

Введение

Актуальность исследования. Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Напряженная социальная, экономическая, культурная, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность и духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро всё это проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. Растет число подростков неуспевающих в учебе, употребляющих алкоголь и наркотики, совершающих уголовные проступки и преступления. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, численность подростков, состоящих на учете в лечебно-профилактических организациях с диагнозом «алкоголизм и алкогольные психозы», на 2011-2012 г.г. составила 733 тысячи человек, а с наркотической зависимостью – 208 тысяч. Число преступлений в Пермском крае, совершенными несовершеннолетними и при их участии, в 2014 году составило 1824 единицы. В 2016 году этот показатель вырос до 1894 преступлений [62].

В России имеются опыт и традиции социально-профилактической работы с подростками. На практике такой работой занимаются специализированные центры помощи семье и детям, а также образовательные учреждения, в чьи функции входит контроль и коррекция поведения своих воспитанников.

В науке данная проблема рассматривается с разных сторон: М.И. Буянова, А.И. Захарова, А.Е. Личко, исследуя вопросы реабилитации детей с нервно-психическими заболеваниями и пограничными состояниями, сосредотачиваются на разработке психологических способов коррекции девиантного поведения; В.П. Кащенко рассматривая поведенческие

отклонения как проявления детской исключительности, предлагает корректировать их педагогическими мероприятиями; С.В. Беличева, уделяя особое внимание организации здорового образа жизни, выступает за активизацию личностных ресурсов, Л.А. Воропай, О.Л. Романова, С.В. Беличева, занимаясь вопросами психолого-педагогической коррекции, разрабатывают различные формы коррекционной деятельности – психогимнастику, сказкотерапию, игротерапию и др.

Говоря об адаптационной способности, многие авторы упоминают о широких возможностях влияния искусства на человека – на его психику, настроение и даже физиологию, что как раз и позволяет им рассматривать музыку в качестве особого коррекционного средства. Однако в области педагогического знания данная форма корректирующего воздействия остаётся мало изученной.

В сложившейся ситуации обнаруживается целый ряд **противоречий**:

1) на *социально-педагогическом уровне* – между необходимостью расширения способов педагогической коррекции девиантного поведения подростков, вызванной широким распространением данного негативного явления в обществе, и неостребованностью такой потенциально мощной формы коррекционной деятельности, как коллективное музицирование;

2) на *научно-теоретическом уровне* – между потребностью в теоретическом осмыслении вопросов организации и проведения музыкально-коррекционной работы, включая её особую форму – коллективное музицирование, и ограниченностью специальных исследований в этой области;

3) на *научно-методическом уровне* – между потребностью в методическом обеспечении процесса музыкально-коррекционной работы и отсутствием конкретных рекомендаций по созданию условий для её осуществления.

Указанные противоречия определили **проблему** исследования: как организовать процесс коррекционной работы посредством коллективной

музыкальной деятельности, какие базовые условия могут служить основанием для его организации?

Актуальность и не разработанность данной проблемы побудили нас выбрать тему исследования: *«Коллективное музицирование как способ педагогической коррекции девиантного поведения подростков»*.

Объект исследования: процесс педагогической коррекции девиантного поведения подростков.

Предмет исследования: коллективное музицирование как способ педагогической коррекции девиантного поведения подростков.

Цель исследования: обосновать возможность проведения коррекционной работы с подростками путём вовлечения их в коллективную музыкально-исполнительскую деятельность, разработать и проверить на практике систему педагогических условий её осуществления.

Гипотеза исследования: работа по педагогической коррекции девиантного поведения подростков, осуществляемая на занятиях коллективным музицированием, будет проходить наиболее успешно, если основаниями для её организации выступят:

- *психолого-педагогические условия*, предполагающие учет личностных особенностей, интересов и потребностей подростка, а также факторов, провоцирующих его девиантное поведение; опора на положительные качества и сильные стороны личности подростка; уважительное отношение к подростку в сочетании с разумной требовательностью к нему и др.;

- *организационно-педагогические условия* – целостность, системность и целенаправленность учебно-воспитательного процесса, а также личностно-деятельностный подход к его организации;

- *дидактические условия* – рациональный отбор учебного материала, обеспечение логической преемственности нового и старого материала, оптимальное сочетание в учебно-коррекционной работе обучения и общения и др.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены **задачи**:

- 1) определить причины и формы девиантного поведения подростков;
- 2) выявить возможные способы педагогической коррекции девиантного поведения подростков;
- 3) раскрыть возможности коллективного музицирования в коррекции девиантного поведения подростков;
- 4) изучить педагогический опыт обучения музыке девиантных подростков в общеобразовательных учреждениях;
- 5) спроектировать систему педагогических условий проведения коррекционной работы средствами коллективного музицирования;
- 6) опытным путем проверить эффективность предложенных педагогических условий коррекции девиантного поведения подростков средствами коллективного музицирования.

Методологическую основу исследования составили: идеи и концепции личностно-ориентированного обучения (Н.И. Алексеев, С.В. Беличева, Р.С. Немов, А.М. Новиков, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); теоретические положения, раскрывающие сущность и содержание коррекционной деятельности (Л.А. Воропай, О.Л. Романова, С.В. Беличева), а также особенности педагогической коррекции девиантного поведения подростков (М.И. Буянова, А.И. Захарова, В.П. Кащенко, А.Е. Личко); положения, характеризующие общие закономерности организации музыкально-образовательного процесса (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Б.С. Рачина, Л.В. Школяр), включая организацию коллективной исполнительской деятельности учащихся (О.В. Слуева, А.А. Банин, В.В. Ушенин).

Методы исследования: анализ социологической, педагогической, музыкально-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, проектирование, обобщение педагогического опыта, тестирование, беседа.

Новизна исследования: в работе реализована попытка интерпретации коллективного музицирования как способа педагогической коррекции девиантного поведения подростков, определены необходимые условия осуществления музыкально-коррекционной работы с данной категорией обучающихся.

Теоретическая значимость: выделены ведущие положения и идеи, составляющие научно-теоретическую базу проведения коррекционной работы средствами коллективного музицирования; конкретизированы педагогические условия, обеспечивающие её эффективность.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы педагогами-музыкантами в своей практической деятельности со сложными подростками, а также студентами музыкально-педагогических ВУЗов и начинающими исследователями для продолжения разработки заявленной проблемы.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, библиографический список (71 наименование), приложения.

ГЛАВА 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

1.1. Девиантное поведение подростков: понятие, причины, формы

Поведение человека – одно из фундаментальных понятий психологии, значение которого определяется как социально обусловленное, и, вместе с тем, имеющее природные предпосылки «взаимодействие с окружающей средой, реализуемое в форме деятельности и общения» [6]. Первая из указанных характеристик – социальная обусловленность – фиксирует зависимость поведения от принятых в том или ином обществе норм, обычаев и традиций. Действия человека, демонстрирующие непринятие этих норм, уклонение от них, а, соответственно, и нарушение, называют **«девиантным поведением»** (от английского слова «deviation» – «отклонение»).

Наряду с указанным термином в науке принят и другой – **«асоциальное поведение»** (он чаще встречается в работах по педагогической психологии). Так же обозначая собой «противоречащее общественным нормам и принципам» поведение человека [11, с. 22], он может выступать синонимом первому. Вместе с тем, между девиантным и асоциальным поведением обнаруживаются некоторые отличия. Так, американский ученый-социолог Р.К. Мертон, рассматривая девиацию как разрыв между «почитаемыми в обществе моральными ценностями» и методами их достижения, включает в разработанную им типологию девиантного поведения такие ***виды***, которые никак нельзя отнести к «безнравственным или противоправным деяниям». Пример тому – ***инновация***: люди принимают цели общества, но отрицают нормальные способы их достижения. В этом случае под определение «людей с поведенческими отклонениями» попадают не только создатели финансовых

пирамид или шантажисты, но и великие учёные. Их поступки, не встречая общественного порицания, воспринимаются лишь как некоторые странности или «чуждачества» [62].

Отвержение моральных устоев общества, по Р. Мертону, может быть продиктовано вполне благим желанием – желанием заменить их на более совершенные и прогрессивные. Это желание порождает *бунт* – ещё один вид девиантного поведения в классификации исследователя. Под этот вид, к примеру, попадают действия революционера, стремящегося создать лучшие условия для жизни людей.

Неудовлетворение отдельного представителя общества сложившимся в нем порядком вещей может приводить к бегству от действительности – *ретритизму*. В этом случае индивид отказывается и от целей, и от всех способов их достижения (наркоман, бомж). Возможен и такой вариант: цели общества игнорируются, а способ их достижения принимает абсурдный характер. Называя это *ритуализмом*, Р. Мертон приводит в пример действия бюрократа: требуя детального заполнения сотен бланков документов, он забывает о главном – зачем бумаги были подписаны [22].

Как следует из теории Р. Мертона, девиация не всегда является негативной. Тогда понятие «девиантное поведение» охватывает все виды человеческих действий, в чем-то не согласующихся с общепринятыми поведенческими нормами. Однако в традиции отечественной психологической школы закрепилось представлениями о девиации как исключительно отрицательном явлении, оказывающем негативное влияние, как на общество в целом, так и на отдельно взятого человека – на его психическое и физическое развитие, а также на его социализацию.

Исследуя *причины* девиации, ученые указывают на целый ряд обстоятельств, провоцирующих её возникновение. Так, по мнению одних авторов (например, М.В. Духовской), рост интенсивности девиантного поведения может быть обусловлен *резкими изменениями в общественной жизни*, когда контроль над соблюдением норм и правил заметно ослабевает,

а количество внутри- и межгрупповых конфликтов, напротив, резко возрастает. Другие ученые (например, Ч. Ломброзо, Э. Дюркгейм) считают девиацию следствием *социального неравенства* – невозможностью достижения (легального) общественно значимых ценностей всеми членами общества и их доступностью лишь для отдельных лиц или социальных групп. Решающим фактором возникновения девиации признается *неблагоприятная среда*, где царят насилие, аморальность, безнравственность. Люди, воспитывающиеся в такой среде, оказываются наиболее предрасположенными к ненормативным действиям.

Будучи порождаемой различными причинами, девиация может и по-разному проявляться: либо в агрессии, либо в социально-пассивной ориентации. *Агрессивная позиция* приводит к действиям, совершаемым против человека и человеческой личности – сексуальному, физическому и моральному насилию. Вследствие *социально-пассивной ориентации* у человека теряется интерес к социально-значимым событиям и, далее, происходит отгораживание от них или вовсе уход от полноценной жизни – бродяжничество, пьянство, суицид. И, наконец, к типичным проявлениям девиантного поведения следует добавить *поступки* людей, *продиктованные корыстными целями* и, прежде всего, целью получения материальной выгоды (мошенничество, кражи, грабежи, хищения и др.).

Чаще всего девиация начинает проявляться в переходном – от детства к юности – возрасте. Начиная с Л.С. Выготского, этот период в жизни человека определяют границами от 10-11 до 15-16 лет [22]. Именно в этом возрасте в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешними показателями такого кризиса являются: грубость в отношении к окружающим, нарочитое стремление поступать наперекор желанию и требованиям взрослых, замкнутость и т.д. Например, подросток может дерзить учителям и родителям, игнорировать замечания или просьбы взрослых о помощи, не выполнять домашних заданий. Как правило, у таких детей ярко выражена

какая-либо одна черта характера (чаще негативная), которая и определяет его поведенческие реакции, провоцируя тем самым проблемы в общении.

Нередко подростковый протест выражается в пассивной форме – в виде депрессии. Её подростки стараются тщательно скрывать от взрослых, поэтому причины депрессивного состояния в каждом конкретном случае не так легко определить. Оно может возникать и развиваться из-за мнимых (приписываемых себе) физических недостатков, из-за пережитых конфликтов, ссор с друзьями или значимых утрат. В последнем случае у подростка может наблюдаться так называемый «локус контроля», когда он неоправданно принимает на себя ответственность за важные или трагические события (болезнь или потеря близкого человека, гибель домашнего животного и др.) [22]. Следствием этого становится чувство вины, «уход в себя», апатия.

Анализируя различные *причины подростковой девиации*, многие ученые (например, Э. Дюркгейм) склонны *основными* из них считать: *социальное неравенство, неблагоприятную социальную среду, низкий уровень духовного развития человека или общества в целом.*

С социальным неравенством ребёнок сталкивается ещё в начальной школе: одноклассники одеваются лучше, чем он, у них больше карманных денег и т.д. Ребенок начинает чувствовать себя ущемлённым, и к подростковому возрасту это чувство только усиливается. Из-за отсутствия денежных средств несовершеннолетнему становится трудно самореализоваться: он не может полноценно проявить свои возможности и таланты, а иногда даже приобрести нужные для этого вещи – книги, спортивный инвентарь, технические детали или музыкальные инструменты. Подросток злится на весь мир, но в первую очередь – на родителей, даже если они изо всех сил стараются помочь ему. Он просто не понимает (или не хочет понять, принять), что желания человека не всегда совпадают с его возможностями. Бунт, совершаемый им, сродни попытке «перевернуть все

устой общества с ног на голову из-за несправедливости распределения в нём материальных благ» [22].

Социальная среда, в которой растет и воспитывается ребенок, может демонстрировать к явлению девиации вполне благосклонное отношение: девиантов жалеют, виня во всём воспитание и проживание в неблагополучных семьях. Здесь стоит вспомнить о том, что личность формируется в первую очередь самим человеком. Есть множество индивидов, которые выросли в неблагоприятной среде, но сумели воспитать внутреннюю силу воли и твёрдость духа, поэтому достигли определённых высот в жизни и стали нормальными членами общества. Однако у подростков, склонных к девиантному поведению, сильные, волевые качества или полностью отсутствуют, или пребывают в «спящем» состоянии. Вместо самовоспитания они выбирают «более лёгкую, но опасную дорогу, которая дарит им обманчивое забытие в виде алкогольного или наркотического опьянения или мнимое самоутверждение, проявляющееся в форме насилия» [22].

Важно и то, что именно в подростковом возрасте у человека формируется отношение к себе как к части общества, а негативные последствия происходящих в нём экономических или социальных потрясений несовершеннолетние воспринимают особенно болезненно. Кроме того социальные катаклизмы нередко сопровождаются падением нравственных ценностей, что, в свою очередь влечет за собой массовый алкоголизм, наркоманию, преступность. При низком уровне духовного развития общества они становятся вполне рядовыми явлениями. Наблюдая за ними, подросток начинает воспринимать их как норму.

Таким образом, причин и проявлений девиации существует немало. Тем не менее, нельзя не подчеркнуть: главными *видами подростковой девиации* остаются: *асоциальное поведение, обусловленное протестом обществу, и поведение, возникающее вследствие различного рода психических расстройств* (врожденных или приобретенных патологий) [22].

Последний из указанных видов девиации наблюдается у людей, страдающих шизофренией, астенией, имбецильностью, олигофренией и другими расстройствами психики. К этой группе также относят индивидов «с ярко акцентуированным характером»: отклонения в их поведении находятся ещё в пределах нормы, но уже почти граничат с патологией [38]. Часто такие личности остаются без необходимого лечения и даже могут прожить полноценную жизнь, не обнаружив особых отклонений в поведении.

Иное дело, если склонность к негативным действиям выказывают психически здоровые люди. Если поступки таких людей не приносят большого вреда окружающему миру, то коррекция девиантного поведения происходит путём наказания в соответствии с нормами трудового или административного права: нарушителям назначаются исправительные работы или с них взимается штраф. На предприятии, в офисе или учебном учреждении таким индивидам грозит выговор, дисциплинарное взыскание или увольнение (отчисление). Если же преступление квалифицируется как уголовное, то к нарушителю применяют более строгие наказания, например, арест или лишение свободы на тот или иной срок. В любом случае, все зависит от характера и вида поведенческих отклонений, что заставляет перейти к рассмотрению отдельных *форм девиации*.

Алкоголизм и наркомания – две формы девиантного поведения, которые в подростковой среде встречаются чаще, чем остальные. Алкоголизм – безмерное употребление спиртных напитков, которое угрожает физическому и психическому здоровью человека, вызывая у него патологическое привыкание (зависимость). Причин алкоголизма множество: генетическая склонность, неблагоприятное окружение, низкий уровень развития, отсутствие востребованности в коллективе и даже индивидуальные свойства личности, такие, как любопытство или неуверенность в себе.

Наркомания подразумевает систематическое употребление одурманивающих сознание веществ, вызывающих глубокие и необратимые нарушения психических и физических функций. Подросток становится

зависимым от таблеток, инъекций или порошков по причине безнадзорности со стороны общества. Пристрастие к ним часто побуждает подростка встать на криминальный путь, чтобы незаконно добывать деньги на приобретение наркотических веществ. Детей, попавших в такую кабалу, следует лечить в специальных учреждениях. Самостоятельно отказаться от наркотиков практически невозможно.

Достаточно распространенной формой девиантного поведения является *проституция* – оказание сексуальных услуг за вознаграждение (иногда без него). Основной причиной тому бывает желание заработать – улучшить свое материальное положение, побудительными факторами – потребность следовать моде, стремление копировать примеры «красивой жизни» и т.д. При невысоком уровне образованности подростка, его социальной распушенности, неблагополучии в семье или равнодушии взрослых такой путь, пишет В.Г. Казанская, становится для ребёнка своеобразным «спасением», «возможностью укрыться от трудностей и превратностей судьбы» [7, с. 69].

Для того чтобы предотвратить распространение проституции среди малолетних специалисты рекомендуют разрабатывать специальные программы полового воспитания. Если же рассматривать проблему в глобальном масштабе – в масштабе всего общества, то требуются иные меры – преодоление социального неравенства, повышение культуры населения, пропаганда здорового образа жизни и т.д.

Что касается гомосексуализма, то он в большинстве случаев является врождённой предрасположенностью. Обнаружив, что он не такой, как все, подросток впадает в депрессию, начинает принимать в большом количестве лекарства и спиртные напитки, страдает от неврозов и психических расстройств. Такому несовершеннолетнему нужна квалифицированная помощь специалиста. Если же в гомосексуализм он был втянут посредством обмана или по принуждению, то виновным лицам грозит тюремное заключение.

Страшной реальностью сегодняшнего времени стала ещё одна форма девиантного поведения – *суицид* – сознательное намерение лишить себя жизни. Статистика показывает, что только за 2016 год в России более 700 детей покончили жизнь самоубийством. Самый опасный в этом отношении возраст – 16–19 лет: в это время обычно наступает разочарование в жизни из-за неудавшейся первой любви, невозможности найти работу или продолжить образование. Социальный статус, конфликты с обществом и стрессы также являются мощными толчками к самоубийству. Для людей, имеющих суицидальные наклонности, организуют службы психологической помощи и телефоны доверия. Важна и профилактическая работа: воспитание ребёнка жизнерадостным оптимистом, демонстрация того, «что жизнь прекрасна, а чёрные полосы, которые встречаются практически у всех, вносят в неё только разнообразие и терпкую изюминку» [22].

Правонарушения – форма асоциального поведения или поведения, направленного против граждан, общества, жизненного уклада людей. Мотивация к такого рода девиантному поведению у подростков разная – начиная от обыкновенного озорства и заканчивая неконтролируемой агрессией. В любом случае, подчеркивают исследователи, надо учитывать, что причины правонарушений несовершеннолетних являются частью общих причин преступности в стране, более того, подростковая преступность активно способствует расширению всей преступности. Чтоб оградить ребенка от необдуманных противоправных действий необходимо проводить серьезную воспитательную работу – в школах, учреждениях дополнительного образования, училищах и колледжах. Родители, со своей стороны, обязаны объяснить подростку, что нарушать закон – плохо, наносить ущерб или делать больно другим – недопустимо, а любое нарушение правопорядка – наказуемо (в подобных случаях начинает работать административное и уголовное право). Но нередко семья не только не умеет, но и не желает оказать ребенку должную помощь – не может контролировать его поведение, проявить необходимую заботу, наконец,

просто любить его. И что при этом важно: фактор материальной обеспеченности семьи не является решающим. Вполне обеспеченная семья, способная удовлетворить все желания, и даже капризы ребенка, оказывается неспособной обеспечить главное – создание в доме атмосферы взаимопонимания и открытости, эмоционального тепла между подростком и его родителями. Тогда, по мнению специалистов, и происходит «скрытое отвержение» ребенка, «выталкивание» его из семьи, что может не осознаваться ни им самим, ни взрослыми [22]. Так по данным уголовно-исполнительной инспекции города Перми по Свердловскому району на 2015 год, большое количество правонарушений совершены подростками из обеспеченных семей. Но есть и открытое отвержение, когда подростка подвергают жестокому обращению, бьют, оскорбляют, выгоняют из дома, не кормят, ни проявляют по отношению к нему никакой заботы. В данном случае закон предусматривает определенные меры наказания уже для родителей.

Другой криминогенный семейный фактор – *отрицательный пример старших*, особенно тех, с которыми у несовершеннолетнего есть эмоциональный контакт. При наличии такого контакта он легко и с охотой воспринимает и усваивает то, что ему демонстрирует старший. Если же названная эмоциональная связь отсутствует, подросток не воспринимает ни хорошего, ни плохого от взрослых и начинает искать признания, поддержки и помощи в неформальных малых группах, т.е. среди сверстников на улице.

Все подростки – и те, которые выталкиваются из семьи, и те, которые не имеют семьи, неизбежно объединяются в малые группы. К.Р. Абызов, говоря о малых группах, сравнивает их с неким «коллективным отцом», который их понимает, принимает и любит; у которого подростки находят поддержку и помощь. Причем, чем меньше ребенок окружен вниманием в семье, чем хуже он учится в школе, тем больше он оказывается привязан к неформальной группе сверстников. И эта неформальная группа становится подлинной сферой его жизнедеятельности. К.Р. Абызов и В.Г. Гриб трактуют

феномен «группы сверстников» как группу «выброшенных семьей и школой подростков» [38].

Помимо «семейного фактора» на возникновение девиантного поведения подростков влияют *недостатки в школьном образовании*. К таким недостаткам ученые относят:

1) *снижение значимости образования в обществе*. В стране фактически происходит переход от «общего среднего образования к неполному среднему образованию» (общеобразовательные школы становятся девятилетними). Это очень большой минус для страны, которая по праву гордилась уровнем и качеством своего образования;

2) *коммерциализацию образования*, которую видят чаще всего в том, что появились платные дошкольные образовательные учреждения и школы, образование в которых стоит дорого, но отличается высоким качеством. Это свидетельствует о наличии сословного образования, которое выступает в качестве одного из индикаторов поляризации общества;

3) *отставание сельских школ по качеству образования от городских*. Характеризуя данную особенность, исследователи замечают: на селе поведение жителей всегда направлялось не столько качеством образования, сколько иными факторами – всеобщей социально-психологической зависимостью, высокой эффективностью контроля со стороны семьи и т.д. Однако сельские жители, желающие продолжить образование в городских вузах, нередко сталкиваются там с серьезными трудностями. Если же они не проходят по конкурсу в желаемое учебное учреждение, то очень часто пополняют ряды городских правонарушителей [38];

4) *сужение объема гуманитарных дисциплин*, в том числе, дисциплин *художественно-эстетического цикла*, особенно музыки, изобразительного искусства, литературы, истории (за исключением, когда последние два предмета введены в ряд профильных дисциплин). Эти предметы всегда имели огромное воспитательное значение. Попытки

введения в школах религиозных дисциплин вряд ли могут компенсировать такой недостаток.

В целом можно утверждать: модернизация разных сфер деятельности, которую сейчас переживает российское общество, порождает нестабильность социальных условий, высокую частоту конфликтов и экономические трудности. Ухудшение общей социально-экономической ситуации обуславливает усиление действия тех факторов, которые влияют на поведение подростков. Результатом становится социальное отчуждение подростков, отсутствие у них жизненных перспектив и возможности реализоваться в общественно полезной деятельности. Это, в свою очередь, ведет к ощущению бессмысленности существования и провоцирует желание уйти от жизненных проблем в мир алкоголя и наркотиков, совершить правонарушение. В качестве отягчающих обстоятельств выступают: отверженность в семье, внутри- и межгрупповые конфликты, недостатки в школьном образовании и др. С учетом всех этих обстоятельств взрослым – педагогам, родителям – необходимо прогнозировать состояние поведения подростков и определять возможные способы его коррекции.

1.2. Способы педагогической коррекции девиантного поведения подростков

Педагогическая коррекция является на сегодняшний день одним из наиболее перспективных направлений работы с детьми и подростками, имеющими различного рода отклонения, как в своем психофизическом развитии, так и в своем поведении. Определяемая как «система специальных и общепедагогических мер», она служит ослаблению или преодолению существующих у ребенка недостатков, его адаптации к реалиям окружающей действительности и социализации [32, с. 59].

Решение указанных задач осуществляется путем использования специально разработанных методов воспитания и обучения, направленность и содержание которых находятся в прямой зависимости от характера и вида отклонений. Соответственно, педагогическая коррекция девиантного поведения подростков предполагает наличие своих методов, способных повлиять на поведенческие установки, реакции или поступки несовершеннолетних, их жизненные ориентиры и самооценку. В работах отечественных авторов таких методов можно обнаружить немало. Так, А.И. Кочетов, исследуя способы исправления отклоняющегося поведения личности, предлагает подразделить их на четыре группы:

- 1) *методы разрушения отрицательного типа характера* – метод «взрыва» и метод реконструкции характера;
- 2) *методы перестройки мотивационной сферы и самосознания* – объективного переосмысления своих достоинств и недостатков; переориентировки самосознания; переубеждения; прогнозирования отрицательного поведения;
- 3) *методы перестройки жизненного опыта*. К ним автор относит: предписания; ограничения; переучивания; переключения; регламентацию образа жизни;

4) *методы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения* – поощрения и наказания; соревнования; положительной перспективы [26, с. 116].

В качестве примера, раскрывающего особенности педагогической коррекции поведенческих аномалий, рассмотрим «метод реконструкции характера». Действие данного метода заключается в интенсификации развития ведущих положительных качеств личности ребенка. Реализация метода происходит в несколько этапов. Первый этап предполагает выявление положительных качеств воспитанника. При этом педагогу важно предусмотреть, какое качество может выступить в качестве ведущего, чтобы затем, используя его связь с другими, способствовать восстановлению всего комплекса качеств и характеристик личности, но уже в преобразованном, измененном виде.

Второй этап – прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения и образа жизни. Далее следует:

- восстановление положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами;
- видоизменение тех отрицательных свойств, которые школьник считает положительными и от которых не хочет отказываться;
- переоценка отрицательных свойств, установление нетерпимого отношения к ним;
- восстановление здорового образа жизни, при котором отрицательные свойства, вредные привычки и нездоровые потребности оказываются неприемлемыми [51, с. 102].

По мнению А.И. Кочетова, именно таким путем должно происходить «уравновешивание всей личности подростка»: при реконструкции исправлению подвергаются лишь некоторые элементы характера, что позволяет сохранить его «здоровую основу». С помощью переубеждения у

подростка формируется нетерпимое отношение к своим недостаткам, эти недостатки становятся объектом критики товарищей и авторитетных взрослых, но при этом создаются все условия для того, чтобы положительные стороны характера могли проявиться. В качестве таких условий выступают: единство педагогических требований, культивирование здорового образа жизни, поддержание оптимистичной атмосферы в коллективе, возникающей «как следствие успехов воспитанника, постоянных достижений, прогресса в деятельности, в отношениях, в поведении» [36].

Однако необходимо отметить: «метод реконструкции характера» (как и любой другой) применяется не изолированно, а в сочетании с иными методами перевоспитания и воспитания – переубеждением или приучением, ограничением или переключением и т.д. Только при взаимодействии друг с другом они могут выступать эффективным средством коррекции девиантного поведения подростка, более того комплексное применение делает эти методы средством перестройки всей личности.

Продолжая дифференциацию способов педагогического коррекционного воздействия на детей, следует выделить ещё две группы средств – средства, которые задерживают ход отрицательного развития личности воспитанников и средства, содействующие развитию положительных качеств личности.

К первым – «*тормозящим средствам*» – относят те, в которых открыто проявляется власть педагога (констатация поступка; осуждение; наказание; приказание; предупреждение; возбуждение тревоги о предстоящем наказании; проявление возмущения; выявление виновного), а также те, которые можно назвать «параллельным педагогическим действием» (ласковый упрек, намек, мнимое безразличие, ирония, развенчание, немое недоверие, организация естественных последствий).

«*Созидающие средства*», это средства

- содействующие улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, устанавливающие душевный контакт

между ними (проявление доброты, внимания и заботы; просьба; поощрение; прощение; проявление огорчения; поручительство);

- способствующие повышению успеваемости школьника (организация успехов в учении; ожидание лучших результатов);

- вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения (убеждение, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность; пробуждение гуманных чувств; нравственные упражнения);

- строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника (опосредование, «фланговый» подход; активизация сокровенных чувств воспитанника).

Все они помогают скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения девианта и таким образом влияют на развитие его личности в целом. Вместе с тем, следует помнить, что главным условием или главным средством формирования личности всегда считалась деятельность. Исходя из этого, можно предположить, что наилучшими методами коррекции девиантного поведения подростков являются те, которые основываются на активных формах деятельности. Подтверждением тому служат слова К.Р. Абызова, который отмечает: важным моментом в работе по моральному воспитанию подростков является «обеспечение их разумной деятельности» [6, с. 140]. Воспитательно-коррекционный потенциал активной деятельности, уточняет автор, зависит от ее характера и содержания, формы занятия, от места, которое она занимает в едином педагогическом процессе, от тех задач, которые решаются в ходе ее осуществления. Так, например, общественно полезная и трудовая деятельность решает задачи развития познавательного интереса к различным видам труда, вооружения школьников трудовыми умениями и навыками, формирования основ культуры умственного и физического труда, положительного отношения к труду как высшей ценности [6, с. 142].

Но, если в реализации задач трудового воспитания школьников, отмечает Гонеев А.Д., мы опираемся на общепедагогические закономерности и принципы, то в коррекционно-педагогической работе, помимо учета уровня и степени «педагогической запущенности», характера девиаций в поведении подростка, мы не должны забывать о доступности и посильности данного вида труда для несовершеннолетних, *сочетании его общественной значимости с личными интересами подростка* [17, с. 98].

Содержание и формы трудовой деятельности в данном случае определяются, исходя из задач коррекционно-педагогической работы. Её результативность, в свою очередь, зависит от того, насколько эта деятельность окажется *увлекательной* для подростков и насколько *активным* станет *участие в ней самих детей*. Первое условие, по мнению исследователей (например, П.В. Симонова), выполняется тогда, когда деятельность приводит к *эмоциональному удовлетворению*, дарит чувство *достижения поставленной цели*. Активное участие в выбранном виде деятельности зависит уже от того, удастся ли подростку *удовлетворить* в ней *свои интересы, реализовать потребности и способности*, «оценить самого себя и получить оценку других, попытаться найти оптимальный вариант отношений и выбрать оптимальную форму поведения» [16, с. 74]

Исходя из выделенных условий, становится очевидным *значение индивидуального подхода* в работе с «трудными» подростками. Вот почему, многие авторы советуют в ходе коррекционной работы использовать *индивидуальные занятия или приемы индивидуальной работы*. В число последних могут быть включены такие, как:

- привлечение внутренних сил подростка на выполнение задания – перед учащимся раскрываются его возможности, умения, необходимость работы лично для него;
- активизация целевой установки – с подростком разрабатываются правила повседневной деятельности (выполнять работу до конца, не браться

за множество дел сразу, качественно выполнять задание, оценивать результативность своей деятельности, анализировать ошибки);

- «прием контрастности» – от регулярных неудач в деятельности подводить подростка к первым значительным успехам в ней;
- стимулирование личного достоинства подростка, защита его самолюбия – предложение посильной деятельности, укрепление веры в успех, поддержка;
- «прием требовательного доверия» – подчеркивается неизбежность выполнения задания, но при этом оказывается поддержка, вселяется надежда на то, что подросток эту деятельность осилит;
- приемы поощрения – похвала-поддержка, похвала-побуждение к выполнению принятых решений, доброе участие.

Как видим, приемов индивидуальной работы с детьми существует немало. Но все они, как утверждает Уникель Д.А., требуют *личной заинтересованности подростка в самовоспитании*. Без «удовлетворительного отношения подростка к необходимости самоисправления», без понимания того, как это сделать, надеяться на положительный результат в коррекционно-педагогической работе не приходится [5, с. 163].

В связи с этим нельзя не отметить: *лично-деятельностный подход* к обучению и воспитанию детей прочно закрепился в школе. Большинство современных педагогических технологий предполагают высокий уровень персонизации и индивидуализации и ориентируют преподавателей на организацию дифференцированного обучения. Отмечая преимущества такого подхода, ученые указывают на то, что он «чрезвычайно рационален»: у каждого обучаемого своя траектория освоения предмета, свой темп овладения программным материалом и свой уровень погружения в него [32, с. 174]. Вместе с тем, нельзя сказать, что *коллективные формы* обучения утратили своё значение. К примеру, на них строится система инклюзивного обучения, их считают обязательным условием развития речевой или

коммуникативной компетенции учащихся и др. Как пишет Шанжияева Гаухар, «потенциал коллективных форм работы необходимо продолжать исследовать и применять, безусловно, в обновленном виде» [52]. В качестве пример автор приводит Белл-Ланкастерскую систему «взаимного обучения», разработанную Э. Беллом и Д. Ланкастером в Великобритании ещё в 1791 году. В её основе лежала «идея обучения учеников самими учениками», которая, как настаивает исследователь, может быть возрождена сегодня, но, конечно, при условии устранения видимых недостатков и противоречий.

Следует также отметить, что и само понятие «коллективные формы обучения» до сих пор остается обсуждаемым. Так, ряд авторов (Б.П. Есипов, В.И. Загвязинский, В.П. Стрекозин и др.) предлагают любую деятельность считать коллективной, выдвигая на первый план ее целенаправленность. Сторонники другого подхода полагают, что коллективный характер работы проявляется только в рамках фронтальной учебной деятельности (А.А. Бударный, Л.П. Кныш). Разрабатываются и новые формы коллективной деятельности, например, обучение в «динамических парах», когда учебная работа осуществляется путем общения двух учащихся (состав пар должен меняться), и один ребенок учит (проучивает) другого [24, с. 165].

Используя идею взаимного обучения, современные авторы предлагают новые методики и формы организации образовательного процесса, которые сегодня характеризуются как *интерактивные*. Но что важно: их основу продолжает составлять *общение*, так же, как и в «классических» вариантах коллективных форм обучения. В этом прослеживается определенная преемственность педагогических технологий: развитие способов обучения в теории, считает Маленкова Л.О., традиционно основывается на применении различных видов общения [35].

Возвращаясь к проблеме настоящего исследования, необходимо отметить: именно *коллектив* может выступать как фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения подростка, как действенный компонент воздействия на личность. В целях усиления коррекционного

воздействия коллектива можно использовать следующие педагогические приемы:

- *доверия* – подростку поручается выполнить какое-либо значимое общественное поручение, в котором он сможет проявить себя, обнаружить имеющиеся у него знания и умения;
- *последовательного приучения к деятельности на общую пользу*. Данный прием предполагает, что поручения повторяются, усложняются, повышается их общественная значимость;
- *поддержки проявлений чувства коллективизма* со стороны подростка – поощрение и одобрение коллективом усилий подростка выполнять общественную работу, сопровождаемые возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих;
- *недоверия* – члены коллектива высказывает сомнение в том, стоит ли поручать подростку какое-либо важное дело, побуждая его тем самым к самокритике;
- *отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы* – коллектив заставляет переделать работу, мотивируя это решение возможностью более качественного ее выполнения;
- *осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов подростка*;
- *переключения критики на самокритику* – побуждение подростка дать объективную оценку своим действиям или поступкам, подумать о причинах недовольства окружающими;
- *включения подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности*, где он вынужден проявить свое отношение к происходящему.

Организуя и проводя воспитательно-коррекционную работу с подростком, педагог использует различное сочетание форм, методов, приемов и средств педагогического воздействия (*таблица 1 на стр. 27*).

Из приведенной таблицы видно, что совместная деятельность является сильным фактором изменения характера поведения подростка. Применение различных форм и видов активной деятельности в коррекционно-педагогической работе усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления девиаций в поведении вполне реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств личности и интеграции подростка в социум – осуществимыми.

1.3. Коллективное музицирование: возможности коррекционного воздействия

Проведенный анализ способов педагогической коррекции девиантного поведения подростков показал: коллективная деятельность может рассматриваться как один из наиболее действенных факторов в преодолении подростковой девиации. Заявленный в настоящем исследовании вид деятельности – коллективное музицирование – требует своего обоснования, иначе говоря, объяснения того, почему совместное исполнение музыки может стать эффективной формой коррекционной работы. Однако прежде чем аргументировать эту позицию следует определить сам термин.

Понятие «**музицирование**», несмотря на частое употребление в различных литературных источниках, до сих пор не получило четкого и однозначного толкования. Чаще всего под «музицированием» (от нем. *musizieren*) понимают *занятия музыкой* или *игру на музыкальных инструментах*. Конкретизируя содержание понятия, авторы добавляют: музицирование есть «исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала» [13, с. 5]. Сделанное уточнение позволяет рассматривать музицирование как *форму занятий музыкой на непрофессиональном уровне* или *исполнение музыки «для себя»*. Вместе с тем, профессиональные музыканты считают, что музицирование – это не только *способ общения людей с музыкальным искусством*, но и *общение людей посредством искусства*, что наиболее явно прослеживается в коллективном исполнении музыки, то есть в **коллективном музицировании**.

В музыкальной педагогике коллективным формам музицирования традиционно отводится немаловажная роль: подчеркивается их значение не только в плане музыкального развития ребенка, но и в плане общего развития. Так, отмечается, что коллективное музицирование повышает интерес к занятиям музыкой, расширяет музыкальный кругозор, формирует хороший музыкальный вкус, развивает творческие, музыкальные

способности, учит музыкальному мышлению и, наконец, тому, что выходит за границы собственно музыкальной деятельности и имеет уже психологический смысл – способствует воспитанию чувства коллективизма, развитию взаимопонимания и сотрудничества.

Последнее обусловлено *коллективным характером деятельности*: осуществление совместных действий требует от детей особых *коммуникативных умений*, таких, как умение слушать других и эмоционально сопереживать, проявлять активность, самостоятельность и, вместе с тем, подчиняться общему замыслу и звучанию музыки. Не случайно к основным ансамблевым умениям и навыкам относят: «чувство партнера», умение слышать солиста и помогать ему в воплощении исполнительских намерений, навыки самоконтроля и самооценки собственных и коллективных игровых действий. Кроме того, в процессе коллективного музицирования воспитывается *чувство ответственности* учащегося за качество исполнения собственной партии, за достижение единства и точности в темпе, ритме, штрихах, динамике, агогике, тембровом звучании, что является необходимым условием создания целостного музыкально-художественного образа исполняемого произведения.

В ходе исследований, проведенных педагогами казахского университета, были выявлены положительные *особенности коллективного музицирования*, которые как раз и могут послужить *основанием для осуществления педагогической коррекции* рассматриваемого нами явления. Их полный перечень выглядит следующим образом:

- в ходе коллективной деятельности, когда учащийся на виду у всех, он раскрывается перед руководителем и сверстниками, его легче изучить, обучить и направить;
- участие в общем деле формирует у учеников умение общаться, объективно оценивать свои действия, помогает осознать имеющиеся недостатки, в том числе, поведенческие;

- работа в коллективе формирует у ученика положительные личностные качества, он учится применять свои способности и умения с пользой для себя и для коллектива;
- коллективная деятельность обеспечивает осознание учеником необходимости единства слова и дела;
- в коллективном музицировании можно с большой степенью достоверности выявить подлинную структуру межличностных отношений учащихся.

Отдельно следует отметить значение репертуара, который, по мнению авторов, обеспечивает «развитие у учащихся позитивного отношения к окружающему миру через постижение ими эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки» [34].

Приведенное высказывание заставляет обратиться уже к иной – чисто музыкальной стороне рассматриваемого вида деятельности. Её значение трудно переоценить: музыка, обладая неограниченными возможностями влияния на человека, во многих случаях как раз и становится решающим фактором коррекционного воздействия на личность подростка. Данный факт был неоднократно подтвержден многочисленными экспериментами ученых из различных стран. Практическое использование музыки в целях влияния на психическое и физическое состояние человека имеет свою историю. Приведем некоторые тому подтверждения.

Одним из первых, кто заявил о влиянии музыки на людей, был греческий ученый и философ Пифагор. Именно он основал науку о «гармонии сфер», утвердив музыку в качестве средства «врачуящего душу». Известно, что пифагорейцы, к примеру, пользовались специальными мелодиями против ярости и гнева, верили, что музыка благотворно влияет на интеллект, и поэтому практиковали занятия математикой под музыку [34].

В XIX столетии французский психиатр Эскироль стал систематически использовать музыкальную терапию в психиатрических заведениях.

Дальнейшее распространение данная практика получила после первой мировой войны: в 1930-х годах немецкие терапевты обращались к музыке при лечении язвы желудка, швейцарские медики – при лечении легких форм туберкулеза. Австрийские акушеры с помощью музыки обезболивали роды. Позднее музыка стала применяться в качестве анестезирующего средства в стоматологической и хирургической практике. Всё это послужило основой развития музыкотерапии как отдельной области медицинской практики и научного знания [34].

Проведя многочисленные исследования и эксперименты, ученые пришли к убеждению: некоторые мелодии действительно обладают сильным терапевтическим эффектом: духовная, религиозная музыка восстанавливает душевное равновесие, дарит чувство покоя, пение жизнеутверждающих, веселых песен помогает при сердечных заболеваниях, способствует долголетию. Отдельное внимание исследователей было обращено к музыкальным инструментам: медики установили, что кларнет улучшает работу кровеносных сосудов, флейта оказывает положительное воздействие на лёгкие и бронхи, струнные инструменты наиболее эффективны при болезнях сердца, а труба – при радикулитах и невритах [14]. На основании полученных в результате экспериментальных исследований фактов было научно доказано, что музыка может укреплять иммунную систему, приводит к снижению заболеваемости, улучшает обмен веществ и, как следствие, способствует наиболее активному протеканию восстановительных процессов. Происходит это потому, что музыкальные звуки заставляют вибрировать каждую клетку человеческого организма, акустические волны воздействуют на изменение кровяного давления, частоту сердечных сокращений, ритм и глубину дыхания [34]. Таким образом, оформилось самостоятельное направление арттерапии – музыкотерапия.

Современные ученые выделяют три основных формы музыкотерапии:

- *рецептивная музыкотерапия (пассивная)* – форма, при которой пациент в процессе терапевтического сеанса не принимает активного участия

в музыкальной деятельности, оставаясь только слушателем. Ему предлагается для прослушивания различные музыкальные композиции, отвечающие состоянию его психического здоровья;

- *активная музыкотерапия* – форма, основанная на активной работе с музыкальным материалом (в игре на музыкальных инструментах или пении);

- *интегративная музыкотерапия* – форма, предполагающая обращение к разным видам искусства (использование в терапевтическом процессе музыкально-подвижных игр, пантомимы, пластического движения, создание рисунков, рассказов, стихов и т.д.) [10].

Теоретическое обоснование действенности музыкотерапевтических форм даёт В.И. Петрушин. Исследуя причины изменения состояния слушателя или исполнителя под воздействием того или иного произведения, автор приходит к выводу: произведения, выражающие одно и то же настроение, имеют сходство по указанному в нотах темпу (быстрому и медленному), ладу (мажорному и минорному) и ряду других параметров. На основании этих параметров автором выявляются закономерности кодирования в музыке различных эмоциональных состояний. Исходя из этого, выстраиваются действия методики моделирования эмоций: выявляя наиболее существенные, инвариантные признаки музыкальных произведений (при этом абстрагируясь от других, менее существенных признаков), специалист создает банк музыкальных примеров, несущих в себе выражение сходных эмоциональных состояний.

Использование данной методики на практике позволяет не только скорректировать эмоциональные отклонения пациентов, но и избавить их от страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний. Не менее эффективна она и при коррекции поведенческих отклонений, при коммуникативных затруднениях, что дает право рассматривать её как вспомогательное средство при проведении педагогической коррекционной работы.

Необходимо также отметить, что многие элементы, выработанные в музыкотерапии, используются в практике музыкального образования. На необходимости их включения в образовательный процесс настаивают, например, Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева: одна из предложенных ими задач музыкального образования имеет формулировку – «арттерапевтическое воздействие на учащихся средствами музыки» [5, с. 62]. Г.П. Стулова, в свою очередь, говорит об арттерапевтическом воздействии хоровой деятельности, полагая, что она способна снимать психологические стрессы, влиять на развитие положительных эмоций ребенка [55, с. 101].

В связи с этим нельзя не подчеркнуть: хоровое пение – один из самых активных видов музыкально-практической деятельности учащихся. А как следует из положений педагогической теории, суть всех мер воздействия педагога на личность ребенка как раз и заключается в организации «интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания преобразования мира, *формирует и совершенствует личностные качества* (курсив наш – А.Б.)» [51, с. 173]. В условиях деятельностного подхода человек выступает как «активное творческое начало», взаимодействуя с миром, он сам создает себя: «Через деятельность происходит процесс саморазвития и самоактуализации личности» [55, с. 84]

В свою очередь, художественно-эстетическая деятельность, направленная на развитие способности к восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, на выработку системы художественных представлений, взглядов, убеждений, оказывается способной воспитать у школьников стремление «вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, бороться с проявлением уродливого, безобразного, низменного» [47]. И здесь певческая деятельность имеет особые преимущества: через пение человек всегда выражал свои чувства, мысли, отношение к миру. Тяга к хоровому пению как средству самовыражения, по мнению исследователей, заложена у человека на

генетическом уровне (не случайно пение считают «природной способностью человека», а человеческий голос – самым древним музыкальным инструментом). Подчеркивая значение пения для эмоционального развития ребенка, Г.П. Стулова писала: «... ни один другой вид искусства не может обеспечить такого прямого и доступного пути к сердцу» [54, с. 11]. К.Н. Игумнов же называл пение «жизненной основой музыки».

Многое из сказанного выше можно отнести и к другой форме коллективного музицирования – *инструментальному исполнительству*. Оно так же, как и пение способствует развитию тонкости и эмоциональности чувств. Участвуя в нем, дети учатся различать красоту звучания разных инструментов, совершенствуются в выразительности исполнения. Помимо этого при ансамблевой или оркестровой форме музицирования у детей развиваются волевые качества, сосредоточенность, внимание, стремление к достижению цели, дисциплинированность, появляются ответственность за правильное исполнение своей партии, собранность, сосредоточенность. Коллективное исполнение музыки объединяет детей, помогает преодолеть нерешительность, робость, неуверенность в своих силах. Они учатся вместе переживать, радоваться успехам, у них появляется чувство сплочённости и взаимопонимания.

Таким образом, *в коллективном музицировании у детей вырабатываются различные коммуникативные навыки, обуславливающие возможность взаимодействия с другими людьми и возможность эффективного сотрудничества; формируются личностные качества, определяющие позитивный характер межчеловеческих отношений и способность к саморазвитию; происходит обогащение чувственного опыта,* что служит предпосылкой развития у ребенка положительного отношения к миру и самому себе. Все это выступает *условиями интеграции человека в общество, а значит, и основанием для использования коллективного музицирования в целях педагогической коррекции подростковой девиации.*

Выводы по первой главе

В результате изучения теоретических, методических источников по проблеме исследования были сделаны следующие выводы.

Поведение – есть социально обусловленное, и, вместе с тем, имеющее природные предпосылки взаимодействие человека с окружающей средой, реализуемое в форме деятельности и общения. Действия человека, демонстрирующие уклонение от принятых в обществе поведенческих норм и правил, нарушение их, называют «девиантным поведением».

Решающим фактором возникновения девиации является неблагоприятная среда, где распространены насилие, аморальность, безнравственность. Помимо этого причинами девиантного поведения могут быть: социальная дезорганизация, связанная с резким изменением общественного порядка вещей, социальное неравенство, а также внутри- и межгрупповые конфликты. Чаще всего девиация начинает проявляться в подростковом возрасте, когда у детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешними показателями такого кризиса являются: грубость в отношении к окружающим, нарочитое стремление поступать наперекор желанию и требованиям взрослых, замкнутость и др.

Будучи порождаемым различными причинами, девиантное поведение и проявляться может по-разному: либо в агрессии, либо в социально-пассивной ориентации. Агрессивная позиция приводит к действиям, совершаемым против человека и человеческой личности (сексуальному, физическому и моральному насилию). Вследствие социально-пассивной ориентации теряется интерес к социально-значимым событиям, происходит отгораживание от них или вовсе уход от полноценной жизни – бродяжничество, пьянство, суицид.

Педагогическая коррекция является на сегодняшний день одним из наиболее перспективных направлений работы с детьми и подростками,

имеющими различного рода отклонения, как в своем психофизическом развитии, так и в поведении. Определяемая как «система специальных и общепедагогических мер», она служит ослаблению или преодолению существующих у ребенка недостатков, его адаптации к реалиям окружающей действительности и социализации. Осуществляется педагогическая коррекция путем использования специально разработанных методов воспитания и обучения, направленность и содержание которых находятся в прямой зависимости от характера и вида поведенческих отклонений. Коллективная деятельность может рассматриваться как один из наиболее действенных способов преодоления подростковой девиации.

Коллективное музицирование, будучи особой формой коллективной деятельности, способствует формированию у детей: 1) коммуникативных навыков, обуславливающих возможность взаимодействия с другими людьми и возможность эффективного сотрудничества; 2) личностных качеств, определяющих позитивный характер межчеловеческих отношений и способность к саморазвитию; 3) чувственного опыта, являющегося предпосылкой развития у ребенка положительного отношения к миру и к самому себе. Все это выступает условиями интеграции человека в общество, а значит, и основанием для использования коллективного музицирования в целях педагогической коррекции подростковой девиации.

ГЛАВА 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

2.1. Педагогический опыт обучения музыке девиантных подростков в общеобразовательных и специализированных учреждениях

Обращение к педагогическому опыту музыкальной работы со сложными подростками было продиктовано желанием выявить имеющиеся в этой области практики проблемы, а также стремлением найти наиболее эффективные способы организации исследуемого образовательного процесса. В ходе исследования были использованы методы анкетирования, интервьюирования, беседы.

Для проведения анкетирования были определены три группы респондентов – *учителя музыки* (члены методического объединения учителей музыки г. Перми), *классные руководители* (МАОУ «СОШ № 6 имени Героя России С.Л. Яшкина»), а также *обучающиеся 7 – 10 классов* школы, находящиеся на учете у социального педагога и ОУУП и ПДН ОП.

Различия в контингенте опрашиваемых обусловили составление трех вариантов анкет (*приложения 2, 3, 4*). Однако некоторые вопросы в них были идентичными, что давало возможность посмотреть на ситуацию с разных сторон. Например, вопрос, адресованный учащимся, звучал так: *«Каково твое отношение к уроку музыки (очень нравится, нравится, безразличен, не нравится, очень не нравится)?»*. Формулировка вопроса для преподавателей музыки была следующей: *«Каково отношение сложных подростков к уроку музыки? (положительное, нейтральное, отрицательное)»*.

Общие вопросы присутствовали и в анкетах для учителей музыки и классных руководителей, например: *«Принимают ли сложные подростки*

участие во внеурочной деятельности в школе? Какие формы работы они предпочитают?»

Последующий анализ анкет показал: по многим позициям учителя музыки и классные руководители имеют схожее мнение. Так, *коллективная форма* работы на уроке отмечается большинством из них как наиболее предпочтительная форма деятельности (общие результаты анкетирования по данному вопросу представлены на *рис. 1*).

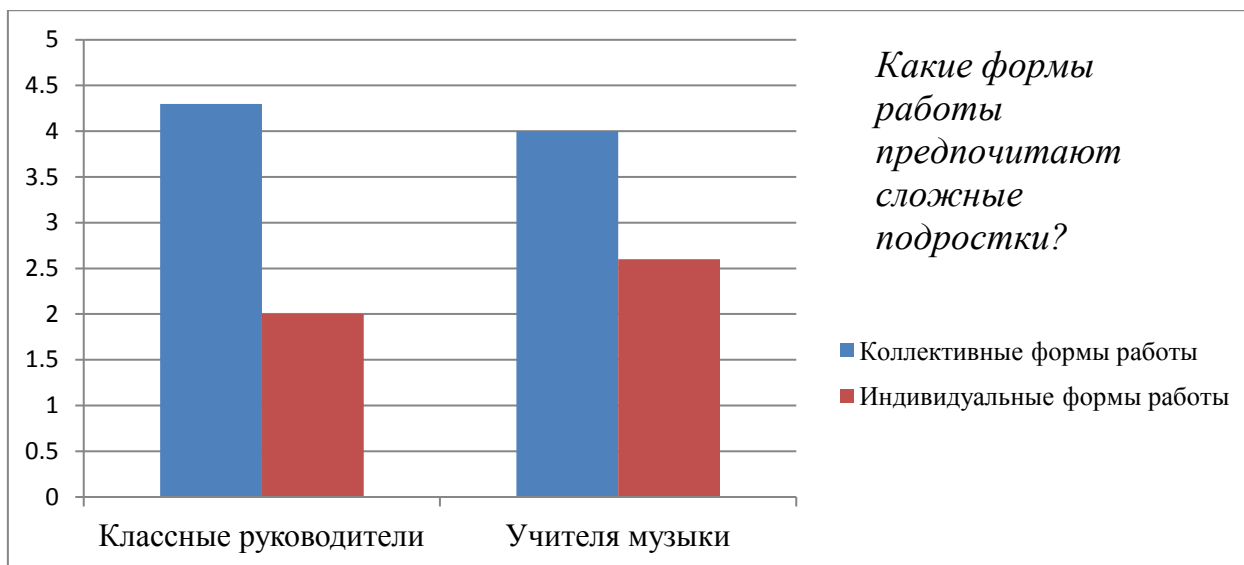


Рис. 1. Результаты анкетирования учителей музыки и классных руководителей (вопрос № 5/4)

На вопрос – *Принимают ли участие сложные подростки во внеурочной деятельности в школе?* – 47% классных руководителей отметили, что сложные подростки чаще всего участвуют в подготовке и проведении праздников, 40% педагогов – что школьников участвуют в спортивных мероприятиях. Остальные голоса распределились по двум направлениям деятельности – занятия в художественных кружках и посещение факультативов, в связи с чем, приходится констатировать: ***показатель вовлеченности подростков в художественно-творческую деятельность остается крайне низким (рис. 2).***

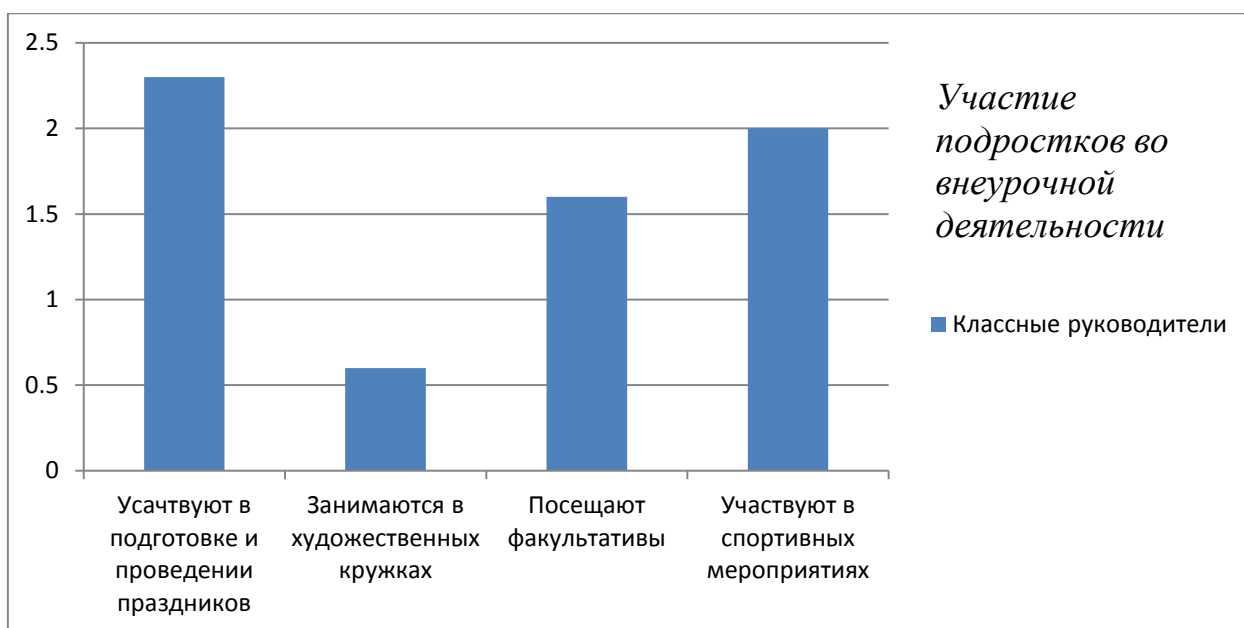


Рис. 2. Результаты анкетирования классных руководителей (вопрос № 2)

Аналогичный вопрос был задан учителям музыки. Их ответы распределились по двум направлениям деятельности: 73% опрошенных отметили, что большинство сложных подростков предпочитают участвовать в подготовке и проведении праздников; 66% учителей выбрали ответ «участвуют в спортивных мероприятиях» (выбор ответов не ограничивался одним показателем, каждый мог отметить несколько вариантов). Более всего поражает тот факт, что никто из учителей музыки не указал на то, что подростки занимаются в художественных кружках. Пытаясь выяснить причины такого положения дел в индивидуальных беседах, мы столкнулись с различными мнениями: кто-то из учителей считает, что художественные кружки должны быть ориентированы, в первую очередь, на младших школьников, кто-то говорит о том, что приходя в кружок, подростки не «задерживаются» там на долгое время из-за потери интереса. Иногда они просто не имеют возможности заниматься в кружках в связи с тяжелым материальным положением в семье.

Тем не менее, нельзя не отметить: большинство сложных подростков все-таки принимают активное участие в подготовке и проведении праздников и мероприятий в школе. Такого рода деятельность предполагает в качестве

обязательного компонента художественную составляющую (музыкальные и танцевальные номера, музыкальное оформление и др.). Остается предположить, что *отсутствие специализированных занятий* хоть как-то *компенсируется участием подростков во внеурочной досуговой деятельности*.

Собственно урочная музыкальная деятельности привлекает подростков в достаточно высокой степени: *положительное отношение к уроку музыки* признается большинством респондентов, причем, как учащимися, так и их учителями (из числа подростков такое мнение выразило 66%, из числа учителей музыки – 80%). При этом показатели привлекательности для учащихся отдельных видов музыкальной деятельности на уроке весьма разнятся: *исполнительская деятельность*, безусловно, *лидирует* в этом списке, *слушание музыки* (относительно пассивный вид деятельности), напротив, *занимает последнюю позицию*. Приходится признать и то, что 11% детей не воспринимают урок музыки всерьез, предпочитая общению с музыкой общение с одноклассниками (рис. 3).



Рис. 3. Результаты анкетирования учителей музыки (вопрос № 3)

Как изменить эту ситуацию – подсказывают ответы самих учащихся. Так, в качестве пожеланий ими было высказано: на уроках хотелось бы *больше слушать современную музыку*, а также *включать в урок обучение на*

элементарных ударных и музыкальных инструментах. Это ещё раз служит подтверждением того, что *подростки ощущают потребность в музицировании*, следовательно, рассматриваемый нами способ коррекции девиантного поведения имеет право на существование. Впрочем, и сама *музыка сохраняет для них свою притягательную силу*: в свободное время подростки предпочитают слушать музыку (данный пункт был выбран в 47 % анкет). Наравне с этим ответом по количеству отданных голосов можно поставить только «общение с друзьями» (в 73 % анкет). Таким образом, вопреки бытующему мнению сложные подростки увлекаются музыкой и даже принимают активное участие во внеурочной школьной жизни, если эта жизнь оказывается для них действительно интересной.

Результаты анкетирования следовало подтвердить и, далее, конкретизировать, для чего нами было проведено дополнительное исследование в форме интервью. В нем приняли участие учителя музыки, работающие в общеобразовательных школах и специализированных учреждениях:

- 1) *Ромашкина Татьяна Валерьевна* – педагог музыки в КГБОУ СУВУ «Уральское подворье», г. Пермь;
- 2) *Фефелова Ирина Станиславовна* – педагог музыки МАОУ «СОШ № 12», г. Пермь;
- 3) *Кивилёв Григорий Николаевич* – ФКУ ИК-37 ГУФСИН России по Пермскому краю, старший инспектор организационно-аналитической группы (руководитель музыкального кружка для отбывающих наказание).

Ромашкина Т.В. осуществляет свою деятельность в образовательном учреждении, ориентированном на работу с трудными, девиантными подростками (общественно-опасными). Уровень общего кругозора и развитости у таких учащихся значительно ниже, чем у сверстников: ограниченный словарный запас, плохая техника чтения, низкий уровень развития внимания и памяти и др., соответственно, на уроках педагогу

приходится в основном применять словесные и наглядные формы и методы обучения.

Татьяна Валерьевна ведет в школе вокальный кружок. Его посещают 13-15 человек, которых педагогу удалось увлечь певческим искусством. Занятия проходят индивидуально с каждым ребенком, так как взаимоотношения между учащимися не всегда дают возможность заниматься вместе. Не малые проблемы возникают в связи с этим и при проведении мероприятий: подростки боятся сцены, осмеивания и неодобрения сверстников и зачастую испытывают стеснения из-за своего внешнего вида (многие учащиеся из малоимущих семей).

Тем не менее, Татьяна Валерьевна считает, что занятия пением таким детям просто необходимы: они способствуют общему развитию, обеспечивают возможность реализации творческих и личностных потребностей ребенка. Возможно, добавляет педагог, учащимся понравилось бы играть и на музыкальных инструментах, но из-за отсутствия финансирования школа не способна оснастить кабинет нужным инструментарием.

Раскрывая особенности организации образовательного процесса, Т.В. Ромашкина отмечает: *подбирать репертуар для пения следует, исходя из интересов, сложности и голосовых возможностей подростка. Желательно использовать на занятиях словесные и наглядные формы и методы работы, активную деятельность.* Большим «плюсом» на уроках и занятиях будет показ *видеосопровождения.*

МАОУ «СОШ № 12» г. Перми, где преподает **И.С. Фефелова**, является школой с углубленным изучением немецкого языка. К трудным подросткам здесь относят ребят, существенно отличающихся по своим личностным качествам (вальяжность, агрессивность, безответственность, грубость). Таким детям, замечает Ирина Станиславовна, необходимо чуть больше внимания и, главное, им надо дать возможность самореализоваться. По

мнению учителя, интерес к уроку музыки у таких подростков появляется только тогда, когда *содержание занятий неразрывно связано с их жизненным опытом*, с волнующими их проблемами. Вот почему Ирина Станиславовна старается дать таким ученикам *индивидуальные задания* – им предлагается приготовить к уроку дополнительную информацию, сделать презентацию, подготовить вопросы для итогового урока и др. Результаты, как отмечает педагог, могут быть очень интересными и необычными.

Ещё одним условием успешного обучения подростков, по мнению педагога, является *разнообразие методов, приемов и форм деятельности*: деловые и ролевые игры, дискуссии, диспуты, беседы с элементами дискуссий, проблемного изложения материала, практикумы, исследовательские работы, проекты, уроки-исследования, уроки-концерты и др. Немалое место в её работе занимает *проблемно-поисковое обучение*, а наряду с ним – *игровые методики* (которые, казалось бы, больше отвечают интересам младших школьников, но, вместе с тем, не оставляют равнодушными и подростков). Игра, в этом случае, носит командный характер, при этом трудных подростков выбирают (с подачи учителя) капитанами команд, что заставляет их чувствовать свою значимость и ответственность за других. Немаловажно, чтобы в такой игре ребенок ощутил *ситуацию успеха*.

Любимым видом деятельности учащихся, говорит Ирина Станиславовна, остается пение. На уроках подростки поют разные песни – от народных до современных, не смотря на это, предпочтение отдаётся все-таки современной музыке. Если произведение понравилось ученикам, то они готовы активно над ним работать и выполнять все предложенные задания. *Интерес и эмоциональная отзывчивость* являются решающими условиями для привлечения школьников к участию в школьных мероприятиях.

Г.Н. Кивилёв занимает должность старшего инспектора организационно-аналитической группы ФКУ ИК-37 ГУФСИН России по

Пермскому краю и, вместе с тем, является руководителем музыкального кружка для молодых людей, отбывающих наказание. Практика организации таких кружков следующая: осужденные в письменном виде обращаются к администрации исправительного учреждения с просьбой зачислить его в музыкальный кружок. По рассмотрению заявлений формируются группы.

Осужденный, желающий заниматься в музыкальном кружке, должен отвечать следующим критериям:

- относиться к категории положительно характеризующихся осужденных;
- продемонстрировать наличие музыкального слуха;
- иметь устойчивое желание заниматься творческой деятельностью;
- иметь музыкальное образование, либо устойчивые навыки игры на музыкальных инструментах (гитара, ударные, клавишные инструменты) или вокальные данные.

Занятия музыкального кружка проходят в клубе исправительного учреждения не менее трех раз в неделю по 3-4 часа, а при подготовке к концертам ежедневно, в свободное от работы время (не менее 4 часов). На уроках осужденные занимаются игрой на музыкальных инструментах, получают вокальную подготовку. Музыкальные инструменты, необходимые для деятельности кружка, приобретаются, как правило, за счет гуманитарной помощи, оказываемой родственниками осужденных.

Главными задачами музыкального образования своих воспитанников Григорий Николаевич считает:

- создание условий для наиболее полного удовлетворения потребностей и интересов осужденных;
- подготовка их к жизни на свободе путем формирования нового опыта деятельности и привития культурных ценностей;
- повышение интереса к событиям культурной жизни страны.

Эти задачи, в свою очередь, решаются путем

- развития музыкальных и вокальных данных молодых людей;
- формирования исполнительских умений и навыков, необходимых для игры в музыкальном коллективе;
- расширения музыкального кругозора;
- вовлечения в культурно-массовые мероприятия.

На занятиях музыкального кружка применяются в основном коллективные формы обучения, а при необходимости – и индивидуальные. Музыкальный материал, как правило, отбирается путем живого обсуждения, организуемого внутри кружка. В определенной степени он зависит и от формата предстоящего мероприятия.

Сама работа кружка строится следующим образом: занятия в основном проходят в *коллективной форме*. Иногда, при необходимости, применяются *индивидуальные консультации* и уроки. Вместе с игрой на *музыкальных инструментах* осужденные, занимающиеся в кружке, предпочитают совершенствоваться и в *вокальном мастерстве*. *Репертуар* подбирается *исходя из интересов и уровня сложности*.

Занимаясь в кружке и слушая музыку, замечает Григорий Николаевич, осужденные на время забывают, что находятся в местах лишения свободы. Это, по словам педагога, «помогает приостановить деформацию личности, которая неизбежно наступает в тюремной среде». Степень такой деформации зависит от возраста, образованности, длительности нахождения в местах лишения свободы и, конечно, от того, какой опыт деятельности человек приобретает. Здесь то и становится очевидной роль музыкально-исполнительской деятельности, в нашем случае – коллективного музицирования. Однако чтобы эта роль была исполнена, и коллективное музицирование действительно оказало благотворное воздействие на личность молодого человека, его поведенческие установки и реакции, необходимы свои условия. Их определению посвящен следующий параграф настоящего исследования.

2.2. Система педагогических условий проведения коррекционной работы средствами коллективного музицирования

Любая деятельность, осуществляемая в рамках образовательного процесса, предполагает выстраивание отношений между учеником и учителем, выступающим в роли организатора этой деятельности. Функцию управления образовательным процессом педагог реализует, прежде всего, через создание определённых *условий*, являющихся:

- 1) *системой факторов*, обеспечивающих педагогический процесс [41];
- 2) *обстоятельствами*, от которых зависит воспитание, образование и развитие ребёнка [58];
- 3) *средой* («целенаправленно созданной обстановкой»), образованной совокупностью «психологических и педагогических факторов (средств), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу» [39].

Таким образом, *значение педагогических условий* заключается в *обеспечении образовательной деятельности, достижении её максимальной эффективности*. Отталкиваясь от этого утверждения, можно предположить: проведение коррекционной работы требует своих педагогических условий, определить которые можно на основе знания их разновидностей.

Авторы теоретических работ по педагогике выделяют три основных *типа педагогических условий*.

- *психолого-педагогические условия* (Н.В. Журавская, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.);
- *организационно-педагогические условия* (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, А.В. Сверчков и др.);
- *дидактические условия* (М.В. Рутковская).

Основной *целью* создания *психолого-педагогических условий* в коррекционной деятельности является – *полноценное психофизическое*

развитие детей и подростков и обеспечение их эмоционального благополучия. Сами условия дифференцируются, во-первых, в зависимости от направленности коррекционного процесса (диагностической либо профилактической), во-вторых, исходя из особенностей психического развития ребенка и своеобразия межличностных отношений детей с отклонениями в развитии и поведении [398]. Рассматриваемый в настоящем исследовании вид коррекционной работы ориентирован на подростков с поведенческими отклонениями. Соответственно, проводится такая работа должна с учетом личностных особенностей подростков, а также факторов, провоцирующих их девиантное поведение. Это и становится главным условием педагогической коррекции. Так, проводя коррекцию агрессивных проявлений в подростковой среде, необходимо учитывать, наряду с «природным» фактором (наличие агрессивности как личностной предрасположенности к агрессивным действиям), микросоциальный и макросоциальный факторы – взаимодействие в семье, учебном классе или группе, а также принятую в обществе модель поведения [38].

Дополнительным условием при этом становится – *опора на положительное в подростке, на сильные стороны его личности.* Данная позиция подтверждается многими авторами (А.С. Макаренко, И.П. Иванов и др.), отмечающими необходимость уважительного, гуманного отношения к подростку, необходимость поддержания в нем стремления быть лучше, а также важность умения педагога увидеть среди отрицательных черт характера и поведения подростка его незащищенность или ранимость.

Наряду с этим исследователи указывают и на то, что излишняя требовательность, критичность по отношению к учащемуся может повредить его раскрытию в творчестве, общении, так как порождает в нем неуверенность и повышенную тревожность. Отсюда возникает и новое условие – *сохранение уважительного отношения к личности подростка в сочетании с разумной требовательностью к нему.* Следуя этому требованию, педагог должен корректировать поведение воспитанника, не

нанося ущерба его самолюбию или чувству собственного достоинства. В любом случае он должен быть искренне заинтересован в судьбе воспитанника и верить в его успехи. В связи с этим, педагогу следует весьма осторожно высказывать критические замечания, помнить, что подросток остро реагирует не только на содержание, но и на форму высказывания – для него важны и интонация речи, и выражение лица собеседника, и сопровождающие речь жесты.

Уважительное отношение к личности подростка предполагает в качестве обязательного условия *учет его интересов и потребностей*. По мнению психологов, именно потребности обуславливают активность человека, они создают то внутреннее напряжение, которое порождает у человека желание что-либо сделать. В подростковом возрасте это проявляется достаточно ярко: «...подросток чрезвычайно активен, желание удовлетворить потребности постоянно держит антенны его души направленными на прием любой информации, которая поможет это сделать. Он открыт, гибок и готов к восприятию всего нового» [46]. Если содержание учебного процесса не соответствует удовлетворению имеющихся у него потребностей, то «хаотические процессы, которые, по сути, являются бессознательными попытками снять напряжение неудовлетворенности, толкают подростка на все более хаотические и деструктивные способы их удовлетворения» [46].

Чтобы предотвратить такое развитие событий педагогу необходимо создать условия для *сознательной активности подростков и её переходу в форму общественно позитивной активности*. Предпосылкой тому может служить естественная потребность подростков в социально направленной деятельности [48]. Таким образом, как считают исследователи, обеспечивается *личностно-деятельностный подход* в образовании: учащийся выбирает для себя интересующую его деятельность, педагог подталкивает своих воспитанников к максимально возможному для каждого из них уровню самореализации в том или ином виде деятельности.

Вторую группу (тип) условий, как уже было отмечено, составляют *организационно-педагогические условия*. М.И. Шалин определяет их как «совокупность условий, обеспечивающих целенаправленное управление, планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над образовательным процессом» [61, с. 48].

Наиболее значимым организационно-педагогическим условием проведения коррекционной работы можно считать *целостность и системность педагогического процесса*. Целостность, согласно представлениям ученых (И.П. Подласый, В.И. Смирнов, В.А. Сластенин и др.) реализуется на нескольких уровнях. Базовый уровень определяется единством обучения, воспитания и развития. Далее, уже на основе этого базиса, устанавливается взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания, методов, форм и средств учебно-воспитательной деятельности, что, в свою очередь, диктует необходимость их системной организации. Дополнительными (но не менее важными) условиями при этом становятся: *синтез образования/воспитания с самообразованием/самовоспитанием* и *продуктивное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса* – педагогов, учащихся, родителей. Только в своей совокупности они и могут обеспечить целостность этого процесса. Более того, специалисты утверждают: вне взаимодействия педагогический процесс реально существовать просто не может [41].

Исходя из этого, выстраивается система требований к педагогу, осуществляющему коррекционную работу. Во-первых, ему необходимо *создать основу для совместной деятельности* образовательного учреждения, семьи, коллектива или отдельных групп учащихся. Такой основой, к примеру, может служить общая цель деятельности, конкретными формами её организации – мероприятия, в которых в равной степени были бы задействованы не только педагоги и учащиеся, но и родители. Хорошо зарекомендовали себя и такие формы работы с родителями, как личное общение и беседы, посещение родителями школьных концертов и

праздников. Все это не только усиливает педагогическое воздействие на подростков, но и дает им ощущение значимости своего труда.

Вторым требованием можно считать *обеспечение многостороннего воспитывающего воздействия* на личность подростка. Его выполнению опять-таки служит деятельность, но такая, которая оказывает воздействие на все сферы психической организации человека. В нашем случае, как было установлено в теоретической части исследования, такой деятельностью может стать коллективное музицирование. Соединяя в себе эмоциональный, волевой, рациональный и поведенческий компоненты, коллективное музицирование способно обеспечить целостность всей системы коррекционной работы.

Наряду с целостностью и системностью важным организационно-педагогическим условием успешного осуществления педагогического процесса является *целенаправленность*. Её также можно рассматривать как необходимое условие коррекционной работы.

Понятие цели в педагогической науке трактуется неоднозначно: одни ученые включают в его содержание «диктуемый обществом социальный заказ», другие – «следование личностным потребностям и интересам ребенка». Нередко цели педагогического процесса приравниваются к целям деятельности педагога, которая в данном случае понимается весьма широко – от деятельности по управлению и руководству образовательным процессом до оказания помощи, содействия и поддержки обучающимся [4]. Выдвинутая ранее цель коррекционной работы – психофизическое развитие подростков, а также обеспечение их эмоционального благополучия – вполне вписывается в круг этих значений.

Последним – третьим типом педагогических условий согласно принятой классификации являются *дидактические условия*. Должно отметить, что в научной литературе данному понятию нет точного определения. Исследователи по-разному определяют и сам предмет дидактики как науки. Одни рассматривают в качестве такового «обучение

как средство образования и воспитания» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); другие – взаимодействие преподавания и учения в их единстве (В.В. Краевских); третьи считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс преподавания – учения, но и условия, необходимые для его протекания, а также различные относительно устойчивые результаты этих условий (Г. Куписевич) [38]. Однако в выборе дидактических условий большинство исследователей сходятся.

Так, одним из первых называют *рациональный отбор учебного материала*. Такой отбор предполагает, во-первых, отделение базовых знаний от второстепенных (их, как правило, относят к «дополнительным сведениям»), во-вторых, выделение второстепенной информации из основных источников (учебников и учебные пособия) и дополнительных (их круг не ограничен).

Подлежащий изучению материал должен быть необходимым образом структурирован, здесь важным условием становится *обеспечение логической преемственности нового и старого* (ранее изученного) *материала* [23]. Методисты настойчиво советуют при изучении нового материала опираться на старый, а новый материал использовать для повторения и более глубокого усвоения старого.

Сам материал должен быть привлекательным для учащегося. Например, выбирая программу, над которой предстоит работать музыкальному коллективу, нужно стремиться к тому, чтобы она была *разнообразной и интересной* для учащихся. Это будет способствовать увлеченности обучающихся самим процессом деятельности.

Для детей и подростков, нуждающихся в коррекционной поддержке, необходимо подбирать и особую *систему диагностики*, которая должна включать в себя: всестороннее обследование эмоционально-волевой сферы, коммуникативной сферы, взаимоотношений со сверстниками и окружающими взрослыми, психологическую акцентуацию характера. Таким образом, реализуется условие *единства диагностики и коррекции*,

необходимость которого специалисты объясняют так: не зная исходных данных об объекте, невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу. Иначе говоря, если у педагога нет объективных данных о подростке, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, ему трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития.

Данные, полученные в ходе диагностики, ложатся в основу программы коррекционной работы, исходя из них, определяются ее этапы, способы и средства достижения предполагаемых результатов. При этом сами проектируемые результаты (как промежуточные, так и конечные – «эталонные») выступают ориентирами осуществляемой коррекционно-педагогической деятельности, с ними соотносятся показатели существующего уровня развития подростка. Проведение диагностических процедур, по мнению специалистов, должно пронизывать все этапы коррекционно-педагогической деятельности – от постановки целей до ее достижения с обязательной фиксацией произошедших (или отсутствующих) изменений [49]. Поскольку это требование считается обязательным, то, исходя из него, можно сформулировать ещё одно условие проведения коррекционной работы – *контроль динамики хода и эффективности коррекции*.

Контроль и оценка непременно сопровождаются *самооцениванием*. Педагогу важно создать ситуации, когда подросток не только анализирует результаты своей деятельности, но и то, *как* он добился этих результатов. Реализуя данное условие, педагог получает реальную возможность повлиять на процесс самопознания, в том числе, познания подростком своих возможностей и, быть может, ещё не раскрытых способностей. В этом, как считают ученые, заключается основа индивидуализированного обучения, дающего подростку возможность самоутвердиться и самореализоваться в той или иной деятельности.

Наряду с этим, исследователями признается значение групповых форм учебной работы, имеющих свои преимущества. Так, например, считается, что знания, получаемые через общение, более основательны; если правильно сочетать учебную деятельность и общение, то воспитывающая функция обучения будет проявляться наиболее полно. Конкретной формой реализации коллективной деятельности, соединяющей в себе учение и общение, ученые называют ролевую игру [25]. Стоит заметить, что и в рассматриваемом нами виде деятельности обе функции – обучающая и воспитывающая – реализуются в полной мере. Воспитательный эффект коллективного музицирования во многом и достигается за счет того, что ученик принимает на себя определенную «роль» и учится действовать в согласии с другими исполнителями. Это позволяет выдвинуть ещё одно дидактическое условие – *оптимальное сочетание в учебно-коррекционной работе обучения и общения.*

Таким образом, успешность коррекции девиантного поведения подростков зависит от целого ряда педагогических условий – психолого-педагогических, организационно-педагогических и дидактических (*таблица 2 на стр. 55*). В своей совокупности они как раз и могут обеспечить максимально высокий результат коррекционной работы, проводимой педагогом в рамках коллективного музицирования.

2.3. Ход и результаты опытной работы по проверке эффективности педагогических условий коррекции девиантного поведения подростков средствами коллективного музицирования

Изучение теории вопроса, программно-методических материалов, нацеленных на организацию коррекционной работы с подростками, а также исследование опыта проведения такой работы в различных учреждениях, позволили нам сформулировать *гипотезу: работа по педагогической коррекции девиантного поведения подростков, осуществляемая на занятиях коллективным музицированием, будет проходить наиболее успешно, если основаниями для её организации выступают:*

- *психолого-педагогические условия*, предполагающие учет личностных особенностей, интересов и потребностей подростка, а также факторов, провоцирующих его девиантное поведение; опора на положительные качества и сильные стороны личности подростка; уважительное отношение к подростку в сочетании с разумной требовательностью к нему и др.;

- *организационно-педагогические условия* – целостность, системность и целенаправленность учебно-воспитательного процесса, а также личностно-деятельностный подход к его организации;

- *дидактические условия* – рациональный отбор учебного материала, обеспечение логической преемственности нового и старого материала, оптимальное сочетание в учебно-коррекционной работе обучения и общения и др.

Сроки опытной работы: 01.02.2017 – 30.05.2017 г.

База опытной работы: МАОУ «СОШ № 6 им. Героя России С.Л. Яшкина» г. Перми.

Участники опытной работы: учащиеся 7–10 классов МАОУ «СОШ № 6», состоящие на учете у социального педагога и ОУУП и ПДН ОП № 6 (дислокация Ленинский район) в количестве 6 человек. Никто из них ранее

не обучался игре на музыкальных инструментах. Трое подростков из 7 класса и один из 9 класса пришли заниматься музыкой по собственному желанию. Двум десятиклассникам эти занятия были рекомендованы социальным педагогом.

На **констатирующем** этапе нами было проведено первичное диагностическое исследование. Оно проходило в форме тестирования с использованием теста-опросника К. Леонгарда и Г. Шмишека, предназначенного для диагностики типа акцентуации личности. Явление акцентуации (преобладание у человека какой-либо одной черты характера) само по себе не считается патологическим, в нем, по мнению психологов, потенциально заложены, как возможности «социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд» [57]. Однако именно у акцентуированных личностей как раз и могут возникать проблемы в отношениях с людьми, а соответственно, и проблемы поведенческого плана. Чаще всего это происходит при выраженном дисбалансе психических свойств или свойств характера (чрезмерном проявлении одних психических свойств при недоразвитии других). Так, повышенная эмоциональная возбудимость при отсутствии контроля человека над собственным поведением вызывают тревожность, подозрительность или неуверенность в себе, что, в свою очередь, порождает эгоизм или «избыточные притязания на свою значимость при отсутствии способностей и возможностей» [10].

Тест-опросник, адаптированный немецким конфликтологом Хансом (Хансом) Шмишеком, представляет собой более универсальную версию первого. Кроме того, он ориентирован непосредственно на подростков, что нас и побудило выбрать именно его.

Существует два варианта данной методики: взрослый и детский варианты. Оба варианта состоят из одинакового количества вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет». Оба имеют одинаковые методы обработки результатов. Различия состоят только в формулировке вопросов, описании опросника и определении доминирующих акцентуаций характера

С помощью данной методики определяются следующие 10 типов акцентуации личности:

1) *демонстративный* – характеризуется повышенной способностью к вытеснению;

2) *педантичный* – лица этого типа отличаются повышенной ригидностью, инертностью психических процессов, неспособностью к вытеснению травмирующих переживаний;

3) *«застревающий»* – для него характерна чрезмерная стойкость аффекта;

4) *возбудимый* – с повышенной импульсивностью, ослабленным контролем над влечениями и побуждениями;

5) *гипертимический* – повышенный фон настроения сочетается с оптимизмом и высокой активностью;

6) *дистимический* – сниженный фон настроения, пессимизм, фиксация теневых сторон жизни, заторможенность;

7) *тревожно-боязливый* – склонность к страхам, робость и пугливость;

8) *циклотимический* – отличается сменой гипертимических и дистимических фаз;

9) *аффективно-экзальтированный* – предполагает легкость перехода от состояния восторга к состоянию печали;

10) *эмотивный* – родственен аффективно-экзальтированному, но проявляется не столь бурно. Лица этого типа отличаются особой впечатлительностью и чувствительностью [38].

Выявленные в ходе диагностики акцентуации того или иного типа могли, с одной стороны, свидетельствовать о скрытой или явной предрасположенности подростков к девиантному поведению, с другой, служить ориентирами при выборе педагогической стратегии – определении методов и приемов коррекционной работы. То, что эти методы и приемы должны определяться с учетом личностных особенностей подростков, а

также факторов, провоцирующих их девиантное поведение, стало одним из главных условий, составивших гипотезу исследования.

Предложенный учащимся тест-опросник состоял из 88 вопросов. При обработке результатов подсчитывались ответы «да» и «нет» по группам вопросов и умножались на соответствующий коэффициент (*Приложение 6*). Подсчет баллов осуществлялся отдельно по каждому из 10 типов акцентуаций, полученное число могло свидетельствовать о степени выраженности того или иного типа. При максимально возможном числе баллов 24 значение в диапазоне 18–24 фиксировало факт выраженной акцентуации, 12–17 – скрытой акцентуации, менее 12 баллов – отсутствие акцентуации по данному типу.

Результаты проведенного диагностического исследования представлены в *таблице 3*.

Таблица 3

Результаты первичного диагностического исследования

Учащийся	Тип акцентуации	Максимальные баллы
Учащийся 1	Эмотивный	21
	Гипертимный	18
	Демонстративный	16
Учащийся 2	Гипертимный	18
	Эмотивный	18
	Экзальтированный	18
Учащийся 3	Экзальтированный	24
	Эмотивный	18
	Тревожный	18
Учащийся 4	Циклотимный	24
	Возбудимый (неуправляемый)	21
	Гипертимный	18
Учащийся 5	Гипертимный	24
	Эмотивный	15

	Тревожный	15
Учащийся 6	Экзальтированный	24
	Эмотивный	21
	Циклотимный	21

Проанализировав полученные данные, мы выявили, какой тип акцентуации характерен для каждого из участвующих в исследовании подростков. Далее оставалось составить их «психологические портреты».

Эмотивный тип акцентуации личности. Эмотивы глубоко и сильно переживают жизненные впечатления, удачи и неудачи, а также обиды. Они редко выясняют отношения, предпочитая «носить все в себе». Для данного типа людей характерны отзывчивость, сопереживание, причем не только по отношению к реальным людям (в частности, родным или близким), но и вымышленным – героям фильмов или книг. Ярko реагируя на все, что происходит в жизни, они легко поддаются чувству жалости, сострадания. Ассоциальное поведение, проявления насилия или грубости вызывают у таких людей сильный стресс. Душевное потрясение способно привести их к депрессии, а в трудных ситуациях они испытывают растерянность.

Люди *экзальтированного типа* могут легко прийти в настоящий экстаз от радостного, но не самого значительного события, а даже небольшой конфликт может привести их к неудержимой ярости. Все их внутренние переживания, как радостные, так и печальные, выражаются ярко и искренне – в словах, действиях, проявляемых эмоциях. Человек такого типа (независимо от пола) обычно влюбчив, стремится расширить количество своих социальных контактов; он легко входит в доверие к окружающим, подкупая людей умением радоваться чужим удачам, видимым сопереживанием и сочувствием. Но отсюда следуют и отталкивающие черты – легкая возбудимость, частая смена настроений, конфликтность и безудержная агрессия [54].

К гипертимному типу относятся очень общительные, легко идущие на контакт люди. Им свойственно непреходящее желание что-либо делать, они быстро думают, говорят, принимают решения и действуют, что часто приносит им успех. Многие из них стремятся быть лидерами, но при этом отличаются завышенной самооценкой и безответственным отношением к своим обязанностям. Характерная черта подростка-гипертима – постоянно приподнятое, веселое настроение. Однако при серьезном противодействии это настроение может легко перейти в состояние агрессии. Агрессивная реакция чаще всего становится ответом на попытку «поубавить их активность» [43]. Гипертимный подросток часто конфликтует с родителями, учителями, другими взрослыми людьми. Конфликты возникают при попытках нравоучений, контроля, опеки, что является результатом отстаивания своей позиции. Склонность к авантюрам, легкомыслие нередко приводят таких подростков к правонарушениям [43].

Формирующий этап включал в себя подготовку и проведение занятий по предмету «Коллективное музицирование». Всего за период опытной работы было проведено 32 занятия, проходили они два раза в неделю по 60 минут.

Содержание и способы работы на занятиях определялись, исходя из положений выдвинутой гипотезы (согласно выделенным в ней условиям проведения коррекционной работы).

Большое внимание уделялось учету личностных особенностей подростков, а также факторов, провоцирующих их девиантное поведение. К таким факторам после консультаций с социальным педагогом, классными руководителями, учителями-предметниками пришлось отнести: социально-педагогическую запущенность, глубокий психологический дискомфорт, отклонения в состоянии психического и физического здоровья и развития, отсутствие условий для самовыражения, безнадзорность. Мнения педагогов подтверждались и в ходе общения с самими детьми.

Для самореализации учащихся и вовлечения их в коллективное музыкальное творчество был предложен ряд направлений деятельности, которые учащиеся выбирали по собственному желанию: игра на шумовых ударных инструментах (перкуссии), гитаре, а также занятия пением.

Совместно с учащимися был выбран музыкальный репертуар (из числа произведений, которые оказались для них привлекательными и интересными): испанский народный танец фламенко, «Malaguena»; «Вальс» С. Петрова из к/ф «Берегись автомобиля»; «Пачка сигарет» В. Цоя. Аранжировка всех произведений была сделана нами самостоятельно с учетом возможностей учащихся.

Большинство занятий проводились в форме *групповой учебной деятельности*. Это позволяло формировать навыки общения со сверстниками, учить принимать компромиссное решение и договариваться друг с другом, видеть и понимать, что человек нуждается в твоей помощи. В ходе коллективной деятельности проявились эмоциональные и деловые лидеры, которые смогли достаточно успешно реализовать свои управленческие качества. Учащиеся-лидеры прислушивались к своим сверстникам, относились к ним с пониманием и уважением. Как отметили учителя, в школе подростки стали больше общаться друг с другом, не смотря на то, что учились в разных классах.

Вместе с групповыми занятиями проводились и *индивидуальные уроки*. На них объяснялся теоретический материал, разбирались партии музыкальных произведений индивидуально с каждым учащимся. Именно на индивидуальных занятиях педагог мог высказывать свои критические замечания в адрес ученика, что не должно было повредить его самолюбию, в остальном же требования выдвигались по отношению ко всему коллективу.

В ходе репетиционной работы ученик имел возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности. Иногда ребята менялись партиями, иногда отказывались от того, что было выбрано ими в начале. Например, поняв, что выбранная партия (или даже инструмент) непосильно сложна,

учащийся отказывался ею заниматься. В некоторых случаях учитель и ученик шли на компромисс. Так, при разучивании испанского народного танца фламенко «Malagueña» не все ребята могли ровно удерживать темп, с ритмом также возникли проблемы. В связи с этим было решено усилить аккомпанирующую и ударную секцию, а педагог вместе с учащейся 7-го класса играли главную партию и импровизационную часть.

В любом случае мы старались избегать конфликтных ситуаций, даже тогда, когда ученик отказывался что-либо делать. Например, учащемуся могло быть предложено самому выбрать произведение, которое ему хотелось бы сыграть. Так, одним из учеников 9-го класса было разобрано и разучено произведение из репертуара американской металл-группы «Metallica» – «Nothing Else Matters». Наряду с этим он продолжал заниматься в ансамбле.

Особенно радовало то, что каждый из учеников старался как-то себя проявить. На уроках, репетициях к концертным выступлениям, глядя, как соученики осваивают новые музыкальные знания, техники исполнения или нотный материал, каждый пытался не отставать от группы.

Отдельное место в ходе всей опытной работы занимали контроль и самоконтроль. Учителем регулярно проверялись результаты самостоятельной работы дома, ребятам же предлагалось оценить качество своего исполнения или выявить ошибки, совершенные при выполнении того или иного задания. Во время индивидуальных занятий учащийся мог открыто рассказать, что у него не получается. Вместе с учителем решались задачи технического плана: учитель объяснял тот или иной прием игры на инструменте, подсказывал, как справиться с упражнениями, помогал в освоении теоретического материала. Иногда на таких занятиях обсуждались вопросы, связанные не только с учебой – учащийся мог поделиться проблемами личного характера (конфликт с друзьями, неуспеваемость в школе и др.).

На протяжении всего процесса работы проходило тесное взаимодействие педагога с родителями. В личных беседах мы старались выяснить, как подросток ведет себя дома, какие у него взаимоотношения с

друзьями, близкими, как он относится к занятиям. Все родители в обязательном порядке приглашались на школьные мероприятия, где выступали их дети.

Контрольные точки в виде зачетов для данных учащихся было решено не проводить. Основанием для данного решения стало опасение отбить у них желание музицировать для себя, для души, для удовлетворения собственных потребностей в творчестве. Однако каждое занятие сопровождалось тщательным анализом всех происходящих изменений, в том числе, изменений в состоянии учащихся, в их отношении к делу, к друг другу и к самим себе.

Исключением стал отчетный концерт, состоявшийся в конце учебного года (25.05.2017). На концерте в исполнении инструментального ансамбля прозвучали испанский народный танец фламенко, «Malaguena», «Вальс» С. Петрова и в ансамбле с блок-флейтой «Адский галоп» Ж. Оффенбаха. Выступление вызвало немало положительных эмоций, как со стороны родителей и преподавателей, пришедших на концерт, так и со стороны самих учащихся.

На **заключительном этапе** опытной работы нами было проведено повторное диагностическое исследование (по тем же параметрам, что и в начале). Его результаты представлены в *таблице 4*.

Таблица 4

Результаты итоговой диагностики

Учащийся	Тип акцентуации	Максимальные баллы
Учащийся 1	Демонстративный	14
	Ригидный	12
	Педантичный	12
Учащийся 2	Гипертимный	18
	Эмотивный	15
	Дистимный	12
Учащийся 3	Экзальтированный	18

	Регидный	16
	Тревожный	15
Учащийся 4	Ригидный	14
	Тревожный	12
	Возбудимый (неуправляемый)	9
Учащийся 5	Дистимный	15
	Педантичный	14
	Ригидный	12
Учащийся 6	Гипертимный	18
	Педантичный	16
	Эмотивный	15

Сравнение этих результатов с результатами первичной диагностики позволяет представить динамику произошедших изменений (*таблица 5*).

Таблица 5

Сравнительная таблица результатов диагностических исследований, проведенных на констатирующем и заключительном этапах опытной работы

Учащийся	Тип акцентуации Первичная/итоговая	Результаты в баллах на 05.02.2017	Результаты в баллах на 15.05.2017
Учащийся 1	Эмотивный	21	6
	Гипертимный	18	9
	Демонстративный	16	14
Учащийся 2	Гипертимный	18	18
	Эмотивный	18	15
	Экзальтированный	18	12
Учащийся 3	Экзальтированный	24	18
	Эмотивный	18	0
	Тревожный	18	15
Учащийся 4	Циклотимный	24	6
	Возбудимый	21	9
	Гипертимный	18	9
Учащийся 5	Гипертимный	24	9
	Эмотивный	15	9
	Тревожный	15	9
Учащийся 6	Экзальтированный	24	12
	Эмотивный	21	15
	Циклотимный	21	9

Таким образом, можно констатировать: уровень акцентуации характеров у учащихся значительно уменьшился. Среднее значение при первичной диагностике колебалось *от 24 до 15 баллов*, на заключительном этапе данная шкала снизилась *до 18 баллов*. Сравнение данных показывает, что в целом работа прошла успешно.

В течение обучающего процесса все учащиеся находились под наблюдением социального педагога и классных руководителей. Было отмечено, что подростки стали менее агрессивными в общении с взрослыми и сверстниками, стали следить за речью в общественных местах. Кроме того, учащиеся стали более внимательны к учебе и стали меньше пропускать уроки. По оценкам педагогов подростки стали более сдержанными, у них появилась уверенность в себе, снизилась напряженность, тревожность. У многих из них улучшились взаимоотношения с родителями. В классе дети стали более общительными, открытыми, в самом коллективе они стали лучше понимать друг друга, чувствовать – сказался опыт конструктивного взаимодействия в группе.

Все это позволяет сделать вывод о том, что работа по педагогической коррекции девиантного поведения подростков, осуществляемая на занятиях коллективным музицированием, может дать положительные результаты. Необходимыми условиями для этого являются: учет личностных особенностей, интересов и потребностей подростка, опора на положительные качества и сильные стороны его личности, уважительное отношение к подростку в сочетании с разумной требовательностью и др. (психолого-педагогические условия), целостность, системность и целенаправленность учебно-воспитательного процесса, личностно-деятельностный подход к его организации (организационно-педагогические условия), а также ряд дидактических условий. В своей совокупности эти условия обеспечивают положительную динамику в личностном развитии учащихся, что и служит предпосылкой позитивных изменений в их поведении.

Выводы по второй главе

Изучение педагогического опыта обучения музыке девиантных подростков в общеобразовательных учреждениях показало: уровень вовлеченности подростков в художественно-творческую деятельность остается крайне низким, однако отсутствие специализированных занятий музыкой компенсируется участием их во внеурочной досуговой деятельности (в подготовке и проведении праздников).

Демонстрируя в целом положительное отношение к урокам музыки, подростки выказывают предпочтение коллективным формам работы, активным видам музыкальной деятельности (включая игру на элементарных ударных и музыкальных инструментах), музыкальным произведениям современных авторов. Интерес и эмоциональная отзывчивость являются решающими условиями для привлечения школьников к участию в школьных мероприятиях.

Занятия музыкой (пением и игрой на музыкальных инструментах) в специализированных учреждениях, способствуя общему развитию трудных подростков, обеспечивают возможность реализации их творческих и личностных потребностей. Условиями успешного обучения при этом являются: неразрывная связь содержания занятий с жизненным опытом учащихся, разнообразие методов, приемов и форм деятельности (при сохранении индивидуального подхода к обучению), создание педагогом ситуаций успеха и др.

Коррекционная направленность занятий коллективным музицированием, в свою очередь, может быть обеспечена системой педагогических условий, включающей в себя психолого-педагогические, организационно-педагогические и дидактические условия. Основной целью психолого-педагогических условий является полноценное психофизическое развитие подростков и обеспечение их эмоционального благополучия. Организационно-педагогические условия служат организации

образовательного процесса и контроль над ним. Дидактические условия включают в себя требования к содержанию и характеру изучаемого материала, формам реализации образовательной деятельности и способам оценивания её результатов. Значение педагогических условий в целом заключается в обеспечении коррекционно-образовательной деятельности, достижении её максимальной эффективности.

Педагогические условия, составившие гипотезу исследования (учет личностных особенностей, интересов и потребностей подростка, а также факторов, провоцирующих его девиантное поведение; опора на положительные качества и сильные стороны личности подростка; уважительное отношение к подростку в сочетании с разумной требовательностью к нему, оптимальное сочетание в учебно-коррекционной работе обучения и общения и др.) в ходе проведения опытной работы подтвердили свою эффективность. Обеспечив положительную динамику в личностном развитии учащихся, они послужили предпосылкой позитивных изменений в их поведении. Это позволяет сделать вывод о том, что работа по педагогической коррекции девиантного поведения подростков, осуществляемая на занятиях коллективным музицированием, может дать положительные результаты.

Заключение

Исследование, выполненное с целью обоснования возможности проведения коррекционной работы с подростками путём вовлечения их в коллективную музыкально-исполнительскую деятельность, привело к следующим результатам:

1. **Определены** причины и формы девиантного поведения подростков. В число первых входят: социальная дезорганизация, связанная с резким изменением общественного порядка вещей, низкий уровень духовного развития человека, неблагоприятная окружающая среда, социальное неравенство, недостатки в школьном образовании и др. Основными формами проявления поведенческой девиации являются: агрессия (форма поведения, направленного против граждан, общества, жизненного уклада людей и сопровождающегося различного рода правонарушениями) и социально-пассивная ориентация (потеря интереса к социально-значимым событиям, отгораживание от них, уход от полноценной жизни в бродяжничество, пьянство, суицид).

2. **Выявлены** возможные способы педагогической коррекции девиантного поведения подростков, к числу которых отнесены: методы разрушения отрицательного типа характера; методы перестройки мотивационной сферы и самосознания; методы перестройки жизненного опыта; методы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения. Помогая скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения девианта, они влияют на развитие его личности в целом. Применение различных форм и видов активной деятельности в коррекционно-педагогической работе усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления девиаций в поведении наиболее действенным, а задачи по формированию положительных качеств личности и интеграции подростка в социум – осуществимыми.

3. **Раскрыты** возможности коллективного музицирования в коррекции девиантного поведения подростков. Эти возможности обусловлены, во-первых, коллективным характером деятельности (у детей вырабатываются различные коммуникативные навыки, обеспечивающие возможность взаимодействия с другими людьми и возможность эффективного сотрудничества; формируются личностные качества, определяющие позитивный характер межлических отношений и способность к саморазвитию), во-вторых, влиянием самой музыки на человека (происходит обогащение чувственного опыта, что служит предпосылкой развития у ребенка положительного отношения к миру и к самому себе). В совокупности это выступает условием интеграции человека в общество, а значит, и основанием для использования коллективного музицирования в целях педагогической коррекции подростковой девиации.

4. **Изучен** педагогический опыт обучения музыке девиантных подростков в общеобразовательных и специализированных учреждениях. Условиями такого обучения являются: использование активных видов и форм деятельности, неразрывная связь содержания занятий с жизненным опытом учащихся, разнообразие методов и приемов работы (при сохранении индивидуального подхода к обучению), создаваемые педагогом ситуации успеха и др. Интерес и эмоциональная отзывчивость выступают решающими факторами привлечения школьников к музыкальным занятиям.

5. **Определена** совокупность педагогических условий проведения коррекционной работы средствами коллективного музицирования. К группе психолого-педагогических условий отнесены: учет личностных особенностей, интересов и потребностей подростка, опора на положительные качества и сильные стороны его личности, уважительное отношение к подростку в сочетании с разумной требовательностью и др. Группу организационно-педагогических условий, служащих успешному осуществлению образовательного процесса, составили: целостность, системность и целенаправленность учебно-воспитательного процесса,

лично-деятельностный подход к его организации, создание основы для совместной деятельности образовательного учреждения, семьи, коллектива или отдельных групп учащихся и др. Совместно с дидактическими условиями они призваны обеспечить максимально высокий результат коррекционной работы, проводимой педагогом в рамках коллективного музицирования.

6. Опытным путем **подтверждена** эффективность предложенных педагогических условий коррекции девиантного поведения подростков средствами коллективного музицирования.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: «Прометей», 2013. – 336 с.
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО "Модэк", 2000. – 416 с.
3. Абызов, К. Р. Криминология. Курс лекций / К.Р. Абызов, В.Г. Гриб, И.С. Ильин; под ред. В.Г. Гриба. – М.: Маркет ДС, 2011. – 353 с.
4. Аванесов, Г.А. Криминология и социальная профилактика / Г.А. Аванесов. – М., 1980. – 230 с.
5. Акбаров, Н.Г. Состояние и тенденции преступности несовершеннолетних: региональные проблемы борьбы и профилактики / Н.Г. Акбаров. – Казань, 1999. – 139 с.
6. Акцентуированная личность [Электронный ресурс] // Психическое здоровье. – Режим доступа: <http://psyclinic-center.ru/articles/chto-takoe-akcentuirovannaya-lichnost> (дата обращения: 29.01.2017).
7. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск, 1986. – 54 с.
8. Алмазов, Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации / Б.Н. Алмазов. – Екатеринбург, 2000. – 269 с.
9. Баренбойм, Л.А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л.А. Баренбойм. – М., 1978. – 368 с.
10. Влияние музыки на психоэмоциональное состояние человека [Электронный ресурс] // Открытый урок. Первое сентября. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/516025/> (дата обращения: 20.04.2016).
11. Влияние музыки на психоэмоциональное состояние человека [Электронный ресурс] // Музыка и Психология. – Режим доступа:

- <http://solowej-slowik.ru/psichologija/referaty/muzikoterapija.html> (дата обращения: 02.05.2016).
12. Годовникова, Л.В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе: учебное пособие / Л.В. Годовникова; под науч. ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Белгородский гос. ун-т, 2005. – 198 с.
 13. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е издание / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
 14. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики. 3-е издание / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – М.: АСАДЕМА, 2004. – 210 с.
 15. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций (введение в профессию «социальный педагог», основы социальной педагогики, основы социально-педагогической деятельности) / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова, Е.Я. Тищенко. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
 16. Гамезо, М.В. Атлас по психологии: информ.-метод. пособие к курсу Г18 «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
 17. Гарифуллин, Р.Р. Скрытая профилактика наркомании: Практическое руководство для педагогов и родителей / Р.Р. Гарифуллин. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 64 с.
 18. Девиантное поведение: примеры. Девиантное поведение подростков: причины, формы, профилактика [Электронный ресурс] // FB.ru. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/180542/deviantnoe-povedenie-primeryi-deviantnoe-povedenie-podrostkov-prichinyi-formyi-profilaktika> (дата обращения: 29.01.2016).
 19. Дидактические условия формирования учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // РЕФ.РФ. – Режим доступа:

- http://referatwork.ru/uchebnaya_deyatelnost/section-10.html (дата обращения: 22.11.2016).
20. Дьяченко, В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2004. – 418 с.
21. Интенсификация обучения [Электронный ресурс] // Bookitut.ru. – Режим доступа: <http://bookitut.ru/Shpargalka-po-obshhim-osnovam-pedagogiki-1.68.html> (дата обращения: 27.12.2016).
22. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / В.П. Кащенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.
23. Коган, Л.Н. Теория культуры: учебное пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 160 с.
24. Коган, Л.Н. Очерки теории социалистической культуры / Л.Н. Коган, Ю.Р. Вишневский. – Свердловск, 1972. – 265 с.
25. Кон, И.С. НТР и проблемы социализации молодежи / И.С. Кон. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
26. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Знание, 1989. – 365 с.
27. Кондратьев, М.Ю. Психолого-педагогическая работа со школьниками-девиантами в Москве. (Материал по результатам смотра «Учебный округ — 99») / М.Ю. Кондратьев, О.Б. Крушельницкая // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 46-58.
28. Крившенко, Л.П. Педагогика: учебное пособие / Л.П. Крившенко. – М.: ЮРАЙТ, 2005. – 416 с.
29. Маршак, А.Л. Социология: учебное пособие / А.Л. Маршак. – М.: Высшая школа, 2002. – 317 с.
30. Роль коллективного музицирования: методический доклад [Электронный ресурс] // Коллеги – педагогический журнал Казахстана.

- Режим доступа: <http://collegy.ucoz.ru/publ/79-1-0-10618> (дата обращения: 11.04.2016).
31. Новые формы образовательного процесса [Электронный ресурс] // Письма в emissia.offline. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2006/1046.htm> (дата обращения 15.04.2016).
32. Образовательный процесс: «Реконструкция» характера [Электронный ресурс] // Методы воспитания и перевоспитания Modernstudy.ru. – Режим доступа: <http://www.modernstudy.ru/pdds-3685-1.html> (дата обращения: 26.02.2016).
33. Олешков, М.Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания «Спутник+», 2006. – 191 с.
34. О национальной стратегии в интересах детей на 2012-2017 годы [Электронный ресурс] // Указ Президента РФ № 761 // Информационно-правовая система ГАРАНТ. Garant.ru. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 22.12.2016).
35. Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в воспитательном процессе [Электронный ресурс] // Файловый архив для студентов Studfiles.ru. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5639780/page:13/> (дата обращения 27.05.2016).
36. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения подростков [Электронный ресурс] // Файловый архив для студентов Studfiles.ru. – Режим доступа: <https://infourok.ru/pedagogicheskie-usloviya-korrekcii-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-423513.html> (дата обращения 04.11.2016).
37. Педагогические условия формирования у кадет ценностного отношения к воинскому долгу // под общей редакцией Е.Ю. Жуковой. – ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения

- квалификации работников образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/3_108156.doc.htm (дата обращения 22.10.2016).
38. Педагогический процесс: Сущность, закономерности и принципы педагогического процесса [Электронный ресурс] // Файловый архив студентов Studfiles.ru. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/6310196/> (дата обращения 08.10.2016).
39. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Академический проспект, 2008. – 400 с.
40. Плюсы и минусы гипертимного характера [Электронный ресурс] // Психология Poznala.ru. – Режим доступа: <http://poznala.ru/psihologiya/gipertimnyj-tip-lichnosti.html> (дата обращения 26.03.2017).
41. Положий, Б.С. Психическое здоровье и социальное состояние общества. // Социокультурные проблемы современной психиатрии. – М., 1994. – С. 88-93.
42. Попов, В.Г. Молодежь и преступность / В.Г. Попов. – Екатеринбург, УрГУ, 1996. – 49 с.
43. Потребности подростка как личностный ресурс [Электронный ресурс] // Блог для психологов Vashpsixolog.ru. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/teenager/3-psychological-characteristics-of-age/1968-potrebnosti-podrostka-kak-lichnostnyj-resurs> (дата обращения 04.11.2016).
44. Психология человека от рождения до смерти // под общей редакцией А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 336 с.
45. Психолого-педагогическая коррекция [Электронный ресурс] // Лекции по психологии Gagago.ru. – Режим доступа: <http://gagago.ru/lekcija-1-psihologo-pedagogicheskaya-korrekcija-osnovnie-p-stranica-2.html> (дата обращения 30.10.2016).

46. Психолого-педагогическая сущность коррекционно-педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика Fulltext.narod.ru. – Режим доступа: <http://fulltext.narod.ru/books/1/B1Chapter1-4.html> (дата обращения 07.11.2016).
47. Раттер, М. Взаимоотношения между психическими расстройствами в детстве и психическими расстройствами во взрослом возрасте // Социальная и клиническая психиатрия. – 1995. – № 4. – С. 123-138.
48. Румянцева, Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т.Г. Румянцева. – Минск, 1991. – 150 с.
49. Сергеева, Н.А. Коррекционная и специальная педагогика. Учебно-методический комплекс / Н.А. Сергеева. – Оренбург: ООО «Агентство «ПРЕССА», 2008. – 172 с.
50. Современные педагогические технологии [Электронный ресурс] // Технология Pedtehnо.ru. – Режим доступа: <https://pedtehnо.ru/content/tehnologiya> (дата обращения 25.03.2016).
51. Студопедия: Классификация поведенческих отклонений [Электронный ресурс] // Студопедия Studopedia.ru. – Режим доступа: http://studopedia.ru/7_104363_klassifikatsii-povedencheskih-otkloneniya.html (дата обращения 02.02.2016).
52. Стулова, Г.П. Теория и практика вокальной работы в школе: учебное пособие для учителей / Г.П. Стулова. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983. – 90 с.
53. Стулова, Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре: учебное пособие / Г.П. Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 245 с.
54. Тест «Акцентуация характера» [Электронный ресурс] // урок.рф. – Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/test_aktcentuatciya_haraktera_lichko_142806.html (дата обращения 15.01.2017).

55. Условия развития личности [Электронный ресурс] // Портал «Изда-
Читальня» Knigi.link. – Режим доступа:
<http://knigi.link/page/uchpidkasistij/ist/ist-4--idz-ax235--nf-12.html> (дата
обращения 08.10.2016).
56. Фалетрова О.М. Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных
школ в процессе музыкального образования: автореф. дис. ... канд-та
пед. наук: 13.00.01 / О.М. Фалетрова; Московский гос. открытый пед.
ун-т. – Ярославль, 2003. – 36 с.
57. Федеральная служба государственной статистики, Центральная База
Статистических Данных [Электронный ресурс] // Режим доступа:
<http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/DBInet.cgi?pl=2318013> (дата обращения
15.11.2015).
58. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в
Российской Федерации» // от 24.07.98 №124-ФЗ. (ред. от 28.12.2015)
59. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей
вред их здоровью и развитию» // от 29.12.2010 №436-ФЗ (ред. от
29.06.2015)
60. Черкасов, Г.К. Социальная закономерность и образ жизни /
Г.К. Черкасов. – Иркутск. 1985. – 249 с.
61. Что такое педагогический процесс? [Электронный ресурс] //
Инфопедия Infopedia.su. – Режим доступа:
<http://infopedia.su/15x14c07.html> (дата обращения 16.11.2016).
62. Чудачества гениальных ученых [Электронный ресурс] // Инвестиции,
инновации, бизнес Spb-venchur.ru. – Режим доступа: <http://www.spb-venchur.ru/news/7338.htm> (дата обращения 29.01.2016).
63. Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития
конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и
практика образования в современном мире: материалы III Междунар.
науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. –
С. 47-49.

64. Шнайдер, Г.Й. Криминология / Г.Й. Шнайдер. – М., 1994. – 112 с.
65. Щербо И.Н. Управление системой коррекционно-развивающего образования в школе / И.Н. Щербо. – М.: Сентябрь, 2003. — 162 с.
66. Эльконин Б.Д. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения: Возрастные возможности усвоения знаний / Б.Д. Эльконин. — М., 1966. — С. 52.
67. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. — 218 с.
68. Якиманская И.С. Региональная политика в образовании / И.С. Якиманская. – М., 1997. – 274 с.
69. Ямбург Е.А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы / Е.А. Ямбург. – М., 2002. – 301 с.
70. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 173 с.
71. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.З. Яхнина, Б.П. Пузанова. - М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

Анкета для учителей музыки

1. Встречаются ли среди ваших учащихся сложные подростки?
 - Да;
 - Нет.
2. Каково их отношение к уроку музыки?
 - положительное;
 - нейтральное;
 - отрицательное.
3. На уроках такие учащиеся больше предпочитают:
 - коллективную музыкально-исполнительскую деятельность;
 - слушание музыки;
 - выполнение самостоятельных заданий;
 - отвлекать соседей.
4. Принимают ли такие подростки участие во внеурочной деятельности в школе?
 - участвуют в подготовке и проведении праздников;
 - занимаются в художественных кружках;
 - посещают факультативы;
 - участвуют в спортивных мероприятиях;
 - другое _____
5. Какие формы работы на уроке и вне школы они предпочитают?
 - коллективные;
 - индивидуальные.

Анкета для классного руководителя

1. Встречаются ли среди ваших учащихся сложные подростки?

- Да;

- Нет.

2. Принимают ли такие подростки участие во внеурочной деятельности в школе?

- участвуют в подготовке и проведении праздников;

- занимаются в художественных кружках;

- посещают факультативы;

- участвуют в спортивных мероприятиях;

- другое _____

3. Посещают ли они внешкольные кружки/секции? Если да, то какие?

4. Какие формы работы на уроке и вне школы они предпочитают?

- коллективные;

- индивидуальные.

Анкета для учащегося

1. Расставь номера (1,2.....6) перед названием школьных предметов так, чтобы на 1 месте оказался самый любимый.

___ математика;

___ литература;

___ физкультура;

___ биология;

___ музыка;

___ история.

2. Чем ты предпочитаешь заниматься в свободное время?

- слушать музыку;

- читать книги, журналы;

- проводить время с друзьями;

- рисовать;

- играть в компьютерные игры;

- _____

3. Твое отношение к уроку музыки:

- очень нравится;

- нравится;

- безразлично;

- не нравится;

- очень не нравится.

4. Что бы ты изменил в уроке музыки?

**Методика диагностики акцентуаций характера
(опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека)**

После заполнения бланка подсчитывается число баллов отдельно по каждому из 10 типов акцентуаций в следующей последовательности:

1. *Гипертимный тип.*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77. Полученная сумма умножается на 3.

2. *Застывающий тип (ригидный, параноидный).*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81 и число ответов «нет» на вопросы № 12, 46, 59. Полученная сумма умножается на 2.

3. *Эмотивный тип.*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79 и ответов «нет» на вопрос № 25. Полученная сумма умножается на 3.

4. *Педантичный тип (анакастный).*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83 и ответов «нет» на вопрос № 36. Полученная сумма умножается на 2.

5. *Тревожный тип.*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82 и ответ «нет» на вопрос № 5. Полученная сумма умножается на 3.

6. *Циклотимный тип.*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84. Полученная сумма умножается на 3.

7. *Демонстративный тип (истероидный).*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88 и ответ «нет» на вопрос № 51. Полученная сумма умножается на 2.

8. *Возбудимый тип (эпилептоидный, неуправляемый).*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86. Полученная сумма умножается на 3.

9. *Дистимный тип.*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 9, 21, 43, 75, 87 и число ответов «нет» на вопросы № 31, 53, 65. Полученная сумма умножается на 3.

10. *Экзальтированный тип.*

Суммируется число ответов «да» на вопросы № 10, 32, 54, 76. Полученная сумма умножается на 6.

После обработки анкеты записывается число баллов, полученное для каждого типа акцентуации. Максимально возможное число баллов равно 24.

18-24 балла – выраженная акцентуация по данному типу.

12-17 – скрытая акцентуация.

Менее 12 баллов – отсутствие акцентуации по данному типу.

Комбинация методов, приемов, средств и форм процесса предупреждения и преодоления девиантного поведения

№ п/п	Методы	Задачи	Функции процесса	Приемы	Средства	Формы
1	Метод «реконструкции характера», метод переубеждения	Выявление и развитие положительных качеств воспитуемого для дальнейшего их использования при «перестройке» характера	Диагностическая, восстановительная	Разъяснение, доверие, доказательство, опровержение, «обходное движение», акцентирование проблемных ситуаций, анализ ошибочных суждений, организация успеха в учебе, вовлечение в интересную деятельность, «нравственные упражнения» и др.	Все виды деятельности, устная пропаганда, средства массовой информации и др.	Лекции, беседы, семинары, тематические вечера и чтения, занятия, диспуты, дискуссии и др.
2	Метод «взрыва», метод разрыва нежелательных контактов и др.	Раскрытие перед воспитуемым характера и степени педагогической трудности, содержания отклонений в поведении	Исправительная, компенсирующая	Возбуждение тревожного состояния, акцентирование отрицательного и положительного (противоправного и законного), анализ ошибочных суждений, приказание, обострение борьбы мнений, внезапное педагогическое вмешательство, перемещение внутри коллектива, перевод в другие коллективы и др.	Активная коллективная/групповая деятельность, направленная на решение проблемных ситуаций	Диспуты, дискуссии, соревнования, задания
3	Метод «критики и самокритики», метод опосредованного педагогического воздействия, метод «перспективных линий» и др.	Изменение установок воспитуемого с указанием причин и следствий	Корректирующая, прогнозирующая	Опровержение, доказательство, «обходное движение», косвенное воздействие, параллельное педагогическое действие, мнимое безразличие, обсуждение, возмущение, ирония, анализ ошибочных суждений и др.	Общественная, культурно-просветительская и спортивная деятельности, создание лично значимых для подростка перспектив в учебе, устная пропаганда и др.	Собрания, совещания, диспуты, дискуссии; вечера вопросов и ответов, поручения, задания, беседы и др.
4	Метод соревнования, метод самоисправления, методы поощрения, принуждения и др.	Раскрытие перед воспитуемым его возможностей, способов исправления ошибок, создание мотивации на успех, возбуждение потребности в самоперевоспитании	Стимулирующая, побуждающая к самоисправлению	Оказание доверия, проявление внимания, заботы, анализ ошибочных суждений, просьба, активизация духовных чувств, организация успеха, намек, упрек, суждение, наказание, соперничество, состязательность и др.	Все виды деятельности, специальная литература, приказы, директивы, распоряжения и др.	Соревнование, смотры, беседы, шефство, задания, поручения и др.

Таблица 2

Система педагогических условий коррекции девиантного поведения подростков

<i>Организационно-педагогические условия</i>	Целостность и системность педагогического процесса
	Синтез образования/воспитания с самообразованием/самовоспитанием
	Взаимодействие всех субъектов педагогического процесса
	Создание основы для совместной деятельности образовательного учреждения, семьи, коллектива или отдельных групп учащихся
	Обеспечение многостороннего воспитывающего воздействия
<i>Психолого-педагогические условия</i>	Полноценное психофизическое развитие детей и подростков и обеспечение их эмоционального благополучия
	Учет личностных особенностей подростков, а также факторов, провоцирующих их девиантное поведение
	Опора на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности
	Сохранение уважительного отношения к личности подростка в сочетании с разумной требовательностью к нему
	Учет интересов и потребностей подростка
	Личностно-деятельностный подход
	Условия для проявления сознательной активности подростков и её переходу в форму общественно позитивной активности
<i>Дидактические условия</i>	Рациональный отбор учебного материала
	Обеспечение логической преемственности нового и старого (ранее изученного) материала
	Использование разнообразного музыкального материала
	Особая система диагностики
	Контроль динамики хода и эффективности коррекции
	Оптимальное сочетание в учебно-коррекционной работе обучения и общения
	Самооценивание
	Единство диагностики и коррекции