

Государственное образовательное учреждение Ярославской области
для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной
помощи: центр психолого-медико-социального сопровождения
«Центр помощи детям»

Е.В. Конева

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ
ПОДРОСТКОВ**
Методические рекомендации

Ярославль 2004

Рекомендовано Департаментом образования Администрации Ярославской области к публикации

Рецензенты:

Н.Л. Иванова, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

О.А. Коряковцева, кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Конева Е.В. Формирование навыков общения у социально дезадаптированных подростков. Методические рекомендации – Ярославль ГОУ ЯО «Центр помощи детям» 2004. - 67 с.

В методических рекомендациях проанализированы различные подходы к коррекции общения у воспитанников детских домов и интернатов. Предложена методика формирования навыков общения на основе исследования, проведенного под руководством автора. Методические рекомендации предназначены для педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях. Представляют интерес также для педагогов, студентов и аспирантов.

© ГОУ ЯО «Центр помощи детям», 2004

© Конева Е.В., 2004

Содержание

Введение.....	3
Личностное и социальное развитие детей и подростков в закрытых учебных учреждениях	3
Особенности общения детей и подростков в закрытых учебных заведениях. Возможности коррекции.....	6
Исследование проблемных ситуаций в общении воспитанников интерната.....	9
Тренинг навыков общения у воспитанников школы-интерната.....	16
Сценарный план занятий.....	17
Тема 1. «Знакомство с проблемными ситуациями в общении».....	17
Тема 2. «Познание проблемных ситуаций».....	18
Тема 3. «Толерантность. Толерантная личность».....	21
Заключение	24
Литература	25
Приложение 1	26
Приложение 2	27

Введение

По данным статистики, в России около 150 тысяч детей находятся в учреждениях государственного попечения, между тем потребность в такого рода социальной защите и помощи испытывают сегодня около 500 тысяч детей. В настоящее время в стране насчитывается свыше 400 домов ребенка, около 750 детских домов, свыше 200 школ-интернатов [28]. Дети, воспитываемые без попечения родителей, по характеру и уровню своего психического развития отличаются от сверстников, растущих в семье. Во многих исследованиях зафиксирован сниженный темп психического развития детей и подростков из детских домов и интернатов, низкий уровень их самоуважения, повышенная агрессивность, слабость навыков организации собственной жизни.

К интеллектуальным, поведенческим, мотивационным характеристикам воспитанников детского дома присоединяются проблемы, связанные со здоровьем ребенка. Фактически здоровых детей в детских домах почти нет, воспитанники страдают хроническими заболеваниями, среди них немало инвалидов. Для воспитанников детского дома характерны такие явления, как токсикомания, наркомания, расторможенность сексуальных влечений и др.[28].

Наряду с этими медико-психолого-педагогическими проблемами в детском доме у воспитанника возникает множество социальных проблем: личные — получение личных документов (паспорта, свидетельства о рождении, свидетельства о смерти родителей и др.); материальные (получение пенсий, пособий, алиментов), обеспечение жилплощадью, трудоустройство, и дальнейшее профессиональное образование [28]. По окончании закрытого учреждения подростки вынуждены участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества, соответственно, самостоятельно разрешать все перечисленные проблемы. Для эффективной интеграции в общество воспитанник интерната должен владеть средствами самостоятельной адаптации. Один из ресурсов этой адаптации – развитие умений организовывать эффективное общение и успешно разрешать возникающие в ходе общения проблемные ситуации.

В данные методические указания включены сведения о разработанных различными авторами подходах к повышению адаптационных возможностей воспитанников закрытых учебных заведений. Предлагается методика формирования умения разрешать проблемные ситуации в общении, которые возникают у воспитанников учебных заведений интернатного типа.

Личностное и социальное развитие детей и подростков в закрытых учебных учреждениях

Особенности формирования детей и подростков в детских домах и интернатах определяются, безусловно, большим количеством различных детерминант. Одной из них выступает среда, в которой находятся воспитанники закрытых учебных учреждений.

Несмотря на очевидность влияния средовых воздействий на формирование личности человека, не так много работ, в которых этот вопрос изложен в достаточной степени подробно и доступно. Поэтому нельзя не остановиться на одном из исследований, специально посвященном этой проблеме [24]. Автор изучала влияние семейной среды на формирование некоторых личностных особенностей старших школьников, что, казалось бы, прямо не связано с развитием воспитанников детских домов и интернатов. Однако в действительности обнаруженные факторы развития позволяют проанализировать под определенным углом зрения и любую другую среду, в которой находится подросток, в том числе и среду того или иного учебного заведения.

Оказалось, что на интеллектуальное развитие ребенка положительно влияют такие обстоятельства семейного воспитания как образование матери, образование отца, разнообразие проведения свободного времени. Отрицательная связь интеллекта обнаружена с детерминантой «порядковый номер ребенка». Для интеллектуального развития юношей-испытуемых важной оказалась также такая детерминанта, как «наличие книг в доме». Обнаружились положительные связи некоторых особенностей функционирования семьи и ряда личностных характеристик, имеющих значение для последующей социальной адаптации. В качестве таких характеристик исследовались экстраверсия, открытость опыту, дружелюбие и добросовестность. Факторами семейного развития, положительно связанными с перечисленными личностными свойствами, оказались «беседа с родителями», «знание друзей ребенка», «наличие карманных денег». Самые высокие показатели дружелюбия демонстрируют школьники из семей с хорошей организованностью и упорядоченностью образа жизни, самый высокий показатель нейротизма отмечен у детей из конфликтных семей с напряженными отношениями. Самые низкие показатели экстраверсии демонстрируют дети из конфликтных семей.

Эти данные приведены в связи с тем, что даже у детей, воспитывающихся в семьях, самые разные обстоятельства могут вызвать интеллектуальные, личностные или поведенческие деформации. Учитывая, что условия проживания в детских домах и интернатах представляют собой нередко совокупность всех перечисленных негативных средовых воздействий, проблема развития детей и подростков в закрытых учебных заведениях представляется еще более острой.

Психологические исследования уровня и особенностей интеллектуального развития детей из детских домов и интернатов свидетельствует, что уровень развития внимания и памяти воспитанников не имеет существенных отклонений от среднестатистической нормы [27]¹. Однако исследования выявляют слабо сформированную картину мира, повышенную ситуативность, которая в познавательной сфере проявляется в неспособности решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия, снижение развития абстрактно-логического мышления, особенно у детей среднего школьного возраста. Наиболее выражено снижение вербально - логического мышления. Большую трудность для дошкольников и младших школьников представляет внеситуативно - личностная беседа. Как правило, вопросы "кто вам больше нравится?", "что вы любите?", "какое у вас настроение?" и т.п. вызывают смущение детей, и они ничего не могут на них ответить. Эти данные свидетельствуют о том, что основными причинами снижения интеллектуального развития воспитанников общеобразовательных интернатных учреждений являются средовые влияния, педагогическая запущенность, а не врожденно-наследственные факторы или анатомо-физиологические нарушения работы центральной нервной системы. Одной из причин является отсутствие качественного, содержательного общения со взрослыми, которое было бы адекватно для детей, воспитывающихся в детском доме.

М.И.Рожков и М.А.Ковальчук [19] в качестве ярко выраженной черты воспитанников детского дома отмечают недостаточно развитую способность детей к оценке своих поступков. Под этой особенностью понимается не критичность, неадекватность оценки, неумение осуществлять операцию оценивания. Причинами наличия такой особенности выступают два обстоятельства: отсутствие привычки анализировать свое поведение и отсутствие четко сформулированных социально одобряемых эталонов поведения. Выделение данных причин дает возможность выстраивать более или менее целенаправленную коррекционную работу. То же явление в более широком контексте выступает как общая неадекватность самооценки детей-сирот. Кроме того, исследования показывают трудности объективной оценки воспитанниками детских домов собственных успехов в учебе. Совпадение субъективной и объективной оценки успешности учебной деятельности

¹ Авторы сайта, на который сделана данная ссылка, неизвестны. Указано, что при его разработке использованы результаты исследований, проведенных М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.С.Мухиной, Э.А.Минковой, психологической службой Яснополянского детского дома под рук. к.псих.н. И.В.Ежова.

отмечается только у 40% детей-сирот, в то время как у остальных отмечается расхождение оценок, причем в основном в сторону завышения [18].

Проблемы личностного развития детей и подростков, воспитывающихся в закрытых учебных заведениях, могут быть связаны с трудностями идентификации. Отсутствие сформированного представления о себе затрудняет выработку определенной линии поведения, делает человека беспомощным в разрешении множества проблемных ситуаций. Ю.Н.Фроловой [23] проведено сравнительное исследование самоидентификации учащихся 9-ых классов по методике «Двадцать утверждений», М.Кунта (тест представляет собой страницу, озаглавленную вопросом «Кто Я?», и 20 строчек для ответа на этот вопрос). Испытуемыми были учащиеся школы – интерната №9 и обычные школьники.

Результаты работы показали, что группа подростков, живущих в интернате, значительно отличается от группы испытуемых, воспитывающихся в семье. Воспитанники школы – интерната имеют серьезные трудности в самоидентификации. Сам вопрос теста оказался трудным для этих испытуемых. Если в классе обычной школы подростки справились с заданием примерно за 20 – 30 минут, то в интернате оказалось, что никто не может дать все 20 ответов на поставленный вопрос. Максимальное количество ответов -17.

Обнаруживаются также значимые различия в таких группах самоописаний как: семейная идентичность, негативное отношение к себе, деятельность, направленная на будущее, состояние в данный момент, идентификация с природой. Так, среди подростков, воспитывающихся в семьях, довольно часто (3,8 ответов на каждого ученика) встречаются самоописания, связанные с семейной группой: сын, внук, дядя, будущий отец и т.д. В то время как в группе воспитанников интерната такие самоописания почти отсутствуют (0,4), то есть у них нет традиционных форм идентичности, они не чувствуют себя членами такой социальной группы, как семья ни в настоящем, ни в будущем.

Ответы, связанные с негативным отношением к себе, довольно часто встречались у подростков из интерната (2,3), а у подростков, воспитывающихся в семье, практически отсутствовали (0,2). Следующей группой, в которой наблюдались различия, была группа самоописаний, связанных с деятельностью, направленной на будущее. Если в группе учеников обычной школы на каждого ученика в среднем приходилось примерно по одному такому самоописанию, то ни один подросток другой группы таких самоописаний не дал. В группе обычных школьников довольно частыми были ответы, связанные с выбором будущей профессии: будущий водитель, врач, учитель и т.д, среди интернатских подростков таких ответов не дал никто. Из этого можно сделать вывод, что подростки, воспитывающиеся в школах-интернатах, не знают, чего они хотят достичь в жизни, кем они хотят стать.

У испытуемых, воспитывающихся в интернате, выделилась достаточно большая группа ответов, которую можно назвать «идентификация с природой» (отнесение себя к животным, птицам, цветам или просто ответы типа «я-никто»). Таким образом, подростки, входящие в эту группу, либо не знают самих себя и закрываются от ответа на вопрос о том, кто они, либо не хотят идентифицировать себя ни с одной из известных им социальных групп. Автором предлагаются некоторые пути оптимизации идентификационных процессов у подростков, оставшихся без попечения родителей.

В литературе встречаются также попытки осуществлять коррекцию личностного развития детей, находящихся в закрытых учебных заведениях, не исходя из зафиксированных отдельных, пусть и важных, симптомов (например, проблем идентификации), а ориентируясь на широкие области будущей жизни выпускников этих учебных заведений. Часто областью, на которую направляется коррекционная работа, выступает будущая семья воспитанников закрытых учебных заведений [2, 4, 14]. Это обусловлено тем обстоятельством, что социальная роль семьянина относится к тем ролям, усвоение которых воспитанниками интернатных учебных заведений происходит с наибольшими трудностями, тем более что у многих ребят имеется крайне негативный семейный опыт [17]².

² Авторами и составителями пособия являются Л.В.Байбородова, Н.Е.Бекетова, Р.А.Бондаренко, Л.Г. Жедунова, М.А.Ковальчук, О.Н.Посысов, М.И.Рожков, А.П.Чернявская, Е.Н.Юрасова.

В некоторых источниках два вышеуказанных подхода сочетаются: формируя у воспитанников готовность к семейной жизни, выделяют некоторые особенности психики, на которые необходимо обратить специальное внимание. Так, О.В.Соловьева считает, что основным направлением коррекционно – развивающей работы с детьми, лишенными родительского попечительства, должно выступать «формирование и развитие навыков адекватного эмоционального реагирования, формирование эмоциональных стилей межличностного взаимодействия, ценностного отношения к личности, а также адекватных представлений о будущей семье» [22, с.18].

Разнообразие подходов к коррекции личностных особенностей детей-сирот не случайно: проблема очевидна, ее многоаспектность естественна, охватить все ее стороны – задача непосильная. Практически то же самое можно сказать и о сравнительно более узкой, чем личность, стороне психики детей и подростков – сфере общения.

Особенности общения детей и подростков в закрытых учебных заведениях. Возможности коррекции.

«Закрытые» сообщества, в частности, воспитательные учреждения интернатного типа занимают особое место и по характеру общения, которое разворачивается в них. Их относительная отгороженность, обособленность от широкого социума обуславливает специфический тип внутригрупповых взаимоотношений. Ребенок, воспитывающийся в детском доме, находится в условиях изоляции от стимулирующей среды, человеческого общества, семьи, разнообразных детских групп. Такая жизненная ситуация ребенка, где отсутствует возможность удовлетворения важных психических потребностей, называется депривационной ситуацией. Психическая депривация – психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций [26].

Конкретные ситуации, при которых чаще всего происходит психическая депривация ребенка, могут быть весьма разнообразными и сложными. Помимо собственно недостатка возможностей для удовлетворения потребностей, здесь имеют место в различной степени также определенные формы социальной запущенности, анормальные травмирующие позиции, занимаемые взрослыми и др. По мнению И.В. Ярославцевой [26], следствием материнской депривации выступают всеобъемлющие иррегулярность психического развития и инфантилизм, сопровождающиеся отсутствием базового доверия к миру; эмоциональной депривации – снижение коммуникативно-познавательной активности, несформированность мотивационно-потребностной сферы, эмоционально-личностные нарушения и аффективные расстройства поведения; когнитивной депривации – снижение познавательных интересов, дисгармония интеллектуального развития и нарушения поведенческой регуляции; социальной депривации – коммуникативные трудности, а также нарушения процесса социального и профессионального самоопределения.

Многие авторы отмечают противоречивость условий для развития общения, существующих в детских домах и интернатах. С одной стороны, дети и подростки находятся в условиях интенсивного общения, к которым они должны приспосабливаться, а, следовательно, вырабатывать соответствующие навыки и умения. С другой стороны, это общение, как показывает практика, не столько способствует социальному развитию воспитанников, сколько деформирует его. Так, М.И.Рожков и М.А.Ковальчук [19], ссылаясь на А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых, М.И.Лисину, И.В.Дубровину, отмечают агрессивность детдомовских ребят, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признавать свою вину и, соответственно, неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта. Все это имеет место несмотря на то, что, «казалось бы, учитывая особенности жизни в детском доме, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликтов» [19, с.22]. Одна из причин этого явления отмечается авторами учебного пособия «Преодоление

трудностей социализации детей-сирот»: «С точки зрения возможности широкого общения со сверстниками жизнь в детском доме могла бы рассматриваться как более подходящая подростку, чем жизнь в семье, но при одном существенном условии: он должен иметь возможность выбирать группы общения, менять их, пытаясь осуществить какие-либо новые линии поведения. Получая в ответ на свое поведение какие-то реакции: словесные, эмоциональные или поведенческие, подросток приобретает способность к самоидентификации, отслеживанию последствий своего поведения, а затем и их предвидения, т.е. способность к рефлексии. Реально же подросток из детского дома оказывается постоянно включенным в какую-то группу, где его социометрический статус и мнение о нем давно сложились и закрепились. Как это ни парадоксально, детский дом начинает выполнять функцию семьи, но эта функция отрицательная» [17, с.27].

Общение ребенка со взрослым в условиях семейного и общественного воспитания качественно отлично. Так, И.А.Залысина и Е.О.Смирнова [13] выделяют следующие характеристики:

- в семье ребенок получает больше внимания взрослых, причем воздействия взрослого обращены индивидуально ребенку, а в условиях детского дома воздействия взрослого, как правило, адресованы группе детей;
- для семейного воспитания характерно относительно мягкое, терпимое отношение к поведению ребенка, в то время как в условиях детского дома дети более жестко регламентированы в своем поведении, т. е. устанавливается большое количество интердикций и обязательность их соблюдения;
- в семье ребенок общается с одними и теми же взрослыми и соответственно имеет дело с одними и теми же программами поведения. Для общественного воспитания характерно наличие сменяющихся взрослых с несовпадающими типами поведения и отношения к ребенку. Такая нестабильность, частое чередование форм воздействия со стороны взрослого приводит к дестабилизации подростка, дезадаптации его в определенных ситуациях;
- эмоциональная насыщенность общения со взрослым в семье является более разнообразной, чем в детском доме.

Непременным результатом частой смены воспитателей становятся, с одной стороны, хронический эмоциональный голод, а с другой стороны, способность не углубляться в привязанность – своего рода вынужденная поверхность чувств, эмоциональная недостаточность. Дефекты эмоционального развития, низкую эмпатийность воспитанников детдома отмечают практически все авторы, исследовавшие психологические особенности данной категории детей и подростков [9, 10, 12, 13, 17]. Это приводит к психологической незащищенности воспитанников интерната, их повышенной тревожности, эмоциональной уязвимости и к отсутствию у них уверенности в поддержке со стороны педагогов, даже в том случае, когда этого требует справедливость.

Современные данные и результаты исследования И.В. Ярославцевой [26] показывают, что в условиях сиротства формируется особая личность, которая часто недостаточно подготовлена к большинству ситуаций взрослой жизни. Личностные особенности детей-сирот не могут не отразиться на их адаптационном механизме, снижая или разрушая потенциал его составляющих, в частности толерантных возможностей. Между тем толерантность является одной из предпосылок другого взгляда на мир, более гибкого восприятия и разрешения трудных ситуаций в общении.

М.И.Рожков и М.А.Ковальчук [19] рисуют более сложную и многогранную картину нарушения социального развития воспитанников детского дома, которая включает как собственно дефекты общения, так и те особенности, которые имеют более широкое значение.

1. Недоразвитие интимно-личностной стороны общения, в основе чего лежит отсутствие эмпатии, то есть сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. Например, у воспитанников детских домов совершенно не наблюдается стремления разделить со сверстниками свою радость.

2. Негативное отношение к групповым занятиям. Возникает в результате постоянно неудовлетворенной потребности в одиночестве, присущей любому подростку.
3. Деформированный характер родственных привязанностей. Даже зная о наличии братьев и сестер, дети не питают к ним глубоких чувств. Общение с родителями, зачастую находящимися в заключении, нередко оказывает на подростков травмирующее влияние. При всем этом детям свойственна потребность в общении с родителями и другими родственниками.
4. Невосприимчивость к педагогическим воздействиям, которая является прежде всего следствием не критичности к своим поступкам, неумения правильно оценить себя.

Аналогичные результаты приводятся и в других работах. Так, О.В. Соловьева [22] в результате проведенного исследования обнаружила, что, по сравнению с обычными школьниками, воспитанники интерната реже рассматривают ближайших родственников (брата, сестру, отца, бабушку, дедушку) в качестве членов своих референтных групп. Исключение составляет мать – ее дети из интерната называют как лицо, входящее в референтную группу, чаще, чем школьники из семей.

В наибольшей степени тревожащими являются данные об агрессивности воспитанников детских домов по отношению к окружающим. В социометрическом исследовании детей-сирот младшего школьного возраста [18] обнаружены проявления враждебности детей к окружающим сверстникам уже в младших классах школы.

Мы заинтересовались бытовыми проблемными ситуациями, возникающими в межличностном взаимодействии у депривированных подростков, а именно воспитанников детских домов и школ-интернатов. Проблемная ситуация вообще рассматривается как «содержащая противоречие и не имеющая однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы [11]. Для понимания проблемной ситуации в общении используется более узкое определение: это такой момент в общении, когда оно не может продолжаться из-за возникающего затруднения. Выход из этого затруднения неочевиден, то есть субъект общения в первый момент не имеет достаточных средств его разрешения. Тем не менее, выход должен быть найден для продолжения общения.

Ситуационный подход в коррекции общения детей и подростков с дефектами социализации сам по себе не является методическим новшеством. М.И.Рожков и М.А.Ковальчук [19] в качестве одного из элементов программы воспитательной работы по предупреждению и коррекции отклонений в поведении у воспитанников детских домов и интернатов предлагают «проигрывание жизненно важных для молодых людей ситуаций». В перечень ситуаций входят следующие эпизоды:

- «Если меня оскорбят, то я...»;
- «Мне очень нравится мальчик (девочка), но он (она) на меня не обращает внимания, в этом случае я...»;
- «Воспитатель сделал мне замечание, и я...»;
- «Друзья предложили мне выпить за компанию и пойти развлечься, и я...».

Ситуации сопровождаются вопросом «Как поступить?». Авторы предлагают также ряд ситуаций с вопросом «Что вас удивит...?» в общественном транспорте, на улице, на концерте, в кафе, в магазине, в школе. Предложенные ситуации, по-видимому, представляют собой значимые сферы общения детей и подростков. Однако для использования их в практической работе, на наш взгляд, необходима их конкретизация. Кроме того, для разработки технологии применения ситуаций в коррекционной работе требуется дополнительное изучение особенностей поведения подростков в различных ситуациях общения.

В методическом пособии, написанном психологами и педагогами Санкт-Петербурга [18] приведены и хорошо проинтерпретированы данные обширных исследований психического развития воспитанников детских домов разных типов. Авторы выделяют некоторые проблемные зоны социального развития детей-сирот, которые при

соответствующей доработке могут лечь в основу коррекционной работы. К сожалению, полученные авторами данные не сопоставлены с соответствующими результатами, полученными на обычных детях.

Между тем сравнение особенностей общения социально депривированных детей с их сверстниками, растущими в семьях, может быть продуктивным с точки зрения повышения адаптационного потенциала выпускников интернатов и детских домов. По окончании учебного заведения они попадают в новую для них социальную среду, большей частью состоящей из людей, имеющих иной по сравнению с ними социальный опыт. Взаимопонимание в межличностном общении во многом зависит от степени совпадения представлений общающихся о проблемных ситуациях общения. Высока вероятность, что в общении интересующей нас категории подростков и их потенциальных партнеров по общению эта степень будет достаточно низкой. Общество задает некоторые границы пространства общения (нормы и традиции), которые усваиваются человеком в процессе интеграции в общество, или социализации. Под социализацией понимается «процесс и результат усвоения, активного воспроизводства индивидом социального опыта, прежде всего системы социальных ролей. Результаты социализации реализуются в общении и деятельности – в семье, дошкольных учреждениях, школе, в трудовых коллективах и пр. Социализация осуществляется как в условиях стихийного воздействия различных обстоятельств жизни в обществе, так и в условиях воспитания – целенаправленного формирования личности» [21].

При отсутствии какого-либо фактора, необходимого для полноценной интеграции человека в общество, мы можем говорить о дефектах социализации. Дефекты социализации - это особые условия формирования личности, заключающиеся в деформации круга общения и редукции ряда характерных для обычной среды развития ситуаций общения. Дефекты социализации - довольно широкое понятие, которое включает в себя:

1. Дефекты, вызванные семейным неблагополучием (неполные семьи, асоциальные семьи).
2. Дефекты, вызванные формированием вне семьи (пребывание детей в различных воспитательных учреждениях закрытого типа).
3. Дефекты, вызванные отсутствием общества сверстников (непосещение ребенком дошкольных учреждений, школы).
4. Дефекты, вызванные отсутствием профессиональной деятельности. И т.д.

В нашем случае не вызывает сомнения наличие у выпускников закрытых учебных заведений как минимум одного дефекта социализации, который неизбежно приводит к искаженному восприятию различных ситуаций межличностного общения, в том числе и проблемных.

Исследование проблемных ситуаций в общении воспитанников интерната³

Первый этап исследования был направлен на выявление видов проблемных ситуаций, возникающих в общении подростков. Нас интересовали те проблемные ситуации, с которыми сталкивались подростки в своем повседневном опыте. В качестве стимульного материала для данного исследования были взяты из предыдущего исследования типичные для коммуникации подростков проблемные ситуации [25]. Приведем описание технологии выделения проблемных ситуаций в общении, так как на нее будет необходимость сослаться в дальнейшем. Испытуемому давалось определение проблемной ситуации в общении: это такой момент в общении, который препятствует его дальнейшему спокойному продолжению

³ Проводилось совместно с Т.В.Чугуновой

и требует поиска выхода, причем в прошлом опыте таких ситуаций не встречалось, то есть этот выход заранее неизвестен. Определение адаптировалось к уровню умственного развития испытуемого. Необходимо было убедиться, что испытуемый понял, о чем идет речь. После этого испытуемым предлагался опросник, содержащий перечень гипотетических проблемных ситуаций, с которыми подросток мог сталкиваться. Возможные сферы и причины нарушения благополучного общения были выдвинуты на основе имеющихся литературных данных [13,16,20]. Например, мы предположили, что для подростков могут выступать как проблемные контакты с правоохранительными органами, так как возрастание в последние годы числа подростковых правонарушений является общеизвестным фактом. В итоге в опросник вошли 11 заданий, перечень которых приведен ниже.

1. Постарайся вспомнить проблемную ситуацию, которая возникла из-за чьей-либо несправедливости (например, учителя, воспитателя и т. д.).
2. Вспомни неприятную ситуацию, которая возникла из-за недоброжелательного отношения человека к тебе.
3. Вспомни ситуацию, когда какой-либо человек заставлял тебя что-то делать, используя свое превосходство.
4. Вспомни ссору с приятелем.
5. Вспомни ситуацию, когда ты оказывался в двойственном положении: нужно было сделать выбор между разными вариантами поведения, и каждый из них чем-то тебя не устраивал.
6. Вспомни какую-нибудь конфликтную ситуацию с родителями или воспитателями.
7. Вспомни случай, когда действия, поступки хорошо знакомых людей очень тебя удивили, так как были нетипичны для них.
8. Вспомни проблемную ситуацию во взаимоотношениях с милицией.
9. Вспомни сложную ситуацию, в которой ты столкнулся с беспричинной грубостью в твой адрес со стороны окружающих.
10. Вспомни сложную ситуацию, которая возникла у тебя в общении с другими пассажирами (кондуктором, контролером) в общественном транспорте.
11. Вспомни конфликтную ситуацию с прохожими на улице.

В случае необходимости инструкция приобретала более развернутый вид за счет разъяснений некоторых определений ("недоумение", "беспричинной"). Давались также 1-2 примера возможных трудностей в общении для более четкого понимания вопроса и формулирования определенной направленности воспоминаний.

Мы не предполагали, что на каждый вопрос абсолютно все испытуемые дадут соответствующий ответ. Если ситуация не вспоминалась, мы не настаивали на ее обязательной актуализации в памяти. Если же ответ давался, мы просили испытуемых описать ситуацию как можно подробнее. Испытуемые также могли назвать любые проблемные ситуации из их индивидуального опыта независимо от того, соответствовали ли они предложенным сферам.

В дальнейшем из предложенных испытуемыми ситуаций были отобраны наиболее типичные. Из них были составлены опросники для изучения способов разрешения проблемных ситуаций в общении. Для каждой экспериментальной группы (учащихся школы – интерната и обычных школьников) был разработан свой вариант опросника (приложения 1 и 2). Некоторые из ситуаций совпадали в обоих опросниках. Например, ситуация 6: «У тебя есть 2 друга, но один из них не хочет, чтобы ты дружил с другим ...». Другие ситуации были специфичны для каждой группы. Например, типичная ситуация для воспитанников интерната: «Ты опоздал вечером, пришел после отбоя. Воспитатель хочет тебя наказать, твоих объяснений не слушает...», не удовлетворяет особенностям общения школьников из семей.

Каждой группе подростков, кроме своего опросника, давался для разрешения вариант, разработанный для другой экспериментальной группы. В силу специфики социальной среды неприемлемые по форме ситуации из «перекрестных» опросников были адаптированы для каждой группы. По содержанию измененные ситуации относились к той

же проблемной области в межличностном общении. Примером может служить ситуация, относящаяся к категории «несправедливость». Воспитанникам интерната предлагался следующий вариант: «У твоего соседа по комнате украли деньги, все думают, что это сделал ты...». В опроснике, предложенном школьникам, данная ситуация была преобразована так: «У твоего соседа по парте украли деньги. Все думают, что это сделал ты...».

После того, как испытуемому зачитывалась ситуация, ему задавались следующие вопросы:

1. Как бы ты поступил в этой ситуации?
2. Как ты относишься к сложившейся ситуации?
3. Почему именно таким образом ты бы поступил в данной ситуации?

Первый вопрос был необходим, так как испытуемые забывали, что от них требуется, и их ответы были отвлеченными. Например, в ситуации, когда друг жалуется на своего сверстника учителю, подросток говорит: «Это уже не друг». Необходимость второго вопроса возникла из-за неоднозначности ответов испытуемых. Например, в ситуации, когда учитель ставит подростку оценку ниже, чем тот ожидал, на вопрос «Как бы ты поступил в данной ситуации?», испытуемый отвечает: «Никак». С одной стороны, это может быть стратегия «избегание» как способ разрешения проблемной ситуации. С другой стороны, подросток может вообще не воспринимать ситуацию как проблемную.

В ответах испытуемых не всегда был отражен мотив, лежащий в основе выбора способа разрешения трудностей в процессе общения, что повлекло необходимость третьего вопроса для его выявления.

К полученным данным впоследствии был применен частотный анализ, что позволило сравнить особенности разрешения бытовых проблемных ситуаций подростками из разной социальной среды. Для выявления значимости различий между выборками использовался непараметрический критерий Мана-Уитни.

Полученные в результате исследования данные были рассмотрены с точки зрения **способов поведения** подростков в проблемной ситуации. Если испытуемый при разрешении проблемной ситуации был ориентирован на отстаивание своих интересов, способ выделялся как «доминирование». Например, в ситуации 3 (приложение 1) подросток выбирает следующее решение: «Схожу к директору, спрошу, почему меня не отпускают. Не уйду от него, пока не разрешит съездить». Те случаи, когда испытуемый отступал от своих намерений в пользу партнера, были отнесены к способу разрешения «приспособление». Например, ответ «Буду прибираться снова» в ситуации 10 (приложение 1). В результате частотного анализа мы выделили следующие способы разрешения проблемных ситуаций:

1. доминирование;
2. уход;
3. приспособление;
4. компромисс;
5. сотрудничество;
6. игнорирование проблемной ситуации;
7. нецелесообразные, недифференцированные реакции (например, крик, плач).

Первые пять стратегий соответствуют стратегиям поведения в конфликте [8]. Выделение двух дополнительных стратегий с другим основанием связано с невозможностью отнесения некоторых ситуаций ни к одной из пяти существующих.

Значительное влияние на выбор конкретного способа разрешения проблемной ситуации оказывают мотивационные предпочтения подростков. Распределение проблемных ситуаций по мотивам, детерминирующим способ разрешения трудностей в общении, производилось на основании ответов испытуемых на третий дополнительный вопрос. Например, если подросток говорил, что он был заинтересован в благополучном исходе общения, снятии проблемности ситуации, мотив относился к типу «деловой мотив». Если подросток любыми способами хотел отстоять свою позицию, то мотив относился к типу «мотив самоутверждения» и т.д. В результате было выделено 4 группы **мотивов**, которыми руководствуются подростки при выборе какой-либо стратегии:

1. мотив избегания наказания;

2. мотив соответствия нормам;
3. деловой мотив;
4. мотив самоутверждения.

Ситуации, предложенные подросткам для разрешения, можно условно отнести к двум большим группам:

- проблемные ситуации, возникающие при общении с ближайшим окружением (например, родители, учителя);
- проблемные ситуации, возникающие при общении с дальним окружением (например, продавцы, прохожие).

Но вследствие различной эмоциональной значимости партнеров по общению из одной группы (например, родителей и учителей) правомерно разбить их на 3 группы:

- истинно ближайшее окружение (родители, друзья);
- формально ближайшее окружение (учителя, воспитатели);
- дальнее окружение (продавцы, милиция, прохожие).

Особенности решения проблемных ситуаций в зависимости от круга, к которому принадлежит партнер по общению, были третьим основанием для анализа.

Представим некоторые полученные нами результаты, отдавая предпочтение тем из них, которые могут быть в дальнейшем использованы при разработке программы формирования навыков общения.

Подростки предпочитают доминирование независимо от их социального статуса. Как выяснилось, наиболее часто используемая стратегия поведения в проблемных ситуациях и у воспитанников школы-интерната, и у подростков из семей – доминирование (35% и 43% соответственно). Если сравнивать по частоте использования этой стратегии две группы испытуемых, обнаруживается, что данная стратегия значительно преобладает у подростков из семей. Преобладание и у воспитанников интерната, и у школьников стратегии «доминирование» можно объяснить появлением специфических личностных новообразований. У подростка складывается представление о себе как уже не ребенка; он начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, отвергает свою принадлежность к детям. Он настаивает на новых правах; в его поведении на виду у окружающих появляется нарочитая независимость, стремление доказать свое превосходство [20].

То, что к данной стратегии поведения значимо чаще прибегают школьники, видимо, связано с тем, что общение ребенка со взрослым в условиях семейного и общественного воспитания качественно отлично. В общении с подростками из семей родители и учителя проявляют относительно мягкое и терпимое отношение, склонность идти на определенные уступки [13]. В результате из-за более лояльного отношения окружающих у школьников доминирование является эффективным способом поведения в проблемной ситуации.

Воспитанники интерната часто прибегают к приспособлению. Второе место по частоте встречаемости у обеих групп испытуемых занимает стратегия «приспособление». Она значительно преобладает у воспитанников интерната. У воспитанников интерната также значительно преобладает стратегия «сотрудничество». Другие стратегии разрешения проблемных ситуаций распределены между выборками в среднем одинаково.

Значимое доминирование приспособительного способа поведения у воспитанников интерната, скорее всего, обусловлено некоторой стереотипностью их мышления. В результате постоянного дефицита общения, ограниченной сферы межличностных контактов у депривированных детей сформировался определенный репертуар моделей поведения. Выбор той или иной модели в значительной степени зависит от сложившейся ситуации, мотивов подростка и позиции партнера по общению. «В условиях школы-интерната дети более жестко регламентированы в своем поведении, то есть устанавливается большое количество интердикций и обязательность их соблюдения» [10, с.202]. Поэтому довольно часто стратегия «приспособление» оказывается наиболее эффективной и для выхода из проблемной ситуации, и для сохранения комфортных отношений с субъектом взаимодействия.

Относительно редкая встречаемость других стратегий поведения и преобладание двух наиболее простых способов реагирования на трудности в общении (доминирование и приспособление) связаны с незрелостью личности подростка: с одной стороны, подросток отвергает свою принадлежность к детям, у него есть потребность в признании его взрослости окружающими, с другой - неотъемлемыми чертами подросткового возраста являются неуверенность в себе, зависимость от мнения окружающих. Обобщая вышесказанное, можно отметить, что подростки в основном используют привычные схемы поведения, так как другие либо не освоены, либо недостаточно отработаны.

Воспитанники интерната склонны к сотрудничеству, но... Уже отмечалось, что воспитанники интерната значимо чаще, чем школьники, выбирают сотрудничество при нарушении коммуникации. Это можно объяснить особенностями социальной среды. В условиях воспитательного учреждения ребенок не может рассчитывать на постоянную поддержку и расположение взрослых по отношению к нему; нередко, даже в ситуации несправедливости, он вынужден подчиняться позиции партнера по общению. В то же время качественные изменения, происходящие в самосознании подростка, приводят к стремлению к самостоятельности и к желанию выделяться с целью признания. Поэтому сотрудничество в данном случае можно рассматривать как специфический компромисс между доминированием и приспособлением, а не осознанный подход к разрешению проблем в общении.

Преобладание у воспитанников интерната стратегии «сотрудничество» при нарушении установленных правил вызвано тем, что подросток осознает свою вину, но не берет на себя ответственность за сложившуюся ситуацию. Он понимает, что должен быть наказан, но стремится к взаимодействию с партнером по общению, чтобы сохранить с ним отношения и одновременно оправдать себя в своих глазах. Еще один из вариантов конструктивного поведения у депривированных подростков - компромисс в ситуации давления. Подросток привык полагаться в основном на себя. Зная, что в данном случае целесообразно подчиниться позиции субъекта взаимодействия, он пытается сделать это с наименьшими «потерями» для себя: пойти на те или иные уступки, но в то же время частично настоять на своем.

Воспитанники интерната более рациональны. При выборе стратегии «сотрудничество» у воспитанников интерната достоверно преобладает рациональный подход к разрешению проблемной ситуации. Как отмечает И.В.Ярославцева, частая смена воспитателей в интернате приводит к тому, что у ребенка формируется способность не углубляться в привязанность, иначе говоря, возникает своего рода поверхностность чувств [26]. Это приводит к психологической незащищенности воспитанников интерната, их повышенной тревожности, эмоциональной уязвимости и к отсутствию у них уверенности в поддержке со стороны педагогов. Поэтому важную роль в повышении уверенности в себе и стабилизации самооценки депривированных подростков играют конкретные поступки. Один из них – выбор конструктивного поведения (стратегии «сотрудничество»), что ведет одновременно и к удовлетворению желаний воспитанника интерната при выходе из проблемной ситуации, и принятию позиции партнера.

Воспитанники интерната более самостоятельны. Анализируя полученные в исследовании данные, мы определяли также степень самостоятельности подростков при затрудненном общении. В подавляющем большинстве случаев подростки стремятся самостоятельно справиться с трудностями при коммуникации, что удовлетворяет особенностям возраста: уровню развития сознания и самосознания. Интереснее рассмотреть степень самостоятельности подростков в зависимости от выбираемой стратегии поведения в проблемной ситуации. Оказалось, что чаще подростки используют помощь при выборе стратегии «доминирование». Это свидетельствует о том, что при желании отстоять свою позицию они не умеют самостоятельно использовать средства воздействия на партнера по общению и испытывают затруднение в принятии ролей. Здесь же следует отметить, что у школьников из семей шире спектр стратегий, при которых они опираются на чью-либо помощь. Такую зависимость от взрослых можно объяснить тем, что дети, воспитывающиеся в семье, привыкли получать поддержку, рассчитывать на помощь или совет в различных

ситуациях; они еще не готовы полностью принять на себя ответственность при возникновении трудностей. Депривированные подростки, несмотря на более выраженную инфантильность, часто могут рассчитывать только на себя, поэтому вынуждены проявлять самостоятельность и использовать чью-либо помощь только при острой необходимости. Самостоятельность воспитанников интерната тем не менее не дает оснований полагать, что они более, чем школьники, готовы к преодолению жизненных трудностей. Речь идет о их поведении в знакомых ситуациях, и особенности этого поведения, в том числе, самостоятельность, могут не распространяться на другие ситуации.

Распределение мотивов, детерминирующих поведение в проблемных ситуациях, для учащихся средней школы таково: 1 место занимает мотив самоутверждения; 2 – деловой мотив; 3 – мотив соответствия нормам; 4 – мотив избегания наказания. Распределение мотивов для воспитанников интерната следующее: 1 место – мотив самоутверждения; 2 – мотив соответствия нормам; 3 – деловой мотив; 4 – мотив избегания наказания. Более чем в 40% проблемных ситуаций поведение подростков детерминировано мотивом самоутверждения, что связано с защитой формирующейся самооценки на данном возрастном этапе [1,3].

Воспитанники интерната стремятся соответствовать установленным социальным нормам и избежать наказания. Различия в распределении мотивов связаны с тем, что депривированные подростки менее эгоцентричны в своем поведении, чем подростки из семей, что обусловлено особенностями социальной среды. Воспитанники интерната остро нуждаются в одобрении и внимании взрослых как практически единственным источнике формирования положительной самооценки. Поэтому для них самым главным оказывается желание заслужить одобрение учителя или воспитателя, его похвалу. Этого можно добиться за счет соблюдения установленных правил и норм, так как «воспитатели закрытых учреждений интернатного типа нацелены в основном и прежде всего на укрепление дисциплины и неукоснительное соблюдение режимных требований» [10, с.215]. Поэтому для депривированных подростков характерно доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, выполнением режимных моментов. Например, подростку нужно съездить в середине недели домой (разрешено уезжать только по выходным), и он говорит: «Пойду отпрашиваться к директору, если не отпустит – не поеду, так как нельзя уезжать без разрешения». Отметим, что подобные ситуации школьниками из семей были просто проигнорированы. Аналогичные ситуации в опроснике для школьников были сформулированы следующим образом: «Ты находишься в пионерском лагере. Тебе в середине недели очень нужно съездить домой...». Ребенок, воспитывающийся в семье, привык к тому, что важные, значимые решения за него принимают взрослые. Поэтому необходимость взять на себя ответственность при общении с дальним окружением вызывает у него затруднения. Другими словами, у школьников не сформирована схема общения «начальник – подчиненный».

У воспитанников интерната мотив соответствия нормам значимо преобладает в ситуации давления. Это можно объяснить следующим образом: ребенок в закрытом учреждении боится «быть не тем», делать что-то не так, не соответствовать принятым правилам и требованиям; эмоциональная недостаточность приводит к психологической незащищенности подростков, их повышенной тревожности, эмоциональной уязвимости и к отсутствию у них уверенности в поддержке со стороны педагогов, даже в том случае, когда этого требует справедливость; к тому же практически единственный способ заслужить похвалу и одобрение воспитателей – строгое подчинение любым предписаниям.

При необходимости исправить собственную оплошность подростки руководствуются противоположными по своей направленности мотивами. У воспитанников интерната преобладает мотив избегания наказания. Такое поведение обусловлено незрелостью личности подростка, социально-психологической дезадаптацией: особенности среды воспитания не позволяют ребенку полноценно осваивать социальные роли и приемлемые схемы поведения. Таким образом, осознавая свою вину и опасаясь негативных последствий, он стремится избежать ситуации. У школьников доминирует деловой мотив. Это связано с тем, что у них полноценно происходит процесс идентификации с родителями и овладения

навыками конструктивного поведения. В тоже время, в отличие от воспитанников интерната, проступки подростков из семей не всегда влекут за собой наказание, что дает им возможность рационально переработать и воспринять ситуацию.

Полученные данные вряд ли позволяют заключить, что подростки, воспитывающиеся в интернате, в целом более дисциплинированы, чем обычные школьники. Во-первых, контроль взрослых не может охватывать абсолютно всю сферу их жизнедеятельности, поэтому простор для нарушения дисциплины весьма велик. Во-вторых, методика носит опросный характер, что неизбежно связано с искажениями результатов, тем более, что по некоторым данным дети-дезадаптанты лгут в 2,5 раза больше, чем их более благополучные сверстники [9]. Несмотря на это, полученные нами ответы информативны: подростки, по-видимому, хотели бы быть дисциплинированными по причинам, перечисленным выше.

Учителя и воспитатели интерната частично выступают для подростков в социальной роли родителей. При нарушении общения подростков с окружением различной близости мы получили следующие результаты. Школьники достоверно чаще прибегают к доминированию при общении с истинно ближайшим окружением. Это можно объяснить тем, что родители для детей являются носителями внешней психологической защиты, и их отношение к подросткам остается достаточно благожелательным при любых ситуациях, даже ситуациях «вины». Формирование самооценки подростка зависит от его ближайшего окружения, поэтому отношения с родителями приобретают соревновательно-конкурентный характер как средство самоутверждения развивающейся личности, доказательство своей взрослости.

При затруднениях в общении с дальним окружением подростки, воспитывающиеся в семье, прибегают к компромиссу значимо чаще. Такое поведение обусловлено тем, что с одной стороны, субъект взаимодействия эмоционально менее значим для школьника, поэтому здесь на первый план выходит собственно проблемность ситуации, а не межличностные взаимоотношения партнеров по общению; с другой стороны, в данном случае нормы поведения более жестко фиксированы, их соблюдение значимо и для подростка, и для субъекта взаимодействия. Поэтому они более осторожно и рационально подходят к выбору стратегии, неконструктивные формы поведения при таких ситуациях неприемлимы.

У подростков из школы-интерната при трудностях в общении с формально ближайшим окружением значимо преобладает доминирование. Это можно объяснить следующими причинами. «Трудные ситуации возникают с учителями, так как ребенок склонен «переходить на личности», указывать взрослому на мелкие промахи, недочеты в работе. Частая тема – необъективность или несправедливость. Эти особенности характерны для периода особой чувствительности ребенка к тому, как его воспринимают окружающие. При всей критичности в адрес учителей подростки необыкновенно озабочены их отношением к ним. Нарочитость поведения подростка свидетельствует о стремлении привлечь к себе внимание, узнать, что о нем думают, и в целом составить представление о себе через взгляд окружающих» [15, с.137].

В то же время для воспитанников интерната характерна стратегия «сотрудничество» при взаимодействии с воспитателями и учителями. Это скорее всего вызвано тем, что в учреждении закрытого типа воспитатели и учителя являются неотъемлемой частью жизни ребенка; между ними «стирается» грань формальности отношений, они становятся эмоционально значимыми взрослыми для ребенка. В результате он начинает вести себя как школьник в отношении родителей – стремится к доминированию, чтобы доказать свою взрослость. В тоже время воспитатели и учителя не могут занимать по отношению к депривированному подростку родительскую позицию. Это приведет к противоречиям между личными взаимоотношениями с партнером и выполнением служебного долга. А так как у воспитанника интерната круг общения ограничен и в значительной степени «навязан», и при разрыве установившихся связей трудно создать новые, то сотрудничество является оптимальной стратегией для сохранения комфортных отношений со взрослыми.

Тренинг навыков общения у воспитанников школы-интерната

Тренинг направлен на ознакомление участников с ситуациями, в которых они могут повести себя неадекватно, могут оказаться некомпетентными. Цель данного тренинга – помочь участникам снять своеобразную «эгоцентричность» при восприятии трудностей в общении: показать им другие взгляды на проблемную ситуацию, ознакомить с более широким диапазоном выходов из ситуации.

Задачи тренинга:

1. познание подростками различных способов восприятия проблемной ситуации;
2. расширение диапазона путей выхода из проблемных ситуаций;
3. развитие у воспитанников интерната толерантного отношения к другому;
4. расширение возможностей самопознания и осознания системы своих отношений.

Проектируемые этапы тренинга.

1 этап

- ориентация в специфике тренинга как методе обучения;
- самоопределение членов группы и определение группой целей своей работы;
- создание в группе такой атмосферы, которая соответствовала бы самопознанию и самопроявлению.

2 этап

- рефлексия проблемных ситуаций, возникающих в процессе общения;
- познание различных способов восприятия проблемных ситуаций;
- расширение сферы осознаваемого в понимании собственного поведения поступков другого.

3 этап

- познание различных способов поведения в проблемной ситуации;
- отработка индивидуальных стратегий и тактик для эффективного общения в трудных ситуациях;
- конструирование каждым участником эффективных средств общения.

4 этап

- развитие толерантного отношения к окружающим;
- переосмысление представлений о себе на основе обратной связи;
- рефлексия изменений, произошедших в участниках и в группе за время тренинга.

Организация встреч.

В ходе работы необходимо учитывать особенности подростковой аудитории. В частности, ребята не любят длинных обсуждений, монотонных дискуссий. Однако специфика данного тренинга предполагает некоторые этапы, насыщенные интеллектуальной деятельностью. Поэтому необходимо использовать игры – разминки не только в начале работы, как это обычно бывает во взрослой группе, но и в середине занятия. Ведущий может регулировать их количество и выбирать содержание по своему усмотрению. Желательно, чтобы они, помимо выполнения функции двигательной разрядки, несли некоторую смысловую нагрузку в соответствии с обсуждаемой темой.

Кроме того, для методики ведения тренинга существенно, что его участники – воспитанники интерната. Они в большей степени, чем другие подростки нуждаются в позитивной обратной связи, положительном подкреплении. В то же время, учитывая неадекватную (часто завышенную) самооценку подростков данной категории, нецелесообразна чрезмерная положительная оценка их действий и высказываний. На практике выход из этого противоречия заключается в том, что, указывая на некоторые

особенности действия участника тренинга, которые могут быть изменены, необходимо отметить также и те стороны поведения, которые заслуживают одобрения.

Наконец, при обсуждении различных эпизодов работы в тренинге важно помнить о ряде других личностных особенностях воспитанников интерната, которые известны нам по литературе, но не обнаружены в нашем исследовании или затронуты в нем лишь косвенно. Они так или иначе проявятся в ходе выполнения заданий тренинга, и ведущему, выстраивая обсуждение, желательно обращать внимание и на них. Перечислим эти особенности:

- склонность подростков к внешнему обвинению, неумение признать свои ошибки;
- неадекватность оценки своих поступков;
- низкая эмпатийность;
- склонность к нарушению социальной дистанции в общении с учителями, воспитателями и другими взрослыми.

Сценарный план занятий⁴.

Тема 1. «Знакомство с проблемными ситуациями в общении».

Цели:

- формирование у членов группы представления о целях и задачах тренинга;
- создание в группе атмосферы доверия, а у каждого члена группы чувства безопасности;
- ознакомление участников с понятием «проблемная ситуация в общении».

Проводится процедура знакомства участников группы между собой (каждый участник по кругу называет свое имя, а также последовательно имена всех, кто уже представился до него). Ведущий дает участникам положительную обратную связь и информирует их о правилах работы в группе.

Игра – разминка «Поиск общего».

Процедура проведения. Группа делится на пары. Два человека находят определенное количество общих признаков, затем пары объединяются в группы из четырех человек с той же целью и т. д.

Введение в основную тему тренинга.

Процедура проведения. Ведущий дает участникам определение проблемных ситуаций в общении, приводит 1-2 примера проблемных ситуаций. Затем каждый из участников должен вспомнить ситуацию из собственного опыта общения и записать ее на листке (она понадобится для следующего занятия).

Вопросы для обсуждения.

- как часто возникают проблемные ситуации в общении участников;
- где и когда возможно возникновение проблемных ситуаций (например, в школе с учителями, в комнате с соседями).

По окончании обсуждения ведущий рассказывает подросткам о других видах проблемных ситуаций в общении (например, в магазине с продавцом, в транспорте и др.)

Упражнение «Рефлексия» [7].

Назначение: отработка навыка рефлексии.

Процедура проведения. Участникам дается понятие рефлексии и объясняется необходимость ее проведения в начале и в конце каждой встречи.

⁴ Части тренинга обозначены не как «занятия», а как темы». Это сделано потому, что занятия могут быть разными по продолжительности в зависимости от мотивации группы. В одно занятия могут частично «попасть» две темы и наоборот: одна тема может рассматриваться в течение нескольких занятий.

Информирование: понаблюдав за собой, можно сделать любопытные открытия. Можно обнаружить, например, что конфликты с одноклассниками возникают каждый раз тогда, когда начинаешь говорить о музыке. Почему? Возможно, потому, что твои музыкальные предпочтения иные, чем у товарищей, а ты не желаешь слушать их мнений и возражений. Наблюдая себя, свои поступки мысли, чувства, переживания человек нередко сталкивается с их неоднозначностью или противоречивостью. Пытаясь решить, что в них истинно, а что ложно, что отражает его подлинные взгляды и намерения, а что нет, человек ищет аргументы, подтверждающие или опровергающие его поступок или мысль. Этот поиск идет в процессе диалогов. Внутренний диалог с самим собой или с кем-то еще дает человеку возможность встать в позицию исследователя по отношению к самому себе. Это связано с тем, что в процессе диалогов у человека развивается рефлексия. Рефлексия – это процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, размышления о самом себе, осознание того, как воспринимают и оценивают человека окружающие люди.

Рефлексия не только позволяет познать себя, но и во многом способствует взрослению человека. Познавая себя, он все больше освобождается от непосредственного выполнения требований окружающих, которое с его стороны нередко бывает неосмысленным, случайным. В результате происходит переход от безответственного, инфантильного поведения к ответственному, ориентированному на сознательно выработанные требования к самому себе.

1. Каждому участнику предлагается высказать свое понимание происходящего в группе и с группой, описать свои чувства, переживания, мысли, возникающие в процессе групповой работы.

2. По 10-бальной шкале оценивается степень усталости, интереса к происходящему, соответствия ожиданий от участия в тренинге реальности.

Тема 2. «Познание проблемных ситуаций»

Цели:

- выявление основных способов взаимодействия каждого члена группы с другими людьми, индивидуальных особенностей реагирования на проблемную ситуацию;

- ознакомление с другими существующими способами поведения в проблемных ситуациях;

Разминка: игра «Интервью» [6].

Назначение:

- определение особенностей общения каждого участника;
- создание климата психологической безопасности ;
- формирование установки на взаимопонимание.

Процедура проведения: у каждого члена группы по очереди все желающие берут интервью (каждому следует задавать не более 5-7 вопросов). Задают вопросы такого характера: «Любишь ли ты стихи?», «Твой любимый цвет?», «Есть ли у тебя хобби?», «Любимое имя?», «Что больше всего ты ценишь в людях?» и т.д.

Ситуационный тренинг.

Назначение:

- формирование представления о способах поведения при затрудненном общении;
- рефлексия мотивов партнера по общению;
- выработка принятия партнера по общению.

Ситуации для игры предлагают сами участники группы (те ситуации, которые на предыдущем занятии они записывали на листках). Затем ведущий предлагает участникам разыграть нетипичные для них ситуации, которые предлагает сам. Ситуации для данного упражнения приведены в приложении 2. Наиболее целесообразно использовать те ситуации,

в которых наблюдаются значительные различия между поведением воспитанников интерната и школьников. Иными словами, мы предполагаем, что школьники более компетентны в разрешении большинства ситуаций общения, чем подростки школы-интерната. Следовательно, те ситуации, которые обнаруживают наибольшие различия, представляют одновременно наибольшую трудность для воспитанников интерната. Поэтому они заслуживают специального рассмотрения в ходе тренинга. В таблицу, приведенную ниже, включены ситуации, решение которых по тем или иным параметрам значимо различается у подростков-школьников и их ровесников из интерната. В таблицу вошли как ситуации из «соответствующих» списков для обеих групп испытуемых, так и ситуации, дававшиеся испытуемым «перекрестно» (школьникам – из списка подростков из интерната и наоборот).

Таблица 1.

Проблемные ситуации общения и особенности их решения двумя группами подростков

№ ситуации	Описание ситуации	Особенности решения подростков из семей	Особенности решения воспитанников интерната
1.	У твоего соседа по комнате украли деньги. Все думают, что это сделал ты.	Стратегия доминирование. Мотив-деловой.	Стратегия нецелесообразная реакция. Мотив-самоутверждение.
2.	Тебе нужно отпроситься на один день, чтобы съездить к родителям (кому-нибудь из родственников).	Стратегия компромисс.	Стратегия приспособление.
3.	Ты хорошо прибрался в комнате. Воспитателю не понравилось, как ты это сделал. Она велела тебе прибраться снова.	Стратегия доминирование	Стратегия приспособление.
4.	Ты едешь в автобусе, когда много народа. Все толкаются. Ты случайно задел кого-то из пассажиров, и он начинает тебе грубить.	Стратегия компромисс. Мотив-деловой.	Стратегия нецелесообразная реакция. Мотив-самоутверждение.
5.	Вы с другом пошли в магазин. У него было 100 рублей, сказал, что ему дали родители. Продавщица вам не поверила, решила, что вы украли деньги. Она сказала, что вызовет милицию.	Ситуация проигнорирована.	Стратегия доминирование
6.	Ваш класс ведут на экскурсию в музей. Тебе ехать не хочется, а учитель заставляет. Говорит, что тебе придется писать реферат, если не поедешь.	Стратегии доминирование, компромисс.	Стратегия приспособление.
7.	Ты опоздал на урок, на контрольную работу. Хочешь войти в класс после звонка. Учитель тебя не впускает.	Ситуация воспринята как проблемная.	Стратегии доминирование, уход.

8.	Ты хочешь пойти на дискотеку, а родители тебя не отпускают.	Стратегия – доминирование. Мотивы – деловой, соответствие нормам.	Стратегия – приспособление. Мотив – самоутверждение.
9.	Ты забыл дома проездной, кондуктор твоих объяснений не слушает, требует оплатить проезд.	Стратегии – доминирование, приспособление.	Стратегия – нецелесообразная реакция.
10.	У тебя есть 2 друга (подруги). Но 1 из них не хочет, чтобы ты дружил(а) с другим(ой).	Мотив – деловой.	Мотив – самоутверждение.

Использование проблемных ситуаций и сведений о них в тренинге общения может быть организовано по-разному. Предлагаем один из вариантов, который, как показывает практика, хорошо воспринимается подростками, вызывает у них интерес, оживляет процедуру обсуждения проблемных ситуаций.

Каждая ситуация описывается на карточках, количество которых равно числу участвующих в ситуации лиц (обычно это два человека). На карточке ставится номер ситуации, дается ее описание и для инициатора общения указывается, что разговор должен начинать именно он. Покажем образцы карточек на примере ситуации 9.

9.
Ты едешь в автобусе с кондуктором. У тебя нет денег для оплаты проезда, а свой проездной билет ты забыл дома. Когда к тебе обратится контролер, ты попытаешься доказать ему, что ты не должен брать билет.

9.
Ты – контролер в автобусе. Среди пассажиров ты видишь мальчика, который не показал проездной билет и не оплатил проезд. Ты обращаешься к нему с просьбой сделать это.

(Начинаешь разговор ты).

Процедура проведения. Перед участниками тренинга разложены текстом вниз карточки, задающие роли в разных ситуациях. Для примера: если участников тренинга 10, из приведенного выше перечня берется 5 ситуаций, в каждой из них задействовано два человека, соответственно используется 10 карточек. Инструкция: «Сейчас вы возьмете по одной карточке и ознакомьтесь с тем, что на ней написано. Обратите внимание на цифру в углу карточки. Это номер ситуации. В ситуации, кроме вас, участвует ваш партнер. У него на карточке такой же номер. У того, кто начинает разговор, это указано на карточке. На карточках задано лишь начало ситуации. Как она будет развиваться дальше, зависит от вас. Постарайтесь найти выход из ситуации, который устроит обоих партнеров».

Вопросы для обсуждения (вначале для участников проигрываемых эпизодов).

- Почему партнер повел себя именно таким образом?
- Какие чувства ты испытывал при общении с партнером? Каковы причины их возникновения?
- Чего ты хотел добиться в этой ситуации? Удалось ли это тебе?
- Какую цель, по твоему мнению, ставил перед собой партнер?
- Какие чувства испытывал партнер?
- Какие средства достижения поставленной цели использовал ты и какие твой партнер?
- Что у партнера получилось хорошо, удачно, чему следует у него поучиться?

После обсуждения игры ее участниками слово предоставляется остальным членам группы.

Вопросы для обсуждения.

- Какие способы и приемы взаимодействия использовали участники в игре?
- Кто из участников достиг своей цели, и что этому способствовало? А кому не удалось, и что этому помешало?

Информирование участников о возможных способах разрешения проблемных ситуаций: сотрудничество, приспособление, доминирование, сохранение хороших отношений с партнером по общению, следование формальным требованиям и др. обсудить достоинства и недостатки каждого способа. Попробовать определить способы, которые использовали участники при разыгрывании ситуаций.

Тема 3. «Толерантность. Толерантная личность».

Цели:

- ознакомить участников тренинга с понятием «толерантность»;
- показать значимость толерантности как качества личности, важного для построения позитивных отношений между разными людьми и разными группами ;
- дать представление об особенностях толерантной/интолерантной личности и различиях между ними.

Разминка: упражнение «Рассказ о предмете»[14].

Назначение:

- активизировать внимание к особенностям воспринимаемого объекта;
- активизировать вербальные функции участников тренинга;
- помочь увидеть уникальность каждого воспринимаемого объекта.

Раздаточный материал. Небольшие предметы по числу участников группы. Хорошо подходят грецкие орехи, яблоки или картофелины.

Процедура проведения. Участникам предлагают взять по одному предмету и внимательно рассмотреть доставшийся объект. После этого необходимо рассказать группе о своем предмете. Каков он внешне? Какие у него особенности? Какая у него была «судьба» до того, как он попал в руки рассказчику? Затем предметы собираются вновь и перемешиваются. Участникам предлагается найти в массе предметов «свой».

Подведение итогов разминки ведущим: «Иногда люди, принадлежащие к какой-то группе, кажутся нам одинаковыми. Мы можем считать очень похожими друг на друга, например, пожилых людей или людей, принадлежащих к определенной национальности. В действительности же каждый человек неповторим, и даже у внешне похожих людей мы можем, присмотревшись, увидеть много необычного и интересного. Во внешности и поведении человека – его судьба, его характер, его привычки и склонности. Если иметь это в виду, общаясь с людьми, нам будет легче их понять и объяснить особенности их отношения к нам».

Информирование: «Что такое толерантность» [5,14].

Ведущий рассказывает участникам о том, что такое «толерантность» и «интолерантность», об их проявлениях и о последствиях нетерпимости. Рассказ не должен

быть затянутым и сложным, однако введение понятия, на наш взгляд, обязательно. Вариант мини-лекции о толерантности:

«Общение людей бывает легким и эффективным, если они толерантны по отношению друг к другу. Толерантность – иностранное слово, которое на русский язык может быть переведено как «терпимость», но перевод обычно не используется, потому что он неудачный. В русском языке нет слова, которое отражало бы суть явления. Лучше всего пояснить то, что имеется в виду, если привести примеры противоположного толерантности поведения. Если мы не выносим, когда наш сосед громко включает музыку, которая нам не нравится, если мы ненавидим людей, которые одеваются не так, как мы, мы тем самым проявляем так называемую интолерантность или «нетолерантность». Почему мы терпеть не можем эту музыку или эту одежду? Ведь поведение другого человека в данных случаях нам ничем не мешает. Нам может не нравиться эта музыка (прическа, еда, фильм), но наш друг или сосед имеет собственное право на выбор того, что ему нравится. Предоставив ему это право, мы тем самым достигнем того, чтобы и он уважал наш выбор. Значит, толерантность – это уважение права другого вести себя так, как ему хочется, если это не угрожает вашему здоровью, вашему самоуважению, чувству собственного достоинства. Но не только. Толерантность – это отказ от попыток «переделать» другого, сделать его более «удобным» для нас. Эти попытки могут выражаться в поучениях другого, стремлении побудить его вести себя так, как хочется нам. Толерантность – это понимание того, что другой человек – ценность, он неповторим, у него свой опыт, вкусы, знания, которые могут быть полезны и интересны нам. Позволим ему жить с этими вкусами, опытом и интересами, даже если они отличаются от наших. Он имеет на это право».

Упражнение «Мое понимание толерантности» [14].

Назначение:

- дать возможность участникам сформулировать «научное понятие» толерантности;
- показать многоаспектность понятия «толерантность».

Вспомогательный материал: определения толерантности, написанные на больших листах: на одной стороне написано: “Толерантность – это...”, а на другой стороне определения толерантности. Перед началом занятия листы прикрепляются на доску или на стену так, чтобы на лицевой стороне было написано: “Толерантность – это...”- После выступлений представителей подгрупп листы поворачиваются их стороной.

Определения толерантности:

1. Сотрудничество, дух партнёрства.
2. Готовность мириться с чужим мнением.
3. Уважение человеческого достоинства.
3. Уважение прав других.
4. Принятие другого таким, какой он есть.
5. Способность поставить себя на место другого.
6. Уважение права быть иным.
7. Признание многообразия.
8. Признание равенства других.
9. Терпимость к чужим мнениям, верованиям и поведению.
10. Отказ от доминирования, причинения вреда и насилия.

Процедура проведения. Ведущий делит участников на группы по 3-4 человека. Каждой из групп предстоит выбрать в результате «мозгового штурма» свое определение толерантности. Попросите участников включить в это определение то, что, по их мнению, является сущностью толерантности. Определение должно быть кратким и емким. После обсуждения представитель от каждой группы знакомит с выработанным определением всех участников.

После окончания обсуждения в группах каждое определение выписывается на доске или на большом листе ватмана.

После того, как группы представят свои определения, ведущий поворачивает заранее заготовленные определения «лицом» к аудитории. Участники имеют возможность ознакомиться с существующими определениями и высказать свое отношение к ним.

Вопросы для обсуждения.

Что отличает каждое определение?

Есть ли что-то, что объединяет какие-то из предложенных определений?

Какое определение наиболее удачное?

Можно ли дать одно определение понятию «толерантность»?

В процессе обсуждения обращается внимание на следующие моменты :

- понятие «толерантность» имеет множество сторон;
- каждое из определений выявило какую-то из граней толерантности.

Упражнение «Превращения»[6,14].

Назначение:

- самопознание и самовыражение с помощью метафорических средств;
- подготовка к самооценке уровня толерантности.

Процедура проведения. Участники сидят в кругу. Ведущий предлагает участникам завершить следующие предложения: «Если бы я был книгой, то я был бы...(словарем, сказкой...); «Если бы я был едой, то я был бы ...(кашей, пирожком, картошкой...). Другие варианты – песней, музыкой, явлением природы, видом транспорта и т. д. Все отвечают по кругу.

Вопросы для обсуждения.

- какова основная черта задуманного предмета;
- каково его назначение.

Упражнение «Черты толерантной личности» [14].

Назначение:

- ознакомить участников с основными чертами толерантной личности;
- провести рефлексию некоторых личностных качеств участников;
- дать возможность подросткам оценить степень своей толерантности.

Вспомогательный материал: бланки опросника для каждого участника.

Черты толерантной личности	Колонка А	Колонка Б
1. Расположенность к другим		
2. Снисходительность		
3. Терпение		
4. Чувство юмора		
5. Чуткость		
6. Доверие		
7. Альтруизм		
8. Терпимость к различиям		
9. Умение владеть собой		
10. Доброжелательность		
11. Умение не осуждать других		
12. Гуманизм		
13. Умение слушать		
14. Любознательность		
15. Способность к сопереживанию		

Процедура проведения. Участники получают бланки опросника. Ведущий объясняет, что 15 характеристик, перечисленных в опроснике, свойственны толерантной личности.

Инструкция: «сначала в колонке А поставьте:

« + » напротив тех трех черт, которые у вас, по вашему мнению, наиболее выражены;

« 0 » напротив тех трех черт, которые у вас наименее выражены.

Затем в колонке Б поставьте:

« + » напротив тех трех черт, которые, на ваш взгляд, наиболее характерны для толерантной личности.

Этот бланк останется у вас, и о результатах никто не узнает, поэтому вы можете отвечать честно, ни на кого не оглядываясь».

На заполнение опросника дается 3-5 минут.

Затем ведущий заполняет заранее подготовленный бланк опросника, прикрепленный на доску. Для этого он просит поднять руки тех, кто отметил в колонке Б первое качество. Число ответивших подсчитывается и заносится в колонку бланка. Таким же образом подсчитывается количество ответов по каждому качеству. Те три качества, которые набрали наибольшее количество баллов, и являются ядром толерантной личности (с точки зрения данной группы)

В результате занятия участники получают возможность сравнить представление о толерантной личности каждого из членов группы с общегрупповым представлением; сравнить представление о себе («+» в колонке А) с портретом толерантной личности, созданным группой.

Упражнение «Толерантное поведение в проблемных ситуациях».

Назначение:

- получить представление о толерантном и интолерантном поведении в конкретных ситуациях;
- научиться находить альтернативу интолерантному поведению.

Процедура проведения. Участникам предлагается по кругу вспомнить эпизоды из своей жизни или услышанные от кого-то истории, в которых действующие лица проявляли толерантное или интолерантное отношение к окружающим. Если приводится пример интолерантного поведения, вместе с группой находится способ сделать его более адекватным понятию толерантности. Вместе с участниками группы составляется перечень способов, с помощью которых можно оптимизировать общение в направлении повышения толерантности. Обычно, чтобы не затягивать обсуждение, достаточно составить список из трех-четырех приемов саморегуляции процесса общения. Это, например, объяснение для себя мотивов или причин поведения партнера; поиск позитива в той ситуации, которая поначалу казалась неприемлемой; признание за партнером права выбирать тот способ поведения, который ему нравится, если он находится в рамках общечеловеческих норм поведения. Найденные группой способы записываются на доске или листе бумаги.

Двигательная игра-разрядка.

Продолжение упражнения «Толерантное поведение в проблемных ситуациях».

Анализируются ситуации, использовавшиеся в теме 3, с позиций найденных группой способов повышения толерантности поведения. Для анализа используются сделанные ранее видеозаписи.

Упражнение «Границы толерантности».

Вопрос для обсуждения.

- какие формы поведения другого человека не могут быть приняты;

Одновременно восстанавливаются в памяти фрагменты предыдущих занятий.

Завершение тренинга - упражнение "Круг обратной связи". Подростки высказываются по кругу о том, что им понравилось в ходе тренинга, что не понравилось, что они смогут использовать в своей дальнейшей жизни.

Заключение

Предложенная в данной работе методика формирования навыков общения у социально дезадаптированных подростков является, разумеется, лишь одним из возможных подходов к повышению компетентности общения подростков, оставшихся без попечения родителей. Ее возможности, как и в других аналогичных случаях, ограничены. В частности, применение методики предполагает определенный уровень интеллектуального и рефлексивного развития подростков – участников обоих предлагаемых методикой основных этапов коррекционной работы: этапа сбора проблемных ситуаций и этапа проведения тренинга. Следовательно, методика неприменима к детям и подросткам с той или иной степенью умственной отсталости или с выраженными психопатическими проявлениями. Однако методика обладает некоторыми достоинствами по сравнению с рядом других методик. Во-первых, она построена на основе реальных ситуаций общения, с которыми сталкиваются подростки, воспитывающиеся в школе-интернате. Методика сбора этих ситуаций позволяет в каждом конкретном случае получать материал, отражающий картину общения той группы детей или подростков, с которыми работает психолог. Это обстоятельство существенно, так как методика, хорошо зарекомендовавшая себя в одних условиях, может обладать низкой действенностью, будучи перенесенной в другие условия.

Во-вторых, при использовании предложенной методики есть возможность учитывать возрастную динамику особенностей общения социально дезадаптированных детей и подростков. Осуществляя сбор проблемных ситуаций общения регулярно (например, один раз в год), можно постоянно получать для работы психолога актуальный материал, отражающий именно данную стадию социального развития воспитанников интерната или детского дома. Кроме того, как известно, эффект тренингов, в том числе и тренингов общения, обычно неустойчив во времени. Условия детского дома и интерната предоставляют психологу возможность работать с одной и той же группой детей или подростков на протяжении длительного времени. Лучше, если эта работа осуществляется с учетом реальных особенностей их общения, которые отражены в содержании полученных психологом проблемных ситуаций общения и особенностях их разрешения.

Таким образом, психологу, осуществляющему коррекционную работу с воспитанниками интерната, целесообразно проводить сбор проблемных ситуаций общения перед каждым тренингом. Выявленные психологом состав и способы разрешения проблемных ситуаций общения одновременно могут служить показателем эффективности коррекционной работы.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1999.
2. Бадоян Н.Д. Подготовка воспитанников детского дома к семейной жизни. Дипломная работа (Ярославский гос. пед. университет) 2004.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1997.
4. Воспитание семьянина в условиях детского дома. Из опыта работы Каменского детского дома № 1. Сборник программ / Под ред. Г.И. Рясковой М., 2003.
5. Иванова Н.Л., Конева Е.В., Коряковцева О.А. Психология современного подростка: поведенческие проблемы, воспитание толерантности. Ярославль, 2001.
6. Игры, используемые при работе с подростками в группах / Разработчики Сирота Н.А., Ялтонский В.М. и др. Материалы Президентской программы «Молодежь России(1998-2000)»⁵
7. Ключева Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга. Ярославль, 1992. 66 с.

⁵ Прочие выходные данные в издании не указаны.

8. Козырев В.М. Конфликтология. Межличностные конфликты // Социально-гуманитарные знания, 1999. №3. С. 82-92.
9. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. / Под ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. С-Пб, 2000.
10. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М., 1997.
11. Конева Е.В. Особенности мышления в субъект-субъектных видах деятельности // Психологический журнал. 1996, №6 . С. 82-94.
12. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
13. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. /Под ред. В.С. Мухиной. М., 1991.
14. Молодежь и толерантность. М., 2003.
15. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
16. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Психология подростковой преступности. М., 1998
17. Преодоление трудностей социализации детей-сирот. Ярославль, 1997.
18. Психическое развитие детей-сирот. С-Пб, 1996.
19. Разработка программ воспитательной деятельности с детьми-сиротами. Годовой научный отчет. Ярославль, ЯГПУ, 2000.
20. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
21. Словарь психолога – практика / Составитель Ю.С. Головин. М., 2003.
22. Соловьева О.В. Депривация семейного общения как детерминанта личностного развития детей, лишенных попечения родителей. Автореферат... дисс. канд психол. наук. Краснодар, 2004.
23. Фролова Ю.Н. Роль социального работника в формировании самосознания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детских-домов и школ – интернатов. Выпускная квалификационная работа. (Ярославский гос. пед. университет). Ярославль, 2002.
24. Ходакова Е.Ю. Факторы среды и индивидуально-психологические различия старших школьников. Автореферат... канд. психол. наук. М., 2004.
25. Чугунова Т.Б. Социальные детерминанты бытовых проблемных ситуаций депривированных подростков. Курсовая работа. (Ярославский гос. ун-т). Ярославль, 2001.
26. Ярославцева И.В. Депривированный подросток. // Дефектология, 2002, №5. с. 28-32.
27. www.tula.net/tgpu/Bschool/Problems/problems2.htm
28. tmn.fio.ru/works/28x/307/soz9.htm

Приложение 1

Вариант опросника для воспитанников школы-интерната.

Инструкция: Сейчас я тебе опишу ситуацию. Представь, что это ты оказался в такой ситуации. Что ты будешь делать? Как будешь себя вести в сложившейся ситуации? Если что-то не понятно, задавай уточняющие вопросы.

1. Тебе за ответ на уроке поставили «3», а ты считаешь, что ответил на «5», и не хочешь, чтобы учительница ставила «3». Что ты будешь делать?
2. У твоего соседа по комнате украли деньги. Все думают, что это сделал ты. Как ты поступишь в данной ситуации?

3. Тебе нужно отпроситься на один день, чтобы съездить к родителям (кому-нибудь из родственников). Что ты будешь делать? Как поступишь, если не разрешат уехать?
4. Ты опоздал вечером, пришел после отбоя. Воспитатель хочет тебя наказать, твоих объяснений не слушает. Что ты будешь делать?
5. Ты что-то выкрикнул на уроке. Учитель спросил: «Кто это сделал?» Твой друг наябедничал на тебя. Что ты будешь делать в этой ситуации по отношению к другу?
6. У тебя есть 2 друга (подруги). Но 1 из них не хочет, чтобы ты дружил(а) с другим(ой). Как поступишь в этой ситуации?
7. Ты хочешь пойти погулять до 23.00, а родители тебя отпускают только до 21.00. Что ты будешь делать в этой ситуации?
8. Ты едешь в автобусе по школьному проездному. Кондуктор не верит, что ты школьник, и требует либо оплатить проезд, либо покинуть транспорт. Что ты будешь делать?
9. Воспитатель заставляет тебя есть кашу, которую ты терпеть не можешь. Что ты будешь делать?
10. Ты хорошо прибрался в комнате. Воспитателю не понравилось, как ты это сделал. Она велела тебе прибраться снова. Что ты будешь делать?
11. Ты едешь в автобусе, когда много народа. Все толкаются. Ты случайно задел кого-то из пассажиров, и он начинает тебе грубить. Что ты будешь делать?

Приложение 2

Вариант опросника для школьников из семей.

Инструкция: Сейчас я тебе опишу ситуацию. Представь, что это ты оказался в такой ситуации. Что ты будешь делать? Как будешь себя вести? Если что-то непонятно, задавай уточняющие вопросы.

1. Тебе за ответ на уроке поставили «3», а ты считаешь, что ответил на «5», и не хочешь, чтобы учительница ставила «3». Что ты будешь делать?
2. Вы с другом пошли в магазин. У него было 100 рублей, он сказал, что ему дали родители. Продавщица вам не поверила, решила, что вы украли деньги. Она сказала, что вызовет милицию. Что ты будешь делать? Как будешь себя вести?
3. Ты опоздал на урок, на контрольную работу. Хочешь войти в класс после звонка. Учитель тебя не впускает. Что ты будешь делать?
4. Ты забыл дома проездной, кондуктор твоих объяснений не слушает, требует оплатить проезд. Что ты будешь делать в этой ситуации?
5. Ты что-то выкрикнул на уроке. Учитель спросил: «Кто это сделал?» Твой друг наябедничал на тебя. Что ты будешь делать в этой ситуации по отношению к другу?
6. У тебя есть 2 друга (подруги). Но 1 из них не хочет, чтобы ты дружил(а) с другим(ой). Как поступишь в этой ситуации?
7. Ты хочешь пойти на дискотеку, а родители тебя не отпускают. Что ты будешь делать в этой ситуации?
8. Ты хочешь в магазине купить что-нибудь из одежды. Продавец отказывается тебя обслужить, говорит, чтобы ты приходил с родителями. Что ты будешь делать в этой ситуации?
9. Ваш класс ведут на экскурсию в музей. Тебе ехать не хочется, а учитель заставляет. Говорит, что тебе придется писать реферат, если не поедешь. Что ты будешь делать? Как поведешь себя в этой ситуации?

10. Ты смотришь по телевизору очень интересный фильм, а родители велят тебе идти в магазин за продуктами. Что ты будешь делать?
11. Ты едешь в автобусе, когда много народа. Все толкаются. Ты случайно задел кого-то из пассажиров, и он начинает тебе грубить. Что ты будешь делать?