

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика»

Магистерская диссертация

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ «ТРУДНЫХ» ПОДРОСТКОВ**

520950 «Психология»

исполнитель _____ Есенгараева Г.Е.
(подпись, дата)

научный руководитель

профессор _____ Мачнев Н.Ф.
(подпись, дата)

Допущено к защите:

Зав. каф. «Педагогика»

профессор _____ Мачнев Н.Ф.
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЗАДАНИЕ НА МАГИСТЕРСКУЮ ДИССЕРТАЦИЮ

Магистранту Есенгараевой Гульмире Ермаковне

1. Тема диссертации «Формирование коммуникативных способностей «трудных» подростков» (утверждена на заседании кафедры ПиП _____ 200__ г.)
2. Срок сдачи магистрантом законченной диссертации 7 мая 2005 г.
3. Исходные данные к работе:
 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме «трудных» подростков;
 2. Использование методик диагностики уровня коммуникативных способностей личностных особенностей испытуемых (тест Кэттелла; методика КОС, тест Лири).
4. Содержание магистерской диссертации (перечень подлежащих разработке вопросов)
 - Раскрыть теоретические основы сущности понятия «трудный» подросток;
 - Изучены коммуникативные способности «трудных» подростков с целью выявления основных причин, вызывающих затруднения в общении.
 - Изучены личностные особенности подростков с целью установления зависимости коммуникативных способностей от личностных особенностей и составление психокоррекционной программы по профилактике и преодолению трудностей общения подростков.

5. Дата выдачи задания «__» _____ 200__ г.

Зав. кафедрой _____ Маичнев Н.Ф.

Руководитель _____ Маичнев Н.Ф.

Задание к исполнению приняла «__» _____ 200__ г.

_____ Есенгараева Г.Е.
(подпись)

РЕФЕРАТ

Тема исследования: «Формирование коммуникативных способностей «трудных» подростков».

Объем работы – 101 страница, включая 12 таблиц и 10 диаграмм.

Термины: «трудный подросток», коммуникации, коммуникативные способности, девиантное поведение, общение, подростковая дезадаптация, педагог - психолог, ресоциализация.

Цель исследования – изучение коммуникативных способностей «трудных» подростков.

Объект исследования – «трудные» подростки.

Предмет исследования – коммуникативные способности «трудных» подростков.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

- уточнена сущность понятий «трудный» подросток, коммуникативные способности;
- обоснована объективная необходимость формирования коммуникативных способностей у трудных подростков;
- определена тенденция улучшения коммуникативных способностей в ходе коррекционной работы.

Практическая значимость:

- Изучены коммуникативные способности «трудных» подростков с целью выявления основных причин, вызывающих затруднения в общении;
- Изучены личностные особенности подростков с целью установления зависимости коммуникативных способностей от личностных особенностей и составление психокоррекционной программы по профилактике и преодолению трудностей общения подростков.
- Разработаны тренинговые занятия по формированию и коррекции коммуникативных способностей «трудных» подростков.

ВВЕДЕНИЕ	стр. 5
Раздел 1. Теоретические основы психологической помощи «трудным» подросткам	стр. 9
1.1 Сущность понятия «трудные дети».....	стр. 9
1.2.Особенности формирования личности в подростковом возрасте.....	стр. 21
1.3. Возможности коррекционной работы по формированию коммуникативных способностей «трудных» подростков.....	стр. 33
Выводы по первому разделу.....	стр. 37
Раздел 2. Диагностика коммуникативных способностей «трудных подростков».....	стр. 39
2.1. «Тест Кеттелла».....	стр. 39
2.2. Методика «КОС».....	стр. 41
2.3. «Тест Лири».....	стр. 48
Выводы по второму разделу.....	стр. 52
Раздел 3. Психологическая коррекция и консультирование как вид психологической помощи трудным подросткам.....	стр. 54
3. 1. Программа коррекционной работы с подростками по формированию коммуникативных способностей.....	стр. 54
3.2 Экспериментальная работа по коррекции способностей у «трудных» подростков.....	стр. 65
3.3 Анализ экспериментальной работы.....	стр. 84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	стр. 87
Список использованных источников.....	стр. 89
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	стр. 93

ВВЕДЕНИЕ

Отрочество — период, когда потребность в общении со сверстниками становится одной из основных потребностей. И хотя желание общаться со сверстниками, стремление иметь друзей отмечаются и в более ранних периодах, в отрочестве эта потребность приобретает новое качество — и по содержанию, и по форме выражения, и по роли, которую она начинает играть во внутренней жизни подростка, т.е. в его переживаниях и мыслях. Соответственно усиливается значение общения со сверстниками для психического развития подростка.

В этот период наиболее значимо групповое общение в понимании сверстников, пик которого приходится на 13-14- лет. Принадлежность к группе играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах сверстников. Одной из главных проблем современного общества остается отклонения в поведении подростков, социально-педагогическая дезадаптация т.е. недисциплинированность подростка. Это своеобразный ответ на нетактичность учителя, невнимание к его эмоциональному состоянию, переживаниям, вызванным неблагоприятно сложившейся ситуацией (например, неблагополучие в семье, трудности в общении с одноклассниками). Дети с пробелами в овладении моральными и этическими знаниями, по сути, педагогически запущенные дети, которые из-за безконтрольности и попустительства взрослых не привыкли сдерживать свои импульсивные порывы, считаться с желаниями окружающих.

Подростковый возраст как кризисная стадия развития личности скрыто предполагает, что всякий подросток - трудный, и для себя и для других.

Биологические, психические и личностно-характерологические особенности подростка, его, не устоявшийся социальный статус, по своей сути предполагают кризисы, конфликты, трудности адаптации к социальной среде. Более распространенное понимание этого термина — «трудный» подросток, не сумевший преодолеть новый этап становления своего биологического и психосоциального развития, подросток, отклонившийся в своём

6

развитии и поведении от общепринятой нормы. Сюда относят, прежде всего, детей с асоциальным поведением - нежелающих учиться или работать, нарушающих гражданские законы.

Известно, что к началу подросткового возраста учебная деятельность не имеет свое ведущее значение в психологическом развитии учащихся. Ведущим видом деятельности, по мнению Драгуновой Т.В., Кона Н.С. и др., в этот период становится общение.

Эти исследователи, так или иначе, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, т.к. оно находится в центре жизни подростка, во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности. Л.И. Божович отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяется возможностью широкого общения со сверстниками. В процессе общения у подростков могут возникать различные затруднения. Такие трудности в общении являются одной из сложных проблем в психологии. Проблема затруднений (или "барьеров" общения) в качестве объекта специального исследования изучается отечественными и зарубежными психологами с середины 20 века (Д. Кати, Л. Ли, Г. Лассвеля, М. Андерсон, Е. С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Н.Л. Коломинский, Е.А. Климов и др.)

Именно взаимоотношения с товарищами находятся в центре внимания подростка, именно они во многом определяют поведение, деятельность, а в дальнейшем влияют на развитие личностных качеств и социальных установок.

Опираясь на данные современной психологии по вопросам отклоняющегося поведения, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующей практики, мы избрали тему магистерской диссертации «Формирование коммуникативных способностей у трудных подростков».

Целью магистерской диссертации является изучение коммуникативных способностей «трудных» подростков.

Задачи магистерской диссертации:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме «трудных» подростков.
2. Изучение коммуникативных способностей «трудных» подростков с целью выявления основных причин, вызывающих затруднения в общении.
3. Изучение личностных особенностей подростков с целью установления зависимости коммуникативных способностей от личностных особенностей и составление психокоррекционной программы по профилактике и преодолению трудностей общения подростков.

Методы исследования:

1. Изучение литературных источников;
2. Методики диагностики уровня коммуникативных способностей личностных особенностей испытуемых (тест Кэттелла; методика КОС, тест Лири).

В приложении представлены некоторые фрагменты коррекционной программы по профилактике и преодолению трудностей у подростков в процессе общения.

Объект исследования: «трудные» подростки.

Предмет исследования: коммуникативные способности «трудных» подростков.

Гипотеза: если при консультационной и коррекционной работе по выявлению причин, вызывающих затруднения в общении «трудных» подростков нет единства аналитического и гуманистического подходов, и комплексного воздействия форм работы, то взаимодействие психолога и подростков окажется не эффективным, т.е. не повысит уровень их коммуникативных способностей.

Актуальность данного исследования заключается в том, что оно направлено на выявление причин, вызывающих трудности в общении, что в свою очередь является важным фактором в межличностных отношениях «трудных» подростков.

На основе полученных результатов нами разработаны рекомендации направленные на психологическую помощь «трудным» подросткам, имеющим про-

блемы в общении и межличностных отношениях.

Базой исследования является школа-интернат «для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей» №13 - 7 класс.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ТРУДНЫМ ДЕТЯМ

1.1 Сущность понятия «трудные» дети

Кризисный возраст 12-13, 15-16 лет всегда в воспитании был "трудным" и для самих детей, и для их родителей. Но при стабильном, благоприятном развитии общества, устоявшейся нравственности в обществе, наличии семейных традиций это лишь "трудный возраст", но не целая армия "трудных подростков", и не проблема безнадзорности и беспризорности, с которой пришлось столкнуться советской педагогике

Представляется более приемлемым следующее широкое толкование термина "трудный подросток". Биологические или социокультурные факторы и условия, благоприятствующие или затрудняющие прохождение этой фазы развития личности. Физическая ослабленность, черты характера, затрудняющие общение, эмоциональная незрелость или неблагоприятные семейные отношения - всё это факторы риска, наличие которых, безусловно делает этот трудный подростковый возраст ещё более трудным. /4/.

Понятие "трудный подросток" очень многогранное, его определяют еще как возраст тревог, этим уже многое сказано. Современные психологи называют его "вторым рождением", ибо именно сейчас предшествующий опыт развития с его способами удобными для ребёнка построения отношений с окружающим миром на какое-то время перестаёт обеспечивать ему гарантированное положение в обществе. Он вынужден входить в новую систему ценностей, где личные достоинства имеют иные точки отсчёта и ему, если можно так выразиться, приходится начинать своё самоутверждение с нуля. Но это «лечение болезни», а речь идёт о том, чтобы не допускать эту БОЛЕЗНЬ, то есть о профилактике. И здесь есть решения. Одна из основных причин массовости этой проблемы - это социальная среда. Подростки должны быть заняты, организованы в общегосударственном масштабе, нужны кружки, секции, клубы, оздоровительные, трудовые, экологические лагеря в системе, в единстве с воспитательными целями школ, общества и государства.

В психологии нет единого понимания "трудного" ребенка, единого подхода к диагностике и коррекции его поведения и личностного развития. Само понятие "трудный подросток" приняло форму широко распространенного социального стереотипа. Прежде всего необходимо отделить понятие "трудный" от понятия "трудновоспитуемый". Трудновоспитуемость предполагает сопротивление воспитательному воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая дефекты умственного и физического развития, педагогические просчеты, затрудненную социальную адаптацию к той или иной усваиваемой социальной роли, особенности характера, темперамента, другие личностные особенности и наконец, отклонения асоциального характера. Как известно, сопротивление воспитательному воздействию не всегда связано с социальной запущенностью, с отклонениями в сознании и поведении подростка. Оно может проявляться и как следствие педагогических просчетов, неумения осуществлять индивидуальный подход в процессе обучения и воспитания. Так, скажем, особенно одаренный учащийся может вызывать серьезные затруднения у педагога неприятием привычных, трафаретных решений, объяснений отдельных явлений, склонностью к спорам, возражениям. Конфликты, возникающие в учебной деятельности, переносятся на взаимоотношения с педагогом, что также представляет особый вид трудновоспитуемости, который отнюдь не создает предпосылок противоправного поведения.

Стереотип же "трудный" несет в себе определенные ожидания общественно опасного поведения и предполагает набор вполне определенных типических и социальных качеств, которые хорошо осознаются как самими ребятами, так и взрослыми /3/:

1. Для "трудного" характерно включение в определенную уличную субкультуру со своими нормами, понятиями "что хорошо, а что плохо", жаргоном, кличками, авторитетами, которая заменяет ему референтную группу и направляет процесс его социализации.

2. "Трудного" характеризует активное сопротивление воспитательному воздействию со стороны школы, семьи, неприятие социальных ценностей, не

44
включенных в собственную субкультуру. Он не просто плохо учится, а гордится этим; не просто употребляет алкоголь, курит, сквернословит, а бравирует этим.

3. У "трудного" весьма затруднен процесс формирования самосознания. Он либо не способен к реальной критической оценке своего поведения, либо оценивает себя с позиции своей неформальной группы, либо пользуется различными приемами психологической защиты.

Поэтому ресоциализация (организованный социально-педагогический процесс восстановления заново социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков) /1/ "трудного" подростка в первую очередь должна быть связана с заменой института социализации - той непосредственной среды в которой протекает его общение и реализуются основные потребности его возраста и которая выступает в качестве референтной группы, задавая основные нормы, эталоны поведения /3/. Как показывают психологические исследования и наши наблюдения за аналогичного рода детьми в школе-интернате для трудных подростков №13 г. Павлодара, в трудновоспитуемом подростке, как в фокусе, соединяются психолого-педагогические, медико-биологические, социальные проблемы детства.

Нами выделено несколько типологических групп "трудных" детей и подростков. В зависимости от природы, характера и степени нарушений социальной адаптации можно выделить:

1) патогенную дезадаптацию, возникающую при отклонениях психического развития и нервно-психических заболеваниях, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы;

2) психосоциальную дезадаптацию, связанную с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка (кризисные явления, акцентуации характера, особенности эмоционально-волевой, познавательной и мотивационной сфер). Эти особенности обуславливают его определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специальных психолого-

педагогических коррекционных программ, которые могут быть реализованы в условиях семьи, школы и внешкольных учреждений;

3) социальную дезадаптацию, выражающуюся в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок.

В сущности, социальная дезадаптация представляет собой нарушение процесса социального развития, в котором в зависимости от степени и глубины изменений можно выделить две стадии:

1) глубокую социальную дезадаптацию, или педагогическую запущенность, при которой подросток характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическим воздействиям, дерзостью учителям, негативным отношением к учебе; такими формами поведения, как сквернословие, курение, хулиганские поступки, пропуски уроков, конфликтные отношения с учителями, одноклассниками. При этом, несмотря на отставание в учебе, значительная часть педагогически запущенных учащихся отличается любовью к физическому труду, имеет достаточно четкие профессиональные намерения, стремится к получению рабочей профессии, экономической самостоятельности;

- социальную запущенность, связанную не только с хроническим отставанием по предметам учебной программы и сопротивлением педагогическим воздействиям, но и с отсутствием у них профессиональной ориентированности, общественно-полезных навыков и умений, сужением сферы познавательных интересов.

Такие подростки характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, их социальное развитие происходит в основном под влиянием асоциальных, криминогенных подростковых групп. Им свойственны различные серьезные социальные отклонения, алкоголизм, бродяжничество, наркомания, правонарушения, аморальное поведение и т.д.).

Психологу необходимо помнить, что по отношению к разным группам применяются различные диагностические и коррекционные методы. В работе с ка-

ждой из групп психолог реализует специфические задачи и функции.

Сравнительный анализ личностных изменений, происходящих с подростками от класса к классу, показывает, что учителя прекрасно замечают как положительные, так и отрицательные изменения, отличающие старших школьников от тех, кто на год младше. При этом интересен тот факт, что число высказываний о положительных изменениях последовательно убывает, а отрицательных от к класса к классу возрастает. Эта тенденция в общих чертах отражает склонность педагогов видеть личностное развитие младших подростков как накопление позитивных черт характера, а личностное развитие старших подростков как накопление нежелательных качеств личности и поведения (Прихожан Л. М, Толстых П. П. 1990).

Наиболее важным фактором в оценке личностного развития школьника, по мнению педагогов, является успеваемость (Шилова Т Л., 1995). Такая позиция учителей связана с тем, что для них подросток, прежде всего школьник. Соответственно главное требование к подростку — овладеть определенной суммой знаний, умений и навыков, определяющих его дальнейшее полноценное участие в жизни общества. Это требование, включенное в более широкий контекст культурных традиций с высокой ценностью образования вообще, делает проблему учения, учебных достижений, успеваемости чрезвычайно важной в этом возрасте (Рабочая книга школьного психолога, 1991).

Обычно учителя делят класс на «сильных», «средних» и «слабых» учеников, в зависимости от уровня успеваемости. Как правило, такое разделение происходит в интервале от двух-трех месяцев до полугода, начиная с того момента, когда педагог впервые приходит работать в класс. «Сильные» учащиеся характеризуются учителями как трудолюбивые, способные и умные, «слабые» — как нерадивые, неуспевающие, малоспособные, те, кому учеба не дается. Особую категорию составляют так называемые «средние» ученики. которые для учителей представляют группу «медлительных», «сереньких», «ленивых», «никак себя не проявляющих», «посредственных» учащихся.

«Средний» ученик — это особая категория школьников подростковых

классов. Обычно они составляют более половины всех учащихся класса. Не имея ярких учебных достижений, но, обладая достаточным уровнем интеллектуального развития, «средние» учащиеся представляют собой нераскрытый потенциал класса, с которым необходимо работать, обращая внимание на личные особенности каждого ученика.

Например, если самооценка школьника гораздо выше оценки его учителем, то это приводит к нарастанию неудовлетворенности и отчуждения у ребенка. Таким подросткам не нравится в школе, но их внешкольная жизнь обычно чрезвычайно насыщена. Они занимаются в различных секциях, посещают другие образовательные учреждения. Близкое знакомство с такими подростками показывает, что они обладают довольно глубокими знаниями во многих областях и при этом отличаются повышенной чувствительностью к одобрению или неодобрению взрослого. Приблизительное совпадение самооценки «среднего» ученика с оценкой его учителем создает благоприятный фон для личного развития подростка. Таким детям нравится ходить в школу, но они недовольны тем, что их редко спрашивают, «на них мало обращают внимания». Обычно таких подростков отличает повышенная самокритичность, особая эмоциональность и потребность во внимании и поддержке. Так, например, в классификации, предложенной Л. С. Славиной, выделяется пять групп неуспевающих школьников (Славина Л. С., 1961):

1. Школьники, трудности, в учении которых обусловлены неправильным отношением к учению.
2. Школьники, испытывающие трудности в общении.
3. Плохо успевающие школьники с несформированными навыками и способами учебной работы.
4. Учащиеся, не умеющие и не желающие трудиться.
5. Школьники, трудности в учении которых вызваны отсутствием познавательных и учебных интересов.

Основными факторами, способными стать причинами школьной дезадаптации являются недостатки в формировании отдельных познавательных процес-

сов, затрудняющие усвоение учебной программы (Аверин В. А., 1994). Исследования показывают, что только 50% тринадцатилетних школьников достигают к этому возрасту уровня, гарантирующего высоко успешную интеллектуальную и учебную деятельность. Недостаточно развитыми оказываются умения обобщать и классифицировать. В целом продолжает преобладать наглядно-действенное (практическое) и наглядно-образное мышление, а умение действовать в уме у 58% подростков вообще не сформировано.

Эмоциональные расстройства (Диагностика школьной дезадаптации, 1993). В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков часто возникают необоснованное чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессивные состояния, обостряются разного рода патологические реакции. Даже совершенно здоровых подростков характеризует предельная неустойчивость настроений, поведения, постоянные колебания самооценки, ранимость и неадекватность реакций (Психологические программы развития).

Несформированность умений и навыков и отсутствие знаний, которые должны были быть усвоены на предыдущих этапах обучения, делают невозможным движение школьника вперед. Новый материал оказывается непонятным или недоступным для понимания, обуславливая дальнейшее отставание подростка в ходе обучения.

Причины снижения успеваемости в средних классах подростки видят, прежде всего, в себе. В качестве основной причины ими называется отсутствие каких-либо способностей: "плохая память", "слабое внимание", "неумение думать" и т.д. Причём, если младшие подростки говорят о том, что у них "не хватает знания и умений", что они "не могут учиться", то старшие сетуют на "лень", "безволие", говорят о своем стремлении улучшить память, внимание, мыслительные возможности.

Неверие в собственные силы, основанное на авторитетном мнении педагога или воспитателя, оказывает отрицательное влияние на результат учебной деятельности подростка, снижая ее успешность. Этот же эффект влияния авторитетного мнения, получивший в психологии название «эффект Розенталя», про-

является в повышении результативности, если убедить подростка в обратном (Прихожан А. М., Толстых Н. Н., 1990).

Второй по частоте упоминания причиной трудностей в учении подростки называют сложность учебной программы и отдельных предметов.

Третьей по значимости причиной, выделяемой подростками, является профессиональная некомпетентность педагогов, которые «не умеют объяснять», «сразу ставят двойки», «кричат, поэтому сразу забываешь все, что знаешь» и т. д. Количество подобных высказываний оказывается максимальным в седьмом классе

Установить истинную причину неуспеваемости в подростковом возрасте часто бывает крайне сложно из-за того, что корни неуспешности остались в младших классах, а своевременно не осуществленная коррекция трудностей в обучении привела к возникновению новых проблем, носящих вторичный или даже третичный характер. Вторично возникшие отклонения в психическом развитии школьников сложившиеся негативные личностные установки, сформировавшиеся под действием постоянных школьных неудач, постепенно начинают играть ведущую роль в дальнейшей неуспеваемости ученика. Кроме того, на результативность обучения оказывают влияние возрастные особенности подростков.

. Наконец, еще одной причиной неадекватной учебной мотивации является низкий уровень развития мотивационно - потребностной сферы, который проявляется в ее рассогласовании (Шилова Т. А., 1995). Рассогласование внутри мотивационно - потребностной сферы может иметь следующие проявления:

1. Встремления и желания подростка не соответствуют прилагаемым волевым усилиям. Волевой компонент у него недостаточно развит, такие ученики отличаются слабоволием, отсутствием усердия и прилежания, не прилагают никаких усилий в учебе, хотя и хотели бы добиться хороших результатов.

2. Внешние и внутренние мотивы развиваются несинхронно. Внешние мотивы доминируют над внутренними. Школьник учится только за счет ~~внешней~~ стимуляции: давления воспитателей, учителей, не проявляя самостоятельности. Мотивацией в учебной деятельности оказывается отметка и потребность в одоб-

рении со стороны взрослых, а не стремление быть на уровне собственной самооценки. Подросток ориентирован в большей степени на внеучебные достижения в школе: общение со сверстниками, стремление занять определенное место в системе школьных отношений.

3. Осознаваемые и реально действующие мотивы развиваются несинхронно. Реально действующие мотивы преобладают над осознаваемыми нравственными нормами. Такие учащиеся отличаются низким уровнем воспитанности, они знают, как себя надо вести, но в реальном поведении игнорируют данное знание.

Кроме того, может иметь место общее недоразвитие мотивационной сферы школьника на фоне достаточного для успешного обучения в средних классах (и даже высокого) уровня развития интеллектуальной сферы. Подросток может учиться хорошо, но не хочет. У него отсутствует интерес к учебной деятельности, он не проявляет познавательной активности, выбирает легкие пути для достижения цели, стремится получить быстрый результат без какого-либо напряжения.

Интеллектуальная пассивность или, иначе, «умственная лень» (Юркевич В. С.; 1980) отрицательно сказывается на успеваемости школьника, что связано с особенностями учебной деятельности, которая, прежде всего, является познавательным процессом.

Интеллектуальная пассивность оказывается мощным фактором, накладывающим отрицательный отпечаток на активно формирующуюся мотивационно-потребностную сферу личности подростка. В дальнейшем интеллектуальная пассивность, превращаясь в устойчивую личностную черту, определяет возможности человека в решении различных задач, требующих умственного напряжения и работоспособности.

Психическое развитие интеллектуально пассивных школьников имеет свои отличительные черты. Среди них значительно больше учащихся с низким и средним уровнем развития вербально-логического мышления — 54 и 33% соответственно (Орлова Л. В., 1991). Другим характерным показателем, свойственным интеллектуально пассивным школьникам, является негативное отношение

к любой деятельности, связанной с умственной работой, низкая работоспособность в этом виде деятельности, отсутствие «умственного удивления». Большинству из них 75% не нравятся трудные и проблемные задания. Они предпочитают задания легкие, маленького объема и знакомые (т. е. такие, которые прежде уже выполнялись, или очень похожие на них); стремятся как можно чаще воспользоваться помощью учителя или воспитателя.

Интеллектуальная пассивность не всегда является проявлением негативной тенденции развития мотивационно-потребностной сферы. В этом случае в основе ее развития лежат пробелы в знаниях, неумение применять их на новом материале; отсутствие умений и навыков организации учебной работы; отсутствие привычки самостоятельного выполнения задания.

Уровень развития операциональной сферы школьника отражает степень сформированности у него основных компонентов учебной деятельности: необходимых учебных действий, умения и навыков, учебных потребностей, полноты знаний, приемов самоконтроля и т. д. (Давыдов Б. В., 1986).

Недостаточная сформированность основных компонентов учебной деятельности негативно сказывается на успешности усвоения знаний в средних классах, где от подростка требуется значительная самостоятельность и ответственность в организации, собственной учебной деятельности. Трудности учения такого школьника выражаются, прежде всего, в том, что он не умеет учиться, даже если очень этого хочет.

Отсутствие четко сформированных учебных действий часто приводит к тому, что знания усваиваются подростком нерациональным способом. Они механически запоминаются без смысловой обработки. Соответственно теряется осознанное отношение к знаниям, которые превращаются в воспроизводимую информацию без возможности их применения в новых условиях. Усложняющаяся от класса к классу программа не позволяет успешно использовать знания только репродуктивным способом, а требования, предъявляемые учителями, все больше и больше подразумевают активное, творческое и межпредметное использование усвоенных знаний и продуктивный характер их усвоения, когда создается такое

знание или новый способ решения задачи самими учащимися.

Отсутствие умений организовывать усложняющуюся познавательную деятельность снижает ее эффективность, не принося никакого удовлетворения самому подростку.

Недостатки в формировании познавательной сферы у учащихся средних классов ведут к тому, что определяемые школьной программой знания, умения и навыки не могут быть усвоены и выработаны в должной мере. Соответственно, не обеспечивается требуемая подготовка школьников, что проявляется в низкой успеваемости, качестве знаний, отношении к учебе и школе, отражается на характере взаимоотношений со сверстниками, учителями и родителями.

Недостатки в развитии познавательной сферы школьников обычно проявляются:

- в слабом сформировании различных мыслительных операций;
- в преобладании механического типа запоминания над смысловым;
- в низкой концентрации и устойчивости внимания; в недостаточном объеме внимания.

Исследование уровня развития памяти подростков показывает, что большинство подростков не владеют основными приемами смыслового запоминания (составление плана, выделения основной мысли, установления связей между новым и уже известным материалом и т. д.). Лишь немногие из них владеют приемом группировки (классификации и систематизации) материала, используя наиболее простые приемы запоминания в своей работе: читаю, подчеркиваю, стараюсь запомнить смысл, несколько раз повторяю про себя и т. п. В результате на выучивание учебного материала тратится очень много времени, что приводит их к переутомлению.

У школьников с недостаточным развитием интеллектуальных умений постепенно:

1. Снижается успеваемость, образуется пробел в знаниях, который препятствует усвоению нового материала.
2. Замедляется развитие свойств умственной деятельности, таких как

активность, подвижность и самостоятельность.

3. Закрепляются дефекты внутренней организации и управления учебной деятельностью, самоконтроля и самостоятельной рефлексии на решение учебных задач, на оценку требований к успеваемости.

4. Падает познавательная мотивация и интерес к изучаемому предмету.

5. Постепенно формируется иная мотивация (иная система оценки и активности); ее появление сочетается с уклонением от активной умственной деятельности, нарастает интеллектуальная пассивность.

6. Теряется вера в себя и нужность приобретаемых знаний; ученику начинает казаться, что ему не под силу понять новый материал и все его усилия обречены на провал; он начинает тяготиться учебными обязанностями.

Эти спонтанно возникшие последствия отражаются не только на успеваемости, они сказываются на поведении подростка, отчуждении его от школы.

1.2 Особенности формирования личности в подростковом возрасте

Психология подросткового возраста – один из старейших разделов возрастной психологии (сегодня ее более точно называют психологией развития), Л.С. Выготский в конце 1920-х годов, справедливо заметил, что общих теорий в ней гораздо больше, чем твердо установленных фактов, как в зарубежной, так и в советской психологии. Важный вклад в понимание подростковой психологии внес представитель гештальтпсихологии Курт Левин (1890-1947). Он исходил из того, что человеческое поведение есть функция, с одной стороны, личности, с другой – окружающей ее среды. Свойства личности и свойства среды взаимосвязаны. Как ребенок не существует вне семьи, школы и т.д., так и эти общественные институты не существуют отдельно от взаимодействующих с ними и благодаря им индивидов. Единство и взаимодействие всех личностных и средовых компонентов Левин называет жизненным или психологическим пространством.

Важнейшими процессами переходного возраста Левин считает расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. Поведение подростка, юноши определяется, прежде всего, маргинальностью (промежуточностью) его положения. Переходя из детского мира во взрослый, подросток не принадлежит полностью ни к тому, ни к другому. Специфичность его социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Эта напряженность и конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости и чем важнее разделяющие их грани. Поэтому степень «подростковости поведения» никогда не бывает одинаковой.

Достоинство концепции Левина состоит в том, что он рассматривает подростничество как социально-психологическое явление, связывая психическое развитие личности с изменением его социального положения. Однако, ставя жизненный мир ребенка в зависимость от его непосредственного окружения,

микросреды, Левин оставляет в тени его обще- социальные детерминанты. Он не уточняет также возрастных граней периода маргинальности, в частности различий между подростком и юношей, и индивидуально-психологических вариаций процесса развития. Между тем неопределенность возрастного статуса далеко не всегда означает также неопределенность уровня притязаний и ценностных ориентаций. Эмпирическая проверка теории Левина английским психологом Джоном Бамбаром (1973) показала, что понятие юношеской маргинальности слишком расплывчато и не объясняет конкретных вариаций, психики и поведения подростков. Левин и другие представители социально-психологической ориентации связывают подростковую маргинальность с особенностями социального статуса. Альтернативные теории подросткового и юношеского возраста анализируют разные стороны развития – физическое созревание, умственное развитие, формирование самосознания, сдвиги в структуре общения, мотивационные процессы. Советскими психологами подробно изучались и описывались закономерности полового созревания, умственные интересы, формы социальной активности и содержание внутреннего мира подростков и юношей. Этим занимались такие советские психологи как Выготский Л.С. (1889-1960), Божовик Л.И. (1908-1981), Леонтьев А.Н. (1903-1979), Эльконин Д.Б. (1904-1984) и др.

Эльконин Д.Б. (1971) рассматривал подростковый и юношеский возраст с позиции культурно-исторической теории и провел их психологический анализ. Эльконин называет период от 11 до 17 лет «подростковым», подразделяя его на две фазы. Ведущей деятельностью 11-15 летних (средний школьный возраст) Эльконин считает общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая. Внутри этой деятельности подростки овладевают способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, способностью ориентироваться в личных особенностях в качествах других людей, способностью сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе. Только умение «подчиняться нор-

мам»), дружба, любовь выпадают из нее как нечто несущественное, второстепенное, хотя, вышеперечисленное является очень значимым в этом возрасте и влияет на дальнейшее развитие личности.

Анализ психологических трудов, которые мы по праву относим к числу классических, дал нам возможность нарисовать «общий портрет» подростка. Но, с учетом НТР, изменилась социальная ситуация, которая, в свою очередь, изменила интересы, идеалы и саму личность сегодняшнего подростка.

Однако, ставя жизненный мир ребенка в зависимость от его непосредственного окружения, микросреды, Левин оставляет в тени его обще социальные детерминанты. Неопределенность возрастного статуса далеко не всегда означает также неопределенность уровня притязаний и ценностных ориентаций (также неразрывно связанных с общением).

Что касается точки зрения представителя советской психологии – Д.Б. Эльконина, то общение включено в систему общественно-полезной деятельности. Внутри этой деятельности происходит овладение способностью строить отношения и развивается.

Но, наряду с этим, внутренний мир личности подростков, как мы убедились на практике, внешкольная деятельность, дружба, любовь выпадают, в данной концепции, как нечто несущественное. Несмотря на утвердившиеся представления о старшеклассниках, как о людях, полностью обращенных в будущее, можно найти немало свидетельств их поглощенности настоящим. Даже самоопределение, хотя и направлено всеми своими целями, ожиданиями, надеждами в будущее, осуществляется все же, как самоопределение в настоящем -- в практике живой реальности и по поводу текущих событий. С этих позиций следует оценивать и значение общения – деятельности, занимающей огромное место в жизни подростков и старших школьников и представляющей для них самостоятельную ценность (Эльконин Д.Б.,(1974)).

В подростковом и юношеском общении отмечают две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущую индивидуализацию -- с другой. Первая проявляется в увеличении времени, которое расходу-

ется на него, в существенном расширении его социального пространства (среди ближайших друзей подростков и старшеклассников – учащиеся других школ, училищ, студенты, рабочие, военнослужащие), в расширении географии общения и, наконец, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам.

Что касается второй тенденции – индивидуализации отношений, – то о ней свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению в диаде. Можно думать, что две эти существующие направленности «обслуживают» разные потребности школьников: в «поиске» общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности – потребность в самовыявлении и встречном понимании. И та, и другая потребность носит настоящий характер, и то, как они удовлетворяются или не удовлетворяются, вызывает у ребят глубокие переживания (Добрович А.Б., (1987)).

Все исследователи (Выготский Л.С., (1984), Божович Л.И., (1995), Кон И.С., (1989) и др.) психологии отрочества и юности, так или иначе, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков и старшеклассников общение со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности.

Л.И. Божович (1995) отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков и старшеклассников, наоборот, привлекательность занятий и интересов в основном определяется возможностью широкого общения со сверстниками.

Для ребят этого возраста важно не только быть вместе со сверстниками, но и главное, занимать среди них удовлетворяющее их положение. Для некоторых, это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию ли-

дера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае, оно является ведущим мотивом поведения детей в средних и старших классах. Как показывают исследования И.С. Кона (1989) именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков и старших школьников. Это сопровождается повышенной конфликтностью подростков и юношей по отношению к своим компаниям, членами которых они являются.

Существуют данные (Кон И.С., (1989)), согласно которым неформальное общение не только в диадах, но и в группах подчинено таким мотивам, как поиск наиболее благоприятных психологических условий для общения, ожидание сочувствия и сопереживания, жажда искренности и единство во взглядах, потребность самоутвердиться.

Согласно литературным данным (Кон И.С., (1989)), практически все подростки являются членами групп, которые в первую очередь удовлетворяют потребность в свободном общении. Свободное общение – не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое. Юношеское общение поначалу требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников. Принадлежность к компании повышает уверенность подростка в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

Если компании формируются главным образом на базе совместных увлечений, то человеческие контакты в них, будучи эмоционально значимыми, обычно остаются поверхностными. Качество совместного времяпровождения часто оставляет желать лучшего. При всей перегрузке учебной работой и не только (занятия в клубах, секциях), юноши и девушки обладают разнообразным досугом, отношения с товарищами–сверстниками – это отношение принципиального равенства. Они позволяют ребятам быть равноправными участниками всевозможных дел.

Отношение ребенка со сверстниками (и особенно с друзьями) строятся уже в соответствии с некоторыми важными нормами взрослой «морали равенства», а основой его отношений с взрослыми продолжает оставаться «детская мораль» послушания. Возможные последствия таковы: общение, сотрудничество полнее проявляется именно в отношениях с товарищами и, значит, отношения с взрослыми оказываются менее значимыми для становления личности подростка, старшего школьника, для развития его взрослости, именно общение с товарищами, а не с взрослыми, может приносить подростку, юноше большее удовлетворение, стать субъективно более необходимым и значимым.

Часто взрослый оказывается в роли носителя и выразителя требований «морали послушания». А ведь единственное чего он может на этом пути реально добиться, так это того, что подросток, юноша его перестает «принимать». Именно поэтому, подростки и старшеклассники бывают грубы совершенно с незнакомыми людьми, которые обходятся с ними «как с маленькими».

Подросток, старшеклассник весьма чуток к своему положению в отношениях с людьми, у него появляется недовольство тем, что он в своем общении с взрослыми часто оказывается существом подчиненным и неравноправным, он хочет равенство прав. Вот поэтому-то так возрастает для него значимость общения с товарищами, общения в котором нет, и не может быть заведомого неравенства. Объективное положение подростка, в кругу сверстников гармонизирует с его требованием, с его потребностью быть равным.

На практике мы убедились, что общение со сверстниками, особенно в интернатных условиях не только расширяется, но становится более глубоким. У ребят складываются ценности, которые более близки и понятны сверстнику, чем взрослому. Основа для взаимного понимания у ребят обширная и многообразная. Их часто волнует то, что для взрослого вовсе не является и не может быть важным. Общение с взрослыми, каким бы интересным оно не было, уже не может заменить полностью общения с товарищами.

Это еще резче проявляется в случаях, когда подросток, живет как бы сам по себе, без родительского внимания, а для воспитателя—главное, чтобы он

был здоров, сыт, тепло одет, хорошо себя вел и учился. Этого мало ребенку любого возраста. Подростку – тем более. Ему не с кем поделиться своими трудностями, огорчениями, переживаниями. И ничего удивительного не будет, если вскоре у этого подростка общение с товарищами заполнит всю его жизнь (Кон И.С. (1989), Дубровина И.В. (1989) и др.).

Отношение со сверстниками у подростков и старшеклассников сложнее, многообразнее и содержательнее. Эти отношения заметно отличаются по степени близости: у подростка могут быть просто товарищи, близкие товарищи, друг. С возрастом такие различия становятся все более четкими, а общая картина подростков – все более сложной, так как яснее определяются симпатии и антипатии, выделяются пары, группы, компании (И.С. Кон (1989)).

Общение с товарищами-одноклассниками у интернатных детей, как в обычной школе все более выходят за пределы учения, включают новые интересы, занятия, увлечения и превращаются в самостоятельную и очень важную для подростка, сферу жизнедеятельности. Она насыщена разнообразными событиями и происшествиями, борьбой и столкновениями, победами и поражениями, открытиями и разочарованиями, огорчениями и радостями.

Общение с товарищами большая ценность для подростка. Оно нередко становится настолько притягательным и важным, что учение отодвигается на второй план, возможность общения с отцом и матерью выглядит уже не такой привлекательной. Подросток отдаляется от родителей, живет уже какой-то своей жизнью, неохотно рассказывает о себе, что-то скрывает, рвется из дома к товарищам.

Отношения со сверстниками подросток считает своими собственными, личными отношениями: здесь он имеет право и может действовать самостоятельно. Поэтому, всякое вмешательство взрослых, тем более не тактичное, вызывает обиду, протест, сопротивление. Для многих подростков дружба и ее законы приобретают первостепенное значение. И чем более неблагоприятны отношения подростка и взрослых, тем большее место в его жизни занимают товарищи, тем сильнее влияние сверстников (И.С. Кон, В.А. Лысенков (1974)) .

Одиночество невыносимо для подростка, старшеклассника. Если отношения с одноклассниками не складываются, то он пускается на поиск товарищей и друзей вне школы. Как правило, он их находит. Вовсе не обязательно они должны оказаться плохими; и все-таки возможность отрицательного влияния велика: ведь когда подросток одинок, он становится неразборчив в выборе товарищей, доволен уже тем, что его приняли и эта компания становится для него референтной.

Печальные последствия этого хорошо известны: увеличивается количество несовершеннолетних правонарушителей. Важность для подростка его общения со сверстниками нередко скрывает, отодвигает на дальний план проблемы его взаимоотношений с взрослыми, прежде всего с воспитателями и педагогами. Что же в сегодняшней социальной ситуации развития подростка и старшеклассника порождает те проблемы, с которыми приходится сталкиваться воспитателям и учителям?

Один из источников этих проблем – непонимание взрослыми внутреннего мира подростка и старшего школьника, их ложные или примитивные представления об их переживаниях, мотивах тех или иных поступков, стремлениях, ценностях и т.п. Как было сказано выше, взрослые явно недооценивают значение сферы общения со сверстниками для ребят этого возраста, а ведь этим начинается и этим заканчивается почти любая научная или популярная книга о психологии отрочества и ранней юности.

Исследования С.К. Масгутовой (1985) показали, что субъективная значимость для подростка и старшего школьника сферы его общения со сверстниками значительно контактирует с явной недооценкой этой значимости взрослыми, особенно учителями и воспитателями.

Практика показывает, что в то время как для ребят переживания по поводу общения со сверстниками оказываются наиболее значимыми, наиболее типичными, воспитатели и учителя полагают, что в центре переживаний подростков и старшеклассников оказываются переживания по поводу общения с родителями. Многие исследователи (А.М. Прихожан (1990), Е.Н. Новикова (1987) и

др.) придерживаются той точки зрения, что это является серьезной проблемой современной воспитательной ситуации, отражающей неспособность окружающих подростков и старшеклассников взрослых видеть их действительные переживания, их фиксацию лишь на той стороне субъективной жизни ребят, которая повернута непосредственно к данному учителю или родителям.

Большинство взрослых, окружающих подростка и старшего школьника, как показывают наши наблюдения, не имеют никакого представления о динамике мотивов его общения со сверстниками на протяжении от подросткового до старшего школьного возраста, о смене связанных с этим общением переживаний. Сначала доминирующим мотивом общения со сверстниками является простое желание быть в их среде, вместе что-то делать, играть (11-12 лет), то позже на первое место выходит мотив занять определенное место в коллективе сверстников (13-14 лет). Анализ литературы показывает (А.М. Прихожан (1990), И.С. Кон (1989) и др.), что у многих ребят оказывается фрустрированной потребность «быть значимым в глазах сверстников», что приводит к тяжелым переживаниям. Взрослые, как показывают исследования, в подавляющем большинстве случаев представляют себе мотивы общения подростка со сверстниками самым примитивным образом – как стремление быть в их среде. В этом возрасте у подростков, старших школьников возрастает критичность по отношению к собственным недостаткам, которые могут сказаться в общении с другими людьми. Возможно, что когда взрослым кажется, что ребят в школьной дискотеке собирает просто развлекательная направленность, желание «провести время», сами ребята могут считать, что встречаются по более глубоким эмоциональным побуждениям.

Но подростковая, юношеская общительность часто бывает эгоцентричной, а потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний – выше интереса к чувствам и переживаниям другого. Отсюда – «трудность» возраста, взаимная напряженность в отношениях и специфичность отношений со взрослыми, неудовлетворенность ими.

Среди мотивов, на основе которых могло бы строиться общение с взрослыми, называются только такие, которые связаны с различными аспектами жизненного самоопределения: как выбор будущей профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, увлечения, вопросы морали, о себе и своем прошлом, настоящем, будущем, климат в семье и др. Как видно, возникающая в ранней юности проблема самоопределения, по мысли самих школьников, не может решаться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равно ограничен у всех. Обращение к взрослым, таким образом, закономерно. Но далее в силу вступает одна поправка, в корне меняющая всю картину: в качестве желательного содержания общения указанные выше темы называются старшеклассниками лишь при условии, если общение с взрослыми будет иметь доверительную форму (Кон И.С. (1989)). Когда же ставится вопрос, кто понимает их лучше других и с кем они откровеннее, большинство называет сверстников. Отсутствие доверительности в общении, столь необходимой в условиях, когда перед школьниками во весь рост встают сложные задачи личностного и социального самоопределения, - одна из причин той тревожности, которую по данным некоторых авторов (Кон И.С. (1989), Мудрик А.В. (1989)), испытывают старшие школьники в общении с родителями, и теми взрослыми, от кого они в какой-то мере зависят.

Наши наблюдения за неудовлетворенностью потребностей подростков в общении со взрослыми, а тем более в условиях дисфункциональной семьи до интерната, и в интернатных условиях, при высокой выраженности этой потребности заставляют задуматься над тем, что же практически означает «доверительность» в реальном взаимодействии взрослых и подростков. Тут приходится признать, что роль учителей и воспитателей, в большинстве своем нами рассматривается преимущественно в одном ракурсе – как проводник знаний – и в этом своем значении почти не меняется со сменой возрастов ребенка, это подтверждают и психологические исследования (Выготский Л.С. (1984)).

Что же происходит, когда взрослые не умеют понять новые стремления подростка, юноши? А происходит то, что он все равно отправляется на поиск

удовлетворяющих его отношений. Он находит их в среде сверстников. Здесь стремление подростка к взрослости понятно остальным, это стремление признают и поддерживают другие, подобные ему. Здесь отыскиваются своеобразные пути приобщения к взрослости. Здесь может получить поддержку протест подростка такого отношения взрослых, которое его не удовлетворяет, - зачастую на этой основе может возникнуть так называемая солидарность группы: подростки против «взрослых вообще». Подростки и старшие школьники «освобождаются» от своих родителей (Фельдштейн Д.Ю. (1990)).

Подросток, юноша наталкивается на упорное непонимание взрослых и уходит к товарищам. И вот уже социально-моральное развитие его происходит преимущественно за пределами влияния школы. Конфликты, столкновения теперь могут возникнуть уже на другой основе: подросток, юноша борется уже не за то, чтобы быть вместе с воспитателями и учителями, не за то, чтобы ему разделить их дела и заботы, он отстаивает совершенно, противоположное: пусть, его «оставят в покое», пусть дадут поступать «как он сам хочет» (а на самом деле так, как диктует мораль группы сверстников, к которой он принадлежит).

Таким образом, анализ литературных данных позволил сделать нам следующие выводы:

- в подростковом и старшем школьном возрасте наиболее значимыми являются отношения со сверстниками;
- в подростковом и старшем школьном возрасте прослеживаются некоторые сложности во взаимоотношениях с взрослыми (родителями и учителями), связанные с возрастными особенностями ребят. Однако, при всей тяге к самостоятельности, юноши и девушки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших.

Проблема общения и формирование коммуникативных способностей относится к числу важнейших для подростка и старшеклассника сфер жизнедеятельности. Все психологи едины в признании значения общения в формировании личности подростковом и юношеском возрасте. Эти периоды весьма существенны для формирования основных структурных компонентов личности. От

того, как будет складываться общение, зависит формирование будущей личности. Поэтому изучение указанной выше проблемы становится весьма актуальным. Ее актуальность резко возрастает на данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и условий жизнедеятельности. Так как проблема социальная, то сегодняшняя ситуация в обществе прямо связана от изменения мотивации интересов подростков и старшеклассников, поэтому изучение особенностей общения и формирование коммуникативных способностей у трудных подростков весьма актуальна как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и как взаимовлияние.

При всей их тяге к самостоятельности, подростки и юноши «остро» нуждаются в жизненном опыте и помощи воспитателей и учителей, особенно в интернате.

1.3 Возможности коррекционной работы по формированию коммуникативных способностей у «трудных» подростков

Психологическая профилактика и психокоррекция дезадаптации подростков включает в себя всестороннее психолого-педагогическое изучение его личности, выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды, и психокоррекцию дисгармоничных черт личности подростка. Занимаясь психологической коррекцией детей с отклоняющимся поведением, необходимо делать акцент на ее многоплановость и многоуровневость. Для того, чтобы знать, как исправлять, необходимо сначала понять, что исправлять. Опираясь на труды психологов, педагогов исследовавших проблемы отклоняющегося поведения, проблемы связанные с общением в подростковом возрасте, мы пришли к выводу что, причины отклоняющегося от нормы поведения делятся на две группы:

- причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами,
- причины социального и психологического характера.

По отношению к подросткам и молодежи в отдельную группу следует выделить причины, связанные с возрастными кризисами.

Среди причин психологического и социального характера традиционно выделяют:

- 1) дефекты правового и нравственного сознания;
- 2) содержание потребностей личности;
- 3) особенности характера;
- 4) особенности эмоционально-волевой сферы.

Как правило, трудности в поведении подростков объясняются сочетанием результатов неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой он оказался, а также недостаткам воспитания.

В подростковом возрасте среди наиболее часто встречающихся причин девиантности ряд ученых называют незавершенность процесса формирования личности, отрицательное влияние семьи и ближайшего окружения, зависимости подростка от требований, норм и ценностей группы, к которой он принадлежит.

Кроме того, отклоняющееся от нормы поведение у подростков зачастую является средством самоутверждения, протестом против действительности или требований взрослых.

Современная психология активно использует в работе методы практического тренинга. В практике коррекционной работы по формированию коммуникативных качеств у трудных подростков применяются специальные групповые занятия, группы встреч, гештальт-группы, группы тренинга умения, школа общения.

Нас интересуют такие направления практической психологи, которые ориентируются на развитие коммуникативных способностей, возможностей чувственно-двигательной сферы, поведенческой пластики, снятие состояния психического дискомфорта, коррекция зависимости от окружающих, гармонизация противоречивости личности, снятие враждебности. В связи с этим предлагается социально-психологический тренинг – основной метод формирования коммуникативных умений, тренинг общения, тренинг сензитивности, телесно-ориентировочный тренинг.

Цели и задачи тренинга:

1. Развитие у подростка отношения к себе как к самооценкой чувствующей индивидуальности через:

- осмысление ощущений тела сопутствующих переживаний;
- осознание своих проблем в виде их телесных аналогов;
- снятие телесных напряжений.

2. Принятие себя посредством:

- установление невербальных контактов с другими людьми;
- повышения сензитивности к контактам (взаимодействию).

3. Развитие умения у подростков находить свое место в группе через совместную деятельность, что способствует полному и продуктивному взаимодействию.

Задачами двигательного-коммуникативного занятия, подчиненными основным целям, являются:

1. Развитие поведенческой пластичности.

2. Развитие социальной чувствительности.
3. Расширение диапазона и потенциала движений.
4. Формирование положительного образа физического “Я”.
5. Повышение (уравновешивание) самооценки подростка.
6. Улучшение психологического самочувствия (ровной поведенческой реакции, активности, настроения) при взаимодействии с другими людьми.
7. Снижение тревожности, возникшей вследствие негативного образа тела.

Двигательно-коммуникативное занятие позволяет увеличить диапазон доступных форм и вариантов внешнего поведения подростков, развить чувственно-двигательную сферу, способствовать формированию положительного образа “Я”.

Коррекционно-развивающее взаимодействие делает возможным принятие и осознание собственного тела подростком и его потенциальны возможностей, способствует самопринятию образа “Я”, посредством чего повышает самооценку подростков способствует снижению тревожности.

Общая структура занятий в группе двигательного-группового тренинга, включает 6 частей:

- 1) приветствие, создание эмоционального настроения на занятие;
- 2) вживание в тренинговую ситуацию, подготовка к основным упражнениям, продуктивной деятельности;
- 3) упражнения, тематические подвижные игры, продуктивная деятельность;
- 4) релаксационное упражнение;
- 5) обсуждение;
- 6) прощание друг с другом и с ведущим (психологом).

Учитывая возрастные особенности, а также значимость и особенности общения в подростковом возрасте мы определили возможности коррекционной работы по формированию коммуникативных способностей «трудных» подростков в условиях школы-интерната, изучение динамики и различных форм их общения в этих условиях.

В ходе коррекционной работы нами предусматривалось решение следующих задач:

- изучить представления современных подростков о значимости общения и выявить роль сверстников, родителей и учителей в общении;
- исследовать особенности коммуникативного процесса в подростковом возрасте и определить параметры потребности «в передаче информации» и «приеме информации»;
- изучить взаимосвязь структуры свободного времени подростков с различными формами общения;
- сопоставить полученные в ходе исследования результаты с имеющимися данными и выявить роль социальных факторов в общении современных подростков.

Для решения поставленных в работе задач, был использован ряд методик:

Методика «Идеальный собеседник» (качества личности, наиболее ценные старшеклассниками в себе и в собеседнике) (см. Приложение А).

Методика коммуникативная дистанция (А.Н. Андреев, М.О. Мдивани, Ю.Я. Рыжонкина, 1985) (см. Приложение Б).

Проективное сочинение «Мое свободное время» (см. Приложение С).

Анкета, выявляющая внеучебные интересы (Черенкова В.Г., 1990) (см. Приложение Д).

Анкета по общению №1 (Мудрик А.В. 1988) (см. Приложение Е).

Методики применяемые в индивидуальном консультировании (см. Приложение Ж).

Выводы по первому разделу

Ведущими факторами в возникновении отклоняющегося поведения, школьной неуспеваемости, трудности в общении среди подростков являются определенные черты характера и особенности воспитания личности

Нарушения поведения учащихся средних классов затрагивают различные сферы деятельности школьников. Они могут проявляться непосредственно в учебе, выражаться во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, а также касаться общего отношения подростка к окружающему миру.

Основными причинами школьной недисциплинированности являются недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы подростков: психическая неустойчивость, аффективная возбудимость, безволие, низкая стрессоустойчивость; нарушения в развитии мотивационно-личностной сферы: отсутствие адекватных способов реагирования, когнитивный диссонанс, смысловой барьер, низкие нравственные ценности, искажение жизненного смысла, потеря самоидентичности, а также неумение организовать общение. Организация помощи недисциплинированному подростку обязательно должна включать в себя систему разнообразных методов, направленных на него самого, на его семью, а также мероприятия, ориентированные на ближайшее окружение.

Снижение успеваемости, проявления недисциплинированности в поведении и другие разнообразные нарушения в учебно-воспитательной деятельности подростка очень часто происходят из-за неумения общаться или невозможности, в силу каких-то обстоятельств добиться удовлетворяющего школьника положения в классном коллективе. Основные проблемы в межличностных отношениях школьников в средних классах обусловлены индивидуально-типологическими свойствами личности, характерологическими особенностями подростков

При анализе литературных источников по исследуемой нами установлено, что подростки и старшие школьники большее предпочтение отдают сверстникам, а затем родителям, воспитателям и учителям, что, в целом, совпадает с литературными данными. Но значимость взрослых в общении неоднозначна. Мы предполагаем, что это связано с тем, что у этих ребят неблагоприятный климат

в семье, напряженные взаимоотношения с родителями, а в учителе они видят взрослого, от которого они могут получить нужную информацию, которую, возможно, не получают в семье. Больше всего подросткам хотелось бы видеть в воспитателях друзей и советчиков. При всей их тяге к самостоятельности, подростки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие проблемы они вообще не могут обсуждать со сверстниками, так как мешает самолюбие. Да и какой совет может дать человек, который «прожил также мало, как ты?».

Сегодня взаимопонимание со сверстниками осложняется целым рядом поведенческих факторов, а также личностными особенностями ровесников, которые, на наш взгляд, обусловлены изменившимися социальными условиями – приоритет материальных ценностей, разделение общества на богатых и бедных, изменение межличностных отношений и т.д, ребята все чаще сталкиваются с безразличием, грубостью, злостью. А это, в свою очередь, приводит к замкнутости и тяжелым переживаниям подростков. Следует добавить, что с разочарованием в общении сталкиваются, как мальчики, так и девочки. Между тем, как показывает практика, общение со сверстниками, а также с друзьями более старшего возраста продолжает быть значимым для подростков. Они отмечают, что хотят проводить с ними как можно больше времени – гулять, отдыхать, «развлекаться».

РАЗДЕЛ 2. ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ «ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ»

2.1 «Тест Кеттелла»

В эксперименте принимали участие учащиеся 7 класса школы – интерната № 13 г. Павлодара, 16 человек.

Методика "Тест Кеттелла" /29/.

Цель: опросник предназначен для измерения шестнадцати факторов личности и дает многогранную информацию о личностных чертах, которые называют конституционными факторами.

Опросник содержит 187 вопросов, на которые предлагается отвечать обследуемым (взрослым людям с образованием не ниже 7 – 8 классов). Испытуемому предлагают занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос: «да», «нет», «не знаю» (или а, б, с).

Таблица 1.

**Показатели личностных особенностей в 7 классе до проведения
коррекционной работы**

	Ф.И.	A	B	C	E	F	G	H	J	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
1.	Инна К.	2	4	8	5	7	10	7	3	6	7	4	8	7	4	4	4
2.	Айгуль М.	3	1	9	9	7	8	11	5	5	4	5	5	5	1	3	5
3.	Сергей С.	1	3	10	11	6	3	10	1	5	7	7	3	5	4	2	4
4.	Олег С.	5	4	6	5	4	3	4	3	6	7	6	3	4	2	2	1
5.	Серик Х.	4	1	7	9	8	9	10	5	6	8	3	9	7	6	7	7
6.	Серик Ю.	2	3	9	9	7	9	8	2	7	4	5	8	7	4	7	5
7.	Лена В.	3	3	6	7	5	8	7	6	7	8	8	5	5	4	2	1
8.	Серик Ц.	7	1	8	10	6	7	9	2	7	8	6	8	7	2	6	2
9.	Надя Г.	6	4	6	9	7	8	7	5	6	6	9	9	6	5	6	6
10.	Аня Г.	4	3	8	8	8	8	6	6	5	8	8	4	7	1	6	6
11.	Асель К.	5	4	4	8	6	8	10	4	8	8	5	8	4	6	4	7
12.	Маша Л.	2	4	9	5	8	7	7	8	5	8	4	10	8	3	2	7
13.	Света Р.	3	5	4	8	6	6	4	6	6	8	6	9	6	7	5	7

14.	Таня С.	7	3	4	7	4	8	6	3	3	3	4	4	6	4	3	4
15.	Асель М.	8	5	8	5	7	7	9	9	8	3	4	1	6	5	9	3
16.	Ренат К.	7	5	6	1	7	7	6	5	5	5	7	5	5	6	7	4

Из таблицы видно, диагностика личностных качеств выявила в 7 классе следующие особенности: интеллект **В** - (12 чел.), эмоциональная неустойчивость – **С**- (7 чел.), доминантность, самоуверенность – **Е** - (13 чел.), осторожность, сдержанность – **Г** - (8 чел.), жесткость – **И** - (13 чел.), хитрость, расчетливость – **Л** - (11 чел.), тревожность, депрессивность – **М** - (7 чел.), не считаются с общественным мнением - (11 чел.).

Таким образом, анализируя результаты, полученные на констатирующем этапе исследования, основываясь на анализе изученной литературы, можно предположить, что на уровень коммуникативных способностей влияют личностные особенности испытуемых, в результате чего могут возникать затруднения в общении.

Задача проведения данной методики - выявить влияние используемой коррекционной программы на эффективность коммуникативных способностей, которые могут повышаться.

Цель исследования: выявить уровень коммуникативных и организаторских способностей у «трудных» подростков.

Инструкция по применению методики.

Учащимся предлагается ответить на 40 вопросов:

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается, склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего решения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших друзей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вам отступить от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакт с людьми, которые старше Вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включиться в новые для вас компании?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы исполнить сегодня?
13. Легко ли вам устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашими планами, мнением?

15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди, и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей.
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своих прав?
29. Полагаете ли вы, что вам, не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе, в школе (классе)?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что вы стремитесь отстаивать свое мнение, если оно не сразу принято вашими товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую для вас

компанию?

34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенно и спокойно, когда приходится говорить что-то большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас очень много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с мало знакомыми людьми?

40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Если ответ положителен, то в соответствующей клетке бланка школьник должен поставить "+", если отрицательный - знак "-".

Таблица 2.

Бланк.

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25		26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35		36		37		38		39		40	

Обработка результатов:

С помощью дешифратора подсчитать количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики.

Дешифратор.

Коммуникативные способности

Организаторские способности

1+3- 5+7- 9+ И- 13+ 15- 17+ 19- 21 2+4-6+8- 10+ 12- 14+ 16- 18+20-22+
23- 25+ 27- 29+31- 33+ 35- 37+ 39- 24- 26+ 28- 30+ 32- 34+ 36- 38+ 40-

После этого следует определить оценочный коэффициент (К) по формуле $K = m/20$, где m -- количество совпадающих с дешифратором ответов,

20 – максимально возможное число совпадений.

Интерпретация результатов.

Пользуясь оценочной шкалой, профориентатор, школьный психолог определяет у школьников уровень коммуникативных и организаторских способностей.

Таблица 3.

Уровень коммуникативных и организаторских способностей

Способности	Уровень в %				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Коммуникативные	0,1-0,45	0,46-0,55	0,56-0,65	0,66-0,75	0,78-1,0
Организаторские	0,2-0,55	0,56-0,65	0,66-0,7	0,71-0,8	0,81-1,0

Испытуемый, получивший оценки 1, имеет крайне низкий уровень проявления организаторских или коммуникативных способностей.

Испытуемый, получивший оценки 2, не стремится к общению, чувствует себя скованно в новой компании, предпочитает проводить время наедине с собой, ограничивает свои знакомства, испытывает трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируется в незнакомой ситуации, не отстаивает свое мнение, тяжело переживает обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах он предпочитает избегать принятия самостоятельных решений.

Испытуемый, получивший оценки 3, стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Испытуемый, получивший оценки 4, не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, постоянно стремится расширить круг своих знакомств, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляет

инициативу в общении, с удовольствием принимает участие в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации.

Испытуемый, получивший оценки 5, активно стремится к организаторской и коммуникативной деятельности, испытывает в ней потребность, быстро ориентируется в трудных ситуациях, непринужденно ведет себя в новом коллективе. В важном деле или создавшейся сложной ситуации предпочитает принимать самостоятельное решение, отстаивает свое мнение и добивается, чтобы оно было принято товарищами. Может внести оживление в незнакомую компанию, любит организовывать различные игры, мероприятия, настойчив в деятельности, которая его привлекает. Сам ищет такие дела, которые удовлетворяли бы его потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Методика констатирует лишь наличный уровень развития коммуникационных и организаторских склонностей в данный период развития личности. Они не останутся неизменными в процессе дальнейшего развития людей. При наличии мотивации, целеустремленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться.

Таблица 4.

Уровни коммуникативных способностей в 7 классе до проведения коррекционной работы

№	Ф.И.О.	Оценка	Уровень коммуникативных способностей
1.	Инна К.	2	Ниже среднего
2.	Айгуль М.	5	Очень высокий
3.	Сергей С.	4	Средний
4.	Олег С.	1	Низкий
5.	Серик Х.	4	Высокий
6.	Серик Ю.	3	Средний
7.	Лена В.	4	Высокий
8.	Серик Ц.	5	Очень высокий
9.	Надя Г.	2	Ниже среднего

10.	Аня Г.	3	Средний
11.	Асель К.	4	Средний
12.	Маша Л.	3	Средний
13.	Света Р.	3	Средний
14.	Таня С.	3	Средний
15.	Макина А.	5	Высокий
16.	Капекон Р.	5	Высокий

Таблица 5.

**Сводная таблица уровней коммуникативных способностей в
экспериментальной группе, полученных до проведения коррекционной ра-
боты**

Уровни коммуни-	До эксперимента	
	Кол-во учащихся	%
Очень высокий	2	23,3
Высокий	4	21,4
Средний	7	43
Ниже среднего	2	14,3
Низкий	1	7

Из таблицы видно, что в 7 «А» классе выделяются следующие уровни коммуникативных способностей:

- низкий: 1 ученик (7%);
- ниже среднего: 2 ученика (14,3%);
- средний: 7 учеников (43%);
- высокий: 4 ученика (21,4%);
- очень высокий 2 ученика (24,3%).

Доминирующим уровнем в экспериментальной группе является средний (43%). Испытуемые, имеющие данный уровень, не отличаются высоким устойчивым потенциалом коммуникационных способностей.

Уровни коммуникативных способностей учащихся 7 класса до проведения коррекционной работы

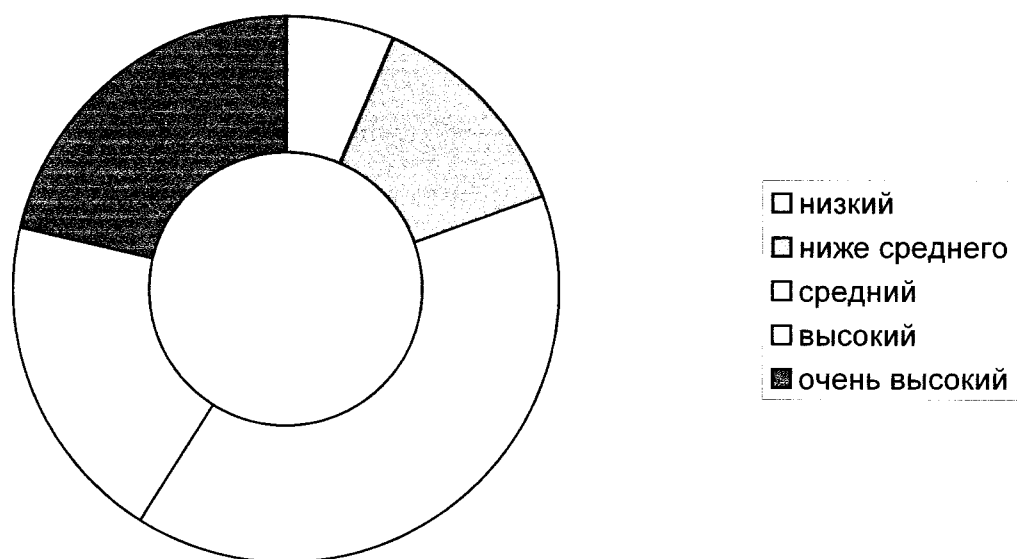


Диаграмма 1.

2.3 Тест «Лири»

Методика создана Т. Лири, в 1954 году и предназначена для исследования представлений о себе и идеальном “я”. С помощью данной методики можно выявить преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Общее впечатление о человеке и человека о самом себе в процессе межличностных отношений наиболее часто определяют два фактора: *доминирование-подчинение* и *дружелюбие-агрессивность*. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из восьми типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

По специальным формулам определяется показатели по двум основным факторам: доминирование и дружелюбие.

Доминирование = $(1 - 4) + 0,7 * (8 - 2 - 4 - 6)$;

Дружелюбие = $(7 - 3) + 0,7 * (8 - 2 - 4 + 6)$.

Типы отношения к окружающим (шкалы)

1. Авторитарный (л1)
2. Эгоистичный (л2)
3. Агрессивный (л3)
4. Подозрительный (л4)
5. Подчиняемый (л5)
6. Зависимый (л6)
7. Дружелюбный (л7)
8. Альтруистический (л8)

Т. Лири предлагал использовать методику для оценки поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих (“со стороны”), для самооценки, оценки близких людей, описания своего идеального “я”. В соответствии с уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

В нашем исследовании мы использовали методику Т. Лири для выявления у испытуемых представления о себе. Инструкция: “Сейчас я буду зачиты-

вать ряд суждений касающихся характера человека, его взаимоотношений с окружающими людьми. Поставьте на бланке ответов знак “+” против номеров тех определений, которые соответствуют вашему представлению о себе и знак “-” против номеров тех утверждений, которые не соответствуют Вашему представлению о себе (если нет полной уверенности, то ставьте знак “-”).

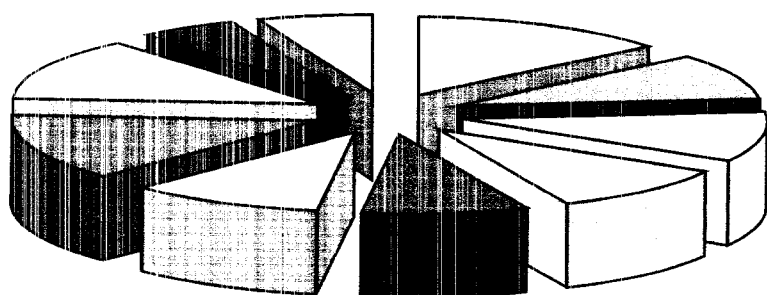
Данная методика позволяет провести более углубленную диагностику тех характеристик Я-концепции, которые касаются межличностных отношений. Мы включили данную методику в наше исследование, с учетом того, что в подростковом возрасте общение обретает важное значение для развития личности. После первичной обработки и сравнения средних величин по t-критерию Стьюдента мы получили следующие результаты.

Таблица 6.

Средние значения и t-критерий по методике Т. Лири

№	Название шкалы	До коррекционной работы	
		девочки	мальчики
Л 1	авторитарность	9,08	9,86
Л 2	эгоистичность	6,08	8,05
Л 3	агрессивность	6,72	7,54
Л 4	подозрительность	6,57	6,79
Л 5	подчиняемость	5,81	6,45
Л 6	зависимость	6,79	7,5
Л 7	дружелюбность	8,9	9,09
Л 8	альтруистичность	8,63	8,39
ДП	доминирование-подчинение	3,41	5,06
ДА	дружелюбие - агрессивность	4,09	1,98

Типы отношения к окружающим девочки (до коррекционной работы)

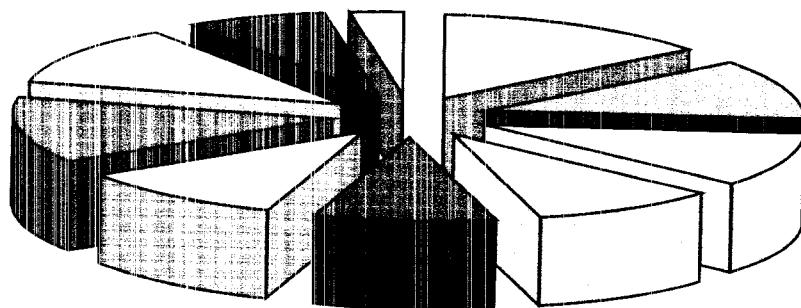


- ☐ авторитарность
- ☐ эгоистичность
- ☐ агрессивность
- ☐ подозрительность
- ☒ подчиняемость
- ☐ зависимость
- ☒ дружелюбность
- ☐ альтруистичность
- ☒ доминирование - подчинение
- ☐ дружелюбие - агрессивность

Диаграмма 2.

По данным методики Т. Лири мальчики склонны приписывать себе эгоистические черты, ориентацию на себя, склонность к соперничеству, доминированию. Девочки оценивают себя как более дружелюбных и менее стремящихся к доминированию, чем мальчики (см. Диаграмму 1 и 2).

Типы отношения к окружающим мальчики (до коррекционной работы)



- ☐ авторитарность
- ☐ эгоистичность
- ☐ агрессивность
- ☐ подозрительность
- ☒ подчиняемость
- ☐ зависимость
- ☒ дружелюбность
- ☐ альтруистичность
- ☒ доминирование - подчинение
- ☐ дружелюбие - агрессивность

Диаграмма 3.

Полученные данные позволяют выделить определенный набор личностных характеристик, от характера самовосприятия которых зависит успешность личностного самоопределения мальчиков и девочек.

По данным нашего исследования, на успешность личностного самоопределения девочек в раннем юношеском возрасте оказывает значимое влияние осознание себя как самостоятельной, независимой от мнения окружающих, самооценка развития волевых сторон своей личности, своей привлекательности и интеллектуального развития. Успешность личностного самоопределения девочек предполагает приписывание себе определенных эгоистических черт характера, направленности на себя, склонности к соперничеству и стремление к доминированию и успеху.

Для мальчиков успешность личностного самоопределения связана с осознанием себя как уверенного в себе человека, энергичного, деятельного, обладающего определенными деловыми качествами: смелость, склонность к риску, предприимчивость, сдержанность, рассудительность, дипломатичность, расчетливость. Также имеет место значимость развития эмоционально-волевых сторон своей личности - самоконтроль и самодисциплина, эмоциональная устойчивость.

Выводы по второму разделу

Целью нашего исследования, как уже упоминалось выше, является изучение динамики и различных форм общения школьников подросткового возраста. Проведенное нами исследование предусматривает решение целого ряда задач. Анализ полученных нами предварительных результатов позволяет сделать следующие выводы:

- при изучении уровня коммуникативных способностей, то есть потребность отдать и получить какую-либо информацию, в нашем исследовании установлено, что подростки большее предпочтение отдают сверстникам, а затем родителям и учителям, что, в целом, совпадает с литературными данными.

Сегодня взаимопонимание со сверстниками осложняется целым рядом поведенческих факторов, а также личностными особенностями ровесников, которые, на наш взгляд, обусловлены изменившимися социальными условиями — приоритет материальных ценностей, разделение общества (на богатых и бедных), изменение межличностных отношений и т.д. ребята все чаще сталкиваются с безразличием, грубостью, злостью. А это, в свою очередь, приводит к замкнутости и тяжелым переживаниям. Следует добавить, что с разочарованием в общении сталкиваются, как девушки, так и юноши. Между тем, общение со сверстниками, а также с друзьями более старшего возраста продолжает быть значимым для испытуемых. Они отмечают, что хотят проводить с ними как можно больше времени — гулять, отдыхать, «развлекаться».

В ходе нашего исследования были выявлены изменения в распределении наиболее ценимых старшеклассниками качеств личности собеседника. Таким образом, полученные нами данные в ходе исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу: наблюдается тенденция к изменению некоторых характеристик общения, определенные рамками сформулированными нами задач. Если обобщить полученные данные и сопоставить их с литературными, то можно описать «собираательный портрет» современного подростка:

- потребность общения сохраняется;
- значимость сверстников;

- отсутствие социально-ориентированных интересов.

Современные подростки и юноши, описывая идеального собеседника, на первый план выдвигают – отзывчивость, воспитанность и эрудицию.

Помимо всего, сказанного нами, следует добавить так же, что сегодняшние подростки стремятся к семье; нуждаются в понимании и поддержке взрослых; стремятся «Уйти от реальности» (употребление спиртного наркотиков). В связи с непростой социальной ситуацией у ребят высокий уровень тревожности, агрессивности, депрессии.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВИД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ «ТРУДНЫМ» ПОДРОСТКАМ

3. 1. Программа коррекционной работы с подростками по формированию коммуникативных способностей

Коррекционная работа, проводимая психологом направлена на изменение поведения «трудных» подростков. Эти изменения могут коснуться:

- приведение психологом в возрастную или индивидуальную норму психических процессов (память, мышление) или навыков (увеличение скорости чтения и пр.); а так же развитие психических показателей для получения более высоких результатов;
- приведение психологом человека девиантного поведения в состояние адекватное нормам;
- приведение психологом социализации личности и ее адаптивности, обучение новым способам реагирования на меняющиеся условия среды.

Проиллюстрируем это на примере коррекционной программы для семиклассников школы – интерната № 13, 7 класса, состоявшей из двух циклов: первый цикл - тренинги, проводимые один раз в неделю по 1,5 часа.

Цели тренинга:

- повышение социально – психологической компетентности подростков, развитие их способности активно взаимодействовать с окружающими;
- формирование активной социальной позиции подростков и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей;
- повышение общего уровня психологической культуры.

Задачи тренинга:

- помочь каждому участнику выразить себя индивидуальными средствами.

Таблица 7.

Тематика тренинговых занятий

№ п/п	Тема занятий тренинга коммуникативных способностей	Количество часов
1.	Общение и межличностное общение	1,5
2.	Коллективный счет (разогревающая психотехника)	1,5
3.	Испорченный телефон (разогревающая психотехника)	1,5
4.	Колечко (тренинг личностного роста)	1,5
5.	Коллективная арифметика (сотрудничество)	1,5
6.	Хлопки (групповое взаимодействие)	1,5
7.	Кто тормоз? (баланс механизмов возбуждения и торможения)	1,5

Опыт проведения тренингов с подростками, имеющими трудности в школе и семье, позволяет предположить что эти занятия будут успешными:

- если содержание и методика занятий будут четко соответствовать целям и задачам тренингового/цикла, адаптированным к подросткам этой категории;
- если между отдельными циклами, составляющими целостную программу будет существовать преемственность;
- если осуществляется поэтапное, систематичное диагностическое сопровождение тренингового процесса;
- если есть ритмическое чередование разнообразных методических средств в тренинге, а также смена индивидуальных и групповых способов взаимодействия участников;
- если существует особая предметно-пространственная среда тренинга;
- если особым образом будет организована специальная деятельность по введению подростка в тренинговый режим и сопровождению вывода подростка из тренинга.

Рассмотрим особенности подготовительного этапа, предшествующего тренингу. Он предполагает включенное наблюдение, которое осуществляет ведущий тренинга в процессе уроков, перемен, спортивных соревнований, экскурсионных выездов и является важным моментом подготовительной работы. Встреча с группой, разъяснение целей и задач групповой работы помогают сформировать у подростков установку на будущее взаимодействие в ходе занятий. В этот период времени психолог проводит комплексное диагностическое обследование всех учащихся в коррекционно - развивающих классах. Наиболее важным этапом в подготовительный период является индивидуальная встреча ведущего и будущих участников группы.

Работая с подростками в тренинговом режиме, мы обращаем внимание на протекание динамических процессов. Их анализ позволяет нам выделить 2 аспекта: скорость формирования новообразований у участников группы (самоконтроль, рефлексия, ценностные ориентации и др.) и динамику отношений между подростками в группе.

Психолог, вступая во взаимодействие с подростком, использует в своей работе следующие понятия: жизнь, смысл жизни, нравственно-духовные ценности человека и пр. Поэтому, консультируя подростка, психолог в своей практике использует различные методы и подходы к анализу ситуации, поведения и личности подростка.

2 – й цикл коррекционной работы – индивидуальное консультирование.

В консультировании содержатся определенные общие положения, которые регулируют как отношения между подростком и психологом, так и определяют личностную рефлексию участников данного процесса. Одним из ряда таких положений является вопрос своевременности обращения подростка за помощью. Когда обращаются к психологу?

1. Когда переживают тяжелые дни, кризис.
2. Когда ясно, что “далее так продолжаться не может”.
3. Когда есть готовность меняться, но направление изменений еще трудно различимы.

Необходимо сделать акцент на том, что к консультантам все чаще обращаются не в ситуации, когда “кризис назрел”, а “в норме”, когда обращение к психологу становится попыткой предвидеть и предотвратить грядущие кризисы, стратегией антикризисного управления на всех уровнях. При коррекционной работе психолог, оказывая психологическую помощь, работает с явным, проявленным кризисом жизни подростка.

Чаще всего консультационная работа является первым этапом коррекционной, т.к. законченный цикл консультативных “работ”, как правило, включает три этапа:

- диагностику - определение зон возможных и необходимых изменений;
- совместное проектирование психологом и подростками путей и способов желаемых изменений;
- реализацию проекта, рефлексия, мониторинг.

Одно из определений консультирования гласит: консультирование - процесс сопровождения (обеспечения) изменений. Консультант - тот, кто помогает подростку меняться. Подросток - тот, кто хочет что-либо изменить и готов меняться сам. Таким образом, уже в процессе консультативной работы на подростка оказывается определенное коррекционное воздействие.

Обращаясь к психологу, подростку необходимо решить для себя:

- действительно ли он готов меняться или инициировать этот процесс?
- готов ли он к изменению жизни и себя в ходе работы?
- какие отклонения для него недопустимы?
- каких изменений он ждет?
- Что стало бы для него “хорошим” завершением консультативного процесса?

В собственной практике при консультировании мы пользуемся следующими принципами:

- не навреди;
- сохраняй психологическую дистанцию;
- сообщай не всю полученную в ходе работы информацию, а лишь затре-

бованную им.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день понятия консультация и коррекция уместно рассматривать в едином направлении консультационно-коррекционной работы (с этапом сбора данных о подростках как части консультационного процесса).

Описание проблемы клиента

Ситуация № 1

Девочка, 14 лет, сирота. Из беседы с классным руководителем мы узнали, что девочка живет в интернате, созданном при школе. Мама умерла от алкоголизма. По результатам медицинского обследования у девочки был выявлен врожденный алкоголизм, проходила специализированное лечение в больнице.

В ходе наблюдения было установлено, что девочка мало общается с одноклассниками. В общении наблюдается тенденция к доминированию, ориентация на собственное мнение. Может быть не терпима к критике, любит давать советы.

По результатам исследования личностных особенностей было установлено, что для девочки характерна неустойчивость эмоционального состояния, проявляющиеся в раздражительности, повышенной возбудимости, в частых колебаниях настроения, высокий уровень тревожности и низкий уровень агрессивности.

В результате исследования отношений в коллективе было выяснено, что в классе с ней не общаются.

Ситуация №2

Учащийся 7-го класса поступил в школу в 2003 г.

Из беседы с классным руководителем мы выяснили, что семья состоит из четырех человек: мама, папа, двое сыновей. Семья не имеет постоянного места жительства. Мать не работает. Отец имеет непостоянную работу.

В ходе наблюдения было выявлено, что подросток с одноклассниками не общается. Однако на фоне успехов в учебной деятельности, с ним начинают общаться.

Для клиента характерна чувствительность к средовым воздействиям. Потребность в привязанности и теплых отношениях является ведущей. Наблюдается неуверенность в себе тесно связанная с неустойчивой самооценкой. При неудачи легко впадает в состояние грусти. Аккуратный и исполнительный в работе, избегает широких контактов, в которых он мог бы привлечь к себе внимание окружающих. Сосредоточен на своих внутренних недостатках и проблемах. В классе старается держаться в тени.

При определенных ситуациях наблюдается неустойчивость эмоционального состояния со склонностью к аффективному реагированию. Об этом свидетельствуют высокие показатели по шкале раздражительности. Также для него характерно наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в общении.

Рекомендации Ситуация №1

Рекомендации педагогам и воспитателям

1. В связи с тем, что клиент употребляет алкоголь, необходимо выяснить длительность потребления алкоголя. Консультирование, помощь врачей - наркологов.
2. В повседневной жизни требуется повышенная тактичность и ненавязчивый контроль.
3. За хорошую учебу ввести поощрения.
4. За плохую учебу ввести систему штрафных санкций: не пускать на дискотеку, ограничить время посещения к родственникам.
5. Не обсуждать поведение клиента в классе, при учителях. Желательно, наедине обсудить причины конфликтной ситуации.
6. Так как у клиента была попытка суицида, то клиента нельзя оставлять без постоянного внимания.

Для подростка

1. Составить с помощью психолога перечень всех своих последних увлечений за последний 1-2 месяца. Проанализировать и проранжировать их по 5-6 бальной шкале. Определить сегодняшний интерес к каждому ув-

лечению. И из всего списка выбрать одно и уделять ему внимание, которое должно стать вашим постоянным хобби на ближайшие три месяца. Находите увлеченных людей, запишитесь в кружок.

2. Провести упражнение «Делу время».

Вам очень нравится развлекаться, отдыхать, гулять. Все это очень хорошо, но попробуйте жить по принципу «Делу - время, потехе - час» Для этого следуйте правилу: очередное развлечение только после того, как вы выполняете какое-то конкретное дело. Причем чем больше дел, тем больше развлечений и времени для отдыха. Здесь необходим контроль со стороны воспитателей.

Ситуация №2

Для педагогов и воспитателей

1. Для развития коммуникативных способностей подростка его следует включать в различные групповые и коллективные формы деятельности, например в командные и спортивные игры, подготовка к празднику.

2. Поощрение подростка за успехи.

Для подростка

1. Ведение дневника успехов. В нем клиент каждый вечер будет записывать те успехи, которых он достиг за день. Дневник ведется каждый день в течение двух недель. Это даст ему возможность увидеть свои достижения.

2. Посещение групповых занятий. Через игру подросток усваивает навыки общения со сверстниками.

3. Записаться в кружок (по интересам). Посещая кружок, подросток сможет и развивать навыки общения.

Для родителей

1. Устроиться на постоянную работу.
2. За ужином обсуждать проблемы, накопившие за день. Родители будут знать, как прошел день у детей. Дети будут знать семейные проблемы.
3. Составить договор, где будут распределены обязанности каждого члена семьи.

4. Каждую неделю папе проводить с детьми.
5. Вместе проводить выходные.

Включение в I и II цикл тем, касающихся осознания жизненного пути подростками и проекции будущего, обосновано не только психологическими особенностями подросткового возраста, но и социологическими исследованиями жизненных планов подростков группы риска. Анализ результатов исследования позволяет отметить у них нежелание задумываться над будущим, некритичную оценку собственных возможностей. Испытывая большие сложности в усвоении школьной программы, наши испытуемые, тем не менее, в качестве предполагаемой профессии указали такие как юрист-консультант, менеджер по рекламе, банковский служащий и т.п. В далеком будущем (через 15 лет) подростки видят себя директорами фирм, банков и т.д. Однако они оказываются не в состоянии проанализировать средства достижения этих результатов, степень приложенных усилий и необходимые личностные ресурсы.

Поэтому ведущие используют следующие методические ходы. Участникам предлагается проследить этапы постановки жизненных целей и способы их достижения у каких-либо исторических персонажей. У кого-то из них жизнь была насыщенной и полной побед. В этом случае подростки сами определяют условия достижения успеха. Ведущий же помогает им осознать, что воспитание таких качеств, как целеустремленность, работоспособность, терпение, умение адекватно оценивать свои способности являются залогом жизненного успеха. Таким же образом предлагается проследить жизненный путь неуспешных людей. На этом этапе важно использовать портреты известных людей, их письма, мемуары, воспоминания о них.

Следующий шаг в этой работе – анализ подростками собственного жизненного пути от рождения до 15 лет. Здесь можно использовать прием рисования жизненного пути в виде географической карты, на которой горам и равнинам соответствуют успехи и неудачи подростков. Затем к этой карте подростки прикрепляют свои фотографии разных возрастов. Таким образом, осуществляется вывод подростков в рефлексивную позицию по отношению к собственной

жизни. Художественные средства и музыка, которая сопровождает рисование, облегчают подростку процесс осознания себя в прошлом и настоящем, помогают сориентировать его на позитив в будущем.

Второе направление гуманистической работы – арт-терапия. В мировой литературе существуют различные взгляды на лечебный механизм арт-терапии — креативистические представления, сублимативные, проективные, арт-терапия как занятость. Последние три направления имеют психологическую основу, тогда как креативистические представления связывают воздействие искусства с самой его сущностью. На первом плане — вера в творческую основу человека. Задача арт-терапии не сделать всех людей художниками или актерами, а возбудить у индивидуума активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей (Б.Д.Карвасарский).

Таким образом, через воспитание искусством идет формирование духовно-нравственной личности. Редко человек с антисоциальными наклонностями является носителем знаний о какой-то области искусства, не берем людей с психическими отклонениями, т.к. страдающим такими заболеваниями свойственно искажать и трансформировать культурные и нравственные ценности в их противоположности. Задача психолога дать человеку с чертами девиантного поведения через мировые ценности эталонную картину бытия и вывести человека хотя бы на ее осмысление, а в идеале и на создание собственного нравственного взгляда на мир, а это помогает как мы убедились в ходе коррекционной работы повысить уровень его коммуникативных способностей. Обобщенные данные проведенной коррекционной работы в этом направлении представлены в таблице 10.

Таблица 10.

Сводная таблица уровней коммуникативных способностей после проведения коррекционной работы

Уровни коммуникативных способностей	После коррекционной работы	
	Кол-во учащихся	%
Очень высокий	5	38,5
Высокий	4	28,5
Средний	7	43
Ниже среднего	-	0
Низкий	-	0

Из данной таблицы видно, что доминирующим уровнем коммуникативных способностей до и после эксперимента является средний уровень. Следует отметить, что показатель уровня коммуникативных способностей (средний уровень) остался прежним после проведения коррекционной работы за счет того, что испытуемые перешли на контрольном этапе на средний уровень (3 чел.). Два учащихся перешли с высокого уровня на очень высокий уровень коммуникативных способностей.

Уровни коммуникативных способностей учащихся 7 класса после проведения коррекционной работы

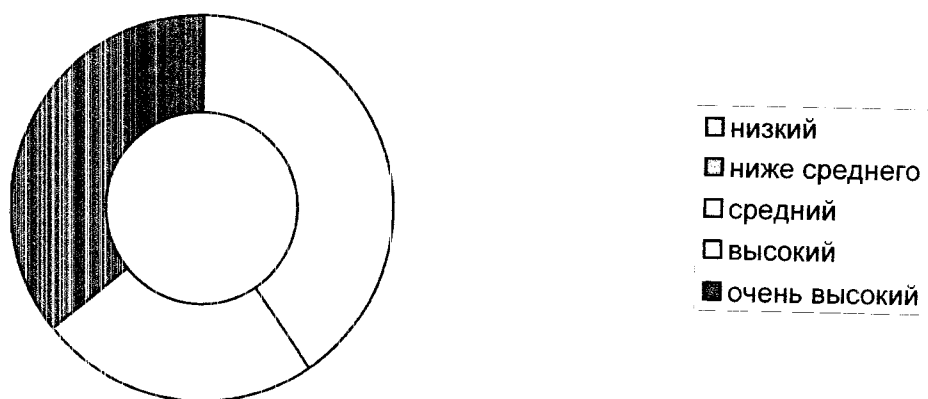


Диаграмма 4.

Таким образом, исследование коммуникативных способностей на контрольном этапе выявило следующее:

- количество учащихся, имеющих низкий и ниже среднего уровни коммуникативных способностей полностью сократилось после проведения психокоррекционной программы;

- количество учащихся, имеющих средний уровень, осталось прежним, но такой показатель получен за счет того, что двое учеников перешли на высокий уровень, а трое учеников перешли со среднего и низкого на средний уровень;

- количество учащихся, имеющих высокий уровень, увеличилось за счет того, что двое учеников перешли со среднего уровня на высокий;

- количество учащихся, имеющих очень высокий уровень, увеличилось в 2 раза за перехода 2 учеников с высокого уровня на более высокий.

Представленная диаграмма наглядно демонстрирует соотношение показателей уровней коммуникативных способностей в 7 классе на разных этапах исследования.

Наилучшие показатели развития коммуникативных способностей у учащихся в экспериментальной группе объясняются участием подростков в психокоррекционной, программе по профилактике и преодолению трудностей в общении.

3.2 Экспериментальная работа по коррекции способностей у «трудных» подростков

На основании констатирующего эксперимента нами было разработана тренинговая программа, направленная на развитие личности, формирование коммуникативных навыков, оказание психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы и решать личностные проблемы подростков.

Занятие 1. Общение и межличностные отношения

Цель: выработать стратегию общения, и умение вести себя в обществе.

Средство фиксации эффективности занятий: Анкета «Откровенно говоря...».

Ведущий: «Мы начнем с того, что каждый по кругу назовет свое имя и скажет несколько слов о себе. Перед этим предлагают каждому из вас взять по табличке и написать на ней свое имя. Не обязательно это будет ваше настоящее имя, вы можете назвать себя по-другому. Если вы решили взять другое имя, то, представляясь, скажите и настоящее, а потом попытайтесь сказать, почему вы решили его сменить. Через одно-два занятия мы запомним, как зовут друг друга, и сможем обходиться без табличек. Может быть, те имена, которые были взяты на сегодня, потом и не понадобятся, но если нужно, каждый сможет взять свою табличку и, например, что-то рассказать о себе под другим именем. Начинаем».

Учимся расслабляться

Ведущий рассказывает о том, что в случаях, когда испытываешь напряжение, «зажатость», тревогу, можно помочь себе, расслабляясь с помощью простых приемов, которые помогают не только почувствовать себя комфортнее и спокойнее, но и создать условия для более взвешенного, обдуманного поведения, которое не наносит ущерб интересам другого человека. Затем он проводит три упражнения на релаксацию (см. 8).

1) «Сядем поудобнее. Спина расслаблена, опирается на спинку стула, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделаем по десять глубоких медленных вдохов и выдохов. Чтобы замедлять их, вдыхая, сосчитаем про

себя до семи, а выдыхая - до девяти. Можно и не считать - смотря как легче. Начнем»,

По окончании: «Теперь можно закрыть глаза. Расскажем, что испытали, что почувствовали, выполняя это упражнение. Можно, я начну?» Ведущий в данном случае показывает, как можно говорить о своих чувствах, стараясь описать то, что испытал, поподробнее.

2) «Другой способ расслабиться можно было бы назвать «Волшебное слово». Например, когда мы волнуемся, мы можем произнести про себя это волшебное слово, и почувствуем себя немного увереннее и спокойнее. Это могут быть разные слова: «покой», «тишина», «нежная прохлада», любые другие. Главное, чтобы они помогали вам. Давайте попробуем».

По окончании ведущий спрашивает, какие «волшебные слова» подобрал каждый из участников и что он почувствовал.

3) «Еще один способ успокоиться и расслабиться. Вспомните, вообразите себе ситуацию, которая обычно вызывает у вас волнение, напряжение. Произнесите про себя несколько утверждений о том, что вы чувствуете себя уверенно, спокойно. Но эти утверждения должны быть положительными. Например, не «я не волнуюсь», а «я спокоен» и т.д. Начнем».

По окончании ведущий спрашивает, *кто какие словосочетания использовал, что почувствовал* и просит, если не трудно, рассказать о том, *какие ситуации вспомнились*.

Данное упражнение способствует не только усвоению подростками простых навыков саморегуляции и созданию комфортной и доверительной атмосферы в группе, но и тому, что участники группы начинают более открыто и полно выражать свои чувства.

«Глаза в глаза»

Ведущий говорит о том, что в обычной жизни зачастую люди довольствуются поверхностными, неглубокими контактами друг с другом, не пытаясь увидеть, что чувствует, переживает другой, после чего предлагает участникам занятия в течение 3—5 минут смотреть в глаза другим, стараясь установить

контакт с каждым членом группы. По окончании ведущий спрашивает о чувствах, испытанных во время упражнения, *кому и почему было трудно установить зрительный контакт*. Это упражнение помогает установить на этапе знакомства более глубокий и доверительный контакт между участниками группы.

Далее ведущий предлагает правила поведения группы, также они распространяются и на него самого. После прочтения правил ведущий разворачивает плакат с этими правилами, который после этого всегда висит на занятиях. Дается обещание соблюдать правила. Ведущий произносит слово «обещаю», участники группы - тоже.

Занятие 2. Коллективный счет (разогревающая психотехника)

Техника на каждый день. Участники стоят в кругу, опустив головы вниз и не глядя друг на друга. Задача группы - называть по порядку числа натурального ряда, стараясь добраться до самого большого, не совершив ошибок. При этом должны выполняться три условия: во-первых, никто не знает, кто начнет счет и кто назовет следующее число (запрещается договариваться друг с другом вербально или невербально); во-вторых, нельзя одному и тому же участнику называть два числа подряд; в-третьих, если нужное число будет названо вслух двумя или более игроками, ведущий требует снова начинать с единицы. Общей целью группы становится ежедневное увеличение достигнутого числа при уменьшении количества попыток. Ведущий повторяет участникам, что они должны уметь прислушиваться к себе, ловить настрой других, чтобы понять, нужно ли ему в данный момент промолчать или пришла пора озвучить число. В некоторых группах участники бывают достаточно сообразительны, что не договариваясь начинают последовательно произносить числа натурального ряда по кругу. Обнаружив это, ведущий может похвалить участников за сплоченность и находчивость, но предлагает отказаться от этого приема. Опыт подтверждает, что более сплоченные группы успешнее справляются с этим упражнением.

«Муха в квадрате» (тренинг личностного роста, групповое взаимодействие)

Мысленно представим поле для крестиков-ноликов, состоящее из девяти квадратов. В центральном квадрате сидит муха. Задача состоит в мысленном перемещении мухи ходами вверх-вниз, вправо-влево. Участники делают последовательно по одному ходу. Запрещено делать челночные ходы (туда-сюда). Нельзя вылетать за границы поля. Может использоваться и как разогревающая методика. Со временем можно усложнить задачу, модернизировав плоское поле в объемное (куб).

«Спина к спине»

Ведущий говорит о том, что на группе имеется возможность ПОЛУЧИТЬ опыт общения, недоступный в повседневной жизни. Двое участников группы садятся спиной к спине друг к другу и стараются в таком положении в течение 3-5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями.

Ведущий может спросить:

- *было ли это похоже на знакомые житейские ситуации, например, телефонный разговор), в чем отличия:*
- *легко ли было вести разговор;*
- *какой получается беседа - более откровенной или нет.*

Остальные участники группы также могут поделиться своими чувствами.

Занятие 3. Испорченный телефон (разогревающая психотехника)

Участники встают в колонну по одному. Ведущий встает в конце колонны. Таким образом все участники повернуты к нему спиной. Хлопком по плечу он предлагает повернуться к нему лицом впереди стоящего участника. Затем он жестами показывает какой-либо предмет (спичечный коробок, пистолет, волейбольный мяч и пр.). Первый участник поворачивается лицом ко второму и также хлопком по плечу просит его повернуться и показывает предмет, второй передает третьему, третий - четвертому и так далее. Последний участник называет предмет. Условия: все делается молча, только жестами, можно только попросить повторить, участники не должны поворачиваться до тех пор, пока предыдущий участник не хлопнет его по плечу.

Печатная машинка (групповое взаимодействие, тренинг личностного роста).

Все участники встают в линию или круг. Группе дается задание прочитать четверостишие (предложение, словосочетание и т.д.), например:

У лукоморья дуб зеленый,

Златая цепь на дубе том

Но не хором, а следующим способом. Участники последовательно произносят по одной букве, пробел - вся группа делает хлопок руками, перевод каретки - топают ногой. Запятые и точки тоже можно как-нибудь обозначить. Ошибившийся выбывает, когда остается три человека вся группа начинает сначала.

Значимые люди

Материалы: Бумага, наборы цветных карандашей.

Ведущий просит подростков нарисовать трех самых значимых для себя людей. Это могут быть не обязательно те, с кем он постоянно общается в настоящее время, но непременно те, кто значит для него больше, чем все остальные, кого он или она знал(а), кто для него дороже всех. Ведущий также выполняет рисунок.

После того, как рисунки выполнены, ведущие просят участников группы по очереди показывать рисунки, рассказывая при этом об изображенных там людях:

- *кто они;*
- *чем значимы для подростка, чем дороги;*
- *так же ли близки они ему теперь, если речь идет о прошлом.*
- *хотели бы они н-ч что-нибудь сказать, будь у них такая возможность, прямо сейчас (например, есть невыраженное чувство благодарности).*

Если кому-то из участников группы действительно хотелось бы поговорить с дорогим ему человеком, можно использовать практикуемую в гештальт-терапии технику «пустого стула».

Задание 4. Колечко (тренинг личностного роста, адекватность)

Для разогрева используем техники: либо нестандартное приветствие, либо испорченный телефон, «Бегущие огни».

Оборудование: на роль колечка хорошо подходит сердечник от изоленды, для детей можно использовать что-то яркое, например, заколку. Группа выходит из комнаты. Ведущий размещает колечко в комнате так, чтобы оно было в поле зрения участников. Например, повесить на гвоздик, одеть на горлышко бутылки, положить на стол, где и так куча всяких предметов, заколку можно приколоть к занавеске. Группа заходит в комнату и молча ищет колечко. Нашедший молча и никоим образом не показывая виду, что он нашел, садится на свое место. Чем меньше остается ищущих, тем сложнее найти предмет. Последнему приходится совсем тяжело.

Ассоциации

Водящий (участники группы вызываются на эту роль добровольно) выходит, остальные участники группы загадывают кого-то из оставшихся. Водящий по ассоциациям должен отгадать того, кто загадан группой. Перед началом игры ведущий объясняет, что все вопросы водящего должны быть однотипны — на что или на кого похож тот, кого загадали:

- *на какое время суток;*
- *на какое время года;*
- *на какую погоду;*
- *на какой день недели;*
- *на какой цвет радуга и т.д.*

Следует особо напомнить, что задание нужно выполнять так, чтобы не задеть самолюбия, не оскорбить того, кто был загадан.

Данное упражнение помогает участникам группы подготовиться к получению обратной связи, а других упражнениях.

Занятие 5. Коллективная арифметика (сотрудничество)

15 слов (самоконтроль)

Ведущий предлагает участнику назвать 15 слов, начинающихся на определенную букву, с условием, если пауза между словами составляет более 5 се-

кунд, то участник делает одно приседание. Подразумевается, что участник находится перед своей группой.

Участвуют 4 человека. Каждый из участников берет карточку с несложным арифметическим действием, например $100 \cdot 100$. Полученные результаты каждой карточки складываются. Называется полученная сумма. Время - 60 секунд. Ведущий может создавать помехи, каждые 15 секунд громким голосом объявляя оставшееся время.

Свое пространство

Один из участников группы («протагонист») добровольно встает в центр круга. Ведущий предлагает ему представить себя «светилом», на различном расстоянии, от которого находятся остальные участники группы - «планеты». Протагонист, поворачиваясь лицом к участникам группы, просит встать их на различном расстоянии от себя - так, чтобы очередной участник группы отошел от него на расстояние, соответствующее воображаемой дистанции, а межличностных отношениях. После того как расстановка группы завершена, ведущий спрашивает протагониста, насколько комфортно созданное им пространство и не хотел бы он внести какие-то изменения.

Проводить это упражнение более чем с тремя участниками в качестве «светила» за один раз не рекомендуется. В дискуссии не допускается обсуждение созданной схемы, но можно поделиться чувствами в зависимости оттого, на какое расстояние оказался удаленным тот или иной участник, порассуждать, из чего складывается это расстояние, от чего оно зависит, хочется ли его сократить (увеличить). Последнее желательно обсуждать в абстрактном плане.

Занятие 6. Хлопки (групповое взаимодействие).

Участники группы встают в линию, колонну, круг. По команде, начиная с первого, каждый участник последовательно делает один хлопок. Хлопки должны идти друг за другом. Один участник делает только один хлопок, ни больше, ни меньше. Оптимальное время выполнения группой из 20 человек составляет 3 секунды.

Игра «Крокодил»

Ведущий говорит о том, что многие люди боятся показаться окружающим смешными, нелепыми, и спрашивает участников, кому знакомо это чувство. Следующая игра предлагается, как средство избавиться от этого опасения. Группа разбивается на две команды. Первая команда загадывает некоторое слово или словосочетание (можно - названия предметов, часто встречающихся в обиходе), вторая — делегирует своего участника (лучше, если добровольно), которому сообщается загаданное слово. Последний должен изобразить это слово только с помощью жестов и мимики, а его команда попытаться понять, что были загадано.

Команды участников группы загадывают слова по очереди. После того, как в роли изображающего побывало большинство участников, можно обсудить собственные чувства, возникавшие, когда приходилось что-то изображать.

Занятие 7. Кто тормоз? (баланс механизмов возбуждения и торможения)

Маленький предмет лежит на столе посередине. Двое кладут ведущие руки по разные стороны от предмета на одинаковом расстоянии. Ведущий называет различные числа. Когда называется четное число, нужно схватить предмет.

«Горячий стул»

Ведущий предлагает подросткам узнать мнение о них остальных участников группы. Высказываться друг о друге он рекомендует приблизительно в такой форме: «Когда ты делаешь или говоришь то-то и то-то, у меня возникают такие-то чувства, и мне кажется, что это могло быть то-то и то-то». Используется только тот опыт, который был получен за время занятий. Следует избегать определений «нравится», «хорошо», «ПЛОХО».

Один из участников по желанию садится в центр круга. После того, как все высказались, подросток коротко рассказывает, что он испытал, когда говорили о нем. Участник высказываются по очереди, но на «горячем стуле» садятся только по желанию.

Для определения общей структуры межличностных отношений и статуса отдельного ребенка в группе мы использовали тест Кеттела и получили следующие результаты (см. Таблица 11).

С помощью ключа подсчитаны баллы по каждой выделенной группе, в результате получены значения факторов. Полученные значения каждого фактора переводятся в стены с помощью таблицы. Найдя по таблице значение стен, строим «профиль личности» по всем 16 – ти факторам.

Таблица 11.

Обработка результатов ученицы 7 класса Макиной Асель

факторы	баллы	стены
A	16	8
B	5	5
C	19	8
E	10	5
F	20	7
G	16	7
H	21	9
I	17	9
L	13	8
M	8	3
N	8	4
O	4	1
Q1	4	6
Q2	8	5
Q3	16	9
Q4	8	3

Уделим внимание в первую очередь пикам профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов в профиле, в особенности тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся на границах от 1 до 3 стенов, а в «положительном» полюсе от 8 – 10 стенов.

Кроме первоначальных факторов можно выделить 4 фактора второго порядка. Расчеты производим по формуле (см. выше).

Тревожность $F1 = 4,4$

Экстраверсия $F2 = 8,3$

Чувствительность $F3 = 2,9$

Конформность $F4 = 3,3$

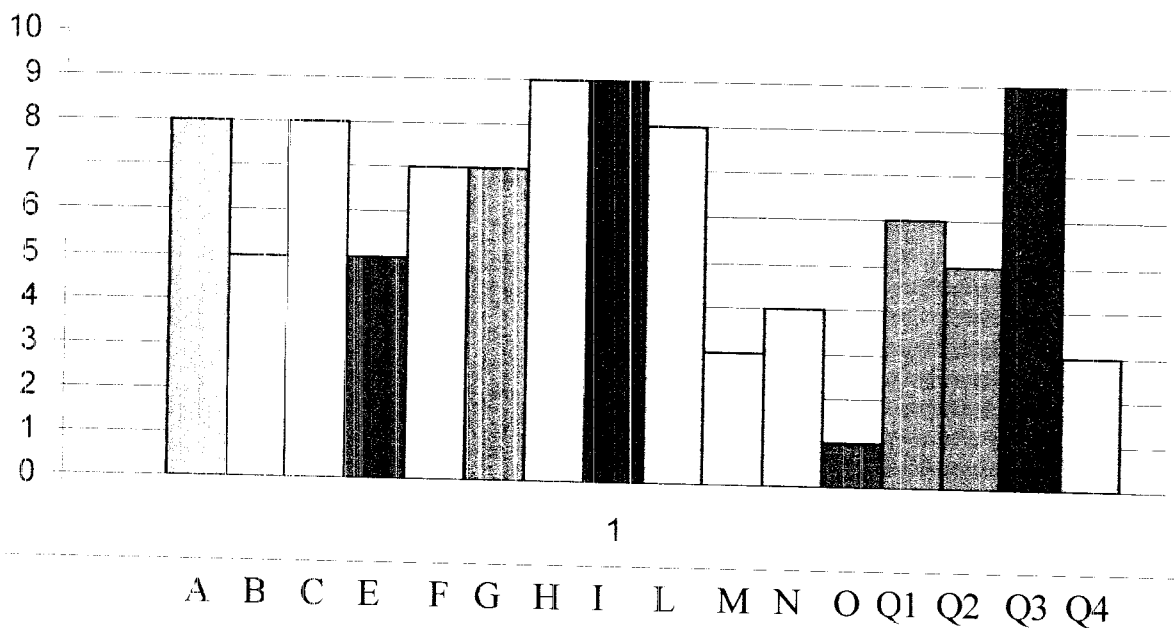


Диаграмма 5.

- А- замкнутость, общительность
- В- интеллект
- С- эмоциональная неустойчивость
- Е – уступчивость - доминантность
- F- сдержанность - импульсивность
- G – безответственность - нормативность
- Н – смелость – робость
- I – жесткость – мягкосердечность
- L - доверчивость – подозрительность
- M – практичность – мечтательность
- N – прямолинейность – дипломатичность
- O – уверенность в себе – тревожность
- Q1 – консерватизм – радикализм
- Q2 – конформизм – независимость
- Q3 – низкое самомнение – высокое самомнение
- Q4 – расслабленность – напряженность.

Вторичные факторы:

F 1 — низкая тревожность — высокая тревожность

F 2 — интроверт — экстраверт

F3 — сензитивность — реактивная неуравновешенность

F 4 — конформность — независимость

Вторичные личностные факторы Асель

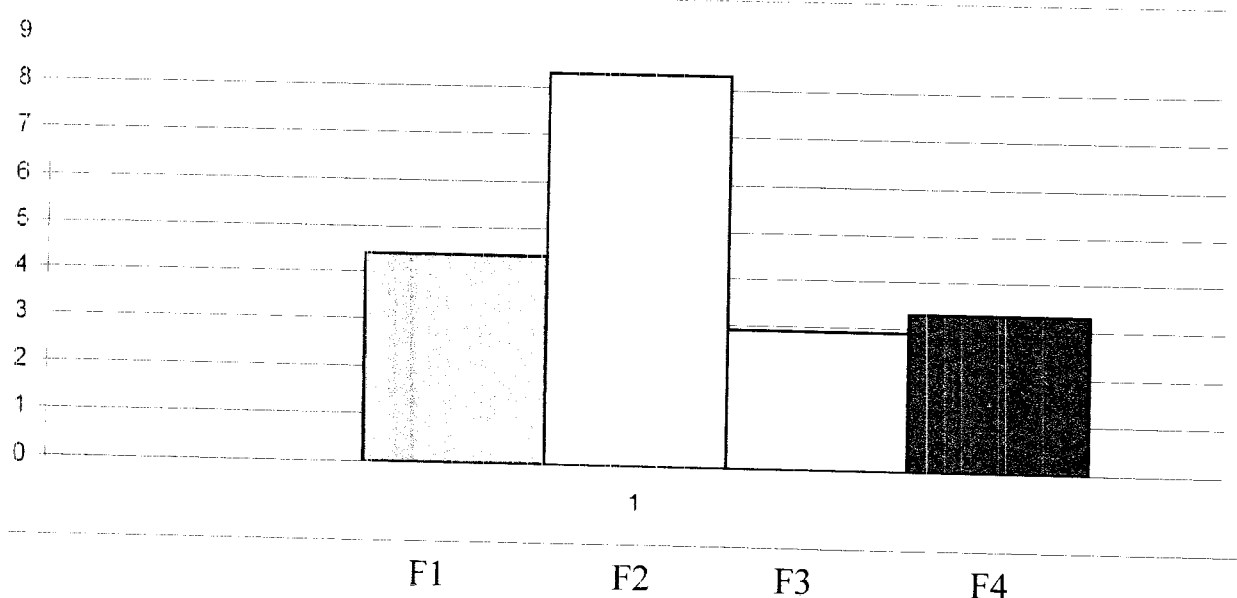


Диаграмма 6.

Макина Асель — 1991 г.р. ученица 7 класса школы - интернат №13.

Стремится к установлению контакта с окружающими. Добродушная, готова к сотрудничеству, активна, общительна, предприимчива, держится свободно, беспечна. Динамична в общении. Часто становится лидером. Хитра, расчетлива, разумна, умеет вести себя в обществе, осторожна, подозрительна, завистлива, высокое самосомнение. Ее интересы обращены на саму себя. Самолюбива, может подчинить себе, эффективный лидер, контролирует свои эмоции и поведение. Послушная, услужливая, любезная. Нуждается в групповой поддержке, принимает решение вместе с другими. Эмоционально устойчива, выдержанна, спокойна. Трезво смотрит на вещи, работоспособна. Ответственная, настойчивая в достижении цели. Сверх осторожна, стремится к покровительству, изменчива. Беспокоится о состоянии своего здоровья. Самоуверенная, самонадеянная, не чувствительна к одобрению и порицанию окружающих. Энергична, раздражительна.

Средние интеллектуальные способности, мало воображения. Быстро решает

практические задачи, занята своими интересами. Экспериментатор, хорошая информированность, терпимость к неудобствам.

Жизнь в целом удовлетворяет, хорошо устанавливает и поддерживает контакты. Имеет некоторые трудности в принятии решений из-за избытка раздумий. Нуждается в поддержке и ищет ее у людей.

Рекомендации:

провести тренинги по познанию своих сильных и слабых сторон в общении, снятие межличностных конфликтов. Формирование ценностного отношения к миру, к людям, к себе.

Тренинг на снятие напряжения, и создание доброжелательной атмосферы.

Ролевая игра «лесенка», игра имитация, тренинг общения. Выявить внутреннее, эмоциональное состояние участников игры. Игра позволяет научиться проигрывать возможные последствия конфликта.

«Контакт» – коммуникативный тренинг. Игра общение. Игра помогает выявить и снять барьеры, мешающие реальным продуктивным действиям, развивает способность адекватно и наиболее полного познания себя и других.

Рекомендовано стремиться к снижению демонстративных проявлений в поведении, снизить самомнение. Провести игровой психотренинг «Ассоциаций». Игра способствует социальной адаптации участников, учит входить во внутреннее состояние другого, помогает разобраться в собственных переживаниях.

С помощью ключа подсчитаны баллы по каждой выделенной группе, в результате получены значения факторов. Найдя по таблице значение стен, строим «профиль личности» по всем 16 – ти факторам.

Таблица 12.

Обработка результатов ученика 7 класса Капекова Рената

факторы	баллы	стены
A	12	7
B	5	5
C	17	6
E	6	1
F	19	7
G	16	7
H	16	6

I	7	5
L	9	5
M	10	5
N	13	7
O	10	5
Q1	9	5
Q2	10	6
Q3	13	7
Q4	7	4

Полученное значение каждого фактора (сумма баллов) переводится в стены с помощью таблицы. Найдя по таблице значение стен, строим «профиль личности» по всем 16 – ти факторам. Уделяем внимание в первую очередь пикам профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов в профиле, в особенности тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся на границах от 1 до 3 стенов, а «положительном» полюсе – от 8 до 10 стенов. Заключение по данным психодиагностического исследования.

Кроме первоначальных факторов можно выделить 4 фактора второго порядка.

Построение профиля личности Рената

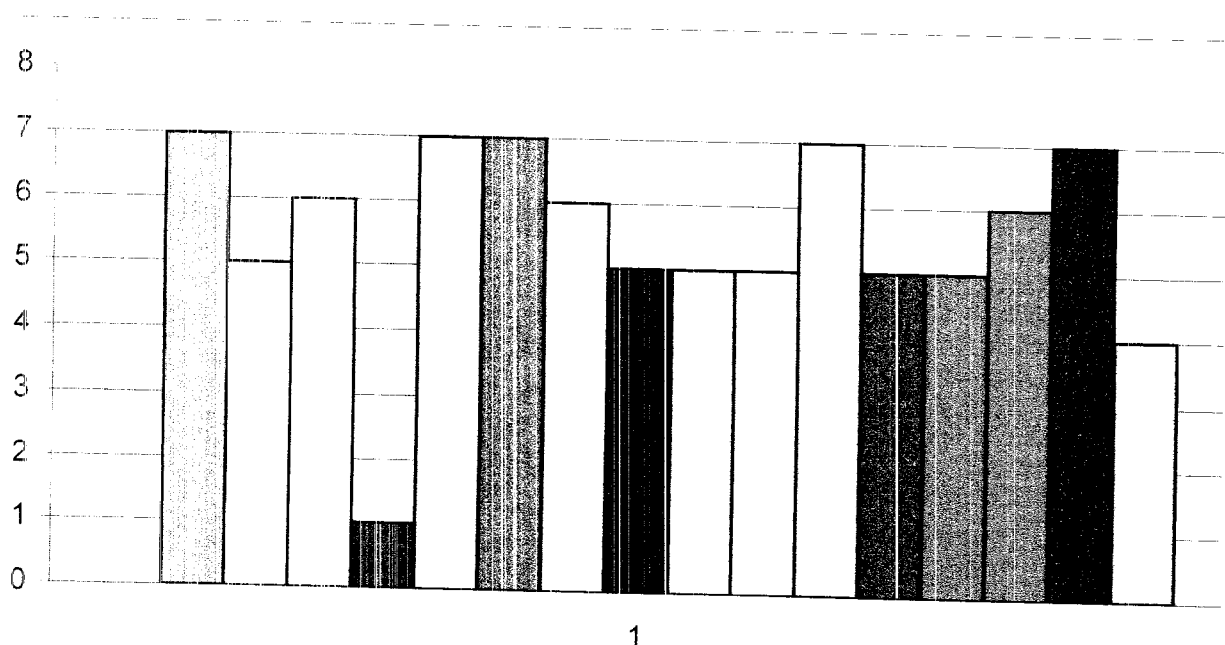


Диаграмма 7.

A B C E F G H I L M N O Q1 Q2 Q3 Q4

A - замкнутость, общительность

B - интеллект

- С - эмоциональная неустойчивость
 Е - уступчивость - доминантность
 F- сдержанность – импульсивность
 G – безответственность - нормативность
 Н – смелость – робость
 I – жесткость – мягкосердечность
 L - доверчивость – подозрительность
 М – практичность – мечтательность
 N – прямолинейность – дипломатичность
 О – уверенность в себе – тревожность
 Q1 – консерватизм – радикализм
 Q2 – конформизм – независимость
 Q3 – низкое самомнение – высокое самомнение
 Q4 – расслабленность – напряженность.

Вторичные факторы:

- F 1 – низкая тревожность – высокая тревожность
 F 2 – интерверт – экстраверт
 F3 – сензитивность – реактивная неуравновешенность
 F 4 – конформность – независимость

Вторичные личностные факторы Рената

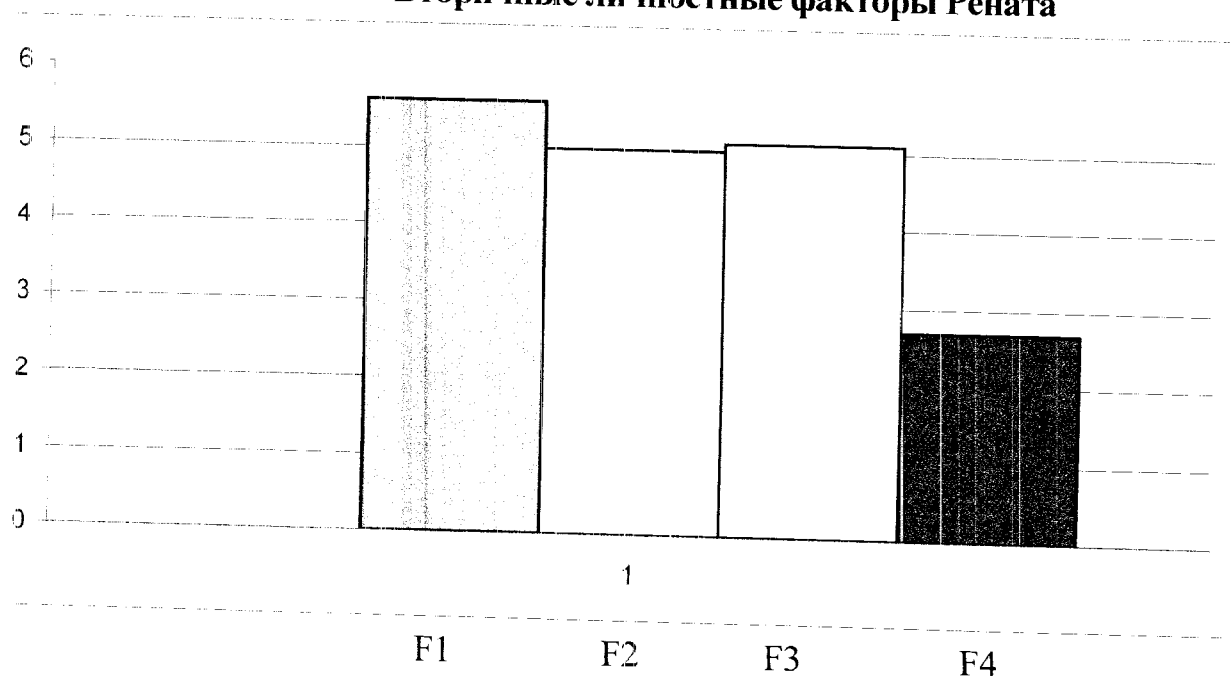


Диаграмма 8.

Капеков Ренат-1981 г.р. ученик 7 класса школы - интернат №13.

Общителен, добрый, беспечный, открытый, готов к содружеству, беззаботный, веселый. Умеет вести себя в обществе, мягкий, застенчивый, уступчивый. Доверчивый, соглашается с условиями, откровенный. Неподозрительный, терпимый, благожелательный по отношению к другим, уживчивый, легко ладит с людьми. Беззаботный, не понимает опасности. Групповая независимость, самостоятельно принимает решение, может господствовать, не нуждается в поддержке других людей, независим.

Средние умственные способности, несобранный, мало воображения. Избегает всего необычного. Имеет установившиеся взгляды, идеи, с сомнением относится к новым людям.

Эмоционально устойчив, спокойный, имеет постоянные интересы, реально оценивает обстановку, управляет ситуацией. Добросовестный, имеет чувство долга. Низкая напряженность, спокойный, расслабленный. Самоуверенность ведет к высокому самомнению, самолюбию. Контролирует свои эмоции и поведение, доводит дело до конца, целенаправлен. Добрый, мягкосердечный, способный к сочувствию, пониманию.

Высокая тревожность- тревога может быть ситуативной, возможно плохая приспособляемость.

Интраверт- сдержанный, скрытый, робкий. Сензитивный- чувствительный, спокойный, имеет трудности в принятии решений из-за избытка раздумий.

Конформность- нуждается в поддержке, ищет ее у друзей.

Рекомендации:

Провести тренинг по познанию своих сильных и слабых сторон в общении, формирование эффективного общения.

Провести игровые упражнения «Я глазами других». Формирует ценностное отношение к миру, к людям, к себе.

Групповая дискуссия т.е. обсуждение участниками определенных тем и позиций, рассмотрение с разных точек зрения.

Результаты, полученные после проведения коррекционной работы по ме-

тодике КОС.

Данные, полученные в первой серии эксперимента в 7 классе, отражены в таблице 12.

Таблица 12.

Показатели уровня коммуникативных способностей в 7 классе после проведения коррекционной работы

№	Ф.И.О.	Оценка	Уровень коммуникативных способностей
1.	Инна К.	3	Средний
2.	Айгуль М.	5	Очень высокий
3.	Сергей С.	3	Средней
4.	Олег С.	3	Средний
5.	Серик Х.	5	Очень высокий
6.	Серик Ю.	4	Высокий
7.	Лена В.	5	Очень высокий
8.	Серик Ц.	5	Средний
9.	Надя Г.	3	Средний
10.	Аня Г.	3	Средний
11.	Асель К.	4	Высокий
12.	Маша Л.	4	Высокий
13.	Света Р.	3	Средний
14.	Таня С.	4	Высокий
15.	Асель М.	5	Очень высокий
16.	Ренат К.	5	Очень высокий

Из таблицы видно, что при изучении коммуникативных способностей в 7 классе после проведения коррекционной программы, выделяются следующие уровни коммуникативных способностей:

- низкий: отсутствует;
- ниже среднего: отсутствует;
- средний: 7 чел. (43 %);
- высокий: 4 чел. (25,5%);

- очень высокий: 5 чел. (38,5%).

Доминирующим уровнем коммуникационных способностей на контрольном этапе эксперимента является средний уровень (43%).

Сравнивая полученные показатели, которые были получены при изучении коммуникативных способностей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (см. Таблица 12), можно сделать вывод, что в 7 классе на контрольном этапе произошло увеличение количества учащихся, имеющих высокий и очень высокий уровни коммуникативных способностей, за счет снижения количества учащихся с низким и ниже среднего уровнями коммуникативных способностей.

Результаты коррекционной работы по методике Лири

Данная методика позволяет провести более углубленную диагностику тех характеристик Я-концепции, которые касаются межличностных отношений. Мы включили данную методику в наше исследование, с учетом того, что в подростковом возрасте общение обретает важное значение для развития личности. После вторичной обработки и сравнения средних величин по t-критерию Стьюдента мы получили следующие результаты.

Таблица 13.

Средние значения и t-критерий по методике Т. Лири

№	Название шкалы	После эксперимента	
		девочки	мальчики
Л 1	авторитарность	3,44	3,7
Л 2	эгоистичность	2,56	2,46
Л 3	агрессивность	2,56	2,53
Л 4	подозрительность	3,09	2,88
Л 5	подчиняемость	3,29	2,99
Л 6	зависимость	2,44	2,32
Л 7	дружелюбность	2,49	3,41
Л 8	альтруистичность	3,33	3,48
ДП	доминирование-подчинение	1,33	1,05
ДА	дружелюбие - агрессивность	1,65	0,51

Типы отношения к окружающим девочки (после проведения коррекционной работы)

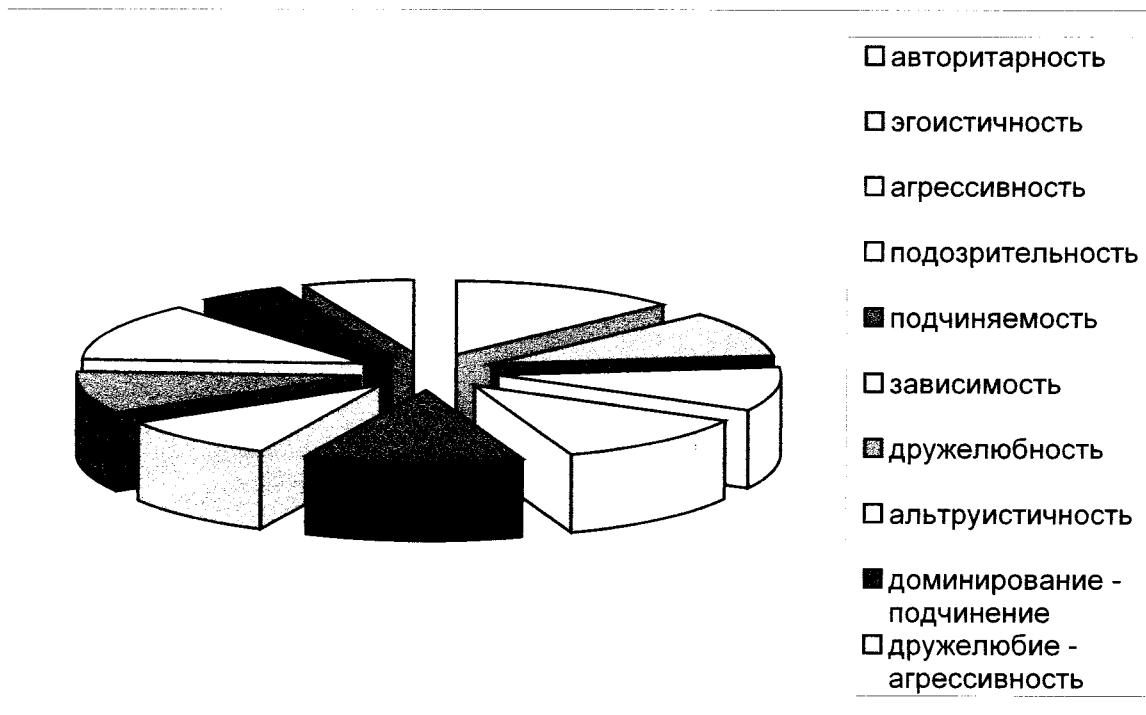


Диаграмма 9.

Типы отношения к окружающим мальчики (после проведения коррекционной работы)

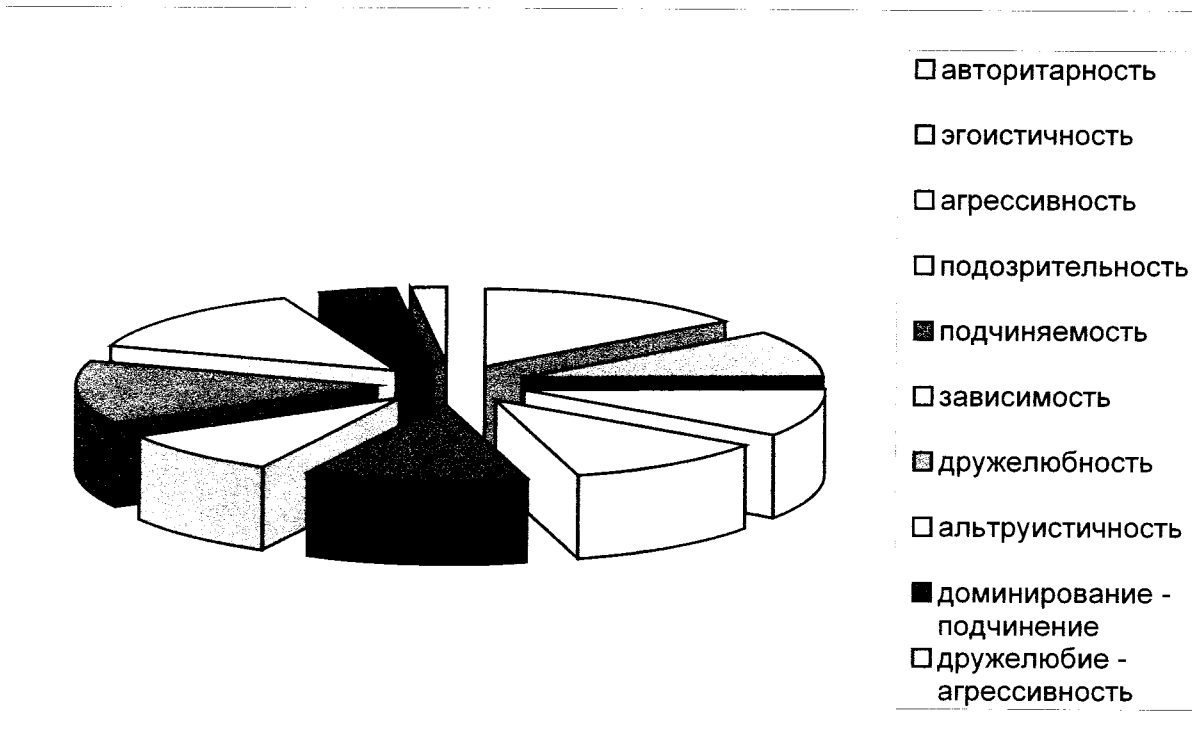


Диаграмма 10.

Полученные данные позволяют выделить определенный набор личностных характеристик, от характера самовосприятия которых зависит успешность личностного самоопределения мальчиков и девочек.

По данным нашего исследования, на успешность личностного самоопределения девочек в раннем юношеском возрасте оказывает значимое влияние осознание себя как самостоятельной, независимой от мнения окружающих, самооценка развития волевых сторон своей личности, своей привлекательности и интеллектуального развития. Успешность личностного самоопределения девочек предполагает приписывание себе определенных эгоистических черт характера, направленности на себя, склонности к соперничеству и стремление к доминированию и успеху.

Для мальчиков успешность личностного самоопределения связана с осознанием себя как уверенного в себе человека, энергичного, деятельного, обладающего определенными деловыми качествами: смелость, склонность к риску, предприимчивость, сдержанность, рассудительность, дипломатичность, расчетливость. Также имеет место значимость развития эмоционально-волевых сторон своей личности – самоконтроль и самодисциплина, эмоциональная устойчивость.

3.3 Анализ экспериментальной работы

Анализируя причины несформированности коммуникативных качеств подростков, можно сделать вывод, что часто причинами могут выступать индивидуально – психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные. Мы убедились, что общение является основной ведущей деятельностью в подростковом возрасте.

В ходе проведения коррекционной работы с применением методики КОС нами были выделены три уровня коммуникативных способностей у подростков экспериментальной группы: средний 7 учеников, высокий – 4 ученика, очень высокий – 5 учеников. Ниже среднего и низкого уровня коммуникативных способностей нет; на уровень коммуникативных способностей могут влиять личностные особенности подростков, трудности в общении возникают у тех, у кого наблюдаются трудности личностного плана.

С этой целью была проведена методика – «Тест Кэттела». Результаты полученных данных по методике теста Кэттела выявили следующие личностные особенности: самоуверенность, жесткость, хитрость, расчетливость, тревожность, депрессивность, неприятие общественного мнения.

Проведенная коррекционная работа по профилактике и преодолению трудностей в общении оказала положительное влияние на повышение уровня коммуникативных способностей, о чем свидетельствует процентный рост коммуникативных качеств подростков.

Результаты полученных данных исследования показали, что при устранении причин, вызывающих негативные качества личности, у испытуемых повышается уровень коммуникативных способностей, что позволило сделать вывод о том, что причинами трудностей в общении подростков могут выступать их личностные особенности.

Выводы:

1. На уровень коммуникативных способностей, а значит и на умение общаться, могут влиять личностные особенности испытуемых, то есть трудности в общении возникают у тех, у кого наблюдаются трудности личностного плана,

например, в данной экспериментальной группе были выявлены следующие личностные особенности: самоуверенность, эмоциональная неустойчивость, осторожность, сдержанность, жесткость, хитрость, расчетливость, тревожность, депрессивность, неприятие общественного мнения.

2. Коррекционная работа по профилактике и преодолению трудностей в общении оказывает положительное влияние на повышение уровня коммуникативных способностей, о чем свидетельствует процентный рост коммуникативных уровней. Доминирующим уровнем является на разных этапах эксперимента средний уровень коммуникативных способностей, который имеет постоянный показатель за счет перехода испытуемых на высокий уровень, за счет сокращения после проведения психокоррекционной работы низкого и ниже среднего уровней коммуникативных способностей.

В процессе психологического консультирования была проведена работа с подростками, с отдельными родителями, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия была консультативная беседа с предоставлением рекомендаций.

Консультативная беседа была проведена в двух сеансах с интервалом 5 -7 дней. При психологическом консультировании было замечено, что агрессивные действия в подростковом возрасте выступают:

- в качестве достижения значимой цели;
- как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переключения деятельности;
- как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении (Я - концепции).

Проблемы, с которыми мы столкнулись в практической части широко распространены в семье, школе и являются значимой для формирующейся личности подростка. Они вызывают большие затруднения у педагогов, родителей, часто непонимающих причин, связанных с затруднениями в общении.

Задача психолога-консультанта состоит не только в психологической помощи детям подросткового возраста, имеющим те или иные отклонения в поведении, но и оказания психологической помощи родителям во взаимодействии с детьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части мы рассмотрели основные проблемы подростков нуждающихся в психологической помощи и имеющих межличностные проблемы родителей с детьми, детей с родителями и детей со сверстниками в процессе общения в подростковом возрасте.

Учебно-воспитательный процесс в средних классах должен строиться с учетом основных закономерностей психического развития подростков, а именно: опираться на потребность учащихся в общении со взрослыми и сверстниками (как ведущей деятельности) и на те стороны его личности, которые либо уже сформировались, либо находятся в стадии созревания («зона ближайшего развития»). Для подростка «зоной ближайшего развития» является сотрудничество со взрослым в пространстве проблем самосознания личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии. Мы рассмотрели коммуникативные качества подростков с точки зрения современной психологии, выяснили, какая на сегодняшний день проводится работа с подростками, имеющими трудности в общении в рамках практической психологии. Затем, в практической части было проведено психологическое консультирование, направленное на повышение коммуникативных качеств у детей подросткового возраста.

Осуществив психологическую помощь подросткам, их родителям в рамках психологического консультирования, на которые в ходе консультативной работы, дали конкретные рекомендации.

Таким образом, в наше время подростку требуется большая внутренняя психологическая устойчивость. Для того, чтобы найти свое место в новых социально-экономических условиях и определить свой смысл жизни среди общей различности ценностных ориентации, не поддаваться агрессивным тенденциям, сохранить в себе веру, стремление, и радость жизни. Наибольшие трудности в обучении подростков приходятся на 6-7 й классы. Нарастание школьных проблем распределяется следующим образом: от обычных «недостатков в учебной деятельности» в 5-6-х классах до устойчивых негативных образо-

ваний в личностном развитии школьников, мешающих нормальному процессу обучения в старшем подростковом возрасте.

Первый из выводов работы заключается в том, что рассматривая причины и факторы, осложняющие общение так называемых «трудных» подростков, следует обратить внимание на возрастные особенности. Подростковый возраст традиционно является трудным в воспитательном отношении. Об актуальности проблем психологии подростка свидетельствует наличие обширной литературы.

Наиболее массовыми причинами, вызывающими трудности общения у подростков является эмоциональная неустойчивость, робость, осторожность, подозрительность, эгоистичность, зависимость от группы, от общественного мнения, недисциплинированность, плохой самоконтроль и другое.

Список использованных источников

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов.- Изд. 6-е., перераб. И доп. –М.: Академический Проект, 2001.
2. Аллен Е. и др. Консультирование и психотерапия — сочетание методов, теории и практики.— Н.,1987.
3. Аргерландер. Г. Первая встреча. М.: Издательство «Весь Мир», 1999
4. Бодалев и др. под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина .Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинская психотерапия и психологическое консультирование. — М.: изд. МГУ,1987
5. Бубнова. Психологические аспекты профконсультации. «Психологический журнал», 1990, т. 11, #1
6. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — Л., 1991
7. Профессиональный кодекс этики для психологов. «Вопросы психологии», 1990, № 6
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: «Прогресс.», 1990
9. Чуменко Е.В. Содержание работы школьного психолога с трудно-воспитуемыми подростками, Методические рекомендации, Минск 1998.
10. Юпитов. Особенности психологического консультирования в ВУЗе.
11. Беличева С.А. Социально-психологические основы предупреждения де-социализации несовершеннолетних.- М.,1988.
12. Беличева С.А. Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации трудных подростков// Психологический журнал.-М.,1984.- Т.5.- С. 48-54.
13. Белозерова Л.И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми.- Киров, 1994.
14. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- М.:Совершенство, 1997.- 298 с.
15. Грищенко Л.А., Алмазов Б.И. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся.- Свердловск, 1987.- 78 с.

16. Заика Е.В. и др. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением// Вопросы психологии. -1990.-N 4.- С.83-90.
17. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога.- М., 1993.
18. Рабочая книга школьного психолога/ И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др;Под ред.И.В. Дубровиной.-М.:Просвещение,1991.-303 с.
19. Самоукина Н. Психологическое консультирование подростков и старших школьников //Частная школа .-1997 - С.54-60.
20. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.,1989.
21. Алексеев В.А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. М., 1984. С. 103-107.
22. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.М.,1986.
23. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. М., 1995.
24. Бодалев А.А Восприятие и понимание человека человеком.М.,1982
25. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.1979.№4.С.23-24.
26. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.,1979.
27. Возрастная и педагогическая психология/ под ред. А.В.Петровского. М.,1979.
28. Дубровина И.В., Круглов Б.С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся. // Ценностные ориентации и интресы школьников.,1983, с. 27-36.
29. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М.,1991.
30. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.,1980.
31. Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи : Докт.дис. Тарту.,1985.
32. Кон И.С. Открытие "Я". М.,1978.

33. Кон И.С. Категория “я” в психологии // Психологический журнал. 1981. Т.2. №3.
34. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
35. Кон И.С. Какими они себя видят? М., 1975.
36. 35. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // психологические особенности формирования личности школьника. М., 1983. С. 4 - 15.
37. Кузнецова И.К. Проблема психологического консультирования старшеклассников в школе // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
39. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М., 1996.
40. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1986.
41. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л., 1985.
42. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Избр. психол. труды. М., 1996.
43. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. // Ученые записки Пермского Пед.ин-та., 1970., Т.77, с. 8-12.
44. Мудрик А.В. Время поисков и решений. М., 1990.
45. Мудрик А.В. В поисках своего “Я” // Семья и школа. 1998. №10.
46. Новопреходько А.К. К проблеме соотношения образа Я и самосознания // Вопросы психологии, 1992, № 1-2.
47. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога, 1998, №1.
48. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе. М., 1972. С.149-154.
49. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1984.
50. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подро-

50. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. М., 1984. С.76-88.
51. Психология современного подростка / под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1987.
52. Психологические тесты. М., 1996.
53. Психология формирования и развития личности. М., 1981.
54. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.
55. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
56. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. - В кн. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. М., 1972