

Павлодарский университет
Задание на магистерскую диссертацию
магистранту Васильевой Елене Владимировне

1. Тема работы «Психологическое сопровождение патронатного воспитания» (утверждена на кафедре «Педагогика» 12.10.2004г.)

2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 21 сентября 2005 г.

3. Исходные данные к работе.

Современное направление научно-психологических исследований в центр внимания ставит поиск путей преодоления социального сиротства в Казахстане и создание новой социально-психологической системы воспитания и защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

4. Содержание расчетно-пояснительной записки (перечень подлежащих разработке вопросов).

1. Изучить современное состояние проблемы в психологической, педагогической и методологической литературе, выявить последствия депривации и факторы оказывающие наибольшее влияние на развитие детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;

2. Подобрать средства диагностики психических показателей детей-сирот и кандидатов в патронатные воспитатели, объединив их в психодиагностический комплекс, провести замеры для установления динамики в основных личностных показателях;

3. Разработать форму консультативного процесса детей-сирот и патронатных родителей;

4. Разработать и провести коррекционную программу сглаживания депривационной симптоматики.

5. Дата выдачи задания 03 ноября 2004 г.

Зав. кафедрой _____ Н.Ф. Мачнев к.п.н., проф.
(подпись)

Руководитель _____ Н.М. Ушакова к.п.н., проф.
(подпись)

Задание к исполнению приняла 03 ноября 2004г.

_____ Е.В. Васильева
(дата, подпись магистранта)

Министерство образования и науки Республики Казахстан
ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

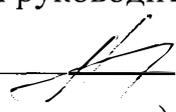
Магистратура
Кафедра «Педагогика»

Магистерская диссертация

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПАТРОНАТНОГО ВОСПИТАНИЯ**

6N0503 «Психология»

Исполнитель  Е.В.Васильева
(подпись, дата)

Научный руководитель
Профессор  Н.М.Ушакова
(подпись, дата)

Допущена к защите:

зав. кафедрой «Педагогика»

Профессор  Н.Ф. Мачнев
(подпись, дата)

Павлодар 2005

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН
ВЫПОЛНЕНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Васильевой Елены Владимировны

Название раздела	Сроки выполнения	Отметка о выполнении
1. Депривация и теоретические основы ее изучения	03.11.2004 - 30.02.2005	выполнено
2. Экспериментальные исследования депривации	30.02.2005 - 14.04.2005	выполнено
3. Коррекция депривационной симптоматики	14.04.2005 - 20.07.2005	выполнено
4. Оформление магистерской диссертации	20.07.2005- 21.09.2005	выполнено

Магистрант  _____ Е.В. Васильева

Руководитель  _____ Н.М. Ушакова к.п.н., проф.

РЕФЕРАТ

Исследование проводилось по проблеме, связанной с поиском путей преодоления социального сиротства в Казахстане и созданием новой социально-психологической системы воспитания и защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Объектом исследования является система патронатного воспитания в Республике Казахстан, а предметом - психологическое сопровождение воспитания детей-сирот, имеющих депривационную симптоматику. Отсюда вытекает цель исследования: Разработать модель психологического сопровождения патронатного воспитания на основе выявления личностных особенностей детей-сирот и путем внедрения программы психологического сопровождения, направленной на преодоление симптомов депривации.

Модель психологического сопровождение патронатного воспитания обусловила направления проектирования гипотезы исследования: Патронатное воспитание будет успешным, если в модель психологического сопровождения будут включены такие составные части, как: 1. Диагностика личностных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, и кандидатов в патронатные воспитатели; 2. Консультация детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей; 3. Коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия.

Реализация цели исследования с учетом гипотезы требует решения следующих задач исследования: 1. Проанализировать основные теоретические подходы к проблеме депривации, рассмотреть современные концепции депривации, выделить виды депривации, наиболее часто встречающиеся у детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения; 2. Выявить последствия депривации и факторы оказывающие наибольшее влияние на развитие детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения; 3. Подобрать средства диагностики психических показателей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, и средства диагностики кандидатов в патронатные воспитатели, объединив их в психодиагностический комплекс; 4. Провести первичный и вторичный психодиагностический замеры для установления динамики в основных личностных показателях детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, находящихся под патронатом; 5. Разработать форму консультативного процесса детей-сирот и патронатных родителей, состоящую из очного и дистантного консультирования (Телефон Доверия); 6. Разработать и провести коррекционную программу сглаживания депривационной симптоматики, включающей методы и средства воздействия на детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе интернатов Павлодарской области (Школа-интернат №13 города Павлодара, специально-коррекционная школа-интернат №4 города Павлодара, пришкольный интернат №25 города Павлодара и Железинский пришкольный интернат при СОШ №1)

Научная новизна исследования - создание модели психологического сопровождения патронатного воспитания, состоящей из трех частей: диагностика личностных особенностей детей-сирот и кандидатов в патронатные воспитатели; консультация детей-сирот и патронатных воспитателей; коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия, путем реализации коррекционной программы, состоящей из 8 разделов.

Результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях, на республиканских и межрегиональных семинарах, совещаниях и круглых столах.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
РАЗДЕЛ 1 ДЕПРИВАЦИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ	
1.1 Терминология и определения понятия «депривация»	16
1.2 Теоретические подходы к проблеме депривации	21
1.2.1 Психоаналитический подход	22
1.2.2 Бихевиористический подход	24
1.2.3 Этологический подход	27
1.2.4 Социо-культурный подход	28
1.3 Современные многоуровневые концепции депривации	29
1.4 Виды и формы депривации	33
РАЗДЕЛ 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕПРИВАЦИИ	
2.1 Экспериментальные исследования	56
2.2 Проявления депривации у детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения	77
2.3 Последствия депривации	84
2.3.1 Психическая дезадаптация	85
2.3.2 Семейная дезадаптация	86
2.3.3 Школьная дезадаптация	87
2.3.4 Социальная дезадаптация	88
2.4. Факторы, оказывающие влияние на развитие детей-сирот	89
РАЗДЕЛ 3 КОРРЕКЦИЯ ДЕПРИВАЦИОННОЙ СИМПТОМАТИКИ	
3.1 Современная ситуация в области социальной защиты сирот	93
3.2 Патронатное воспитание и специфика психологического сопровождения при данной форме устройства ребенка в семью	99
3.3 Модель психологического сопровождения патронатного воспитания	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	116
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	119
ПРИЛОЖЕНИЕ А	
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Исследование проводилось по проблеме, связанной с поиском путей преодоления социального сиротства в Казахстане и созданием новой социально-психологической системы воспитания и защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

После экономического кризиса 90-х годов произошел резкий рост числа детей в системе детских учреждений интернатного типа [1]. Если в 1991 году в Казахстане было 42 детских дома, то в 2004 году в республике насчитывается 614 интернатных организации для 74,5 тысяч воспитанников, в том числе в системе образования 70 детских домов и школ-интернатов для 12274 детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей [2]. В 2001 году в Казахстане было 583 интернатных организации для более чем 71,2 тысячи детей. За истекшие 10 лет в Республике Казахстан в три раза увеличилось количество детских домов и интернатов, в системе социальной защиты населения находился 1161 ребенок, а в системе здравоохранения – 2275 детей.

В силу социальных условий (сиротство в результате репрессий и войн), и определенной инертности системы воспитания детей-сирот в Казахстане, детские учреждения интернатного типа занимают значительное место в системе опеки. По данным Министерства образования и науки, в 2004 году выявлено 12369 детей, оставшихся без попечения родителей, из них 3432 (28%) устроены в государственные учреждения, 8901 (72%) в семьи.

С ростом экономики и совершенствованием правовых отношений общество в интересах ребенка и семьи требует более продуманного использования альтернативных форм опеки, способствующих полному развитию потенциала каждого ребенка, таких, как патронатное воспитание и опекунов.

Состояние научной разработанности темы. Теоретической основой работы являются основные общие положения гуманистической психологии А.Маслоу, А.Адлера, К.Роджерса, Э.Эриксона, работы Л.С.Выготского,

А.В.Петровского, Н.Н.Толстых, А.М.Прихожан, И.В.Дубровиной, исследования казахстанских ученых - М.Р.Алибекова, Т.Д.Карпушиной, А.А.Хайрулиной, К.П.Айдарбекова.

Для данного исследования важное значение имеют работы А.М.Нечаевой в области истории развития семейных форм воспитания детей-сирот. Особое значение имели идеи Дж.Боулби, М.Д.Эйнсворта и их последователей представителей психоаналитической школы - А.Фрейд, Й.Лангмейера, З.Матейчика и этологической и социобиологической школ - Д.Клауса, М.Раттера, де Шато, Г.Р.Шеффера, Н.Эммерсона.

Закономерности психического и личностного развития, психолого-педагогических особенностей развития детей из неблагополучных семей, детей, воспитывающихся в детских сиротских учреждениях и условия их адаптации и социализации, рассмотрены в работах Л.Я.Олиференко, А.М.Прихожан, Е.О.Смирновой, Н.Н.Толстых, А.Б.Холмогоровой.

В современной психологии проблемы социального сиротства активно исследуются в работах Л.А.Байбородова, И.Ф.Дементьева, И.В.Дубровиной, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, Н.П.Ивановой, Г.М.Иващенко, М.М.Плоткина, Г.В.Семьи, Л.М.Шипициной и др.

Однако, как отмечается в ряде работ, в теории и практике воспитания детей – социальных сирот имеется ряд противоречий:

- между потребностями детей в нормальном развитии и действующей институциональной формой их воспитания, приводящей к невозможности обеспечить адаптацию ребенка и к нарушениям в его интеллектуальном, физическом, эмоциональном, психологическом и социальном развитии,

- между необходимостью обеспечения адаптации и социализации социальных сирот и отсутствием теоретических представлений о механизмах, условиях и факторах адаптации ребенка при его помещении в новую семью, что затрудняет практическое обеспечение адаптации таких детей;

- между признанием семьи как единственно возможной среды для адаптации ребенка и отсутствием правовых и организационно –

психологических условий для обеспечения приоритетности семейного воспитания;

- между потребностью в гуманизации работы педагогов и специалистов органов опеки и попечительства с детьми, кровными родителями и приемными родителями и отсутствием профессионального взаимодействия с ними, что затрудняет успешную адаптацию ребенка в таких семьях;

- между необходимостью научного подхода к осуществлению работы по опеке и попечительству и оторванностью, недостаточной практико-ориентированностью существующих научных представлений, отсутствием единой процессной модели работы по защите прав детей, недостаточной разработанностью в Казахстане теоретических основ патронатного воспитания - и, как следствие, - наличием непрофессиональных подходов к работе с детьми в процессе оценки, вмешательства и предоставления помощи, что приводит к дезадаптации такого ребенка и развитию депривационной симптоматики.

Вышеуказанные противоречия обусловили актуальность **психологической проблемы**: социальное сиротство в современном Казахстане и пути его преодоления.

Настоящая работа направлена на исследование данной проблемы и на поиск психологических путей ее решения, что обусловило **тему исследования**: Психологическое сопровождение патронатного воспитания. В соответствии с темой определены объект и предмет исследования. **Объектом исследования** является система патронатного воспитания в Республике Казахстан, а **предметом** - психологическое сопровождение воспитания детей-сирот, имеющих депривационную симптоматику. Отсюда вытекает **цель исследования**: Разработать модель психологического сопровождения патронатного воспитания на основе выявления личностных особенностей детей-сирот и путем внедрения программы психологического сопровождения, направленной на преодоление симптомов депривации. Модель психологического сопровождения патронатного воспитания обусловила направления проектирования **гипотезы исследования**:

Патронатное воспитание будет успешным, если в модель психологического сопровождения будут включены такие составные части, как:

1. Диагностика личностных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, и кандидатов в патронатные воспитатели;
2. Консультация детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;
3. Коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия.

Реализация цели исследования с учетом гипотезы требует решения следующих **задач исследования:**

1. Проанализировать основные теоретические подходы к проблеме депривации, рассмотреть современные концепции депривации, выделить виды депривации, наиболее часто встречающиеся у детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
2. Выявить последствия депривации и факторы оказывающие наибольшее влияние на развитие детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
3. Подобрать средства диагностики психических показателей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, и средства диагностики кандидатов в патронатные воспитатели, объединив их в психодиагностический комплекс;
4. Провести первичный и вторичный психодиагностический замеры для установления динамики в основных личностных показателях детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, находящихся под патронатом;
5. Разработать форму консультативного процесса детей-сирот и патронатных родителей, состоящую из очного и дистантного консультирования (телефон доверия);
6. Разработать и провести коррекционную программу сглаживания депривационной симптоматики, включающей методы и средства воздействия на детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения.

Теоретико-методологической основой исследования являются системный и междисциплинарный подходы к построению патронатного воспитания, теории

привязанностей и созданные на ее основе теории адаптации детей-сирот - Дж.Боулби, М.Д.С.Эйнсворт, а также исследования в области теории и практики социального сиротства - Г.В.Семья, Л.М.Шипицина и аналитические материалы о положении детей-сирот в Республике Казахстан, подготовленные исследовательским центром «Сандж».

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: аналитические - анализ зарубежной и отечественной литературы, социального и педагогического опыта реабилитационной работы, конструирование социально-педагогических моделей; диагностические - разработка психодиагностического комплекса для наблюдения и оценки основных личностных показателей детей-сирот.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе интернатов Павлодарской области (Школа-интернат №13 города Павлодара, специально-коррекционная школа–интернат №4 города Павлодара, пришкольный интернат №25 города Павлодара и Железинский пришкольный интернат при СОШ №1), в 3 этапа:

1 этап исследования. 01.2004 - 06.2004г. Изучение и анализ социальной, педагогической, психологической литературы, нормативных документов по теме исследования, зарубежного и казахстанского опыта работы по патронатному воспитанию и адаптации детей-сирот.

2 этап исследования. 06.2004 - 01.2005г. Разработка системы психологического сопровождения патронатного воспитания, исследование личностных особенностей детей-сирот в условиях патронатного воспитания, диагностика и консультативная помощь принимающим родителям, проведение опытно-экспериментальной работы.

3 этап исследования. 01.2005 - по настоящее время. Реализация второго этапа программы: проведение программы психологического сопровождения патронатного воспитания, оказание консультативной помощи патронатным семьям и проведение коррекционно-развивающей работы с детьми. Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, написание диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

Создание модели психологического сопровождения патронатного воспитания, состоящей из трех частей:

- диагностика личностных особенностей детей-сирот и кандидатов в патронатные воспитатели;
- консультация детей-сирот и патронатных воспитателей;
- коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия, путем реализации коррекционной программы, состоящей из 8 разделов.

Теоретическая значимость исследования.

Расширены теоретические представления о процессе депривации детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения при их помещении в патронатную семью;

Создана модель психологического сопровождения:

1. Выявлены личностные особенности детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
2. Подобраны методы, факторы, приемы и средства воздействия на таких детей;
3. Практически обоснована необходимость психологического сопровождения патронатного воспитания и научно обоснованы новые методики работы его служб: по подбору семьи, по устройству детей в семью и по сопровождению ребенка и семьи.

Практическая значимость исследования.

1. Создан диагностический комплекс, для замера личностных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
2. Создан диагностический комплекс, для выявления личностных особенностей кандидатов в патронатные воспитатели;
3. Разработана модель очного консультирования детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;

4. Разработана модель дистантного консультирования - по телефону Доверия, детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;

5. Внедрение тренингового комплекса, проводимого совместно: с патронатными родителями, членами их семей и детьми-сиротами;

6. Коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия.

Исследование имеет практико-ориентированный характер. **Достоверность результатов исследования** подтверждена стандартизированным, нормализованным психодиагностическим комплексом:

Диагностика родителей

1. Методика многофакторного исследования внутрисемейных отношений;
2. Методика «PARi» (parental attitude research instrument; авторы Е.Шеффер и Р.Белла в адаптации Т.В.Нещерет), для изучения отношения родителей к разным сторонам семейной жизни.

Диагностика детей

1. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения «САН»;
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
3. Цветовой тест М.Люшера;
4. Методика «Рисунок семьи»;
5. «Hand-test» - тест руки Э.Вагнера и соавторов для диагностики агрессивного поведения;
6. Методика выяснения положительных и отрицательных качеств личности ребенка (собственное мнение);
7. Методика «Кто Я?» на установление социальных ролей;
8. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1). Авторы В.В.Синявский, Б.А.Федоришин;
9. Методика исследования самооценки и определения референтных ценностей данной группы. Автор М.Мнацакян;

10. Методика «Конструктивный рисунок человека» (КРС), для выявления типа личности. Авторы Е.Д. Романова, О.Ф. Потемкина;
11. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейна;
12. Профиль риска неудачи при устройстве в приемную семью.

Кроме вышеперечисленных психометрических и проективных методик в ходе исследования были использованы метод наблюдения, беседы, анализ документации учебно-воспитательного процесса и личных дел воспитанников.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях, на республиканских и межрегиональных семинарах, совещаниях и круглых столах.

1. Международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы применения стандартов ИСО серии 9000 в системе менеджмента качества организаций образования». (г.Павлодар, ноябрь 2004 г.)
2. Республиканская научно-практическая конференция «Проблемы социальных и гуманитарных наук в современном образовательном пространстве». (г.Павлодар, декабрь 2004 г.)
3. II Студенческая межвузовская научно-практическая конференция «Интеграция образования и науки – шаг в будущее» (г.Павлодар, апрель 2003г.)
4. VI Межвузовская студенческая конференция «Наука и новое поколение - 2004». (г.Астана, март 2004г.)
5. III Студенческая межвузовская научно-практическая конференция «Интеграция образования и науки – шаг в будущее» (г.Павлодар, апрель 2004г.)
6. Семинар-тренинг для общественных организаций, занимающихся проблемами детей-сирот (г.Алматы, январь 2005г.)
7. Межрегиональный семинар «Опыт регионального партнерства в интересах женщин» (г.Семипалатинск, март 2005г.)
8. Научно-практическая конференции «Развитие общекзахстанской культуры и формирование казахстанского патриотизма в молодежной среде в свете послания президента РК народу Казахстана» (г.Павлодар, апрель 2005г.).

В настоящее время результаты исследования полностью внедряются в Павлодарской области и частично в городах: Астане, Алматы, Уральске, Кустанае и Шымкенте, в которых реализуется система патронатного воспитания.

Результаты исследования изложены в 6 публикациях:

1. Диагностика и коррекция интеллектуального уровня развития личности // Гуманитарное образование на рубеже XX-XXI веков (материалы III республиканской научной конференции преподавателей и студентов), Алматы, 2002. - С.37-43.

2. Психическое здоровье и акцентуация характера // II Сатпаевские чтения (сборник статей), Павлодар, 2002. - С.208-213.

3. Интеллектуальное развитие учащихся в современной школе // Студент и наука (сборник статей Республиканской Конференции), Усть-Каменогорск, 2003. - С.169- 173.

4. Профилактика наркозависимости у подростков // Наука и новое поколение – 2004 (материалы VI Межвузовской научной студенческой конференции), Астана, 2004. - С.213-220.

5. Психологическое сопровождение патронатного воспитания // Проблемы и перспективы применения стандартов ИСО серии 9000 в системе менеджмента качества организаций образования (материалы международной научно-практической конференции), Павлодар, 2004. - С.273-275.

6. Проблемы психологического консультирования патронатных семей // Проблемы социальных и гуманитарных наук в современном образовательном пространстве (материалы республиканской научно-практической конференции), Павлодар, 2004. - С.158-162.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Преодоление симптомов депривации у детей- сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, осуществляется благодаря психологическому сопровождению патронатного воспитания, модель которого состоит из трех частей:

- Диагностика личностных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, и кандидатов в патронатные воспитатели;
- Консультация детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;
- Коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия.

2. Между частями психологического сопровождения необходимо устанавливать 3 вида взаимоотношений:

- «Диагностика» - «Консультация»;
- «Консультация» - «Коррекция»;
- «Коррекция» - «Диагностика»;

3. Коррекция должна проводиться как в системе «Ребенок - Ребенок», так и в системе «Ребенок - Родитель», с учетом личностных изменений;

4. Составной частью психологического сопровождения патронатного воспитания является стандартизированный, нормализованный психодиагностический комплекс.

Реализация целевых установок диссертации и ее внутренняя логика определили **структуру работы**. Диссертация состоит из введения, трех разделов, включающих 11 параграфов, заключения, списка использованной литературы и приложений.

РАЗДЕЛ 1 ДЕПРИВАЦИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ

1.1 Терминология и определения понятия «депривация»

Депривация – явление, широко изучаемое сегодня в психологии и медицине. Говоря о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения – отделения, имеющего пагубные последствия. Существенное значение имеет психологическая сторона этих последствий: ограничение моторики человека, отлучение его от культуры или социума, лишение с раннего возраста материнской любви – проявления депривации психологически похожи [3].

В психологию термин «депривация» вошел благодаря Дж.Боулби. В его работе «Материнская забота и психическое здоровье», впервые опубликованной в 1952 году и описывающей, в частности, результаты психологического изучения детей, эвакуированных во время Второй мировой войны, было показано, что дети, в раннем возрасте лишенные материнской заботы и любви, испытывают задержку в эмоциональном, физическом и интеллектуальном развитии. Открытие феномена депривации оказалось настолько важным, что породило целое направление в науке, существующее и развивающееся в настоящее время.

Для уточнения психологического содержания понятия «депривация» продуктивно проведение аналогии между психической депривацией и депривацией биологической. Биологическая депривация порождается недостатком белков, витаминов, кислорода и приводит к серьезным нарушениям в развитии организма. Соответственно, психическая депривация вызывается недостатком сенсорных стимулов, социальных контактов, устойчивых эмоциональных связей. В обоих случаях происходит своего рода «голодание», результаты которого – как бы не был различен их механизм – проявляются в ослаблении и обеднении организма и психики.

По нашему мнению, к сущности вопроса приближаются больше всего те определения, которые исходят из аналогии психической и биологической недостаточности. Подобно тому, как возникают серьезные нарушения в результате общего недостатка питания, недостатка белков, витаминов, кислорода и т. п., серьезные нарушения могут возникать и по причине психического недостатка - недостатка любви, стимуляции, социального контакта, воспитания и т. п. В обоих случаях происходит своего рода общее или частичное лишение, причем результаты - как бы ни был различен их механизм - проявляются в ослаблении и обеднении организма. Подобное понимание имплицитно отличает также токсические нарушения и иные нарушения развития от нарушений по поводу лишений как в биологическом, так и в психологическом смысле.

Ближе всего к данному пониманию стоит определение депривации по Б.Хеббу как «биологически адекватной, однако психологически ограничиваемой среды». Выражение «ограничение» здесь соответствует, очевидно, количественному обеднению, под чем понимается недостаток определенных элементов среды - стимулов вообще, стимулов определенного вида или стимулов определенным образом структурированных, которые необходимы для нормального развития и сохранения психических функций. Однако все еще остается необходимость более точного установления: какие элементы среды являются психологически столь значимыми, что именно их недостаток определяет в первую очередь последующие нарушения. Таким образом, с динамической точки зрения лучше говорить, о недостаточном насыщении потребностей организма.

В нашей работе мы будем опираться на определение, предложенное Й.Лангмейером и З.Матейчиком: «Психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени»[4].

этого вытекает, что уже приток стимулов на самом основном уровне различным образом дозируется и направляется. Результаты психической депривации можно также оценивать лишь в соотношении с ценностями, имеющими силу в данный период, в данном обществе, на данной ступени развития. Следовательно, в данном смысле последствия психической депривации проявляются в том, что индивид в результате длительного неудовлетворения потребностей не способен приспособляться к ситуациям, которые обычны и желательны для данного общества.

«Депривационная ситуация» - это такая жизненная ситуация ребенка, где отсутствует возможность удовлетворения важных психических потребностей. Различные дети, подвергаемые одной и той же «депривационной ситуации», будут вести себя различно и вынесут из этого различные последствия, так как они вносят в нее отдельные предпосылки своей психической конституцией и имеющимся развитием своей личности.

В данном аспекте «изоляция» ребенка от стимулирующей среды человеческого общества, семьи, детской группы, школы и т. п. представляет, следовательно, «депривационную ситуацию», а не саму «депривацию».

Психическая депривация является уже особой, индивидуальной переработкой стимульного обеднения, которого достиг ребенок в депривационной ситуации, она является психическим состоянием. Внешне данное психическое состояние проявляется поведением, отличающимся некоторыми характерными признаками, что - в контексте имеющегося развития детской личности - предоставляет возможность распознать депривацию.

Иногда говорят о «депривационном опыте» ребенка. Как правило, последнее не выражает ничего иного, чем-то, что ребенок уже ранее подвергался депривационной ситуации и что в каждую подобную ситуацию ребенок будет ныне вступать с несколько видоизмененной, более чувствительной, или, напротив, более «закаленной» психической структурой.

Понимание депривации близко к понятию «фрустрация», однако не тождественно с ним, и его не следовало бы с ним путать. Фрустрация также

определяется различным образом - как «невозможность (блокирование) удовлетворения активированной потребности из-за какого-либо препятствия или обструкции» (А.Саймондс), далее как «состояние напряжения, зависящее от блокирования пути к цели» (Р.Мерфи), или такая ситуация, когда «организм встречается с более или менее непреодолимым препятствием или обструкцией на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности» (М.Розенцвейг).

В самом широком смысле слова «фрустрация» охватывает, следовательно, и депривационные ситуации, если вообще отсутствует возможность удовлетворения потребности в течение длительного периода. Однако не в тех случаях, когда ее нельзя удовлетворить лишь одним способом или одним путем. Ясно, что депривация, таким образом, представляет собой значительно более серьезное и тяжелое состояние, чем фрустрация в данном узком смысле. Приведем конкретно пример: фрустрация происходит, если у ребенка отнимают его любимую игрушку и ему предоставляется возможность играть с чем-либо, что ему нравится меньше. Депривация же возникает, если ребенку вообще не предоставляется возможность играть.

Подобно этому нельзя смешивать депривацию и конфликт, хотя и здесь в жизненных ситуациях опять-таки оба понятия нередко переплетаются. И хотя на основе ситуаций первично депривационных могут возникать и явно конфликтные ситуации, под конфликтом мы понимаем, как правило, особый тип фрустрации, где препятствие, не позволяющее удовлетворить активированную потребность, существует в форме другого, противоположенного побуждения. Следовательно, в конфликте организм движется силами, направляющимися к различным целям, причем они обе соблазняют и привлекают, или организм одновременно всего лишь к одной цели не только привлекается, но и отталкивается от нее.

Наконец, от понятия депривация мы отличаем понятие запущенность, под которым нами подразумеваются, скорее, последствия внешних неблагоприятных влияний воспитания. Запущенность хотя и проявляется более

или менее выразительно в поведении ребенка, однако не нарушает непосредственно его психического здоровья. Запущенный ребенок растет обычно в примитивной среде, с недостаточной гигиеной, с недостаточным воспитательным надзором, без пригодных примеров зрелого поведения, с недостаточной возможностью школьного обучения, однако такой ребенок может быть умственно и, в частности, эмоционально развит вполне соответствующим образом. Следовательно, у него не должны отмечаться ни признаки эмоционального притупления, ни невротические или другие нарушения. Наоборот, особенно в практической общественной жизни ребенок может быть вполне равноценным с остальными детьми или даже их превосходить. Психически депривированный ребенок, вырастает, нередко, в гигиенически образцовой среде, с первоклассным уходом и надзором, однако его умственное и, в особенности, эмоциональное развитие бывает серьезно нарушено.

Помимо депривации, повторных фрустраций и конфликтов имеются, несомненно, и иные психологические обстоятельства, на основе которых могут возникать нарушения поведения и развития - например, перегрузка стимулами, снабжение искаженными стимулами (*sensory overload, sensory distortion*), пресыщение интересов и т. п. Но мы будем рассматривать лишь область психогенных факторов, не затрагивая область органических поражений, нарушений и отклонений, которые прямо или опосредствованно воздействуют на поведение ребенка, становясь причиной его сдвигов.

1.2 Теоретические подходы к проблеме депривации

Основное развитие теоретической оценки вопросов психической депривации находилось под решающим влиянием психоанализа. Однако позднее монополия психоаналитического подхода была исключена, и появились исследовательские работы с другой ориентацией. Современное состояние теоретического изучения психической депривации отражает общую несогласованность и незаконченность психологической теории. В ней можно

выделить несколько направлений, которые мы попытаемся кратко охарактеризовать.

1.2.1 Психоаналитический подход

Из психоанализа исходят труды Р.А.Шпица, Д.В.Уиникотта, Д.Бенджамин и других. При всей разнородности для всех этих авторов является общим убеждение, что сущность депривации заключается в недостаточно образованной или насильственно прерванной связи ребенка с объектом его инстинктивных тенденций, т. е. прежде всего в нарушенной связи с матерью. Различия между отдельными авторами состоят в том, как они расценивают сущность данной связи и как они объясняют ее последствия, а также воздействие на формирование личности ребенка.

В психоаналитическом подходе проблема депривации развивалась на убеждении о недостаточной или насильственно прерванной связи ребенка с матерью. Взгляды З.Фрейда на «эмоциональные узлы с объектом» постепенно менялись. В своих ранних работах (около 1900г.) он предполагал, что отношение ребенка к матери основывается на непосредственном удовлетворении сексуального инстинкта, так как свои первые сексуальные импульсы они ориентируют к своим матерям, также как свои первые импульсы ненависти направляем на своих отцов. Позднее, в исследовании нарциссизма (1914) З.Фрейд вводит новое понимание эмоциональных уз с другим лицом, оно обоснованно «анаклитическим» отношением, т. е. отношением к лицу, предоставляющему пищу, одежду и защиту [5]. Из этого психоаналитического представления исходил Р.А.Шпиц, который в исследовательской работе о генезе связей объектов (1958) различал три стадии в их развитии в течение первого года жизни ребенка.

1. Стадия преобъектная (приблизительно до 3 месяцев), когда ребенок не отличает один объект от другого и даже самого себя от своего окружения.

2. Стадия предварительного объекта (приблизительно 3 - 6 мес.), когда ребенок реагирует улыбкой на увиденное лицо, отличая его, от окружения.

Однако то, что ребенок в это время воспринимает, еще не является настоящим объектом: лицом, предметом, а лишь сигналом, простой структурой (Gestalt), образуемой простой, привилегированной частью лица.

3. Стадия «объекта»: между 6 - 8 месяцами ребенок начинает отличать знакомое ему лицо от незнакомого и начинает также проявлять тревогу при разлуке со знакомым человеком, что Р.А.Шпиц интерпретирует как проявление тревоги по поводу потери действительного объекта любви. С этого времени мать начинает занимать в психической жизни ребенка исключительное место; восприятие матери уже связано не только с поверхностными качествами объекта, но также с его существенными свойствами, связанными с удовлетворением самых глубоких инстинктивных потребностей [6].

Если ребенком была уже создана настоящая связь с объектом, причем она была вскоре после этого прервана, то происходит выразительное нарушение, которое Р.А.Шпиц назвал анаклитической депрессией, так как дело касается разрыва «анаклитических» уз. Если недостаток материнской заботы продолжается, то детериорация психического развития переходит в развернутую картину «госпитализма».

Э.Эриксон (1963) предполагает, что постоянство материнской заботы, удовлетворяющей потребности ребенка, является предпосылкой возникновения чувства доверия, которое необходимо для здорового психического развития. «Первое социальное достижение ребенка заключается поэтому в его непротивлении тому, что мать скрывается из виду, причем без чрезмерной тревоги и гнева ребенка, так как мать уже превратилась в его внутреннюю уверенность, так же как во внешнюю представляемость» [7].

Классическую психоаналитическую теорию отвергает в своих работах о сепарационной тревожности и инфантильной печали Дж.Боулби, который тоже первоначально исходил из психоанализа, однако позднее на него оказали сильное воздействие представления этологии. Отношение ребенка к матери обосновано не только удовлетворением «оральных» потребностей, это не только выведенный (вторичный) инстинкт, а связь, обусловленная целым рядом

врожденных инстинктивных реакций, из которых каждая является первичной и которые «встроены» в организм, так как они имеют значение для выживания например, крик, улыбка, слежение, придерживание. Данные инстинктивные системы приводятся в действие определенными характеристиками социальной среды. Тем, что они преимущественно связаны с одним лицом, они приобретают исключительную мотивационную ценность.

До тех пор пока дети находятся в тесной близости с матерью, данные инстинктивные системы реагирования не перестают их мотивировать. Если мать исчезает из их близости, то они ощущают первичную тревогу, т. е. тревогу, которая не отождествляется ни с какой другой, и не является также сигналом чего-то более неблагоприятного, еще только угрожающего. Сепарационная тревожность представляет в данном смысле элементарный опыт ребенка, возникающий благодаря тому, что инстинктивная система реакций хотя приведена в действие, но не завершена. Угроза тревожности является, следовательно, неизбежным риском отношения любви к лицу, осуществляющему заботу. Все дети в определенном раннем возрасте реагируют тревожностью на длительные или повторные сепарации от матери. Если же потеря матери продолжается более длительное время, то возникает не только первичная тревожность, но и печаль, где важную роль играет агрессия, функция которой заключается в достижении повторной связи.

Таким образом, психоаналитики первыми обратили внимание на явление и последствия депривации.

1.2.2 Бихевиористический подход

Иначе пытаются объяснить вопрос депривации теории учения. Основопологающей работой в данном смысле можно считать исследования У.Денниса (1935). Автор на основе своих наблюдений за детьми из детских учреждений (ясли в Тегеране) пришел к заключению, что умственная задержка вызвана у них не материнской депривацией, и что причину следует усматривать просто в недостаточной возможности учиться. В частности, в раннем возрасте

эти дети, ограниченные размерами детской постельки, обладают минимальной возможностью для осуществления движений и для поисковой деятельности. Позднее, хотя они и остаются в той же самой среде и без матери, они скорее улучшают свое положение, будучи уже способными самостоятельно обеспечить для себя поступление раздражителей. У.Деннис предполагает, что решающим в смысле глубины нарушения является недостаток специфичной практики в ситуациях.

Из ряда исследований, основывающихся на общей теории оперантного обусловливания, выделяется своей разработанностью теория Д.Л.Гевирца (1961). Этот автор усматривает сущность депривации в недостатке контакта между социально желательными реакциями и подкрепляющими их стимулами. Так, например, недостаток живых улыбок у грудных детей из детских учреждений можно объяснить тем, что их спонтанные улыбки не подкрепляются, не вознаграждаются вниманием окружающих лиц и поэтому «угасают». Где подобный недостаток имеет место с самого начала развития ребенка (Д.Л.Гевирц такой случай называет «привацией»), число подкрепляющих стимулов, вступающих в связь с реакциями ребенка, настолько мало, что оно недостаточно для образования основных навыков в период, когда подобное учение нормально протекает. Другим результатом обеднения среды является позднее привыкание к неблагоприятным реакциям испуга и другим эмоциональным реакциям, которые характерны для грудного ребенка. Длительно сохраняющиеся сильные эмоциональные реакции становятся затем препятствием для успешного учения. При привациях в большинстве случаев, однако, отсутствуют не все функциональные стимулы вообще, а лишь их определенный вид, чаще всего «социальные» стимулы. Подобный ребенок затем «закаляется» в отношении реакций испуга, он реагирует также соответствующим образом на обычные стимулы вещественной среды, но не на стимулы, исходящие от людей и отличающиеся для остальных детей особым положительным значением. Таким образом, ребенок не реагирует с

достаточной готовностью на социальную действительность и превращается в «аутистического» ребенка [8].

Иначе обстоит дело в случае «депривации», под которой Д.Л.Гевирц понимает ситуации, где социальные и другие стимулы нормальной среды сначала предоставлялись ребенку в достаточной мере и в соответствующих соотношениях, так что они приобрели для него важное значение, однако позднее они исчезли. В начале подобного изменения может произойти то, что поведение, являвшееся до сих пор действенным и соответствующим (например, призывы матери), превратится в более частое, как это бывает в ранних стадиях угасания обусловленных реакций. Появиться могут и совершенно несоответствующие эмоциональные реакции.

В целом Д.Л.Гевирц предполагает, следовательно, что депривированные дети из учреждений подвергаются лишениям из-за недостаточной возможности для оперантного обусловливания, хотя им и предоставляется, большая возможность для условной выработки на основе регулярной рутины ухода.

В отличие от этого Д.С.Брунер (1959) предполагает, что при депривации прежде всего поражается, только «более высокий» вид «когнитивного» учения [9]. По Д.С.Брунеру депривированным детям недостает условий для развития эффективных средств мышления для решения проблем и для действенного контакта со средой: не развиваются «модели среды» и «стратегия действий». Под понятием «модели среды» Д.С.Брунер понимает мыслительные схемы, посредством которых индивид сохраняет повторяющиеся случаи регулярности в данной среде: вероятность между явлениями, различение явлений существенных от второстепенных. В качестве же «стратегии действий» он понимает правила, необходимые для эффективного принятия решений и для направленного поведения. В условиях ранней депривации именно такие правила не могут вовремя организоваться, и, таким образом, отсутствует база для выборочного подхода к стимулам и для дифференциации отдельных областей деятельности. Если депривированному подобным образом индивиду

недостатке возможностей для учёния. В этом случае следовало бы предполагать наличие медленного и постоянного снижения показателя - Q развития и такого же постепенного и медленного восстановления после депривационных поражений. Наилучшее объяснение данного явления дает, по мнению Г.Р.Шеффера, мотивационная теория, усматривающая в ретардации проявление апатии и инактивности, вызванных низким уровнем глобальной стимуляции в окружающей среде. Подобная апатия заметная, например, по низкому уровню гуканья и спонтанной активности, которая возникает сейчас же в начале помещения в обедненную среду, причем ее можно быстро изменить при повышении социального взаимодействия. Созревание ребенка при данных обстоятельствах идет нормально, однако его действительные проявления лежат значительно ниже его настоящих возможностей [10].

Таким образом, Г.Р.Шеффер ссылается в данном направлении на Прованс и Липтон (1962), объяснявших нарушения развития детей из учреждений несовершенной адаптацией к среде в результате ослабления интереса и усилий.

1.2.4 Социокультурный подход

Рассмотрим попытки некоторых социологов объяснить развитие ребенка и его отклонения в рамках всей социальной системы. Согласно данному пониманию, социальное развитие ребенка происходит не только посредством учения отдельным видам социальной деятельности и не ограничивается лишь связью ребенок - мать. В действительности ребенок является составной частью всей социальной системы и всегда постепенно усваивает формулу всей организованной социальной системы со всеми ее многочисленными ролями с поведением, отвечающим определенным социальным позициям и статусам. Он даже учится не только тем ролям, которые он сам постепенно перенимает и осуществляет, но и тем, которые касаются других лиц, как это видно по игре трехлетнего мальчика, который без предварительного упражнения вдруг воспроизводит роль матери или отца. Знание этих ролей ребенок усваивает путем непосредственного участия в социальных взаимодействиях - сначала по

отношению к матери и к отцу, а позднее в более широких рамках нуклеарной семьи и, наконец, также во взаимодействиях вне семьи.

Если в социальной структуре ребенка отсутствует какой-либо существенный элемент, определяющий четкую социальную роль например, если в семье отсутствует отец, мать, братья и сестры или если отсутствует общение со сверстниками, то из этого вытекает, что индивид лишен опыта в отношении некоторых компонентов культуры, которые детьми усваиваются обычно во взаимодействии с другими людьми. Депривация может в данном понимании расцениваться, в первую очередь как дефект в учении социальным ролям, обусловленный отсутствием определенного требуемого опыта в области социальных взаимодействий в детстве. Последствия же подобной депривации видны в неполной и недостаточной социализации: депривированный ребенок плохо подготовлен для соответствующего выполнения целого ряда ролей, которые будут от него ожидаться при его жизни в обществе - он чаще не будет оправдывать себя в браке как отец или мать, в дружбе, в сотрудничестве с другими людьми и т. п. Его способность превосходить позиции других людей будет ограниченной, так же как его умение делать различия между социальными ситуациями, предъявляющими различные требования (Х.Г.Гоф, 1955; О.Г.Брим, 1960).

Таким образом, если ребенок живет не в полной семье, у него нет социального опыта – то это может привести к явлению депривации.

1.3 Современные многоуровневые концепции депривации

В современной психологии существует такое явление, что вместо одной теории, которая бы объясняла все проявления психической депривации, мы находим несколько теорий. Попытка устранить данное расхождение посредством отказа от всех теорий, кроме одной, вызывает, как правило, энергичные возражения с позиций других теорий - возражения, которые нельзя преодолеть путем дальнейшего экспериментирования. Нам представляется поэтому более обнадеживающим вести поиск того, какие области сложного

явления депривации лучше всего объяснены в отдельных теориях, а также того, можно ли обнаружить между ними объединяющие элементы, добиваясь таким образом хотя бы временного объяснения.

1. На самом основном уровне проявления психической депривацию можно понимать как обусловленную «обедненной» средой, т. е. средой, характеризующейся недостаточным количеством, ограниченной изменчивостью или однообразным качеством сенсорных раздражителей. На данном уровне, очевидно, базируется объяснение «глобального синдрома» маленьких грудных детей по Г.Р.Шефферу, и сюда также относится объяснение замедленного развития детей из учреждений на основе пониженной инвестиции интереса к среде, как свидетельствуют об этом данные Д.Прованс и М.Липтон [11,12,13].

2. В определенном противоречии с требованием изменчивости стимулов стоит постулат релятивно стойкой когнитивной структуры. Депривацию в этом аспекте можно понимать как состояние, обусловленное недостатком стойкой, обозримой и понятной для ребенка на его ступени развития структуры стимулов, причем безразлично, как мы ее расцениваем: как формы контакта активности ребенка и подкрепляющих стимулов из окружающей среды, либо как условия для внутренней трансформации более сложных моделей среды.

3. Первоначальное понимание депривации («материнской») как состояния, обусловленного недостатком постоянного, тесного и стойкого отношения к одному лицу, во многих случаях является, несомненно, обоснованным и определяет один из основных факторов, принимающих участие в нарушении развития ребенка. Ребенок, бесспорно, нуждается в центральном «объекте», на котором сосредотачиваются все его виды активности и который обеспечивает для него требующуюся уверенность. Термин «объект», используемый в психоанализе, не является достаточно точным, хотя у некоторых депривированных детей действительно вещественный предмет (скорее, чем человек) может превратиться в подобный значительный центр его активности. При нормальных обстоятельствах это, конечно, скорее мать или другое лицо на

ее месте, становящиеся фокусом, к которому притягиваются все отдельные виды активности ребенка, «как верноподданные к королю» по определению Дж.Боулби. На данном уровне объяснения базируются те теории, которые изучают значение матери в качестве «организатора» всех отдельных тенденций ребенка. Заслуга психоанализа заключается в том, что он подчеркнул аспект эмоциональной связи между ребенком и матерью [14].

4. В определенном противоречии с требованием эмоциональной привязанности снова стоит требование личной автономии и необходимость принять на себя собственную социальную роль в контексте сложных общественных взаимодействий. Депривация в данном понимании обусловлена недостаточной возможностью для наблюдения за дифференцированными моделями социальных ролей. С данной точки зрения депривацию подвергают анализу социально-психологические, а также социологические теории.

Концепция психической депривации до сих пор не завершена и не является устойчивой, наиболее часто, особенно в англосаксонской литературе, используется название «депривация» (*deprivation*, или соотв. *privation*), обозначающее потерю чего-либо, лишения из-за недостаточного удовлетворения какой-либо важной потребности. Речь идет не о физических лишениях, а исключительно о недостаточном удовлетворении основных психических потребностей. Совершенно тождественны и остальные термины, выражающие в большинстве случаев аналогию с недостатком питания: психическое голодание (*psychological starvation*), психическая недостаточность (*carence mentale*). Дж.Траммер распознает две ступени серьезности значения данного состояния: психическое истощение (*inanitas mentis*), и уже явное болезненное изнурение, некую психическую кахексию (*inanitio mentis*) [15].

Некоторые исследователи стараются установить различие между ситуацией, когда ребенок с самого начала лишен определенных импульсов, так что некоторые специфические потребности вообще не возникают, и ситуацией, когда потребность уже возникла, и только после этого из жизненной среды ребенка исчезли импульсы, которые могли бы служить для ее удовлетворения.

Первую ситуацию можно было бы обозначить в смысле терминологии Д.Л.Гевирца в качестве «привации», тогда как вторую - в качестве «депривации», отождествляемой некоторыми исследователями с сепарацией [16].

Дж.Боулби говорит о частичной депривации (partial deprivation) там, где не произошло прямой разлуки матери с ребенком, однако их отношения по какой-либо причине обеднены и неудовлетворительны. Для обозначения данной ситуации М.Праг и Г.Харлоу используют наименование «скрытая» или «маскированная» депривация и делают различие, помимо этого между нарушенным и между недостаточным отношением матери к ребенку [3,17,18].

Под понятием «психическая депривация» в действительности нередко подразумеваются, следовательно, различные неблагоприятные влияния, которые в естественных жизненных ситуациях встречаются совместно и лишь в эксперименте могут быть частично изолированы.

Следующие формы психической депривации, выведенные из предшествующего рассмотрения, могут быть, следовательно, обозначены так:

- Депривация стимульная (сенсорная): пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность.
- Депривация значений (когнитивная): слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне.
- Депривация эмоционального отношения (эмоциональная): недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана.
- Депривация идентичности (социальная): ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли.

Двигательная, сексуальная, материнская и информационная также относятся к формам депривации, но встречаются они реже. Далее нами приведена схема основных форм психической депривации (Рисунок 2).

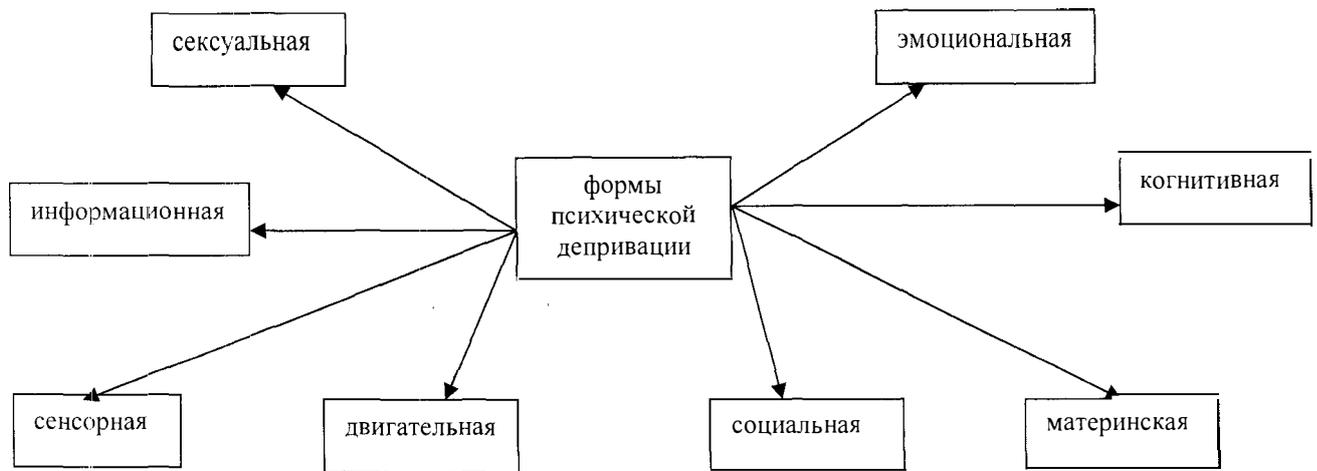


Рисунок 2 - Формы психической депривации

В данном исследовании мы рассмотрим лишь три вида депривации: сенсорную, двигательную и социальную, потому что именно эти виды в наибольшей степени важны для изучения развития детей, лишенных нормальной родительской заботы.

1.4 Виды и формы депривации

Сенсорная депривация

Примером сенсорной депривации является описание преддипломного экзамена, который сдавал курсант школы космонавигаторов, известный в кругах любителей фантастики пилот Пиркс из рассказа С.Лема «Условный рефлекс». Этот экзамен курсанты любовно называли «сумасшедшая ванна». С.Лем подробно описывает, как курсанта приводят в просторное помещение с бассейном, полным воды.

«Испытуемый — на студенческом жаргоне «пациент» — раздевался и погружался в воду, которую нагревали до тех пор, пока он не переставал ощущать ее температуру... Когда юноша, лежавший навзничь в воде, поднимал руку, воду прекращали нагревать и один из ассистентов накладывал ему на лицо

парафиновую маску. Затем в воду добавляли какую-то соль (но не цианистый калий, как всерьез уверяли те, кто уже искупался в «сумасшедшей ванне»), — кажется, простую поваренную соль. Ее добавляли до тех пор, пока «пациент» (он же «утопленник») не всплывал так, что тело его свободно держалось в воде, чуть ниже поверхности. Только металлические трубки высывались наружу, и поэтому он мог свободно дышать.

Вот, собственно, и все. На языке ученых этот опыт назывался «устранение афферентных импульсов». И в самом деле, лишенный зрения, слуха, обоняния, осязания (присутствие воды очень скоро становилось неощутимым), подобно египетской мумии, скрестив руки на груди, «утопленник» покоился в состоянии невесомости. Сколько времени? Сколько мог выдержать.

Как будто ничего особенного. Однако в таких случаях с человеком начинало твориться нечто странное... Около трети испытуемых не выдерживали не то что шести или пяти, а даже и трех часов».

Субъективные переживания Пиркса С.Лем описывает с большой достоверностью, похожие можно встретить и в самоотчетах участников подлинных научных экспериментов (работы психологов из Колумбийского университета Дж.Лилли, Дж.Шорли, 1961):

«Он вообще ничего не ощущал. Но эта пустота становилась тревожащей. Прежде всего, он перестал ощущать положение собственного тела, рук, ног. Он еще помнил, в какой позе лежит, но именно помнил, а не ощущал. Пиркс начал соображать, давно ли он находится под водой, с этим белым парафином на лице. И с удивлением понял, что он, обычно умевший без часов определять время с точностью до одной-двух минут, не имеет ни малейшего представления о том, сколько минут — или, может, десятков минут? — прошло после погружения в «сумасшедшую ванну».

Пока Пиркс удивлялся этому, он обнаружил, что у него уже нет ни туловища, ни головы, вообще ничего...

Пиркс будто растворялся постепенно в этой воде, которую тоже совершенно перестал ощущать. Вот уже и сердца не слышно. Изо всех сил он

напрягал слух — безрезультатно. Зато тишина, целиком наполнявшая его, сменилась глухим гулом, непрерывным белым шумом, таким неприятным, что прямо хотелось уши заткнуть...

Нечем было шевельнуть: руки исчезли. Он даже не то чтобы испугался — скорее обалдел. Правда, он читал что-то о «потере ощущения тела», но кто бы мог подумать, что дело дойдет до такой крайности?..

Потом стало еще хуже.

Темнота, в которой он находился, или, точнее, темнота — он сам, заполнялась слабо мерцающими кругами, плавающими где-то на границе поля зрения, — круги эти даже и не светились, а смутно белели. Он повел глазами, почувствовал это движение и обрадовался, но странно: после нескольких движений и глаза отказались повиноваться...»

Дальше — хуже. «Он распадался. Уже даже и не тело — о теле и речи не было — оно перестало существовать с незапамятных времен, стало давно прошедшим, чем-то утраченным навсегда. А может, и не было никогда?..

Он распадался — ни на какие-то там отдельные личности, а именно на страхи. Чего Пиркс боялся? Он понятия не имел. Он не жил ни наяву (какая может быть явь без тела?), ни во сне. Ведь не сон же это: он знал, где находится, что с ним делают. Это было нечто третье. И на опьянение абсолютно не похоже.

Он и об этом читал. Это называлось так: «Нарушение деятельности коры головного мозга, вызванное лишением внешних импульсов»... Звучало это не так уж плохо. Но на опыте... Нет, это он вселился в кого-то. И этот кто-то раздувался. Распухал. Становился безграничным. Пиркс бродил по каким-то непонятным недрам, сделался громадным, как шар, стал немислимым слоноподобным пальцем, он весь был пальцем, но не своим, не настоящим, а каким-то вымышленным, неизвестно откуда взявшимся. Этот палец обособлялся. Он становился чем-то угнетающим, неподвижным, согнутым укоризненно и вместе с тем нелепо, а Пиркс, сознание Пиркса возникало то по

одну, то по другую сторону этой глыбы, неестественной, теплой, омерзительной, никакой...

Пиркс прошел еще много состояний. Некоторое время его не было, потом он снова появился, многократно умноженный; потом что-то выедало у него весь мозг; потом были какие-то путанные, невыразимые словами мучения — их объединял страх, переживший тело, и время, и пространство» [19].

Сенсорная депривация может возникать не только в экспериментальных условиях, подобных описанным С.Лемом, но и в жизни, когда по тем или иным причинам человек испытывает так называемый сенсорный голод, не получает достаточного количества стимулов — зрительных, слуховых, осязательных и прочих. Для описания подобных жизненных условий психологи также пользуются понятием обедненная среда, а в последнее время — обедненная информационная среда [20].

В обедненную среду часто попадает ребенок, оказавшись в детском доме, больнице, интернате или другом учреждении закрытого типа. Такая среда, вызывая сенсорный голод, вредна для человека в любом возрасте. Однако для ребенка она особенно губительна.

Как показывают многочисленные психологические исследования, необходимым условием для нормального созревания мозга в младенческом и раннем возрасте является достаточное количество внешних впечатлений, так как именно в процессе поступления в мозг и переработки разнообразной информации из внешнего мира происходит упражнение органов чувств и соответствующих структур мозга.

Большой вклад в разработку этой проблемы внесли следующие ученые. Так, Н.М.Щеловановым было установлено, что те участки мозга ребенка, которые не упражняются, перестают нормально развиваться и начинают атрофироваться [21].

Н.М.Щелованов писал, что если ребенок находится в условиях сенсорной изоляции (он неоднократно наблюдал ее в яслях и домах ребенка), то происходит резкое отставание и замедление всех сторон развития,

своевременно не развиваются движения, не возникает речь, отмечается торможение умственного развития [22].

М.Ю.Кистяковская, анализируя стимулы, вызывающие положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни, обнаружила, что они возникают и развиваются лишь под влиянием внешних воздействий на его органы чувств, в особенности на глаз и ухо [23].

Опираясь на эти факты, а также на собственные наблюдения и эксперименты Л.И.Божович (1968) выдвинула гипотезу о том, что ведущей в психическом развитии младенца является потребность в новых впечатлениях.

Согласно этой гипотезе, потребность в впечатлениях возникает примерно на 3-5 неделе жизни ребенка и является базой для формирования других социальных потребностей, в том числе и социальной по своей природе потребности в общении ребенка с матерью. Это положение противостоит представлениям большинства психологов о том, что исходными выступают либо органические потребности (в пище, тепле и т. п.), либо потребность в общении [24].

Косвенно это положение подтверждается и опытом организации и функционирования детских больниц, детских домов и интернатов. Еще Р.А.Шпицем было показано, что в подобных учреждениях ребенок страдает не только и не столько от плохого питания или плохого медицинского обслуживания, сколько от специфических условий, один из существенных моментов которых — бедная стимульная среда.

Описывая условия содержания детей в одном из приютов, Р.А.Шпиц отмечает, что дети постоянно лежали в стеклянных боксах до тех пор, пока им не исполнялось 15-18 месяцев, они не видели ничего, кроме потолка, так как боксы были задрапированы занавесками. Движения детей были ограничены не только постелькой, но и вдавленным углублением в матрасе. Игрушек было крайне мало.

Последствия такого сенсорного голода, если их оценивать по уровню и характеру психического развития ребенка, сравнимы с последствиями глубоких сенсорных дефектов [6,25].

Например, Б.Лофенфельд установил, что по результатам развития дети с врожденной или рано приобретенной слепотой сходны с депривированными зрячими детьми (детьми из закрытых учреждений). Это проявляется в виде общего или частичного запаздывания развития, возникновения некоторых двигательных особенностей и особенностей личности и поведения.

Т. Левин, изучавшая личность глухих детей с применением теста Роршаха, обнаружила, что характеристики эмоциональных реакций, фантазии, контроля у таких детей также сходны с аналогичными особенностями детей-сирот из учреждений.

Таким образом, обедненная среда отрицательно влияет на развитие не только сенсорных способностей ребенка, но и всей его личности, всех сторон психики. Конечно, развитие ребенка в условиях детского учреждения — явление очень сложное; сенсорный голод здесь выступает лишь одним из моментов, который в реальной практике невозможно даже вычленить и проследить его влияние. Однако депривирующее воздействие сенсорного голода сегодня можно считать общепризнанным. Вместе с тем, современные исследования показывают, что полноценная забота о ребенке может в значительной степени компенсировать последствия проживания в обедненной информационной среде.

В исследовании психологов Рами и Рами, проведенном в 1992 году, сравнивались две группы детей. В обеих группах дети росли в примерно одинаково бедной сенсорной и информационной среде. Но в одной из групп о младенцах полноценно заботились окружающие взрослые, а в другой нет. Исследователи показали, что по прошествии нескольких лет дети первой группы имели существенно более высокие показатели интеллектуального развития, чем дети второй группы (Д.Майерс, 2001).

Возникает вопрос в каком возрасте влияние сенсорной депривации на психическое развитие ребенка максимально?

Некоторые авторы считают, что критическими являются самые первые месяцы жизни. Так, Й.Лангмейер и З.Матейчек отмечают, что младенцы, воспитываемые без матери, начинают страдать от отсутствия материнской заботы, эмоционального контакта с матерью лишь с седьмого месяца жизни, а до этого времени наиболее патогенным фактором является именно обедненная внешняя среда [4,25].

По мнению М.Монтессори, наиболее сензитивным, критическим для сенсорного развития ребенка является период от двух с половиной до шести лет [26].

Существуют и другие точки зрения, и, по-видимому, окончательное научное решение вопроса требует дополнительных исследований. Однако для практики следует признать справедливым, что сенсорная депривация может иметь отрицательное воздействие на психическое развитие ребенка в любом возрасте, в каждом — по-своему. Поэтому для каждого возраста следует специально ставить и особым образом решать вопрос о создании разнообразной, насыщенной и развивающей среды.

Необходимость создавать в детских учреждениях сенсорно насыщенную внешнюю среду, признается в настоящее время всеми, на деле нередко реализуется прямолинейно, примитивно, однобоко и неполно. Иногда из самых лучших побуждений, борясь с унылостью и однообразием обстановки в детских домах и школах-интернатах, стараются максимально насытить интерьер разными красочными панно, картинками, выкрасить стены в яркие цвета, создать звуковой фон, когда на всех переменах, в свободное время звучит громкая, бодрая музыка. Но это способно устранить сенсорный голод лишь на самое короткое время. Оставаясь неизменной, подобная обстановка в дальнейшем все равно к нему приведет. Только в данном случае это произойдет на фоне значительной сенсорной перегрузки, когда соответствующая зрительная стимуляция буквально будет «бить по голове». Еще Н.М.Щелованов

предупреждал о том, что созревающий мозг ребенка особенно чувствителен к перегрузкам, создающимся при длительном, однообразном влиянии интенсивных стимулов [27].

Таким образом, как видим, что даже окраска стен и оформление интерьера оказываются чрезвычайно сложным и тонким делом, если рассматривать их в контексте проблемы сенсорной депривации.

Двигательная депривация

С двигательной депривацией мы сталкиваемся всякий раз, когда возникает резкое ограничение движения, например, в результате травм или болезней. Особенно тяжелы последствия двигательной депривации для детей. Сегодня признано, что тугое пеленание грудных младенцев (свивальник), традиционное для некоторых культур, имеет отрицательные последствия не только медицинского или физиологического характера, но и сугубо психологического.

Установлено также, что медицински необходимое ограничение движений детей с врожденным вывихом бедра посредством распорок приводит к заметному повышению тревожности этих детей, которые становятся плаксивыми и обидчивыми. У них наблюдается психический регресс, когда, скажем, ребенок, который уже просился на горшок, начинает опять мочиться в штанишки и т. п.

Существуют данные, что дети, двигательная активность которых в силу медицинских причин в течение длительного времени была сильно ограничена, нередко испытывают состояние депрессии, которое может «прорываться» взрывами ярости и агрессивности (Дж.Прескотт).

Н.М.Щелованов и его сотрудники приводят результаты наблюдений, свидетельствующие о том, что уже на первом месяце жизни младенцы проявляют сильное беспокойство при ограничении движений, вызванном, например, тугим пеленанием. Они обнаружили также, что если ребенок находится в условиях хронической гиподинамии, то у него развивается эмоциональная вялость и возникает компенсаторная двигательная активность — раскачивание тела из стороны в сторону, стереотипные движения руками,

сосание пальцев и т. п. Эти движения довольно быстро закрепляются и мешают прогрессивному развитию всей двигательной сферы [27].

Стереотипное раскачивание из стороны в сторону, которое может продолжаться часами, многие исследователи наблюдали у маленьких детей из закрытых детских учреждений, условиями содержания лишенных возможности нормально двигаться. Этому явлению еще в 30-е годы прошлого века посвятила свое исследование В.Шуман. По ее мнению, покачивание доставляет ребенку определенные проприоцептивные (идущие от двигательной системы организма) раздражения, которые как-то разнообразят его ощущения [28].

Многие авторы, исследовавшие такого рода движения, считают, что в определенном диапазоне, когда они сосуществуют с другими видами активности и имеют тенденцию к сворачиванию по мере взросления ребенка, стереотипные движения могут, в самом деле, рассматриваться как достаточно эффективный способ разнообразить опыт сенсорных ощущений. Ведь если обстановка, воспринимаемая ребенком, чрезмерно статична и «мир не движется вокруг него», то ребенку есть смысл самому двигаться относительно этого мира. К тому же такие движения могут служить средством успокоения, вследствие чего некоторые исследователи относят их, а также такие повторяющиеся движения, как сосание пальца, постукивание, покачивание ногой к числу так называемых «успокоительных привычек», объясняя известную их полезность аутостимуляцией.

Однако В.Шуман считает, что этот способ крайне беден, стереотипен, имеет ярко выраженный компенсаторный характер и поэтому не ведет к развитию. Если не организуется специальная педагогическая работа, то интеллектуальное развитие «покачивающихся» детей, совершенно нормальных с анатомической точки зрения, становится близким к интеллектуальному развитию детей, имеющих органические дефекты мозга.

Стереотипное раскачивание наблюдалось и при изучении животных, в частности обезьян, выросших в маленьких, тесных клетках, обрекавших их на неподвижность. Дж.Прескотт объясняет это тем, что животное как бы пытается

компенсировать этими движениями: раскачивание, монотонная ходьба, вращательные движения или покачивания головой, кружения, покусывание пальцев, кистей и губ, недостаток соответствующей стимуляции [29].

Синдром «раскачивания» в младенческом возрасте изучался и Р.А.Шпицем в сотрудничестве с К.М.Вульф. Они ставили своей задачей установить причины появления и значение трех видов ауто-эротической активности (раскачивание, игры с фекалиями и игры с гениталиями) на первом году жизни и обнаружили, что из 170 наблюдавшихся ими в яслях при исправительном учреждении детей 87 в тот или иной период начинали раскачиваться, а остальные подобной наклонности не проявляли. Подробный анализ показал, что ни врожденные, ни наследственные факторы не влияют на появление этого синдрома. Решающим оказывается так называемый «фактор окружения». В яслях большинство факторов внешнего окружения являлись одинаковыми для всех воспитанников: пища, одежда, игрушки, кровать, гигиенические процедуры, распорядок дня, единственным фактором окружающей среды, который различался, был человеческий, а именно отношение между детьми и их матерями.

«Отношения между раскачивающимися детьми и их матерями были весьма своеобразны. Нельзя говорить об их отсутствии, но нельзя также назвать их уравновешенными и тесными. В целом, матери этих детей являлись экстравертированными и готовыми к интенсивным позитивным контактам с выраженными аллопластическими тенденциями. В большинстве это инфантильные личности, не способные контролировать свою агрессию, находящую выход в частых взрывах негативных эмоций и яростной, нескрываемой враждебности [4,25,30].

Эти матери стали жертвами собственных эмоций и, в силу своей инфантильности, не умели осознавать последствия своего поведения, оставаясь крайне непостоянными в своих отношениях с окружением. В стенах исправительного заведения дети, естественно, оказались единственной отдушиной для лабильных эмоций своих матерей, и поэтому они подвергались то интенсивному натиску нежности и «любви», то столь же мощным вспышкам

ненависти и гнева. Одним словом, происходили стремительные переходы от баловства к враждебности».

Регулярное тестирование экспериментальной группы показало, что раскачивающие дети обладали особым характерным «профилем развития», в то время как профили развития других, не склонных к раскачиванию детей, не обнаружили подобного единства и значительно отличались друг от друга. Независимо от общего уровня развития они отставали в двух сферах: в социальной адаптации и в способности к предметному манипулированию (способность брать игрушки, вещи и т. п.). «В совокупности, — пишет Р.А.Шпиц, — задержка в обеих сферах означает неспособность раскачивающихся детей общаться как с живым, так и с неживым окружением, недостаток инициативы в отношениях с внешним миром» [31].

Таким образом, синдром раскачивания можно рассматривать двояко — как показатель глобального неблагополучия ребенка и как своеобразный способ его выхода из неблагоприятной ситуации. Вот почему если в двигательном поведении ребенка раскачивание достаточно ярко выражено, на это следует обратить особое внимание.

Способы преодоления последствий двигательной депривации, равно как и способы ее профилактики, очевидны — необходимо создавать условия, всемерно способствующие развитию двигательной активности ребенка. На важность этого указывал еще И.А.Сикорский. Он подчеркивал, что ребенку необходимо предоставлять свободу действий, поощряя его двигательную активность, чтобы давать ему повод как можно чаще и полнее напрягать и упражнять его мышцы. Это, по мнению И.А.Сикорского, позволит ребенку постоянно ощущать и помнить о живущей в нем и таящейся силе, о внутренней крохотной, но необъятной мощи, о свежести и энергии всего организма.

Долгое время развитие двигательной сферы ребенка связывалось преимущественно с занятиями физкультурой, которые имели своей целью развитие координации движений, становление крупной моторики, различных групп мышц и т. п. При этом совершенно не учитывалось особое, глубокое

значение движения для общего психического развития и развития личности. Накоплено много данных о том, что развитие движений в детстве имеет интимную связь с формированием ядра личности — «образа Я» и развитием самосознания.

Важнейшим моментом развития самосознания человека является период, когда ребенок начинает ощущать себя причиной и источником собственных действий. М.Ю.Кистяковская (1965) обнаружила, что самые яркие эмоциональные реакции у младенцев возникают при выполнении наиболее сложных по структуре движений. Это чувство «мышечной радости» характерно и для более старших детей. В той же работе М.Ю.Кистяковской было показано, что у детей, воспитывающихся в домах ребенка, обнаруживается состояние глубокой моторной отсталости, из которого их можно вывести только с помощью интенсивной психолого-педагогической работы. Сами собой с возрастом подобные нарушения не проходят [25,32].

Социальная депривация

Наряду с сенсорной и двигательной выделяют также социальную депривацию. С ней часто сталкиваются пожилые люди после выхода на пенсию, когда разрываются привычные круги общения, уходит ощущение своей нужности обществу. Здесь важен разрыв именно широких социальных связей, поэтому зачастую даже возможность общения с детьми, внуками, знакомыми не снимает во многих случаях тяжелых переживаний, рождаемых социальной депривацией.

Подобная форма депривации встречается и у молодых людей. Так, нередко молодые мамы, сидящие дома с ребенком, в ситуациях, когда, казалось бы, все в порядке - и муж любит, и ребенок здоров, - вдруг начинают испытывать тоску, тревогу, становятся агрессивными. Б.Спок советует молодым матерям в таких случаях не обвинять себя в черствости и нелюбви к ребенку, не пытаться волевым образом сменить агрессию на нежность, а просто рекомендует позвонить по телефону и поболтать с подружкой, зайти в магазин и купить

новое платье, сходить в гости, в кино, т. е. восстановить переживания от привычного социального контекста.

Во многие книги вошли рассказы о том, что не только молодые, хрупкие женщины, но и здоровые, сильные мужчины могут страдать от социальной изоляции. Известно, что реальный прототип Робинзона Крузо в психологическом отношении был совсем не так благополучен, как его литературное воплощение.

Еще более показательны истории людей, по своей воле уединившихся от общества и специально готовивших себя к этому.

Так, в 1895 году англичанин Джошуа Слокам начал свое кругосветное путешествие на яхте «Спрей», где он в одиночестве провел 3 года 2 месяца и 2 дня. Вот что он впоследствии писал: «Я чувствовал себя безнадежно одиноким. Мне было страшно. Любая опасность, даже самая маленькая, в моем сознании вырастала до непреодолимой. Все смешалось в памяти. Смеющиеся и плачущие голоса непрерывно рассказывали мне разные истории...».

Другой известный пример — история Ричарда Барда, который в 1938 году 6 месяцев провел в одиночестве в Антарктиде. Бард предпринял все меры, чтобы не замерзнуть и разнообразить свою жизнь. Надо сказать, что Бард как человек любил уединение, а как ученый стремился выяснить сущность воздействия уединения на личность. Несмотря на это, после трех месяцев пребывания в одинокой антарктической избушке он впал в глубокую депрессию. Позднее, анализируя произошедшее, Р.Бард писал: «Думаю, что человек не может обойтись без звуков, запахов, голосов, общения с другими людьми, как не может жить без фосфора и кальция... Все действия казались мне незаконченными, неполными, бесцельными, лишенными связи с внутренними переживаниями или желаниями. Сотни горьких, навязчивых воспоминаний наплывали на меня ночами... Мои мысли требовали все меньше слов, я месяцами не стригся, стал рассеян... Я искал здесь покоя и духовного обогащения, но теперь ясно вижу, что обретаю лишь разочарование и безысходность».

Социальная изоляция как таковая у взрослого человека не обязательно ведет к социальной депривации. Чем богаче внутренний, духовный мир человека и чем сильнее он в своих жизненных помыслах, задачах, представлениях связан с миром, с культурой, тем более стойким и толерантным он оказывается к возникновению депривационного синдрома. Наиболее ярким примером могут служить подвижники - «религиозные, политические, которые могли годами сидеть в пещере, одиночной камере, сохраняя бодрость духа, ясность мысли, или добровольно становиться отшельниками.

В свое время американский журнал «Омни» опубликовал статью под названием «Дневник пещерной женщины», где рассказано о случае добровольной социальной изоляции.

Стефания Фоллини, 27-летняя итальянка, дизайнер по профессии, приняла участие в эксперименте, названном «Пределы женщины». Цель его состояла в изучении психологического и физиологического эффекта длительного пребывания женщины в пещере, где отсутствует нормальное общение с другими людьми, а также привычные ориентиры — восход и заход солнца, причем, по условиям эксперимента, «пещерная женщина» была лишена часов. Связь со Стефанией осуществлялась через компьютер. Длительность этого эксперимента составила около 5 месяцев.

В результате эксперимента оказалось, что его последствия носят прежде всего биологический и физиологический характер: Стефания похудела и потеряла ощущение времени, у нее изменились некоторые биологические ритмы.

Для нас наиболее интересно то, что, судя по публикации, социальной депривации не возникло. Скорее, наоборот — Стефания во многом обрела себя, глубже поняла свои связи с миром и другими людьми. Так, например, отвечая на вопрос журналиста, может ли изоляция в пещере изменить человеческую суть, она ответила: «Нет. Никаких фундаментальных изменений не может произойти. Вы лучше узнаете себя. Кое-что, конечно, меняется. Длительное

отсутствие человеческих контактов позволяет провести экзамен по всем вашим взаимоотношениям» [33].

Что же позволило Стефании Фоллини выйти без психологических потерь или даже с психологическими приобретениями из ситуации, которую с трудом выдерживают даже сильные мужчины.

Во-первых, весьма комфортные условия изоляции — наличие 400 книг, гитары, компьютера для общения с внешним миром, план работы по программе научного эксперимента, все бытовые удобства, включая специально устроенный душ с туалетом и зеркалом и т. п.

Во-вторых, исходная установка, которую сама Стефания формулировала так: «...лучше познать, изучить себя, протестировать свои способности и выяснить, могу ли я жить в одиночестве в условиях пещеры... Я хочу полюбить себя сильнее, что, как мне кажется, поможет мне полюбить людей, меня окружающих».

Немаловажное значение имели также и личностные особенности этой «пещерной женщины», ярко проявившиеся в интервью с журналистами через два месяца после начала эксперимента.

Первый - возможность активно формировать собственную эмоциональную установку к ситуации эксперимента. На вопрос, как бы она себя чувствовала, если бы эксперимент был продлен, С.Фоллини ответила: «Все будет зависеть от того, как я сама поверну психику: на нейтральное, на позитивное или на негативное отношение к этому решению».

Второй - открытость любому жизненному опыту, способность принимать каждый момент жизни как самоценный, как истинный момент бытия. Отвечая журналисту по поводу того, поддерживает ли ее психологически знание, что она вернется в мир, она сказала: «Даже здесь идет жизнь. Мое возвращение будет изменением, а я люблю изменения, но не думаю о моем возвращении как об освобождении». А когда ее спросили, какой тип людей подходит для подобных экспериментов, Стефания ответила: «...человек, готовящийся к

эксперименту по изоляции, должен быть просто открыт всему, что может произойти, — физически, умственно, чувственно».

И еще один вопрос: «Одиночество — хороший учитель, единственный учитель? Или одиночество отвлекает от постижения мудрости?» Ответ: «Одиночество требует помощи ассистентов, которыми являются сила воли и дисциплина».

Стефания Фоллини, хотя и формулировала для себя цели эксперимента как познание себя, своих предельных возможностей и способностей, как бы тем самым замыкая ситуацию изоляции на себе, на самом деле находилась постоянно в интенсивном социальном контакте (пусть и через компьютер) с большой группой людей — организаторами эксперимента, учеными, журналистами и т. п. Возможно, ее социальные связи в период эксперимента были даже более насыщенными и сильными, чем в ее обычной жизни, — ведь она была центром эксперимента.

Мужчины-отшельники были в принципиально иной ситуации. Они не только реально были лишены какой бы то ни было связи с внешним миром, никак не общались с ним, но и поставленный каждым из них эксперимент над самим собой действительно замыкался на них. Социальные связи были сознательно порваны. Конечно, осталась некоторая общая связь с миром человеческой культуры, но она совершенно была лишена человеческих контактов.

Экстремальная форма социальной депривации возникает у человека в условиях тюрьмы, концентрационного лагеря. В. Франкл в своих работах подробно анализирует психологию узника, опираясь на собственный опыт пребывания в фашистских концлагерях во время Второй мировой войны.

Подробно описывая жестокие условия жизни, то, как они могут разрушать человека физически и морально, он ставил и пытался ответить на вопрос, что позволяет человеку в нечеловеческих обстоятельствах оставаться человеком. В. Франкл акцентирует два момента: опору на собственный внутренний мир — он

должен быть богат — и постулирование свободы выбора и необходимости в каждый момент осознавать возможность такого выбора и пользоваться им.

Приведем соответственно два фрагмента из первой главы «Опыт переживаний в концентрационном лагере» его книги «Человек в поисках смысла: введение в логотерапию» [34,35].

«Вопреки вынужденной физической и психической примитивности лагерной жизни, можно было наблюдать углубление духовной жизни. Сенситивные люди, привыкшие к богатой интеллектуальной жизни, сильно страдали от боли (часто они были деликатной конституции), но нарушение их внутренней «самости» было меньше. Они были способны уходить от ужасного окружения к внутренне богатой жизни и духовной свободе. Только таким образом можно объяснить кажущийся парадокс, состоящий в том, что некоторые узники менее крепкого сложения часто, казалось, были способны лучше пережить лагерную жизнь, нежели люди физически крепкие» [35].

«Мы, бывшие узники концлагерей, можем вспомнить тех людей, которые поддерживали других узников, делились с ними последним куском хлеба. Их могло быть немного, но они являют собой достаточное доказательство того, что все можно отнять у человека, за исключением одного: последней частицы человеческой свободы — свободы выбирать свою установку в любых данных условиях, выбирать свой собственный путь» [34].

Рассмотрим проблему социальной депривации в детском возрасте. Учитывая важность уровня личностной зрелости как фактора толерантности к социальной изоляции, можно с самого начала предположить, что чем младше ребенок, тем тяжелее для него будет социальная изоляция.

В работе Й.Лангмейера и З.Матейчека (1984) приводится множество выразительных примеров того, к чему может привести социальная изоляция ребенка. Это и так называемые «волчьи дети», и знаменитый Каспар Хаузер из Нюрнберга, и, к сожалению, не единичные трагические случаи из жизни современных детей, которых взрослые по каким-то причинам годами держали взаперти — в чуланах, подвалах, закрытых комнатах, не давая им возможности

что-либо видеть и с кем-либо общаться. Все эти дети не умели говорить, плохо или совершенно не ходили, непрерывно плакали, всего боялись. Самое страшное, что, когда эта пытка одиночеством кончалась, они оказывались в нормальном мире и ими интенсивно начинали заниматься профессионалы — врачи, психологи, педагоги, — то даже при самом самоотверженном, терпеливом и умелом уходе и воспитании такие дети за редким исключением на всю жизнь оставались ущербными [25,36].

Даже в тех случаях, когда благодаря подвижнической работе происходило развитие интеллекта, сохранялись серьезные нарушения личности и общения с другими людьми. На первых этапах «перевоспитания» дети испытывали очевидный страх перед людьми. Впоследствии боязнь людей сменялась непостоянными и слабо дифференцированными отношениями с ними. В общении таких детей с окружающими бросалась в глаза назойливость и неутолимая потребность в любви и внимании. Проявления чувств характеризовались, с одной стороны, бедностью, а с другой стороны, острой аффективной окрашенностью. Этим детям были свойственны взрывы эмоций — бурной радости, гнева и одновременно — отсутствие глубоких, устойчивых чувств. У них практически отсутствовали высшие чувства, связанные с глубоким переживанием искусства, нравственных коллизий. Следует отметить также, что они в эмоциональном отношении были очень ранимы, даже мелкое замечание могло вызвать у них острую эмоциональную реакцию, не говоря уже о ситуациях, действительно требующих эмоционального напряжения, внутренней стойкости. Это явление фрустрационной толерантности

Массу жестоких жизненных экспериментов на социальную депривацию поставила с детьми Вторая мировая война. Тщательное психологическое описание одного из случаев социальной депривации и ее последующего преодоления дали в своей знаменитой работе А.Фрейд и С.Дан [37].

Эти исследователи наблюдали за процессом реабилитации шести трехлетних детей, бывших узников концлагеря в Терезине, куда они попали в грудном возрасте. Судьба их матерей, время разлуки с матерью были

неизвестны. После освобождения дети были помещены в один из детских домов семейного типа в Англии в небольшом поместье Булдог Бэнкс. А.Фрейд и С.Дан отмечают, что с самого начала бросалось в глаза то, что дети являли собой замкнутую монолитную группу с чрезвычайно теплым отношением между ее членами. Между этими детьми не было зависти, ревности, они постоянно помогали и подражали друг другу. Вместе с тем симпатии детей не распространялись на людей, не входивших в их маленькую группу. На заботящихся о них взрослых дети либо вообще не обращали внимания, либо проявляли по отношению к ним отрицательные эмоции.

Когда дети только прибыли в детский дом, тех из них, кто заболел, пытались по традиции поместить в другую комнату, как обычно это делается в детских учреждениях. Однако от этой практики пришлось отказаться, так как остальные дети не могли заснуть.

С детьми можно было пойти на прогулку, только если они были все вместе. В случае, когда кто-то из них оставался дома, другие не могли успокоиться, пока он к ним не присоединится.

Один из мальчиков, который любил кататься на пони, плакал, если ему случалось кататься одному, и успокаивался, только вернувшись ко всей группе.

Когда в группе появился еще один ребенок — приехавшая позже девочка (она также была освобождена из лагеря), ее мгновенно включили в группу. К моменту поступления этой девочки в группу остальные члены уже неплохо говорили по-английски, однако с ее появлением они вновь вернулись к той смеси немецких и чешских слов, на котором они говорили в лагере и на котором могла общаться эта девочка.

В итоге наблюдений и психотерапевтической работы с детьми А.Фрейд и С.Дан пришли к выводу, что к этим детям невозможно было относиться как к отдельным индивидам, но лишь как к группе, как к неделимому целому.

Таким образом, отношения внутри маленькой детской группы заменили ее членам нарушенные в концентрационном лагере отношения с окружающим миром людей. Тонкие и наблюдательные исследователи показали, что

восстановить отношения удалось только через посредство этих внутригрупповых связей [37].

Похожую историю наблюдали Й.Лангмейер и З.Матейчек у 25 детей, которых насильно отобрали у матерей в рабочих лагерях и воспитывали в одном тайном месте в Австрии, где они жили в тесном старом доме среди лесов, без возможности выходить на двор, играть с игрушками или увидеть кого-либо иного, чем своих трех невнимательных воспитательниц.

«Дети после своего освобождения также сначала кричали целыми днями и ночами, они не умели играть, не улыбались и лишь с трудом учились соблюдать чистоту тела, к которой их ранее принуждали только грубой силой. По истечении 2-3 месяцев они обрели более или менее нормальный вид, причем и им при реадaptации сильно помогало «групповое чувство»» [4,36].

Данные случаи позволяют прийти к выводу о том, что если для преодоления социальной депривации зрелый человек может найти опору в себе самом, в своем внутреннем мире, то для ребенка, не имеющего пока богатого внутреннего мира и зрелых личностных структур, возможным выходом оказывается единение с себе подобными, формирующее «чувство Мы».

Анализ показывает: чем старше дети, тем в более мягких формах проявляется социальная депривация и тем быстрее и успешнее происходит компенсация в случае специальной педагогической или психологической работы. Однако практически никогда не удается устранить последствия социальной депривации на уровне некоторых глубинных личностных структур. Многочисленные исследования показывают, что люди, перенесшие в детстве социальную депривацию, обычно продолжают испытывать недоверие ко всем людям, за исключением членов своей микрогруппы, перенесших то же самое. Они бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время как бы ждут подвоха со стороны других людей.

Думая о проблеме социальной депривации в детском возрасте, мы постоянно задавали себе вопрос, почему же она не возникала, например, у воспитанников Царскосельского лицея, который дал России плеяду ярких

личностей. Ведь с самого начала Лицей был задуман как предельно закрытое воспитательное учреждение, условия жизни в котором были довольно жесткими с точки зрения социальной изоляции.

По-видимому, это можно объяснить следующим. Хотя жизнь воспитанников Лицея была намеренно ограждена от влияния семьи, (родственники могли приезжать к ним только по праздникам), от обычной жизни и быта России того времени, все же они постоянно чувствовали неразрывную связь со всем тем, что происходило в России и в мире.

«Жизнь наша лицейская сливается с политической эпохой народной жизни русской; приготовлялась гроза 1812 года. Эти события сильно отразились на нашем детстве. Началось с того, что мы провожали все гвардейские полки, потому что они проходили мимо самого Лицея; мы всегда были тут, при их появлении, выходили даже во время классов, напутствовали воинов сердечной молитвой, обнимались с родными и знакомыми; усатые гренандеры из рядов благословляли нас крестом. Не одна слеза тут пролита!» [].

Эту идеальную связь, чувство единства, единения с миром профессора Лицея специально поддерживали и развивали. Вот как пишет об этом И.И.Пушин:

«Когда начались военные действия, всякое воскресенье кто-нибудь из родных привозил реляции; Кошанский (профессор российской и латинской словесности. — Примеч. И.И.Пушина) читал их нам громогласно в зале. Газетная комната никогда не была пуста в часы, свободные от классов: читались наперерыв русские и иностранные журналы, при неумолкаемых толках и прениях; всему живо сочувствовалось; опасения сменялись восторгами при малейшем проблеске к лучшему. Профессора приходили к нам и научали нас следить за ходом дел и событий, объясняя иное, нам не доступное» [38].

Все лицеисты выросли людьми, в высшей степени социальными. Служение обществу, которое каждый из них понимал и осуществлял по-своему — будучи крупным государственным деятелем или декабристом, находящимся в

оппозиции к правительству, поэтом или ученым,— было стержнем личностного существования. И тем трогательнее та «неразрывная, отрадная связь» (И.И.Пушкин) между лицеистами, которую они пронесли через всю свою жизнь и которая с годами не слабела, а только крепла. Так же, как маленьким узникам нацистских концлагерей, эта связь помогала лицеистам выстаивать в жизни. Так же, как у них, она рождала «чувство Мы», что гениально выразил А.С.Пушкин в стихотворении 1825 года:

Друзья мои, прекрасен наш союз,
 Он как душа неразделим и вечен -
 Неколебим, свободен и беспечен
 Срастался он под сенью дружных муз.
 Куда бы нас ни бросила судьбина,
 И счастье куда б ни повело,
 Все те же мы: нам целый мир чужбина,
 Отечество нам Царское Село.

Чувство общности, возникающее у детей, оторванных от семьи и от общества, от нормальной социальной жизни — в больнице, концентрационном лагере, в закрытом детском учреждении, — по-видимому, действительно очень важно. Благодаря ему возникает то чувство безопасности, защищенности, «безусловного принятия», которое обычно дает ребенку семья, родной дом.

Психологический анализ этого момента мы находим в биографии А.С.Пушкина, написанной Ю.М.Лотманом. «Детство, — писал он, — слишком важный этап в самосознании человека, чтобы его можно было бы вычеркнуть, ничем не заменив. Заменой мира детства, мира, к которому человек, как правило, обращается всю жизнь как к источнику дорогих воспоминаний, мира, в котором он узнает, что доброта, сочувствие и понимание — норма, а зло и одиночество — уродливое от нее отклонение, для А.С.Пушкина стал Лицей» (1995, с. 30). Для А.С.Пушкина, подчеркивает Ю.М.Лотман, Лицей всегда оставался родным домом, лицейские товарищи — братьями, а учителя — старшими друзьями.

В чистом виде каждый из видов депривации можно выделить только в специальных экспериментах. В жизни они существуют в достаточно сложных переплетениях. Причем о вышеперечисленных видах депривации можно говорить не только в отношении брошенных детей, детей-сирот, больных детей, на длительный срок помещаемых в клиники без родителей, но и тогда когда мать в семье эмоционально холодна или слишком занята на работе.

РАЗДЕЛ 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕПРИВАЦИИ

2.1 Экспериментальные исследования

Результаты клинических наблюдений зависят обычно от факторов, изменяющихся от исследования к исследованию и даже от одной совокупности к другой и получить на их основании единые заключения нелегко. Уже это само по себе достаточное доказательство того, насколько необходим экспериментальный подход к нашей проблеме, так как едва ли можно иначе выяснить центральный вопрос патогенеза депривационных последствий у детей и у взрослых.

В последние годы в данном направлении произошло значительное и многостороннее развитие, способствующее объяснению целого ряда серьезных вопросов, например, вопроса поздних последствий ранних переживаний, вопроса так называемого критического возраста, вопроса соотношения сенсорной и социальной депривации и т. д. Одновременно выяснилось, однако, что экспериментальная депривация представляет очень ценный метод для решения многих других важных проблем в теории и клинической практике, например, для объяснения соотношения врожденного специфически видового поведения и приобретенного поведения, для объяснения соотношения определенных условий среды с биохимическими и гистологическими изменениями в мозге, для решения многих актуальных вопросов авиационной и космической психологии, методов психотерапии и т. п.

Экспериментальные исследования депривации в животном мире

В депривационных опытах на животных дело может касаться ограничения в различной степени раздражителей, радикального снижения комплексности среды, социальной изоляции от остальных животных того же вида, а возможно и депривации главным образом аффективной. При этом надо исключать физические лишения (биологическую депривацию - голодание, дегидратацию, недостаточный физический уход), что у молодняка, который в своем питании

находится в столь большой зависимости от матери, бывает часто значительно более тяжелым, чем это на первый взгляд представляется.

Исследования, проводимые по сенсорной и когнитивной депривации

П.П.Выржиковский и В.М.Майоров содержали в изоляции щенят, запертых в особой клетке. По сравнению со щенятами, содержавшимися "свободно" в коллективе, изолированные щенята были боязливыми и подверженными внешнему торможению. Позднее подобные опыты ставились с различно видоизменяемыми условиями также другими исследователями - на молодых крысах, обезьянах шимпанзе, на макаках, котятках и т. п. Они доказали наличие целого ряда изменений в последующем поведении, а также наличие некоторых морфологических и гистохимических изменений в ЦНС [39].

Особенно известны опыты Б.Хебба (1955, 1956) и его сотрудников из Университета Мак Гилла в Монреале. Эти исследователи содержали, например, одномесячных шотландских терьеров в течение 7 - 10 месяцев в среде с различно ограничиваемым восприятием внешних раздражителей, например, затемненный ящик или клетка с закрытым для видения оконцем, исключение сенсорных раздражителей и боли. В ходе самого содержания собака, пребывавшая в изоляции, была совершенно довольной, хорошо росла и прибавляла в весе, тогда как собака, содержавшаяся в нормальных условиях и позднее помещенная в подобную клетку, была явно «несчастной» и развивалась плохо. Последствия подобной ранней депривации были, однако, очень выраженными и сохранялись еще в течение целого ряда месяцев у взрослой собаки. Собаки были «тупыми», неспособными в учении (в частности, на основе болезненного опыта), гиперактивными, эмоционально незрелыми. В монотонной среде своей клетки они были в течение целых дней активными и полными интереса – «как будто у них даже не было мозга, чтобы они скучали». Нормально содержавшимся собакам достаточно было двух минут для просмотра окружающей среды, а затем они скучаяще ложились и ни на что не обращали внимания. Чем совершеннее ограничивалось поступление раздражителей, тем большей являлась нецелесообразно эксплоративная

активность пораженных животных - они снова и снова совали нос к горящей спичке, они не научились избегать металлической щетки с электрическим зарядом и, прежде всего, начинали в подобной ситуации нецелесообразно бегать вокруг. При определенных условиях сенсорной депривации у них появлялось весьма причудливое поведение: собаки приступообразно бегали вокруг, тревожно выли и ворчали, грызли собственный хвост и т. п. Ни одно из животных контрольной группы того же помета не отличалось подобными нарушениями. Авторы предполагают, что доказанная задержка психического развития депривированных собак была вызвана тем, что у них не было достаточной возможности для создания перцептивных схем, в которые они могли бы включать новые раздражители [40].

Сохраняющиеся недостатки после длительной парциальной депривации одной сенсорной модальности (тактильно-кинестетической) в детстве по подтверждает У.Ниссен (1951). У молодого шимпанзе в возрасте 4 - 31 недели был значительно ограничен осязательный и манипулятивный опыт тем, что его конечности были помещены в цилиндры из картона. Когда цилиндры были сняты, то у животного отмечались недостатки в различении раздражаемых точек на теле, оно медленно и неточно приводило пальцы к месту раздражения, не умело держаться за ухаживающую за ним работницу, не карабкалось наверх и т. д., причем эти дефекты продолжали сохраняться в определенной мере еще по истечении 4 месяцев. Интересно, что его восприимчивость к боли была заметно пониженной: уколы булавкой вызывали реакцию всего лишь как при щекотании.

Интересными являлись также крупные эксперименты, которые в течение ряда лет проводились работниками калифорнийского университета (Д.Крех, М.Розенцвейг, Е.Беннет и М.Даймонд). Крысы тщательно отобранные по типу, возрасту и полу распределялись в данных опытах на две группы: 1-ая группа содержалась с 25 дня но 105 день после прекращения материнского кормления в обогащенной среде, т. е. по 10 - 12 животных в просторной клетке, оборудованной сложным стимулирующим оснащением (лестничками,

каруселями, коробочками и др.). Приблизительно с 30 дня животные упражнялись в данной среде также в целом ряде лабиринтов. В отличие от приведенного, 2-ая группа содержалась в обедненной среде, в изолированных клетках без возможности видеть другое животное и прикоснуться к нему, а также с минимальным сенсорным снабжением. Кроме этого, часть животных содержалась еще в средних стандартных условиях (3 группа). Хотя авторы вели сначала поиск лишь биохимических последствий данного различного раннего опыта, не предполагая наличия анатомических изменений, выяснилось, что выраженные изменения имеются и в массе коры мозга. Ее общий вес, но не вес остального мозга, был у животных из обогащенной среды приблизительно на 4% более высоким, чем у депривированных животных, причем кора отличалась также большей толщиной серого вещества и большим диаметром капилляров. Наибольшее различие отмечалось в визуальном участке (6%), наименьшее в соматетическом участке (2%). Дальнейшие опыты показали, что можно даже менять вес того или иного участка мозга в зависимости от различного сенсорного обогащения, из числа биохимических результатов самым важным являлось повышение общей активности энзима ацетилхолинэстеразы (AChE) и особенно большое повышение активности менее специфического энзима холинэстеразы (ChE) в коре мозга животных из обогащенной среды.

Результаты наблюдений свидетельствуют в пользу того, что всего лишь обращение с животным или простая локомоторная активность, а также сочетание этих обоих факторов какого-либо значительного воздействия на рост и функцию мозга не оказывают. Дело также не касалось всего лишь воздействий стресса по поводу изоляции: животные, содержащиеся в отдельных клетках, не были какими-то особенно агрессивными, и их состояние здоровья являлось неплохим. В первоначальных опытах влияние стимульного обогащения представлялось более важным, чем влияние изоляции. Неблагоприятные влияния стимульной депривации можно было, однако, повысить в условиях «крайне обедненной среды». Из факторов обогащенной среды наиболее значительным казался сам факт группового общения (12

животных в большой клетке), а затем возможность игры с использованием сложного устройства. Формальное обучение (2 раза в день в лабиринте) имело сравнительно небольшое значение, хотя не исключено, что еще более интенсивное обучение приводило бы к более четким результатам. Имеющиеся результаты свидетельствуют, далее, в пользу того, что повышение веса и изменение биохимических свойств мозга связано с изменением способности учиться, в частности же при более трудных заданиях.

Почему у изолированных животных происходят биохимические изменения, до сих пор неизвестно. Очевидно потребуются изучение других биохимических параметров, пока не станет несколько более ясным их значение и их связь с доказанными изменениями поведения. До настоящего времени можно считать подтвержденным только то, что при определенных условиях сенсорной и социальной депривации происходят, бесспорно, метаболические биохимические и структуральные изменения в ЦНС.

Исследования по аффективной и социальной депривации

В других опытах животное ограничивается, скорее, лишь эмоционально. Речь здесь идет в первую очередь об ограничении контакта детеныша с матерью или о модификации эмоциональных характеристик подобного контакта (поглаживание, прикосание, сосание, покачивание, ношение и т. п.). Подобные опыты ставились многими исследователями на котятках, на молодых козах и овцах, на дельфинах и т. п.

Наибольшей известностью пользуются эксперименты Г.Ф.Харлоу и его сотрудников из университета в Висконсине. Длинный ряд этих опытов с пятидесятих лет и до настоящего времени, производившихся во всех случаях на обезьянах *Macacus rhesus*, принес много стимулов для более глубокого понимания вероятных механизмов депривации у детей.

В своих первых опытах Г.Ф.Харлоу содержал новорожденных обезьян в индивидуальных клетках с доступом к двум неживым моделям матери, из которых у одной было «тело» из проволочной сетки, тогда как у другой сетка была затянута мохнатой материей. Оказалось, что обезьянки значительно

больше держались за матерчатую «мать», терлись об нее, ласкались к ней больше, чем к проволочной «матери», причем даже тогда, когда их кормили через соску, помещенную на проволочной матери. Это доказывает относительную незначимость голода и исключительную важность телесного контакта для образования связи детеныша с матерью. Г.Ф.Харлоу доказал, что на данную связь воздействуют также другие факторы, а именно движение (детеныши отдавали предпочтение качающейся матерчатой матери и качающейся постельке перед неподвижной), возможность держаться и, может быть, некоторые зрительные, звуковые и другие раздражители. Однако данные опыты доказывают, что детеныш не только притягивается к матери аффективно положительными раздражителями, которые она ему предоставляет, но что он также инстинктивно к ней обращается в ситуациях внезапного испуга. Когда перед детенышами ставили незнакомый предмет - двигающийся и бьющий в барабан медвежонок, то они в ужасе убегали и прятались где-нибудь в уголке. Однако, если вблизи находилась замещающая матерчатая мать, то они быстро убегали и прижимались к ней. Там они постепенно успокаивались, начинали оборачиваться к неизвестному, наводящему ужас предмету, затем даже приближались к нему и начинали с ним манипулировать и изучать его. Конфликт двух противоречивых тенденций - бегства перед неизвестным и настоящего желания познать неизвестное - решался в пользу познания. Детеныши без матери замирали в уголке, тогда как детеныши с «матерью» оказывались способными отправляться в авантюрную экспедицию за познанием мира. Так как обезьянки уже подросли, а матерчатая мать была в общем нетяжелой, то они часто в таких случаях брали ее с собой. Подобным же образом они себя вели, когда укладывали «мать» в прозрачную коробку из пластмассы [18,41].

То, что Г.Ф.Харлоу установили наличие соотношения «жизненной уверенности» и мотивации в смысле стремления к познанию и учению, заставляет вспомнить об опыте с детьми, воспитывавшимися с раннего детства в детских учреждениях, где вопреки среднему уровню интеллекта они в

дошкольном возрасте не умеют хорошо играть, а в школьном возрасте у них отмечаются явные недостатки в школьной работе. Подобным образом реакции ужаса и тревоги детенышей, лишенных материнского «порта уверенности», напоминают тревожные проявления детей из учреждения для грудных детей перед незнакомой для них крупной игрушкой в экспериментах М.Дамборской.

Исследования Г.Ф.Харлоу продолжались в изучении действия социальной изоляции на последующее развитие поведения. Если детеныши воспитывались с матерчатыми матерями в течение 180 дней, а затем разлучались с ними на 90 дней, то при текущей тестации, а также после окончания опыта ими проявлялось такое же горячее расположение, как это имело место первоначально. Следовательно, сепарация в определенном возрасте не разбила созданной эмоциональной связи. В другом опыте сравнивались три группы детенышей. Группа А воспитывалась совершенно без матерей в течение 180 дней, и только потом она получила возможность контакта с другими детенышами на общей «спортивной площадке», доступ к которой имелся из двух противоположащих клеток. В группах Б и В детеныши росли с матерчатыми матерями также в течение 180 дней, причем в первой из них возможность контакта с другими детенышами была предоставлена только потом, тогда как во второй данный контакт протекал свободно, с самого начала. Больше всего бросалось в глаза поведение группы Б. Между детенышами не было ни игр, ни коммуникации. Дело в том, что при нормальных обстоятельствах приблизительно через 90 дней собственная мать перестает быть в своем эмоциональном отношении к ребенку «протективной» и становится «амбивалентной». Она их больше наказывает и отталкивает. Матерчатая мать этого делать, конечно, не может, а слишком длительное и интимное отношение к ней детеныша препятствует его социализации при общении со сверстниками. Оказалось, что нарушаются все виды игр, а также что игра детеныша с матерью и около нее является более бедной по сравнению с двумя другими группами. Наиболее высокий уровень контакта и совместных игр отмечался у группы В,

тогда как у группы А при хорошем уровне взаимного контакта между детенышами игра все же оставалась обедненной.

С течением времени детеныши, воспитывавшиеся когда-то без матерей в лабораториях М.К.Харлоу, достигли периода половой зрелости. Оказалось, что у особей, содержащихся в изолированных клетках или с матерчатыми матерями без возможности контакта с другими детенышами, происходят тяжелые расстройства сексуального поведения, хотя они и кажутся нормально развитыми. Молодые самцы характеризуются в качестве «гетеросексуально безнадежных». Молодые самки также держат себя отрицательно, причем оплодотворение осуществляется у них лишь с трудом. К своим собственным детенышам они относятся затем чрезвычайно «не по матерински». Либо детеныши их вообще не интересуют, либо они их просто грубо бьют и отталкивают, причем тем больше, чем отчаяннее детеныши стремятся добиться с ними контакта. М.К.Харлоу здесь добавляет, что наблюдение за этими жестокими сценами превышало часто эмоционально приемлемые границы даже у опытных экспериментаторов. В отличие от этого, детеныши, у которых своевременно имелась возможность общаться со своими сверстниками, вели себя во взрослый период в этом отношении нормально, причем безразлично, протекало ли их воспитание с замещающими матерями или без них.

В своих последующих работах М.К.Харлоу (1966) изучает «терапевтическое» воздействие контакта с другими детенышами на развитие, нарушенное социальной изоляцией. Полная изоляция, когда детеныш содержится в клетке совершенно один, но своим результатам не слишком отличается от частичной изоляции, когда детеныш в клетке тоже один, но у него имеется возможность видеть и слышать свою мать и остальных животных, находящихся по соседству. Если детенышам после 3 месяцев полной социальной изоляции предоставить возможность контакта с животными того же возраста, то они впадают в особый эмоциональный шок, а их поведение сравнимо, скорее всего, с проявлениями детского аутизма. Постепенно они все же вступают в контакт, причем позднее достигают нормального социального и

сексуального развития. Функции их интеллекта, по-видимому, не затронуты. Если для контакта со сверстниками детенышу предоставляется возможность только после социальной изоляции, продолжавшейся 6 месяцев, то недостатки в социальном поведении сохраняются в течение целых месяцев. В случае полной изоляции, продолжавшейся свыше 6 месяцев, пораженные детеныши не способны взаимодействовать с другими животными. В то время как особи, подвергшиеся частичной изоляции с продолжительностью до 6 месяцев, в период своей юности отличались от сверстников и взрослых своим особым агрессивным (и аутоагрессивным) поведением, которое у этого вида обезьян обычно вообще не наблюдается, то молодые обезьяны, прошедшие полную и длительную изоляцию, остаются при подобных ситуациях заторможенными, без агрессии, с тревожными запретами, Г.Ф.Харлоу и М.К.Харлоу (1966) заключают свои исследования констатацией, что наиболее надежный путь к нормальному развитию представляет у изучаемых видов обезьян нормальное воспитание матерью и нормальное общение с другими детенышами.

В последнее время появляются работы, посвященные исследованию приматов, которые проживают в природе. Я.фанЛавик-Гуодалл (1971) сообщает при этом об «естественном эксперименте», который она имела возможность наблюдать при длительном изучении группы обезьян шимпанзе в одной резервации в Танзании. В четырех случаях мать погибла. Детеныши были уже настолько зрелыми, что не находились в зависимости от матери ни в пропитании, ни в отношении непосредственной защиты. Кроме того, эти детеныши были «усыновлены» своими старшими, уже почти взрослыми братьями и сестрами. Несмотря на это, у них вскоре появились особенности в поведении, напоминающие поведение данных животных в лабораториях при опытах с социальной депривацией. Они переставали играть, становились апатичными, погружались в автоматизмы и, наконец, умирали. Автор добавляет к этому, что данные трагические последствия осиротения у молодых шимпанзе можно почти полностью отнести за счет психических лишений детенышей при потере матери.

Бесспорно, что аффективная депривация детей и молодых животных во многом имеет существенные различия и что результаты вышеприведенных и многих других экспериментов нельзя просто переносить в клиническую работу с детьми. Однако некоторые случаи тождества все же заметны, и они представляют собой обратный стимул для направленного изучения некоторых соотношений у детей. Влияние ранних депривационных переживаний на последующее поведение в противоречии с депривацией в более позднем возрасте, представляется по многим экспериментам в высшей степени вероятным. Ухудшение физического состояния, пониженная сопротивляемость к интоксикации и к инфекции, более высокая заболеваемость столь же заметны, как некоторые выраженные изменения в поведении.

Эксперименты на людях

Недопустимо подвергать ребенка в течение развития экспериментальной депривации, как детеныша животных. Однако ученые ставили опыты с далеко идущей сенсорной и социальной депривацией (конечно, сравнительно кратковременной) на взрослых добровольцах. Опыты данного типа за последние годы увеличились, причем от них ожидается ответ на целый ряд вопросов теории и клиники.

Непосредственным импульсом для них были некоторые данные, отмеченные в действительных жизненных условиях. Так, например, выяснилось, что летчики, находящиеся в одиночестве при дальних монотонных полетах, воспринимают одиночество и однообразность среды как угнетающие. Недостаток переменных стимулов и уединение приводили в некоторых случаях даже к деперсонализации и дереализации, а иногда и к галлюцинациям. Согласно Р.Кларку и В.Грейбилу (1956), до 35% пилотов реактивных самолетов знакомы с этим особым чувством изоляции. Совершенно сходный опыт описывается также при ночной езде на длинных однообразных автострадах, у наблюдателей радарных установок в подводных лодках, далее при одиночном заключении, а также у рабочих при весьма стереотипной работе на конвейере. Интересными являются примеры полярных исследователей и людей,

потерпевших кораблекрушение, которые месяцами жили в одиночестве в однообразной среде снежных или морских просторов.

Известно описание адмирала Бирда, который прожил 6 месяцев в одиночестве в Антарктиде, и у которого после трех месяцев возникла тяжелая депрессия, или описание Алена Бомбара, проведшего 65 дней в море на искусственных обломках, а также Кристины Риттер, sensitивно переживавшей деперсонализационные и псевдогаллюцинаторные состояния полярной ночью. Все они приводят примеры тягостных ощущений, которыми их переполняла вечная неизменность среды, от которой они спасались лишь с трудом, причем нередко они уходили в навязчивое придерживание стереотипных видов деятельности и строго соблюдали ежедневную рутину. К.Маллин (1960), проводивший наблюдения за жизнью 85 членов команды, изолированной в Антарктиде в течение многих месяцев, усматривает главную нагрузку в однообразии среды и в недостатке эмоционального удовлетворения посредством обычных способов. К числу основных признаков, поражающих при данной ситуации мужчин, относится снижение интеллектуальной энергии, нарушения памяти, бдительности и концентрации. Несмотря на это, большинство этих лиц при отдаленной оценке прожитого опыта ставили его весьма высоко и считали для себя вкладом, так как каждый должен «был справиться с самим собой» и реорганизовать свои интересы, склонности и позиции в смысле большей дисциплинированности, приспособляемости, терпимости и терпеливости.

Исследования сенсорной и когнитивной депривации

Психологи из группы профессора Б.Хебба (Бекстон, Херон, Скот и Доан - 1954, 1956, 1957) пытались систематически имитировать крайне однообразные условия. Здоровые студенты высших учебных заведений – добровольцы лежали при этих испытаниях на удобной койке в небольшой звуконепроницаемой камере, на глазах у них были прозрачные очки, пропускавшие лишь рассеянный свет без форм, руки были покрыты от локтей до кончиков пальцев картонными муфтами, уши были закрыты резиновой подушечкой при постоянном легком

звуке вентилятора. Они лежали так целыми днями бездейственно, без движения и лишь при желании отправлялись есть или в уборную. Они могли говорить в микрофон, висящий у них перед ртом, и могли прослушивать инструкции из небольших наушников. Через несколько часов пребывания в подобной изоляции целенаправленное мышление начинало их все больше затруднять, внимание не удавалось ни на чем сосредоточить, внушаемость становилась явно повышенной. Настроение колебалось от крайней раздраженности до легкого веселья. Скука была такой, что субъект интенсивно мечтал о любом стимуле или движении, а получив их, чувствовал себя неспособным их выполнять или не желал предпринимать усилий. Способность решать простые умственные задачи заметно снижалась, причем данное снижение имело место еще 12 - 24 часа после окончания изоляции. Хотя каждый час изоляции оплачивался, большинство студентов не выдерживало в изоляции более 72 часов. У тех, кто оставался дольше, появлялись, как правило, яркие галлюцинации и бредовые идеи. Воображение, главным образом визуальное, интенсивно возрастало, переходя в живые «образы», содержащие сначала лишь точки и черточки, позднее же целые сцены, напоминающие цветной мультипликационный фильм. Данные галлюцинации (визуальные, аудитивные, сомэстетические) отличались характером сновидений или походили на состояния, вызванные мескалином или ЛСД-25, или, возможно, мерцающим светом или сновиденческой депривацией. В записи ЭЭГ во время нахождения в экспериментальной ситуации и еще несколько часов после нее подавлялась обычная альфа-активность и появлялись дельта-волны. Таким образом, в данных опытах удавалось вызвать экспериментальный психоз посредством простого манипулирования наружной средой без интоксикации и ее косвенных последствий.

В опытах Б.Хебба сенсорная депривация вызывалась, прежде всего, радикальным ограничением изменчивости и структурирования стимулов. В отличие от этого Д.Лилли (1956) и Д.Ширли (1960) попытались произвести выключение всех сенсорных раздражителей, т. е. редукцию абсолютного

уровня. Только те раздражители, исключить которые было нельзя, сохранялись на константном уровне. Испытуемые лица снабжались дыхательным аппаратом с непрозрачной маской и погружались полностью в резервуар с теплой, медленно протекающей водой, в которой они находились в свободном, «невесомом» состоянии. Согласно инструкции они двигались как можно меньше. При этих условиях уже приблизительно после одного часа появлялось внутреннее напряжение и интенсивный «голод» в смысле стимулов, далее через 2 - 3 часа появлялись визуальные галлюцинаторные переживания, сохранявшиеся частично и после окончания эксперимента. Несмотря на то, что при этом проявлялись очевидные нарушения, отдаленные последствия повторных экспериментов были определенно благоприятными: испытуемые обрели «новую внутреннюю уверенность и новую интеграции», начали лучше понимать свои побуждения и свои действительные внутренние желания [40].

Целый ряд серьезных психических нарушений констатировали у своих испытуемых также работники Гарвардского университета Менделсон и Фоули (1956), а также другие исследователи, которые стремились не столько к ограничению интенсивности сенсорных стимулов, сколько к их вынужденной структуре. В поставленных ими экспериментах здоровые добровольцы – студенты и врачи, проводили до 36 часов в респираторе с открытыми кранами и с включенным мотором, который издавал монотонное гудение. Из респиратора они могли видеть лишь небольшую часть потолка, цилиндрические муфты препятствовали тактильным и кинестетическим ощущениям, в двигательном отношении испытуемые были весьма ограничены. При этих условиях лишь 5 человек из числа 17 смогли остаться в респираторе в течение 36 часов. У всех испытуемых отмечались затруднения при сосредоточении, периодические состояния тревожности, у 8 имелись затруднения при оценке реальности, от псевдосоматических бредовых идей вплоть до настоящих зрительных или слуховых галлюцинаций, 4 впали в тревожную панику и активно стремились выбраться из респиратора.

Ряд авторов пытался дать обзор общих последствий экспериментальной сенсорной и когнитивной депривации (Д.Р.Зубек, 1969, Д.П.Шули, 1965, Д.Вернон, 1963 и др.). Имеющиеся результаты не дают единой картины, объяснения авторов также не являются тождественными, однако чаще всего приводятся следующие общие последствия (Цукерманн, 1964):

- 1) расстройства в направленности мышления и при сосредоточении;
- 2) мышление захватывается фантазией и мечтаниями;
- 3) расстроена ориентация во времени;
- 4) физические иллюзии и обманы;
- 5) беспокойство и потребность активности;
- 6) соматические затруднения, головные боли, боли в спине, в затылке, в глазах;
- 7) бредовые идеи, подобные параноидным;
- 8) галлюцинации;
- 9) тревога и страх;
- 10) внимание, сосредоточивающееся на резидуальных стимулах;
- 11) целый ряд других реакций, включающих клаустрофобические жалобы, скуку, жалобы на особые физические потребности.

Одновременно выявилось, однако, важное обстоятельство, что реакции людей на ситуации сенсорной депривации бывают чрезвычайно индивидуальными. Многое зависит, очевидно, от преобладающих потребностей, систем навыков и от защитных и адаптивных механизмов. Ряд обстоятельств свидетельствует о том, что лица скорее «экстравертированные» реагируют здесь большими нарушениями, чем «интровертные» [42]. А.Силвермен выбрал из большого количества студентов высших учебных заведений 6 испытуемых «ориентированных вовне» и 5 «ориентированных на себя» и подверг обе группы двухчасовой сенсорной депривации. Он установил, что у первых были более плохие результаты в тестах перцепции, эти испытуемые были более беспокойными и возбужденными, у них было больше фантазий и они были также более подозрительными. К подобным результатам приходит в своих опытах А.Петри (1960).

С практической точки зрения важное значение имеет вопрос индивидуальной «сопротивляемости» в отношении сенсорной и перцептивной депривации. Именно от нее зависит выбор пилотов для дальних полетов, групп для полярных станций, космических станций на орбите и т. п. Цукерманн и Хейбер (1965) высказывают мнение, что индивидуальные различия в реакциях на депривационные ситуации представляют следствие индивидуальных различий в потребности стимуляции. Д.П.Шульц (1965) подтверждает данную предпосылку экспериментом в плавательной камере в Принстонском университете [43]. У испытуемых тут имелась возможность получить в течение эксперимента весьма простой и совершенно несущественный зрительный раздражитель. Нажимая на выключатель, они могли освещать несложный линейный рисунок, на который могли в течение короткого времени смотреть. В соответствии с тем, как они использовали данную возможность, и выделялись лица с малой «выдержкой» в отличие от лиц со значительной сопротивляемостью. У шести испытуемых, которые в среднем не смогли вынести экспериментальной ситуации дольше 37 часов, запись отмечает в среднем 183 секунд времени просматривания в течение первого дня. В отличие от этого девять испытуемых, оставшихся в экспериментальной ситуации полностью 72 часа, использовало за это время в среднем лишь 13 секунд на просматривание рисунка.

Из других опытов вытекает, что не менее важной является и мотивация испытуемых, так что весь вопрос не имеет пока удовлетворительного решения.

Явно иным образом реагируют на ситуации сенсорной депривации лица с психическими расстройствами. По-видимому, невротики реагируют тяжелыми проявлениями тревожности и паники больше, чем лица психически здоровые (фанВулфтенПалте, 1958).

В отличие от невротиков, психотики переносили, однако, ситуацию сенсорной депривации поразительно хорошо (Козн, 1959). Некоторые авторы стремились, поэтому, сознательно разработать систему сенсорной депривации в качестве лечебного психиатрического метода, однако ее полезность ограничена

пока тем, что экспериментатор не может полностью предвидеть реакции отдельных пациентов.

Механизм, посредством которого сенсорная депривация в эксперименте или в клинике вызывает психические изменения, до сих пор точно неизвестен. Иногда исходят из физиологического представления о мозге как «счетчике импульсов», в отличие от классического представления о мозге как о переключающем устройстве - реле. Считается, что постоянная сенсорная бомбардировка необходима для сохранения правильной функции коры мозга (Г.Волтр) и подкорки (Р.Д.Бернс, 1960; П.Р.Бромидж, 1960).

Многие авторы предполагают, что нарушение заключается в пораженном опосредствовании нормальной сенсорной стимуляции асцендентной ретикулярной системой (АРС), которая - как известно - имеет серьезнейшее значение для сохранения внимания, бодрствования и сознания. Пониженная активность ствола мозга, в частности АРС, приводит, следовательно, к ограничению состояния бодрствования, а тем самым и к дезорганизации психических процессов.

Дейвис и его сотрудники опять-таки подчеркивали, что дело зависит не только от количества или от самого изменения стимулов, но главным образом, от непрерывного осмысленного контакта с окружающим миром. Подобным образом М.Розенцвейг говорит о депривации «релевантных» стимулов, подчеркивая, что их можно вызвать также искусственно посредством многих других способов.

С психологической точки зрения объяснение механизма воздействия сенсорной депривации также является различным. В аспекте теории учения (Брунер, 1959) предполагается, что ограниченное поступление стимулов делает невозможным тот постоянный процесс оценки и переоценки, посредством которого организм нормально создает модели и стратегические формы в целях контакта со средой. Следовательно, если депривация возникает в детстве, то тем самым создание подобных действенных моделей становится невозможным. Если депривация происходит позднее, то под угрозой находится их сохранение,

так как модели и стратегические действия, ранее усвоенные, непрерывно подвергаются исправлению и регулируются с тонкостью, которую до сих пор нельзя было предполагать.

Другие авторы (Азима) подчеркивают больше действующие при депривации эмоциональные компоненты. Ситуация изоляции всегда включает в себя далеко идущую зависимость (темное помещение, закрытые глаза, забинтованные руки, еда и экскреция лишь по заявке и с необходимостью оказания помощи) - тем самым подкрепляется потребность зависимости (различной силы у различных индивидов) и вызывается регрессивное поведение (регрессивные фантазии). Беззащитность и зависимость возвращают испытуемого в ситуацию самого раннего детства (к его связи с матерью). Благоприятные последствия, т. е. улучшение функции после депривации (как правило краткое и касающееся одной сенсорной модальности), объясняются активацией инстинкта после предшествующего ограничения и его повышенного воздействия на подкрепление условных реакций.

Непривычное объяснение явлений, наблюдаемых при экспериментальной сенсорной депривации, приводит Е.Зискинд (1964). Изменение сенсорного восприятия (депривация, инвариантность, а также перегрузка), по его мнению вовсе не являются непосредственной причиной приводимых признаков. На основе высказываний испытуемых о зрительных представлениях при утреннем пробуждении и при кратковременном (десятиминутном) завязывании глаз, когда изменение снабжения стимулами столь коротко, что оно не представляется существенным, Е.Зискинд пришел к заключению, что неизбежное (хотя и недостаточное) условие для появления приводимых псевдогаллюцинаций и псевдобредовых идей представляет состояние пониженного сознания (бодрствования). К этому присоединяются внутренние (органические) раздражители, а возможно, и остаточные внешние раздражители, которые субъект отмечает под влиянием направленного внимания, вызванного экспериментальной инструкцией [4,44].

Автор доказал, что в его собственных опытах, подобно тому, как и в других указываемых экспериментах с сенсорной депривацией процентные данные о приводимых зрительных галлюцинациях колеблются в соответствии с направленностью инструкции (например: «опишите все, что увидите, все свои зрительные впечатления», или только: «дайте сообщение о своих переживаниях»). Подобным образом и в естественных жизненных ситуациях, где такие явления встречаются (у летчиков, при езде по пустой однообразной дороге, у наблюдателей радарных установок), сходная инструкция собственно «встроена» в сущность предписанной деятельности. Е.Зискинд предполагает, что нельзя, следовательно, сравнивать данные по экспериментальной сенсорной депривации у людей с данными о крайне долговременной депривации у животных.

В целом можно сказать, что переменных, оказывающих свое воздействие в опытах с сенсорной депривацией, столько и их влияние различимо с таким трудом, что объяснение механизмов их воздействия остается до сих пор неясным и в большинстве осуществляемых опытов очевидно лишь частичным.

Исследования социальной и эмоциональной депривации

Другую форму экспериментального подхода к вопросу депривации представляет ограничение изменчивости социальной среды.

Опыты с социальной изоляцией отдельных лиц проводил, например, Ормистон (1958) таким образом, что 10 летчиков было заперто в течение 48 часов, причем каждый из них находился в специальной кабине, где он мог передвигаться, курить, говорить с контрольным работником и где в определенное время он работал, выполняя разные задания. Контрольная группа из 10 других летчиков оставались в таких кабинах лишь во время заданий. Что касается уровня интеллекта, то между группами не было различий, однако у исследуемой группы проявлялась повышенная раздражимость и некоторые нежелательные формы поведения, которые обычно остаются под сознательным контролем.

В качестве примера экспериментов с изоляцией малых социальных групп можно привести работу Хейторна, Алтмана и Майерса (1965). В соответствии с различными критериями они выбрали несколько пар добровольцев из числа моряков, которые затем проводили 10 дней совместно. Они были заперты в небольшом помещении, где ели, спали и работали по инструкциям, которые давались по радио. Часть дня посвящалась уборке помещения и свободной деятельности. Контрольная группа покидала помещение после окончания рабочих заданий. Проективные испытания показали, что ограничение вызвало у испытуемых реакции тревожности и напряжения. Данная реакция была, однако, значимо обусловлена составом изолированных пар и, прежде всего, потребностью у отдельных участников проявить себя и показать достижения.

Подобные интересные опыты проводились с будущими работниками полярных научных станций, с космонавтами, с членами команд подводных лодок и т. п.

В качестве примера изоляции крупных социальных групп Д.П.Шульц приводит два эксперимента Рассмуссена (1963) со 100 добровольно принявшими участие моряками в специально приспособленном блиндаже, пространство которого занимало не больше 1/10 жизненного пространства атомной подлодки. В первом эксперименте в блиндаже были поставлены условия «зимы», тогда как во втором условия «жаркого лета». Эксперименты продолжались всегда 2 недели, а испытуемым не сообщалось, в течение какого периода времени они будут содержаться совместно запертыми, причем им также не обещали вознаграждения, чтобы был таким образом исключен данный вид мотивации. Наибольшее число испытуемых жаловалось на недостаток воды и невозможность мытья. В зимнем эксперименте второе место занимала жалоба на питание, в летнем эксперименте на жару, влажность, грязь и т.д. Высоко поднимавшаяся раздражительность оценивалась как основная неприятность из числа психических факторов. В общем, однако, в качестве неприятных проявлялись, скорее, вещественные условия, чем само по себе присутствие других людей.

Социальную изоляцию целой четырехчленной семьи в условиях небольшого подземного бомбоубежища в течение 14 дней изучали С.Е.Кливленд (1963). Они не обнаружили никаких изменений в действенности интеллекта, но установили явные перемены настроения, соответствующие повышенной раздражительности и депрессии. В первые дни изоляции колебания настроений у отдельных членов группы протекали параллельно, т.е. все разделяли подобные чувства. Начиная с 11 дня семейная эмпатия, однако, распадается, связь между сдвигами настроений у отдельных членов семьи является незначительной или, наоборот, негативной (депрессия у одного отвечает эйфории у другого). Несмотря на это, через два месяца после окончания эксперимента семья сообщает о более глубоком осознании единства: две недели, проведенные совместно в изоляции от внешних влияний, привели к указанному укреплению эмоциональной близости.

Влияние социальной депривации на поведение детей дошкольного возраста изучал в нескольких изобретательных экспериментах Д.Л.Гевирц со своими сотрудниками. В первом исследовании вопрос касался не четкой социальной изоляции, а лишь различной степени, в какой взрослый человек находится в распоряжении ребенка.

В других экспериментах дети из детского сада бросали шарики в одно из двух отверстий. Забрасывание в левое отверстие, которое сначала было менее частым, можно было «подкрепить» (т. е. сделать более частым) похвалой («хорошо»). Оказалось, что действенность подобного подкрепления значимо повышалась после 20 минут социальной изоляции (когда ребенок ждет один в помещении, в то время как экспериментатор «чинит игру» в соседней комнате). Наоборот, действие похвалы снижается после предшествующего двадцатиминутного периода частого одобрения и выражения восхищения. Авторы заключают, что как ситуация, при которой взрослый находится в распоряжении ребенка в малой степени, хотя и присутствует лично, так и ситуация действительной, хотя и кратковременной изоляции, означают недостаток социального подкрепления. Социальные инстинкты действуют,

согласно этому, после депривации или насыщения подобно «первичным аппетитным инстинктам» (голод, жажда и т. д.).

В последующих опытах интерес экспериментатора сосредотачивался не столько на депривации социального подкрепления в целом, сколько на вопросе: каким образом подкрепление воздействует на определенное социальное поведение ребенка. Данная проблема имеет основное значение для развития и социализации ребенка. Г.Л.Рейнголд, Д.Л.Гевирц и Г.В.Росс (1959) изучали, например, как изменяется частота голосовых проявлений («гуканье») грудных детей из детских учреждений под влиянием социального подкрепления. В двух экспериментах, тождественные результаты которых подтверждают их серьезное значение, они наблюдали за числом вокализации у 21 трехмесячного ребенка в течение 6 дней. В первые два дня экспериментатор несколько раз в день на три минуты наклонялся над ребенком с лицом без какого бы то ни было выражения и постоянно неизменным, а наблюдатель отмечал число голосовых проявлений. В следующие два дня экспериментатор, также склоненный над ребенком, реагировал на каждое спонтанное проявление ребенка тотчас же улыбкой, прищмокиванием и поглаживанием ребенка по животику. В последние два дня повторялись первоначальные экспериментальные условия. Оказалось, что в результате социального подкрепления, следующего за спонтанным голосовым проявлением ребенка, их количество в течение двух дней повысилось от первоначального уровня на 86%! В течение последних двух дней, когда подкрепление прекратилось, количество вокализаций снова возвращалось к первоначальному уровню. Подобный результат такой оперантной условной выработки посредством социального подкрепления получила П.Брикбилл (1958): четырехмесячные грудные дети в ее опыте значительно повышали число улыбок, когда последние подкреплялись социальным ответом взрослого. Понятно что мать, которая оживленно отвечает на улыбку или гуканье ребенка, стимулирует его социальное развитие совершенно иным образом, чем холодная, безучастная мать или обслуживающая сестра.

Экспериментальный подход к вопросу депривации, хотя он систематически развивается лишь в течение последних десятилетий, оказался весьма плодотворным и многообещающим. Хотя данные, собранные в опытах над животными или взрослыми людьми, нельзя непосредственно переносить на клиническую проблематику депривированных детей, а экспериментирование с детьми может включать лишь самые слабые формы депривации, все же некоторые данные отличаются общей действенностью и способствуют пониманию теоретических вопросов психической депривации.

2.2 Проявления депривации у детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения

В первую очередь ребенок нуждается в среде, соответственно снабженной стимулами. При нормальных обстоятельствах каждый ребенок стремится также к определенному оптимальному уровню стимуляции а его воспитатели - если у них имеется требующаяся эмпатия - этот уровень также обеспечивают. Все воспитательные системы содержат также правила, определяющие снабжение кинестетическими, тактильными, визуальными и акустическими раздражителями (качание, держание на руках, ласкание, успокаивание, пение). По-видимому, определенный уровень активации (бодрствования, внимания, интереса и усилий) связан с данной стимульностью среды. Стимульный дефицит или стимульная перегрузка оказывают, очевидно, влияние также на физиологические процессы. Было показано, что экспериментальная сенсорная депривация воздействует на уровень и флюктуацию кожного сопротивления, частоту дыхания и пульса, десинхронизацию ЭЭГ и т. п.

В одной из работ Й.Лангмейер и Я.Лготак (1960) указывали на то, что некоторые депривированные дети отличаются определенными неврологическими нарушениями, характерными для детей с органическим поражением мозга, например, гипотония и сохранение архаичных рефлексов, или гиперкинетический синдром. Новые экспериментальные работы свидетельствуют о том, что определенные виды сенсорной депривации,

например, недостаток прикосновений и движений, имеют результатом пораженное развитие ЦНС - Д.У.Прескотт (1974) [4,29].

Следующую основную психическую потребность ребенка представляет, бесспорно, потребность дифференцированной и релятивно постоянной структуры внешних стимулов, т. е. определенного осмысленного распорядка стимулов. С первых месяцев своей жизни ребенок проявляет данную потребность познания мира и овладения им в качестве осмысленной структуры прошлого и настоящего, ожидаемого и осуществленного. Ребенок учится, конечно, не только пассивно, но, главное, потому, что в данных условиях у него имеется для этого возможность. Стимулирующая ситуация отличается, следовательно, характером призыва: развитие ребенка стимулируется ею прежде всего тогда, когда она предоставляет условия для понимания распорядка и придает уверенность в наличии активного контроля протекающих процессов.

Как только перцепционные и когнитивные способности дойдут до уровня, когда ребенок становится способным дискриминировать лицо матери от остальных лиц и когда у него образуется понятие стойкости предмета, потребность в эмоциональной связи превращается в одну из самых выраженных от удовлетворительного и непрерывного развития зависит в значительной мере дальнейшее развитие личности ребенка.

Взаимодействие с матерью также всесторонне мотивирует ребенка к расширению горизонтов познания остального мира. И в этом случае ребенок, конечно, также не пассивен: он сам ищет присутствия матери, в значительной мере определяя способ общения с ней. Синхрония внимания и аффекта от обеих участвующих сторон представляет признак хорошо протекающего взаимодействия (Т.Б.Брейзлтон, 1975; Д.Штерн, 1977). Новые данные уточняют приведенное утверждение. Во-первых, выясняется, что специфическую эмоциональную связь ребенок устанавливает при обычных в нашей культуре условиях не только с матерью, но и с отцом и другими значительными лицами: первоначально столь подчеркиваемая «монотропия» ставится, таким образом,

несколько под вопрос. Далее выясняется, что предпосылки эмоциональной привязанности образуются ранее, чем это считалось возможным - сначала при этом мать (и отец), конечно, более активны, однако свою роль здесь играет и ребенок (М.Г.Клаус, Д.Г.Кэннелл, 1976).

Ученые показали также, что параллельно с тенденцией эмоциональной привязанности у ребенка проявляется также тенденция активного принятия автономной функции. Данная потребность проявляется тогда, когда он может уже самостоятельно лазить и бегать, требовать удовлетворения своих потребностей посредством слов и т. п. «Внешний организатор», как называл мать по ее функции сосредоточения активности малого ребенка Р.А.Шпиц, все больше превращается во «внутреннего организатора» - инстанцию «я», что представляет ныне ориентир оценки любой активности.

Каждая культура определяет размеры и способы удовлетворения всех этих основных потребностей, предопределяя таким образом в некоторой степени и личностное развитие большинства членов определенного сообщества.

"Многоуровневая" теория психической депривации формулировалась в преднамеренном противоречии с односторонними теориями, подчеркивающими более или менее единую клиническую картину депривированного ребенка, тождественную в основном этиологию, а следовательно, и единое, тождественное объяснение наблюдаемых проявлений. Наблюдения свидетельствуют в пользу разнородности клинических проявлений, которые можно было бы лучше выразить в различных «типах» личности. Ученые предполагали, что сущность депривации следует искать на различных уровнях сложности и организации развития (всегда по отношению к индивидуальности ребенка) - от самого простого уровня стимульного богатства среды вплоть до наличия социальных моделей поведения.

Однако существуют основные психические потребности (или хотя бы намечаются) с самого раннего возраста, которые развиваются, скорее, параллельно. По-видимому, будет правильнее одновременно их всегда учитывать при анализе взаимодействия ребенка со средой, причем безразлично

с какой - со средой учреждения, собственной семьи или другой замещающей заботы. Поэтому в дальнейшем рассмотрении следует ввести поиск существенных признаков благоприятной семейной среды и их отклонений при институциональной заботе или в нарушенной семье.

Основная общая предпосылка, что главной тенденцией человека является его потребность в активном контакте со средой, причем постоянно на новом уровне. Если данная тенденция должна удовлетворительно реализоваться и развиваться у ребенка, то опыт человека с подобным взаимодействием должен на каждой ступени организоваться во времени и пространстве так, чтобы он был понятен и предоставлял возможность активного контроля внешней действительности.

Основным условием благоприятного развития ребенка является, следовательно, то, чтобы на каждой ступени находилось решение: как включить наблюдаемые изменения в стойкий распорядок, все больше изменений во все более сложный распорядок и как сохранить и уточнить свою обособленность (единичную автономию) в зависимости от других людей (во все более широком сплетении связей) [45].

Найти удовлетворительное решение данных полярных тенденций, конечно, труднее, если среда, в которой проживает ребенок, является слишком шаблонной и ригидной, или, напротив, слишком изменчивой и непредсказуемой вплоть до хаотичности. Подобным образом развитие находится под угрозой и там, где ребенку не достает опыта аффективного участия других лиц, или он связан, напротив, сетью эмоциональных отношений так, что не может создать понятие собственного автономного «я». «Слишком много» или «слишком мало» (изменения - устойчивость, обособленность - зависимость) несомненно всегда относительны - они зависят от возраста и свойств темперамента ребенка, от имеющегося у него опыта и от других обстоятельств. В данном смысле уже с самого начала наблюдения за детьми из учреждений (1963) констатировали, что личность ребенка не является простым оттиском среды детского учреждения (как бы ни казалось, что она одинакова

для всех детей), но что данная личность есть окончательный продукт специфических структурированных предрасположений ребенка со специфически формирующейся средой детских учреждений.

С данным уточнением можно предположить, что недостаточно изменчивая среда будет возбуждать ограниченный интерес ребенка и будет углублять его пассивность, тогда как слишком изменчивая среда будет стимулировать чрезмерный и постоянно ненасыщенный интерес.

Подобно этому можно ожидать, что среда с выраженной эмоциональной безучастностью приведет к возросшей независимости от людей (к социальному равнодушию) и, напротив, что среда, где возможности эмоциональной связи превысят условия для создания собственной автономии, будет способствовать чрезмерному требованию внимания и вечно неудовлетворимому голоду в смысле проявлений любви. При сочетании обеих дименсий (изменение - устойчивость, зависимость - независимость) получаем таким образом картину «типов» депривированных детей, которые были выделены при эмпирическом наблюдении за детьми из детских домов.

Прослеживается зависимость между свойствами среды и особенностями развития ребенка, эта зависимость отражена ниже – на рисунке 3.

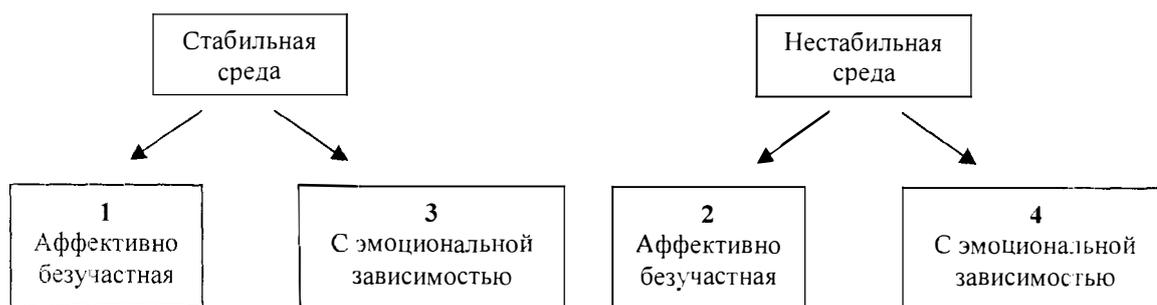


Рисунок 3 - Взаимосвязь условий среды с особенностями развития детей

Ниже описаны особенности развития детей при разном воздействии средовых факторов более подробно.

1. В среде относительно ультраустойчивой и аффективно безучастной развитие ребенка будет направлено к постоянно углубляющейся апатии и к

незаинтересованности в общении с людьми. Подобный ребенок будет, таким образом, в целом пассивным и «социально гипоактивным». Он будет удовлетворенным при сохранении неизменности его среды, а протестовать он будет лишь в случае принуждения к изменению или когда его от чего-либо будут отрывать (что-либо от него требовать или отбирать игрушку). Аутистические черты этих детей с низким уровнем игры, с педантичным придерживанием очередности и с отказом от социального контакта бывают у различных индивидов более или менее выраженными. Так как во взаимодействии с воспитателями и с остальными детьми они в основном бывают непримечательными и нетребовательными, причем они как будто смотрят «сквозь людей», то у воспитателей преобладает тенденция не обращать на них внимания и оставлять их и в дальнейшем без стимуляции и без социальной «пищи». Поэтому пассивность и социальная незаинтересованность этих детей обычно еще углубляется с проекцией на задержку развития речи и всего психического развития вообще.

2. В среде избыточно изменчивой (хаотично необозримой) и аффективно также безучастной развитие ребенка будет отличаться избыточной, нерегулируемой гиперактивностью и недифференцированным интересом ко всему происходящему. Подобный «в целом гиперактивный» ребенок находится в постоянном движении и непрестанно переносит свое внимание. Он ищет все новых стимулов без направленного выбора, лишь бы «что-то происходило». С воспитательной точки зрения такой ребенок по причине своего постоянного беспокойства бывает трудным, он постоянно отвлекает воспитателя, не предоставляя ему при этом удовлетворения, которое обычно от ребенка ожидается. Он вызывает, поэтому, во взрослых скорее отрицательные, ведущие к наказаниям, позиции. Во многих отношениях картина данных детей пересекается с клинической картиной детей с минимальной мозговой дисфункцией, в действительности же они обе нередко сочетаются, как это уже было нами указано. Беспокойство и несосредоточенность этих детей препятствуют у них развитию конструктивных игр и развертыванию

осмысленной социальной коммуникации - их психическое развитие с заметной неравномерностью обычно запаздывает.

3. В среде избыточно изменчивой, однако предлагающей возможность эмоциональной зависимости, развитие ребенка будет направляться к «социальной гиперактивности»: ребенок данного типа стремится ко все новым и новым контактам, причем безразлично от кого они случайно будут исходить. В отличие от в целом гиперактивных детей, активность у данных детей отличается социально-эмоциональной окраской, они любят с каждым поласкаться, прижимаются к случайному посетителю, лезут ко всем на колени и т. п. Взаимодействие, которое при этом возникает, характеризуется изменчивыми, хотя и положительными контактами; так же, как ребенок, ласкаясь прижимается ко всякому случайному человеку, так и каждый взрослый человек с удовольствием погладит этих детей, но никто их по настоящему не любит.

4. В среде относительно устойчивой с выражено повышенной зависимостью развитие ребенка будет отличаться «гиперактивностью в специфической направленности». В данном случае ребенок, как правило, находит одно постоянное лицо, к которому он льнет, предпринимая всевозможные усилия для сохранения связей с данным лицом, даже за счет «социальных провокаций» - дурачеств, шалостей и т. п. Так как в условиях детских учреждений эти дети могут с трудом добиться исключительного внимания воспитательницы, то они бывают по своему также «трудными»: их нередко характеризуют как крайне «ревнивых» и «эгоистичных». Если, однако, они остаются со своей воспитательницей одни, то бывают чрезвычайно милыми и послушными.

Приведенную теоретическую модель разработали с целью объяснения развития депривированных детей, но ее можно в общем применить также к развитию детей в семьях. По сравнению с семьями детей здорового развития, семьи детей с нарушениями поведения характеризовались повышенным уровнем изменения и безучастности; в собеседовании здесь можно отметить

частые перерывы в разговоре и частые перемены темы, а также много несогласия. Наоборот, в семьях с тревожным ребенком попытки изменить тему и прервать разговор были редкими, а общий эмоциональный климат свидетельствовал о высокой взаимосвязи всех членов семьи (Й.Лангмейер и З.Матейчик, 1979). Было предпринято более подробное исследование, которое должно проверить приведенные теоретические предпосылки. Модель во времени и пространстве с двумя независимыми дименсиями (изменение - устойчивость, независимость - зависимость) сходна с «циркумплексной» моделью, предложенной некоторыми авторами, исходившими из изучения семейных нарушений (например, Д.Г.Олсон, 1979; Д.Рейсс, 1980). Уже тот факт, что от самого разного отправного опыта приходят к сходным заключениям, подкрепляет впечатление, что указанные дименсии имеют для развития ребенка основное значение и что предложенная модель может представлять хорошую основу для дальнейших исследований и для более действенной интервенции в пользу находящейся под угрозой детской популяции.

2.3 Последствия депривации

Существуют определенные различия в структуре органических психических расстройств у детей-сирот в зависимости от соотношения депривационных и психогенных факторов на разных стадиях их социализации и развития. Кратко их можно суммировать следующим образом.

У детей с младенческого и раннего детского возраста, воспитывающихся в интернатских учреждениях (ведущую роль играет фактор материнской и социальной депривации), на фоне редуцированного или развернутого психоорганического симптомокомплекса преобладают интеллектуально-мнестические расстройства с задержанным психическим развитием, нарушения психологического развития со специфическими расстройствами развития речи, гиперкинетическими расстройствами, реактивным расстройством привязанности. Чем на более младший возраст начинают воздействовать

депривационные влияния, тем более в клинической картине преобладают изменения когнитивного функционирования с псевдоолигофреническим типом нарушений и расстройствами навыков социального общения.

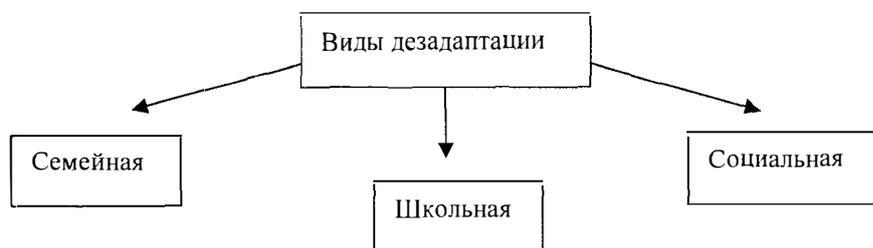


Рисунок 4 - Виды дезадаптации

2.3.1 Психическая дезадаптация

У детей, поступающих в интернатские учреждения в детском, младшем школьном возрасте, из конфликтных, асоциальных семей (ведущую роль кроме фактора материнской депривации играет психогенный фактор) в структуре органических психических расстройств чаще отмечаются аффективные, соматоформные расстройства и нарушения психологического развития с эмоциональными и поведенческими нарушениями.

Полиморфизм органических психических расстройств у детей-сирот определяется сочетанным взаимодействием "органического", дизонтогенетического, психогенно-депривационного и личностного факторов. При этом собственно органические психические расстройства всегда включают картину своеобразного депривационного расстройства личности. Депривационный личностный симптомокомплекс не объясняется органическими расстройствами личности по типу "психопатоподобных" нарушений с различными радикалами аффективно-волевых аномальных личностных свойств. Он имеет свою специфику и включает базисные нарушения Я-концепции и социальных взаимодействий. Для него характерен пассивно-зависимый тип приспособления в микросоциальной среде; ограниченность и бедность эмоционального сопереживания и эмпатичности; низкий уровень побуждений и самосознания; выраженные расхождения между

реальным и идеальным "Я"; низкий уровень самоконтроля и рентная ориентация на социальную поддержку. В целом это определяет особенности средовой психической дезадаптации детей-сирот с депривационными расстройствами.

Определим средовую психическую дезадаптацию как реакцию приспособления, в ряде случаев патологического, к неадекватным для развития и личностной активности ребенка условиям его существования и жизнедеятельности.

В основе средовой психической дезадаптации всегда лежит конфликт между условиями жизнедеятельности и возможностями развития ребенка. В зависимости от той ведущей сферы, в которой проявляется конфликт, целесообразно выделять семейную, школьную, социальную дезадаптацию; отдельно рассматривать ее парциальные (связанные с одной сферой жизнедеятельности) или тотальные формы; непатологические или патологические (коморбидные с психическими расстройствами) варианты.

2.3.2 Семейная дезадаптация

Семейная дезадаптация детей-сирот, как выше отмечалось, определяется сложным комплексом депривационно-психогенных расстройств. В условиях семейной дезадаптации, неразрешимой для ребенка, лишенного родительского попечения, отмечается высокий риск развития следующих патологических состояний:

- задержанное соматофизическое и психическое развитие с нарушениями интеллекта, пролонгированными реакциями регресса, морфофункциональной и личностной незрелостью;

- депривационное развитие личности, характеризующееся в подростково-юношеском и молодом возрасте бедностью чувств, отсутствием эмпатии, трудностями установления социальных контактов, ограниченностью познавательных способностей;

- соматоформные (психосоматические), дисфункциональные нарушения и эмоционально-поведенческие расстройства со стойкими нарушениями поведения.

2.3.3 Школьная дезадаптация

Школьная дезадаптация детей-сирот - это, прежде всего их неуспешность в сфере обучения в связи с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной среды и его психофизическими возможностями и способностями. Понятие "школьной дезадаптации", также как и "семейной дезадаптации" не является диагностическим. Это особенно важно подчеркивать, потому что большинство школьных психологов, социальных педагогов, специалистов коррекционно-реабилитационных центров тяготеет к использованию "патологических ярлыков", например, "органик", "олигофрен", "энуретик" при работе с дезадаптированными школьниками как будто эти определения объясняют истинные причины школьных проблем ребенка. Наши данные показывают, что чаще всего именно дети-сироты с проявлениями резидуальной церебрально-органической недостаточности, у которых трудности когнитивного функционирования усугубляются депривационными нарушениями, страдают от неадекватно более тяжелых оценок их состояния как умственной отсталости. Наибольший риск утяжеления патологии проявляется при следующих состояниях:

- органические эмоционально лабильные (астенические) и парциальные когнитивные расстройства, включая специфические симптомы нарушений развития школьных навыков и речи, гиперкинетические расстройства;
- эмоционально-лабильные (астенические) расстройства, включая соматоформные нарушения;
- эмоционально-поведенческие расстройства, включая личностно-характерологические реакции.

Утяжеление патологии, оценка ее как олигофренического, простого или сложного типа дефекта, приводит к недостаточности использования форм

коррекционно-развивающего обучения в работе с детьми этой группы. В американской образовательной системе эта группа детей выделяется специально как дети, имеющие нарушения способностей к обучению; их диагностика включает обязательное нейропсихологическое исследование для выбора оптимальных форм коррекции. В Казахстане и России эти дети растворяются в большой группе неуспевающих или оказываются в специализированных образовательных учреждениях.

2.3.4 Социальная дезадаптация

Социальная дезадаптация детей-сирот является наиболее генерализованным и тяжелым вариантом и, как правило, включает предшествующую семейную и школьную дезадаптацию. К подростковому и юношескому возрасту она определяется во многом сформировавшимися депривационными личностными нарушениями, а не собственно органическими психическими расстройствами. При отсутствии родительской поддержки, слабо сформированная, конформная, тяготеющая к групповому самосознанию Я-концепция подростка-выпускника детского дома, приводит к тому, что в новой постинтернатной жизненной ситуации он постоянно проявляет социальную и психологическую беспомощность. У подростков-сирот более значительно, чем у их сверстников, имеющих семьи, повышена чувствительность к неблагоприятному воздействию социальной среды, давлению асоциальных, в том числе наркотизирующихся группировок несовершеннолетних и предприимчивых взрослых. Для их социальной дезадаптации больше характерны такие деструктивные формы как бродяжничество; ранняя алкоголизация и токсикоманическое поведение; раннее начало половой жизни и связанные с этим формы сексуально-девиантного поведения, ранние беременности и материнство с отказами от детей, с жестоким обращением с детьми. В этой ситуации мы можем говорить о трансгенерационной передаче негативного депривационного опыта и риск такой передачи наиболее высок у

девочек (подростков) - сирот с церебральной недостаточностью и легкими когнитивными и аффективно-волевыми расстройствами.

2.4. Факторы, оказывающие влияние на развитие детей-сирот

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблемам детей, воспитывающихся в детском доме, особо следует выделить следующие проблемы.

Состояние здоровья детей-сирот с момента рождения существенно отличается от здоровья их сверстников в общей детской популяции. Особенно выражено это отличие по показателям здоровья "отказных" младенцев, направляемых в дома ребенка. Согласно выборочным исследованиям у них значительно чаще отмечается внутриутробная инфицированность (35,8% случаев), внутриутробная гипотрофия (10,8%) и недоношенность (30,4%), патология в родах с нарушениями мозгового кровообращения травматического, гипоксического генеза (44,5%), постоянно наблюдается сочетанное действие нескольких патологических факторов. В целом наши данные, полученные на различных группах детей-сирот - "отказные" дети, дети, содержащиеся в интернатских учреждениях, дети, поступающие в социальные приюты, дети-сироты, совершающие правонарушения - указывают на очень высокий процент ранних органических поражений головного мозга и резидуальной церебрально-органической недостаточности, который составляет с незначительными колебаниями по отдельным группам до 68-70% случаев. Непсихотические психические расстройства при органических поражениях головного мозга в общей детской популяции по группе детей составляют - 21,4%, по подросткам - 28,7%. Следовательно, мы можем констатировать, что психофизическое развитие детей-сирот более отягощено неблагоприятным фоном и "патологическая почва", на которой протекает социализация детей-сирот - это почва, связанная с церебрально-органической недостаточностью, выраженной в различной степени, поэтому это развитие по сути своей является дизонтогенетическим.

Второй, глобальный по своему патогенетическому и модифицирующему влиянию фактор - психогенные воздействия. Они полиморфны по содержанию и последствиям, поэтому целесообразно в этом полиморфизме учитывать для организации психопрофилактической и коррекционно-реабилитационной помощи следующие составляющие:

Во-первых, крайне значим эмоциональный дистресс с различными реактивными психопатологическими нарушениями у женщин при нежеланной беременности, которая завершается отказом от ребенка после рождения (реактивные депрессивные состояния, психогенные патохарактерологические реакции, посттравматические стрессовые расстройства). Не менее чем в 1/3 случаев одновременно констатируется отягощенность проблемами алкогольной зависимости, никотинизма, наркотизации. Психосоматическим компонентом такого дистресса несомненно становятся нарушения течения беременности и родов с вторичной высокой частотой случаев недоношенности и родовых травм у младенца. Особенно часто такое "кольцо" патологических связей отмечается при беременности и раннем материнстве несовершеннолетних, которые сами подвергались материнской и психологической депривации, росли в условиях социального сиротства и амбивалентно относились к вынашиванию беременности. После родов у них не формировалось чувство материнства и они оставляли ребенка в связи с неспособностью осуществлять заботу о нем, выполнять материнские обязанности.

Во-вторых, это ранний разрыв витально необходимых ребенку в периоде младенчества диадных отношений "мать-дитя" с катастрофическим влиянием материнской психической депривации на последующее психическое и личностное развитие ребенка. Роль депривационного материнского фактора особенно велика в качестве осложняющего фактора при морфофункциональной незрелости и церебрально-органической патологии "отказных" детей. Не менее патологично по своим последствиям влияние депривационного материнского фактора для детей при социальном сиротстве, когда их развитие с раннего детства протекает в условиях гипоопеки и недостаточности эмоционального

отношения со стороны матери (это дефицит того, что Д.Винникот называл "holding", буквально "держание на руках" или "поддерживающее отношение обычной преданной матери"). Более чем в 80% случаев эта ситуация отягощена алкоголизмом, в 15% случаев наркотизацией матери и только в 8% случаев она оказалась связана с материально-бытовыми лишениями, чаще когда ребенок воспитывался работающей матерью-одиночкой. Следует подчеркнуть, что при клиническом анализе патологических состояний оценка в психодинамическом ключе материнской эмоциональной депривации проводится врачами-психиатрами при выделении ведущих проблем ребенка явно недостаточно.

В-третьих, это фактор хронической психогенной травматизации детей, растущих в асоциальных, дезорганизованных, конфликтных семьях и подвергающихся жестокому обращению, влиянию асоциального, аморального и конфликтного стиля жизни такой семьи. Как правило, проходит несколько лет хронически конфликтной семейной ситуации до момента лишения родителей родительских прав или отобрания ребенка и все эти годы ребенок переживает повторяющиеся аффективно-шоковые, аффективно-личностные реакции. Часто драматичность его положения только усугубляется после того как один из родителей лишается родительских прав, но продолжается совместное проживание ребенка с ним на одной площади;

В-четвертых, это фактор социальной депривации, связанный с длительным пребыванием ребенка на гособеспечении в интернатских учреждениях различного типа (дом ребенка, социальный приют, школьный детский дом). Оформление клинической картины во многом определяется возрастом ребенка, с которого он направляется в интернатское учреждение. Именно дети в младенческом и раннем детском возрасте помещенные в интернаты особенно подвержены деструктивному влиянию социальной депривации.

Таким образом, у детей-сирот с явлениями резидуальной церебрально-органической недостаточности клиническая картина патологического состояния практически никогда не исчерпывается собственно клиникой органических психических расстройств и дизонтогенетического развития на

«органической почве». Клиника всегда видоизменена воздействием собственно психогенного (острый или хронический дистресс) и депривационного (внутрисемейного, внесемейного) факторов.

РАЗДЕЛ 3 КОРРЕКЦИЯ ДЕПРИВАЦИОННОЙ СИМПТОМАТИКИ

3.1 Современная ситуация в области социальной защиты сирот

На сегодняшний день в Республике Казахстан в условиях мирного времени, при достаточном в целом уровне материальной обеспеченности всех слоев нашего общества в дома ребенка, в детские дома и школы-интернаты поступают дети, переходящие на попечение государства по воле их родителей. Такой рост социального сиротства приводит к росту заболеваемости и смертности детей, их социальной и трудовой эксплуатации, росту детской преступности. Возникает новая масштабная проблема для Казахстана - социальная адаптация детей-сирот.

Государственные органы и учреждения предпринимают попытки изменить ситуацию. Обновляется законодательство, улучшается обеспечение детей-сирот, создана Межведомственная комиссия по вопросам охраны прав и защиты детей, действует программа Министерства образования и науки «Дети Казахстана», в которой учитываются интересы и права детей, нуждающихся в поддержке государства. Но число детей-сирот не уменьшается. При этом государственные органы следуют практике увеличения бюджетов и количества детских учреждений интернатного типа для ответа на рост числа детей-сирот, а не борются с причинами сиротства, недостаточно развивают альтернативные формы опеки, которые привлекательны не только психологическими и социальными последствиями для общества и для самих – детей-сирот, но и экономически – для государства.

Сегодня в Республике существуют разнообразные формы передачи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан. Среди этих форм можно выделить: усыновление (национальное и международное), опеку и попечительство, приемные и патронатные семьи, детские дома семейного типа, детские деревни, где условия проживания приближены к семейным. Ниже приведен сравнительный анализ некоторых форм передачи таких детей в семьи (Таблица 1).

Таблица 1 - Сравнительный анализ некоторых форм опеки

	ДУИТ	Патронат	Опекунство	Усыновление
Кто может оформить	Ребенок направляется в ДУИТ по решению Комиссии по защите прав несовершеннолетних.	Оформляется любыми совершеннолетними людьми по соответствующим критериям и требованиям, которые в настоящее время требуется тщательно разработать.	Оформляется любыми совершеннолетними людьми по соответствующим критериям и требованиям. Обычно оформляют опекунство родственники детей-сирот.	Оформляется любыми совершеннолетними людьми по соответствующим критериям и требованиям.
Ответственность за безопасность, питание, содержание, образование и медобслуживание	Полная ответственность за ребенка	Полная ответственность за ребенка, однако в некотором смысле есть риски ответственности со стороны директоров ДУИТ: даже во время патроната они остаются официальными опекунами детей.	Полная ответственность за ребенка	Полная ответственность за ребенка.
Возраст ребенка	До достижения ребенком 18 летнего возраста, в некоторых случаях – проживание в домах юности до 23 лет.	Ребенок передается на воспитание патронатному воспитателю на срок, предусмотренный в патронатном договоре.	Опека: До достижения ребенком 14-летнего возраста Попечительство: До достижения ребенком 18 летнего возраста	Усыновление "длится всю жизнь".
Проживание	Детском доме, интернате, детской деревне, детском доме семейного типа.	Ребенок проживает в патронатной семье, а также может быть помещен в соответствующие воспитательные, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения	Ребенок проживает вместе с опекуном, а также может быть помещен в соответствующие воспитательные, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения	Ребенок проживает вместе с приемными родителями.
Прямые затраты государства	100% затрат – содержание, питание, воспитание, выплаты различных пособий. В настоящее время к прямым затратам можно отнести затраты на обучение в школе, ПТШ, медицинское обслуживание детей.	Выплачиваются затраты на содержание и питание, а также должна выплачиваться заработная плата патронатному воспитателю, но в настоящий момент заработная плата предполагает выплату заработной платы только, если патронатный воспитатель берет к себе 3 и более детей. В настоящее время к прямым затратам можно отнести затраты на обучение в школе, ПТШ, медицинское обслуживание	Опекунам не выплачивается специальное пособие на содержание ребенка. В настоящее время косвенные затраты – на обучение в школе, медицинское обслуживание детей.	Усыновителям не выплачивается специальное пособие на ребенка. Государство не несет прямых материальных затрат, кроме обязательного обучения в школе, медицинского обслуживания детей

		детей.		
Косвенные затраты государства	Затраты на контроль ДУИТ, который осуществляется органами образования, СЭС, пожарной службой, прокуратурой и т.д.	Должны быть предусмотрены затраты на контроль патронатных воспитателей (в виде заработной платы социальному работнику)	Должны быть предусмотрены затраты на контроль в период опеки/попечительства (в виде заработной платы социальному работнику).	Должны быть предусмотрены затраты на контроль после усыновления (в виде заработной платы социальному работнику). Однако в настоящее время такой контроль проблематичен из-за существования тайны усыновления
Контроль	Контроль хорошо налажен в сфере материальных расходов, соблюдения санитарных и противопожарных норм. Большинство других сфер остаются без контроля. Например, соблюдение прав ребенка. Контроль использования средств ДУИТ проверяется регулярно соответствующими государственными органами. Случаев нецелевого использования средств по г. Алматы не зафиксировано.	По опыту, пребывание в патронате контролируется организаторами программы «Наставничество» путем личных контактов и по телефону. Хотя должно осуществляться органами опеки и попечительства.	Вне контроля остаются изменения связанные с состоянием здоровья, изменения в жилищно-бытовых условиях опекуна (попечителя), членов его семьи. Органы опеки и попечительства не контролируют ситуации, связанные с изменением состояния здоровья и психики ребенка. Это связано прежде всего с численностью социальных работников в ООП: по оценкам МОН, на 1 социального работника ООП приходится 28000 детей в подведомственной территории, а по норме должно быть около 5000.	Процесс пребывания ребенка в семье (в том числе иностранной) не контролируется. Это связано с тайной усыновления. Но усыновители знают о мерах юридической ответственности, в случае нарушения прав и законных интересов усыновленного ребенка.
Процедура оформления, доступность информации	Ребенок направляется в ДУИТ по решению Комиссии по защите прав несовершеннолетних. Законодательство по вопросам устройства детей-сирот на воспитание в ДУИТ является достаточно совершенным, хотя многие нормативно-правовые акты на практике не выполняются.	Слишком упрощенная – достаточно предъявить удостоверение личности и заполнить анкету или подписать специальный договор.	Первое мнение - простая, доступная, быстрая, сбор документов не создает трудностей. Второе мнение – не совсем ясная и открытая, это длительный, рутинный процесс, «бумажная волокита».	Сложная, требующая много сил, времени и затрат.
Особенности в развитии психики детей-сирот	Форма воспитания детей в условиях детдома ведет к низкой самооценке ребенка, к повышенной агрессивности, к неумению построения контактов с	Ребенок оказывается в домашней обстановке. В семье происходит восполнение эмоциональных потребностей: ребенок общается с близкими людьми.	Опека может влиять на ребенка как положительно, так и отрицательно, в зависимости от той семьи, в которой он проживает. Находясь под опекой в	Ребенок оказывается в домашней обстановке. В семье происходит восполнение эмоциональных потребностей: ребенок

	<p>другими людьми, что ведет к неспособности создать собственную, гармоничную семью. У детей во время проживания в детдоме развивается синдром «иждивенчества». Если ребенок не имеет родственников и материальной поддержки (в частности, отсутствие жилой собственности), то у него возникает страх перед будущим. Бывает, что ребенок перестает видеть свое будущее вообще. Низкий уровень мотивации к качественным знаниям.</p>	<p>получает заботу, внимание, любовь. Находясь в патронатной семье, ребенок учится моделировать свое будущее - это благотворно влияет на развитие ребенка, как личности. Однако имеют место и определенные психологические нюансы – в момент перехода из детдома в патронатную семью и обратно в детдом, ребенок теряет психологическое равновесие из-за изменений условий жизни.</p>	<p>гармоничной семье, у ребенка проходит чувство ущербности и неполноценности, появляется принадлежность к семье. Ребенок обретает собственное «Я». Но в случае, когда один из взрослых членов семьи имеет алкогольную либо иную зависимость, ребенок не видит семьи, достойной подражания и не получает полноценного воспитания. Это отрицательно сказывается на его эмоциональном и психологическом развитии.</p>	<p>общается с близкими людьми, получает заботу, внимание, любовь.</p>
<p>Правовая грамотность, правовой статус, дополнительные льготы</p>	<p>Уровень правовой грамотности удовлетворительный, но дети-сироты, находящиеся в ДУИТ нуждаются в правовой поддержке. Правовую грамотность дети получают в детских домах, беседах с воспитателями, психологами, социальными работниками на специальных тренингах, организованных в детских домах.</p>	<p>Уровень правовой грамотности зависит от уровня грамотности патронатных воспитателей. Чаще всего патронатные воспитатели не достаточно знают права и обязанности. Поэтому важно максимально прописывать их в договоре на патронат. Правовую грамотность дети получают в детских домах.</p>	<p>Уровень правовой грамотности зачастую во многом зависит от уровня грамотности опекунов и попечителей. Сами опекуны плохо знают права и обязанности детей, а также не знают и своих прав и обязанностей, льгот, предоставляемых им государством. Это связано также с разрозненностью законодательных актов в этой сфере.</p>	<p>Уровень правовой грамотности зависит от уровня грамотности приемных родителей.</p>
<p>Основные насущные проблемы</p>	<p>Детям требуется психологическая помощь, у них нет мотивации к обучению, к самостоятельной жизни, дети в ДУИТ не обладают достаточными навыками социальными, семейного, свободного общения. Для выпускников критическими остаются три проблемы: жилье, трудоустройство, обучение.</p>	<p>Патронатным воспитателям выплачивается заработная плата только если он берет 3 и более детей. Не разработаны критерии и рамки норм по этим критериям, по которым патронатный воспитатель и ребенок могут проживать вместе.</p>	<p>Опекунство не так развито в силу того, что родственники детей-сирот сами выражают желание взять их под опеку по известным причинам. Однако сейчас наблюдаются случаи, когда даже родственники оформляют патронат, чтобы иметь господдержку.</p>	<p>Требуется помощь в «притирке» новых родителей и детей. Некоторые трудности возникают с тайной усыновления, например, из-за нее невозможно контролировать семьи с усыновленными.</p>

Продолжая рассматривать основные критерии, сходства и различия альтернативных форм и методов устройства детей-сирот в семьи, остановимся более подробно на таких формах, как усыновление (национальное и

международное), опека и попечительство, детские дома семейного типа, детские деревни, приемные и патронатные семьи.

1. Усыновление (удочерение) является одной из лучших форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Хотя, безусловно, приоритетным для ребенка является его попечение со стороны биологических родителей. В случае их отсутствия желательно его попечение в семье родственников.

Основной целью усыновления является обеспечение детей, лишенных по каким-либо причинам родительской заботы, ласки, условиями жизни, развития и воспитания максимально приближенными к условиям в родной семье. Кроме того, институт усыновления помогает не только детям обрести семью, но и усыновителям позволяет удовлетворить материнские и отцовские чувства, поскольку в отдельных случаях причиной усыновления бывает стремление бездетных супругов укрепить семью. Вместе с тем брачно-семейное законодательство не знает запрещения усыновления для лиц, имеющих своих детей.

2. Усыновление международное. Дети, являющиеся гражданами РК, могут быть переданы на усыновление иностранцам только в случаях, если не представляется возможным передать этих детей на воспитание гражданам РК. Чаще всего в Казахстане иностранцы усыновляют больных детей с различными врожденными пороками.

3. Опека и попечительство также рассматриваются как альтернативные формы устройства детей. Целью опеки и попечительства является воспитание детей, оставшихся без родителей. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет, а попечительство – над несовершеннолетними в возрасте от 14 до 18 лет. Как правило, опекунами (попечителями) назначают родственников несовершеннолетних, хотя и не исключены случаи назначения лиц, не связанных кровным родством. Опекуны и попечители выполняют свои обязанности безвозмездно и их права носят срочный характер.

4. Детские дома семейного типа организуются на базе семьи при желании обоих супругов взять на воспитание не менее 5 и не более 10 детей и с учетом

мнения всех совместно проживающих членов семьи, в том числе родных и усыновленных (удочеренных) детей, а с 10-летнего возраста только с их согласия.

Общее количество детей в детском доме семейного типа, включая родных и усыновленных (удочеренных) детей находящихся в зарегистрированном браке супругов, не должно превышать 12 человек. На воспитание в детский дом семейного типа передаются дети в возрасте от рождения до 18 лет. Срок пребывания ребенка в детском доме семейного типа определяется в договоре, который заключается между органом опеки и попечительства по месту жительства (нахождения) ребенка и детским домом семейного типа.

5. Детские деревни (SOS-Kinderdorf), состоят из семей и размещаются преимущественно в загородной местности, главой семьи является мать-воспитательница (обязательное условие - она должна быть одинокой женщиной и не иметь своих детей, а также пройти специальную подготовку). Семья объединяет детей разного возраста (родные братья и сестры никогда не разлучаются), каждая семья имеет свой дом и самостоятельно ведёт домашнее хозяйство. Детская деревня обычно состоит из 12-15 семей и возглавляется директором, который также проживает в ней.

6. Патронатное воспитание – это форма устройства ребенка в семью воспитателя при распределении обязанностей по защите законных прав и интересов ребенка между патронатным воспитателем, органом опеки и попечительства и учреждением, передающим ребенка на патронатное воспитание. Патронатная семья – это семья, в которой определенное время воспитывается ребенок. Это наиболее современная и эффективная форма семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которая зарекомендовала себя во всем мире [46].

В отличие от всех известных перечисленных форм семейного устройства патронатное воспитание является самой гибкой формой. Она пригодна для детей и с установленным статусом и без него, передаются дети на тот срок, который нужен для ребенка, четко разграничена ответственность по защите

прав ребенка и определены обязанности сторон – учреждения (службы), патронатного воспитателя, и, если применяется социальный патронат над семьей, то и кровного родителя.

По сути, патронатное воспитание – это форма профилактической помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, а также единственный путь обрести семью для тех детей, у которых нет родных (нет опекунов), детей школьного возраста, детей с проблемами в развитии и поведении (кого не берут на усыновление и в приемную семью). Это также форма экстренной помощи для маленьких детей как альтернатива домам ребенка.

По мнению специалистов, наиболее предпочтительной формой устройства ребенка при невозможности возврата в биологическую (кровную) семью является передача на усыновление, под опеку родственникам или в замещающую семью, и патронатное воспитание [47].

3.2 Патронатное воспитание и специфика психологического сопровождения при данной форме устройства ребенка в семью

В Казахстане и в Российской Федерации идея усыновления и патронатного воспитания детей приживается быстрее, чем в других странах. Увеличение популярности данных форм показывает, что весь мир все больше склоняется к идее воспитания сирот в приемных семьях, нежели в детдомах. Интересным на наш взгляд кажется опыт некоммерческой организации «Кидсейв Интернешнл», которая разработала уникальную модель под названием «кратковременное пребывание в семье плюс наставничество», которая содействует выводу детей из сиротских учреждений и устройству их в семьях или созданию для них постоянных отношений, близких к семейным. Кратковременное пребывание в семье означает то, что ребенка устраивают в заранее выбранную, прошедшую специальное обучение семью, которая пытается установить с ним эмоциональный контакт для развития привязанности и установления постоянных взаимоотношений [48]. Неформальные отношения, родительский контроль, в отличие от контроля в

государственных детских учреждениях, позволяет оградить детей от негативного воздействия внешнего мира. Семейное воспитание основано на личном контакте патронатного воспитателя с ребенком, что очень сложно сделать в детском доме или интернате. Достижением данной программы является то, что в процессе установления отношений с ребенком взрослые начинают проявлять все большую заинтересованность и стремятся оказать посильную помощь.

Важнейшими уровнями, на которых необходимо осуществлять диагностическую, консультативную и коррекционную работу как с детьми, так и с принимающими родителями являются следующее:

1. Психофизиологический, показывающий сформированность компонентов, составляющих внутреннюю физиологическую и психофизиологическую основу всех систем субъектов.
2. Индивидуально-психологический, определяющий развитие основных психологических систем - познавательной, эмоциональной и мотивационной систем субъектов.
3. Личностный, выражающий специфические особенности самих субъектов как целостной системы.
4. Микрогрупповой, показывающий особенности взаимодействия субъектов, как целостной системы, с другими субъектами и их объединениями.
5. Социальный, определяющий формы взаимодействия субъектов с обществом.

Функции психолога по работе с потенциальными родителями заключаются в проведении психодиагностики, при необходимости – психокоррекции, подготовка психологического заключения о возможности постановки на учет претендентов в качестве кандидатов в патронатные воспитатели, проведение бесед и занятий. Для получения полной информации о патронатных воспитателях, их семье, о ребенке, передаваемом в семью на воспитание предлагаются психологические тесты, анкеты и рисунки. Психокоррекционная помощь патронатным родителям в снятии эмоционального стресса, связанного со спецификой их «профессиональной»

деятельности, внедрение психокоррекционных принципов и приёмов в работу каждого родителя. Повышение уровня знаний в области сравнительно-возрастной и социальной психологии и обучение их (в перспективе) специальным психокоррекционным методикам. Составление рекомендаций и решение конкретных проблем, возникающих у патронатных родителей с детьми.

Работа с детьми должна включать в себя следующие направления: проведение психодиагностики и коррекции социальной дезадаптации личности ребёнка:

1. Формирование навыков общения;
2. Гармонизация отношений ребёнка в патронатной семье и со сверстниками;
3. Коррекция некоторых личностных свойств, которые препятствуют общению, либо изменение проявления этих свойств так, чтобы они не влияли негативно на процесс общения;
4. Коррекция самооценки ребёнка с целью приближения ее к адекватной.

Исходя из выше сказанного, приоритетными, на наш взгляд являются следующие задачи педагогической психокоррекции:

1. Глубокое и всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребёнка, воспитывающегося в условиях детского дома, особенностей его эмоционального реагирования, социальной зрелости, структуры и особенностей функционирования системы отношений, актуальных отклонений в нервно-психической сфере;
2. Коррекция среды, т.е. исправление неадекватных методов воспитания (непоследовательных, противоречивых, не учитывающих индивидуальных особенностей ребёнка) и отрицательных воздействий социальной среды, неадекватной физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузки, ликвидация факторов, приводящих к педагогической запущенности и накоплению опыта неадекватного поведения;
3. Индивидуальная психотерапия и психокоррекция детей и подростков с девиантным поведением, осуществляемые совместно педиатром, детским

психиатром и психологом, направленные на разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов, на формирование продуктивных взаимоотношений с окружающими, на повышение социального статуса в коллективе и собственной микрогруппе – патронатной семье, на развитие компетентности в вопросах нормативного поведения и на обогащения арсенала средств общения (в том числе невербального), обеспечивающих лучшее взаимопонимание ребенка и окружающих его людей;

4. Преодоление педагогической запущенности, воспитание высших эмоций и социальных потребностей (познавательных, трудовых, этических, эстетических), совершенствование способов психической саморегуляции, стимуляции созревания и развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, уровней самосознания и деятельности, соответствующих зоне ближайшего развития;

5. Терапия средой за счет создания в патронатной семье атмосферы принятия, доброжелательности, открытости и взаимопонимания, психологической защищенности, радости общения и познания мира, облегчающей интеграцию личности в обществе в процессе ее воспитания и самовоспитания. Попечительская, психологически обоснованная помощь должна состоять и в умении создать у этих детей правильную позицию по отношению к людям, в умении снять позицию потребительства, негативизма, отчуждения не только к известным взрослым и детям, но и к людям вообще. Одна из эффективных форм реализации этой задачи - проведение групповых психокоррекционных занятий совместно с детьми и их патронатными родителями.

Психокоррекция детей и подростков выступает в своих психотерапевтическом, психопрофилактическом и общевоспитательном аспектах. Психокоррекция является основной и ведущей формой психопрофилактики в отношении детей и подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что патронатное воспитание – это форма профилактической помощи семьям, попавшим в трудную

жизненную ситуацию, являющаяся единственным путем обретения семьи для тех детей, у которых нет родителей или которые не способны выполнять родительские функции.

3.3 Модель психологического сопровождения патронатного воспитания

В Республике Казахстан опыт патронатного воспитания был начат общественной организацией «Аманат» в 2003 году. Он заключался в апробации модели «Временного пребывания в семье плюс наставничество» на ста детях-сиротах из Алматинских детских домов и школ-интернатов. На период летних каникул дети-сироты и дети, лишенные родительского попечения помещались в принимающие семьи. Весь период нахождения детей в патронатных семьях родители получали материальную, психологическую и юридическую помощь. Проект был реализован успешно и рекомендован для внедрения в других городах Республики Казахстан. В 2004 году в городах Алматы, Астана, Кустанай, Павлодар, Уральск и Шымкент продолжилась работа по проекту «Патронатное воспитание плюс наставничество».

В Павлодарской области реализация данного проекта осуществляется женским клубом «Томирис» на детях-сиротах и детях, лишенных родительского попечения из специально-коррекционного интерната №4, школы-интерната №13, пришкольного интерната №25 города Павлодара и Железинского пришкольного интерната при СОШ №1 на протяжении 2004-2005 годов.

Важным условием успешной реализации данной программы является психологическое сопровождение патронатных семей на всех этапах взаимодействия с ребенком. Цель психологической службы состоит в поддержании психического здоровья детей-сирот, формировании устойчивых межличностных отношений между патронатным воспитателем и ребенком и своевременной коррекции разного рода затруднений в индивидуальном развитии. Исходя из поставленной цели нами была разработана модель психологического сопровождения, состоящая из следующих блоков:

1. Диагностика личностных особенностей кандидатов в патронатные воспитатели;
2. Диагностика личностных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
3. Консультирование детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;
4. Дистантное консультирование - по телефону доверия, детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;
5. Внедрение тренингового комплекса, проводимого совместно с патронатными родителями, членами их семей и детьми-сиротами;
6. Коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия.

1. По первому блоку проводились диагностика всех кандидатов в патронатные родители по методике «PARi» (parental attitude research instrument), авторы Е.Шеффер и Р.Белла в адаптации Т.В.Нещерет, направленной на диагностику родительского отношения, отношения к семейной роли и отношение родителей к ребенку. В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них - 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 - касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на 3 группы: I - оптимальный эмоциональный контакт, II - излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, III - излишняя концентрация на ребенке. По результатам диагностики и бесед были отобраны 12 семей, в которые и были отданы дети.

2. Блок работы с детьми состоял из первичной психодиагностики и вторичного психодиагностического среза для выявления динамики в основных психических показателях. Для диагностики использовались следующие методики:

1. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения «САН»;
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;

3. Цветовой тест Люшера;
4. Методика «Рисунок семьи»;
5. «Hand-test» - тест руки Э.Вагнера и соавторов для диагностики агрессивного поведения;
6. Методика выяснения положительных и отрицательных качеств личности ребенка (собственное мнение);
7. Методика «Кто Я?» на установление социальных ролей.

Бланки всех методик в приложении Б. Данные, полученные в результате диагностики детей по вышеуказанным методикам, были размещены в индивидуальных детских папках. Также в базу данных детей были помещены выписки из личных дел.

На примере тревожности (Таблица 2), диагностируемой по методике Филиппа хотелось бы показать групповую динамику.

Таблица 2 - Динамика показателей тревожности (по факторам)

Факторы	Количество детей, уровень тревожности которых снизился
1. общая тревожность в школе	20
2. переживание социального стресса	14
3. фрустрация потребности в достижении успеха	13
4. страх самовыражения	15
5. страх ситуации проверки знаний	10
6. страх несоответствовать ожиданиям окружающих	9
7. низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	8
8. проблемы и страхи в отношении с учителями	16

На рисунке 5 Приведены шкалы, иллюстрирующие процент детей, снизивших показатель тревожности по всем шкалам.



Рисунок 5 – Процент детей, у которых, по результату вторичного замера, показатели тревожности снизились

3. Блок очного консультирования детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей включал в себя:

- Консультации патронатных воспитателей, в том числе и индивидуальные - с людьми пожилого возраста.

- Информирование патронатных родителей о психологических и индивидуальных особенностях детей-сирот. Также в рамках информационного блока программы проведены психопросветительские лекции об особенностях взаимодействия с детьми с диагнозами олигофрения и эпилепсия, детьми с девиантным и аморальным поведением. С некоторыми из приемных родителей проводились психокоррекционные занятия, оказывались индивидуальные консультации по конкретным проблемам (налаживания отношений с девочками подростками, при отсутствии биологической связи).

- Обучение приемам взаимоотношений с детьми на индивидуальных консультациях, групповых тренингах, в ситуационных, ролевых, коррекционно-развивающих и дидактических играх.

- Обсуждение прав и обязанностей патронатных родителей - все родители были ознакомлены с необходимыми документами по патронатному воспитанию и получили копии законодательных актов для самостоятельного изучения.

За время пребывания в патронатных семьях у некоторых детей возникали проблемы, для решения которых проводились индивидуальные психологические консультации. Проблемы возникали как со сверстниками, так и с патронатными родителями. Вот некоторые из них:

- Проблемы с налаживанием контактов, боязнь общения со сверстниками (Вера, 15 лет, диагноз - олигофрения);
- Проблема с организацией свободного времени, желание посещать спортивную секцию (Вася, 16 лет);
- Проблема с тетей: непонимание, конфликты, недовольство компанией подруг (Наташа, 14 лет);
- Конфликты с бабушкой по поводу ограничения времени прогулок, неравномерное распределение обязанностей между ним и братом (Николай, 15 лет);
- Переживание из-за возможных неудач в отношениях с девушкой (Василий, 16 лет, диагноз - олигофрения);
- Переживания по поводу потери бывшей компании и невозможности найти новую в связи с переходом из интерната в профессиональную школу, трудности в завязывании отношений со сверстниками, отсутствие друзей и переживания по этому поводу (Алла, 17 лет);
- Переживание конфликтных отношений со старшим братом. Часто возникающие ссоры по незначительным причинам (Алеша, 11 лет);
- Переживание по поводу ссоры с близкой подругой (Катя, 9 лет);
- Проблемы с поступлением в колледж, нежелание продолжать обучение в интернате (Люба, 16 лет).

По каждой из заявленных проблем совместно с детьми вырабатывались способы решения, новые модели поведения. Давались рекомендации по налаживанию отношений с патронатными родителями, друзьями и учителями.

По окончании пребывания детей в патронатных семьях была проведена повторная психодиагностика, результаты которой показывают, что у 70% детей (17 человек) замечена положительная динамика по шкалам: тревожности и агрессивности. Все данные тестов отражены в диаграммах и размещены в детских папках. Там же помещены психологические карты и личностные профили индивидуально на каждого ребенка, описаны изменения и показана динамика основных психических показателей.

Особенно сильная динамика у детей, больных олигофренией. В ходе участия в тренингах и общения со здоровыми детьми, дети из коррекционного интерната перенимали некоторые модели поведения и здорового общения. Опыт показывает, что патронатное воспитание позволяет эффективно решить проблему изоляции от общества детей с проблемами в развитии, обеспечить их социализацию, полноценное развитие и воспитание в семье патронатного воспитателя. После участия в нескольких совместных мероприятиях у детей повысилась степень доверия, «стерлись» барьеры в общении, они стали более инициативными, предлагают свои идеи по поводу дальнейших мероприятий.

Личностная активность всех детей стала заметно выше, первоначальное потребительское отношение постепенно сменилось активностью и искренней заинтересованностью в общении. У 18 детей (90% от общего количества) повысилась самооценка, они стали смело рассказывать о своих достижениях, о своих мечтах и планах. Дети легче идут на контакт, смело задают вопросы и не боятся выступать в кругу своих сверстников. Динамика показателей самооценки по методике Дембо-Рубинштейна отражена в таблице 3.

**Таблица 3 - данные психодиагностических замеров по методике
Дембо-Рубинштейна**

Испытуемые	ум		здоровье		воспитанность		красота	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1.	3	7	4	5	5	5	5	5
2.	7	8	9	10	9	9	8	9
3.	8	8	10	10	7	8	5	7
4.	7	9	6	7	7	8	5	6
5.	6	6	7	8	7	7	5	6
6.	7	6	10	10	7	5	5	5
7.	6	5	7	10	7	8	5	5
8.	6	7	6	9	7	7	5	8
9.	5	6	6	7	9	10	5	6
10.	6	7	6	8	7	8	5	7
11.	5	7	10	10	7	8	7	8
12.	4	4	5	4	9	10	9	10
13.	5	6	6	6	7	7	5	7
14.	7	8	6	8	7	6	5	5
15.	5	6	6	5	7	5	5	5
16.	9	9	9	8	8	8	9	9
17.	10	9	8	10	8	8	7	9
18.	9	8	10	10	9	10	6	6
19.	10	10	10	10	9	10	6	6
20.	8	8	5	5	10	10	5	6

Характерной чертой детей-сирот является слабая дифференцированность внутреннего мира, собственных чувств и эмоциональных реакций. На проводимых занятиях часто возникали сложности в выражении и, особенно в описании (на этапе рефлексии) собственных эмоций, отношений. Им сложно вычлнить, что им понравилось, а что нет, даже сразу после выполнения упражнения оценивая проводимое и запомнившееся, они склоняются к ответам «все», «ничего», «нормально».

Повысить уровень осознанности своих чувств и эмоциональных реакций, сформировать правильное самоотношение, личностные ценности и образ «Я» можно в семье. Ведь именно в семье ребенку приходится выступать в разных

качествах, в разных ролях, быть субъектом самых разнообразных видов деятельности. Из каждого конкретного взаимодействия он «выносит» образ своего «Я» в многосторонности, сложности и противоречивости его проявлений. В процессе самоанализа, расчленения отдельных конкретных образов своего «Я» на составляющие их образования, внешние и внутренние психологические особенности происходит как бы внутреннее обсуждение с самим собой своей личности, ее ценности. Каждый раз в результате самоанализа образ своего «Я» включается в новые связи и выступает в новых качествах. Так возникает обобщенный образ своего «Я», который как бы сплавляется из многих единичных конкретных образов «Я» и содержит устойчивые, неизменные существенные черты и представления о своей сущности, общественной ценности.

В процессе жизни в семье и формировании этих личностных образований между ребенком и окружающими его людьми возникают конфликты и недпонимания. Ребенок невольно оскорбляет окружающих людей только потому, что хочет испытать собственную независимость, ощутить собственное существование. Проявление негативизма и настаивания на своем в этот период можно рассматривать как своеобразные «упражнения» ребенка в познании своих возможностей, их пределов. При возникновении подобных проблем в наших патронатных семьях им оказывалась психологическая помощь в виде индивидуальных коррекционных занятий с детьми и просветительских – с родителями.

На примере одного из детей-сирот хотелось бы показать динамику основных психологических компонентов. Исследуемая – девочка 15 лет, учится и живет в будние дни в специально-коррекционной школе–интернате №4, в 7 классе. В интернате подруг не имеет. Общается с ребятами во дворе. С пятницы по воскресенье проживает с тетей, ее мужем, двумя сыновьями и племянниками в трехкомнатной квартире. Конкретных увлечений не имеет, последнее время увлеклась рисованием подаренными карандашами, активно принимает участие во всех проводимых мероприятиях. Очень спокойная, (в связи с поставленным

диагнозом – олигофрения в стадии дебильности), даже замкнутая, но по прошествии первых мероприятий девочка стала гораздо общительной и открытой.

По результатам тестирования и в ходе наблюдения можно выделить некоторые особенности: очень беспокойна и неуверенна, в коллективе стремится занимать роль наблюдателя, стремится получать внимание взрослых и значимых людей, на контакт с детьми идет не охотно. На происходящее реагирует, в общем, адекватно, иногда становится раздражительной и замыкается, но при внимательном к ней отношении открывается и охотно взаимодействует. Сейчас ежедневно звонит на «Телефон доверия» и приходит в клуб, интересуется предстоящими мероприятиями, просматривает фотографии и рисунки других детей, приносит свои сочинения и рисунки. Очень тянется к общению, все свободное время старается проводить в клубе.

По результатам повторной диагностики всех детей, можно сделать следующие выводы: уровень тревожности (по шкалам переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношении с учителями), снизился на 2-25 %. Индекс агрессивности-директивности снизился на 5 пунктов, индекс коммуникативности повысился на 8 пунктов, что говорит о динамике и сглаживании «заостренных» черт личностного профиля. По нашему наблюдению и оценке родителей, девочка стала более открыто демонстрировать свои привязанности, более откровенно рассказывать о собственных ощущениях и переживаниях.

Все эти изменения свидетельствуют о том, что участие в психологических тренингах и различных мероприятиях, а также общение со здоровыми детьми различного поло-возрастного состава помогает социальной адаптации, эмоциональной стабилизации и развитию личностных качеств.

В процессе реализации программы «Патронатное воспитание» возникли следующие проблемы. Дети считают социальную заботу обязательной формой

их существования. Они психологически не готовы к принятию ответственности за свое развитие, за свою судьбу. Некоторым присуща односторонность, бедность поведенческих мотиваций, безынициативность и постоянная зависимость от поведения взрослого. Другие проявили себя как активные, заинтересованные и принимающие внимание, подарки и проводимые мероприятия как должное или с претензиями. Но практически у всех детей, несмотря на их индивидуально-типологические особенности, наблюдалось устойчивое потребительское отношение их к другим взрослым.

Характерной чертой детей, участвующих в проекте можно назвать слабую дифференциацию собственных эмоций и нежелание раскрывать свой внутренний мир, что очень затрудняло реализацию эмоционального блока программы. Мы считаем, что дети перегружены непроработанными эмоциями, у них много травмирующих переживаний, невысказанных негативных эмоций. Они росли в атмосфере эмоционального отчуждения их чувств и желаний. Детям непривычно и страшно обращаться к своим чувствам, и они плохо понимают свой внутренний мир. Все эти проблемы могут приобрести более сглаженный вид благодаря системной психокоррекционной работе и проживанию в стабильных дружественных домашних условиях. Причем проведение психокоррекционных занятий наиболее успешно в неформальной обстановке.

Для создания неформальной атмосферы практически на каждом занятии проводились чаепития. Это было связано не столько с плохим питанием детей, с тем, что они были часто голодны, сколько неформальной атмосферой, которая рождается за столом. За чашкой чая проще рассказать о своей жизни, о тех событиях и переживаниях, которые случались с каждым. Очень результативно и активизирующее оказывалось включение психолога на равных во все упражнения и дела группы.

4. Дистантное консультирование по телефону доверия детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей

Данная форма взаимодействия оказалась очень удобной для детей, испытывающих сложности в непосредственном общении. Преодолев страх быть осмеянными, некоторые дети стали проявлять инициативу в общении по телефону доверия. На данный момент налажено практически ежедневное общение по телефону с некоторыми из детей. Некоторые патронатные родители периодически обращаются на телефон доверия.

5. Внедрение тренингового комплекса, проводимого совместно с патронатными родителями, членами их семей и детьми-сиротами

Проведен тренинг с патронатными родителями по специфике общения с детьми, больными олигофренией в стадии дебильности (4 ребенка из специально-коррекционного интерната). Тренинг по размещению детей-сирот в патронатные семьи, на котором происходило знакомство детей, обсуждались права и обязанности детей и взрослых и выработывались правила поведения в семье. Тренинг по укреплению внутрисемейных связей, в котором принимали участие дети вместе с родителями. Проводились упражнения и игры на доверие, сближение и раскрепощение.

6. Коррекция депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия. Тренинг для детей, направленный на снижение уровня тревожности и агрессивности, с применением элементов медитации и релаксации, в рамках подходов танце-двигательной, телесной и арома-терапии. За время реализации проекта «Патронатное воспитание» с детьми был апробирован цикл подвижных, дидактических и сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков.

Второй этап реализации программы патронатного воспитания и его психологического сопровождения начат в июне 2005 года и продолжается в настоящее время.

Новшеством этого этапа является новый психодиагностический комплекс, состоящий из:

1. Методики оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1). Авторы В.В.Синявский, Б.А.Федоришин;
2. Методики исследования самооценки и определения референтных ценностей данной группы. Автор М.Мнацакян;
3. Методики «Конструктивный рисунок человека» (КРС), для выявления типа личности. Авторы Е.Д. Романова, О.Ф. Потемкина;
4. Методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейна;
5. Профиля риска неудачи при устройстве в приемную семью.

Для диагностики кандидатов в патронатные родители применялась методика многофакторного исследования внутрисемейных отношений, в частности тандема «воспитатель - воспитуемый», которая позволила исследовать уровень взаимопонимания в семье и в отношениях родителей с детьми, проанализировать качество и характер влияния родителей на детей. Все бланки родительской и детской диагностики в приложении Б.

Остальные блоки модели психологического сопровождения остались неизменными. А блок коррекции депривационной симптоматики и развития навыков социального взаимодействия и коммуникации был расширен до 8 разделов, таких как: введение в практическую психологию общения, невербальное общение и проблемы самовыражения, вербальное общение, технология коммуникации, общение в конфликте, общение в семье, основные стили общения, общение в экстремальной ситуации. Программа психологического сопровождения детей 12-16 лет, оставшихся без попечения родителей, с полным описанием упражнений, приведена в приложении А. Программа была направлена на сглаживание депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия и коммуникации. Проведение такой программы полезно не только для детей-сирот, но и для подростков живущих в родных семьях, а в особенности тем, которые испытывают заметные трудности во взаимодействии с родителями, учениками и сверстниками.

После проведения коррекционно-развивающей программы у испытуемых повторно диагностировались основные психические показатели и личностные

особенности по тому же диагностическому комплексу. Результат тестирования показал, что коммуникативный уровень некоторых испытуемых поднялся на порядок выше, в мотивационной сфере учащихся появились познавательные мотивы, которых раньше практически не было, эмоциональное состояние стабилизировалось, самооценка у большинства участников приблизилась к адекватной с тенденцией к завышению, интересы стали носить более глубокий устойчивый характер. В целом прослеживается тенденция повышения активности.

Для дальнейшего повышения коммуникативных навыков и сглаживания деривационной симптоматики было бы полезным проведение систематических занятий на протяжении более длительного времени. В целом же по результатам формирующего эксперимента можно заключить, что проведенная программа, направленная на сглаживание деривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия школьников, показала достаточную эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития психологии ведутся активные исследования в области практической психологии, обусловленные социальными изменениями, произошедшими в обществе, следствием которых явилось увеличение количества детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения. Поэтому в практической психологии особо выделяются исследования депривации детей и подростков.

Общим для всех исследований является понимание депривации, как психического состояния, возникшего в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени.

Развитие теоретической оценки вопросов психической депривации рассматривается в различных психологических школах и направлениях, таких, как психоаналитическое, социо-культурное, бихевиристическое, этологическое. Но на сегодня в психологии нет единой концепции психической депривации – это проявляется и в разнородности терминов, и в расхождении базовых положений относительно данной проблемы.

Экспериментальные исследования депривации объясняют вопросы поздних последствий ранних переживаний, вопросы критического возраста, соотношения сенсорной и социальной депривации, «сопротивляемости» в отношении различных видов депривации. В результате данных исследований определены факторы, влияющие на развитие ребенка; создана модель изменения эмоционального состояния детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения (Дж.Боулби); разработана организация психопрофилактической и коррекционно-реабилитационной помощи (Д.Винникот); установлены методы статистической обработки случаев отказа от детей, в соответствии с которыми выделяются 3 группы: более чем в 80% случаев ситуация отягощена алкоголизмом, в 15% случаев наркотизацией матери и лишь в 8% случаев

связана с материально-бытовыми лишениями, чаще когда ребенок воспитывался работающей матерью-одиночкой (К.Олссон и Д.Рейсс).

В соответствии с научными исследованиями (Й.Лангмейера, З.Матейчика, Г.Р.Шеффера, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых, М.Р.Алибекова и др.) и экспериментальными исследованиями (Дж.Боулби, Г.Ф.Харлоу, Р.А.Шпица, Н.М.Щелованова, М.Ю.Кистяковской, Л.И.Божович и др.) нами проведена практическая работа, целью которой является разработка психологического сопровождения патронатного воспитания. В результате диссертационного исследования:

1. Расширены теоретические представления о процессе депривации детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения при их помещении в патронатную семью;
2. Создана модель психологического сопровождения:
 - Выявлены личностные особенности детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
 - Подобраны методы, факторы, приемы и средства воздействия на таких детей;
 - Практически обоснована необходимость психологического сопровождения патронатного воспитания и научно обоснованы новые методики работы его служб: по подбору семьи, по устройству детей в семью и по сопровождению ребенка и семьи;
3. Создан диагностический комплекс для замера личностных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;
4. Создан диагностический комплекс для выявления личностных особенностей кандидатов в патронатные воспитатели;
5. Разработана модель очного консультирования детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;
6. Разработана модель дистантного консультирования - по телефону доверия, детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения и патронатных воспитателей;
7. Внедрен тренинговый комплекс, проводимый совместно с патронатными родителями, членами их семей и детьми-сиротами;

8. Проведена коррекционная программа, направленная на сглаживание депривационной симптоматики и развитие навыков социального взаимодействия.

Как показывают наши исследования, тема диссертации может иметь плодотворное продолжение по следующим направлениям:

1. Предупреждение сиротства, путем развития альтернативных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения в семьи, и системной работы в детских учреждениях интернатного типа с целью оказания помощи детям-сиротам, живущим в них;

2. Пересмотр существующей системы опеки, создание специальных служб правовой, психологической и социальной поддержки уязвимых семей в целях профилактики сиротства;

3. Разработка новых статистических форм отчетности для отслеживания ситуации в области сиротства;

4. Научное обоснование процессов, происходящих в области практической психологии по проблеме депривации у детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения;

3. Совершенствование законодательной базы (разъяснение в Положении «О патронате», введение правовых норм для патронатных воспитателей, дополнение статьи права и обязанности патронатного воспитателя, для официальной, на законодательном уровне закрепленной, их правовой ответственности).

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Данные Министерства образования и науки Республики Казахстан, письмо № 2952/3-5 от 27 марта 2004 года.
2. Данные Министерство труда и социальной защиты населения Республики Казахстан, Письмо 10-3-18/2192 от 9 марта 2004 года.
3. Боулби Дж. Привязанность. - М., 2003. - С.17-19.
4. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- 19с.
5. Фрейд З.Очерки по психологии сексуальности. – Харьков, 2000. - С.36-42.
6. Шпиц Р.А. Психоанализ раннего детского возраста. – М., 2001. – 135с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – С.156-159.
8. Gewirtz J.L., Bear D.M.: Deprivation and satiation of reinforcers as drive conditions. New York, 1960 – P.189-206.
9. Брунер Д.С. Психическое развитие детей. – Лондон, 1985. – С.37-43.
- 10.Шеффер Г.Р. Дети и подростки: психология развития. – СПб., 2003. – 189с.
- 11.Шеффер Г.Р. Дети и подростки: психология развития. – СПб., 2003. – С.11-18.
- 12.Шеффер Г.Р. Дети и подростки: психология развития. – СПб., 2003. – 213с.
- 13.Шеффер Г.Р. Дети и подростки: психология развития. – СПб., 2003. – С.25-31.
- 14.Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., 2004. – С.117-134.
- 15.Трамер Дж. Психическое голодание и его последствия. – Нью Джерси, 1976. – С.12-19.
- 16.Гевирц Д.Л. Депривация и ее формы. – М., 1987. - 19с.
- 17.Боулби Дж. Привязанность. - М., 2003. - С.99-115.

18. Харлоу Г.Ф. и Харлоу М.К. Психическая депривация. - Лондон, 1956. – С.12-16.
19. Лем С. Навигатор Пиркс. Голос неба. – М., 1970. – 56с.
20. Лем С. Навигатор Пиркс. Голос неба. – М., 1970. – С.67-78.
21. Щелованов Н.М. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания. – М., 1960. – С.14-27.
22. Щелованов Н.М. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания. – М., 1960. – С.59-73.
23. Кистьяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии, 1965. - №2. – С.25-29.
24. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. - С.87-100.
25. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- С.37-45.
26. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. – М., 2000. – С.34-39.
27. Щелованов Н.М. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания. – М., 1960. – 102с.
28. Шуман В. Особенности детей, воспитывающихся в государственном учреждении. – СПб., 1987. -- С.88-94.
29. Prescott J.W. Alienation of affection // Psychology Today, 1979. - №3. – P.86-92.
30. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- С.156-167.
31. Шпиш Р.А. , Коблинер В.Г. Первый год жизни. – М., 2001. – С.54-63.
32. Кистьяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии, 1965. - №2. – 24с.
33. Дневник пещерной женщины // Советская культура, 1989. – С.12-23.
34. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию. – СПб., 1992.- С.15-26.
35. Франкл В. Доктор и душа. – СПб., 1997.- С.36-42.

- 36.Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- С.159-179.
37. Freud A. War and children. New York, 1943 – P.19-27.
- 38.Пушкин И.И. Записки о Пушкине. – М.,1975. - С.29-42.
- 39.Выржиковский П.П., Майоров В.М. Изоляция и ее последствия у животных. -- СПб, 1990. – С.23-36.
- 40.Хебб Б.Опыты на животных: описание. – М.,1955. – 34с.
- 41.Харлоу Г.Ф. Исследования аффективной и социальной депривации. – Самара, 1966. – С.58-62.
- 42.Цукерман Г.А. Саморазвитие. – М., 1
- 43.Шульц Д.П. Нарушения формирования привязанностей у детей-сирот в раннем возрасте. – Прага, 1965. – С.283-287.
- 44.Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- С.298-307.
- 45.Шпиц Р.А., Вульф К.М. Тревожность у детей школьного возраста. – Берлин, 1979. – 156с.
- 46.Жандосова Ф.А. Пути деинституционализации детей-сирот. – Алматы, 2005. – С.34-39.
- 47.Алибеков М.Р., Карпуншина Т.Д. Усыновление и другие формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей. – Алматы, 2002. – С.21-25.
- 48.Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб., 2005. – С.108-201.
- 49.Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.,1990. – С.150-185.
- 50.Патронат. Законодательство и практика. – Алматы, 2003. – С.59-66.
- 51.Психодиагностика: теория и практика. – М., 1986. – С.13-27.
- 52.Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М, 1989. -- 78с.

53. Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка. - М., 1982. – С.34-56.
54. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. -1989. - №1. - С.32-39.
55. Прихожан А.М. Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната. - М., 1982. – 45с.
56. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. - 1982. - №2. – 23-30.
57. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К.М.Гуревича, Е.М. Борисовой. - М.,1995. – С.67-80.
58. Юферева Т.И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате. - М., 1982. – С.32-47.
59. Аскаркина Н.М., Ладыгина Н.Ф.: Развитие речи у детей в яслях и домах ребенка. - М., 1954. – С.67-84.
60. Исаев Д.Н.: Психическое недоразвитие у детей. - Ленинград,1982. – С.90-106.
61. Ершова Н.М. Воспитание детей в неполной семье. – М., 1980. – С.10-13.
62. Боулби Дж. Привязанность. - М., 2003. - С.24-49.
63. Алибеков М.Р., Карпуншина Т.Д. Усыновление и другие формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей. – Алматы, 2002. – С.8-15.
64. Венгер Л.А. О путях изучения генезиса сенсорных способностей // Генезис сенсорных способностей. – М., 1976. – С.12-45.
65. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988. – 49с.
66. Славина Л.С. Трудные дети. – М.-Воронеж, 1998. – С.38-42.
67. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. - С.43-65.

- 68.Снайдер Ди. Практическая психология для подростков, или Как найти свое место в жизни. – М., 1997. – С.23-57.
- 69.Котли П. Новые приемные родители. Первый опыт. – Новосибирск, 2000. - С.18-32.
- 70.Алибеков М.Р., Карпуншина Т.Д. Усыновление и другие формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей. – Алматы, 2002. – С.38-42.
- 71.Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- С.45-52.
- 72.Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.- С.61-64.
- 73.Харлоу Г.Ф. и Харлоу М.К. Психическая депривация. - Лондон, 1956. – С.31-56.
- 74.Славина Л.С. Трудные дети. – М.-Воронеж, 1998. – С.63-78.
- 75.Современная психология/ Под ред. В.Н. Дружинина.- М.: Инфра-М, 1999. – С. 216.
76. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. С.А Маничева, Крылова А.А.- СПб, 2000. – С.78-83.
77. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми.- СПб, 2001.- С. 56-78.
78. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб., 2005. – С.208-215.
- 79.Основы психодиагностики / Под ред. А.Г. Шмелева. – Ростов-на-Дону, 1996. – С.383-414.
- 80.Хейссерман Э. Потенциальные возможности нормального и аномального ребенка. – М., 1964. - С.455-458.
- 81.Гуревич К.М. Об индивидуально-психологических особенностях школьников. – М., 1970. – С.356-359.
- 82.Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. – С.190-201.
83. Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. – С.254-268.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Программа психологического сопровождения детей 12-16 лет, оставшихся без попечения родителей

Содержание программы

I. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ ОБЩЕНИЯ

1. Формирование позиции взаимодействия на занятиях
Занятие № 1 (2 часа). Введение в предмет психологии.
Занятие № 2 (2 часа). Психологические проблемы общения.
2. Межличностное взаимодействие
Занятие № 3 (2-4 часа). Индивидуальное восприятие процесса.
Занятие № 4 (2 часа). Тренинг сензитивности.
Занятие № 5 (2 часа). Развитие чувствительности.
Занятие № 6 (1 час). Создание правил работы группы.
3. Рефлексия
Занятие № 7 (2 часа). Введение в тему. Начало исследования рефлексии.
Занятие № 8 (2 часа). Рефлексия.

II. НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СА- МОВЫРАЖЕНИЯ

1. Пространство и его организация в межличностном общении
Занятие № 1 (2 часа). Нарушение «личного» пространства.
2. Эмоции и чувства
Занятие № 2 (2 часа). Роль эмоций в общении.
Занятие № 3 (2 часа). Выражение своего эмоционального состояния невербальными средствами.
Занятие № 4 (2-4 часа). Анализ чувств.
Занятие № 5 (2-3 часа). Эмоции
3. Самопомощь в ситуациях эмоционального дискомфорта
Занятие № 6 (2 часа). Анализ противоречивых сложных чувств как средство самопознания.
Занятие № 7 (2 часа). Ситуации расставания, потерь и эмоциональная саморегуляция.
Занятие № 8 (3-4 часа). Общение в стрессовой ситуации.

III. ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

1. Слушание
Занятие № 1 (3-4 часа). Умение слушать.
Занятие № 2. Конструктивные и деструктивные формы влияния на слушающего.
Занятие № 3 (2 часа). Закономерности, повышающие взаимопонимание.
2. Искусство полемики
Занятие № 4 (2 часа). Виды вопросов.

Занятие № 5 (4 часа). Простые и сложные вопросы.

Занятие № 6 (2 часа). Искусство отвечать.

Занятие № 7 (4 часа). Правила поведения в дискуссии.

IV. ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИИ

1. Этапы коммуникативного процесса

Занятие № 1 (4 часа). Доминантность - недоминантность в общении.

Занятие № 2 (2 часа). Начало общения.

Занятие № 3 (2 часа). Продолжение коммуникации.

Занятие № 4 (2 часа). Устойчивость контакта.

Занятие № 5 (2 часа). Выход из общения.

2. Личное обаяние и общение

Занятие № 6 (2 часа). Роль доверия в общении.

Занятие № 7. Влияние личного обаяния на продолжительность общения.

Занятие № 8. Зависимость продолжительности общения от личного стиля поведения.

3. Помехи в общении

Занятие № 1 (2 часа). Обратная связь в межличностном контакте.

Занятие № 2. «Маски» в общении.

Занятие № 3 (1 час). Искажение информации в общении.

Занятие № 4 (2 часа). Формирование образа партнера.

Занятие № 5 (2 часа). Влияние врожденных факторов на стиль общения.

Занятие № 6 (2-3 часа). Мышечные зажимы - фактор, снижающий продуктивность общения.

V. ОБЩЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ

1. Конфликт и его диагностика

Занятие № 1 (2 часа). Что такое конфликт?

Занятие № 2 (2 часа). Человек в конфликте.

Занятие № 3 (2-3 часа). Диагностика конфликта.

Занятие № 4 (2 часа). Основные виды поведения в конфликте и его разрешение.

2. Стратегия сотрудничества в конфликте

Занятие № 5 (2 часа). Искажение восприятия интересов противоположной стороны в конфликтогенной ситуации.

Занятие № 6 (2 часа). Согласование интересов сторон в конфликте.

Занятие № 7 (2 часа). Искусство ведения переговоров.

3. Посредничество в конфликте

VI. ОБЩЕНИЕ В СЕМЬЕ

VII. ОСНОВНЫЕ СТИЛИ ОБЩЕНИЯ

1. Конвенциональный стиль

Вводное занятие. Диагностика стиля общения.

2. Примитивный стиль общения

3. Манипулятивный стиль общения
Занятие № 1. Причины выбора манипулятивного стиля общения.
Занятие № 2 (2 часа). Общение преподавателя и абитуриента на экзамене.
4. Актуализированное общение
5. Духовное общение

VIII. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

1. Общение в экстремальной ситуации
Занятие № 1 (2 часа). Эффективная коммуникация как условие принятия группового решения (используется игра «Потерпевшие кораблекрушение»).
- Занятие № 2 (2 часа). Решение проблем в экстремальных ситуациях, при смене образа жизни.
- Заключительное занятие (4 часа). Творческий отчет-игра «Экзамен».

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ ОБЩЕНИЯ

Большинство старшеклассников, приходя в группу или на спецкурс, уже имеют свои собственные представления о психологии и некоторые знания. У некоторых из них ярко выражен интерес к повышению коммуникативного уровня, самопознанию, имеются обширные знания в различных областях психологии и определенные цели. У других устойчивые проблемы в межличностном общении сужают интересы и усиливают тревожность по отношению к психологии. У третьих представления о психологии искажены либо смешаны с представлениями о парапсихологии.

Возникает потребность прийти к соглашению с учащимися о целях и направлении дальнейшей работы. Удовлетворить эту потребность можно, если представления о психологии, педагоге-психологе и условиях работы в группе будут определены не только теоретически, но и в практической деятельности.

На вводных занятиях возможно достижение этой цели и заключение договора на следующую работу. В смешанных группах участники после этих занятий определяют свою позицию, уровень потребности работы в группе и делают выбор: уйти или продолжать. В группе спецкурса участники благодаря вводным занятиям настраиваются на дальнейшую работу. Каждое занятие включает информацию из области психологии, формирует эмоциональный фон и позволяет каждому участнику проявить себя в деятельности, в поведенческом аспекте. Принципиальным является принятие личности, деликатное общение, атмосфера безопасности высказываний, проявлений, самораскрытия. Повышение уровня интереса к себе и окружающим достигается через удовлетворение потребностей каждого в различных аспектах деятельности, реализацию своих возможностей в групповом общении.

Вводные занятия можно использовать как отдельный курс для знакомства и создания работоспособного коллектива. В рамках вводных занятий осуществляется диагностика социально-психологического уровня группы или перепроверка результатов такой диагностики.

Тема 1. Формирование позиции взаимодействия на занятиях

Занятие № 1 (2 часа). Введение в предмет психологии.

Цели: актуализация знаний в области психологии; исследование уровня осведомленности, интересов, ожиданий; формирование позиции взаимодействия.

Информация для педагога-психолога

Формирование общих целей в повышении психологического уровня необходимо осуществлять исходя из соответствия потребностей, интересов учеников и возможностей психолога их удовлетворить.

Порядок работы.

1. Индивидуальная работа.

Участникам группы предлагается письменно ответить на вопросы об их представлениях о психологии и психологе и ожиданиях от занятий психологией. Вопрос может звучать примерно так: «Что может дать практическая психология?»

2. Групповая работа.

Выполнив первое задание, участники организуют малые группы (3—5 человек) и формируют по этому же вопросу групповое мнение. Затем представители каждой группы зачитывают мнение своей группы остальным участникам.

Педагог записывает эти мнения на доске (или большом листе бумаги) и группирует их по трем основным направлениям: психология личности; психология малых групп (семьи, коллектива и интересов, коллектива организации или предприятия); психология масс (культурной общины, толпы).

Далее педагог может дать информацию о методах исследования в области психологии (тестирование, наблюдение, анкетирование, эксперимент и т. д.).

3. Беседа.

Участникам по желанию предлагается выразить вслух свои представления о личности психолога-профессионала и его возможностях. Все высказывания записываются на доске, а затем дается информация о реальных профессиональных возможностях психолога (в частности своих) в удовлетворении интереса участников.

Стоит выделить мысль, что психолог может помочь человеку раскрыть его возможности только при условии заинтересованности человека в этом. Организовав исследование интересующей учащихся ситуации, психолог поможет сделать выводы с психологической точки зрения.

4. Заключение договора и начало объединения группы.

Педагог-психолог предлагает заключить договор о совместной работе, опираясь на некоторые правила, которые помогут во взаимодействии, такие как:

- а) доброжелательное отношение друг к другу;

- б) правило «здесь и теперь»;
- в) проявление инициативы;
- г) личная ответственность.

Разъяснение правил может выглядеть примерно так:

«Для наших занятий необходима доброжелательная комфортная обстановка в группе. Существуют специальные правила, соблюдение которых обеспечивает взаимное доверие и возможность свободно высказывать свое мнение.

Правило доброжелательности означает, что мы принимаем как нормальное любое высказывание, которое не наносит вреда другим участникам занятий. Принцип «не навреди» лежит в основе всех наших правил. Так, по правилу «здесь и теперь» мы не имеем права выносить за пределы группы информацию личного характера и конкретных людей. О себе, о своих впечатлениях и чувствах за пределами группы говорить можно, о других — нельзя! Все, что здесь происходит, здесь и остается. Для того чтобы наши занятия приносили максимальную пользу, от вас потребуется максимум инициативы. Поощряется активность в высказывании своего мнения, в выполнении творческих заданий. Следующее правило — правило свободы выбора — означает, что выполнение упражнений — дело добровольное. Никто никого не заставляет. Чтобы недостаток самоорганизации или банальная лень не разрушили нашу работу, существует правило личной ответственности. Оно предполагает принятие личной ответственности в случае нарушения правил и режима работы и выполнение следующих штрафных санкций:

- разовое нарушение правила доброжелательности (обидное оценочное высказывание в адрес конкретного человека) влечет за собой замену участия в одном коллективном занятии индивидуальной письменной работой для восстановления душевного равновесия;

- повторное нарушение правила доброжелательности предполагает замену для нарушителя двух-трех групповых занятий индивидуальной работой по конкретным заданиям. При невозможности достичь стабильно доброжелательного стиля общения учащийся в группу не возвращается;

- при нарушении правила «здесь и теперь» требуется принести извинения человеку, который чувствует себя пострадавшим из-за «утечки» информации;

- пропуск трех занятий без уважительной причины и своевременного предупреждения ведущего предполагает исключение из группы;

- в случае опоздания на занятие или его пропуска без уважительной причины участник группы (это относится и к ведущему) исполняет любой номер художественной самодеятельности (стихотворение, анекдот, песенку) на 3—5 минут.

Человек, который, нарушив договоренность, берет на себя ответственность и выполняет соответствующие штрафные санкции, пользуется нашим уважением.

5. Создание положительной групповой атмосферы.

Упражнение 1.

Участникам предлагается по кругу назвать свое имя и имена всех предыдущих участников. Если в группе все знакомы, то к имени собственному добавляется название любого сказочного персонажа.

1-й участник произносит свое имя и название сказочного персонажа; 2-й участник называет услышанное имя и свое с добавлением названия сказочного персонажа; 3-й участник называет все услышанные имена, затем свое. И так, пока все не произнесут своего имени и название сказочных персонажей.

Информация для педагога-психолога.

В процессе индивидуальной и групповой работы следует выделить для себя наиболее тревожных детей, лидеров-организаторов. Это поможет прогнозировать процессы в группе, создавать атмосферу безопасности и доверия. Дополнительно к материалам наблюдения в ходе занятий рекомендуется использовать методику измерения тревожности по Спилбергеру или другие методики, предложенные в главе «Использование диагностических материалов».

Занятие № 2 (2 часа). Психологические проблемы общения.

Цели: актуализировать проблемы; воспроизвести опыт их решения; организовать ситуации решения проблемы на основе знаний членов группы о себе (Я-концепция и психологические защитные механизмы).

Информация для педагога-психолога.

Необходимо владение теорией и практикой в области психоанализа и современных психологических методов. Опыт работы с измененным состоянием сознания.

Порядок работы.

Данное занятие необходимо начать с игры «Пустое место», используя ее в качестве «ледокола». Самое сложное в знакомом и незнакомом коллективе — свободно смотреть в глаза и прикасаться друг к другу. Правила игры позволяют снять это напряжение и к концу игры осваиваются самые нерешительные. Необходимо чутко следить за тем, чтобы члены группы не торопили друг друга.

Правила игры. Одна половина участников садится по кругу на стулья, другая — встает к ним за спину и кладет руки на спинку стула (если спинки нет, то руки заводятся за спину).

Перед одним участником (или перед учителем) никто на стуле не сидит — «пустое место». Его задача переманить кого-нибудь из сидящих на «пустое место». Это нужно сделать без слов, внимательно посмотрев на того, кого к себе зовешь.

Если кто-то из участников увидел внимательный, приглашающий взгляд, он должен перебежать и занять пустое место. Тот, кто стоит за спиной, должен задержать убегающего, схватив его за плечи. Если партнер задержал убегающего, то участник с «пустым местом» переманивает другого, если нет, то теперь у него задача — переманить к себе какого-нибудь участника (так же — глазами), т. е. снова приобрести партнера, и т. д. Через некоторое время партнеры меняются местами: тот, кто сидел, встает за спинку стула, а тот, кто стоял, садится.

Игра продолжается столько, сколько необходимо для создания свободного, раскрепощенного настроения в группе. Обычно это занимает 10 минут.

Дополнительный эффект упражнения — адаптация в группе, формирование доброжелательной атмосферы, снижение тревожности. Эксцентричные учащиеся получают возможность компенсировать тревожность в деятельности. Аутичные, косвенно попав в центр внимания, чувствуют себя относительно свободно и имеют возможность адаптироваться. Проявляется ощущение общности группы, что дает свободу в выражении стремлений и чувств, облегчает восприятие информации. После потепления взаимоотношений в группе можно переходить к теоретической части урока.

Упражнение 2. Беседа в кругу с целью выяснить разницу между бытовой и психологической проблемой. Педагог-психолог предлагает разобрать понятие «проблема», предоставив возможность каждому участнику высказать свою точку зрения. Среди высказываний чаще фигурируют бытовые проблемы.

Можно выбрать любую из них и обсудить ее так, чтобы увидеть за ней психологическую проблему. Например: «Как только подумаю, что надо делать уроки (готовиться к экзаменам), находится уйма неотложных дел». Почему не хочется, почему находятся другие дела? Ответы часто похожи: «Лень». Реакция руководителя: «Что за ней (ленью) стоит?» На этом этапе разговор следует вести не на личностном, а на абстрактном уровне — «со всеми такое бывает».

Психолог предлагает всем порассуждать на тему: «Почему появляется лень?» Собрав «корзину» причин, следует систематизировать их по принципу внешних (зовут друзья; задание родителей и т. д.) и внутренних (не умею себя занять; боюсь еще одной неудачи и т. д.) признаков.

Причины, мешающие удовлетворить основную потребность, вызывают какие-то ощущения... Педагог предлагает вспомнить, какие ощущения возникают в моменты появления лени: забыл, что надо сделать; болит голова; устал, нет сил. Что это значит? Дети часто сами приходят к пониманию, но если не могут найти ответ, руководитель помогает, информирует участников: србатывает НЕЧТО, защищающее нас от того дела, которое не хочется делать. Это НЕЧТО называется психологическими защитными механизмами.

Далее еще раз предлагается проследить механизм защиты, поставив под сомнение бытовое понимание причинности явления «ленюсь (не хочу чего-то делать), так как болит голова», но в действительности голова болит часто тогда, когда «не верю в свои силы или не хочу брать на себя ответственность».

«Выбрасывая» это суждение — спорное, тревожащее, вызывающее недоумение, — ведущий втягивает группу в дискуссию.

Можно предложить каждому вспомнить свою ситуацию, когда ему чего-то очень не хотелось делать, и как он решил эту проблему. Это задание выполняется в состоянии релаксации. Однако часто дети на этом этапе еще не готовы работать в измененном состоянии сознания, поэтому можно предложить отрывок из литературного произведения по школьной программе, где герой исследует свое состояние, и явно проявляются психологические защитные механизмы.

Домашнее задание.

Прочтите материалы Практикума (стр. 115—116) и отрывок из повести Ф. М. Достоевского „Двойник“ (стр. 158 в Хрестоматию Ответьте на вопросы:

- 1) Какими защитными механизмами пользуется герой?
Какие психологические защитные механизмы есть у меня?

Тема 2. Межличностное взаимодействие

Занятие № 3 (2—4 часа). Индивидуальное восприятие процесса.

Цели: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей, помогающих общению в группе.

Порядок работы.

Участникам предлагается упражнение 1, которое поможет выявить личные и общие проблемы в общении.

Упражнение 1. «Броуновское движение».

Все участники стоят в кругу. Закрыв глаза, все начинают двигаться произвольно в разных направлениях; разговаривать нельзя; по хлопку ведущего группы все останавливаются и открывают глаза.

Снова закрывают глаза и проделывают ту же процедуру, но при этом еще издают жужжание; по хлопку останавливаются и открывают глаза.

Анализ упражнения — ответы на ряд вопросов.

Какие чувства возникают в первом и втором случае?

Что мешало движению?

Что помогало не сталкиваться?

Какие каналы восприятия наиболее привычны, какие оказались «новыми»? Наиболее частыми бывают такие ответы: а) «преобладает чувства тревоги, страха»; б) «возникают ощущения неловкости».

Педагогу-психологу следует предложить сравнить ощущения в ходе упражнения с ощущениями, когда участники попадают в новые компании, непривычные ситуации и ситуации, когда необходимо проявить инициативу в общении. Такое сравнение помогает детям понять и сформулировать причину тревожности и страха в общении. Эта формулировка звучит так: «Часто общение похоже на движение с закрытыми глазами». Дальнейшее обсуждение вопросов, «что мешало и помогало», позволяет понять, что очень часто мы недостаточно используем свои каналы восприятия — слух, прикосновение, ощущение партнера.

Неудач больше у тех, кто концентрирует внимание в большей степени на себе, чем на окружающих.

Упражнение 2. Выявление соответствия индивидуального и общего мнения.

а) Все участники сидят в кругу. Одному из них предлагается пересадить всех, учитывая цвет глаз: от светлоглазых до темноглазых. Никто не имеет права корректировать его мнение в ходе выполнения задания.

После того как задание выполнено, кому-нибудь другому предлагается скорректировать полученную комбинацию по-своему. Затем то же самое предлагается выполнить следующему желающему.

Чаще всего кто-нибудь высказывает мысль о том, что у каждого свое видение, и сколько бы ни было «корректоров», каждый внесет свои изменения: «Каждый видит по-своему». Если же к этому выводу никто сам не приходит, руководитель задает наводящий вопрос.

б) Предлагается одному участнику пересадить всех в соответствии с тембром голоса. Каждый участник произносит «своим голосом» свое имя. Прислушав эти голоса, ведущий должен рассадить всех, следуя принципу — от самого высокого голоса до самого низкого. Затем выбирается (или вызывается сам) еще один участник и корректирует расстановку участников по тембру голоса.

Чаще всего не требуется большого количества экспериментов, так как всем становится очевидно, что каждый «слышит по-своему».

Таким образом, демонстрируется оригинальность зрительного и слухового восприятия.

в) Далее проверяется еще один канал восприятия — прикосновение. Почти всегда участниками высказывается опережающее мнение об индивидуальности и этого канала восприятия. Но упражнение все-таки следует провести, поскольку оно дает еще и терапевтический эффект.

Предлагается расставить участников «по теплоте рук» (желательно для выполнения упражнения выбрать самых стеснительных детей). 1-й участник берет в свои руки поочередно руки остальных (или пожимает руки в виде приветствия), а затем рассаживает всех по принципу «руки теплее — холоднее». 2-й участник корректирует расположение участников в ряду.

В заключение всем участникам предлагается занять место, на котором ему хочется сидеть в данный момент. Детям предлагается обсудить, как при существовании индивидуального восприятия людям удается решать проблемы общения. Нужно подвести их к принципам общения: «Каждый имеет право чувствовать, видеть, слышать, думать по-своему; каждый обязан признавать это право за окружающими».

Домашнее задание.

Последите, как выполняются вами эти принципы в семье, в школе, в общении с друзьями. Где этим принципам вы следуете чаще?

Занятие № 4 (2 часа). Тренинг сензитивности.

Цель: создание в группе атмосферы доверия и открытости.

Предыдущие занятия начали разрушение формальных отношений (и динамики отношений в классе, если это спецкурс для класса, а не для сборной группы), что приводит к состоянию тревожности, поскольку привычная форма взаимоотношений нарушена, а новая не создана. Это занятие может помочь в выработке нового стиля группового и индивидуального поведения.

Порядок работы.

Следует начать с «ледокола». Предлагается каждому участнику вспомнить, в какой одежде он был на первом занятии, в какой одежде были все остальные, и поделиться своими воспоминаниями; сказать, какой цвет, на его взгляд, идет друзьям в этой группе.

В дальнейшем ходе занятия должны выполняться основные условия: все упражнения следует выполнять молча (не комментируя и не выражая свое мнение звуками), без смеха.

Упражнение 1.

Каждый участник должен поздороваться с каждым членом группы без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимы, движения тела). Если приветствия однообразны, следует напомнить способы приветствия из фильмов или национальные способы приветствия.

Упражнение 2.

Участникам предлагается образовать внутренний и внешний круги с одинаковым количеством человек. Стоящие внутри поворачиваются к центру спиной; лицом к каждому из них становится партнер из внешнего круга. Они должны в течение минуты смотреть друг на друга, не отводя взгляда, не гримасничая и не смеясь.

Затем все участники из внешнего круга переходят по часовой стрелке к следующему партнеру, и процедура повторяется. Участники внешнего круга передвигаются до тех пор, пока не возвратятся своему первому партнеру. На этом упражнение заканчивается, все садятся на свои места.

Примечание. Поскольку упражнение требует преодоления многих личностных барьеров, члены группы могут чувствовать себя уставшими и раздраженными. В этом случае можно воспользоваться одним из следующих упражнений:

- а) всем вместе вдохнуть и выдохнуть;
- б) всем вместе (встав в круг) топнуть, одновременно «выбросив» в пол кулак со всей силой;
- в) всем вместе крикнуть: «А-а-а!» или «Все!», или «Да!» (можно по-английски).

Обсуждение.

Участникам предлагается вспомнить:

- а) свое состояние в начале и в конце упражнения;
- б) что хотелось сказать или сделать;
- в) какие мысли приходили в момент разглядывания другого человека;
- г) о чем, казалось, думал партнер.

В момент обсуждения необходимо пресекать попытки претензий и наставлений.

Занятие № 5 (2 часа). Развитие чувствительности.

Цель: Тренировка оттенков восприятия партнера.

Порядок работы.

Занятие состоит из серии упражнений, тренирующих чувствительность, концентрацию внимания на своих ощущениях, «чтение» информации, которую партнер сообщает невербально.

Упражнение 1.

Ученикам предлагается обратить внимание на выражение глаз товарищей и дать им оценку по следующим критериям:

- а) легко или трудно смотреть в глаза;
- б) веселый или грустный взгляд;
- в) спокойный или напряженный взгляд;
- г) жесткий или мягкий взгляд;
- д) светлые или темные глаза.

Затем первый пожелавший должен расставить всех участников по кругу или разделить на две группы в соответствии с одним из критериев. Такую процедуру должны проделать все желающие.

После проведения процедуры все должны расположиться там и так, где и как хотят.

Предложите участникам вспомнить, как чаще всего их взгляд характеризуют окружающие и ответить на вопросы: «Каким чаще всего бывает ваш взгляд? Помогает он или мешает в общении с людьми?»

Упражнение 2.

Ученики закрывают глаза и осторожно идут навстречу друг другу. Можно аккуратно брать друг друга за руки, ощупывать, пытаться узнать. Нужно попытаться запомнить особенно приятные прикосновения; были ли такие люди, прикосновение которых даже в таких условиях было приятно; какие прикосновения в этом упражнении вызывали напряжение.

Это упражнение можно анализировать, но очень деликатно. Свои ощущения в доброжелательной форме высказывают только желающие.

Упражнение 3.

Расставить товарищей по кругу в соответствии с тем, как ощущаете их руки:

- а) от теплых до холодных;
- б) от мягких до жестких;
- в) от добрых до жестоких.

Предложить участникам попытаться сделать что-то, чтобы руки у всех стали: а) доброжелательными; б) жесткими; в) добрыми.

Упражнение 4. «Улыбка».

Расставить товарищей по кругу в соответствии с тем, как воспринимается их улыбка:

- а) от напряженной до спокойной;
- б) от свободной до скованной;

в) от радостной до грустной.

Сделать попытку передать доброжелательную улыбку по цепочке, глядя друг на друга.

Упражнение 5. «Выражение лица».

Расположить товарищей по кругу в зависимости от выражения лица:

а) от грустного до веселого;

б) от располагающего к общению до настораживающего;

в) от уставшего до отдохнувшего.

Сделать попытку без слов изменить выражение лица в сторону большей открытости, доброжелательности.

Упражнение 6.

Предлагается вспомнить или уточнить имена товарищей (если группа сборная) либо имена их родителей (если участники давно учатся вместе). Рефлексия.

Кто что чувствовал, было ли трудно, на самом ли деле это чувствовал или логически вывел из анализа ситуации? Какое упражнение наиболее запомнилось? Какое выполнить было труднее, какое — легче?

Информация для педагога-психолога.

В ходе занятия необходимо держать экспрессивный темп, поддерживать повышенный эмоциональный уровень, чаще использовать добрый юмор, не терять доброжелательную атмосферу.

Занятие № 6 (1 час). Создание правил работы группы.

Цели: создание правил групповой работы; заключение договора на дальнейшую работу.

Порядок работы.

1. Педагог-психолог должен организовать работу сначала в малых группах, а затем в общей группе по созданию группового мнения и правил работы группы в дальнейшем, опираясь на опыт идущей работы и приобретенные знания учащихся.

2. Участники должны назвать или написать свои пожелания о приобретении знаний из области психологии, а также по формам проведения занятий.

Тема 3. Рефлексия

Занятие №7 (2 часа). Введение в тему. Начало исследования рефлексии.

Цели: развитие внимания к окружающим в совместной деятельности; осознание своих чувств, попытка вербализации; описание окружающих — попытка видеть партнера, а не созданный образ.

Порядок работы.

Педагог-психолог предлагает провести эксперимент — в каком случае, не ущемляя собственного достоинства, «не роняя своего ища» и не копируя других, каждый участник сможет работать в группе.

Упражнение 1.

Вытянуть руки вперед, сжать пальцы в кулаки и на счет «три» мгновенно открыть ладони (провести репетицию). А теперь с трех попыток постарайтесь достичь единства — выбросить, не сговариваясь, одинаковое количество пальцев.

Упражнение 2.

Это упражнение основано на упражнении 1, дополненном ориентировочными условиями: выбрасывая пальцы, ориентироваться:

- а) на противостоящих;
- б) на рядом стоящих;
- в) на лидера, которого выбрал сам;
- г) на большинство участников.

Предложить ответить, какой ориентир оказался наиболее результативным, в каком случае каждый себе больше понравился, а также вспомнить занятие, на котором все смотрели друг другу в глаза. Какие чувства возникали тогда?

Упражнение 3.

Участникам предлагается посмотреть на соседа справа так, как он смотрит на вас. Какие чувства вызывает этот взгляд? Как, по-вашему, правильнее сказать: «Он смотрит на меня осуждающе» или «Я чувствую осуждение в его взгляде»?

Возможна небольшая дискуссия, но ее не следует затягивать а нужно предложить следующие наблюдения и исследования.

Упражнение 4.

Разыгрываются небольшие этюды.

1) Один участник входит в комнату, проходит и садится там где хочет. Остальные наблюдают и пытаются понять, какие чувства возникли у него в процессе этой процедуры.

2) В памяти воспроизводится ситуация, когда кто-нибудь выходит отвечать к доске. Нужно вспомнить чувства, которые чаще всего возникают, когда вы наблюдаете его выход и ответ.

3) Один из участников (если все отказались, то сам педагог психолог) скачет на одной ноге. Обсудить, какие чувства вызывает это зрелище.

4) Один из членов группы пытается изменить местоположение предметов мебели. Обсудить, какие чувства вызывает его вид, действия.

Рефлексия.

Все по очереди рассказывают о том, какие чувства возникли в момент упражнения.

Примечание. Руководителю необходимо чутко следить за высказываниями и деликатно уточнять: «Он был такой или это его вид вызвал у тебя чувства? Какие именно?» Нужно помогать в поиске определения чувства.

Упражнение 5.

Предложить нескольким участникам рассказать: анекдот или короткий юмористический рассказ; любое стихотворение; отрывок из фильма.

В это время остальным нужно проследить, какие чувства вызывают голоса рассказывающих.

Обобщение.

Легче говорить о своих чувствах или о том, кто вызывает эти чувства?

Всегда ли мы говорим о человеке или часто переносим на него свои чувства и мысли, вызванные другим человеком?

Здесь может возникнуть ситуация, в которой будет уместна активизация понятия о психологических защитных механизмах (см. занятие № 2).

Упражнение 6.

Предложите участникам описать кого-либо из членов группы. Можно начать с педагога-психолога. Условие: передавать свое восприятие, не приписывая качеств. Совместно договориться о формах рассказа, например: «Когда я слышу голос, у меня возникает чувство...» или: «Такое поведение у меня вызывает ощущение...» или: «Когда ты так делаешь, мне хочется...» и т. д.

Домашнее задание.

Описать (создать) объективный образ человека, который в данный момент неприятен, (своего бывшего друга, кого-нибудь из родителей или учителей) без употребления оценочных высказываний, только через свои чувства.

Информация для педагога-психолога.

Все упражнения следует проводить в стиле шоу, чтобы снять напряжение и неловкость. Темп — экспрессивный. Каждое упражнение после выполнения обсуждается в форме предположений. Часть участников не решаются говорить, но очень внимательно слушают рассуждающих; попробуйте вовлечь их в обсуждение.

Занятие № 8 (2 часа). Рефлексия.

Цели: отработать навыки рефлексии; способствовать осмыслению помех и затруднений в процессе общения; способствовать осмысливанию своих состояний.

Порядок работы.

Предложить учащимся разобрать пример из классической литературы по школьной программе, (например: Толстой Л. Н. «Воскресенье», ч. I, гл. XIII (перемены в Нехлюдове)).

В процессе последующих упражнений участники должны пробовать «прислушиваться» к своим ощущениям, пытаться понять, что с ними происходит.

Упражнение 1.

Все участники встают плотно друг к другу, как бы образуя «заросли». Каждому из участников предлагается пробраться сквозь эти «заросли» (все стоят лицом к преодолевающему препятствие).

Упражнение 2.

Как в первом упражнении, все образуют плотное кольцо, а один участник пытается проникнуть в круг. Для перехода к последующей рефлексии полезно упражнение «Послушаем себя». (Оно проводится в полном молчании в течение минуты.)

Рефлексия. Можно использовать следующие формулы:

а) мои ощущения и мысли, когда я был в роли преодолевающего препятствие;

б) что мне мешало, что помогало?

в) что удивляло, раздражало?

г) какие чувства вызывали окружающие?

д) почему произошло именно так?

Информация для педагога-психолога.

На данном этапе не следует стимулировать открытость, поскольку, как правило, в группе еще не достаточен уровень доверия. Кроме того, пассивность некоторых участников занятия естественна для тренировки рефлексии, которая требует внимания к собственному состоянию и собственным мыслям.

РАЗДЕЛ 2. НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ

К 16 годам человек обращает пристальное внимание на себя. У него появляется желание не только узнать побольше о себе, но и сформулировать это представление: «Кто я?», «Зачем я живу?». Начинается пора «встреч» с собой в многогранном проявлении. Это часто пугает. Эмоциональная нестабильность сопряжена с ощущениями дискомфорта в общении.

Довольно высокого уровня достигает система саморегуляции, но и она во многих случаях не справляется с этим дискомфортом. Возникают вопросы: что делать со своими эмоциями; как почувствовать себя уверенным и спокойным в любой ситуации; как пережить экзаменационную пору; как жить дальше, «если ты никому не нужен...», и т. п.

Опыт показывает, что дети не умеют владеть своими эмоциями не только в силу своего темперамента или воспитания, но и потому, что у них складывается неверное представление о чувствах, владеющих ими. Чаще оно однобоко: либо отрицательное чувство, либо положительное; «плохое надо прятать» и т. д. Для того чтоб помочь старшекласснику владеть своими ресурсами в эмоционально-волевой сфере и узнать другие способы самовыражения и общения, предлагается цикл занятий по теме „Эмоции“.

В этом курсе рассматривается спектр основных и производных эмоций, их двойственное значение, необходимость адекватного выражения в конструктивной манере, умение понимать и транслировать свои чувства.

Тема 1. Пространство и его организация в межличностном общении
Занятие № 1 (2 часа). Нарушение «личного» пространства.

Цели: осознание важности пространства в общении; установление влияния пространственного расположения партнеров на процесс коммуникации.

Порядок работы.

1. «Ледокол». Участники стоят в две шеренги лицом друг к другу. Задача — оттолкнуть партнера. Обсуждение. Почему возникают неприятные чувства?

Упражнение 1.

Группа делится на пары. Партнеры, приближаясь и удаляясь, заходя сбоку и со спины, пытаются определить свои ощущения при приближении — при удалении.

После того как участники выскажутся, можно обсудить чувства людей в переполненном автобусе при нарушении дистанции субъективно осознаваемой безопасности. Обратит внимание на закономерное в этом случае возрастание тревожности.

Упражнение 2.

Один участник стоит в центре, остальные приближаются к нему. Затем он приближается к остальным.

Обсуждение.

Какие испытываем ощущения? Какие заметил закономерности проявления чувств каждый из вас?

Упражнение 3.

Двум учащимся, между которыми существует дружеская симпатия, предлагается поговорить:

а) о погоде;

б) о каком-либо вопросе, не предназначенном для посторонних (шепотом).

Остальные наблюдают изменения пространственного расположения в процессе беседы. В обсуждении обговариваются причины изменения дистанции в общении.

Обобщение.

Участникам предлагается высказать свои предположения по поводу закономерностей в возникновении чувств и влияния этих чувств на процесс взаимодействия при нарушении дистанции субъективно осознаваемой безопасности.

Тема 2. Эмоции и чувства

Занятие № 2 (2 часа). Роль эмоций в общении.

Цели: актуализация опыта и знаний из области эмоциональной сферы; проявление проблемы суженного опыта восприятия и трансляции чувств.

Порядок работы.

1. Каждый участник записывает столько «имен» чувств, сколько сможет.

2. Участник, записавший наибольшее количество, зачитывает, а психолог в это время фиксирует слова на доске. Затем подсчитывается количество совпадений слов у других участников.

3. Актуализируются наиболее известные (а значит, предположительно, наиболее используемые) эмоции и эмоциональные состояния, объясняется разница эмоции и эмоционального состояния.

4. Участники заполняют таблицу чувств, которые характерны для них обычно, и тех, которые они испытывают сегодня. В первой колонке выписываются «имена» чувств. Затем выбирается клетка, соответствующая месту, где это чувство возникает (мест может быть несколько), в клетках проставляются крестики.

В первой части таблицы записываются чувства, которые чаще всего испытывались последние полгода, во второй — чувства, которые испытывались участником сегодня.

Можно по 5—10-балльной системе оценить интенсивность чувства.

«Имена» чувств	Места, где я обычно испытываю эти чувства					
	Дома	На улице	В школе	В новой компании	Среди друзей	В других местах (где?)
I. Обыч- но 1. Зло 2. Ра- дость 3. Уны- ние и т. д.						
II. Сего- дня 1. Скука 2. Страх 3. Вос- торг и т. д.						

5. Участникам предлагается выяснить, как окружающие люди понимают наши чувства.

Упражнение 1. «Зеркало».

Один человек показывает какую-либо гримасу соседу. Тот, в свою очередь, «передразнивает» его как можно точнее и передает дальше — своему соседу. «Гримаса» передается по кругу. Упражнение заканчивается, когда она возвращается к первому участнику.

Так же «передаются» еще несколько эмоций.

Обсуждение.

Каков механизм узнавания чувства? Какие мышцы задействованы? Что вы чувствуете, когда видите мимическое изображение эмоции?

6. Участникам предлагается сделать анализ сегодняшнего дня по направлениям:

а) какие чувства испытывал;

б) что я могу ожидать от окружающих, которые видели отражение моих чувств на моем лице (на основе части II таблицы).

Предложить учащимся высказаться примерно в таких формах: «Я понял...», «Меня удивило...», «Я почувствовал...», «Я думаю...», «Меня раздражало...», «Мне понравилось...», «Я был собой доволен...».

Информация, для педагога-психолога.

Учитывая стеснительность и недостаточное развитие мимики у некоторых участников, следует проявлять выдержку. Вначале упражнение «передача эмоции по кругу» проводить в юмористическом ключе, а затем углублять ситуацию доверия, свободы.

Занятие № 3 (2 часа). Выражение своего эмоционального состояния невербальными средствами.

Цели: развитие чувствительности к невербальным средствам общения; тренировка умения выражать свое эмоциональное состояние.

Порядок работы.

Занятие посвящено попытке реализовать свои актерские способности. Непосредственное всего это делают дети. Чтобы освободиться от условностей, необходимо поиграть в детские игры: «ледокол» — третий лишний или кошки-мышки.

При обсуждении игры педагогу-психологу следует обратить внимание ее участников на изменение собственного эмоционального состояния в ходе игры. Это становится, как правило, началом исследования основных вопросов: как мы чувствуем изменение эмоционального состояния в себе? Как выражаем это состояние? Как его замечаем?

Участники делятся на две группы: первая — актеры, вторая - зрители.

Руководитель предлагает актерам темы инсценировок:

а) идти против ветра; туда, куда не хочется;

так, чтобы кого-нибудь не разбудить;

б) идти с тем, кто веселее всех;

с тем, кто напоминает кого-нибудь из жизни знакомых;

с самым симпатичным для тебя человеком в этой группе;

с тем, кто вызывает настороженность;

с тем, кого бы ты хотел изменить.

Группа зрителей должна понять, кого показывают актеры. Затем группы меняются ролями, и предлагаются следующие темы:

мы куда-нибудь идем, и вдруг... (встреча с неожиданностью)

...понимаем, что что-нибудь забыли;

...не хватает денег (нет жетона для телефона);

...видим человека, который нам очень нравится;

...видим человека, которому хотим понравиться;

...узнаем, что на чулке (рукаве и т. д.) дырка.

Обсуждение.

Что помогает осознать, выразить чувство? Что помогает нам понять, что чувствует другой человек?

После обсуждения руководитель предлагает систематизировать невербальные реакции, которые помогают узнавать эмоцию, и классифицировать типичные жесты, пантомиму, мимику.

Занятие № 4 (2—4 часа). Анализ чувств.

Цели: тренировка осознания и вербализации чувств; выявление двойственности чувств.

Порядок работы.

Упражнение 1. «Ледокол». Можно использовать любое упражнение на доверие, например упражнение «Слепой и поводырь».

Группа делится на пары. В паре договариваются, кто будет «слепым», а кто «поводырем».

Правила игры. «Слепой» закрывает глаза и доверяется «поводырю» во всем. «Поводырь» должен провести «слепого» по всему пространству, стараясь как можно меньше нарушать комфортное состояние своего партнера: всячески его оберегать, заботиться, комментировать происходящее.

Затем партнеры меняются ролями и упражнение повторяется.

Все пары движутся по помещению хаотично.

При анализе этого упражнения обратите внимание на то, как собственный опыт переживания «слепоты» повлиял на действия и последующей роли «поводыря».

Упражнение 2.

Распределиться на пары. Один партнер играет роль «скульптора», другой — «материала».

«Скульптору» надо «вылепить» любой предмет или игрушку. Он не имеет права давать команды «материалу», пользуется в работе только руками (наклоняет, поднимает, сгибает и т. д.).

Затем партнеры меняются ролями и упражнение повторяется.

Обсуждение.

Каким «материалом» себя ощущал? Из какого «материала» слепил? Соответствовало ли ощущение «материала» тому, как с ним обращался «скульптор» (например: «материал» ощущал себя пластилином, а с ним обращались, как с гранитом)? Какие чувства возникают, если «материал» и действия «скульптора» совпадают (не совпадают)? Как эти чувства влияют на дальнейшее взаимодействие?

Упражнение 3.

Одному из участников (по желанию) предлагается создать из любого другого участника «скульптуру» чувства, которое, по его мнению, является неже-

лательным в общении. «Скульптура» отсеивает все хорошее и плохое из того, что может дать это чувство. «Скульптор» благодарит за хорошее и высказывает пожелания.

Например: «Когда я смотрюсь в зеркало, у меня возникает чувство сожаления, что я не так совершенна, как хотелось бы». «Скульптор» изменяет мимику и положение тела «скульптуры» (плечи опущены, голова склонена вниз и набок, руки в карманах или прижаты к груди и т. д.).

«Скульптура «Сожаление»»: «Я напоминаю тебе о твоих недостатках, снижаю твоё настроение и уверенность в себе...» или: «Я даю тебе понять, что тебе необходимо быть активным в жизни — следить за своей внешностью, вступать в общение в качестве хорошего собеседника, чтобы окружающие видели не только твою внешность, но и могли оценить твои способности, богатство твоей души и т. д.

«Скульптор»: «Благодарю тебя за то, что ты помогаешь мне найти способ разносторонне развиваться (не заикливаться только на внешности), активно проявлять себя. Но мне бы хотелось, чтобы ты «Сожаление», не теснило свою соседку — «Гордость», она мне ещё необходима!»

Информация для педагога-психолога.

Поскольку знания и умения анализировать чувства у старшеклассников малы, в роли «скульптуры» в первый раз стоит выступить самому. Несмотря на сложности в самостоятельных повторах, упражнение надо проиграть не менее трех раз. Педагогу-психологу надо постоянно присоединяться то к одной, то к другой роли и помогать вербализировать мысли участникам.

Упражнение 4.

Выделение в чувстве положительного и отрицательного оттенков. Один из участников создает «скульптуру» любого чувства, используя группу участников. «Скульптура» (устами участников) рассказывает о том, что положительное и отрицательное она несет своему хозяину. В заключение «скульптор» высказывает свое мнение по поводу услышанного.

Упражнение проигрывается столько раз, сколько предложений поступает от участников.

Обсуждение.

Какие мысли и чувства появлялись в процессе упражнений? Какие новые ощущения себя, знания вообще и знания о себе получены сегодня? Какие возникли пожелания для реализации на последующем занятии?

Информация для педагога-психолога.

На предыдущем занятии в ходе обсуждения наверняка прозвучал вопрос: «А что делать с чувствами, когда они не подчиняются разуму?» Предложите рассмотреть эту проблему на следующем уроке. Если такого вопроса нет (что маловероятно), стимулируйте его постановку.

Можно в качестве *домашнего задания* предложить анонимно описать ситуацию, когда чувства вышли из-под контроля. Попытаться описать свои невербальные реакции в тот момент.

Занятие № 5 (2—3 часа). Эмоции.

Цели: определение позиции: надо ли подавлять эмоции? Определение зависимости характера выражения эмоций от интеллигентности.

Информация для педагога-психолога.

Для предстоящего эксперимента выбирать только желающего, нужно быть уверенным, что этот человек не страдает болезненным самолюбием, не боится панически «потерять лицо», лучше, чтобы он любил играть «на публику».

Порядок работы.

Участники занятий должны высказаться по следующим вопросам:

Ведущий предлагает обсудить проблему. «Поскольку любое чувство рождает действие (отрицательное, чрезмерное, несвоевременное), как быть, чтобы эти действия не вредили?»

Участники занятий должны высказаться по следующим вопросам:

1. Что делать с отрицательными эмоциями?
2. Что нас ожидает, если мы сдерживаем эмоции, т. е. запрещаем себе их проявление?

Запрет на выражение эмоций можно проиллюстрировать в следующем упражнении:

Связать все каналы воспроизведения (можно завязывать платками, шарфами, лентами)

рот — чтобы не ругался и не кричал;

глаза — чтобы не видели недостойного, не выражали ненависть, неудовлетворение и зло, чтобы не плакали;

уши — чтобы не слышали лишнего;

руки — чтобы не дрались;

ноги — чтобы не пинались, не ходили в плохие компании;

душу — чтобы не страдала.

После завершения процедуры инсценирования запретов (завязываний) обратиться к участникам с вопросами:

- Что может такой человек? Выражать свою мысль? — рот скован!

Наблюдать, выделять прекрасное, откликаться? — снижена возможность реагировать!

Творить прекрасное, обнимать, выражая радость? — руки связаны!

Идти по жизни? (легонько подтолкнуть связанного, попытаться заставить двигаться) — страх, скованность движений!

Сочувствовать, радоваться, доверяться? — душа «молчит», скована.

После этого упражнения полезно расспросить связанного человека о его чувствах в ходе выполнения упражнения.

Выводы должны сделать дети.

- Перекрывая одну из возможностей выражения чувств, перекрываем или невероятно суживаем другую.

- Зажатые эмоции рождают чувство страха и разрушают душу.

Обсуждение.

Подавлять эмоции нельзя, а как быть?

При обсуждении деструктивных форм эмоциональной саморегуляции — запрета на выражение эмоций и их искажение — обращается внимание на вы-

годы и потери при деструктивном способе проявления эмоций; на необходимость спокойного предъявления эмоций невербальными и вербальными способами, на целесообразность перевода в другое чувство или состояние.

В заключение занятия ведущий предлагает участникам поделиться:

- что сегодня было легко и сложно;
- какие возникали чувства и мысли;
- что нового открыли в себе.

Тема 3. Самопомощь в ситуациях эмоционального дискомфорта

Занятие № 6 (2 часа). Анализ противоречивых сложных чувств как средство самопознания.

Цели: научиться находить чувства, которые помогут преодолеть (переклещением) чувство тревоги, одиночества, застенчивости; научиться достигать эмоционального равновесия посредством дифференциации противоречивого «сложного» чувства; показать возможности анализа сложных, противоречивых, дискомфортных чувств как средства самопознания, личностного роста и достижения эмоционального равновесия.

Информация, для педагога-психолога.

Необходимо владеть приемами психодрамы, иметь опыт участия в семинарах или группах в качестве обучающегося по работе с внутриличностными конфликтами.

Порядок работы.

Пояснить участникам, что поскольку всякое чувство проявляется в действиях, то можно найти действия, а через них — чувства, помогающие сохранять эмоциональное равновесие.

Участники называют чувство, которое характерно для дискомфортного состояния, приводит к нежелательным последствиям в поведении.

1. Выбирается участник, который будет играть это чувство. «Чувство» рассказывает, как оно себя проявляет в действиях.

2. Называются чувства, которые могли бы прекратить (изменить) эти действия. Человек в роли «чувства» высказывает предположения. Постепенно вводятся и располагаются новые «чувства» в пространстве, им предлагаются действия (психолог спрашивает «чувство» о том, что должны делать другие «чувства»).

Например: «Любовь меня толкает на нежелательные поступки» (здесь уместно упомянуть двойственность некоторых чувств: «люблю — боюсь», «люблю — страдаю», как проявление внутриличностного конфликта).

Выбирается человек, который играет роль любви — постоянно толкает.

«Что ты чувствуешь, когда «оно» (чувство) тебя толкает, что хочется сделать?» — «Я злюсь, отчаиваюсь, не понимаю что происходит и т. д.», «Я хочу, чтобы его что-нибудь остановило».

Выбирается чувство, которое возникает под действием толкания, и находятся (предполагаются) чувства, которые рождают желание (что-то сделать)

помочь, защитить. Все «чувства-роли» распределяются среди исполнителей — членов учебной группы.

Затем по сигналу ведущего начинаются одновременные действия всех эмоций: чувство любви толкает; чувство самозащиты отталкивает чувство любви..., чувство злости тоже отталкивает чувство любви, чувство уверенности в себе ободряет действия помогающих, чувство жалости успокаивает, обнимает, собой прикрывает. На этом может все закончиться, так как достигается терапевтический эффект — снижение или ослабление первоначального дискомфорта. Внутриличностный конфликт находит разрешение через «внешний» конфликт «чувств».

Информация для педагога-психолога.

«Расщеплять» и драматизировать можно любое чувство. Поскольку процесс анализа эмоциональных состояний сложен и не привычен для десяти- и одиннадцатиклассников, а, кроме этого, ученикам еще сложно осознавать свои чувства и называть их, упражнение идет с повышенным утомлением. Но необходимо настроить участников на работу до конца, поскольку участник, чувства которого разбираются, находится в состоянии незащищенности и напряжения. После упражнения необходимо отрефлексировать и выразить восхищение работой всех в таких сложных условиях психологического и интеллектуального напряжения. При необходимости избыток этого напряжения можно снять через аутогенное погружение. В рамках этой темы целесообразно как можно более полно раскрыть возможности аутогенной тренировки как эффективного средства самопомощи в ситуациях эмоционального дискомфорта.

Занятие № 7 (2 часа). Ситуации расставания, потерь и эмоциональная саморегуляция.

Цель: Знакомство со структурой «переживания» и некоторыми способами конструктивного выхода из этих состояний.

Порядок работы.

Во вводной беседе педагог-психолог обсуждает с учащимися закономерность чувства эмоционального дискомфорта в ситуации потери, чувства инициатора расставания, чувства «брошенного».

После такой беседы формулируется задача — выявить индивидуальные способы поведения в ситуациях, связанных с расставанием, потерей.

Для расширения теоретического опыта педагог-психолог знакомит учащихся со структурой переживания, способами его анализа, возможностью «перевода» способами саморегуляции. После информационной части предлагаются практические упражнения.

Проигрываются конкретные ситуации, затем при помощи психодрамы «расщепляются» чувства и дополняются ресурсными чувствами, которые помогают выйти из этого состояния.

Педагог-психолог предлагает учащимся вспомнить любую ситуацию, связанную с расставанием, потерей. В течение 2-3 минут в группе устанавливается полная тишина для погружения в воспоминания. Затем обсуждается предстоя-

щее расставание со школой и ставится задача создать коллективный «портрет» чувства, связанного с окончанием школы.

Для этого на доске записывается его характеристика, данная учащимися. Фиксируются все нюансы — они записываются после достижения общего согласия о формулировке.

На первом этапе один из учащихся (по желанию) будет участвовать в психодраме в роли выпускника. Остальные члены учебной группы выбирают для себя роли конкретных чувств. Выпускник должен представить воздействие каждого из этих чувств на себя в виде движений, конкретных ключевых фраз. Он описывает каждому участнику упражнения, каково его воздействие. Это описание является инструкцией для воплощения выбранной роли. «Чувство страха давит на меня...» («Где давление ощущается сильнее?» - вопрос педагога-психолога.) «Давит на плечи...» В разыгрываемой сцене человек в роли Страх по сигналу ведущего должен слегка давить на плечи Выпускника.

На первом этапе инсценировки воздействие «чувств» осуществляется поочередно. Выпускник корректирует это воздействие, чтобы оно максимально соответствовало его представлениям, ощущениям. На втором этапе по сигналу ведущего все участники игры вступают во взаимодействие с Выпускником. Игра останавливается, когда Выпускник подает условный сигнал (например, поднимает руку), что состояние дискомфорта наступило. Это состояние обговаривается. Затем Выпускник должен дать другие инструкции: он вправе предложить «чувствам» делать и говорить то, что захочется ему для изменения своего дискомфортного состояния. После короткой поочередной репетиции с каждым участником игры объявляется начало последнего этапа общей сцены психодрамы.

На каждом из этапов педагог-психолог напоминает Выпускнику о его праве корректировать поведение «чувства» для наибольшего соответствия цели. На последнем этапе эта цель — достижение максимально возможной степени эмоционального комфорта.

Упражнение заканчивается после сигнала Выпускника о том, что его эмоции в уравновешенном, приемлемом состоянии.

Для выполнения этого упражнения можно брать ситуации из литературы по школьной программе — создавать «портрет» чувств героя (героини). Выбирается человек, согласившийся играть роль героя (героини) и т. д. Упражнение строится аналогично.

Занятие № 8 (3-4 часа). Общение в стрессовой ситуации.

Цель: актуализация ресурсов для преодоления негативных последствий при смене образа жизни.

Порядок работы.

1. Совместное размышление над ситуацией «Провалился на экзамене», составление вопросов для работы.

1) Какие чувства предположительно возникнут?

2) Что вызовет эти чувства

а) во взаимодействии с родителями?

- б) во взаимодействии с бывшими одноклассниками и учителями?
 - в) во взаимоотношении с друзьями?
 - 3) Что вызывает недооценку или переоценку воздействия ситуации провала на себя и на других?
 - 4) Защитные или истинные эмоции: что выгоднее?
- Эти вопросы всегда выдвигаются в процессе общения по этой теме.

2. Ролевые этюды:

- а) Экзаменационная комиссия и абитуриент.
- б) Встреча «провалившегося» с одноклассниками или учителями.

После инсценировки проводится обсуждение.

- Что мешает, что помогает вести себя спокойно, уверенно?

— Что могли бы порекомендовать теперь участники себе и другим выпускникам?

Информация для педагога-психолога.

В этюдах обратить внимание на закономерность отрицательного результата от ожиданий (установки на неуспех). Дать возможность проявиться обеим сторонам. Можно практиковать повторные попытки (часто на это идут охотно), но не настаивать.

РАЗДЕЛ 3. ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

В старших классах вербальное общение приобретает своеобразные направления — «философствование» и утверждение своего мироощущения, — которые становятся ведущими. Не только повышается потребность в общении, но и возникает необходимость вступать самостоятельно в новые контакты, предъявлять свое «Я». В процессе развития личности и стабилизации уровня социальной зрелости наибольшую роль играет умение выражать свою мысль, проявлять инициативу в деловых и дружеских контактах вербальными средствами. В наиболее выгодном положении оказываются дети с развитой речью, а несколько ущемленно чувствуют себя молчуны. Но и те и другие буквально страдают от низкого уровня способности слышать собеседников, доносить смысл, а ведь самое главное для человека — «чтобы тебя понимали».

Занятия знакомят учащихся с законами, технологиями вербального общения, позволяют отрабатывать умения в этой области, а также обучают новым.

Тема 1. Слушание

Занятие № 1 (3—4 часа). Умение слушать.

Цель: заострить внимание на восприятии собеседника; совместно сформулировать правила «хорошего слушания».

Порядок работы.

Упражнение 1.

Ведущий произносит любую фразу (о погоде, школе, политике, самочувствии и др.) и каждому участнику предлагается рассказать, что он услышал и что

воспринял. В результате высказываний становятся очевидными некоторые расхождения в понимании этой фразы.

Предлагается проанализировать этот феномен посредством простых упражнений.

Упражнение 2. «Испорченный телефон».

Все (или несколько человек) выходят из комнаты. Заходит первый участник, ведущий говорит ему небольшую фразу (можно прочитать любое предложение из книги, газеты, учебника). Заходит второй участник, первый участник сообщает ему ту же фразу. И так каждый, входя, выслушивает фразу, которую ему сообщаем предыдущий участник, и передает следующему. Последний участник сообщает всем услышанную фразу. Те, кто находятся в комнате, не должны помогать или выражать свои эмоции по поводу, услышанного.

Упражнение 3.

Та же процедура, но вместо фразы первому вошедшему показывается картинка, рассмотрев которую, он словесно описывает ее следующему вошедшему участнику. И так каждый вошедший передает (не видя картинки) следующему услышанное описание.

Обсуждение.

Почему искажен смысл? Как это происходило?

Информация для педагога-психолога.

Для большего эффекта и тщательного анализа (если на это способна и настроена группа) можно процесс записывать на магнитофон. В результате рефлексии группа совместно с ведущим систематизирует выводы. Например:

- Слушание граничит с пониманием.
- Слушать и слышать не совсем одно и то же.
- Фильтром при передаче информации является избирательное восприятие.

После окончания процесса анализа и формулирования причин заключается «договор» на следующий процесс — тренировка умения слушать.

Тренировочные упражнения. Их можно проводить по кругу, в парах и в группах.

Упражнение 1.

Участникам предлагается пересказать то, что рассказал собеседник. (Упражнение идет легко, если предложить рассказать фрагмент события, которое произошло по дороге в школу, в школе, дома, а также прочитанную статью или отрывок из книги, фильма и т. п.)

Обсуждение.

В каких случаях пересказ более точен?

Какую роль играет умение рассказчика концентрировать внимание своего собеседника?

Что «мешает» услышать и запомнить текст?

Упражнение 2.

Вариант упражнения 1. Но прежде чем пересказать услышанное, надо уточнить некоторые детали (фразу, слово, заключение, утверждение и т. п.).

Обсуждение.

Каким образом помогают уточняющие вопросы?

Какие чувства возникали у рассказчика?

Информация для педагога-психолога.

Следующие упражнения полезно записывать на магнитофон или выделить группу супервизоров.

Упражнение 3.

Выслушать короткий рассказ, но теперь не пересказывать, а передать смысл услышанного. Результатом обсуждения может быть формулирование целей эффективного слушания.

Упражнение 4.

Первый участник высказывает какое-либо мнение. Второй участник выслушивает его до конца, стараясь услышать точку зрения собеседника, а не формулировать в это время свою.

Обсуждение.

Что чувствовал слушающий?

Как себя чувствовал говорящий?

Что помогало и что мешало собеседникам?

Упражнение 5.

Используется вариант предыдущего упражнения. Рассказчик высказывает свою точку зрения по любой интересующей его теме. «Слушающий» не столько слушает собеседника, сколько старается сконцентрироваться на своей точке зрения по этому поводу и не вступать в обсуждение. Отработать следующие вопросы:

Что чувствовал каждый из собеседников?

Что хотелось сделать?

Что «слушающий» понял из сказанного?

Каков смысл на самом деле?

Далее ведущий предлагает эти же упражнения, но с изменением поведения слушающего.

1. Слушая, партнер ставит цель - побыстрее высказаться самому, но не перебивает собеседника.

2. «Слушающий» выслушивает внимательно только затем, чтобы уличить в чем-нибудь: во лжи, нелогичности, предвзятости, плохом вкусе.

3. «Слушающий» не столько заинтересован услышать мнение собеседника, сколько хочет оценить собеседника во время выслушивания: глупый, умный, выскочка, мямля, лидер, верзила, опасный, красивый и т. д.

Обсуждение.

Каков эффект?

Как меняется поведение говорящего (мимика, жесты, манера, голос) в процессе разговора?

Обобщение.

Формулируются и записываются на доске «правила хорошего слушания».

Занятие № 2. Конструктивные и деструктивные формы влияния на слушающего.

Цель: Вывести закономерности, повышающие вероятность того, что тебя услышат и поймут правильно.

Для того чтобы актуализировать знания участников группы, ведущий предлагает всем по очереди высказать предположения — «что именно требуется от говорящего». Затем заключается «договор» на проведение тренировочных упражнений.

Упражнение 1.

Каждому участнику предлагается произнести одну общую для всех фразу: первому — как черепаха; второму — как маленький ребенок; третьему — как робот; четвертому — как пулеметная очередь; и т. д.

Обсуждение. Какой темп разговора в общении является самым выгодным? Как это связано с конкретной ситуацией? Какие чувства возникают при изменении темпа речи?

Упражнение 2.

а) Произнести свое имя с разными интонациями. Посмотреть, как влияет интонация на восприятие.

б) Произнести фразу: «Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса к окружающим» — с разными интонациями (наказания, жалобы, заискивания, пренебрежения и злости).

в) Произнести фразу: «Дело случая, будут ли у нас в жизни хорошие друзья или нет», — стараясь вызвать протест, интерес, сожаление и т. д.

Обсуждение. Конструктивные и деструктивные формы влияния на слушающего.

Роль интонации в достижении целей (принятие точки зрения, желание понять и продолжить разговор).

Информация для педагога-психолога.

Заключить «договор» о тренировке способов улучшения взаимопонимания.

Занятие № 3 (2 часа). Закономерности, повышающие взаимопонимание.

Цель: Тренировка способов улучшения взаимопонимания.

Упражнение 1. «Место встречи».

Ведущий предлагает участникам договориться о встрече.

а) Один участник описывает место в помещении, куда нужно прийти. У второго участника глаза закрыты. Затем второй участник должен найти то место, где назначена встреча.

б) Один участник описывает место в городе, а второй — должен догадаться, где оно находится.

Обсуждение.

Что мешало и что помогало понять собеседника?

Что помогало «встать» на позицию говорящего?

Упражнение 2.

а) Описать состояние человека в какой-либо ситуации из известного фильма или книги (например, Чацкого в момент его отъезда).

б) Попытаться описать состояние любого члена группы.

Упражнение 3. Представить себя экзаменационной комиссии на собеседовании. Один человек — абитуриент, остальные — экзаменационная комиссия. «Проиграть» этот этюд с разными участниками.

Обсуждение.

Что помогало абитуриенту настроить комиссию на слушание и что вызвало интерес?

Какие чувства вызвал он у слушающих?

Обобщение.

Выведение и запись на доске закономерностей, повышающих возможность выразить свою мысль и завоевать внимание собеседника (речь, формулирование мысли, взаимовлияние).

Тема 2. Искусство полемики

Занятие № 4 (2 часа). Виды вопросов.

Цели: знакомство с видами вопросов; отработка умения задавать вопросы.

Порядок работы.

Упражнение.

Каждый из членов группы выбирает сказочный персонаж и идентифицирует себя с ним, присваивая его имя, образ жизни, прошлое и т. д. Вначале все знакомятся, задавая закрытые вопросы. Затем каждый должен задать 2—3 открытых вопроса любому персонажу, на которые получает развернутые или формальные ответы.

Персонажи могут объединяться между собой, и теперь открытые вопросы будут задаваться всей группе, а участники сами решают, как они будут отвечать.

Обсуждение.

Проходит в свободной форме, т. е. рассказывают о впечатлениях, вызванных чувствах, реакциях, сложностях, находках.

Домашнее задание. Составить анкету, используя открытые и закрытые вопросы. Вариант темы для анкеты: «Ваше хобби».

Занятие № 5 (4 часа). Простые и сложные вопросы.

Цель: познакомиться с понятиями простого и сложного вопроса.

Порядок работы.

Упражнение 1.

Участники делятся на «родителей» и «детей». «Родитель» должен задать сложный вопрос, который бы вызвал тревогу «у ребенка». Например: «Верно ли, что тебе больше нравится музыка, и на экзамене по математике ты хочешь, чтобы тебе поставили оценку за это увлечение, а не за знания?». Затем они меняются ролями, процедура повторяется.

Обсуждение.

Какие чувства вызывают такие вопросы?

Как хочется ответить на такой вопрос?

Ученики владеют большим арсеналом подобных вопросов и знают, что именно вызывает тревогу во взаимоотношениях родителей и детей, поэтому приводят много примеров.

Упражнение 2.

Это упражнение аналогично упражнению 1, но теперь участники делятся на «учеников» и «учителей» либо предлагают свои ситуации. Например:

Учащийся подготовительных курсов задает уточняющие вопросы, чтобы расширить свою информированность по поводу условий и выгод обучения на этих курсах: «Когда закончатся курсы обучения, что будет решающим при поступлении на ... факультет?», или же ученик пытается выяснить непонятный вопрос по какому либо предмету.

Если проигрывать или разбирать предложенные участниками ситуации, то у них появляется возможность прорепетировать самостоятельное поведение в них.

Упражнение 3.

Ведущий задает дискуссионную тему: «Дети виноваты в том, что родители ими постоянно недовольны и поэтому в семье возникают ссоры». Участники делятся на две группы:

1 группа — условно согласные с утверждением;

2 группа — условно не согласные,

и обсуждают эту тему, используя сложные и простые вопросы.

Упражнение 4.

Ведущий предлагает рассказать о своем предполагаемом профессиональном выборе. Каждый участник должен задать 2—3 вопроса члену группы для выяснения причины выбора. Вопросы должны быть корректными.

Обсуждение.

Какие чувства и желания вызывают эти вопросы?

Упражнение 5.

Совместно выбирается сказка, по желанию распределяются роли между участниками. В дальнейшем отвечать на вопросы надо будет ч имени этих персонажей. Им задаются некорректные вопросы с попыткой уличить в чем-либо

или со спрятанным утверждением ' (мойной смысл), а можно просто нелогичные вопросы.

Вопросы персонажам сказок: «Почему ты, Змей Горыныч, не побить людей?» (утверждение); «Что, у тебя, Настенька, руки отсохнут, если ты подметешь пол?» (нелогичность, скрытый смысл).

Упражнение 6 (обобщение).

В играх «Брифинг», «В прямом эфире», «Телемост»! (по форме телепередач) показать умение задавать следующие формы вопросов: нейтральные; благожелательные; неблагоприятные; «острые».

Обсуждение.

а) Выделить собственный стиль задавания вопросов.

б) Если группа готова к открытому и доброжелательному общению, можно предложить высказаться желающим о стиле поведения других (если позволит тот, о ком хотят сказать).

После обсуждения группа формулирует необходимые требования к задаваемым вопросам, основываясь на принципе конструктивности для поддержания коммуникации.

Требования к вопросам.

1. Разговор не должен походить на экзамен.
2. Вопросы не должны: быть сложными для понимания; выходить из области знания, проблем, известных собеседнику.
3. Вопросы должны побуждать собеседника к выражению собственных мыслей и чувств.

Занятие № 6 (2 часа). Искусство отвечать.

Цель: научить подбирать формы ответов, адекватные конкретной ситуации.

В тренировке умения отвечать можно использовать те же упражнения, что и при изучении вопросов, акцентируя внимание на ответах. Это позволит использовать эффект формы «тренинга умений» при отработывании форм задавания вопросов. Можно модифицировать эти упражнения, а также разбирать литературные произведения.

Обобщение.

Классифицировать формы ответов (полные — неполные, прямые — со скрытым смыслом, проясняющие — уводящие в сторону и др.).

Домашнее задание.

При просмотре радио- и телепередач обратить внимание на формы ответов собеседников. Проанализировать, какие формы ответов вам ближе.

Занятие № 7 (4 часа). Правила поведения в дискуссии.

Цель: выделить основные правила дискуссионного общения; научиться анализировать поведение в дискуссии — свое и собеседника.

Примечание: Материал этого занятия активизируется при работе с темой «Основные стили общения. Конвенциональное общение».

Порядок работы.

1. Тема дискуссии выбирается методом «корзины идей»:

- на доске записываются все предложенные темы;
- систематизируются по общности смысла;
- выбирается предпочтительная или формулируется новая на основе обобщения (часто учащиеся выбирают тему юмористического канала).

2. Разрабатываются правила проведения дискуссии при помощи задавания (напоминания) проблем, которые смогут возникнуть в ее процессе. Выработанные правила записываются на доске. Это могут быть такие правила:

- предельная доброжелательность;
- обсуждение и аргументация не переводятся на личность;
- нельзя голосовать;
- не отнимать время, решая свою личностную проблему — желание выглядеть лучше (не «рисоваться»);
- непозволительны самоуверенный безапелляционный тон, оскорбления.

3. Дискуссия.

а) Тренировочный вариант.

Предлагается утверждение «День начинается с восхода солнца». Участники делятся на согласных с утверждением и оппонентов. Оговаривается предмет обсуждения. Приводится аргументация утверждения. Защита точки зрения на данное утверждение проходит по правилам, которые записаны на доске. Оценка аргументов: доказательность, логика, четкость и корректность формулировок, строгое следование теме.

б) Дискуссия на тему, выбранную из предложенных детьми. Можно воспользоваться такими, как «Интеллигентный человек», «Деловой человек».

1 вариант. Участники разделяются на две команды, устанавливаются правила дискуссии.

2 вариант — «Аквариум». Участники делятся на три группы: 1-я и 2-я группы — оппоненты, 3-я группа — наблюдатели. Наблюдатели отслеживают поведение, стиль общения, выполнение правил дискуссии.

3 вариант. 1-я и 2-я группы — оппоненты, 3-я группа — члены жюри. Члены жюри выбираются по деловым и личностным качествам.

Критерии оценки:

- умение слушать и выслушивать;
- умение понять собеседника;
- доброжелательный или оценочный подход к товарищам;
- организованность и умение объединяться для групповой деятельности;
- умение встать на точку зрения партнера и оппонента;
- умение склонить собеседника к своей точке зрения.

Обсуждение.

1. Рефлексия: чувства, открытие в себе и в других.
2. Что мешало и помогало?
3. Какие принципы нарушались чаще, почему?
4. Чему научились в процессе дискуссии?

РАЗДЕЛ 4. ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИИ

Вступив в возраст исследования своего «Я», дети часто увлекаются «самокопанием» (самообвинения, тиражирование дискомфорта). Неконструктивный способ «общения с собой» усложняет межличностные отношения. Знакомство с технологией общения через анализ и проигрывание реальных ситуаций помогает человеку осознать свой стиль, его позитивные и негативные стороны, позволяет юношам и девушкам развивать свои коммуникативные способности осмысленно, конструктивно, а не переводить все на счет фатума (рока, судьбы), приводит к личностной и социальной стабильности.

У каждого человека свои проблемы: кому-то сложно войти в контакт, кому-то — продолжить и укрепить, а кому-то — выйти из общения. Этот раздел поможет оценить уже имеющийся опыт общения, расширить его, отрепетировав некоторые жизненные ситуации.

Тема 1. Этапы коммуникативного процесса

Занятие № 1 (4 часа). Доминантность - недоминантность в общении.

Цель: Выделение стиля общения — своего и партнера. Порядок работы.

Порядок работы

Упражнение 1.

Участникам предлагается представить следующее:

1. Вы приезжаете в другой город, вас поселяют в гостиничной комнате с незнакомым человеком. Попробуйте предсказать ваше поведение.

2. Вам необходимо что-то купить, но магазин закрывается. Опишите ваши действия.

3. Вы хотите выбрать какую-то вещь, продавец не настроен показывать вам несколько экземпляров на выбор. Как вы себя поведете?

Затем эти ситуации проигрываются небольшими группами.

Обсуждение.

Определить личный стиль поведения.

Каков стиль поведения других участников (предположения)?

Чем вызвано деструктивное поведение?

Какие личные качества мешают (помогают) вести себя адекватно ситуации?

Каков стиль поведения, способствующий развитию отношений?

Каков стиль поведения, прерывающий или формализующий общение?

Варианты упражнения I.

Его можно проводить несколькими способами на одном занятии, например, такими:

1. Поочередно даются все задания в состоянии релаксации через воспроизведение образов и ситуаций.

2. Вопросы даются в качестве анкеты.

3. Чертится таблица и заполняется по мере чтения вопросов. Предварительно пояснить участникам понятия доминантный (Д) — недоминантный (Н) стиль.

Вопрос	Я	Антон	Люся	и т. д.
--------	---	-------	------	---------

1	Д	Н	Н	
2	Н	Н	Д	
3	Д	Н	Д	
и т. д.				

Полученную своеобразную социограмму можно использовать для определения ресурсов более результативного общения с другими.

Можно сравнить личное мнение о своем стиле с мнениями о нем других членов группы.

Таблицу желательно заполнять анонимно.

Упражнение 2.

Проводится с целью отработки поведения в неблагоприятных ситуациях.

Один человек выходит за дверь. Ему необходимо (задание на выбор):

- что-то рассказать;

- убедить кого-либо из участников группы переместиться в пространстве комнаты;

- вызвать на разговор как можно больше людей (решить свою проблему, прояснить что-то непонятное и т. д.).

Остальным дается задание выбрать себе стиль поведения и нести себя в процессе всего упражнения соответственно выбору: стараться снизить значимость темы, действий или личности вошедшего;

перевести тему разговора в «свое русло»;

постараться «вывести собеседника из себя»;

быть нейтральными;

всячески помогать собеседнику и т. д. Процесс повторяется с другими участниками. Обсуждение. Что помогает достичь цели?

Какие особенности общения пробуждают инициативность? Как окружающие влияют на говорящего (корректируют его стиль)?

Занятие № 2 (2 часа). Начало общения.

Цель: выявление наиболее эффективных способов начала общения.

Упражнение.

Оно имеет два варианта выполнения.

а) Участники делятся на две группы. Каждый член первой группы придумывает себе роль — имя, образ, «легенду», адрес, телефон. Во второй группе все остаются самими собой.

Члены второй группы должны познакомиться с кем-нибудь из первой группы участников, ведущих себя как «трудные» (не желают открываться, категоричны и т. д.).

Оговаривается ситуация (транспорт, улица, школа, пляж, какой-либо город и пр.). После проигрывания ситуаций группы меняются ролями.

Обсуждение.

Что чувствовали знакомящиеся и те, с кем знакомятся?

Что помогало, что мешало?

Какие самые удачные способы входа в коммуникацию?

Каковы типичные действия, создающие ситуацию входа в коммуникацию?

б) Участники делятся на три группы. Две группы получают задания из первого варианта, третья группа — наблюдатели. Проигрываются ситуации, подобные тем, которые были указаны ранее.

Обсуждение.

Члены третьей группы рассказывают о своих наблюдениях. Обобщение делается всеми участниками групп.

Занятие № 3 (2 часа). Продолжение коммуникации.

Цели: отработать способы, помогающие поддерживать общение; выяснить собственные возможности в увеличении продолжительности контакта.

Упражнение 1.

Группа делится на пары. Партнерам надо попытаться рассказать друг другу об общих знакомых, избегая оценок. Высказывания должны быть в описательном стиле.

Обсуждение.

Какие были трудности?

Что помогало избегать оценочных высказываний?

Какие новые качества в себе открыли?

Упражнение 2.

Участники делятся на группы по три человека. Из них два участника будут играть роль собеседников, а третий — наблюдателя процесса общения. Собеседникам надо обменяться мнениями: по поводу погоды, о знакомом, о возвращении вечером домой, о любом уроке и т.п.

Обсуждение.

Что здесь в действительности происходило?

Был ли это процесс обмена мнениями или выводов и заключений по поводу...?

Что помогало преодолевать желание сделать выводы?

Какой новый опыт получен при помощи тренировки безоценочного обмена мнениями?

Упражнение 3.

Участники делятся на группы по три человека. Два из них — собеседники, третий — наблюдающий за процессом общения. Первый собеседник рассказывает о своей проблеме, второй — внимательно слушает, проявляет свое участие, желание помочь. Проблемы могут быть как учебные, так и возникающие при общении с родителями, ровесниками или же юмористические.

Обсуждение.

Что помогало или мешало понять проблему?

В каких формах чаще проявлялись участие и помощь?

Что помогало продлить контакт?

Что больше всего раздражало рассказчика?

Какие личные возможности в общении отметили все участники?

Занятие № 4 (2 часа). Устойчивость контакта.

Цель: поиск и формирование способов, удерживающих в контакте.

Упражнение 1.

Участники организуют пары. По очереди собеседники высказывают несколько замечаний друг другу об одежде, чертах характера и т. д.

Обсуждение.

Какие чувства вызывают эти замечания?

Что удерживает от желания прервать контакт?

В каких случаях общение прерывается?

Обобщение.

На основе обсуждения выбираются способы, помогающие и мешающие продолжению общения.

Информация для педагога-психолога.

В процессе обсуждения следует обратить внимание на нюансы восприятия замечаний - что это: «покушение на личность» или точка зрения партнера?

Упражнение 2.

Проводится в состоянии релаксации. Участникам надо удобно сесть и расслабиться. Ведущий предлагает несколько ситуаций, в которых участникам предъявляются претензии: деликатно, грубо, унижающе, высокомерно и т. п. После предъявления ситуации участникам надо попытаться определить, какие ощущения вызывает «претензия».

Обсуждение.

Каждый может рассказать о своих ощущениях.

Какой стиль обращения вызывает внутреннее неприятие?

Что было неожиданным при выполнении упражнения?

Занятие № 5 (2 часа). Выход из общения.

Цели: воспроизведение собственного опыта выхода из взаимодействия каждым участником; знакомство с опытом других участников; тренировка конструктивных способов выхода из взаимодействия.

Порядок работы.

Беседа.

Ведущий предлагает участникам группы поделиться друг с другом опытом завершения разговора. Затем он предлагает вспомнить конкретные ситуации, когда разговор затягивался, и высказать предполагаемые причины, осложнившие завершение взаимодействия.

Обсуждение.

Какие чувства возникали в этих ситуациях?

Что мешало тому, кто хотел завершить процесс общения?

Что помогало его собеседнику?

Какие эффективные способы возможны в таких ситуациях?

Упражнение 1. «Обмен».

Ведущий предлагает вспомнить время, когда участники очень любили обмениваться предметами, и проделать эту процедуру. Участникам необходимо договориться об обмене вещей, которые у них есть сейчас (канцелярские принадлежности, книги, сувениры и др.). Выигрывает тот, кто смог осуществить наибольшее количество обменов.

Вариант упражнения: «обмен» чертами характера.

Обсуждение.

Какие стратегии использовались?

С чем легче было расстаться — с предметом или чертой характера?

Определите способы отказа (деструктивные и конструктивные), методы и приемы у желающих забрать игрушку, предмет, черту характера.

Упражнение 2. Конструктивный отказ.

Участники должны деликатно отказать друг другу в чем-либо. Это может быть отказ выполнить какую-либо просьбу или принять чье-либо предложение. Необходимо «прорепетировать» конструктивный выход из ситуации общения. Каждый выбирает себе роль персонажа из сказки или литературного героя и играет от его имени. Группа разбивается на пары: первый симпатизирует второму, оказывает знаки внимания, активен в общении, но второму это не нужно. Как выйти из этой ситуации, каждый решает сам, без посторонней помощи.

Проигрываются 2—3 ситуации разного характера (ситуация оговаривается в парах, затем проигрывается перед зрителями).

Обсуждение.

Чувства героев в процессе коммуникации.

Какие чувства «выгоднее» вызывать, а какие чреватые неприятными последствиями?

Систематизация приемов конструктивного выхода из коммуникации.

Упражнение 3. «Прием гостей».

Ведущий предлагает вспомнить ситуации, в которых хочется отказаться от приема гостей: повадились заходить знакомые, собирается прийти человек, с которым хочется поддерживать только деловые отношения, дома «неблагоприятная атмосфера», не хочется никого видеть и т. п.

Участники в ролях сказочных персонажей должны договориться и разыграть несколько ситуаций, в которых используются конструктивные формы отказа. Затем ведущий раздает парам карточки с заданиями, которые также нужно разыграть.

Например: Подруга (друг) просит вас сопровождать ее (его) на свидание, вы отказываетесь.

Обсуждение.

Роль позиции партнеров, их личностных особенностей, стереотипов поведения.

Наиболее общие и индивидуальные конструктивные решения проблемы отказа.

Домашнее задание.

Записать в тетрадь самоанализа, что именно у вас является причиной конструктивного и деструктивного отказа и выхода из коммуникации.

Беседа. Экстремальная ситуация.

Ведущий предлагает обсудить:

- стереотипы поведения агрессивной стороны;
- позиции жертвы и агрессора;
- ожидаемое поведение жертвы;
- возможные выходы из ситуации.

Затем разбираются несколько конкретных ситуаций, предложенных участниками.

Тема 2. Личное обаяние и общение

Занятие № 6 (2 часа). Роль доверия в общении.

Цель: определить зависимость продолжительности общения партнеров от степени доверия друг другу.

Порядок работы.

1. Упражнение «Опора».

Все участники группы разбиваются на пары.

а) Двоим участникам надо встать спинами друг к другу. Один из участников должен спиной опереться на спину другого, совершенно расслабившись, отдав всю тяжесть «опоре». Второй участник должен держать первого столько сколько захочет.

б) Оба партнера стоят, прижавшись спинами друг к другу. Они находят точку опоры для обоих, выбирая угол наклона. Запрещается поддерживать партнера, оба должны «отдать» друг другу всю тяжесть своего тела. В этом положении они могут стоять столько, сколько захотят.

Обсуждение.

В каком случае стоять было удобнее? Когда стоять хотелось дольше?

Почему некоторым не удавалось опереться друг на друга? Что было легче делать: опираться или удерживать? Если эту процедуру сравнить с процессом общения, какие новые знания, ощущения и ассоциации возникают?

2. Дискуссия на тему: «Продолжительность общения зависит от степени доверия собеседников друг другу». Вопросы, помогающие обсуждению темы:

Какой смысл вкладывается в понятие „доверие“? Способы проявления доверия?

В заключение дискуссии ведущий должен подчеркнуть общее и индивидуальное восприятие проблемы доверия.

Занятие № 7. Влияние личного обаяния на продолжительность общения.

Цели: установление зависимости продолжительности общения от личного обаяния; определение и тренировка ресурсов влияния на собеседника.

Упражнение 1. „Бег ассоциаций“.

Участникам предлагается придумать ассоциации к словам. Например: «Ветер — ласковый, нежный, штормовой, мерзкий и т. Д.» Через несколько слов ведущий предлагает слово «обаяние» (мужское, женское, речи, взгляда).

Упражнение 2.

Ведущий предлагает вспомнить знакомого всем человека или героя произведения, фильма, которого можно назвать обаятельным, и выписать на листочке его индивидуальные особенности, придающие его образу обаяние.

Прочитать и выписать совпадающие характерные черты. Например: блеск глаз, живость или пластичность движений, естественные непосредственные реакции и т. д.

Упражнение 3. «Утренний прием Короля».

Разыгрывается мини-спектакль. Каждая придворная Дама должна подойти к Королю, улыбнуться и сказать любую фразу, стараясь его очаровать.

Придворные Кавалеры, наблюдая этот процесс, выбирают «самую обаятельную» из них. Свои предложения они должны аргументировать. Затем Король приглашает ее на трон, и все Кавалеры проделывают ту же процедуру, что и Дамы по отношению к Королю.

Упражнение 4.

Участникам предлагается написать тайную записку каждому члену группы, в которой выделяются «черты обаятельности». Обязательно надо написать имя адресата. Записки складываются сначала вместе, а потом каждый ищет «послание» для себя.

Обсуждение.

Что нового вы о себе узнали?

Какие ваши черты помогут вам в общении?

Занятие № 8. Зависимость продолжительности общения от личного стиля поведения.

Цели: знакомство с различными стилями поведения; выявление наиболее эффективного стиля поведения.

Упражнение «Войди в круг».

Участники образуют плотный круг, берутся за руки, смотря друг на друга. Затем ведущий задает вопрос: «Кто из участников попытается войти в этот круг, используя любой способ, на собственное усмотрение?» Несколько добровольцев поочередно пытаются войти в круг. При этом остальные участники могут впустить или не впустить их, основываясь на личных ощущениях.

Обсуждение.

Какое поведение было наиболее эффективным, в чем это проявилось?

Какое поведение располагает к дальнейшему взаимодействию?!

Какое поведение обладает эффектом «бумеранга»?

Что нового вы открыли в себе и окружающих?

Какое поведение вам наиболее близко и может помочь в общении?

Тема 3. Помехи в общении

С детства мы привыкли слышать — «это хорошо, а это плохо», а чаще — «так нельзя». В 15—17 лет человек сам уже имеет и, этот счет свое мнение, однако не всегда мысли и чувства в ладу между собой.

«Я понимаю, что это плохо, но так я чувствую себя в безопасности». Часто узкий взгляд на проблему настолько ограничивает наше восприятие и способы взаимодействия, что для решения большинства проблем необходима помощь других людей либо цел г направленное изменение себя.

Следует обратить внимание ребят на некоторые факторы, мешающие в общении.

Занятие № 1 (2 часа). Обратная связь в межличностном контакте.

Цель: научиться соотносить характер обратной связи с содержанием общения, эмоциями, чувствами.

Порядок работы.

Упражнение.

Ведущий предлагает:

а) поздороваться, изобразив на лице вежливость, насмешку, агрессивность, пренебрежение, участие, радость, скорбь, лесть и т. и

б) сказать фразу, изображая на лице те же состояния, добавив жесты и движения.

Обсуждение.

Достаточно ли наши возможности выражения своих чувств?

Какие чувства, возникающие в контакте, мы часто пытаемся скрыть от партнера по общению?

Информация для педагога-психолога.

В результате обсуждения проявляются причины несоответствия чувств подлинных (переживаемых) тем, что человек выражает в общении. Дать название этому феномену (безличная коммуникация или коммуникация посредством масок). Обговорить «маски», соответствующие и не соответствующие ситуации (в школе, в компании, семье и т. д.). Очень важно обсудить влияние безличной коммуникации на личностную структуру человека.

Занятие № 2. «Маски» в общении.

Цели: осознание своих индивидуальных способов ухода от искреннего, открытого общения.

Порядок работы.

Ведущий предлагает участникам на выбор карточки, где заданы маски:

- 1) безучастности;
- 2) прохладной вежливости;
- 3) высокомерной неприступности;
- 4) агрессивности («попробуй не выполнить мое желание»);
- 5) послушания или угодливости;

- 6) деланной доброжелательности или сочувствия;
- 7) простодушно-чудаковатой веселости.

(Поскольку в группе больше семи человек, то 2-я и 6-я карточки повторяются.)

Теперь участники по очереди должны продемонстрировать свою «маску».

Вариант 1. Каждому участнику надо вспомнить или придумать ситуацию, которая помогла бы изобразить маску и продемонстрировать ее всем.

Вариант 2. Каждый участник должен выбрать себе партнеров и инсценировать без слов или со словами ситуацию, соответствующую маске. Инсценирование заканчивается „живой фотографией“: маску нужно удерживать на лице не меньше двух минут (можно разыграть сцены из „Ревизора“ Н. В. Гоголя).

Информация для педагога-психолога.

Вариант 2 предпочтительнее, поскольку снижает тревожность и некоторую искусственность задания. После урока можно дать *Домашнее задание*: в тетради для самоанализа выпишите, какими „масками“ вы чаще всего пользуетесь в жизни, чем они помогают и чем мешают в общении.

Занятие № 3 (1 час). Искажение информации в общении.

Цель: показать, как мешает общению искажение информации. Ведущий предлагает участникам вспомнить знакомые упражнения:

Упражнение 1. „Зеркало“

Упражнение 2. „Испорченный телефон“

Обсуждение. Попытаться в свободной беседе выявить причины искажения информации в общении. Какие мысли, чувства, желания появились; как изменяют информацию пол, взаимоотношения, гиперзначимость ситуации, болезненное самолюбие, отношение к тактильным прикосновениям, особенности возраста и пр. Из всех причин искажения информации, выявленных в беседе, выбрать наиболее часто встречающиеся.

Занятие № 4 (2 часа). Формирование образа партнера. Цели: „чтение“ и формулирование „подтекста“ поведения партнера; выявление механизма ловушек в общении: стереотипа восприятия, переноса собственных чувств, навешивания ярлыков; разграничение понятий „партнер“ и „построенный образ“.

Упражнение.

Ведущий предлагает трем желающим участникам задание, которое они должны будут продемонстрировать, войдя в комнату (остальные участники задания не знают).

Продемонстрировать состояния:

1. Внутренней напряженности, готовности подчиниться, извиниться.
2. Самодовольной уверенности занимающего высокий пост человека.
3. Веселого, беззаботного человека.

Каждый из них должен поздороваться и задать несколько вопросов группе. Оставшиеся члены группы записывают впечатления: рост, вес, возраст, статус, черты характера, зачем пришел, что от него ждать. Затем записи о всех вошедших или об одном (экономия времени) на выбор зачитываются.

Обсуждение.

На основании чего сложился образ?

Насколько объективным может быть этот образ?

Информация для педагога-психолога.

В обобщении обратить внимание на то, как отражаются на создании образа:

- социальное, интеллектуальное неравенство, переоценка психологических качеств;

- фактор внешней привлекательности;
- фактор любовных, дружеских отношений;
- положительное отношение к группе (человеку);
- стереотипы.

Этого упражнения, возможно, в некоторых группах будет недостаточно. Можно предложить записать письменный портрет (внешний и психологический) знакомого вам человека. Это проявит массу стереотипов, „ярлыков", приписываемых недостатков и достоинств. Систематизировав препятствия восприятию человека, можно попытаться „нарисовать" групповой портрет.

В заключение необходимо вспомнить ситуации:

- 1) когда первое впечатление оказалось обманчивым (обговорить последствия общения с созданным образом, а не с человеком);
- 2) когда подруги или друзья резко прерывают отношения;
- 3) феномен любви (по этой теме лучше работать с литературными произведениями).

Занятие № 5 (2 часа). Влияние врожденных факторов на стиль общения.

Цели: научиться понимать — какой темперамент у человека, что можно ожидать от людей того или иного темперамента; различать формы коммуникации — агрессию и эмоциональный „всплеск". Порядок работы. Упражнение.

Ведущий предлагает абстрактную ситуацию, например: «Вы спешите на встречу. Вас обрызгивает проезжающая мимо машина». Как вы поведете себя в данном случае? Записать на листочках свои реакции (вербальные и невербальные) и первые фразы, которые вы бы произнесли. Затем все читают свои листочки и делятся на четыре группы по сходству реакций.

Обсуждение.

Какие реакции характерны в большей степени для каждого из четырех типов темперамента?

Какие чувства вызывают эти реакции у людей другого темперамента?

Какие последствия во взаимодействии могут быть, если не учитывать эти факторы?

Конструктивные и деструктивные формы взаимодействия людей различного темперамента.

Информация для педагога-психолога.

Выводов лучше не навязывать, опасаясь установления стереотипов.

Занятие № 6 (2—3 часа). Мышечные зажимы — фактор, снижающий продуктивность общения.

Цели: выяснение роли прикосновений в общении: а) значения памяти мышц; б) последствий возрастных „застреваний“.

Порядок работы.

Упражнение 1.

Ведущий предлагает участникам поделиться с окружающими воспоминаниями:

а) какие вещи в детстве были любимыми, какие — нелюбимыми; какие чувства и ощущения сохранились до сих пор; какие воспоминания переносятся на нынешний стиль одежды;

б) какие игрушки любили, какие взаимоотношения были с родителями по поводу игрушек (уборка игрушек, покупка, выбрасывание), как это проявляется теперь во взаимоотношениях с окружающими (уважение, безразличие, агрессия).

Упражнение 2. Участники образуют пары, им надо „нарисовать“ на спине партнера рукой любой рисунок и отгадать, что „нарисовано“.

Обсуждение.

Какие прикосновения приятны?

Какие вызывают негативные чувства?

Что мешает понять партнера (личное восприятие, прикосновение)?

Как это мешает в общении?

Упражнение 3.

Ведущий предлагает закрыть глаза и беспорядочно перемещаться по комнате. При встрече при помощи рук пытаться „узнать“ встретившегося человека.

Обратить внимание, какие возникают ощущения и чувства от прикосновений, какая появляется тактика поведения.

Упражнение 4.

Все образуют тесный круг, а в центре — один человек. Закрыв глаза, он падает на руки остальным, а те бережно его передают друг другу.

Обсудить ощущения передающих, ощущения падающего. У кого возникло чувство доверия?

Информация для педагога-психолога.

В заключение обсуждения перевести разговор на тему: «Как прикосновение и доверие влияют на процесс общения? Значимость комфортных ощущений. Какие возрастные „застревания“ могут породить мышечные зажимы?». Активизируя выводы участников, пополнить их знания теорией.

РАЗДЕЛ 5. ОБЩЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ

Тема 1. Конфликт и его диагностика

Занятие № 1 (2 часа). Что такое конфликт?

Цели: дать рабочее определение конфликта; показать различие рабочего определения и бытового понимания конфликта; проанализировать конфликт с точки зрения положительного и отрицательного воздействия на межличностные отношения и на отношение к самому себе.

Порядок работы.

1. Работа с доской.

Ведущий записывает посередине доски слова „конфликт — это...". Затем, обращаясь к группе, предлагает описать „это" другими словами. Вариант обращения может быть таким: «Что такое, по-вашему, конфликт? Давайте запишем вокруг этого незаконченного предложения все, что приходит в голову по поводу конфликта...»

Ведущий стимулирует группу к работе, повторяя незаконченное предложение: „Конфликт — это...", — обращаясь ко всей группе и к отдельным учащимся. Ответы записываются на доске.

В ходе работы полезно ориентировать на отражение положительного воздействия конфликта. Например: „Конфликт — это возможность проверить человеческие взаимоотношения", „Это способ защиты собственного достоинства" и т. д. Такие определения лучше выделить и на доске, записывая, например, положительные формулировки по одну сторону, а отрицательные — по другую.

После того как коллективное описание «портрета» конфликта зафиксировано, проводится анализ данного материала. В ходе анализа необходимо обратить внимание на бытовое определение конфликта: «Конфликт — это ссора...», разделив при этом поведенческие, содержательные и эмоциональные компоненты конфликта. Помочь в этом может такой пример: «Вы идете по коридору школы, видите двух ваших знакомых, которые разговаривают между собой. При вашем приближении они замолкают, обмениваются многозначительными взглядами и понимающе улыбаются друг другу. Пройдя мимо, вы невольно оборачиваетесь и видите, что они смотрят вам вслед. Неожиданно встретив ваш взгляд, они быстро отводят глаза и что-то начинают говорить друг другу... Между нами не произнесено ни единого слова, но вы уверены, что это - конфликт». Здесь может быть уместен риторический вопрос: «Есть к этой ситуации то, что характеризует ссору — громкие крики, взаимные оскорбления?»

Вывод, который делает группа, резюмируется ведущим: «Да, конфликт — это не всегда ссора. Ссора может сопутствовать конфликту, но это всего лишь неконструктивный способ выражения накопившихся эмоций. Так что же такое конфликт? Как вы понимаете „конфликт интересов"? Приведите пример ситуации, где интересы двух сторон не совпадают, и это ведет к конфликту».

2. Работа в группах.

Учащиеся делятся на группы по трое и каждая группа получает задание подготовить небольшую сценку — на 3—5 минут, которая дополнит коллективный „портрет" конфликта. Тема может быть любой, главное, чтобы было видно, что это — конфликт. Учащимся дается время для обсуждения задания, выбора темы, составления сценария и репетиции (обычно достаточно 5—7 минут).

После предъявления сценок проводится анализ увиденного и рефлексия.
Вопросы:

Что общее было во всех сценках?

Какие чувства вы отметили у себя во время выполнения этого упражнения?

Поделитесь впечатлениями — каково вам было в роли конфликтующих?

Какими могут быть последствия этих конфликтов?

Каким может быть положительное воздействие конфликта на его участников?

3. Заключительная беседа.

Ее содержанием является фиксация результата занятия и определение направления дальнейшей работы. Ведущий предлагает высказаться по очереди („по кругу“) о том, что каждый получил для себя от занятия, что заинтересовало, что хотел бы получить, работая по теме „Общение в конфликте“.

Занятие № 2 (2 часа). Человек в конфликте.

Цели: показать значимость эмоциональной сферы человека и ее влияние на общение в ходе конфликта; отработать навыки использования воображения для реализации своего эмоционального состояния; понять характер собственных эмоциональных проблем в конфликтах.

Упражнение 1. Работа с ассоциативным рядом „конфликт“. Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «В фокусе нашего внимания — конфликт. Когда мы говорим это слово, у нас возникает ряд ассоциаций, чувств. Мы слышали о конфликте, знаем, как он выглядит в поведении людей. Сейчас мы исследуем, как конфликт отражается на внутреннем состоянии человека. Пусть каждый скажет, с чем ассоциируется слово „конфликт“. Какой образ подсказывает ваше воображение?»

После первого ряда произвольных ассоциаций можно провести следующие:

- если конфликт — это мебель, то какая?..

- если конфликт — это посуда, то какая?..

- если это одежда...

Рефлексия.

В ходе обсуждения ведущий задает вопрос: «Для чего мы делали это упражнение?» Важно отметить, что ассоциации были выражением определенного эмоционального состояния, вызванного словом „конфликт“. Для того чтобы управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации конкретного конфликта, надо хотя бы определять характер этих эмоций, их глубину и степень влияния на поведение.

Упражнение 2. Подберите символические рисунки, с помощью которых можно отразить свое эмоциональное состояние в различные моменты развития конфликта (мы назвали это упражнение „Эмоциональная тропинка“).

Нарисуйте в тетради самоанализа свою „тропинку" и свои символы для каждого из значимых этапов пути в конфликте. Можно дополнить их краткими фразами.

Пункт А „Все хорошо!" ————— Пункт В „Все снова хорошо!"

Упражнение 3. Работа в группах.

Учащиеся делятся на группы по три человека и выбирают „скульптора". Он строит скульптурную группу „конфликт" и занимает свое место в ней.

Рефлексия.

Попробуйте описать свои ощущения в ходе упражнения. Где в геле у „скульптур" чувствовалось напряжение? Какие чувства и ассоциации появились в той или иной позе? Обращается внимание на связь эмоциональной и физической напряженности.

Упражнение 4. Отработка стрессов и незаконченных действий на фоне измененного состояния сознания.

Ведущий предлагает поработать с конфликтом (лучше всего с тем, который актуален сейчас либо до сих пор время от времени дает о себе знать внутренним дискомфортом) в особом состоянии. Ведущий объясняет смысл упражнения примерно так: «...Эмоциональное напряжение, возникающее в конфликте, тесно связано с мышечным напряжением. Представьте себе лицо человека, который чувствует себя в конфликте с кем-либо. Его скулы сведены и напряжены, зубы стиснуты. Между бровями пролегли вертикальные складки. Как мы можем ожидать от него гибкого поведения, если он закован в жесткий каркас напряженных мышц? Человек - существо целостное. Эмоциональное напряжение вызывает напряжение мышечное и наоборот. Поэтому мы попробуем через расслабление мышц достичь снижения эмоциональной напряженности в конфликте. Для этого нужно сесть поудобнее...»

Далее ведущий приводит ряд формул для релаксации. Когда группа погружается в расслабленное, комфортное состояние, ведущий говорит следующий текст: «Представьте перед вашим внутренним взором расшитый узорами тяжелый театральный занавес. Он медленно раздвигается. Вы знаете, что это пьеса о вашей жизни. На сцене вы видите знакомых людей в конфликтной ситуации. Вы смотрите эту пьесу из зрительного зала, а среди людей на сцене узнаете себя. Вы слышите голоса... О чем говорят эти люди? Вы разглядываете их одежду. Она вам не нравится, и вы решаете переодеть всех в костюмы другой эпохи. Это пьеса вашей жизни, и вы — ее режиссер, вы — ее главный герой. Вы переносите эту сцену на экран телевизора. Попробуйте представить ее в черно-белом изображении... Теперь — в цветном изображении. Попробуйте выключить звук. Теперь участники вашей пьесы жестикулируют в полном безмолвии. Через некоторое время вы включите звук, чтобы услышать слова главного героя, — себя. Вы включаете звук и слышите эти слова. О чем вы говорите?»

Представьте экран в виде шахматной доски. Над ней поднимаются объемные фигурки. Вы видите на этой шахматной доске участников вашего конфликта и себя. Где ваше место на этой доске? Представьте, как вы переставляете фигурки с одной клетки на другую или выстраиваете их в один ряд.

Сейчас вы убираете их с доски и укладываете в коробочку. Коробка закрывается, вы набрасываете на нее крышечку и бережно ставите на место. Ваше по-

ле внутреннего зрения начинает задвигаться тяжелым театральным занавесом. Вы вспоминаете, что все происходило на телевизионном экране, и поворачиваете выключатель. Экран тускнеет. Некоторое время на нем остается светящаяся точка. Затем исчезает и она».

После приведенного выше текста дается ряд формул выхода из аутогенного погружения и проводится обсуждение упражнения. Рефлексия.

Учащиеся делятся своими впечатлениями. Ведущий спрашивает о том, что помогало, что мешало выполнению упражнения. Особое внимание уделяется тому, как изменилось эмоциональное состояние после упражнения, как изменилось отношение к конфликту, человеку-стрессору, какие из приемов, предложенных ведущим, повлияли на это отношение.

В заключение ведущий советует использовать показанные приемы саморегуляции психофизического состояния самостоятельно.

Занятие № 3 (2—3 часа). Диагностика конфликта.

Цели: проанализировать типичные причины возникновения конфликтов; показать расхождение в интересах сторон как решающий фактор возникновения и течения конфликта.

Упражнение 1. „Достраивание" конфликта.

Для выполнения упражнения учащиеся делятся на подгруппы по 2—3 человека. Им предлагается описание сложной ситуации взаимодействия учителя с учеником (преподавателя со студентом).

Преподаватель: «Молодой человек (девушка), задержитесь на минутку после занятия (закончив занятие, собрав бумаги)... Я хочу вас предупредить, что на предстоящем экзамене вы будете отвечать не по выбранному билету, а по всем темам, которые мы изучали. Вы знаете, что вопрос о вашем пребывании в юколе (училище, институте) поставлен на педагогическом совете?»

Ученик: «Да».

Преподаватель: «Идите и готовьтесь...»

По этому описанию требуется предположить, какие причины привели к конфликту? Почему ситуация сложилась именно так? Какие опасения, ожидания, чувства могут быть у каждой из сторон? Что это за конфликт? Каким может быть выход из него?

Версия первой подгруппы.

«...Мы считаем, что у учителя были большие надежды на этого ученика. В самом начале ему показалось, что именно этот ученик будет у него учиться отлично. Но этого не произошло, и теперь он сердится на этого ученика...»

Вопросы преподавателя на уточнение: «Можем ли мы коротко записать вашу версию как „Обманутые надежды"?» — «Да. Он чувствует себя так, как будто его обманули... И еще он думал, что именно этот ученик своей хорошей учебной работой покажет остальным, что предмет важный и нужный... что этим учеником можно будет гордиться», — «Таким образом, одна из причин конфликта — пострадавшая гордость преподавателя. Несмотря на его усилия и способности ученика, у него нет никакого успеха... Давайте запишем здесь следующее: „Страдает профессиональная гордость преподавателя..."»

Версия второй подгруппы.

«Этот ученик отличается от всех других в школе — самой престижной школе микрорайона, с углубленным изучением иностранного языка, с различными специальными курсами. Этот ученик раздражает учителя, так как отличается и манерой одеваться, и манерой вести себя, и отношением к учебе. Учитель хочет, чтобы этот ученик ушел из школы».

После предъявления „версий" конфликта учащимися, их фиксации на доске ведущим проводится самостоятельная работа по формулировке причин конфликта.

Упражнение 2.

Работают те же группы (по 2—3 человека). Учащимся предлагается диагностировать версию конфликта своей группы. Для этого отводится 10—15 минут. Затем группа выбирает представителя, который обосновывает этот диагноз.

Ведущий фиксирует диагнозы на доске, записывая их суть. Затем предъявленные ситуации анализируются с точки зрения их причин.

Важно выделить при анализе следующие факторы:

- информационные;
- структурные (обычно связаны с формальной и неформальной организацией социальной группы);
- ценностные (принципы);
- факторы отношений (удовлетворение от взаимодействия);
- поведенческие. *Домашнее задание.*

Диагностировать и описать в тетради самонаблюдения информационный конфликт в ситуациях межличностного взаимодействия.

Занятие № 4 (2 часа). Основные виды поведения в конфликте и его разрешение.

Цели: сформировать понятие о виде поведения в конфликте; показать основные факторы, его определяющие; научить узнавать и выбирать определенный стиль поведения в конфликте в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия.

Для работы потребуется 5 больших листов бумаги, карандаши, фломастеры, карточки с „девизами" видов поведения в конфликте.

Упражнение 1.

Ведущий предлагает учащимся встать в круг, посмотреть внимательно друг на друга и опустить глаза вниз. После сигнала (хлопок ладонями) все должны поднять головы и указать пальцем на одного из присутствующих. Если выбор совпадает, пара отходит в сторону. Эта процедура повторяется до тех пор, пока вся группа не разобьется на пары. Затем нужно договориться, кто в паре будет „икс", кто „игрек".

Дальнейшая инструкция может звучать примерно так: «„Икс" должен занять место на стуле, „игрек" встает перед ним. Сложите ладони ваших рук друг

с другом. Ваша задача - зафиксировать свое внутреннее состояние во время упражнения. Итак, „игрек" давит на ладони „икса", „икс" сопротивляется!..» (На эту часть упражнения достаточно 30 секунд.) «Стоп! Поменяйтесь местами и по команде повторите упражнение. Возвращение в круг. Давайте поговорим о том, что вы чувствуете, когда другой человек давит на вас...»

Во время обсуждения упражнения ведущий обращает внимание на то, что в конфликтных взаимоотношениях люди чувствуют себя дискомфортно при „давлении" словами, интонацией. Не удивительно, что многие из них стараются избежать конфликта. Их девиз: «Никто не выигрывает в конфликте, поэтому я ухожу от него». Этот вид поведения так и называется - „избегание".

При предъявлении результатов работы подгрупп ведущий начинает заполнять на доске схему: обращает внимание учащихся на позиции партнеров в общении и определяет ведущую стратегию поведения в конфликте.

- Конкуренция
- Сотрудничество
- Компромисс
- Избегание
- Приспособление

Здесь уместны вопросы:

В каком виде поведения в конфликте партнер „давит"? В каком виде поведения в конфликте партнер может почувствовать себя „задавленным"?

Упражнение 2.

Ведущий делит группу на две примерно равные части и предлагает одной из них найти положительные стороны избегания как формы поведения в конфликте, привести примеры из жизни.

Вторая группа получает задание - найти отрицательные стороны этого вида поведения в конфликте, проиллюстрировать их примерами.

Рефлексия.

Во время обсуждения обратить внимание на то, что один и тот же вид поведения эффективен в одной ситуации и действует разрушительно в другой.

Здесь же можно задать вопрос: «Почему люди могут избегать конфликтов?»

Варианты ответов; «не хотят проиграть», «нет времени», «боятся неизвестного», «боятся серьезного отпора с другой стороны», «не хотят делать „из мухи слона"» и т. п.

Упражнение 3.

Ведущий делит группу на 4 подгруппы. Каждая из них выбирает представителя, которому из четырех карточек, предложенных ведущим, достается одна с названием одного из основных стилей в конфликте и с соответствующим девизом.

Содержание текстов на карточках:

1. Конкуренция. „Чтобы я победил, ты должен проиграть".

2. Приспособление. „Чтобы ты выиграл, я должен проиграть“.

3. Компромисс. „Чтобы каждый из нас что-то выиграл, каждый из нас должен что-то проиграть“.

4. Сотрудничество. „Чтобы выиграл я, ты должен тоже выиграть“.

В течение 15 минут каждая подгруппа должна обсудить и подготовить в театрализованной форме конфликтную ситуацию, в которой демонстрируется данный вид поведения.

Через 15-20 минут подгруппы предъявляют свои результаты. Они называют „девиз“, полученный в качестве задания. После каждой показанной сцены вся группа обсуждает ее с точки зрения соответствия „девизу“ и заявленному стилю.

При несоответствии показанного в сцене конфликта поведения тому заданию, что было получено, группа и ведущий вносят в эту сцену коррективы, „на ходу“ разыгрывая другой вариант.

Обсуждение.

Как данный вид поведения в конфликте повлиял на эмоциональное состояние его участников, на их чувства?

Могли ли другие виды поведения в этой ситуации быть более полезными для участников и почему?

По каким причинам люди могут выбирать такой стиль поведения в конфликте?

Как можно охарактеризовать данный стиль с точки зрения настойчивости в отстаивании своих интересов и с точки зрения степени сотрудничества в отстаивании интересов других?

При обсуждении желательно фиксировать внимание на ключевом моменте - интересах сторон. Их помогают выявить вопросы: Почему противоположная сторона так себя ведет? Чего она опасается?

Заключительным в обсуждении темы должен стать вопрос о том, какой стиль является наиболее конструктивным для взаимоотношений людей. Речь идет о стратегии сотрудничества на основе согласованных интересов.

Обобщая, ведущий говорит о том, что избегание отличается минимальной, практически нулевой степенью настойчивости в удовлетворении собственных интересов. Конкуренция характеризуется максимальной настойчивостью в удовлетворении собственных интересов. Сотрудничество соединяет максимальную настойчивость в удовлетворении как собственных интересов в конфликте, так и интересов другой стороны.

Тема 2. Стратегия сотрудничества в конфликте

Занятие № 5 (2 часа). Искажение восприятия интересов противоположной стороны в конфликтной ситуации.

Цель: показать существование искаженных представлений о человеке или группе людей в ситуациях повышенной эмоциональной напряженности.

Вводная беседа.

Вначале можно привести результаты исследования характера предэкзаменационной тревожности, которое показало, что более половины старшекласс-

ников приписывают экзаменуемому учителю „злые намерения“: „завалит“, „засыплет вопросами“, „не даст рассказать“, „отомстит за все“ и т. д.

Как правило, учащиеся остро реагируют на эти сведения, приводят примеры, доводы. Иногда начинают спорить друг с другом. В этой ситуации целесообразна коррекционная работа, основанная на ролевой идентификации с противоположной стороной в конфликте. Данный подход эффективен для работы со всеми видами структурных конфликтов (между мальчиками и девочками, родителями и детьми и т. д.).

Упражнение 1.

Учащиеся делятся произвольно на две подгруппы. (Упражнение требует достаточно большого количества участников по 10-12 человек в каждой подгруппе.) Первая подгруппа - „учителя“, вторая подгруппа - „ученики“.

Группа „учителей“ должна предположить, что про них (учителей) на экзамене думают ученики. Эти предположения должны быть зафиксированы на общем листе бумаги.

Группа „учеников“ должна предположить, что про них думают на экзамене учителя, и также записать эти предположения.

Следующий этап работы состоит в том, что группы по очереди зачитывают свои предположения, а педагог-психолог записывает их на доске, разделив ее соответственно на две части: на одной „Мнение учителей о том, что думают о них ученики“ на второй „Мнение учеников о том, что думают о них учителя“.

Записав все предположения одной стороны (например „учеников“), ведущий обращается к противоположной группе за экспертизой этих предположений. Действительно ли они, „учителя“, думают так про учеников? Они должны оставить на доске верные, по их мнению, утверждения и зачеркнуть неверные. Педагог-психолог, зачеркивая (не стирая!) неверные утверждения, кратко комментирует: «...Значит, учителя не хотят использовать экзамен, чтобы наставить двоек... Зачеркиваем это. ...Они хотят, чтобы ответы были качественные, так как это результат их работы. Это группа „учителей“ подтвердила - оставляем...»

В таком же порядке рассматриваются предположения „учителей“.

Рефлексия.

В конце упражнения следует обратить внимание на наличие значительного количества необоснованных опасений относительно противоположной группы. Обобщения, как правило, начинаются со слова „они“ - «Они думают, что мы весь год не занимались и теперь пытаемся выкрутиться...» Отметить необходимость перепроверки, чего же „они“ на самом деле опасаются, на что рассчитывают.

Домашнее задание. Написать небольшое сочинение на тему: „Я в роли обучающего“. В сочинении описать свой опыт обучения кого-нибудь, например помощи в подготовке домашнего задания однокласснику или младшему брату.

Занятие № 6 (2 часа). Согласование интересов сторон в конфликте.

Цели: показать отличия интересов от проблем и предложений; научить ориентироваться на совпадение интересов договаривающихся сторон, а не на

их различие; научить рассматривать интересы другой стороны как проявления ее потребности; ориентировать учащихся на поиск и выработку предложений, удовлетворяющих или компенсирующих неудовлетворенные потребности другой стороны.

Порядок работы.

Упражнение 1.

Участники делятся на подгруппы по 3-5 человек.

Инструкция. Завтра состоится встреча орггруппы по подготовке выпускного вечера для старшеклассников. Там будут члены родительского комитета класса, классный руководитель, учителя и работники школы, участвующие в подготовке праздника. Приглашены и сами старшеклассники, вернее, их представители. Естественное различие интересов сторон (например, в продолжительности вечера) может привести к конфликту.

Итак, мы имеем три подгруппы, каждая из которых выступает, соответственно, от имени родителей, учителей, учащихся. Ваша задача: выяснить в обсуждении, а затем записать в три колонки таблицы интересы, проблемы и предложения той группы участников завтрашней встречи, которых вы представляете.

При выполнении упражнения подгруппам необходимы консультации с руководителем, помощь в формулировке фраз. Необходимо обратить внимание на такую важную характеристику интересов, как их неделимость. Например: „Право распоряжаться частью денежного фонда". Нельзя сказать, что существует „право немного распоряжаться деньгами". Оно либо есть, либо его нет. При заполнении таблицы учащиеся часто путают интересы, проблемы и предложения. В этом случае ведущий должен показать подгруппе, в которой эти затруднения есть, примеры различий. В этом может помочь постановка вопросов: „Почему? Что? Как?" Например: «Учителя хотят избежать бессонной ночи, выспаться» - это ответ на вопрос: «Почему они будут предлагать закончить выпускной вечер пораньше?» Таким образом, это относится в графу „Интересы".

«Что они будут обсуждать на завтрашней организационной встрече в связи с этим?» - «Конечно, время начала праздника и его окончания». В графу „Проблемы" мы пишем: „Время начала и окончания праздника".

То, что мы называем „Предложения", отвечает на вопрос „как?". «Как учителя собираются решать эту проблему, за которой стоят их интересы?» - «Они внесут предложение закончить дискотеку в 11 часов вечера».

После того как подгруппы закончат обсуждение, руководитель должен проверить, выбран ли представитель для предъявления результатов.

Работа с доской.

На доске педагог-психолог фиксирует результаты работы групп по двум вопросам: В чем состоят интересы? Какие проблемы будут обсуждаться?

Предложения зачитываются, но на доске не фиксируются. Здесь можно подчеркнуть, что ориентация на обсуждение конкретных предложений часто уводит участников переговоров от решения проблемы. Для того чтобы ее решить, лучше ориентироваться на интересы (свои и партнера), особенно на первом этапе подготовки к переговорам.

Когда материал всех трех групп зафиксирован на доске, нужно обратить внимание на те интересы и проблемы, которые у разных сторон совпадают. Например:

- обеспечить безопасность;
- обеспечить хорошее настроение.

Здесь будут уместны вопросы:

Какие проблемы будет решать легче всего? Какие - труднее всего? С чем это связано?

Задания для самостоятельной работы.

а) Вам предстоит участвовать в разговоре по подготовке выпускного вечера. Определите в связи с этим свои интересы.

Примеры: «Хочу проявить свои способности к танцам (пению под гитару)», «Хочу поговорить „с глазу на глаз" с N», «Получить признание и внимание одноклассников» и т. д.

После того как вы подробно описали свои интересы, решите, какие из них вы поставите на первое место, какие - на второе и так далее. Если вечер будет плохо организован, и все пойдет хуже, чем вы думали, от каких своих интересов вы сможете отказаться? Зачеркивайте их карандашом, пока не останется одна формулировка. Вполне возможно, что она была первоначально не самой первой по важности. Но это то, с чем вы не хотите расстаться, даже если придется пожертвовать всеми другими интересами.

Можете применить это упражнение к любой сложной ситуации в межличностных отношениях.

б) Заполнить в тетради самонаблюдения таблицу.

Мои интересы на выпускном вечере	Интересы группы моих друзей (подруг)

Занятие № 7 (2 часа). Искусство ведения переговоров.

Цели: Закрепить навыки определения основных стилей поведения в конфликте; научить замечать и конструктивно реагировать на «помехи» в общении.

Порядок работы.

1. Работа с тетрадью для самонаблюдений. Ведущий предлагает учащимся разделить на три подгруппы: „учителя", „родители", „ученики". Лучший вариант для этого - квадратики бумаги трех цветов, которые ребята выбирают, еще не зная, к какой подгруппе они относятся.

Каждая подгруппа получает задание подготовиться к переговорам по вопросу организации выпускного вечера, которые начнутся через 15 минут. В тетради самонаблюдения отражены интересы всех участников встречи, подготовленные на предыдущем занятии. Задача подгруппы на этом этапе формулируется так: „Найти совпадающие интересы сторон. Подготовить предложения". После того как подготовительная работа завершена, ведущий раздает участникам карточки с заданиями, предупреждая, что задания засекречены до конца занятий.

Содержания карточек: Твоя задача — прояснить точку зрения говорящего, чтобы лучше его понять (2 шт.).

Твоя задача - выделить проблему и возвращать ход обсуждения к ней (2 шт.).

Твоя задача - в любой ситуации стараться захватить инициативу в разговоре (1 шт.).

Твоя задача - находить общее в точках зрения сторон и показывать это общее всем участникам переговоров (2 шт.).

Твоя задача - уводить разговор в сторону от обсуждаемой проблемы (1 шт.).

Твоя задача - фиксировать промежуточные договоренности и предъявлять их участникам переговоров как общее достижение (1 шт.).

Твоя задача - подчеркивать общие интересы сторон в переговорах (1 шт.).

Твоя задача - выбрать необычный для тебя стиль общения и придерживаться его (2 шт.).

Твоя задача - внимательно слушать говорящего и повторять его главную мысль своими словами так, как она тобой понята (3 шт.).

2. Игра „Подготовка выпускного вечера" (время игры: 25- 30 мин.).

Ведущий присоединяется в ходе игры к разным группам, помогая им „войти в роль", или остается наблюдателем. Сцена переговоров фиксируется видеокамерой.

3. Просмотр видеозаписи и обсуждение хода переговоров с выделением конструктивных и деструктивных форм общения.

Учащиеся пытаются отгадать „секретные задания" других. Эта часть занятия характеризуется нарастанием эмоциональной напряженности. От ведущего в данной ситуации требуется максимальное внимание и напоминание о том, что оцениваются только формы общения, а не личности участников.

При просмотре особое внимание уделяется ключевым моментам переговоров.

Обсуждение.

Что помогало достигнуть договоренности?

Что мешало достигнуть договоренности по этому вопросу?

При обсуждении полезна (с обучающей и с психотерапевтической точек зрения) следующая процедура:

4. Ведущий предлагает каждому участнику оценить эффективность переговоров по существу и по степени своего психологического удовлетворения ходом переговоров. Для этого нужно оценить эти параметры по пятибалльной шкале. Количество пальцев правой руки показывают степень эффективности переговоров по существу, пальцы левой руки - степень психологического удовлетворения в переговорах. Общие результаты подсчитываются и сравниваются. Результат сравнения обсуждается. В конце обсуждения участники „рассекречивают" свои задания.

РАЗДЕЛ 7. ОСНОВНЫЕ СТИЛИ ОБЩЕНИЯ

В данном разделе обобщается материал предыдущих занятий. Учащиеся уже знакомы с вербальными и невербальными реакциями при вступлении в контакт в начале коммуникативного процесса. Знакомы они и с реакциями, соответствующими выходу из контакта. Они знают об особенностях обмена информацией между людьми, о необходимости проверки и перепроверки не только услышанного, но и того, насколько правильно понято эмоциональное состояние говорящего.

На основе этого они могут выделить ведущие стили межличностного общения, понять их сходство и различие.

В данном разделе педагогом-психологом ставится и решается следующая группа задач:

1) научить видеть „детали“ коммуникативного процесса как часть целого - определенного стиля общения;

2) научить по целостному впечатлению от ситуации общения получать недостающую информацию о частностях;

3) связать поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты общения в определенный стиль общения;

4) научить старшеклассников узнавать проявления того или иного стиля у себя и у других в конкретных ситуациях;

5) показать зависимость преобладания того или иного стиля общения у человека от особенностей его личности.

До начала занятий по этому разделу рекомендуется подробно ознакомиться с текстовыми материалами хрестоматии для их последующего использования в ходе занятий, а также для мотивации учащихся к работе. Эти материалы помогут ответить на следующие вопросы:

Как „выглядят“ в глазах писателя-художника и в глазах психолога-практика перечисленные стили общения:

- конвенциональный;
- примитивный;
- манипулятивный;
- актуализированный;
- духовный.

Каковы стили семейного общения?

Каковы основные стратегии поведения в конфликте?

Каковы причины выбора человеком того или иного стиля общения?

Каковы причины манипулятивного общения?

Как стиль общения отражается на взаимоотношениях в семье?

Как преобладание какого-либо стиля сказывается на деловых взаимоотношениях?

От каких личностных особенностей человека зависит преобладание у него определенного стиля в качестве ведущего?

Тема 1. Конвенциональный стиль

Вводное занятие. Диагностика стиля общения.

Цели: научить быстро диагностировать стиль общения — свой и собеседника; выяснить факторы, влияющие на выбор того или иного стиля общения.

Вводная беседа педагога-психолога может быть следующей: «... Я хочу, чтобы вы научились на сегодняшнем занятии определять стиль общения собеседника. Думаю, что в будущем вы сможете натренировать этот навык для того, чтобы мгновенно выбирать наилучший вариант собственного поведения. В результате нашей совместной работы мы сможем лучше представить, как тот или иной стиль общения влияет на отношения между людьми, на их здоровье...»

Упражнение 1. Игра „Угадай стиль общения.“

Учащиеся делятся на три подгруппы по 5-6 человек. Разделение может быть произвольным, например, в однородной, сплоченной группе - по желанию учащихся. Группу с ярко выраженными лидерами и группировками разделить должен педагог-психолог по своему усмотрению. Учащихся, склонных к позиции „жертвы“ в межличностном взаимодействии, лучше включить в подгруппы, где преобладает партнерское общение.

Условия игры.

Каждая подгруппа конструирует и готовит к демонстрации сцену, отражающую определенный стиль общения (краткое описание стиля на отдельной карточке предлагается каждой подгруппе). Во время демонстрации сценки „зрители“ должны угадать, что это за стиль.

Подготовка сценок (конструирование сюжета и репетиция) и их демонстрация, как правило, требуют участия педагога-психолога в работе подгрупп. Это могут быть советы, реплики, акцентирующие тот или иной стиль.

Содержание заданий на карточках.

1. Ваша группа демонстрирует конвенциальный (деловой) стиль общения. Придумайте и покажите сценку из жизни, где этот стиль ярко проявляется. Учтите, что он предполагает довольно большую дистанцию между людьми. Выражения эмоций и чувств при этом ограничены. Люди общаются как носители определенных служебных функций.

2. Ваша группа демонстрирует манипулятивный стиль общения. Он предполагает наличие скрытой цели одного или нескольких собеседников, для достижения которой используются индивидуальные особенности характера человека, его личностные установки. Манипулятивный стиль общения предполагает управление другим человеком за счет преувеличения или преуменьшения собственных личностных особенностей или черт характера. Например: ученики демонстрируют преувеличенный интерес к какому-либо вопросу на уроке, чтобы заставить учителя подольше его объяснять и сократить время на опрос домашнего задания. Вы можете продемонстрировать этот сюжет либо придумать свой.

3. Ваша группа демонстрирует примитивный стиль общения. Для него характерны реакции амбиции и знаки превосходства, акценты на внешних признаках человека. Например, обращение в общественном транспорте: «Эй, ты рыжая...», «Подвинься-ка, очкарик...» Примитивные формы общения связаны, как правило, с унижением одним другого. При общении с более сильным че-

ловеком попытки унижить быстро меняются на противоположное -льстивое обращение. Вы можете разыграть сцену дележа добычи на пиратском корабле или придумать свой сюжет.

При демонстрации сценок лучше удерживать группу от обсуждения. Плановое обсуждение строится по следующим вопросам.

Как вы можете назвать тот стиль общения, который демонстрировала 1-я (2, 3-я) группа?

В каких ситуациях этот стиль может быть, по-вашему, полезен?

В данном занятии полезно выделение конвенционального стиля и его анализ. На примере конвенционального общения можно хорошо продемонстрировать сложности, которые создает смешение стилей.

... Марина - секретарь. Ее обязанность - работа с документами директора. Начальник одного из отделов обращается к ней: «Мариночка, умничка ты наша, выручай! Срочно статью в журнал надо отослать, напечатай несколько страничек...» Согласие Марины может привести к тому, что для плановой работы ей придется задержаться после рабочего дня, что такие заказы будут нормой, что в будущем ее отказ выполнять эти заказы может быть воспринят с недоумением и негодованием... и т. д.

Описание сложностей ориентации секретаря при подмене конвенциональных взаимоотношений манипулятивными или примитивными обычно вызывает вопрос: «Что же делать в этой ситуации?»

Педагог-психолог, получив этот вопрос, предлагает отделить межличностные отношения от предмета обсуждения. Вместе с учащимися вырабатываются варианты ответа.

«...Я очень ценю ваше хорошее отношение ко мне, спасибо. Вы знаете, что у нас существуют правила, я напечатаю вашу статью, если директор даст соответствующее распоряжение...»

«...Спасибо, я передам вашу просьбу директору. Если он согласится отсрочить подготовку документов, вашу статью начну печатать немедленно. Вы можете позвонить через полчаса и узнать о его решении...»

Следующий вопрос для обсуждения: «В чем „минусы" этого стиля и когда он может разрушать отношения между людьми?»

При обсуждении конвенционального стиля общения полезно отметить его ограниченность сферой официальных отношений и последствия некритичного использования конвенциональных отношений в дружеской компании, в семье.

Тема 3. Манипулятивный стиль общения

Занятие № 1. Причины выбора манипулятивного стиля общения.

Цель: показать зависимость выбора стиля общения от внутреннего состояния человека.

В начале занятия важно обосновать его цель. Это можно сделать в свободной беседе либо использовать тексты популярных книг по практической психологии (например, „Как стать несчастным без посторонней помощи" Павла Вацлавика). Необходимо отметить, что множество честных людей страдает от всевозможных манипуляций, что этот вид деструктивного поведения в общении

оказывает наиболее пагубное влияние на здоровье человека. А для того чтобы научиться методам „противоманипулятивной защиты“, важно понять причины выбора человеком этого стиля.

Упражнение 1.

Группа делится (произвольно) на две подгруппы. Первая подгруппа должна найти и записать причины, по которым человеку иногда бывает выгодно преувеличивать свою силу. Вторая подгруппа должна раскрыть причины, по которым человеку бывает выгодно преувеличивать и демонстрировать свою слабость. Перечисленные причины должны быть проиллюстрированы случаями из жизни. После окончания работы представители подгрупп предъявляют ее результаты.

Упражнение 2. «Несчастливая Лисонька» и «„Крутой“ Волк-рэкетир».

Инструкция: учащиеся придумывают сценки с произвольным сюжетом на заданную тему. Организуются две творческих группы. Можно использовать предыдущее разделение. Группа, которая анализировала причины преувеличения человеком собственной силы, работает над сценой «„Крутой“ Волк-рэкетир». Группа, отвечавшая на вопрос о „выгоде“ преувеличения собственной слабости, сочиняет сцену «Несчастливая Лисонька». „Сценаристы“ сами должны наполнить сюжеты различными персонажами.

Основное условие - главную роль играют два человека. Один показывает внешнее манипулятивное поведение (соответствующие жесты, реплики, позу), другой за спиной первого (или рядом с ним) демонстрирует истинное внутреннее состояние героя (Волка или Лисы), также используя жесты, мимику, и реплики, отражающие скрытые чувства и намерения. При демонстрации этих сцен желательна видеозапись. Обсуждение может идти параллельно с просмотром видеоматериалов.

Рефлексия.

Полезно обратить внимание на чувства „раздвоившихся“ актеров. Какое отношение возникло к своему партнеру - „истинному“ лицу? Хотелось ли поменяться ролями? При обсуждении упражнения необходимо обратить внимание на нарушение целостности личности и угрозу душевному здоровью человека, если манипулятивный стиль закрепляется в качестве основного.

Домашнее задание: Прочитать (или перечитать) повесть Ф. М. Достоевского „Двойник“.

Занятие № 2 (2 часа). Общение преподавателя и абитуриента на экзамене.

Цели: показать проявления манипуляций в ситуации взаимодействия абитуриента и преподавателя во время экзамена; проанализировать взаимообусловленность манипуляций и внутреннего состояния абитуриента и экзаменатора, показать стереотипные способы общения в ситуации повышенной эмоциональной напряженности; научиться находить варианты замены манипулятивного способа общения конструктивным.

Порядок работы.

Ведущий предлагает исследовать общение экзаменатора и экзаменуемого в ситуации, максимально приближенной к „боевой“. Эту ситуацию группа должна создать „здесь и сейчас“. Слова ведущего: «Мы должны будем проиграть некоторые ситуации, с которыми вы можете встретиться через несколько месяцев на вступительных экзаменах в вуз или на выпускных экзаменах в школе».

Упражнение 1. „Моделирование ситуации экзамена“.

На роли членов экзаменационной комиссии выбираются 2-3 человека. Один из них назначается „ведущим преподавателем“, второй - „ассистентом“, третий может быть присутствующим на экзаменах „директором школы“. На роль экзаменуемых или абитуриентов выбираются два человека. За дверью им дается инструкция: выбрать из знакомого школьного материала два вопроса, которые они хорошо знают, по которым могут легко говорить. При необходимости им разрешается заменить речь, содержащую информацию, на повторение слогов (например, „ля-ля-ля, ля-ля-ля, ля-ля-ля“) с соответствующей моменту интонацией.

Обратить особое внимание на то, что по обоим вопросам абитуриенты должны демонстрировать уверенность в своих знаниях, стараясь добиться максимальной оценки.

Пока абитуриенты „готовятся“ в классе, вызывается комиссия и ей дается другая инструкция: как бы ни отвечали абитуриенты, экзаменаторы должны с особой теплотой и поддержкой слушать первый вопрос и совершенно равнодушно - второй. Они могут помогать взглядом, наводящими вопросами во время ответа по первому вопросу и демонстрировать свою незаинтересованность, когда абитуриент перейдет ко второму. В конце ответа экзаменатору нужно сказать абитуриенту примерно следующее: «Да, конечно, по первому вопросу вы ответили блестяще (отлично, прекрасно). По второму же не так хорошо, но в общем, спасибо, приглашайте, пожалуйста, следующего...». Дословно эту фразу воспринимать не обязательно, но, главное, нужно непременно подчеркнуть, что первый вопрос был изложен лучше, чем второй.

Оставшейся части группы – «зрителям» - дается задание: отметить то, что в диалоге абитуриента с членами экзаменационной комиссии способствует взаимопониманию, а что его разрушает.

Пред началом упражнения нужно убедиться, что все основные участники правильно поняли свои роли, ответить на их вопросы.

На выполнение упражнения потребуется 10-15 минут.

Обсуждение.

Какие стратегии выбирали абитуриенты, пытаясь увеличить шансы на повышение оценки?

Какие чувства это вызывало у членов экзаменационной комиссии?

Как чувствовали себя абитуриенты в различные моменты взаимодействия с экзаменационной комиссией?

Чем эмоциональное состояние членов комиссии во время ответа на первый вопрос отличалось от их эмоционального состояния во время ответа на второй вопрос?

Как отразилось на эмоциональном состоянии абитуриента фраза «ведущего преподавателя» о явном преимуществе качества ответа по первому вопросу по сравнению со вторым?

Ведущий предлагает пофантазировать на тему: «Какие чувства прячутся за манипулятивными приемами абитуриентов и преподавателей?»

Особое внимание уделяется самоанализу эмоционального состояния абитуриентов. Им предоставляется возможность высказываться. Нужно отметить, что у одних в подобной ситуации возникает чувство бессилия, они чувствуют себя «жертвой», другие с помощью защитной агрессии пытаются восстановить справедливость.

Упражнение 2.

Учащиеся делятся на группы по 3 человек. Ведущий предлагает ответить на вопросы: «Что могло повлиять на эмоциональное состояние экзаменатора и снижение интереса ко второму вопросу? Что может сказать абитуриент в подобной ситуации, чтобы получить шанс на продолжение ответа и улучшение общей оценки?»

После 5-7 минутной подготовки группы предлагают свои варианты объяснения ситуации и выхода из нее.

Рефлексия.

В общем кругу участники обсуждают «плюсы» и «минусы» каждого из вариантов. Педагог-психолог может отметить, что манипулятивный стиль общения может быть оправдан, если речь идет о жизненно важной ситуации. Можно привести пример о птице, имеющей ранение и отвлекающей неуклюжим порханием хищника от гнезда с птенцами. Важно провести грань между осознанными действиями в экстремальной ситуации и стереотипными реакциями в обычной жизни.

Если одна из групп не предложила конструктивного сочетания честного выражения чувств абитуриента с бесконечным описанием ситуации, то предложить свои варианты.

Например: «Мне очень помогли ваши вопросы (поддержка) по первой части. Я буду рад любому, самому трудному вопросу». «Мне самой не нравится, как я ответила по второму вопросу... В беседе с вами результат бал лучше. Если найдется трудный вопрос, постараюсь реабилитироваться...»

Упражнение 3.

Ведущий предлагает учащимся принять определенную позу. Инструкция примерно такая: «Согните спину; втянув голову в плечи, сведите плечи внутрь, как бы пытаясь свернуться в клубочек, слегка отпустите голову и взгляните на меня исподлобья... (Ведущий может одновременно показать эту позу.) О чем говорит эта поза?»... Реплики учащихся «Мама, я боюсь!», «Не подходи, укусит!» полезно обговорить.

Можно поставить вопрос: «Что заставляет нас бояться? Реальная угроза или «память» наших мышц о страхе?»

Задания для самостоятельной работы:

Написать сочинение на тему: «Почему учитель хочет, чтобы моя оценка на экзамене была хорошей?» При наличии времени возможен устный вариант этого упражнения в виде беседы.

Упражнение 4. «Ассоциативный ряд».

А) Учащийся должен представить ситуацию экзамена, вспомнить свое внутренне состояние, соответствующее этой ситуации.

Б) Участники высказываются через эстафету.

Инструкция.

Прошу сесть удобно, под прямым углом, свободно расставлены, спина расслабленная, округлая... Это знакомая вам поза для аутогенной тренировки (пауза; участники принимают необходимую для выполнения упражнения позу).

Сейчас вы можете закрыть глаза и подготовиться к путешествию в недавнее прошлое. Я прошу вас вспомнить себя 10-15 минут назад, когда вы шли на этот урок (пауза). Теперь вернемся еще чуть-чуть назад, когда вы шли в школу (пауза). А теперь вспомните свое пробуждение сегодня утром. Мысли протекают, едва задевая сознание. Не хочется ни о чем думать (пауза).

Сегодня у вас экзамен. От него во многом будет зависеть ваше будущее. Представьте, как вы ждете в коридоре своей очереди, повторяя наиболее трудные вопросы (пауза).

Сейчас ваша очередь. Вы открываете дверь. Видите стол. На нем стоят цветы. На краю стола разложены экзаменационные билеты (пауза). Вы повторяете про себя: «Я уверен в себе. Я уверен в успехе». Сейчас понадобится вся ваша энергия и решительность (пауза).

Через минуту вы откроете глаза. Я буду считать до десяти. На счет «десять» вы хорошенько потянетесь и только и только после этого откроете глаза (пауза)

Постепенно начинаете сжимать пальцы рук в кулаки – один, два... Сжимаете руки... три, четыре. Кулаки сжаты... пять, шесть... Руки напряжены... семь... Плечи напряжены... восемь. Ногами упираетесь в пол, ноги напряжены... девять. Все тело как пружина... десять! Потянитесь хорошенько и откройте глаза!

Раздел 8. Заключительные занятия.

В каждом разделе примерных вариантов занятий можно проводить обобщения. Наиболее приемлемой формой оказался традиционный рейтинговый зачет, поскольку включает в себя групповую и индивидуальную работу. Эти формы позволяют реализовать свои возможности интро- и экстравертированным личностям.

Тема 1. Общение в экстремальной ситуации

Занятие №1 (2 часа). Эффективная коммуникация как условие принятия группового решения (используется игра «Потерпевшие кораблекрушение»).

Цели: исследовать процесс принятия решения группой; нарабатывать навыки эффективного поведения для достижения согласия при решении групповой задачи; закрепить навыки определения основных стилей поведения в конфликте.

Информация для педагога-психолога.

Руководитель должен иметь навыки исследования группового процесса.

Ежегодно на воде терпят бедствие около 200 тысяч человек. Четверть из них погибают во время крушения, а из оставшихся 90% погибают в первые сутки, имея спасательные средства; воду и продукты. Они погибают от психологического шока.

Порядок работы.

1. Каждому члену группы дают следующую инструкцию и просят выполнить задание в течение 15 минут.

Инструкция.

Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате внезапного пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение не ясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи миль к юго-западу от ближайшей земли.

Однако 15 предметов остались целыми и неповрежденными после пожара (см. список ниже). В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и часть перечисленных ниже предметов.

Ваша задача – ранжировать 15 нижеперечисленных предметов в соответствии с их значением для выживания, чтобы в случае необходимости избавиться от наименее важных. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 – у второго по значению и так далее – до пятнадцатого, наименее важного.

Список предметов:

Секстант

Зеркало для бритья

Десятилитровая канистра с водой

Противомоскитная сетка

Одна коробка с армейским рационом

Карты Тихого океана

Подушка (плавательное средство)

Четырех литровая канистра нефтегазовой смеси

Маленький транзисторный радиоприемник

Репеллент, отпугивающий акул

Два квадратных метра непрозрачного пластика

250 граммов медицинского спирта

Пять метров нейлонового каната

Рыболовная снасть

Оставшееся имущество пассажиров составляет пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять денежных банкнот...

После завершения индивидуальной классификации группе дается 45 минут для выполнения общего задания. Это упражнение на групповое принятие решений. Группа, Группа, руководствуясь принципом достижения согласия при принятии совместного решения, должна перейти к единому мнению относительно места классификации каждого из пятнадцати предметов, прежде чем оно станет частью группового решения. Достичь согласия трудно, поэтому не каждая оценка будет получать полное одобрение всех участников. Группа старается каждую оценку дать так, чтобы все члены могли с ней согласиться хотя бы частично. Ведущий предлагает использовать следующие рекомендации для достижения согласия:

1. Избегайте защищать свои индивидуальные суждения. Подходите к задаче логически.
2. Избегайте менять свое мнение только ради достижения согласия, не старайтесь уклониться от конфликта. Поддерживайте только те решения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти.
3. Избегайте таких методов «уменьшения конфликта», как голосование, компромиссные решения с целью достижения согласия при решении групповой задачи.
4. Рассматривайте различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений.

(Эти рекомендации могут быть написаны на большом листе бумаги и вывешены на доске.)

После того как группа проранжировала 15 предметов в зависимости от их важности, посмотрите правильный порядок классификации, приведенный в приложении к данному упражнению. Здесь вы можете сравнить данные индивидуального ранжирования с данными, к которым пришла группа в результате согласия.

Затратьте дополнительно какое-то время для обсуждения процесса принятия решений. Какие виды поведения помогали или мешали процессу достижения согласия? Какие появились партнеры лидерства? Кто участвовал, а кто нет? Кто оказал влияние? Почему? Какова была атмосфера в группе во время дискуссии? Оптимально ли использовались возможности группы? Какие действия предпринимали участники группы для «протаскивания» своих мнений? Как улучшать принятие решений группой?

В качестве варианта один или несколько наблюдателей, не принимающих участие в групповом процессе, могут предоставить после выполнения задачи обратную связь о групповом или индивидуальном поведении.

Приложение к игре «Потерпевшие кораблекрушение»

Согласно экспертам, основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания, и предметы, помогающие выжить до прибытия спасателей. Навигационные средства имеют сравнительно небольшое значение: если маленький спасательный плот и в состоянии достичь земли, невозможно на нем

запаси достаточно пищи и воды для жизни в течении этого периода. Следовательно, самыми важными являются зеркало для бритья и четырех литровая канистра нефтегазовой смеси. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям. Вторыми по значению являются такие вещи, как десятилитровая канистра с водой и коробочка с армейским рационом.

Кратка информация, которая дается для оценки каждого предмета, очевидно, не перечисляет все возможные способы применения данного предмета, очевидно, не перечисляет все возможные способы применения данного предмета, а скорее указывает, какое значение имеет данный предмет для выживания.

1. Зеркало для бритья.

Важно для сигнализации воздушным и морским спасателям.

2. Четырех литровая канистра нефтегазовой смеси.

Важна для сигнализации. Нефтегазовая смесь может быть зажжена денежными банкнотами и спичкой (естественно, вне плота) и будет плыть по воде, привлекая внимания спасателей.

3. Десятилитровая канистра с водой.

Необходима для утоления жажды.

4. Одна коробочка с армейским рационом

Обеспечит основную пищу.

5. Два квадратных метра непрозрачного пластика.

Используются для сбора дождевой воды, обеспечивает защиту от стихии.

6. Две коробки шоколада.

Резервный запас пищи

7. Рыболовная снасть.

Оценивается ниже, чем шоколад, потому что в данной ситуации «синица в руке лучше журавля в небе». Нет уверенности, что вы поймаете рыбу.

8. Пять метров нейлонового каната.

Можно использовать для связывания снаряжения, чтобы оно не упало за борт.

9. Плавательная подушка

Назначение очевидно.

10. Репеллент, отпугивающий акул.

Назначение очевидно.

11. 250 граммов медицинского спирта.

Содержит 80% алкоголя – достаточного для использования в качестве возможного антисептика при любых травмах; в других случаях имеет малую ценность, поскольку употребление может вызвать обезвоживание.

12. Маленький транзисторный радиоприемник.

Имеет незначительную ценность, так как нет передатчика.

13. Каты Тихого океана.

Бесполезны без дополнительных навигационных приборов. Для вас важнее знать, не где находитесь вы, а где находятся спасатели.

14. Противомоскитная сетка.

В Тихом океане нет москитов.

15. Секстант.

Без таблиц и хронометра относительно бесполезен. Основная причина более высокой оценки сигнальных средств по сравнению с предметами поддержания жизни (пищей и водой) заключается в том, что без средств сигнализации почти нет шансов быть обнаруженными и спасенными. К тому же в большинстве случаев спасатели приходят на помощь в первые тридцать часов, а человек может прожить этот период без пищи и воды.

2. Обсуждение игры.

Во время обсуждения обращаем внимание на:

А) атмосферу работы в группе (все ли смогли высказать свое мнение, какими способами добивались того, чтобы приняли их точку зрения, есть ли лидер в обсуждении, если его нет, как это влияет на ход обсуждения);

Б) анализ организации пространства обсуждения, использование аргументов в ходе обсуждения, выделение индивидуальных стилей общения – уход, подавление, переход на личности, психологический шантаж («ну и не буду»), поиск единомышленников («кто еще так думает?») и пр.

Какие ведущие стили поведения в конфликте использовались участниками игры? (Каждый говорит только о своем стиле).

Варианты проведения игры.

Дается инструкция к работе. Всем предлагается составить свой индивидуальный список, затем составление коллективного списка; если группа достаточно большая (до 15 человек), можно разбить ее на подгруппы. Каждая подгруппа составляет свой список, затем делает большой список.

При знакомстве с окончательным списком можно прояснить принцип, по которому он составлен:

а) надежда на спасателей (на первом месте предметы, с помощью которых можно привлечь внимание);

б) надежда только на себя (на первом месте предметы, обязательные для поддержания жизни).

В конце занятия можно предложить участникам подумать над вопросами: для чего нужно было проводить данную игру? Узнали ли вы что-то новое? Если да, то что?

Занятие № 2 (2 часа). Решение проблем в экстремальных ситуациях, при смене образа жизни.

Цели: диагностика собственных возможностей в экстремальных ситуациях; актуализация конструктивных средств взаимодействия, умения брать на себя ответственность и пользоваться групповой поддержкой; проявление личностных качеств: „встреча с самим собой“; тренировка способности переживания неудач, потерь; стимулирование процесса саморазвития.

Игра „Необитаемый остров“.

Игру можно начать продолжением предыдущей: «После многодневного изнурительного дрейфа по океану спасшиеся люди высадились на необитаемом острове. К этому времени у них уже ничего не осталось, кроме надувного плота, да и тот пришел в негодность».

Участники группы получают большой лист бумаги и коробку пластилина. Надо нарисовать место, куда прибило их лодку, слепить „себя" из пластилина и найти себе место на отмеченном пространстве острова.

Условие игры. «Вас выбросило на необитаемый остров в тропиках. В ближайшие 20 лет вам не суждено встретиться с другими людьми и уплыть с острова».

Информация для педагога-психолога.

Развитие группы идет спонтанно. Ведущий выступает в роли «хранителя времени» (объявляет: прошел день, неделя, месяц, год и т. д.) и может дополнять «жизнь» участников экстремальными событиями: ливень уничтожил..., начались болезни... и т. п. Эта роль помогает ведущему косвенно корректировать развитие динамики группы. Наиболее серьезными, требующими особого внимания у ведущего, чаще всего бывают „первые дни жизни на острове" (организация коллектива, межполовые взаимоотношения и политические разногласия). Игра развивается быстро, если в группе есть лидер. Если лидера нет, возникает опасность негативного поведения, так как проявляется неумение решать проблемы — как бытовые, так и коммуникативные (начинают обнаруживаться „мощные защиты"). В этом случае от ведущего требуется высокий уровень компетентности ведения группы либо ему необходимо ненавязчиво перейти к управлению динамикой развития группы.

Игра до конца не проигрывается, никакого завершения не требуется. Обсуждение в группе проводится частично, так как дальше идет индивидуальная работа (участники приходят на консультации).

Заключительное занятие (4 часа). Творческий отчет-игра „Экзамен".

Цели: предъявление усвоенных знаний в области межличностных взаимоотношений; умение принимать на себя ответственность и находить выход из ситуации.

Порядок работы.

Ведущий предлагает членам группы выбрать жюри для оценивания участников. Жюри занимает свое место и договаривается о критериях оценки заданий. Задания оцениваются в десятибалльной системе.

Задание 1. Реклама.

Оставшиеся участники образуют две группы. Каждая группа должна через десять минут представить (инсценировать) рекламу о себе. Необходимо отразить личностные особенности и коммуникативные возможности членов этой группы.

Задание 2. Сказка.

Инсценировать сказку „Колобок" (можно любую другую) и проанализировать по трем направлениям: «Что мешало и что помогало общению?»; «Какие типы коммуникаций Колобка с Медведем, Зайцем, Волком можно было выделить?»; «Как „личностные" особенности персонажей повлияли на стиль взаимоотношений (Заяц — робкий, Волк — агрессивный, Медведь — грозный)?»

Обсуждение.

Почему не захотелось с ними дружить, что помешало началу и развитию отношений?

Если рассматривать эту ситуацию как способ поведения с представителем другого пола (например: Колобок — девушка, а остальные персонажи — юноши, которым нравится эта девушка): что испугало в Волке, почему Заяц не вызвал интереса, почему в Медведе не увидели опоры, защиты, стабильности?

Задание 3. Последствия „воспитания“.

а) Найти причины, по которым Колобок от всех старался уйти.

б) Сочинить или инсценировать несколько интерпретаций сказки, например:

1. «Жили-были люди бедные (богатые)...»

2. «Испекла она колобок, дала деду, а тот ожегся и рассердился...»

3. «Испекла она колобок, не могла на него нарадоваться, положила на блюдечко, накрыла красивой салфеточкой, все поглаживала да ласковые слова приговаривала...»

4. «... а навстречу ему Заяц. Увидел Колобок грустного, одинокого Зайчишку и говорит: „Давай вместе гулять по этому прекрасному лесу“ ..,»

5. «... услышал он злые слова Волка, захотелось ему узнать причины этой злости...»

Задание 4 .

Сочинить сказку про человека, у которого были проблемы в общении, и про то, как он пытался их разрешить.

Предложить всем участникам группы анонимно написать свое мнение о стиле коммуникации каждого персонажа сказки и о стиле общения членов группы.

Задание 5 (индивидуально).

Порядок работы.

Каждый берет карточку (вытаскивает из „колоды“), в которой предлагается проблемная ситуация. Содержание карточек:

1. Цель. Поддержать и стимулировать общение.

«Ты приходишь в компанию малознакомых людей. Выбери человека, с которым тебе нужно сблизиться, чтобы через него тебя „приняли“ в этой компании».

2. Цель. Завершить общение.

«Твой собеседник оказался очень словоохотливым, „сел на своего конька“ (разговорился на тему, которая ему очень интересна). Тебе необходимо завершить разговор, избегая конфликта, и перейти к другому собеседнику, хотя первый тебя не отпускает.»

3. Цель. Продолжить общение.

«Твой собеседник не хочет говорить на ту тему, по которой тебе нужна информация. Тебе необходимо максимально использовать ситуацию общения.»

4. Цель. Спрогнозировать ситуацию.

«Два—три человека договариваются о сценарии ситуации, четвертый участник не знает ее развития, но в процессе общения по невербальным и вербальным признакам должен: определить сценарий; изменить его ход, если сочтет для себя невыгодным развитие ситуации.»

5. Психологическая настройка на партнера.

«Ты встречаешь: расстроенного человека; раздраженного человека; некоммуникабельного, боящегося тебя человека.

Настройся, не раздражая собеседника, на его внутреннее состояние и поговори с ним.»

6. Предлагается овладеть инициативой и удерживать ее конструктивно, когда:

- а) тебя отчитывают;
- б) тебя заставляют идти туда, куда ты не хочешь;
- г) у тебя что-то просят;
- д) партнер говорит только о том, что ему интересно;
- е) с тобой не хотят общаться.

7. Спровоцировать любую реакцию партнера: радости, грусти, желания угождать, побыстрее от всех „отделаться“.

По окончании занятия жюри проводит рейтинг коммуникативной компетентности участников группы, основываясь на оценках групповой и индивидуальной работы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Использованные в работе бланки методик диагностики детей и родителей

Диагностика родителей

1. Методика многофакторного исследования внутрисемейных отношений;
2. Методика «PARi» (parental attitude research instrument; авторы Е.Шеффер и Р.Белла в адаптации Т.В.Нещерет), для изучения отношения родителей к разным сторонам семейной жизни.

Диагностика детей

1. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения «САН»;
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
3. Цветовой тест М.Люшера;
4. Методика «Рисунок семьи»;
5. «Hand-test» - тест руки Э.Вагнера и соавторов для диагностики агрессивного поведения;
6. Методика выяснения положительных и отрицательных качеств личности ребенка (собственное мнение);
7. Методика «Кто Я?» на установление социальных ролей;
8. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1). Авторы В.В.Синявский, Б.А.Федоришин;
9. Методика исследования самооценки и определения референтных ценностей данной группы. Автор М.Мнацакян;
10. Методика «Конструктивный рисунок человека» (КРС), для выявления типа личности. Авторы Е.Д. Романова, О.Ф. Потемкина;
11. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейна;
12. Профиль риска неудачи при устройстве в приемную семью.

РЕЦЕНЗИЯ

на магистерскую диссертацию магистранта Павлодарского университета
Васильевой Елены Владимировны

Специальность 6N0503 «Психология»
Кафедра «Педагогика»

Магистерская диссертация на тему
«Психологическое сопровождение патронатного воспитания»

Общая характеристика диссертации

Диссертация на тему «Психологическое сопровождение патронатного воспитания» является актуальной для практики работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без родительского попечения. Работа состоит из 3 разделов. В первом разделе рассматриваются основные понятия и теоретические подходы к проблеме депривации. Во втором разделе особое внимание уделяется исследованию последствий депривации на детей. В третьем разделе проанализированы виды альтернативных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения в семье и специфика патронатного воспитания.

Заключение по магистерской диссертации

Особый интерес представляет предложенный вариант психологического сопровождения детей-сирот. Эта программа адаптирована в условиях нескольких детских учреждениях интронатного типа. Особого внимания заслуживает этап психологической диагностики личностных особенностей кандидатов в патронатные воспитатели. Здесь просчитываются возможные препятствия в личностном взаимодействии и формируется психологическая готовность к изменениям не только в практике семьи, но и к личностным изменениям. Этапы коррекции изменений мотивируются, тем самым эти изменения закрепляются.

Данное исследование необходимо продолжать и расширять, так же следует продолжить наблюдение за патронатными семьями в течение нескольких лет.

Диссертационное исследование имеет большую практическую направленность и перспективу дальнейшего продолжения. Работа актуальна и соответствует требованиям.

Оценка магистерской диссертации

Диссертационное исследование заслуживает оценки «отлично».

Оппонент Семига Николай Захарович

Занимаемая должность директор СОШ №43

«19» сентября 2005г.

Сурь

о работе Государств Контр-Департамент на тему "Опасное
кошачье сотрудничество парламентов в Вашингтоне"
апреля 1941 года на странице 100-101

"История американской контрразведки, 1941-1945"
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американские - международные отношения и проблемы
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

американская контрразведка: методы и результаты
Сурь & Сурь, Вашингтон, 1945

