

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ: консультирование подростков

Александра Моложавенко, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного педагогического университета

Для того чтобы выявлять проблемы самообразования у подростков, мы провели диагностическое исследование. Что оно показало? Учащиеся гимназий и лицеев меньше озабочены проблемой, чем учащиеся вечерних сменных общеобразовательных школ, причём наиболее остро оно является для девочек. Именно они больше всего подвержены риску социаль-

ной дезадаптации, определяющей выбор асоциального образа жизни.

Метод интервьюирования использовался нами в процессе консультирования подростков, участвовавших в проведении анкетирования и обратившихся за помощью в социально-психологические службы районных управлений образования (см. таб.).

Таблица

ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОДРОСТКА

Личностные характеристики	Вопросы интервью
Поведение (социальная компетентность)	Что Вы делали? Каким образом? Кто находился рядом? Что чувствовали?
Возможности, способности, ресурсы (самовосприятие, самопознание)	Какие Вы использовали способности? Как их использовали? Какова эффективность использования способностей по условной шкале от 0 до 10? Что чувствовали при этом?
Ценности и смыслы (самопонимание)	Для чего это было необходимо делать? Насколько это важно (по условной шкале от 0 до 10)? Почему это ценно? Какое значение это для Вас имело? Что Вы ощущали, когда осознали важность этой ценности и её значение?
Идентификация	Кто Вы в этой ситуации? На кого Вы похожи или желаете быть похожим? Какой образ представляете, когда думаете об этом поведении? Что чувствуете при этом?
Эмоции и чувства (саморегуляция)	Какие ощущения (зрительные, слуховые и телесные) возникали, когда Вы делали это (не менее трёх по каждой модальности)? Как узнавали, что это нравилось (не нравилось)? Где внутри (в теле) находится сейчас это ощущение? На что или на кого оно похоже?

У подростка *уровня самовосприятия и самопознания* проявляется противоречие между спонтанным состоянием самовосприятия и слабо выраженным самопознанием своих возможностей. Такой дисбаланс определяет несогласованность в работе ощущений подростка (зрительных, слуховых, телесных) и способствует постоянной неудовлетворённости самим собой. Подросток не понимает, что с ним происходит, отказывается от сознательного построения ценностно-смысловой системы и определения адекватной ей идентичности. Всё это ведёт к тому, что у него появляются трудности в социальном, профессиональном, жизненном самоопределении.

Например, к нам обратились родители подростка *Виктора Ф.* (13 лет). Основная их жалоба — мальчик никак не реагирует на замечания взрослых. Наблюдая за коммуникативным поведением Виктора, мы обратили внимание на то, что он отвечает на вопросы консультанта односложно (да, нет, не знаю) или задавал встречные вопросы (Почему?). Особенности невербального поведения (мимика, жесты, пантомимика) говорили о несоответствии чувств и ответов подростка.

И только на вопрос: «Как вы узнаете о том, что не знаете?» мальчик удивился:

— Узнаю? Да никак. Просто пустота и всё.

Почему я должен об этом узнавать?

— А какая она, эта «пустота»?

— ..?

— Каждый человек по-своему воспринимает «пустоту». Ваша «пустота» на что похожа?

— Пустота она и есть пустота. Ничего нет и всё.

— Совсем-совсем ничего?

— Ну, что-то вроде тёмного пятна...

— Вы видите это пятно?

— Да, когда закрываю глаза, то просто темно и ничего не видно...

Беседуя с Виктором, мы выяснили, что дома он старался играть роль послушного сына,

а родители часто были непоследовательны в своих поощрениях и наказаниях. Так Виктор приучился не замечать собственные ощущения, что и привело его к выбору «жизни по течению»: условное послушание в семье, манипулирование требованиями и поощрениями взрослых; конформное поведение в окружении сверстников.

Интервьюируя подростков, мы выявили специфические лингвистические нарушения при их взаимодействии со значимыми другими. Во-первых, учащиеся не могут определить желаемый результат в позитивных терминах (*я не хочу* вместо *я хочу*). При этом они используют неконкретные лингвистические формы глаголов в предложениях (*гулять, общаться*), тем самым снимая с себя ответственность за происходящие в жизни события. Также часто употребляют отглагольные существительные, которые указывают на сложности в самоуправлении и саморегуляции. Во-вторых, они жёстко фиксируют границы взрослых (*они должны*) и сужают границы собственных возможностей (*я не могу*), ориентируясь на общеизвестные идиомы, абсолютизируя окружающую реальность — изменить что-либо невозможно (*все взрослые учат*). В-третьих, подростки часто используют негативные оценочные суждения.

Все эти нарушения во время *консультирования* надо постепенно снимать, минимизируя искажения самовосприятия и активизируя потребность в самопознании. В частности, в процессе построения доверительных отношений педагогу необходимо постоянно следить за тем, чтобы переформулировать вопрос подростка «Почему?» на вопрос «Как? Каким образом?». Это особенно важно, так как в этом случае молодые люди ориентируются на своё внутреннее состояние и не пытаются искать виновных (себя или других). Только после такой работы можно переходить к выявлению того, как подросток хочет достичь желаемого и реального результата.

Если подросток начинает сомневаться в своих убеждениях, которые ограничивают достижения нужной ему цели, педагогу надо обсудить с ним определённые ситуации: *Что случится, если...?* и *Что останавливает вас?* А в конце беседы важно снять все сомнения (*Как вы узнаете о том, что другой думает о вас?*, *Как вы узнаете о том, что необходимо другому?*) и отрицательные оценочные утверждения по поводу качеств желаемых действий. Таким образом, готовится основа к переходу подростков с уровня самовосприятия и самопознания на уровень саморегуляции.

В чём специфика самовосприятия и самопознания подростка *уровня саморегуляции?* В дисбалансе в системе ощущений, в непропорциональном преобладании работы одного из сенсорных каналов (зрительного, или слухового, или телесного).

Людмила А. (14 лет) пришла на консультацию по рекомендации педагога-психолога образовательного учреждения. Приведённый ниже отрывок из протокола первичного консультативного приёма говорит о том, что у неё ярко выражено противоречие между преобладанием одного из сенсорных каналов (видение) и неопределённым желанием испытывать более широкую гамму телесных ощущений, связанных с положительными переживаниями в эмоционально-чувственной сфере и отражающимися на характере взаимодействия со значимыми людьми.

— Я не понимаю, что со мной происходит.

— А что конкретно Вы имеете в виду?

— Ну, я знаю, что нужно с кем-то дружить...

Но мои одноклассники кажутся мне слишком весёлыми, несерьёзными, что ли...

— А что означает для вас «дружить»?

— Дружить? Ну, я не знаю, наверное, доверять кому-то то, о чём ты думаешь...

— А как вы узнаете о том, что человек вам верит, а вы верите ему?

— Я это вижу...

— Что конкретно вы видите?

— Интерес на лице, может быть, какое-то понимание, и мне это нравится. Но меня часто обманывают: я узнаю от другого человека то, что я доверила подруге, а она всё рассказала и исказила так, что выглядит всё ужасно.

— И что вы чувствуете, когда видите интерес на лице другого? Как вы узнаете о том, что вам это нравится?

— Не знаю, я об этом не думала, но я чувствую, как меня это очень сильно беспокоит...

Людмила испытывала острую потребность в поддержке, сочувствии, сопереживании, но сама при этом не была способна ощущать те же чувства по отношению к партнёру. Девочка не осознавала границ опасного и безопасного, комфортного и дискомфортного, психологически защищённого поведения. Следовательно, она вполне могла быть втянута в ситуацию зависимости от неадекватных поступков сверстников.

Подростки не сразу начинают доверять консультанту, поэтому необходимо особенно тщательно и терпеливо строить доверительные отношения. Они чаще всего используют неконкретные формы глаголов (*дружить, понимать*) и идиомы-обобщения (*все несерьёзные*). Таким образом они переносят ответственность с личностных характеристик на межличностные и оправдывают выбор конформного поведения (пассивное принятие существующих норм в группе сверстников). Поэтому подросткам следует задавать вопросы, которые могли бы раскрыть обобщающие слова и фразы: *Как Вы понимаете слово «дружить»?* *Кого конкретно Вы имеете в виду, говоря «все»?*

Подростки обычно стремятся фиксировать границы необходимости (*я должен, мы должны*) и абсолютизировать окружающую реальность — *Все, кто меня окружает, относятся ко мне плохо*. Здесь важно конкретизировать их представления: *Что случится, если...?*

Наиболее часты нарушения по типу «ложного предвидения» и негативных оценочных утверждений собственного поведения. Это выражается в предвидении подростками того, что другие люди думают и чувствуют по поводу их выбо-

ров и затем в негативной оценке-обобщении данного обстоятельства: *Я знаю, что они думают об этом, и это ужасно.* Педагогу лучше всего использовать форму *Как вы узнаете о том, что другие думают об этом?* и обсуждать соответствующие переживания позитивно. Кроме того, ему надо определить своеобразного «судью», который обозначает в восприятии консультируемого острое негативное состояние: *Ужасно по отношению к кому?* Таким образом, педагог способствует определению выборов, направляющих подростка на следующий уровень становления социально приемлемого образа жизни.

Уровень самопонимания в становлении ценностно-смысловых представлений подростка о собственном образе жизни характеризуется противоречием между неравномерным развитием сенсорных ощущений, с некоторым преобладанием одного из них, и внутренним желанием подростка расширить возможности собственного восприятия в самоотражении объектов окружающего мира.

Приведём диалог с *Валентиной И. (15 лет)*, которая в начале консультации сказала о проблеме острого конфликта с матерью.

— Мама должна доверять мне, когда я встречаюсь с друзьями и общаюсь с ними. Почему она думает, что со мной случится обязательно самое плохое? Её отношение не устраивает меня, она не хочет понять меня!

— Вы считаете, что опасности нет никакой? Совсем-совсем никакой?

— Да, нет... В общем, что-то может и быть, но я ведь не маленькая и могу постоять за себя.

— Как вы узнаете о том, что вы уже не маленькая?

— Ну, я смотрю в зеркало и вижу это.

— Что конкретно вы видите в зеркале?

— Что я уже девушка...

— Что вы чувствуете при этом?

— Сомнение какое-то, непонимание, что со мной происходит, что главное, а что не главное.

— И на что или на кого похоже ваше сомнение? Это как *что* или *кто*?

— Это такая маленькая девочка с бантиками и веснушками, которая немного напуганная, немного удивлённая, а в общем — довольно смешная.

— Когда вы видите эту девочку, есть какой-нибудь звук при этом?

— Нет, ничего не слышу. Она просто смотрит.

— А что вы чувствуете, глядя на эту девочку?

— Ещё большее сомнение и неуверенность.

— Вы сказали, что мама не хочет понять вас. Попробуйте сейчас сказать иначе: «Я не хочу её понять». Что вы при этом чувствуете?

— Странно... Наверное, может быть...

Установить с такими подростками доверительные отношения не сложно, если педагог создаст благоприятную атмосферу, привлечёт внимание к его позитивному опыту, пробудит интерес к содержанию диалога. В этом случае устанавливается тесный межличностный контакт с подростком, так как участники диалога воспринимают друг друга как партнёры.

Чаще всего у таких подростков в речи проявляется так называемый проективный указатель, на который взрослые часто не обращают должного внимания: *Она не хочет понять меня.* Опыт проекции у них закрепляется, создаются сложности в самопонимания. Поэтому консультанту надо использовать приём разворачивания проекции извне вовнутрь — *Попробуйте сказать иначе: я не хочу понять её.*

Подросток обычно сужает границы собственных возможностей (*я не могу сделать это*) на фоне абсолютизации своего опыта (*я никогда не делал этого правильно*). Вопросы типа: *Что останавливает вас? Что случится, если вы сделаете это? Можете ли вы вспомнить любой момент в вашей жизни, когда вы сделали это правильно?* — расширяют границы восприятия проблемной ситуации

и направляют подростка на поиск возможностей самоуправления и саморегуляции. Это особенно важно, если консультируемый находится в состоянии стресса или депрессии.

В конце диалога подростки уровня самопонимания, как правило, предъявляют отрицательную причинно-следственную связь, вызывающую сложные негативные эмоциональные реакции (*Если бы мама действительно меня любила, то она бы знала, что для меня важно*). По сути, подросток безгранично верит в значимого для него человека, который создаёт в восприятии консультируемого определённое состояние. Переживание этого эмоционального состояния приводит подростка к оправданию неспособности контролировать свои чувства и мысли. Работа консультанта с этим лингвистическим нарушением (*Как мама может узнать наверняка, что для вас сейчас важно?*) создаёт условия для понимания подростком необходимости ответственности за собственное поведение.

Подростки *ценностно-смыслового уровня* в социально-психологические службы обращаются для того, чтобы получить от специалиста квалифицированную помощь в определении возможностей своего социального и профессионального будущего (самоопределение). Другими словами, для них необходимо сопровождение.

Например, Анатолий В., 16 лет, обратился к нам с просьбой помочь ему разобраться в собственных способностях, чтобы выбрать дальнейший вид профессионального обучения. Он так охарактеризовал своё внутреннее состояние:

— Я, в общем, уверен в выборе дальнейшего обучения, но не уверен, что мой выбор правильный. Люди часто ошибаются, а затем расплачиваются за свои ошибки.

— Как вы узнаете о том, что вы действительно уверены, выбрав то, как вы будете дальше обучаться? Кого конкретно вы имеете в виду из тех людей, которые ошибаются?

— Я вижу то, что мне необходимо, и начинаю разговаривать либо с самим собой, либо с тем, кого я вижу. Ну, например, я вижу, как решаю задание по математике у доски, как я объясняю это учителю. Я слышу, что он говорит, и что я ему отвечаю. Но мой папа утверждает, что я ошибаюсь, если

Воспитательная ТЕХНОЛОГИЯ

пойду по пути интереса, а не выгоды, и потом буду об этом жалеть.

— А что вы при этом чувствуете? Есть ли какие-то особенности?

— Чувствую? В теле? Наверное, что-то чувствую, но мне это как-то непонятно, и я очень злюсь на себя при этом. Но я знаю, что мне надо добиться своей цели, в меня верят родители, учителя, которые хотят мною гордиться.

Подростки, обращающиеся самостоятельно за социально-психологической помощью, на этапе *интервьюирования* легко вступают в контакт и достаточно точно аргументируют то, чего они хотят. Здесь наиболее часто у них встречаются два лингвистических нарушения: использование идеом-обобщений (*Люди часто ошибаются*) и отглагольных существительных, которые символизируют попытку подростка изменить «процесс» на «событие». Абстрактные существительные помогают человеку сформулировать некоторые жизненные стратегии и концепции, но в то же время они определяют статическое (неизменяемое по времени) состояние (*учёба — обучаться, выбор — выбирать, долг — быть должным*). Работа с первым нарушением сводится к обозначению конкретных людей, которые способствовали в жизни подростка формированию негативных выводов (*Кого конкретно вы имеете в виду?*). Работа со вторым нарушением предполагает перевод педагогом отглагольного существительного в активную глагольную форму (*Я ничего не могу делать, мне всё время говорят о моём долге. Кому конкретно вы должны?*). Это способствует поиску подростком реальных действий в достижении желаемого результата.

В начале *консультации*, как правило, у подростков проявляется такое нарушение, как фиксация границ необходимости (*Мне следовало бы больше узнать о своих способностях*). А в конце — отрицательная причинно-

следственная связь (*Я знаю, если я добьюсь своей цели, мною будут гордиться*). Подросток, говоря «следовало бы», исключает собственную ответственность за происходящие события. Поэтому вопрос: *Что изменилось бы, если бы вы узнали о своих способностях больше?* — наиболее эффективен для того, чтобы он осознал: за понимание и реализацию своих способностей отвечает он сам. Подросток верит в свои возможности заставлять значимых других испытывать не только положительные переживания, но и боль, страдание. С такой «силой» приходит чувство ответственности, сопровождаемое самобичеванием и осознанием неспособности управлять складывающейся ситуацией. В результате он оказывается в рамках отсутствия выбора: *так и только так; либо-либо, третьего не дано*. Чтобы предотвратить развитие ситуации по такому сценарию, консультанту необходимо обсудить с подростком его видение (узнавание) того, как значимые другие могут относиться к его поведению. Таким образом, количество выборов увеличивается, появляется потребность в систематизации ценностей.

Подростки также обращаются за консультативной помощью к педагогу в том случае, если им необходимо убедиться в верности выбранных ими способов самореализации в жизненном, социальном и профессиональном самоопределении (социально-психолого-педагогическое сопровождение).

Денис А., 17 лет, пришёл на консультацию самостоятельно. Он попросил, чтобы мы определили его способности и подтвердили правильность сделанного им профессионального выбора.

— Я хочу заниматься компьютерным обеспечением и программированием. Мне это очень нравится, и я стараюсь, как можно больше времени уделять подготовке к будущему обучению в вузе. В целом, я уверен в своём выборе, но сомневаюсь в том, как это достичь.

— Как вы узнаете о том, что вы выбрали именно то, что вам хочется и нужно?

— Во-первых, я хорошо представляю, как я буду заниматься программированием; во-вторых, когда я вижу, как я это делаю, я слышу работу компьютера, что говорят люди вокруг меня, и мне это нравится.

— А что вы чувствуете в своём теле, когда понимаете, что вам это нравится?

— Я очень легко дышу, у меня расправлены плечи, свободные и уверенные движения, без суеты.

— Что вы при этом говорите самому себе?

— »Здорово! Как бы было хорошо, если бы это осуществилось!».

— Какие конкретно вы совершаете действия, когда двигаетесь к желаемому результату?

— Я хожу на занятия в вуз, читаю специальную литературу, создаю небольшие программы по заданиям преподавателей, усиленно занимаюсь по тем предметам, которые предстоит сдавать, ведь все взрослые вокруг меня говорят, как непросто и тяжело поступить в вуз по этой специальности.

— Есть ли кто-либо из взрослых, которые подчёркивают не только трудность, но и важность, интересность выбранной вами специальности?

— Наверное, но я их как-то не встречал.

— В это трудно поверить, неужели так и никто?!

— Ну, сейчас я вспомнил: знакомый нашей семьи очень захватывающе говорил об этом, даже с восторгом. ... Ещё один преподаватель в вузе — тоже рассказывал как-то необычно. Но только это казалось неважным.

— Неважно по отношению к кому?

— Получается, по отношению ко мне.

Строя доверительные отношения с подростками идентификационного уровня, очень важно направить их восприятие на позитивное содержание реализации системы ценностей в профессиональном и социальном самоопределении. Так как необходим перевод происходящих внутренних процессов из события в реальные действия, следует каждый раз при использовании подростком отлагательных существительных переводить их в активные по форме

глаголы. Но при этом нужен обратный процесс перевода глаголов в обновлённом содержании в отглагольные существительные.

В процессе консультирования могут появляться лингвистические нарушения (абсолютизация окружающей реальности, которые сформировались из-за поведенческого опыта подростка). Работая с такими нарушениями, надо показать всю абсурдность подобных заключений-обобщений, так как за ними, как правило, следует негативное оценочное утверждение (*В это трудно поверить! Неужели так и никто?!*). Осознание того, что такая оценка подростка исходит из его собственного внутреннего опыта, создаёт условия для эффективного построения собственной идентификационной ценностно-смысловой системы, способствующей выбору эффективной стратегии достижения желаемого результата (*Неважно по отношению к кому? Получается, по отношению ко мне*).

Воспитательная ТЕХНОЛОГИЯ

Таким образом, в формировании у обучающихся целостных представлений о социально-адаптированном образе жизни особое значение имеет деятельность педагога, ориентированная на становление и развитие у подростков личностного самосознания. При этом интервьюирование и консультирование должны проходить в виде диалога, взаимовлияния и взаимопонимания педагога и обучающегося. В этом случае происходит осознание ценностно-смысловой и идентификационной функций самосознания, способствующих эффективному личностному, социальному, профессиональному и жизненному самоопределению выпускников школы. **В.Ш**