

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет  
Кафедра педагогики и психологии

## **Особенности межличностных отношений у сельских и городских подростков**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Профиль подготовки Психология образования

**Допустить к защите**

Зав. кафедрой педагогики и психологии  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 г.

**Манузина Елена Борисовна**

\_\_\_\_\_ *подпись*

**Выполнил студент**

П-ЗПО131 группы

**Макеева Татьяна Николаевна**

\_\_\_\_\_ *подпись*

**Научный руководитель**

канд. пед. наук, доцент

**Першина**

**Наталья Анатольевна**

\_\_\_\_\_ *подпись*

**Оценка** \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 г.

**Председатель ГЭК**

**Скоркина**

**Татьяна Васильевна**

\_\_\_\_\_ *подпись председателя ГЭК*

Бийск – 2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
 университет имени В.М. Шукшина»  
 (АГГПУ им. В.М. Шукшина)

АННОТАЦИЯ

на выпускную квалификационную работу бакалавра

студента Макеевой Татьяны Николаевны группы П-ЗПО131

Направление 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Профиль Психология образования

Тема Особенности межличностных отношений у сельских и городских подростков

Stichwort: die zwischenmenschliche Beziehungen, das Jugendalter, die städtische Jugendliche, die ländliche Jugendliche

Annotation

In dieser Arbeit wurde das Problem der Bildung und Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungen bei Jugendlichen unter Berücksichtigung der geographischen Umgebung ihres Wohnsitzes aktualisiert. Während der Erforschung wurde zuverlässig bewiesen, dasses unter den städtischen Jugendlichen mehrere Cholierikergibt, als unter den ländlichen Jugendlichen; in den zwischenmenschlichen Beziehungen zeigen die städtischen Jugendlichen mehr aggressives Verhalten, als die ländlichen; die städtischen Jugendlichen sind anfälliger für Negativität, verbale Aggression und Reizungen; die städtischen Jugendlichen haben ein höheres Maß an Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse wurden auch praktische Empfehlungen für psychologische und pädagogische Begleitung von ländlichen und städtischen Jugendlichen formuliert, die positive zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Ihnen stärken sollen.

Автор ВКР

Макеева Т.Н.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические аспекты формирования и развития межличностных отношений в подростковой среде.....	7
1.1. Психолого-педагогическая характеристика подросткового возраста.....	7
1.2. Понятие межличностных отношений.....	13
1.3. Особенности развития межличностных отношений в подростковой среде.....	18
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по диагностике особенностей межличностных отношений у сельских и городских подростков.....	27
2.1. Программа и методика эмпирического исследования, описание диагностических средств.....	27
2.2. Описание и анализ результатов исследования.....	33
2.3. Рекомендации по коррекции межличностных отношений в подростковой среде на основании результатов исследования.....	40
Заключение.....	53
Библиографический список.....	56
Приложение 1 Принцип подсчета баллов и характеристика показателей в двухфакторной модели личности Г. Айзенка.....	61
Приложение 2 Типы темперамента.....	62
Приложение 3 Психолого-педагогические меры в воспитании подростков ...	63

## Введение

**Актуальность выбранной темы работы** объясняется тем, что научное обоснование принципов формирования благоприятных межличностных отношений в подростковом коллективе невозможно без проведения соответствующих исследований, в том числе с учетом географической среды проживания испытуемых. Взросление современной молодежи происходит в условиях нестабильности института семьи и размытости моральных ценностей, которые уже не являются твердой опорой для выстраивания собственной личности. Сегодня все чаще возникают ситуации неопределенности, где привитые социальные нормы, стереотипы поведения и выученные социальные роли не срабатывают, особенно у подростков, которые в период перехода от детства к взрослости переживают очередную возрастную кризис.

Большую часть своего времени подросток проводит вне дома, общаясь со сверстниками. Подобное общение имеет большую воспитательную силу. Оно выступает не только как средство обмена информацией, но и оказывает влияние на развитие личности подростков: происходит восприятие окружающего мира, преломление норм и ценностей общества. Подросток стремится занять определенное место в группе сверстников, где происходит обмен мыслями, эмоциями, нравственными идеалами и духовными ценностями. С другой стороны, результаты современных исследований говорят о том, что формирование и функционирование психических функций и поведения, которые принадлежат человеку, происходят, прежде всего, под влиянием и контролем самой личности. В связи с этим проблема исследования связана с необходимостью изучения особенностей соотношения внутреннего и внешнего мира подростков, что будет способствовать оптимизации психолого-педагогической работы с данной категорией молодых людей.

**Целью работы** является анализ особенностей межличностных отношений у сельских и городских подростков.

**Объектом исследования** выступают межличностные отношения.

**Предметом исследования** стали межличностные отношения у сельских и городских подростков.

Для достижения цели необходимо решить следующие **задачи**:

- осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования;
- подобрать диагностический материал и провести эмпирическое исследование;
- разработать соответствующие рекомендации по его результатам.

В качестве испытуемых выступили 20 подростков 12-13 лет, из которых 10 человек обучаются в МБОУ «Кировская средняя общеобразовательная школа», 10 человек обучаются в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г. Бийск».

**Гипотеза исследования:** подростки в возрасте 12-13 лет нуждаются в коррекции межличностных отношений не только с учетом типов темперамента, преобладающих показателей и форм агрессии, уровня коммуникативных и организаторских склонностей, но и места своего проживания.

**Теоретическую основу исследования** составляют труды таких ученых, как Ф.К. Зиннуров, С.Б. Майборода, В.С. Мухина, Н.Н. Обозов, А.А. Реан и др.

Основными **методами исследования** стали наблюдение, описание, сравнение, анализ и синтез. В качестве методического материала были выбраны опросник Г. Айзенка, опросник для диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и Д. Арки и опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования его результатов для формирования и развития

межличностных отношений подростков в условиях сельской и городской среды.

**Апробация работы:** основные результаты исследования были представлены на 16-й Всероссийской научно-практической конференции «Развитие личности в образовательном пространстве» (Бийск, 18 мая 2018 г.).

Результаты исследования переданы администрациям МБОУ «СОШ № 1» г. Бийска и МБОУ «Кировская СОШ».

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав, библиографического списка и приложения.

## **Глава 1. Теоретические аспекты формирования и развития межличностных отношений в подростковой среде**

### **1.1. Психолого-педагогическая характеристика подросткового возраста**

Подростковый возраст относится к числу критических периодов онтогенеза, соответствующих началу перехода от детства к юности. Однако до XVII-XVIII вв. подростковый возраст не выделялся в жизненном цикле человека в особый период. Этап детства заканчивался вместе с половым созреванием. Первым, кто обратил внимание на новое социальное явление – подростковый период развития – был Ж.-Ж. Руссо, охарактеризовавший его как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важную особенность данного периода – рост самосознания. В дальнейшем предпринималось немало попыток определения рубежей данного возраста. Так, Г. Гримм ограничивает подростковый период возрастом 12-15 лет у девочек и 13-16 лет у мальчиков, а по Дж. Биррену, этот период охватывает 12-17 лет. В классификации Д.Б. Бромлей данный возраст определяется 11-15 годами. Ж. Пиаже относит к подростковому возрасту от 12 до 15 лет. Д.И. Фельдштейн и Д.Б. Эльконин делают акцент не только на физическом развитии, но и на появлении новых психологических образований, обусловливаемых сменой и развитием ведущих типов деятельности, очерчивая средний период подросткового возраста (отрочество) 10-15 годами. По мнению И.В. Шаповаленко, границы подросткового периода примерно совпадают с обучением детей в 5-8 классах средней школы и охватывают возраст от 10-11 до 14 лет, но фактическое вступление в подростковый возраст может не совпадать с переходом в 5-й класс и происходить на год раньше или позже [10,с.186;42,с.242].

В настоящей работе за основу принята точка зрения Д.И. Фельдштейна

и Д.Б. Эльконина. При этом, согласно результатам исследований Д.И. Фельдштейна, в 10-11 лет (1 стадия подросткового возраста) подростки «принимают» себя, хотя и выделяют у себя достаточно много негативных черт. В 12-13 лет (2 стадия подросткового возраста) ситуативно негативная самооценка сочетается с общим позитивным отношением ребят. К 14-15 годам (3 стадия подросткового возраста) они начинают критически относиться к себе, у многих преобладает отрицательная самооценка. С 14 до 15 лет растет интерес к собственному будущему. У 84% обследованных пятнадцатилетних детей раздумья о будущем занимают большое место в их внутреннем мире [29, с. 173-174].

Одним из важнейших психологических симптомов начала подросткового возраста считается чувство взрослости. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Сформированная в учебной деятельности способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Соответственно, подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость [44, с. 277].

В терминологии Э. Эриксона речь здесь идет о становлении идентичности, которое может протекать на фоне социально благополучного окружения подростка при высоком уровне взаимопонимания с близкими взрослыми, сверстниками, при достаточно высокой самооценке. Выбор образцов поведения в этом случае осуществляется в реальном круге общения. При неблагоприятной ситуации, чем нереальнее эти образцы, тем сложнее переживается подростком кризис идентичности, тем больше у него проблем с окружающими. Подобный настрой создает в сознании подростка



определенную тенденцию к максимализму, заставляет его жертвовать дружбой, становится в антагонистические отношения с близкими людьми, поскольку многообразие и противоречивость реальности человеческих отношений не укладывается в рамки рассудочной логики, а он готов отвергнуть все, что не соответствует этой логике, так как именно она господствующая сила в его сознании, критерий его суждений и оценок [42, с.242].

Однако, будучи по типу логики мышления равным взрослому, по жизненному опыту и содержанию сознания подросток остается еще ребенком. Протестуя против господства над ним мира взрослых, он в то же время нуждается в душевной теплоте, ласке понимании, одобрении и прощении взрослых. Отвергая авторитеты, подросток нуждается в авторитете, в таком взрослом, которому он мог бы полностью доверять. Появляется тенденция к обособлению и от мира детства и от мира взрослых, к созданию своего собственного мира сверстников, внутренне одинаковых друг другу.

Именно в рамках ведущего типа деятельности в этом возрасте – общения со сверстниками – подростком осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу.

В школе дети общаются, их отношения строятся на кодексе товарищества, полного доверия и стремления к абсолютному взаимопониманию. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она остается преобладающей, в деятельность общения. Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое ребенок занимает внутри коллектива, становится даже важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей.

В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста – социальное сознание, перенесенное внутрь. По Л.С. Выготскому, это и есть самосознание, а сознание означает совместное знание, то есть в системе отношений. В свою очередь, самосознание есть общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления.

При этом контролирование своего поведения, проектирование его на основе социальных и моральных норм формируют основу личности подростка. В обществе социальные нормы выступают в качестве моделей деятельности личности по реализации потребностей и интересов. Диспропорция между нормой и потребностью человека – основная причина отклонения поведения. Отклоняющееся или девиантное (англ. «deviation» – отклонение) поведение – это устойчиво повторяющееся нарушение социальных норм и вытекающее из этого противоправное поведение. В практике работы школ таких учащихся называют «педагогически запущенными», «социально запущенными», «трудновоспитуемыми», «трудными» «девиантными». Большинство из них в возрасте 11-12 лет уже состоят на учете в милиции и комиссии по делам несовершеннолетних за совершение правонарушений, бродяжничество, антиобщественное поведение. Некоторые подростки имеют судимости, многие из них неоднократно прерывали учебу [24, с. 42].

Среди первоочередных предпосылок, способствующих такому развитию ситуации И.В. Кукушкина называет [22, с.16]:

1. Дисбаланс социальных идеалов и ценностей. Он характеризуется доминированием материальных ценностей над духовными. Поэтому у подростков искажается представление о таких качествах, как милосердие, доброта, справедливость, великодушие, патриотизм и гражданственность.

2. Общий рост социальной агрессии. Наблюдаемая у подрастающего поколения агрессивность и жестокость приводит к высокому уровню подростковой преступности.

3. Низкий уровень духовности подростков. Это приводит к нервно-психическим отклонениям и суицидам у детей, а также является причиной распространения опасных форм сектантства и оккультизма.

4. Образование «рыночного» типа личности. Складывающаяся в стране рыночная экономика диктует вместо идеи гармоничного развития личности появление «рыночной личности», которая должна соответствовать требованиям рынка.

Изучение научной литературы, передового педагогического опыта позволили И.В. Кукушкиной определить главные проблемы, с которыми сталкиваются современные подростки в процессе преодоления возникающих в их жизни противоречий в социальном становлении и развитии, сущность которых необходимо знать и учитывать педагогу в своей деятельности [22, с.28]:

1. Проблема самостоятельности (самоуправление, саморегуляция, самоопределение).

2. Проблема общения. С одной стороны у подростков есть рост потребности в общении, а с другой – увеличение его избирательности, и, как следствие, – чувство одиночества.

3. Проблема самоидентификации и контроля. У подростков происходит открытие своего внутреннего мира, что вызывает много тревожных переживаний. Внешнее поведение не всегда совпадает с внутренним «Я».

4. Проблема нравственного становления личности. Часто жизненные идеалы, полученные от родителей и окружающих, не всегда годятся для самостоятельного принятия решений, отсюда разочарование или наоборот, отрицание социальных норм.

5. Проблема конформности, то есть степени подчинения личности групповым требованиям и стандартам.

6. Проблема негативизма. Личность сама вырабатывает мнение и отстаивает его, зачастую проявляя негативизм – установку говорить и

действовать «наоборот».

7. Проблема «информационной культуры». Подростки теряют навыки общения, социальные ориентиры из-за чрезмерного погружения в мир компьютерных технологий.

8. Проблема приобщения к традиционной отечественной культуре. Некритическое сознание подростков, создаваемое в условиях «массовой культуры», не способно противостоять манипуляциям, ложным ценностям и асоциальным установкам.

Более того, подростки острее других чувствуют происходящие в обществе изменения, поэтому среди данной возрастной группы ярче проявляются социальные патологии. Наркомания, алкоголизм, токсикомания, преступность продолжают расти вопреки проводимым профилактическим мероприятиям. Причин этому достаточно: социальное неблагополучие, жестокость и недостаточность внимания со стороны родителей, неумение организовать свой досуг, низкий уровень дохода, потеря нравственных и социальных ориентиров. Наличие социальных патологий мешают процессу социализации, ухудшают результаты становления личности подростка.

Девиантное поведение социально неадаптированной личности подростка чаще всего служит попыткой уйти от решения перечисленных выше проблем, преодолеть внутренние психологические комплексы в атмосфере социального одиночества, когда сверстники и взрослые отворачиваются от подростка, оставляя его наедине с его проблемой. Поэтому подростки группы риска социальной адаптации часто держатся изолированными группами, с недоверием и агрессией относятся к окружающим, что в свою очередь относится к понятию неадаптированности личности. Социальная неадаптация всегда связана с его низкой самооценкой и социальной пассивностью [10, с. 188].

Итак, в подростковом возрасте происходит интенсивный процесс личностного развития, подросток учится овладевать собой и своим поведением, развивает волю, способности достигать сознательно

поставленной цели, преодолевать внешние и внутренние препятствия. Он отстаивает свою взрослость и самостоятельность в относительно безопасных условиях социализации, удовлетворяя тем самым потребности в самопознании и самоутверждении, в результате чего возникает чувство уверенности в себе, а также формируются способы поведения, позволяющие подростку в дальнейшем справляться с жизненными трудностями. В целом же подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь.

## **1.2. Понятие межличностных отношений**

Проблема формирования и развития межличностных отношений является одной из наиболее разработанных в современной психологической науке, в результате чего к настоящему моменту сформирован целый ряд характеризующих ее концепций.

К примеру, в концепции А.В. Петровского межличностные отношения представлены в форме своеобразной трехслойной сферы, где первый слой образуют эмоциональные отношения, основанные на симпатиях и антипатиях членов коллектива, второй слой – поведенческие нормы и ценностные ориентации, принятые субъектами общения, третий слой – наиболее глубинные образования, связанные общностью целей и совместной деятельностью участников группы [34, с. 52].

Н.Н. Обозов, в свою очередь, трактует межличностные отношения как взаимную готовность общающихся сторон к определенному типу взаимодействия [30, с. 26].

В.Б. Ольшанский подходит к определению межличностных отношений более системно, объединяя в рамках этого понятия и социально-перцептивные процессы, и аттракцию, и ролевое поведение людей, и процессы взаимовлияния. Автор классифицирует межличностные отношения

по признакам функциональности и эмоциональности на две группы – инструментальные и экспрессивные [32, с.196].

Таким образом, межличностные отношения являются фактически базовым элементом психологии групп, который служит, с одной стороны, средством их анализа и оценки, а с другой стороны, – фактором влияния на контактирующих между собой людей и на их совместную деятельность.

На основе рассмотренных выше точек зрения дадим обобщенное определение понятию межличностных отношений как субъективных связей, возникающих в результате человеческого взаимодействия и сопровождаемых различными эмоциональными и другими позитивными или негативными переживаниями участвующих в них индивидов.

Н.Н. Обозов в рамках своей теории объединяет весь диапазон охватываемых межличностными отношениями явлений в три основные группы [31, с. 34]:

- восприятие людьми друг друга и взаимопонимание;
- межличностная привлекательность;
- ролевое поведение и взаимное влияние.

Главным критерием оценки межличностных отношений, по Н.Н. Обозову, является уровень удовлетворенности-неудовлетворенности группы и ее членов. Первую скрипку здесь играют проявляющиеся на эмоциональном уровне взаимные симпатии – антипатии, а также привлекательность – непривлекательность, включающие в себя моменты притяжения или отталкивания.

Под взаимным притяжением людей обычно понимают желаемую или реальную взаимозависимость субъектов, которая, что очень важно, далеко не всегда сопровождается состоянием удовлетворения. При этом привлекательность в самом общем смысле может характеризоваться одно- или двунаправленностью, тогда как межличностная привлекательность является двунаправленной и предполагает взаимность ее проявления в процессе общения.

Возникновение и сохранение межличностной привлекательности зависит и от наличия психологической совместимости–несовместимости людей, что обязательно сказывается на их взаимоотношениях. В случае несовместимости нередко возникают конфликтные ситуации, перерастающие в острый конфликт и препятствующие развитию эффективных межличностных отношений.

Большое влияние на взаимоотношение субъектов в группе оказывает также их срабатываемость в ходе совместной деятельности, которая способствует росту и поддержанию высокой удовлетворенности друг другом.

В результате влияния перечисленных выше факторов в группе или коллективе складывается определенный социально-психологический климат, демонстрирующий степень целостной удовлетворенности – неудовлетворенности всей группы от совместного общения и иного взаимодействия.

Из сказанного следует, что межличностные отношения в первую очередь обусловлены эмоционально-личностным отношением людей друг к другу, предполагающим выражение чувств, которые можно разделить на две основные категории [31, с. 34]:

- конъюнктивные чувства, объединяющие и сближающие индивидов в процессе общения; переживание таких чувств выражается в готовности человека к совместным действиям, к плодотворному сотрудничеству;
- дизъюнктивные чувства, которые, напротив, вызывают нежелание сотрудничать, разъединяют людей, отдаляют их друг от друга.

Поскольку взаимоотношения по сути своей динамичны, они возникают, меняются и развиваются в границах трех основных этапов [7, с. 115]:

1. Первый этап начинается со взаимного восприятия, ведущего к формированию субъектами общения первого впечатления друг о друге, которое и впоследствии будет оказывать свое влияние на характер

взаимоотношений. В данном случае особенно важную роль играют сложившаяся у каждого из них система ценностей и установок, жизненный опыт, соответствующие ожидания от контакта и т.д. Успешность совместной деятельности во многом зависит от способности воспринимать других людей не только на рациональном, но и на эмоциональном уровне, способность к проявлению эмпатии, рефлексии, аттракции.

Эмпатия является своеобразным способом психологического анализа, обеспечивающим возможность проникновения во внутренний мир собеседника, в его эмоциональное состояние.

Рефлексия выступает формой познания себя и окружающих людей путем мысленного сопоставления рефлексирующим человеком своей позиции и позиции собеседника, хода его мыслей, его перспективных и ближайших планов. Более того, широта и разнообразие социальных контактов, уровень представлений о других людях в значительной мере определяют полноту наших представлений о самих себе.

Аттракция – еще одна форма познания другого человека, сопровождающаяся формированием по отношению к нему устойчивого положительного восприятия. Важность аттракции заключается в том, что симпатия и дружеское отношение к партнерам по общению позволяют быстрее и лучше их понять.

Говоря о начальном этапе формирования и развития межличностных отношений, необходимо подчеркнуть, что первое впечатление о собеседнике обычно протекает на чувственном уровне, а, значит, сопровождается частыми ошибками, связанными со стереотипизацией, нахождением под воздействием чужого мнения, проекцией, атрибуцией, включением защитных механизмов и т.п.

Так, например, процесс стереотипизации осуществляется путем переноса усвоенных человеком типичных способов поведения на конкретную ситуацию общения и совместной деятельности. Любой социальный стереотип является, прежде всего, продуктом взаимодействия



различных человеческих групп, которые, взаимодействуя друг с другом, вырабатывают определенные социальные стереотипы. В качестве конкретных примеров стереотипизации можно привести наличие этнические, половых, возрастных, профессиональных, статусных и других стереотипов.

Многие стереотипы, сложившиеся в обществе в целом и в том или ином коллективе в частности, настолько сильны, что при встрече с новым человеком воспринимающий его субъект подсознательно ограничивает себя рамками чужого, возможно, не совсем объективного или даже совершенно ошибочного мнения, и даже самого общего и отрывочного мнения об интересующем объекте ему бывает достаточно для формирования весьма уверенной оценки этого лица.

Итак, первый этап межличностных отношений во многом обусловлен межличностным восприятием и его закономерностями.

2. Второй этап связан с непосредственным возникновением межличностных отношений. После того как первое впечатление от общения сформировано, процесс восприятия становится менее обобщенным и принимает специфический характер, позволяющий уловить максимальное количество деталей объекта на рациональном и эмоциональном уровнях. Рациональный уровень обеспечивает осознание людьми достоинств и недостатков друг друга. Эмоциональный уровень включает в себя соответствующие переживания, эмоциональные отклик и т.п.

Внутренне отношение людей друг к другу может выступать в виде доброжелательности или, наоборот, недоброжелательности, доверия или недоверия, уважения или неуважения, содействия или противодействия, удовлетворенности или неудовлетворенности и т.д.

Повторим, что с учетом явления стереотипизации внутреннее отношение к участникам межличностного взаимодействия в немалой степени зависит от сложившихся на этапе первичного восприятия представлений о другом человеке. При этом по мере накопления опыта общения первое мнение может либо укрепиться, либо поменяться вплоть до кардинально

противоположного.

3. Третий этап–обращение людей друг к другу как форма проявления внутреннего отношения. Следует учитывать, что отношение как внутреннее содержание и обращение, как внешняя форма его выражения не всегда совпадают. В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова и В.М. Погольша отмечают следующие варианты, возможные в данном случае [23, с. 101]:

- отношение – положительное, обращение – вежливое, тактичное или сухое, грубоватое;
- отношение – отрицательное, неприязненное, обращение – грубое, бестактное или вежливое, культурное.

Отношение проявляется в общении вербальном и невербальном. Эффективность межличностных отношений на этом этапе во многом обусловлена особенностями общения субъектов.

Подводя итог обзору вопроса межличностных отношений в психологии, можно отметить, что межличностные отношения включают в себя множество вопросов, получивших самостоятельное обширное изучение, например, вопросы межличностного восприятия, общения и др.

### **1.3. Особенности развития межличностных отношений в подростковой среде**

Анализ основных теорий отечественных психологов и педагогов относительно поведения позволяет выделить три группы факторов, влияющих на становление человеческого поведения:

- индивидуально-психологические личностные факторы: потребности, мотивы, цели, мысли и т.д.;
- социально-групповые факторы: характер межличностных взаимоотношений, групповые нормы, ценности, ориентации, роли, влияние среды;
- социально-культурные детерминанты: элементы культуры

(ценности и нормы), которые регулируют общественные взаимодействия.

При этом Ф.К. Зиннуров подчеркивает, что центром социального существования, где ребенок удовлетворяет свои основные потребности (как материальные, бытовые, так и потребности в симпатии, эмоциональной поддержке и принятии), является семья [17, с. 77].

Кроме семьи, моральный выбор ребенка определяется и другими факторами [18, с. 80]:

- коллективами сверстников (формальными и неформальными группами общения);
- педагогами;
- обществом в целом.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстников. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Содержание группового общения и его направленность, определяемые предметом общения, имеют большую воспитательную силу, оказывают влияние на развитие личности подростков иногда более сильное, чем целенаправленное воспитательное воздействие [33, с. 201].

Общение со сверстниками оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Доминантная потребность в общении обычно формулируется подростками следующим образом: «Научиться общаться», «Научиться лучше понимать друг друга». Сверстники рассматриваются как источник безопасности и поддержки. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретенному другу или группе друзей. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своими сверстниками, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только их недостатков, но и достоинств. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме

похвалы, воспринимается как покушение на его право выбора, его свободу. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию [29, с. 366].

Таким образом, отношения со сверстниками у подростка сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Подростку свойственно стремиться к общим делам со сверстниками, он хочет жить коллективной жизнью, быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Если же отношения со сверстниками не ладятся, если близких товарищей нет или если вдруг распалась дружба – это порождает тяжелые переживания, расцениваются буквально как личная драма. Даже временные неурядицы в отношениях со сверстниками переживаются остро. Одиночество не выносимо для подростка [26, с. 147]. Подростки, у которых отношения со сверстниками складываются не так, как им хотелось бы, стараются изменить их к лучшему, стремятся завоевать симпатию и уважение товарищей, пытаются занять заметное положение [26, с. 148].

Наряду с непосредственным интересом друг к другу, который характерен для общения младших школьников, у подростков выявляются два других вида отношений, слабо или почти не представленные в ранние периоды их развития: товарищеские (начало подросткового возраста) и дружеские (конец подросткового возраста).

Важно, что развитие отношений не воспринимается пассивно. Подростки сами строят свои отношения, высказывая друг другу накопившиеся претензии, мотивируя причины собственных поступков, доказывая свою правоту, соглашаясь на те или иные уступки ради сохранения отношений, и т.п. Если участники межличностных отношений заинтересованы в их сохранении, они становятся и остаются открытыми к

замечаниям и пожеланиям друг друга [26, с.155].

Изучение дружеских отношений подростков позволило установить три их вида в зависимости от количества участников – парную дружбу, групповую дружбу, связывающую 3-4 подростков, и более широкую групповую дружбу, приближающаяся к форме широкого товарищества (И. В. Страхов)[21, с.102].

При этом в подростковом возрасте ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении со сверстниками. Здесь, в ситуациях формального равенства, дети сталкиваются с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения сверстников, с разной волей и отличным чувством личности. Столкновения эти зачастую приобретают выраженные экспрессивные формы, например, агрессивные реакции, двигательную расторможенность и т.п.

Наиболее существенным свойством взаимоотношений ребенка со сверстниками является их принципиальное равноправие, включающее равенство прав на собственную эмоциональную оценку всего происходящего в детском коллективе. Удовольствие от совместного времяпрепровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать – все это помогает детям преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений. Практика согласования интересов ведет к развитию у детей способности строить равноправное сотрудничество между своими сверстниками, мыслящими и чувствующими по-разному.

По мере того, как начинает складываться тот или иной подростковый коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями, чем глубже «включен» ребенок в его деятельность, тем больше его эмоциональное благополучие зависит от одобрения сверстников. И именно потребность в их одобрении становится той силой, которая побуждает детей усвоить и принять ценности коллектива. Ребенок учится сотрудничать, общаться с другими людьми, происходит приобщение к коллективным ценностям и традициям. Участием в коллективе подростки очень дорожат, поэтому такими

действенными становятся санкции со стороны коллектива, применяемые к тем, кто нарушил его законы [35].

А.Г. Андреева подчеркивает, что опыт других, созвучный развивающемуся ребенку, близкий ему, дающий материал для сравнения, ведет ребенка вперед. Чем шире будет этот усваиваемый, впитываемый чужой опыт, тем больше вынесет из него ребенок, тем более «коллективным» человеком он будет расти [5, с. 99].

По мнению А.В. Мудрика, межличностные отношения подростков объективно проявляются в характере и способах взаимодействия членов группы, а также в распределении социальных ролей [27, с. 100]:

1. Во-первых, в группе всегда выделяется лидер. При этом ни в одном из реализованных экспериментальных исследований не было выявлено групп без лидера – интеллектуального, эмоционального, делового и др.

2. Во-вторых, во многих подростковых группах и коллективах присутствуют так называемые «отверженные», «шестерки», «козлы отпущения», которые остальными участниками межличностного взаимодействия не воспринимаются всерьез. Однако неоднократно фиксировалось, что после выхода такого «отверженного» из той или иной неформальной группы, она распадалась.

3. В-третьих, потребность в общении со сверстниками актуализирует проблему уверенного поведения. Современные подростки часто теряются в сложных ситуациях, выбирая либо подчинение, либо ответную агрессивность. Другой тип ситуации, в которых у подростков преимущественно преобладает неконструктивный стиль поведения, – это ситуация, когда самому подростку или другому человеку нужна поддержка.

4. В-пятых, в течение подросткового периода жизни у человека эволюционирует мотивационная сфера общения со сверстниками. В 12-13 лет дети в основном сосредоточены на процессах учения и школьного поведения, соответственно, лидерами среди сверстников становятся те, кто лучше учится и правильно себя ведет, положительный образ является ведущим. В

14-15 лет доминируют проявление собственной индивидуальности в коллективе и стремление к признанию в глазах сверстников своей значимости.

Педагоги достаточно рано обратили внимание на то, что дети стихийно объединяются в свои сообщества, и воспитание, если оно стремится быть успешным, должно предусмотреть специальную организацию деятельности и общения в таких детских сообществах [20, с. 154-155].

Я.А. Коменский намеренно создавал в школе игровую модель взрослой жизни, чтобы учащиеся не только упражнялись в учебном содержании, но и постигали опыт совместной деятельности и социальных отношений. В XVIII в. идею совместной коллективной жизни реализовывал в детских приютах И. Г. Песталоцци. Здесь действовало детское самоуправление, дежурства, организовывался общественно-полезный (безвозмездный) труд в пользу крестьян окрестных деревень.

Прогрессивные русские педагоги XIX века (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев) ратовали за гуманизацию детской среды в гимназиях, культивирование «духа товарищества». С.Т. Шацкий рассматривал развитие коллективных отношений как одно из главных направлений воспитательных усилий педагогов для создания оптимальных условий развития личности ребенка [13].

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию и руководил С.Т. Шацкий. Он на практике доказал возможность организации школьного коллектива и подтвердил действенность первичного школьного коллектива как эффективной формы организации воспитанников, открывающей широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребенка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистической системы воспитания в масштабах всей страны. В современной педагогической литературе он рассматривается как

эксперимент, намного опередивший в то время практику воспитания. Работая с подростками во внешкольных объединениях, С.Т. Шацкий убедился в том, что дети инстинктивно стремятся к объединению, совместной созидательной деятельности, оказывая при этом друг на друга более сильное воспитательное воздействие, чем педагоги. Это позволило ученому сделать вывод о том, что детское сообщество (коллектив) является могучим воспитательным инструментом, поэтому главной задачей воспитания должно стать сплочение детей на основе разнообразной интересной для них деятельности [43].

Выдающиеся отечественные педагоги 20-30-х годов XX века А.Н. Пинкевич, В. Н. Сорока-Россинский, М. М. Пистрак, С. М. Ривес, блестяще воплотили в своей практике идею коллективного воспитания детей. В это же время в Западной Европе известные педагоги Я. Корчак, А. Нейл, С. Френе, Г. Винекен строили школы и приюты как детские сообщества на принципах самоуправления и общего труда. Воспитание в коллективе, для коллектива и через коллектив являлось основополагающим положением советской теории воспитания. Утверждение ведущей роли коллектива в формировании личности стало одним из главных отличий социалистической системы воспитания от зарубежных систем.

В советское время коллектив стал центром приложения воспитательных усилий, его формирование – главной задачей отечественной школы, в связи с чем одним из важнейших принципов воспитания стало развитие и формирование личности в коллективе и через коллектив.

Новые цели потребовали теоретического осмысления, разработки больших и малых проблем. На их решение направили свои усилия А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский, многие другие видные педагоги. Например, основными положениями учения А.С. Макаренко являются постановка общественно значимой и увлекательной для детей перспективы, включение их в совместную деятельность по ее реализации, опора на детское самоуправление, использование соревнования и игры в организации жизни детей, культивирование традиций, закрепляющих ее



результаты, включение коллектива в систему более широких социальных связей [25].

В последние годы межличностные отношения детей в коллективе рассматриваются многими исследователями как социально-педагогическая система (И.Г. Бозина, И.В. Кукушкина, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Е. Шуркова и др.). Воспитательная система, по их мнению, включает дифференцированное единство разнотипных коллективов детей и взрослых: класс, кружок, спортивная секция, учебно-производственная бригада, общественная организация, неформальные объединения. Ученые исследуют проблему воспитания в коллективе в условиях, когда в отечественной педагогике принята концепция личностно ориентированного образования и идет модернизация системы образования РФ [9; 22; 27; 28 и др.].

В процессе взаимодействия с детьми педагог обязан изучать и учитывать особенности любого ребенка, приспосабливаться к ним и каждого включать в активную развивающую деятельность. В организации детского коллектива особенно важно соотношение потребности самих детей в общении и задач, поставленных взрослыми. Активно включая детей в решение общественно значимых задач, коллектив обеспечивает развертывание многообразных форм общения с широкими возможностями для развития личности.

Методика развития благоприятных межличностных отношений в подростковом коллективе заключается в двух вещах: первое – необходимо вовлекать всех подростков в различную и содержательную общую деятельность и, во-вторых, необходимо организовать и активизировать эту деятельность так, чтобы она объединяла и сплачивала детей в дружный и работоспособный коллектив. Успешность протекания в коллективе воспитательной работы во многом зависит от первоначальных «вкладов» в его организацию. Формирование коллектива необходимо начинать с умелого предъявления педагогических требований к воспитанникам. Чтобы педагогические требования поддерживались всеми членами детского

коллектива, необходимо стремиться к их поддержке более сознательной частью воспитанников. В связи с этим немалое значение имеет воспитание актива, развитие его самостоятельности и принципиальности [19, с. 124].

Таким образом, отношения подростка к своим сверстникам сложно и многообразно. Эти отношения уже заметно различаются по степени близости: у подростка могут быть просто товарищи, близкие товарищи и друг. Для сближения ребят важно сходство интересов и любимых занятий. Обычно каждый старается приобщить другого к своим занятиям. У многих друзей-подростков общие не только интересы и занятия, но и мечтания, планы на будущее, задачи самовоспитания и самообразования. С возрастом все важнее становится «родство души» – общность внутренней жизни, взаимное понимание, совпадение ценностей, стремлений, мнений по важным вопросам.

## **Глава 2.Опытнo-экспериментальная работа по диагностике особенностей межличностных отношений у сельских и городских подростков**

### **2.1. Программа и методика эмпирического исследования, описание диагностических средств**

Анализ научных работ, касающихся различных аспектов развития и проявления межличностных отношений в подростковой среде, позволил подготовить и провести в ходе преддипломной практики опытнo-экспериментальную работу по теме исследования с целью зафиксировать особенности протекания межличностного общения у подростков, проживающих в городе и сельской местности.

В качестве испытуемых выступили 20 подростков 12-13 лет, из которых:

- 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек) посещают МБОУ «Кировская средняя общеобразовательная школа»;
- 10 человек (5 мальчиков и 5 девочек) посещают МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г. Бийск».

Гипотеза исследования: подростки в возрасте 12-13 лет нуждаются в коррекции межличностных отношений не только с учетом типов темперамента, преобладающих показателей и форм агрессии, а также уровня коммуникативных и организаторских склонностей, но и места их проживания.

Исследование проводилось в несколько этапов:

- 1) организационный этап эксперимента – выбор диагностических методик, формирование выборки испытуемых;
- 2) исследовательский этап – практическое применение выбранных методик;

3) аналитический этап эксперимента – анализ, сравнение данных, полученных при помощи методов математического анализа, подбор психолого-педагогических рекомендаций по коррекции межличностных отношений у детей подросткового возраста.

В качестве методического материала были выбраны [45]:

1. Опросник Г. Айзенка, адаптированный для детского возраста.

Автор двухфакторной модели личности Г. Айзенк в качестве показателей основных свойств личности использовал экстраверсию, интроверсию и нейротизм (позднее Г. Айзенк ввел еще одно измерение личности – психотизм, под которым понимал склонность субъекта к агрессии, жестокости, аутизму, экстравагантности, демонстративности).

В общем смысле экстраверсия – это направленность личности на окружающих людей и события, интроверсия – направленность личности на ее внутренний мир, нейротизм – понятие, синонимичное тревожности, – проявляется как эмоциональная неустойчивость, напряженность, эмоциональная возбудимость, депрессивность.

Выделенные свойства, составляющие структуру личности по Айзенку, генетически обусловлены. Их выраженность связана со скоростью выработки условных рефлексов и их прочностью, балансом процессов возбуждения – торможения в центральной нервной системе и уровнем активации коры головного мозга. Различия между экстравертами и интровертами Айзенку и его последователям удалось установить более чем по пятидесяти физиологическим показателям.

Так, экстраверт, по сравнению с интровертом, труднее вырабатывает условные рефлексы, обладает большей терпимостью к боли, но меньшей терпимостью к сенсорной депривации, вследствие чего не переносит монотонности, чаще отвлекается во время работы и т. п. Типичными поведенческими проявлениями экстраверта являются общительность, импульсивность, и недостаточный самоконтроль, хорошая приспособляемость к среде, открытость в чувствах. Он отзывчив,

жизнерадостен, уверен в себе, стремится к лидерству, имеет много друзей, несдержан, стремится к развлечениям, любит рисковать, остроумен, не всегда обязателен.

Интроверт часто погружен в себя, испытывает трудности, устанавливая контакты с людьми и адаптируясь к реальности. В то же время интроверт обычно спокоен, уравновешен, миролюбив, его действия продуманны и рациональны. Круг друзей у него невелик. Интроверт высоко ценит этические нормы, любит планировать будущее, задумывается над тем, что и как будет делать, не поддается моментальным побуждениям, пессимистичен. Интроверт не любит волнений, придерживается заведенного жизненного порядка.

На одном полюсе нейротизма (высокие оценки) находятся так называемые нейротики, которые отличаются нестабильностью, неуравновешенностью, тревожностью, мнительностью, медлительностью, нерешительностью. Другой полюс нейротизма (низкие оценки) – это эмоционально-стабильные лица, характеризующиеся спокойствием, уравновешенностью, уверенностью, решительностью.

Сочетание показателей экстраверсии-интроверсии и нестабильности-стабильности с разной степенью выражаемых ими свойств создает неповторимое своеобразие личности и позволяет получить достаточно четкое отнесение человека к одному из 4 типов темперамента:

- холерик: экстраверт, эмоционально неустойчивый;
- флегматик: интроверт, эмоционально устойчивый;
- сангвиник: экстраверт, эмоционально устойчивый;
- меланхолик: интроверт, эмоционально неустойчивый.

Для проведения теста ребенку дается бланк ответов, затем зачитывается инструкция. Вопросы читаются вслух, по очереди. На ответ дается примерно 1-1,5 минуты. Если ребенок не успел ответить, его можно поторопить, сказав о том, что сейчас Вы будете зачитывать следующий вопрос. После окончания работы детей спрашивают, все ли им было понятно,

не было ли пропущенных вопросов и в случае необходимости зачитывают пропущенный вопрос повторно. Затем листы с ответами собираются.

Принцип подсчета баллов и характеристика показателей представлены в Приложении 1.

2. Следующим шагом опытно-экспериментальной работы стало применение методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и Д. Арки.

Отметим, что описание и объяснение природы человеческой агрессии, на которые опирается и общая психология, и психология личности, и психология развития, раскрывается несколькими теориями, в том числе с точки зрения последствий агрессии (А. Басс, Л. Берковиц, М. Зильман).

Так, А. Басс в рамках указанного подхода, предлагает несколько определений агрессии:

- агрессия – реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы;
- агрессия – это не свойство, а явление, реализованное в специфическом поведении, в конкретном действии – угроза, либо нанесение ущерба другим.

В самом общем смысле проявления агрессии можно разделить на два основных типа: первый - мотивационная агрессия, как самоценность, второй –инструментальная агрессия, как средство (подразумевая при этом, что оба вида могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его, и сопряжены с эмоциональными переживаниями (гнев, враждебность).

Исходя из этого, А. Басс разделил понятия агрессии и враждебность и определил последнюю как реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

- 1) физической агрессии – агрессии, выражающейся в непосредственном физическом воздействии на людей (драки, нанесение

телесных повреждений, убийство, терроризм);

2) вербальной агрессии – агрессии, выражающейся в брани, крике, сплетнях, клевете и т. д.;

3) косвенной агрессии – как действий, окольными путями направленных на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.);

4) негативизма – чувства противоречия, отвержения, отторжения общественных стереотипов и принятых в обществе форм поведения;

5) раздражительности – скорости развития агрессивных и защитных реакций;

6) подозрительности;

7) обиды – внутреннего переживания ущемления собственных реальных или мнимых прав;

8) чувства вины – переживания собственного положения в качестве ущемляющего права иных лиц.

Нормой агрессивности по тесту Басса-Даркия является величина ее индекса равная  $21 + - 4$ , а враждебности  $6,5 - 7 + - 3$ .

Показатели по всем шкалам в норме не должны превышать 50 баллов.

3. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

Целью данной методики, основанной на проведении опроса, является выявление уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых.

На каждый вопрос участникам тестирования необходимо ответить «да» или «нет».

Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не

стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в общении и организаторской деятельности, активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно



было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Таким образом, для выявления особенностей межличностных отношений у сельских и городских подростков в возрасте 12-13 лет использовались три диагностические методики.

## 2.2. Описание и анализ результатов исследования

Результаты исследования с использованием всех трех методик объединены в сводной таблице 2.1.

При этом здесь и далее в группу №1 вошли учащиеся, проживающие в сельской местности, в группу №2 – учащиеся, проживающие в городе.

Таблица 2.1

Результаты исследования по трем методикам

(М – мальчик, Д – девочка)

Испытуемые	Опросник Айзенка		Опросник Басса-Дарки		КОС	
	Э-И	Н	Иагр	Ивр	Комм.ум.	Орг. ум.
ГРУППА №1						
М1	10	9	26,8	7,1	0,56	0,67
М2	9	9	20,8	11,4	0,47	0,60
М3	15	14	17,7	6,5	0,71	0,74
М4	10	12	28,1	7	0,59	0,68
М5	11	13	18,8	7,9	0,62	0,70
Д1	10	10	20,3	8,7	0,68	0,73
Д2	9	10	24,5	11,3	0,51	0,58
Д3	10	13	19,5	5,9	0,54	0,63
Д4	11	14	18,4	5,9	0,61	0,68
Д5	14	13	24,6	7	0,63	0,69

Продолжение таблицы 2.1

Испытуемые	Опросник Айзенка		Опросник Басса-Дарки		КОС	
	Э-И	Н	Иагр	Ивр	Комм.ум.	Орг. ум.
ГРУППА №2						
М1	12	14	26,4	7,3	0,67	0,72
М2	13	12	27,5	7,7	0,69	0,74

М3	14	11	19,3	6,9	0,60	0,68
М4	15	16	28,7	9,1	0,68	0,71
М5	15	13	27,2	8,7	0,68	0,72
Д1	10	14	18,5	5,8	0,62	0,67
Д2	13	10	25,9	7,3	0,73	0,73
Д3	10	13	26,2	7,4	0,64	0,69
Д4	13	14	26,1	7,8	0,75	0,73
Д5	11	11	25,0	11,7	0,48	0,64

Оценка достоверности расхождений осуществлялась автоматическим способом с использованием критерия Фишера.

При расчете углового преобразования Фишера  $\phi^*_{эмп}$  использовались следующие гипотезы:

–  $H_0$ : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в группе №1 не больше, чем в группе №2.

–  $H_1$ : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в группе №1 больше, чем в группе № 2.

Рассмотрим теперь более подробно результаты применения каждой из диагностических методик, начав с анализа личностных свойств, определяемых посредством опросника Г. Айзенка.

В процессе экспериментальной работы изучение типов темперамента испытуемых осуществлялось с учетом соотношения свойств по шкалам «экстраверсия – интроверсия», «эмоциональная стабильность – эмоциональная лабильность».

Описание личностных особенностей, характерных для того или иного типа темперамента, приведено в Приложении 2.

Результаты теста приведены в таблице 2.2.

Как видно из таблицы 2.2, в группе №1 по 4 человека (по 40%) продемонстрировали флегматический и меланхолический типы темперамента, еще по 1 человеку (по 10%) – сангвинический и холерический типы.

Таблица 2.2

Результаты исследования особенностей темперамента подростков

Тип темперамента	Испытуемые		φ*эмп
	Группа №1	Группа №2	
Сангвиник	1 (10%)	2 (20%)	0,633
Холерик	1 (10%)	5 (50%)	2,073
Флегматик	4 (40%)	2 (20%)	0,988
Меланхолик	4 (40%)	1 (10%)	1,621

В группе №2 половина участников эксперимента (5 чел., или 50%), в соответствии с результатами тестирования, была отнесена к категории холериков, причем только корреляция по этому признаку между двумя группами подростков вышла из зоны незначимости при проверке критерием Фишера (2,073). Разница по остальным показателям не является значимой. Следовательно, мы можем с определенной долей уверенности утверждать, что среди городских подростков обладатели холерического типа темперамента встречаются чаще, чем среди сельских подростков. По остальным типам темперамента такой вывод сделать нельзя.

Обратимся теперь к анализу результатов исследования агрессивных проявлений среди двух групп подростков, изучение которых осуществлялось при помощи методики А. Басса и Д. Арки (таблица 2.3).

Таблица 2.3

Соотношение повышенных индексов враждебности и агрессии,  
проявляемых подростками

Индексы	Испытуемые		φ*эмп
	Группа №1	Группа №2	
Индекс враждебности	3 (30%)	1 (10%)	1,152
Индекс агрессии	2 (20%)	7 (70%)	2,359

Изучение диагностических данных показало, что повышенный индекс враждебности характерен для 3 респондентов из сельской местности (30%) и 1 респондента, проживающего в городе (10%) повышенный индекс агрессии – для 20%. Интересно, что повышенная враждебность и в сельской, и в городской школах зафиксированы только у меланхоликов. При этом враждебность обычно выражается чувством возмущения, обиды и подозрительности, однако враждебная личность не обязательно агрессивна,

инаоборот. В свою очередь, повышенный индекс агрессии был зафиксирован у 2 учащихся из сельской местности (20%) и у 7 городских школьников (70%). Во втором случае данный показатель повышен у всех холериков, у одного меланхолика и одного сангвиника. Важно, что критерием Фишера достоверные различия между сельскими и городскими детьми установлены только по индексу агрессии (2, 359). Таким образом, в рамках межличностных отношений городские подростки чаще демонстрируют агрессивное поведение, чем сельские.

По результатам анализа информации о проявлении различных форм агрессии была составлена таблица 2.4.

Таблица 2.4

## Преобладающие формы проявления подростками агрессии

№ п/п	Формы агрессии	Испытуемые		ф*эмп
		Группа №1	Группа №2	
1	Физическая агрессия	5 (50%)	4 (40%)	0,452
2	Косвенная агрессия	4 (40%)	5 (50%)	0,452
3	Раздражение	3 (30%)	7 (70%)	1,84
4	Негативизм	2 (20%)	6 (60%)	1,889
5	Обида	6 (60%)	4 (40%)	0,901
6	Подозрительность	4 (40%)	4 (40%)	0
7	Вербальная агрессия	3 (30%)	7 (70%)	1,84
8	Чувство вины	7 (70%)	3 (30%)	1,84

Опираясь на данные таблицы 2.4, следует отметить, что у испытуемых из сельской местности среди восьми форм проявления агрессии преобладают чувство вины (7 чел., или 70%) и обида (6 чел., или 60%). Это означает, что неудачи, плохие поступки переживаются подростками особенно остро и могут приводить к заниженной самооценке. Соответственно, таким детям крайне необходима поддержка уверенности в своих возможностях со стороны взрослых. Школьники с высоким уровнем обиды (60%) склонны испытывать чувство зависти и ненависти к окружающим, обусловленные горечью, гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания.

Кроме того, у всех испытуемых получены довольно высокие показатели по физической агрессии (50%). Дети с высоким уровнем физической агрессии отдают предпочтение использованию в своих действиях физической силы против другого лица.

У городских школьников преобладают вербальная агрессия (7 чел., или 70%), раздражение (7 чел., или 70%) и негативизм (6 чел., или 60%). Дети с высоким уровнем вербальной агрессии часто выражают свои негативные чувства как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань). Высокий уровень косвенной агрессии свидетельствует о фрустрированности испытуемых и их попытках сдерживать свои агрессивные проявления. При высоком уровне косвенной агрессии часто можно встретить взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т.д. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью, а в итоге часто переносятся на неодушевленные предметы (мальчик стоит в состоянии задумчивости и бьет прутом или пинает забор) и третьих лиц, как правило, лиц ближайшего окружения, например родителей, учителей (немотивированная грубость, отказ от исполнения обычных функций и т.д.). Детей с высоким уровнем раздражительности (70%) можно охарактеризовать готовностью к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем признаке возбуждения. Хотя раздражительность не является показателем собственно агрессии, она отражает степень готовности к агрессивным действиям. В сочетании с высоким уровнем косвенной агрессии это очень опасный показатель. Высокий уровень негативизма (60%) предполагает оппозиционную меру поведения, обычно направленную против авторитета или руководства со стороны родителей и учителей. Такое поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся правил поведения.

Отметим также, что дети с высоким уровнем подозрительности склонны проявлять недоверие и осторожность по отношению к людям.

Подобное поведение основано на убеждении, что окружающие намерены причинить им вред. При этом подозрительность, обида и чувство вины отражают невротические реакции, служат свидетельством общей нестабильности отношений индивидуума с окружающими.

Обращаясь к половой дифференциации особенностей проявления агрессии, можно сказать, что мальчики-подростки испытывают агрессию в таких межличностных отношениях, как учеба, спорт, личная угроза. Девочки более бурно реагируют на интрапсихические события (недооценивание внешних или духовных данных, неблагодарность, психологическое ущемление и т.п.). Их гнев зачастую определяется качеством межличностных отношений, в результате чего и возникает неконтролируемая ситуация. Физическое самовосприятие мальчиков-подростков более обострено, им трудно «завалировать» видимые физические недостатки, которые могут быть причиной агрессивности.

Что касается отличительных особенностей в выражении различных форм агрессии у детей в зависимости от географического фактора, то здесь наиболее значимой по критерию Фишера является более выраженная склонность горожан к негативизму (1,889), вербальной агрессии и раздражению (по 1,84).

Следующая стадия эмпирического исследования связана с выявлением уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых с помощью теста КОС (таблица 2.5).

Таблица 2.5

Уровень коммуникативных и организаторских склонностей  
испытуемых

Общий уровень коммуникативных и организаторских склонностей	Испытуемые		φ*эмп
	Группа №1	Группа №2	
Низкий	0	0	-
Ниже среднего	3 (30%)	1 (10%)	1,152
Средний	5 (50%)	3 (40%)	0,921

Высокий	2 (20%)	6 (60%)	1,889
---------	---------	---------	-------

Как видно из таблицы 2.5, у подростков преобладают средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей (5 чел., или 50%), у городских подростков – высокий уровень (6 чел., или 60%). При этом в категорию с высоким уровнем и городе, и в сельской местности вошли обладатели различного темперамента – прежде всего, сангвиника и холерики, а также флегматики. Соответственно, даже особенности, присущие флегматикам и проявляющиеся в спокойствии, неторопливости и т.п. не мешают им продуктивно общаться с окружающими и эффективно влиять на их поведение. В то же время оценка достоверности различий показала значимую разницу между детьми из городской и сельской школ именно по высокому уровню развития коммуникативных способностей (1,889).

Итак, по результатам трех этапов исследования мы можем сделать следующие выводы:

- среди городских подростков обладатели холерического типа темперамента встречаются чаще, чем среди сельских подростков;
- в межличностных отношениях городские подростки чаще демонстрируют агрессивное поведение, чем сельские;
- городские подростки более склонны к негативизму, вербальной агрессии и раздражению;
- городские подростки имеют более высокий уровень развития коммуникативных способностей.

Полученные данные указывают на необходимость педагогической помощи подросткам, их родителям и педагогам по следующим направлениям:

- ознакомление со способами профилактики и коррекции подростковой агрессии с учетом склонности сельских детей к переживаниям обиды, чувству вины и физической агрессии (особенно в рамках меланхолического и флегматического типов темперамента), городских детей – к вербальной агрессии, раздражению и негативизму;

– поддержание и развитие высокого уровня коммуникативных и организаторских склонностей, особенно в коллективе сельских подростков, с учетом приведенного выше пункта.

### **2.3. Рекомендации по коррекции межличностных отношений в подростковой среде на основании результатов исследования**

В рамках психолого-педагогического сопровождения подростков в целях укрепления позитивных межличностных отношений между ними работа должна осуществляться в рамках тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса и в тесном контакте с социальным педагогом, классным руководителем, учителями-предметниками, педагогом-организатором. Обязательно также привлечение родителей и других членов семьи.

Необходимые психолого-педагогические меры в воспитании личности каждого подростка и формировании благоприятных межличностных отношений в подростковом коллективе отражены в Приложении 3.

В рамках перечисленных в Приложении 3 мероприятий рекомендуется проведение следующих этапов работы с родителями подростков:

1. Информирование об индивидуально-психологических особенностях подростка.
2. Обучение навыкам ненасильственного общения: активное слушание, Я-сообщение; отказ от речевой агрессии.
3. Выработка в семье единых правил и требований.
4. Отказ от наказания как основного метода.
5. Включение подростка в работу секций, кружков.
6. Коррекция воспитательных воздействий на личность ребенка со стороны родителей и учителей.

Для развития благоприятных межличностных взаимоотношений в подростковом коллективе рекомендуется применение специализированных



профилактических игровых методик, позволяющих нивелировать проблемные стороны в поведении и городских, и сельских подростков даже с учетом выявленных в ходе опытно-экспериментальной работы различий между ними.

Средняя продолжительность игры, включая объяснение учащимся правил и подведение результатов, занимает 45 мин. Цель игр – создание ситуаций успеха, развитие у подростков уверенности в себе, формирование у них социально приемлемых механизмов поведения в общении со сверстниками, а также в субъективно сложных жизненных ситуациях, криминогенных ситуациях и в условиях угрозы их жизни и благополучию.

Степень выраженности участия педагога в игровых моментах может варьироваться – от активного внешнего участия, заключающегося в предоставлении подросткам возможности продемонстрировать свои лучшие качества и высокой оценке («ты здорово здесь справился», «отличный результат»), до постепенной замены внешнего стимулирования самооценкой, а затем – до создания ситуации проявления своих способностей самими ребятами.

При этом на основании работ П.Е. Герасимова, Ж.С. Валеевой, Р. Мэй, О.В. Сулиминой и др. мы выделили четыре этапа стимулирования позитивных межличностных отношений подростков:

- репродуктивный;
- самоопределения;
- эмоционального регулирования;
- рефлексивный.

Рассмотрим их содержание подробнее:

#### I. Репродуктивный этап

Целью репродуктивного этапа является формирование стойкого интереса подростков к участию в той или иной образовательной или досуговой деятельности, стимулирование их мотивации, в том числе путем использования тренинга, направленного на развитие позитивного

самоотношения. Такой тренинг можно проводить с использованием следующих игр:

### 1. Игра «Карта»

Ее назначение состоит в нелинейном графическом представлении своих мыслей, планов, проектов, то есть в отражении содержания внутреннего мира.

Каждый подросток получает лист ватмана и набор цветных карандашей или фломастеров. Начиная из центра листа (чтобы было достаточно места для дополнения своей карты), они отображают все, что считают нужным, по теме «Мой мир» или «Моя идеальная жизнь». В центре – Я (кто-то отмечает его символом, кто-то буквой, именем, рисунком человечка), от которого идут несколько ответвлений. Их количество и содержание ребята определяют самостоятельно. Важно, чтобы были включены увлечения, семья, друзья, достижения и т.д. В процессе работы над картой стимулируется внимание, развиваются творческие способности, определяются связи между разными ее элементами. Ребята могут использовать слова, рисунки, символы, знаки. Эта техника предполагает возможность дорисовывать, включать новые элементы, делать новые ответвления от центра, что выгодно отличает составление карты, как творческо-рефлексивного процесса, от линейного представления, например, дерева задач, когда, если какой-то элемент не учтен, требуется перерисовывать всю конструкцию, так как иначе просто не хватает места.

Применение техники «Карта» помогает преодолеть неуверенность, показывает, что каждый имеет творческие способности, обнаруживает перспективу для развития и взаимодействия с окружающими его людьми.

На следующих занятиях работа с картой может быть продолжена в ином виде. К примеру, участники эксперимента должны обдумать, как им сделать свою жизнь лучше и интереснее. Фактически они совместно с педагогом начинают разработку индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения. В них подростки отмечают проблемные, по их мнению, сферы (низкая самооценка, мало друзей,

стеснение, обидчивость и т.д.). Далее они определяли, что могли бы сделать сами, чтобы скорректировать ситуацию, перевести ее в разряд конструктивных.

Составление карты помогает стимулировать интерес к своему внутреннему миру, определить те сферы жизнедеятельности, которыми ребята гордятся, и те, исправление которых сделает их жизнь интереснее.

## 2. Игра «Передай маску»

Для ее проведения игроки садятся в круг, один из участников изображает на своем лице какую-нибудь гримасу, фиксирует ее и «передает» соседу слева, который, в свою очередь, должен как можно точнее повторить эту «маску» и, зафиксировав ее, медленно поворачивая голову влево, поменять выражение лица на новое, которое и «передает» соседу слева. Проведение этой игры помогает перейти от нейтрального, отчужденного отношения членов коллектива к установлению эмоциональных контактов, появлению заинтересованности.

## 3. Упражнение «Правда – неправда»

Данная игра позволяет выявить значимые личностные качества, способствует формированию положительного мнения о самом себе. Участники игры записывают на карточки свои качества, как положительные, так и отрицательные (не менее десяти). Затем один из участников читает свои качества, а остальные, если это положительное качество, говорят, что это правда и обосновывают свой ответ. Если это отрицательное качество, то дети говорят, что это неправда, или это не совсем так, и обосновывают свой ответ. Важным в этом упражнении является обсуждение. В процессе обсуждения подростки лучше узнают себя и друг друга. Например, может выясниться, что некоторых ребят окружающие считают более ответственными, целеустремленными, веселыми, чем те сами о себе думали.

## 4. Игра «А вот и я»

Это задание развивает навыки самоописания. Его суть заключается в том, что необходимо описать себя сразу трем незнакомым людям, причем

одному – в письме, второму – по телефону, третьему – при встрече (описания не должны повторяться). Для того чтобы самописание получилось более полным, партнеры могут задавать уточняющие вопросы.

Отметим также, что на репродуктивном этапе созданию ситуации успеха могут способствовать следующие приемы:

- предмет гордости: ребята записывают 5-7 качеств, за которые их ценят окружающие, и периодически обращались к этому списку как за поддержкой;

- журнал успеха: в классе или ином детском коллективе заводится и регулярно перечитывается «Журнал успеха», в который ребята заносят все свои достижения, которыми могут гордиться;

- планирование: в коллективе вводится практика планирования ожидаемых результатов, в рамках которой осуществляется постепенный переход от постановки 1-2 задач к развернутому планированию, что позволит избежать завышенных ожиданий;

- поощрение: регулярное проведение совместных праздников, выходов в кино и т.д.

После проведения данных мероприятий ребята станут более раскрепощенными при общении друг с другом, проявлении эмоций, высказывании своего мнения и т.д.

## II. Этап самоопределения

Целью этапа самоопределения является повышение самооценки подростков и развитие инициативы в межличностных отношениях.

Для проведения тренинга уверенности в себе нами были подобраны упражнения, задания и игры, формирующие решительность, уверенность поведения, сплоченность подросткового коллектива:

### 1. Игра «Встаньте с мест»

Ее содержание заключается в следующем: группа сидит в круге, ведущий показывает карточку с написанным числом (число не должно превышать количество участвующих в упражнении). Не сговариваясь

предварительно, одновременно должно встать столько человек, какое число показано на карточке. При обсуждении упражнения следует обратить внимание ребят на то, что разные члены команды руководствуются разными принципами поведения. Кто-то старается завладеть инициативой, другие пытаются понять намерения своих товарищей. В идеале через несколько повторов число «сбоев» должно сократиться с возникновением интуитивного понимания ситуации.

## 2. Игра «Бег с карандашом»

Эта игра способствует развитию готовности брать на себя инициативу в некоторых ситуациях, отсутствие боязни ответственности руководства действиями коллектива. Одновременно она решает задачу снятия напряжения, активизации группы, играет роль физической разминки.

В ходе игры «Бег с карандашом» формируются пары, члены которых должны зажать один на двоих карандаш указательными пальцами правых рук, и в таком положении преодолеть дистанцию от одной стороны классной комнаты до другой. Победителями становится пара, быстрее других справившаяся с заданием и не уронившая свой карандаш.

Если задание кажется легким, его можно усложнить. В качестве вариантов предлагаем более сложную траекторию передвижения, соревнование в виде эстафеты, передвижения с двумя карандашами, зажатыми в обеих руках.

Во время обсуждения результатов игры необходимо поднять следующие вопросы: какие качества важны для успешного выполнения этого упражнения? Что помогало его выполнению, а что мешало? Подростки должны понять, что нужно вести себя более уверенно, не бояться действовать решительно, но при этом нужно прислушиваться к партнеру, не надеяться только на себя.

## 3. Игра «Поезд»

Она предназначена для повышения взаимного доверия членов команды, формирования более уверенного поведения.

В начале игры дети выстраиваются в линию, положив обе руки на плечи стоящему впереди товарищу, и все, кроме первого участника, закрывают глаза. Находясь с закрытыми глазами и не отпуская рук, они должны проследовать по оговоренной траектории, обогнув несколько препятствий.

Игра повторяется несколько раз, чтобы у ребят была возможность исполнить в ней разные роли.

Обсуждая игру, учащиеся отвечают на вопросы: вам больше понравилось быть «локомотивом», «вагоном», «препятствием» и почему? Какие эмоции возникают во время движения «поезда»? Легко ли довериться товарищам и идти с закрытыми глазами? Легко ли вести за собой группу, стараясь не сбиться с траектории и не разорвать «поезд»?

Отметим также, что на этапе самоопределения созданию ситуаций успеха способствуют следующие приемы:

- поддержание надежды на успех: открытое вербальное стимулирование деятельности, выражающее уверенность в том, что участник обязательно добьется успеха, если будет практиковаться;

- выражение одобрения: после выполнения тренинговых упражнений и заданий ребята обсуждают то, чему они научились, и выражают друг другу признательность и одобрение за поддержку, готовность помочь, стимулирование к творчеству и т.д.

В результате подростки могут стать более уверенными в своих силах, отстаивании своего мнения при одновременной дружеской поддержке друг друга.

### III. Этап эмоционального регулирования

Цель данного этапа заключается в выражении подростками своих чувств, особенно негативных, так как практика показывает, что некорректное поведение в конфликтных ситуациях, связанное с подавлением негативных эмоций или их агрессивным выражением, накапливает отрицательные эмоции, усиливает напряжение между людьми, провоцирует разрастание

конфликта.

Подростки должны знать, что существуют три способа реакции на отрицательные чувства: 1) подавление; 2) агрессивное выражение; 3) конструктивное выражение. В первом случае чувства не выражаются никак; во втором проблема адресуется партнеру, используются Ты-сообщения; в третьем принимается попытка разрешить ситуацию, вызванную негативными переживаниями, используются Я-сообщения.

На тренинговых занятиях подросткам нужно учиться строить Я-сообщения по схеме: «Я чувствую... (эмоция), когда ты... (поведение), и я хочу... (описание действия)». Она помогает не только выразить свои непосредственные чувства, но и дает возможность ощутить себя ответственным за свои мысли и чувства, поскольку акцент переносится с внешних обстоятельств на личностное отношение. Для того чтобы научиться пользоваться Я-сообщениями, ребята проходят два этапа:

1) идентификация эмоций: в период сильных эмоциональных переживаний важно не поддаваться чувствам, а сохранить спокойствие. Для этого нужно владеть соответствующей терминологией. В данном случае можно использовать картинки и фотографии, изображающие разные эмоциональные состояния людей и просить участников игры их идентифицировать или подобрать синонимы к тем состояниям, которые уже были названы;

2) формулирование Я-сообщения: ребята учатся обращаться к партнеру от первого лица. Это означает стремление выразить свои чувства, вызванные поведением партнера, а не его обвинение. Например, «Меня расстраивает, когда я не могу планировать свой день из-за опоздания других, поэтому мне бы хотелось, чтобы ты предупреждал, если не можешь прийти к оговоренному сроку (или сделать что-либо)». Такое высказывание действеннее, нежели «Ты сорвал мои планы своим опозданием, с тобой лучше вообще не иметь дела». Ребята должны отметить, что реакцией на последнее сообщение обычно является стремление уйти от разговора и

раздражение, в то время как реакцией на первое сообщение будет готовность обсудить возникшую ситуацию.

Для проверки эффективности проделанной работы по овладению подростками техники Я-сообщений, может быть создано несколько провокационных ситуаций. В частности, в ходе какой-либо учебной или досуговой деятельности группа ребят, по предварительной договоренности, постоянно отвлекается, мешает остальным, поднимает для обсуждения посторонние темы и т. д., тем самым срывая процесс работы. В результате умения пользоваться Я-сообщениями ситуация должна быть конструктивно и довольно быстро разрешена в мирном русле, а не перейти в конфликт.

На этапе эмоционального регулирования возможно применение таких игр, как:

#### 1. Игра «Конструктор»

Для игры необходимы: листы большого формата, наборы для рисования (по числу команд). Заранее подготавливаются задания. Задание представляет собой специально подготовленный текст или выдержку из книги, журнальной публикации, подробно описывающую сцену насилия (драка, избиение, издевательство). Таких заданий должно быть больше, чем играющих команд, поскольку иногда команды не могут справиться с одним из вариантов и его требуется срочно заменить. В заранее подготовленном тексте выделяются (шрифтом, маркером) ключевые слова, то есть слова, несущие выраженный семантический оттенок агрессии (ударил, убил, выстрелил, проткнул и т. д.). В каждом задании число ключевых слов должно быть одинаково.

Группа делится на несколько команд по 6-9 человек (класс можно разделить по формальному признаку – по рядам. Прежде чем подростки войдут в класс, их просят сесть не на свои обычные места, а кто с кем хочет). Каждой команде вручается лист и все необходимые для работы принадлежности. По жребию команды получают задания, к выполнению которых они приступят по сигналу ведущего. Командам объясняют условия



игры: они должны ознакомиться с содержанием текста и создать к нему иллюстрацию, заменяя ключевые слова противоположными им значениями. На выполнение задания командам отводится не более 15 мин. Затем все рисунки собираются, а каждая команда выбирает двух игроков, один из которых будет защищать свой «проект», а другой – искать изъяны в «проектах» других команд. Команда имеет право помогать своим представителям.

По очереди команды защищают свои проекты. Они должны доказать, что их рисунок полностью отражает содержание исходного текста и в нем заменены все ключевые слова. В ходе дискуссии представители других команд ищут в работе изъяны, а команде, защищающей проект, приходится экспромтом искать объяснения. На поиск объяснения отводится не более 1 мин. Потом подводится подсчет очков, набранных каждой командой: очки начисляются за каждое устраненное ключевое слово. Побеждает «проект», набравший больше очков.

## 2. Игра «Корзинка»

Для игры необходима корзина (ваза, шляпа) или мешочек, откуда будет вытягиваться задание-жребий. Задание представляет собой картинку, изображающую сцену насилия. Игрок, вытянувший картинку, получает от ведущего задание, в ходе выполнения которого должен так изменить ситуацию, чтобы насилие было исключено из контекста. Например, участник вытянул картинку, изображающую драку двух подростков, и продемонстрировал ее всем играющим; ведущий тут же дает ему задание: что надо сказать, чтобы ребята помирились? Участник отвечает: «Предложить им сыграть в футбол» - и передает ход следующему игроку. Когда очередной игрок не сможет быстро придумать решения, настанет его очередь тянуть задание из корзинки, а предыдущий игрок делается ведущим.

Преимущества игры в том, что в нее можно играть и небольшими группами, она увлекательна и может продолжаться достаточно долго. Игра

может выполнять функцию разминки в ходе большого тренинга. В ходе игры участвуют все подростки, из них легко выбрать наиболее активных, чтобы использовать в ходе тренинга. Игра также не подразумевает формальной оценки успешности играющих, что полезно для недавно сформированных групп.

Как следует из приведенной выше информации, на этапе эмоционального регулирования созданию ситуаций успеха способствует создание условий, поддерживающих уверенность подростков в том, что любые трудные ситуации можно преодолеть, избежав конфликта.

#### IV. Рефлексивный этап

Цель рефлексивного этапа – это формирование чувства значимости подростков, выработка механизмов самоанализа и внутреннего контроля.

Эффективным способом развития аналитических способностей является корректная постановка вопросов. К. Фопель разработал действенное упражнение «Искусство вопроса», смысл которого состоит в том, что на заданную тему формулируются вопросы, позволяющие досконально ее разобрать. Например, автор упражнения приводит вопросы на тему «Как летает ястреб?»: Почему у ястреба два крыла? Зачем ястребу перья? Как высоко он может летать? Когда он спит? Как далеко он может видеть? Как он питается?. Затем учащиеся должны сформулировать десять вопросов по одной из следующих «научных» тем: «Как действует свет?», «Как течет вода?» и т.д. После освоения навыков детального разбора ситуаций они формулируют вопросы на личные темы, связанные с их участием в эксперименте: «Как изменилось мое самоотношение?», «Чему я научился?» и т.д.

На рефлексивном этапе желательно привлекать ребят к обсуждению личностных качеств, навыков и способностей, отличающих человека, относящегося к себе позитивно, и раздать им памятки:

1. Я верен своим принципам, несмотря на противоположные мнения других.

2. Я достаточно гибок, чтобы изменить свое мнение, если оно ошибочно.

3. Я готов действовать по своему усмотрению, не испытывая вины или сожаления в случае неодобрения со стороны окружающих.

4. Я уверен в своих способностях, несмотря на временные неудачи и трудности.

5. Я принимаю комплименты и похвалу без притворной скромности.

6. Я умею оказывать сопротивление.

7. Я принимаю свои и чужие чувства, умею подавлять свои порывы.

8. Я нахожу удовольствие в самой разнообразной деятельности.

9. Я чутко отношусь к нуждам других.

10. Я вижу в людях хорошее и верю в их порядочность, несмотря на их недостатки.

В то же время следует обращать внимание на необходимость продолжать придерживаться индивидуальных траекторий стимулирования позитивного самоотношения и после окончания организованных занятий. В частности, рекомендуется практиковать высказывания, развивающие позитивное мышление («Я люблю себя», «Я достоин любви», «Я одобряю себя» и т.д.), концентрироваться на своих мыслях и ощущениях и обязательно вербализовать их в конкретных фразах (я чувствую..., я хочу...).

Таким образом, коррекция межличностных отношений среди подростков представляет собой сложный многоступенчатый комплекс мероприятий, предполагающий активное взаимодействие родителей, педагогов и психологов, которые в своей воспитательной деятельности обеспечивают адаптацию подрастающего поколения к различным внешнесредовым факторам в трудный период взросления.

При этом практическая работа в рамках четырех предложенных выше этапов ориентирована на стимулирование мотивации подростков, повышение их самооценки, формирование чувства значимости, выработку механизмов внутреннего контроля, бесконфликтного общения и уважения к окружению.

Она способствует решению различных задач:

– коррекционных – повышение самооценки, формирование уверенности, привитие интереса к своей личности и личности других людей, принятие физиологических и психологических преобразований;

– профилактических – создание условий для приобретения нового опыта межличностного общения, возможность самореализации в разных видах деятельности, стимулирование ситуации успеха для создания благоприятной психологической обстановки и раскрытия творческого потенциала подростков.

В целом же правильные межличностные отношения между подростками невозможно сформировать или развить простым выполнением нескольких упражнений. Свою задачу педагоги, психологи и родители должны видеть в том, чтобы создать предпосылки для обобщения подростками накопленного опыта, демонстрации своих достижений, возникновения чувства гордости за достигнутый результат. В семейном воспитании ведущими профилактическими задачами выступают раннее воспитание устойчивых интересов, развитие способности любить и быть любимым, умения себя занять и трудиться. Родители должны понимать, что они формируют потребности личности через вовлечение ребенка в различные виды активности — спорт, искусство, познание. Если к подростковому возрасту позитивные потребности не развиты, личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и занятий.

## Заключение

Подростковый возраст является пограничным периодом между детством и взрослой жизнью, связанным с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Особое положение подросткового возраста в развитии ребенка отражено в его названиях: «переходный», «переломный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность процессов развития, происходящих во время перехода от одной эпохи жизни к другой.

Специфика подросткового возраста накладывает свой отпечаток на развитие межличностных отношений в подростковой среде.

При этом межличностные отношения людей представляют собой субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия и сопровождаемые уже различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих.

В структуре взаимоотношений выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

– Широкий диапазон явлений, охватываемых межличностными отношениями, может быть представлен в следующих основных группах – восприятие людьми друг друга и взаимопонимание; межличностная привлекательность; ролевое поведение и взаимное влияние.

Трудности в работе по развитию и поддержанию благоприятных межличностных отношений среди подростков обусловлены психологическими особенностями возраста: повышенной возбудимостью, относительной неустойчивостью нервной системы, быстро протекающими изменениями в организме, завышенными притязаниями, переходящими в наглость, переоценкой возможностей, самоуверенностью и др.

Для успешного преодоления перечисленных трудностей необходимо проведение самых разных психологических исследований, опирающихся на ряд специализированных методов.

В рамках данной работы было проведено исследование на предмет выявления особенностей межличностных отношений среди подростков, живущих в сельской местности и в городе. Испытуемыми выступили 20 подростков 12-13 лет, обучающихся в МБОУ «Кировская средняя общеобразовательная школа» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г. Бийск».

В качестве методического материала были выбраны опросник Г. Айзенка, адаптированный для детского возраста, опросник для диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и Д. Арки, опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина.

По результатам трех этапов исследования можно сделать ряд выводов:

- среди городских подростков обладатели холерического типа темперамента встречаются чаще, чем среди сельских подростков;
- в межличностных отношениях городские подростки чаще демонстрируют агрессивное поведение, чем сельские;
- городские подростки более склонны к негативизму, вербальной агрессии и раздражению;
- городские подростки имеют более высокий уровень развития коммуникативных способностей.

Полученные данные указывают на необходимость педагогической помощи подросткам и педагогам по следующим направлениям:

- ознакомление со способами профилактики и коррекции подростковой агрессии с учетом склонности сельских детей к переживаниям обиды, чувству вины и физической агрессии, городских детей – к вербальной агрессии, раздражению и негативизму;

– поддержание и развитие высокого уровня коммуникативных и организаторских склонностей, особенно в коллективе сельских подростков.

## Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.07.2016) [Электронный ресурс] / СПС «Консультант плюс». – режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166143> (дата обращения: 01.03.2018).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 01.03.2018).
3. Александрова, Л.А. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития [Текст] / Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2014. – С. 579-610.
4. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2014. – 364 с.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, Академия, 2015. – 416 с.
7. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком [Текст] / А.А. Боалев. – СПб.: Изд-во ЛГУ. 2014. – 241с.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском обществе [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Академия, 2014. – 446 с.
9. Бозина, И.Г. Социализация старших школьников в условиях



образовательного учреждения[Текст]: автореф. уч. ст. к. пед. н. / И.Г. Бозина. – Кемерово, 2007. – 23 с.

10. Валеева, Ж.С. Психолого-педагогические особенности развития социально-неадаптированной личности подростка в условиях досуга[Текст] / Ж.С. Валеева // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 303 (октябрь). – С. 186-190.

11. Выготский, Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. Психология личности[Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 2012. – 288 с.

12. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Пед. общество России, 2013. – 512 с.

13. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2015. – 317 с.

14. Днепров, Э.Д. Ушинский и современность [Текст] / Э.Д. Днепров. – М., 2008. – 232 с.

15. Журавлев, А.Л. Социально–психологическая зрелость: попытка обосновать понятие[Текст] / А.Л. Журавлев // Феномен и категория зрелости в психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 198-222.

16. Зиннуров, Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения детей и подростков в новых социально-культурных условиях XXI века [Текст]: монография / Ф.К. Зиннуров. – Казань: Центр инновац. технологий, 2014. – 403 с.

17. Ким, А.И. Особенности психолого-педагогического исследования стилей детско-родительских отношений [Текст] / А.И. Ким, Е.В. Черная // Студенческая наука XXI века. – Чебоксары, 2015. – С. 148–150. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru> (дата обращения: 01.03.2018).

18. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация [Текст]: учебное пособие / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 285 с.

19. Кравченко, А.И. Психология и педагогика [Текст] / А.И. Кравченко.

– М.: Инфра-М, 2016. – 400 с.

20. Крившенко, Л.П. Педагогика [Текст]: учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорфф-Сысоева. – М.: Проспект, 2015. – 488 с.

21. Крутецкий, В.А. Психология подростка [Текст] / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М.: Инфра-М, 2012. – 316 с.

22. Кукушкина, И.В. Формирование социальной компетенции подростков в детском общественном объединении [Текст] / И.В. Кукушкина. – Тольятти, 2016. – 120 с.

23. Куницына, В.Н. Межличностное общение [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2014. – 260 с.

24. Майборода, С.Б. Моделирование условий формирования учебных интересов трудных подростков [Текст] / С.Б. Майборода // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – № 2. – С. 41-45.

25. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 томах (том 3) [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – 512 с.

26. Мир детства: Подросток [Текст] / Под ред. А.Г. Хрипковой. – М.: Педагогика, 2014. – 432 с.

27. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст]: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2012. – 304 с.

28. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]: учебник для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2015. – 200 с.

29. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2013. – 608 с.

30. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений [Текст] / Н.Н. Наука. – М.: Наука, 2016. – 191с.

31. Обозов, Н.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости [Текст] / Н.Н. Обозов, А.Н. Обозова. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2015. – 521с.

32. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности [Текст] / В.Б. Ольшанский. – М.: Просвещение, 2014. – 339с.

33. Основы коррекционной педагогики [Текст] / сост. Л.Д. Гонеев, Л.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева: Под.ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2015. – 272 с.
34. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 2012. – 384с.
35. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2014. – 656 с.
36. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 781 с.
37. Сорокун, П.А. Основы психологии [Текст] / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2015 – 312 с.
38. Тертель, А.Л. Психология. Курс лекций [Текст] / А.Л. Тертель. – М.: Проспект, 2016. – 248 с.
39. Фельдштейн, Д.И. Психология современного подростка [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 2012. – 240 с.
40. Хорошко, Л.В. Формирование социальных компетенций у воспитанников образовательных учреждений интернатного типа [Текст] / Л.В.Хорошко // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Психологические науки». – М.: Изд. МГОУ. – 2011. – №3. – С. 100-104.
41. Черная, Е.В. Роль педагога дополнительного образования в профилактике агрессивного поведения подростков[Электронный ресурс] / Е.В. Черная // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2015 г. – С.132-138. – Режим доступа: <http://sibac.info/18469> (дата обращения: 20.06.2017).
42. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2014. – 349 с.
43. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения [Текст] / С.Т. Шацкий. – М.: Академия, 2014. – 326 с.
44. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды[Текст] / Д.Б.

Эльконин. – М.: Академия, 2011. – 554 с.

45. Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylab.info> дата обращения: 01.03.2018).

46. Яценко, Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации [Текст]: автореф. дис. док.пс. наук / Е.Ф. Яценко. – Ярославль, 2013. – 48 с.

## Приложение 1

**Принцип подсчета баллов и характеристика показателей в  
двухфакторной модели личности Г. Айзенка**

<p>Максимальное количество баллов по шкале «экстраинтроверсия» – 24 (19+5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дети, набравшие по первой шкале 12 и больше баллов, – экстравертированы, набравшие меньше 12 баллов – интровертированы.</li> </ul>
<p>Максимальное количество баллов по шкале «нейротизм» – 24</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дети, набравшие больше 12 баллов по второй шкале, эмоционально неустойчивы</li> </ul>
<p>Максимальное количество баллов по шкале «лживость» – 12 (5 + 7).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Критическое количество баллов по шкале «лживость» – 5-6. Дети, набравшие больше 5 баллов, стараются выглядеть лучше, чем они есть на самом деле. Они могут ответить не столько правдиво, сколько «правильно», с их точки зрения, для того чтобы показать себя с лучшей стороны. Это надо учитывать при обработке материала.</li> </ul>

## Приложение 2

### Типы темперамента

1. Сангвиник – очень живой, непоседливый, впечатлителен, легко увлекается. На занятиях живо реагирует на все новое, интересное, но его увлечения не всегда постоянны и устойчивы – увлекшись новым делом, легко охладевает к нему. Не любит кропотливых занятий, любит такую деятельность, которая позволяет быстро добиться результата. При этом быстро привыкает к новой обстановке, новым требованиям. Легко входит в контакт со сверстниками, является активным членом детского коллектива, всегда находится в окружении ребят.

2. Холерик очень активен. На любой вопрос учителя готов ответить, не подумав, и поэтому часто отвечает невпопад. Говорит громко, быстро. Почти никогда не сидит на месте, готов все время бегать, затевать потасовки с ребятами. В досаде и раздражении очень вспыльчив. Несмотря на несдержанность и непоседливость, в выполнении поручений проявляет уверенность и упорство. Его интересы довольно устойчивы. Не теряет при возникающих трудностях, с большой энергией преодолевает их.

3. Флегматика отличает неторопливость. Он добродушен, очень редко выходит из себя, его трудно рассердить, но трудно и развеселить. Для флегматиков характерно медленное, спокойное протекание мыслительных и речевых процессов.

4. Меланхолик на занятиях спокоен, не вскакивает, не кричит. Болезненно чувствителен, мнителен. Когда учитель делает ему замечание, долго сидит расстроенный и подавленный. Тяжело переносит обиды, огорчения, но внешне эти переживания выражаются слабо. Очень сдержан в выражении своих чувств. Но в благоприятных для него условиях его тонкая эмоциональная чувствительность позволяют ему добиться больших успехов в творчестве.

## Приложение 3

## Психолого-педагогические меры в воспитании подростков

Участники	Направления коррекционной работы с подростком
Учителя-предметники	Создать условия для переживания школьником ситуации успеха и связанных с этим положительных эмоций; ставить посильные, выполнимые задачи, которые соответствуют возможностям ребенка или находятся в зоне ближайшего развития; закреплять осознание школьником имеющихся у него достижений и успехов; подробное обоснование оценки и выделение критериев оценивания; создание атмосферы терпимости, благожелательности и внимательное отношение к ребенку
Классный руководитель	Формирование эмоционально-положительного отношения к учебной деятельности; формирования приемов учебной деятельности; содействие в адекватном использовании подростком своих индивидуально-типологических особенностей; вычленение сфер деятельности, в ходе выполнения которых ученик может проявить инициативу и заслужить признание; порицание должно быть конкретным и направленным на устранение ясно осознаваемых самим учеником недостатков; спокойное, доброжелательное и заинтересованное отношение к ученику; помощь в реализации самоутверждения
Педагог-организатор	Выявление интересов и склонностей учащихся, привлечение к занятию в кружках, секциях, в 6-й день учебной недели привлечение к участию во внеклассных и общественных мероприятиях
Социальный педагог	Содействие проведению индивидуальной работы с ребенком со стороны педагогов, педагога-психолога; знакомство с семейной обстановкой, регулярные посещения на дому; знать, где и с кем проводит свободное время данный подросток; проследить особенности включения в общественную жизнь класса, школы; доброжелательное отношение и запрет на применение жестких требований
Педагог-психолог	Составление психологической характеристики с указанием возможных направлений коррекции, рекомендаций для педагогов; составление программы необходимых воздействий согласно индивидуальным особенностям подростка; анализ семейных взаимоотношений и условий воспитания; определение путей индивидуального взаимодействия с матерью подростка; развитие и укрепление чувства взрослости у подростка; обучение навыкам общения, поведения в различных ситуациях, совершенствование отношений с окружающими; помощь в нахождении способов личностного развития