

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ I. Теоретический анализ проблемы гуманизации межличностного общения как условия преодоления агрессивных тенденций в поведении учащейся молодежи.....	10
1.1. Анализ философских, психологических и педагогических исследований проблемы взаимоотношений гуманности и агрессивности в поведении человека.....	10
1.2. Взаимоотношения между гуманистическими интенциями общения и агрессивными тенденциями в поведении подростков.....	33
1.3. Концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков.....	61
Выводы к разделу I.....	71
РАЗДЕЛ II. Экспериментальное исследование проявлений и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков.....	74
2.1. Процедура констатирующего этапа экспериментального исследования проблемы.....	74
2.2. Разработка комплексной методики и проведение эксперимента на выявление гуманистических интенций и агрессивных тенденций в личности подростка как субъекта общения. ....	78
2.3. Анализ результатов экспериментального исследования проявлений и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков. ....	94
Выводы к разделу II. ....	146

РАЗДЕЛ III. Формирование гуманистической направленности межличностного общения подростков как условие преодоления их агрессивных тенденций.....	148
3.1 Программа и методика формирующего эксперимента, выбор и обоснование системы тренингов гуманистически ориентированного общения для преодоления агрессивных тенденций в поведении подростков.....	148
3.2 Проведение формирующего эксперимента и анализ его результатов.....	163
3.2.1. Группа подростков с преобладанием гуманистических интенций в межличностном общении.....	166
3.2.2. Группа подростков с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении на высоком уровне проявления.....	172
3.2.3. Группа подростков с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении и поведении на низком уровне проявления.....	179
3.2.4. Группа подростков с преобладанием агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении.....	186
3.3 Обоснование методических рекомендаций для практических психологов, работающих с агрессивными проявлениями подростков.....	198
Выводы к разделу III .....	206
ВЫВОДЫ.....	209
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	212
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	236

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность и целесообразность исследования.** Система образования, как один из социокультурных и духовных институтов украинского общества, вступила в новый этап своего развития, связанный с трансформацией социально-экономической системы, изменением менталитета общества и личности. Как следствие этого, наряду с позитивными явлениями, у украинской молодежи появились и отрицательные проявления, в частности, наблюдается заметное возрастание агрессивных тенденций у определенной ее части.

Сущность основных противоречий, которые определяют противостояние в обществе и личности гуманистических и агрессивных тенденций, состоит в несоответствии между традиционными для украинской культуры гуманистическими ценностями и новыми приоритетами, связанными с усилением индивидуализма, конкуренции, прагматизма. В системе образования эти разногласия объясняются недостаточным осознанием гуманистических ценностей школьниками, что соответствует низкому уровню их сформированности в реальной общественной среде.

Это не может не сказаться на межличностном общении подростков - всё чаще в их отношениях встречаются брутальность, бестактность, отчужденность, цинизм, неумение управлять своими эмоциональными реакциями. Все это требует со стороны системы образования адекватного ответа.

Большинство исследователей подросткового возраста сходятся в признании того исключительного значения, которое имеет для подростков направленность общения с ровесниками и взрослыми (Г.С.Абрамова, Л.И.Божович, И.С.Булах, Л.С.Выготский, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова, Ж.Пиаже, О.В.Скрипченко, С.И.Яковенко и др.). Исследования Г.М.Андреевой, В.С.Библера, А.А.Бодалева, Л.А.Петровской способствовали присвоению общению статуса высшей психической функции личности. Так,

В.С.Библер утверждает, что общение является "радикальной, сущностной характеристикой самого человека, а не просто формой его деятельности" (1993). К.Роджерс включает общение в структуру личности в своей клиент-центрированной терапии и призывает к гармонизации взаимосвязи между общением, самооценкой и опытом, как условием развития конгруэнтной личности.

В украинской психологии закономерности функционирования и развития личности в процессе общения рассматриваются в работах И.Д.Беха, М.Й.Борышевского, Л.В.Долинской, И.Г.Кошлань, О.П.Санниковой. Как базовая составляющая структуры личности общение рассматривается в исследованиях В.В.Рыбалки. В работах Г.А.Балла, С.Д.Максименко и других идет речь о роли диалогического взаимодействия как фактора гуманистического развития личности. О важности эмоциональной регуляции деятельности как основы гуманизации процесса образования говорится в исследованиях А.Я.Чебыкина.

Однако, в современной школе потребность учеников подросткового возраста в полноценном, гуманистически направленном общении не удовлетворяется, несмотря на то, что оно является ведущей для этого возраста деятельностью. Это способствует появлению дисгармоний личности и ее поведения и, как следствие этого, агрессивных тенденций, сложностей в установлении межличностных контактов, в личностном развитии молодежи.

Поэтому, с учетом вышесказанного, проблема развития у подростков способности к гуманистически направленному общению и преодолении на этой основе агрессивных тенденций приобретает особое значение.

С учетом вышеприведенной аргументации актуальности указанной проблемы, темой диссертационного исследования выбрана следующая: "Гуманистическая направленность общения как условие преодоления агрессивных тенденций у подростков".

**Связь работы с научными программами, планами, темами.** Исследование связано с проблемной темой НДР кафедры общей и

социальной психологии Одесского национального университета имени И.И.Мечникова "Роль психологического образования в становлении и развитии украинской идеи в сознании национальных меньшинств Украины" (РК № 0197 U01/689).

Тема диссертации утверждена Учёным советом Института математики, экономики и механики Одесского национального университета имени И.И.Мечникова (протокол № 1 от 14 ноября 2001г.), и согласована в Совете по координации научных исследований в области педагогики и психологии в Украине (протокол №1 от 29 января 2002 г.)

**Цель** исследования состоит в обосновании гуманистической направленности общения в контексте системы психолого-педагогических условий.

**Объект:** межличностное общение и поведение подростков.

**Предмет:** комплекс показателей гуманистической направленности общения, психолого-педагогические механизмы их формирования и роль в преодолении агрессивных тенденций у подростков.

**Задания исследования:**

1. Провести теоретико-методологический анализ проблемы гуманизации межличностного общения как условия преодоления агрессивных тенденций подростков и определить подход к ее изучению.

2. Обосновать концептуальную модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков.

3. Разработать и апробировать комплексную методику изучения в условиях констатирующего эксперимента проявлений и соотношения гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков.

4. Разработать и экспериментально проверить программу и методику формирования гуманистической направленности межличностного общения для преодоления агрессивных тенденций подростков.

5. Составить и обосновать методические рекомендации по гуманизации межличностного общения подростков.

**Гипотеза исследования:**

В своем исследовании мы исходили из предположения о том, что актуализация гуманистических интенций в общении подростков как ведущей деятельности, в которой формируются основные новообразования личности подростка, может оказать заметное влияние на уменьшение проявлений агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении учеников.

Формирование гуманистической направленности общения подростков возможно через использование психолого-педагогических влияний, которые обеспечивают развитие всех компонентов общения и личности подростка.

**Методы исследования.** Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач исследования использовались методы: *теоретические* – анализ и синтез, систематизация и обобщение научных данных, при помощи которых проведен теоретико-методологический анализ гуманности и агрессивности в поведении человека; *эмпирические* - наблюдение, опрос, тестирование, констатирующий эксперимент, которые использовались с целью изучения проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении; *развивающие* - формирующий (психолого-педагогический) эксперимент, при помощи которого проверялась комплексная программа развития гуманистических интенций в межличностном общении подростков и процедуры *обработки и интерпретации* - методы математической статистики, используемые с целью количественной и качественной обработки и обобщения результатов эксперимента.

Исследование было проведено на базе общеобразовательного учебного заведения № 56 Приморского района г.Одессы и лицея № 8 Малиновского района г.Одессы и охватило 330 человек.

**Научная новизна** состоит в том, что:

- впервые в качестве методологического подхода исследования предложен личностно-коммуникативный подход, который основывается на закономерностях построения, функционирования и развития личности;

- уточнено понимание особенностей проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков как основы для выбора средств преодоления агрессивных тенденций;

- получили дальнейшее развитие представления о способах психолого-педагогического влияния на формирование гуманистических интенций с целью торможения агрессивных тенденций у подростков.

**Практическое значение** работы состоит в разработке комплексной психодиагностической методики выявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в структуре личности подростка в их диалектической связи; разработке и научном обосновании и внедрении в психологическую практику программы психологического тренинга, направленного на актуализацию гуманистических мотивов, интересов, стремлений в межличностном общении подростков и разработке соответствующих методических рекомендаций.

Результаты исследования внедрены в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учебного заведения № 56 г.Одессы (справка № 256 от 23.12.05г.), экспериментальную школу экономического профиля № 8 г.Одессы (справка № 836 от 21.12.05г.).

**Личностный вклад** автора в работах, выполненных в соавторстве. Статистическая обработка данных, обобщение и интерпретация полученных данных результатов выполнена самостоятельно. При создании и апробации комплексной психодиагностической методики, направленной на изучение гуманистических интенций и агрессивных тенденций, автором осуществлена постановка промежуточных исследовательских задач, собран эмпирический материал, проведена математико-статистическая обработка.

**Достоверность и надежность** результатов исследования обеспечена: методологической и теоретической обоснованностью исходных концептуальных представлений диалектически-психологического подхода к пониманию взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков; использованием комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели, задачам исследования, возрастным особенностям контингента исследуемых; репрезентативностью выборки исследуемых, сравнительным анализом полученных результатов с данными других исследований, использованием методов математической статистики.

**Апробация результатов диссертации** осуществлялась в форме докладов на Международной научной конференции "Серийные убийства и социальная агрессия" (Ростов-на-Дону, 1998), IV Международных психологических чтениях "Психология в современном измерении: теория та практика" (Харьков, 2002); Международной научно-практической конференции в интернет – режиме "Теоретико-методологические проблемы исследования психологии личности: опыт прошлого – взгляд в будущее" (Одесса, 2005), Первом Всеукраинском конгрессе психологов, посвященном 60-летию Института психологии имени Г.С.Костюка АПН Украины (Киев, 2005), заседаниях кафедры общей и социальной психологии Одесского национального университета имени И.И.Мечникова.

**Публикации.** Основные результаты исследования представлены в 8 научных статьях, из них 5 статей - в ведущих научных профессиональных изданиях, утвержденных ВАК Украины, из них у в соавторстве, а 4 единолично.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из вступления, трёх разделов, выводов к разделам, общего вывода, списка использованных источников, включающего 299 наименований, приложений. Работа содержит 68 таблиц и 1 рисунок. Общий объем диссертации составляет 318 страниц, основная ее часть занимает 211 страниц.



## РАЗДЕЛ I. Теоретический анализ проблемы гуманизации межличностного общения как условия преодоления агрессивных тенденций в поведении учащейся молодежи

### 1.1 Анализ философских, психологических и педагогических исследований проблемы взаимоотношений гуманности и агрессивности в поведении человека

Гуманность как проявление человеческой сущности всегда была крайне противоречивой темой в науке. В толковании исследуемого феномена наблюдается многообразие взглядов, а его содержание иногда являлось предметом социальных и политических спекуляций.

Прежде всего, разделим понятия "гуманизм" и "гуманность". Понятие гуманизм (от лат. *humanus*) – это мировоззрение, основанное на принципах равенства, справедливости, человечности отношений между людьми [236, с.145] Гуманность является личностным качеством, содержание которого обусловлено приверженностью принципам гуманизма [236, с.145]. Своим основанием гуманность имеет доброжелательное отношение человека к другим людям, окружению, и наоборот, окружения – к отдельному человеку. Гуманность предусматривает великодушие, доброту, готовность простить, либо хотя бы понять другого человека, уважение к его достоинству, признание самостоятельности.

Под гуманистической направленностью общения мы понимаем интенцию (лат. *intentsio* – намерение, замысел), т.е. приверженность гуманистическим ценностям, идеалам, принципам, предпочтение диалогического способа развития какой-либо идеи, нацеленность на диалогические стратегии межличностного взаимодействия.

По мнению Л.А.Петровской "гуманистическая направленность общения - это забота о психологической экологии: об условиях сохранности и

развития человека как целостной, гармоничной, субъективной и субъектной реальности" [56, с.3].

Гуманистические интенции способствуют формированию определенных качеств в личности - гуманистических тенденций (лат. *tendentia* - направленность), которые проявляются в общении, направленности интересов, характере, самосознании, особенностях мышления, опыте и т.д.

Агрессивные интенции в сфере общения проявляются как эгоцентризм, низкая эмпатия, директивность, трудности в установлении контактов. Это может свидетельствовать о фрустрированной потребности в общении и ведет к тревожности и агрессивности личности.

Агрессивные интенции потенциально переходят в агрессивные тенденции в поведении подростков, что находит свое подтверждение на всех уровнях организации личности, в частности, низком уровне морального и нравственного сознания, формировании агрессивных черт характера, неадекватной самооценке, неразвитом социальном интеллекте, игнорировании психофизиологических различий других людей.

Известно, что одним из базовых концептов теории деятельности является "ведущая деятельность", которая является показателем психологического возраста ребенка и характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей на данной стадии развития.

Согласно мнению отечественных психологов, ведущей деятельностью подросткового возраста является общение. Общение является для подростков очень важным каналом информации, специфическим видом межличностных отношений, дает чувство эмоционального благополучия, самоуважения. Именно через общение человек в процессе онтогенеза усваивает навыки социального знания.

Актуализация гуманистических интенций в общении подростков как ведущей деятельности, в которой формируются основные новообразования

личности подростка, может оказать заметное влияние на проявление агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении.

Важнейшие принципы гуманизма, как известно, были провозглашены еще в античные времена. В то же время, также хорошо известно, что в мире нет ещё ни одной страны, систему образования которой можно было бы назвать целиком гуманной. Однако гуманность, как характерная черта нашего народа, присуща украинскому менталитету вообще. Отечественная педагогика с древности отличалась чутким и терпимым отношением к ребенку, а гуманные отношения всегда были моральными и руководящими ценностями украинского народа, являясь традиционно принятой нормой функционирования образования в Украине.

Поэтому, проблема гуманизации межличностного общения как условия преодоления агрессивных тенденций в поведении подростков требует углубленного изучения и психолого-педагогического обоснования.

Теоретическому осмыслению гуманизма посвящены работы таких известных исследователей как Г.А.Балл, И.Д.Бех, М.Й.Борышевский, И.А.Зязюн, В.К.Кремень, В.В.Рыбалка и др. [17; 18; 30; 42; 94; 114; 206].

В философско-методологическом и историко-культурологическом аспекте данная проблема раскрыта в исследованиях российских ученых - М.С.Бургина, Т.Г.Витленской, В.Г.Нестеренко, В.М.Юрченко и др. [49; 57; 279].

Следует отметить, что проблема изучения феноменов гуманности и агрессивности прошла долгую и сложную историю развития. Первым шагом к их психолого-педагогическому определению и пониманию является осознание философского смысла категорий гуманность и агрессивность.

В философском понимании понятия гуманность и агрессивность использовались, прежде всего, для характеристики функций категории этического сознания - Добра и Зла. Представления о Добре и Зле складывались в процессе осмысления человеком смысла своего существования, стремления проникнуть в тайну мироустройства, определить

моральные и нравственные ориентиры, способные указать путь к гармонии и благодати, обосновать наличие страданий, горя и других негативных явлений в мире. В зависимости от ответа на вопрос, что такое "добро" и "зло", выделялись различные школы и концепции. Многие религиозно-философские системы прошли путь от дуализма, когда добро и зло мыслились как некие самостоятельные антагонистические силы, к монизму, когда эти силы стали рассматриваться как части единого целого.

Древнегреческая этика, начиная с Гераклита и Демокрита, выработала понимание добродетели как единства двух противоположных тенденций, равнонаправленных стремлений души. Платон вполне определенно высказал мысль о том, что не только пороки, но и добродетели могут быть противоположны друг другу. Неуместное и чрезмерное проявление качества превращает его из добродетели в порок. То, что противоположности могут не только разрушать друг друга, но даже, наоборот, составлять необходимое условие душевного здоровья, было для Платона совершенно очевидным [60; 75; 85].

В свою очередь, Аристотель выработал учение о «золотой середине», в основе которого лежит тот же принцип соединения противоположных тенденций, что и у Платона. Истолкование добродетели как гармонии противоположных сторон человеческой природы стало важной вехой в утверждении диалектического понимания зла. Положив источник аморализма не в какой-то одной психической способности, а в недостаточном или ненормальном развитии любой из них в отдельности или всех вместе, Аристотель заметно приблизился к пониманию системности внутреннего мира человека. После Аристотеля истолкование морального зла как дисгармонии психических функций прочно вошло в культуру [76].

Неоплатоником Плотиним проблема происхождения зла была осмыслена в контексте эманации единого. Материя не совечна богу, а является одним, именно последним из его порождений. Как свет, удаляясь от

источника, в конце концов, становится тьмой, так и бытие в отдалении от божественного истока становится небытием, а благо – злом [60; 76].

Высшим достижением немецкой классической философии является философия Гегеля. Исследуя наиболее общие закономерности развития познания, Гегель приходит к выводу, что истина лишь постольку является истиной, поскольку содержит в себе в единстве различные, в том числе и противоречивые стороны реального. Гегель противопоставляет метафизическому представлению об абстрактном, исключаящем различие тождестве, диалектическое представление о конкретном тождестве, содержащем в себе различия. Понятие конкретного тождества, напротив, указывает на то, что каждое явление не остается самим собой, а переходит в другое, содержит в себе это другое как противоположность, отрицание, зародыш будущего [66, с.65-69].

Размышляя о проблеме происхождения Добра и Зла, русский философ Н.А.Бердяев приходит к выводу, что "добро" и "зло" коррелятивны, и в известном смысле, можно сказать, что "добро" возникло лишь тогда, когда возникло "зло", и падает с падением "зла". Это и есть основной парадокс этики. В "Опытах парадоксальной этики" он размышляет о том, что "Рай и есть состояние бытия, в котором нет различения и оценки... Рай есть бессознательная и целостная природа... Можно было бы сказать, что мир идет от первоначального неразличения добра и зла через резкое различение добра и зла к окончательному неразличению добра и зла, обогащенному всем опытом различения. Царство Божие мыслится как лежащее "по ту сторону добра и зла" [27, с.404-422].

Несмотря на разницу в определениях и многомерность в философском понимании, общим для всех исследований является признание того, что добро и зло коррелятивны друг другу и не могут существовать одно без другого. Через диалектику Гегеля возможен выход из дихотомии противопоставления этих понятий и переход к изучению взаимообусловленности и взаимосвязи между ними.

Обзор психологических и педагогических исследований показывает, что проблема изучения гуманности и агрессивности во взаимосвязи и взаимообусловленности ещё далека от своего окончательного разрешения, так как чаще всего эти понятия рассматриваются отдельно друг от друга.

В украинской психологии идея гуманизации образования в психолого-педагогическом аспекте раскрыта в трудах Г.А.Балла, В.Г.Кременя, С.Д.Максименко, А.Я.Чебыкина [18; 14; 140; 264].

В частности Г.А.Балл указывает, что гуманизация образования определяется как "ориентация его целей, содержания, форм и методов на личность того, кто обучается, стимулирование и гармонизацию его развития. Составляющей гуманизации образования является ее гуманитаризация, сущность которой способствует самоопределению личности в духовной культуре – национальной и мировой" [17, с.8-11].

Кроме того, руководствуясь гуманистическими ценностями, следует стремиться к введению диалогических принципов во взаимодействие, которое осуществляется в различных сферах общественной жизни и субъектами которой являются не только личности, но и организации и социальные объединения различных уровней. Для того, чтобы взаимодействие было эффективным, оно должно отвечать некоторым универсальным принципам:

- принцип уважения к партнеру;
- принцип принятия партнера таким, каким он есть, и одновременно ориентации на его наивысшие результаты (реальные и потенциальные),
- принцип уважения к себе;
- принцип конкордантности (соглашения участников диалога относительно базовых знаний, норм, ценностей и целей, которыми они руководствуются);
- принцип толерантности;

- принцип полнейшего использования потенциала культуры, вхождения конкретного диалога в "большие диалоги", через которые культура функционирует и развивается [17, с.8-11].

С.Д.Макименко констатирует, что "большое значение в реформировании образования предается последовательной реализации в ней личностного принципа, имея ввиду придания действенной помощи полноценному раскрытию продуктивных возможностей каждого ученика в их индивидуальном своеобразии, и стимулировании гармоничного развития (и саморазвития) личности" [139, с.7].

Поэтому, как указывает В.Г.Кремень, приоритетом образовательной политики и Украины провозглашается "утверждение гуманистических ценностей образования, ее направленности на развитие личности" [114, с.5].

А.Я.Чебыкин в качестве основы гуманизации процесса обучения выделяет эмоциональную регуляцию деятельности. В частности, им предложена теоретико-методологическая модель структуры эмоциональной регуляции учебной деятельности и разработаны четыре группы методов регуляции эмоций в процессе учебной деятельности на уровне:

- саморегуляции состояний учащихся;
- восстановления функционального состояния учащегося;
- оперативного корригирования ситуативных эмоций школьников.

Про общие подходы к проблеме воспитания у школьников гуманности как интегрального качества личности говорится в работах Г.А.Балла, А.А.Бодалева, М.Й.Борышевского [18; 37; 42].

Теоретическая основа гуманистического воспитания, его сущность, условия формирования раскрыты в трудах А.Маслоу, К.Роджерса, В.А.Сухомлинского, А.А.Бодалева, А.В.Киричука, Ш.А.Амонашвили, а также в диссертационных исследованиях В.М.Кушнирюк, Н.В.Слободяник и др. [144; 209; 239; 37; 102; 10, 119; 235].

А. Маслоу видел в образовательном процессе две противоположные силы. С одной стороны, большинство учителей, руководителей школ беспокоит, прежде всего, эффективность, то есть вложение как можно большего количества фактов в головы как можно большего количества детей. Очень часто приобретенные таким образом знания, быстро утрачивают свою ценность для ученика, забываются, не способствуют развитию его интеллектуальных способностей, и, в конце концов, не дают возможности сориентироваться в самом себе. С другой стороны, есть меньшинство гуманистически ориентированных педагогов, которых волнует, прежде всего, ребёнок, и которые получают удовольствие от общения с ним, его психологической самоактуализации. В процессе межличностного общения они не угрожают ребёнку, а создают около него атмосферу принятия, что приводит к уменьшению страха, тревожности и защитных реакций (в том числе агрессивных). Главные цели такого учителя лежат в помощи ребёнку заглянуть в середину себя и из знания про себя выводить набор ценностей, в открытии идентичности и осуществления на этой основе собственного призвания.

Другая важная задача образования состоит в том, чтобы увидеть базовые психологические потребности ребёнка в безопасности, чувстве собственного достоинства, любви и получении удовольствия. Поэтому на смену модели учителя как лектора, руководителя, который поддерживает желательное поведение, должна прийти модель учителя как помощника [144].

Гуманистические взгляды К. Роджерса основываются на убеждении в том, что каждый человек имеет самооценку, достоинство, уверенность в том, что каждому присущ внутренний импульс к росту и развитию, природная способность к стремлению развить свой потенциал. В связи с этим для человека большое значение имеет чувство принятия и понимания. Чувствовать, что тебя принимают и понимают очень важно, особенно тогда, когда ты чувствуешь страх, неизвестность, непризнанность и гнев.



Гуманистические интенции в общении проявляются в искреннем и усердном постижении глубин эмоциональной боли другого человека, проявлении уважения к особенностям человека. Эмпатия и принятие в общении дают человеку возможность сделать себя сильнее и выявить свой уникальный потенциал [209, с.132-139]. А само общение К.Роджерс включает в структуру личности в своей клиент-центрированной терапии и призывает к гармонизации взаимосвязи между общением, самооценкой и опытом как условием развития конгруэнтной личности.

Общение как объект педагогического влияния был в центре внимания педагога-гуманиста В.А.Сухомлинского. К сущностным аспектам его педагогической системы можно отнести: любовь к детям как основную и главную способность учебно-воспитательного процесса, направленность обучения на зону ближайшего развития ребенка, постановку в процессе обучения перспективных целей развития учеников с учетом их индивидуальных особенностей, использование содержания обучения как способа гуманизации личности ребёнка [239].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам гуманизации межличностного общения подростков свидетельствует, что в ней недостаточно раскрыт процесс формирования гуманных взаимоотношений, не в полной мере выяснены условия и факторы их становления.

Исследования психологов и педагогов А.А.Бодалева [36], А.Н.Леонтьева [125], В.Н.Мясищева [164; 165], С.Л.Рубинштейна [215], В.А.Сухомлинского [239] подтверждают, что источником развития личности является деятельность, а также отношения, которые складываются на её основе. А.В.Киричук делает акцент на органичной взаимосвязи между формированием личности и общественной активностью. Он отмечает, что, включаясь в практическую деятельность и общение, ребенок сначала познает других людей, сравнивает их качества со своими, в результате чего и к себе начинает относиться как к личности. [101, с.3-10].

Учитывая вышесказанное, важным условием формирования гуманистической направленности общения между детьми является разнообразная совместная деятельность и отношения, которые возникают в ее процессе. Тем не менее, деятельность как таковая может стать нейтральным процессом для формирования основных психологических качеств, которые образуют моральное ядро личности, если между её участниками не организованы отношения, для которых необходимы сотворчество, сотрудничество, сорадость, взаимопонимание, когда не происходит постоянное подкрепление хода деятельности провоцированиями таких взаимоотношений, которые пробуждают гуманные поступки.

Для подтверждения этой позиции В.Н.Мясищев опирался на наблюдение А.С.Макаренко. Последний отмечал, что "дефектные" отношения, в которые может быть включена личность, приводят к отклонениям в её формировании и, наоборот, социально и педагогически "нормальные" отношения развивают морально и психологически здоровые качества, структурные составные личности [165].

Активная деятельность, в процессе которой проявляются гуманные склонности, качества, действия и поступки, способствует открытию собственной личности, процессу социального привлечения к общественным отношениям и достижению конечной цели становления личности [284].

Поэтому, опираясь на исследования ряда ученых, считаем, что гуманистическая направленность общения формируется и развивается в социально организованной деятельности, в которой эти качества проявляются. С.А.Литвиненко рассматривает гуманистическое воспитание, как целенаправленный процесс овладения детьми системой обобщённых гуманистических представлений и понятий [132, с.76-82].

Однако, как отмечает Л.П.Выговская, "знания моральных норм еще не является гарантом гуманного поведения". Одним из важнейших путей формирования гуманистической направленности общения является разнообразная совместная деятельность детского коллектива, в процессе

которой возникают общие переживания, которые содействуют сближению детей и возникновению единства взглядов. Следует подчеркнуть, что речь идёт не об унификации их взглядов, а о дружеской интеграции, которая в социально-психологическом плане означает единомыслие в совершении добра [58, с.82-90].

Становление гуманистической направленности общения происходит наиболее эффективно тогда, когда определенные чувства сначала переживаются в личностном опыте [209, с.132-139].

А.В.Киричук подчеркивает, что "научиться сопереживать, сочувствовать другим людям, можно лишь имея опыт подобных переживаний в собственной жизни: человек, который сам не переживал сильных эмоций, не поймёт других. Поэтому важно привлечь детей к такой работе, которая бы вызвала в них коллективные переживания, на основе которых в детстве формируется гуманистическая направленность межличностного общения" [101, с. 14].

Процесс формирования гуманистической направленности общения является действенным лишь тогда, когда в нем имеются ситуации выбора, когда школьник имеет возможность самостоятельно принимать решение (в ситуации морального выбора между добром и злом) в соответствии с нормами (или против них) морального поведения. Обязательным условием развития гуманистической направленности общения являются организация совместной практической деятельности, направленной на заботу о других людях. При этом у каждого воспитанника накапливается опыт радостных переживаний от осознания осуществления благородных поступков [100, с.15-112].

К.Д.Ушинский различал умышленные и неумышленные факторы, которые влияют на личность ребенка, понимая под первыми целенаправленную педагогическую деятельность школы, воспитателей, а под вторым - стихийное положительное и отрицательное влияния среды.

Анализ концепций гуманистического воспитания и обучения показал, что успех формирования гуманистической направленности общения у детей и подростков зависит от объективных и субъективных факторов. Их целостное объединение, с нашей точки зрения, и может очертить психолого-педагогические условия исследуемого процесса.

Важное значение в формировании гуманистической направленности общения имеет эмоциональный компонент (гуманные чувства). Поскольку, как уже отмечалось, любые моральные нормы не могут быстро зафиксироваться в сознании человека, стать основой его идеалов и убеждений и проявиться в поступках и действиях, перейти в стойкую привычку, если они не пережиты личностно, не пронизаны его чувствами, а существуют лишь в форме знания. Чувства - это синтезированная целостность, которую можно рассматривать как совокупность энергии и информации, которые исходят от предмета, состояния и опыта [245, с.29-35]. Чувства, в том числе и гуманные, формируются и развиваются в процессе общения человека с другими людьми, накопления социального опыта. Чувства несут в себе смысл, который человек придаёт тому, что его окружает - другим людям, предметам, явлениям природы [184].

Гуманные чувства выполняют сигнальную функцию, то есть сообщают о соответствии или несоответствии поведения требованиям среды, общества. Если личность вынуждена действовать вопреки своим убеждениям, у неё возникает чувства неудовлетворённости, внутреннего дискомфорта [103, с.29-35]. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в истории педагогической мысли основное внимание сконцентрировано на гуманизации отношений между учителем и учениками для развития их интеллектуальных способностей, в то же время отсутствует акцент на процессе формирования гуманистических интенций в межличностном общении подростков и механизмах их внедрения в педагогическую практику.

Сложность феномена агрессивности детерминирует полифонию его теоретических исследований. Анализ литературы обнаруживает несколько основных подходов в изучении и объяснении феномена агрессивности: этологический, психоаналитический, фрустрационный, бихевиористский, онтологический.

С позиций этологии её рассматривал К.Лоренц [134]. Агрессия, по его мнению, происходит из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других существ. Специфическая энергия, необходимая для инстинктивных действий постоянно накапливается в нервных центрах. При накоплении достаточного количества этой энергии, даже при полном отсутствии раздражителя, может произойти "взрыв". Однако и люди и животные предпочитают пассивному ожиданию подходящего раздражителя его активный поиск с тем, чтобы сорвать на нем зло и тем самым освободиться от энергетической напряженности. К.Лоренц называет это "поведенческой активностью". Несмотря на то, что К.Лоренц, как З. Фрейд, считал агрессию неизбежной, в значительной степени являющейся следствием врожденных сил, он допускает возможность ослабления агрессии и контроля подобного поведения.

В психоанализе З.Фрейдом [249; 250], М.Кляйн [33] и др. агрессивность рассматривается как совокупность тенденций, проявляющихся в реальном поведении или фантазировании, цель которых заключается в том, чтобы навредить другому человеку. В одной из своих ранних работ "Три очерка по теории сексуальности" З.Фрейд рассматривает агрессивность как "одну из составляющих" сексуального инстинкта [250, с.140]. Однако, уже в четвертом разделе "Трех очерков..." он предполагает, что "импульсы жестокости проистекают из источников, действительно независимых от сексуальности, но способных соединиться с ним на ранней стадии" [250, с.145]. В работе "По ту сторону принципа удовольствия" З.Фрейд начинает пересмотр теории инстинктов. Здесь он впервые постулировал новую дихотомическую пару эроса и танатоса, которая приходит не смену

первоначальному делению на инстинкты "Я" и половые инстинкты. Предположив существование второго основного инстинкта - танатоса (влечения к смерти), он утверждает, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этого инстинкта с эросом, между которыми существует постоянное напряжение. Другие механизмы (например, смещение) служат цели направлять энергию танатоса вовне, в направлении от "Я". Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других [249, с. 416-417].

Взгляды З.Фрейда на истоки и природу агрессии крайне пессимистичны. Агрессивное поведение, берущее начало из "встроенного" в человеке инстинкта смерти, он считает не только врожденным, но также и неизбежным, поскольку, если энергия танатоса не будет обращена вовне, то вскоре это приведет к разрушению самого человека.

На наш взгляд, инстинктивные влечения не являются всей проблемой человеческой личности, а лишь частью общей проблемы ее взаимоотношения со Вселенной. Мы присоединяемся к мнению И.Г.Белявского [23, с.280-285] в том, что потребности и влечения, которые возникают из отношений индивида с другими людьми, такие как любовь, ненависть, единение – это основные психологические явления, в то время как по З.Фрейду они представляют собой лишь вторичные явления, результат фрустраций или удовлетворения инстинктивных потребностей.

Согласно теоретическим взглядам М.Кляйн, уже в первые месяцы жизни ребёнок испытывает широкий спектр дифференцированных отношений к объектам: он любит, ненавидит, желает, атакует и готов разорвать мать на части. В страхе перед своими деструктивными влечениями он приписывает их внешнему объекту и в фантазиях проглатывает объект, чтобы разрушить его. Как противовес деструктивным влечениям выступает строгое Супер-Эго. В отличие от ортодоксального психоанализа, М.Кляйн допускает хорошо развитое Супер-Эго уже на первом году жизни. Как только младенец переключает свои интересы от материнской груди к другим

объектам начинается процесс сублимации и "объект-отношений". Любовь, желания (либидные и агрессивные), тревоги переносятся от матери к другим объектам. Обращение эмоций и чувств к внешнему миру связано с проекцией, то есть перенесению желаний, эмоций, вины на новые объекты и интересы. Эти процессы являются основой для сублимации на всю последующую жизнь. Существует успешная сублимация, которая заключается в сохранении любви к первичному объекту во время изменения направленности желаний и тревог. Если преобладают обида и ненависть к первым объектам, подвергаются опасности сублимация и отношение к замещающим объектам [33].

Фрустрационная теория агрессии была представлена в 1939 году в монографии Д.Долларда [294] и его соавторов. Согласно ей, агрессия всегда есть результат действия фрустраторов, т.е. непреодолимых барьеров на пути к достижению цели, вызывающих состояние растерянности или фрустрации. Гипотеза, разработанная группой психологов во главе с Д.Доллардом, опирающаяся на работы З.Фрейда и К.Левина, утверждала, что агрессия всегда следует за фрустрацией, а "случаи агрессивного поведения всегда предполагают существование фрустрации" [257; 51].

В несколько смягченной модифицированной форме теорию об обусловленности агрессии фрустрацией поддерживают Берковиц [288; 289]. Так, Берковиц вводит новую дополнительную переменную, характеризующие возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, - гнев – эмоциональное возбуждение в ответ на фрустрацию. Он отмечает, что агрессия не всегда бывает доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может быть подавлена. Кроме того, Берковиц большое внимание уделяет катарсическому аффекту агрессии.

Недостатком данного подхода является, в первую очередь, отсутствие четкости в понимании фрустрации, вследствие чего акцент в экспериментальных исследованиях сместился с анализа причин возникновения фрустрации, а с тем и агрессии, на изучение переменных,

способствующих возникновению или торможению агрессии.

Диаметрально противоположную инстинктивизму позицию занимают представители среды. Они утверждают, что человеческое поведение формируется исключительно под воздействием социального окружения, т.е. определяется не "врожденными", а социальными и культурными факторами. Это касается и агрессивности.

Один из наиболее известных представителей поведенческого подхода А.Басс [257] указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек. Во-первых, это частота и интенсивность случаев, в которых индивид был раздражен. Индивиды, которые получали много гневных стимулов, будут более вероятно реагировать агрессивно, чем те, которые получали меньше таких стимулов. Во-вторых, частое достижение успеха путем агрессии приводит к сильным агрессивным привычкам. Выработавшаяся тенденция к атаке может делать невозможным для индивида различение ситуаций, провоцирующих и непровоцирующих агрессию. В-третьих, это культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, которые могут облегчить развитие у него агрессивности. Для классификации агрессивного поведения А.Басс предложил три дихотомии: физическое–вербальное, активное–пассивное, направленное–ненаправленное. Другим известным представителем поведенческого направления является А.Бандура [257; 285]. Он утверждал, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности. Субъект должен иметь перед собой некий агрессивный пример для обучения и подражания. Модель является одновременно как источником готовности к агрессивным действиям, так и стимулятором агрессивного поведения.

Представитель онтологического подхода Р.Мэй исследует, более глубокий уровень агрессии, нежели теории врожденности и воспитания, концепции инстинкта и культурной обусловленности [161].

Он полагает, что в жизни каждого человека потенциально присутствует пять уровней силы. Первый – *это сила жить*. Эту силу можно



наблюдать у младенца когда он плачет, сигнализируя об испытываемом им дискомфорте. Сила играет ключевую роль в формировании у ребенка личности. Взросление ребенка определяется тем, из чего он черпает силу и как ее использует. Если ребёнок лишён переживания того, что его действия способны вызвать ответную реакцию окружающих (что показано в проведенном исследовании детей-сирот) – он забивается в угол кровати, перестаёт говорить, не развивается, угасая физиологически и психологически.

Следующий этап – это *самоутверждение*. Каждое живое существо нуждается не только в том, чтобы быть, но и в том, чтобы утверждать своё бытие. Когда на данном этапе встает вопрос о чувстве значимости, то начинается путь человека либо к обретению самоуважения, либо заменой его суррогатов, сопровождаемый страданием от его отсутствия. Жажда признания становится ядром потребности самоутверждения. Но если самоутверждение заблокировано, то оно превращается в навязчивую потребность, которая руководит человеком на протяжении всей его жизни. Когда зарождающееся самоутверждение сталкивается с сопротивлением, ребенок прилагает дополнительные силы, чтобы отстоять свою позицию,

Когда зарождающееся самоутверждение сталкивается с сопротивлением, ребенок прилагает дополнительные силы, чтобы отстоять свою позицию, свои убеждения. Свое Я. Это третья фаза – *отстаивание своего Я*. Это форма поведения, характеризующаяся большей силой и направленностью вовне, нежели самоутверждение. Во всех нас заложена готовность реагировать на нападение. Некоторые отстаивают интересы других, однако, это лишь иная форма отстаивания своего Я, обусловленная негативным отношением к “бахвальству”.

Четвертая фаза - *агрессия*. Если в течение некоторого времени возможность отстаивания своего Я блокируется, начинают проявляться более жесткие формы реакции. В отличие от отстаивания своего Я, агрессия заключается в том, что человек вторгается в сферу власти и престижа

другого, вторгается на его территорию, забирая себе ее часть. Мотивы могут быть вполне праведными, например, восстановление исторической справедливости, освободительная война, гордость и др. Однако, мотивы в данном случае не важны, в данном случае показано, что существует определенная фаза поведения, потенциально свойственная любому человеку, и в определённых условиях она может быть приведена в действие.

Если же в течение какого-то времени человека полностью лишают возможности дать выход агрессивным тенденциям, те берут свое, выливаясь в депрессию, неврозы, психозы или насилие. Насилие носит в основном физический характер, поскольку предыдущие фазы, на которых сохраняется способность действовать с помощью рассуждения и убеждения, были фактически блокированы. Стимул, поступающий индивиду извне, напрямую трансформируется в импульс нападения, минуя кору головного мозга. Поэтому, когда человек впадает в ярость (состояние аффекта), он далеко не всегда отдаёт себе отчет в своих действиях.

Пока блокируются другие фазы поведения, насилие остается, по сути, единственным способом, с помощью которого отдельные люди или целые группы могут дать выход напряжению и попытаться обрести чувство собственной значимости. Таким образом, источник насилия следует искать как во внутренних, так и во внешних проявлениях, в той ситуации, которая блокирует иные формы реакции [161].

Перечисленные выше пять фаз являются онтологическими, то есть являются частью человеческой природы человека, в которой коренится как природное, так и приобретенное.

Некоторые психологи выделяют также позитивную агрессию, обеспечивающую индивиду, группе или обществу в целом возможность выживания, безопасности и развития. Так Э.Фромм [251] разграничил злокачественную и доброкачественную агрессию. Доброкачественная агрессия способствует поддержанию жизни и является адаптивной. Работники милиции, военнослужащие во время боевых действий, а также ряд

других специалистов нередко прибегают к агрессивным действиям, имеющим целью выполнение профессионального и гражданского долга. К доброкачественной агрессии относится самооборона, а также псевдоагрессия, при которой ущерб наносится ненамеренно. Псевдоагрессия включает в себя несчастные случаи, игровую агрессию (фехтование, борьба) и агрессию как социально приемлемое самоутверждение в условиях конкуренции. С.Гингер, вслед за Ф.Перлзом утверждает, что агрессия необходима для активной ассимиляции внешнего мира во избежание интроекций [67].

В современной литературе последний вид поведения принято назвать напористым, ассертивным, а не агрессивным. Разделение терминов, "напористость" и "агрессивность" позволяет избежать неправильной оценки успешного уверенного поведения. Однако граница между напористостью и агрессией не всегда является очевидной. Более логичную картину агрессии, чем многие другие авторы, предлагает Э.Фромм. Агрессия как эволюционно закрепленное поведение не может не быть адаптивной, поэтому, по его мнению, стоит бороться только с социально опасными, мешающими приспособлению формами агрессивного поведения. Недостаток приемлемой агрессивности приводит к блокированию самоутверждения и самореализации, к слепому подчинению и ненужной жертвенности. Доброкачественная агрессия необходима для разрушения устаревших образцов, норм, для проведения инноваций. Любая творческая деятельность подразумевает отрицание сложившегося порядка, и установление новых правил, теорий, законов.

В социальной среде уровень агрессивности определяется степенью социализации и этнокультуральными нормами, требованиями, установками. Общее развитие цивилизации направлено на все большее ограничение агрессии нравственными и социальными рамками. Как считает Х.Хекхаузен [257], культура задает норму, определяет тип и частоту агрессивных форм поведения. Любая культура декларирует и санкционирует свои

специфические нормы и критерии, предопределяя, что следует разрешить, что запрещать и что поощрять. Однако сколько бы ни социализировался человек, уйти от своей биологической природы он не может, поскольку наделён огромной и устойчивой силой агрессии. Любые человеческие отношения, даже если на первый взгляд они продиктованы позитивными чувствами, такими как любовь, дружба, кооперация, - это всегда более или менее выраженная борьба за власть, а, значит, в той или иной степени и проявления агрессии.

То, что любовь и власть взаимосвязаны, лучше всего доказывает тот факт, что человек должен иметь силу, чтобы быть способным любить. Это соотношение между властью и любовью отражено еще в мифах. Эрос, бог любви, сын Афродиты и Ареса, бога войны и раздора. Древние греки уже тогда понимали, что не бывает любви без агрессии.

В религиозной сфере вера в то, что "Бог движет мир только любовью", является сентиментальностью. Ведь первое слово молитвы общей исповеди – "Всемогущий", а молитва Господня заканчивается словами "яко Твое есть Царствие и *сила* и слава во веки".

Таким образом, из вышесказанного понятно, что искоренять проявления агрессии не только бессмысленно, но и вредно. Скорее необходимо добиваться, чтобы они оказывались соразмерными обстоятельствам и социально допустимыми, а также не ограничивали без необходимости права и свободы человека.

Теоретический анализ феномена агрессивности позволяет сделать вывод, что большинство исследований направлено на выяснение причин агрессии, а не на поиск средств её предупреждения или трансформации. Многие теории не имеют экспериментально-психологического инструментария, способного надежно измерять и прогнозировать агрессивные тенденции поведения.

В то же время часть исследователей рассматривает понятия гуманности и агрессивности во взаимообусловленности. В частности,

Ф.Перлз, как и К.Лоренц, понимают агрессию как "стремление к жизни", а не как "влечение к смерти" (см. у З.Фрейда). Современные гештальтисты (С.Гингер, Ж-М.Робин, и др.) остаются верными этимологии слова, потому что *ad-gressere* означает "идти навстречу другому" как *pro-gressere* "прогрессировать, идти вперед", противопоставляя это *re-gressere* "регрессировать, идти назад" и стремятся к гармоничной интеграции комплиментарных полярностей, а не к уничтожению одной из них, либо тусклости противоположных притупленных чувств. То есть агрессия в своём корне – это устремление к кому-то, завязывание контакта либо ради дружеского утверждения себя и другого, или ради целей вражды. Противоположностью агрессии является не миролюбие, уважение или дружба, а изоляция, состояние полного отсутствия контакта [67].

Р.Мэй рассуждает о новой этике – этике намерений, где каждый человек осознает, что у него, как и в других, есть и негативная сторона личности, и что он ответственен за эффект, созданный его действиями. Кроме того, большая часть достижений человека связана именно с конфликтами, которые порождаются этим демоническим импульсом и именно здесь рождается переживание того, что жизнь является единством добра и зла и заключается в достижении добра не в стороне от зла, а наперекор ему [161].

В своей теории самоактуализации А.Маслоу отмечает, что одним из качеств самоактуализирующейся личности, является способность одновременно воспринимать противоположные вещи, которые противоречат друг другу и несовместимые одна с другой. Он приходит к выводу, что на высшей ступени человеческого развития многие дихотомии приходят к единству, преодолеваются и разрешаются - "то, что я считал прямым континуумом, границы которого полярные друг другу и далеки одна от другой, оказалось чем-то вроде круга или спирали, полярные точки которой соединились в одно целое... Чем больше мы понимаем Бытие в его целостности, тем легче нам воспринять и примирить в себе существование несовместимых, противоположных и противоречащих друг другу вещей. Они

представляются продуктом неполноты познания и исчезают по мере познания целостности" [145].

Э.Фромм размышляет о том, что "человек склонен к добру и злу. Когда обе эти склонности находятся в равновесии, он способен выбирать. Однако, если его сердце ожесточилось до такой степени, что его склонности больше не уравновешены, он более не свободен в выборе" [251].

Таким образом, научно-теоретический анализ проблемы позволили сформулировать определение понятия гуманистическая направленность общения, под которой мы понимаем интенцию т.е. приверженность гуманистическим ценностям, идеалам, принципам, предпочтение диалогического способа развития какой-либо идеи, нацеленность на диалогические стратегии межличностного взаимодействия.

Гуманистические интенции способствуют формированию определенных качеств в личности - гуманистических тенденций, которые проявляются в общении, направленности интересов, характере, самосознании, особенностях мышления, опыте и т.д.

Гуманистическая направленность в общении предполагает приоритет моральных ценностей и уважение к личности, мотивированные позитивные действия личности, для которых характерна высокая осознанность, порядочность, великодушие, честность, бескорыстие, доброжелательность, неприятие агрессивности и равнодушия.

Механизм регуляции этих тенденций является личностно детерминированным процессом и зависит от направленности личности, степени формирования рефлексии, интеллекта, опыта личности.

Актуализация гуманистических интенций в общении подростков, как ведущей деятельности, в которой формируются основные новообразования личности подростка, может оказать заметное влияние на проявление агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении.

Итогом теоретического анализа философских, психологических и педагогических исследований проблем взаимоотношений гуманности и агрессивности в поведении человека стали следующие положения:

1. Анализ основных философских подходов к пониманию проблемы Добра и Зла свидетельствует, что они коррелятивны и не могут существовать друг без друга. Диалектика Гегеля предоставляет возможность выйти из дихотомии противопоставления этих понятий и перейти к изучению их противопоставления и взаимосвязи.

2. В психолого-педагогической литературе проблема гуманизации образования рассматривается чаще всего в контексте гуманизации отношений между учителем и учеником для развития его интеллектуальных способностей. Проблема изучения гуманистических интенций и агрессивных тенденций в поведении подростков в противоположности и взаимодействии, к сожалению, исследована недостаточно, так как чаще всего эти понятия рассматриваются отдельно друг от друга. В то же время некоторые исследователи (Ф.Перлз, Р.Мэй, А.Маслоу, Э.Фромм, С.Гингер, Ж-Ж.Робин,) рассматривают понятия гуманности и агрессивности рассматривают в противоположности и взаимосвязи.

4. Под гуманистической направленностью общения мы понимаем интенцию т.е. приверженность гуманистическим ценностям, идеалам, принципам, которая предполагает приоритет моральных ценностей и уважение к личности, мотивированные позитивные действия личности, для которых характерна высокая осознанность, порядочность, великодушие, честность, бескорыстие, доброжелательность, неприятие агрессивности и равнодушия.

5. Актуализация гуманистических интенций в общении подростков как ведущей деятельности, в которой формируются основные новообразования личности подростка, может оказать заметное влияние на проявление агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении.

## 1.2 Взаимоотношения между гуманистическими интенциями в общении и агрессивными тенденциями в поведении учащейся молодежи

Данный подраздел посвящен анализу теоретических разработок и психолого-педагогических исследований гуманистических интенций и агрессивных тенденций в поведении учащейся молодежи.

В исследованиях Г.С.Абрамовой, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, Г.С.Костюка, В.С.Мухиной, Л.Ф.Обуховой, Д.Б.Элькониной и др. подчеркивается, что подростковый возраст является остропротекающим периодом от детства к взрослости, в котором переплетаются противоречивые тенденции развития, в том числе гуманистические и агрессивные тенденции личности [1; 39; 61; 111; 160; 170; 275].

С одной стороны, для этого сложного этапа показательны негативные проявления ребёнка, дисгармоничность в строении личности, свертывание установившейся прежде системы интересов, протестующий характер поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов – возрастает самостоятельность ребёнка, более многообразными и содержательными становятся его отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и качественно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, другим людям и т.д.

В этот период происходит не только коренная перестройка ранее сложившихся структур, но возникают новые образования. В качестве основных новообразований подросткового возраста Л.С.Выготский отмечал развитие рефлексии и формирование на её основе самосознания. Присвоение структуры самосознания, по его мнению, осуществляется через механизм идентификации. Развитие механизмов идентификации обеспечивает само "присвоение" и "вчувствование" в другого, что ведёт к формированию механизмов социального поведения, к установлению отношений с другим



человеком на положительных, гуманистических началах. Развитие способности к идентификации определяет формирование у подростков гуманистических, социально значимых свойств личности, например, таких, как способность к сопереживанию (сочувствию и сорадости) и активному нравственному отношению к людям, к человечеству, к самому себе.

Однако, присвоение структуры самосознания происходит не только через механизм идентификации. Присвоенные звенья структуры самосознания наполняются индивидуально окрашенным содержанием и закрепляются в личности благодаря ее способности к обособлению.

Способность к обособлению – это, прежде всего, позитивная способность к удержанию, защите индивидуального. В крайних случаях депривации личности (ее ценностной сферы, например), естественная форма обособленности, заменяется отчуждением. Если отчуждение возникает на бессознательном уровне, то это обычно влечёт за собой аффективность, агрессивность личности. Если на этом же эмоциональном фоне личность в состоянии управлять своими эмоциями и демонстрировать отчуждение на рациональном уровне, то агрессии не наступает, и мы можем говорить об эмоционально устойчивой личности [160].

Механизмы идентификация-обособление для каждого человека имеют разное значение в зависимости от того, с кем строятся взаимоотношения. Любовь – всегда идентификация. Ненависть, агрессивность – всегда отчуждение. Но человеку не свойственно жить в этих крайних состояниях.

Отрочество – возраст противоречивых состояний, мотивов, ценностных ориентаций и поступков. По мнению Мухиной, максимализм и лабильность полярных позиций определяют в поведении подростков противоположные тенденции: от глубинной идентификации с другими к резкому отчуждению от них; от альтруизма к жестокости; от гуманности к агрессивности [160].

Эти позиции могут преломляться в сознании подростка, в том числе и как условия реализации его притязаний на признание. Позитивной стороной стремления быть признанным в обществе является нравственное чувство,

или совесть, которая резюмируется в житейских отношениях между людьми в значениях слова “должен”. Чувство долга как высшее достижение духовной культуры человечества через притязание на признание становится достижением развивающейся личности. Реализация потребности в признании развивает активность, навыки общения, другие социальные качества личности [1; 160].

Однако желание быть признанным имеет и оборотную сторону. Если авторитет, будь то родитель либо учитель, пресекает активность прежде, чем ребёнок укрепит свой плацдарм способности и силы, ребёнку будет трудно укрепить его позднее, и он будет склонен оставаться зависимым, либо он научится делать это с некоторой примесью враждебной агрессии и потратит жизнь на то, чтобы взять у жизни реванш.

По мнению Р.Мэя акты агрессии и насилия зачастую совершаются теми, кто пытается укрепить свою самооценку, продемонстрировать свою значимость. Насилие происходит не от избытка силы, а от бессилия. Насилие является выражением бессилия и является конечным результатом вытесненной злобы и ярости, сочетающихся с постоянным страхом. При утрате чувства значимости человек переключает внимание на иные, зачастую извращенные или невротические формы власти. Сила и чувство значимости взаимосвязаны. Первое является объективной, а второе – субъективной формой одного и того же переживания. Для того, чтобы что-то изменить, нужно ответить на вопрос: какие цели ребенок достигает посредством агрессии? [161].

Исследования Г.С.Абрамовой свидетельствуют, что подростковый возраст – время жизни, когда формируются нормы и способы общения с другими и с самим собой. Общечеловеческие нормы добра, справедливости, равенства, красоты, ума понимаются конкретно и применяются в отношениях с самим собой, чтобы затем стать обобщёнными гуманистическими ценностями [1].

В процессе формирования нравственных представлений, социальных эмоций и моральных норм, как наиболее значимых мотивов поведения личности, ребёнок часто переживает противоречивое отношение к людям, которые его окружают. И до тех пор, пока нравственные ценности не станут для ребёнка основой его мотивационно-потребностной сферы, присущие ему эгоцентризм и социальная незрелость часто будут создавать ощущение неизбежного конфликта его интересов и интересов других людей, побуждая к агрессивной защите своих позиций [107].

Согласно мнению Л.С.Выготского, моральные поступки, мотивированные соблюдением моральной нормы, нередко основаны на неправильном представлении о моральных ценностях как о личных достоинствах, как о богатстве и преимуществах, вызывая самолюбование и презрительное отношение ко всем "дурным" [61]. Л.И.Божович, опираясь на научные данные, указывает на то, что формирование мировоззрения, направленности личности, активной воли с построением связанной системы личностных смыслов, происходит именно в подростковом возрасте. Нравственные качества, общественные нормы поведения оказываются в центре внимания подростков, что приводит к формированию у них идеала – некоего обобщенного представления об облике "настоящего человека" - образ, который ориентирует и регулирует новое поведение подростка, выступает в качестве критерия оценки себя и других [40].

Однако, один и тот же поступок направляется различной мотивацией – эгоистической либо альтруистической. Зачастую лидеры, активисты часто приобретают качества превосходства, исключительности, что ведёт к эгоистичности и, как следствие, к агрессивности.

Для профилактики дезадаптации, по мнению Л.С.Колосовой, нужно не только научить ребёнка идти на контакт, но и научить его сопереживанию, доброжелательности, терпимости, эмоциональной поддержке, умению проявлять инициативу и соглашаться с другими, подчиняться, обмениваться

опытом, знаниями, умениями, идеями для установления нормальных взаимоотношений в коллективе [107, с.29].

Исследуя мотивационную сферу подростков, М.А.Джереливская указывает, что эгоцентрическая направленность подростка присутствует в качестве доминанты во многих поведенческих проявлениях подростка, в его эмоциях, чувствах, переживаниях. Эгоцентрическая направленность рассматривается в данном случае как возрастная особенность, описанная Д.Элкиндом в таких феноменах, как "воображаемая аудитория" и "миф о собственной исключительности" [78].

В этой связи, на наш взгляд, заслуживает особого внимания экспериментальный материал, который указывает на факторы, влияющие на развитие Я подростка. По мнению многих исследователей, на становление параметров самооценки существенно влияет характер общения с взрослыми. Устойчивая самооценка формируется у 79% исследуемых подростков, если им есть с кем доверительно общаться [84; 78; 159; 1; 160]. Для сохранения Я необходима огромная работа по его построению, его выстраиванию. Для этого необходимо получение определенной психологической информации. Основным условием получения такой информации может быть его встреча со взрослым человеком, который воплощает в отношениях с подростком, обобщенную, но персонифицированную сущность человека, являясь нравственным идеалом. Я такого человека обладает важнейшим свойством – оно самодостаточно, для существования ему достаточно силы собственного Я, оно не отбирает психологического пространства другого человека. Это Я действует по принципу света, высвечивая в другом человеке его истинные качества, которые как бы резонируют в ответ на воздействие, приобретая собственное звучание. Именно такой подход соответствует основным принципам гуманизации межличностного общения, способствует воспитанию у подростков чувствительности к состояниям другого человека, сопереживанию, тактичности.

Если этого нет, то у подростка может не хватить ресурсов для интегрирования собственного Я, отсутствие необходимой психологической информации приведет к пустоте, за которой стоит духовное оскудение, безответственность, жесточенность, враждебность, мстительность, агрессивность. Недаром конкретные экспериментальные данные показывают, что доверительное общение с родителями связано с проявлением пониженной тревожности, а регламентированное с повышенной.

По данным Л.С.Славиной, для школьников с низкой удовлетворенностью общения со взрослыми характерна иная картина. Они затрудняются самостоятельно анализировать и оценивать сверстников и взрослых, не умеют и не хотят это делать. В случае неуспеха подросток идёт не по линии увеличения усилий для овладения навыками, а по линии игнорирования неуспеха или объяснения своих неудач происками и недоброжелательностью. Мысль, что причины кроются в собственных недостатках, не допускается до сознания. Отсюда с неизбежностью возникает чувство обиды, уверенность в несправедливости оценок и отношения со стороны других. Весь этот комплекс переживаний дает ребёнку внутреннее основание проявлять агрессивность к тем людям или обстоятельствам, которые обнаруживают перед ним самим и перед другими людьми его несостоятельность. Такое состояние принято называть "аффектом неадекватности" [40].

Однако, выполняя определённую защитную функцию в отношении самооценки, "аффект неадекватности" нарушает нормальные взаимоотношения ребёнка с действительностью. Это отражается на его общем эмоциональном состоянии и проявляется нарушением адекватных взаимоотношений с людьми, необоснованными обидами, недоверием к людям, агрессивностью. Как показывают исследования, такой "аффект неадекватности" возникает у детей в подростковом возрасте и является очень серьёзным препятствием для формирования личности.

По данным Л.С.Колосовой развитое сознание и самосознание – основа самостоятельности ребёнка и его успешной адаптации. Они являются интегральными характеристиками его личности, его развития в целом и придают ребёнку психологическую устойчивость в любых жизненных обстоятельствах [107, с.37-38]. Очень важным является активизация самооценки, повышение уровня притязаний. Однако важно при этом избежать другой крайности – сформировать чрезмерно завышенную самооценку, что может привести к возникновению высокомерия, зазнайства, агрессивности, упрямства и других нежелательных качеств. Избежать такого неадекватного восприятия собственной личности можно, если научить детей оценивать себя с учётом реально полученных результатов.

Таким образом, формирование адекватной самооценки у подростков является одним из важнейших факторов установления гуманных межличностных отношений, что является условием предупреждения конфликтов. Мы разделяем мнение Н.А.Кордуновой, что взаимоотношения с миром взрослых, которые обеспечивают усвоение норм взрослого общества, являются определяющими в развитии духовных ценностей, становлении самосознания, гуманизации межличностных отношений и формировании соответствующих этому ценностных основ бытия. Именно общение обладает тем духовным потенциалом, сущностью которого является идея сопричастности человека миру [110].

Социальное пространство для подростка предстаёт в реальности общения. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Здесь происходит совместная деятельность по интересам, усвоение моральных норм, осваиваются нравственные нормы.

Это дало Д.Б.Эльконину определить общение как ведущую деятельность подростков. Она осуществляется, с одной стороны, в виде поступков по отношению друг к другу, а с другой, в форме размышлений о поступках товарища и своих взаимоотношений с ним [275].

Известными исследователями отрочества – Г.С.Абрамовой [1], Л.И.Божович [39], Л.С.Выготским [61], Г.С.Мухиной [160], Д.Б.Элькониным [275] и др. – достаточно хорошо изучены позитивные аспекты отношений подростков со своими сверстниками. Выявлено, что общение со сверстниками положительно влияет на психологическую и социальную адаптацию. Многочисленные исследования показали, что социальная поддержка напрямую связана с благополучием человека в жизни и служит своего рода буфером, смягчающим последствия стрессов. Гармонично развивающиеся дружеские отношения основываются на способности удовлетворять запросы другого человека, что способствует формированию эмпатии, сопереживания, доброжелательности. Дружба имеет нравственную природу. Благодаря дружбе человек решает свою жизненную задачу развития – задачу интериоризации морали. Если нравственные категории совести, ответственности, долга отражают экзистенциальность человека, то дружба как отношение человека к человеку конкретизирует эту экзистенцию. Позитивный опыт дружбы в подростковом возрасте обогащает личность подростка, способствует в дальнейшем установлению нормальных взаимоотношений во взрослой жизни.

В.В.Кобыльченко подчеркивает, что именно в общении с ровесниками формируется новая система человеческих отношений, которая базируется на равноправии и взаимоуважении, так как общение со сверстниками происходит в атмосфере наибольшего доверия, эмоциональной и духовной близости, позволяя подросткам полнее раскрыться, почувствовать уверенность в себе, коснуться в своих разговорах наиболее волнующих и потайных тем [104].

Е.И.Яцута подчеркивает, что специфика подросткового возраста состоит в преобразовании человека как существа социально-биологического в человека мыслящего, человека как носителя и создателя культуры, творца. Важнейшую роль в этом превращении в подростковом возрасте играет общение. По мнению отечественных психологов, в пубертате именно

общение является ведущей деятельностью, т.е. той сферой активности, в которой происходит формирование личностных новообразований, определяющих дальнейшее развитие человека. Общение в подростковом возрасте направлено, с одной стороны, на удовлетворение потребности в безопасности, в эмоциональной привязанности, а с другой – на удовлетворение познавательной потребности. Подросток стремится получить "пищу для ума", расширить свои представления о мире, других людях, ответить на вопросы "кто я?", "для чего я живу?", сформировать "интегральный образ мира".

В тех случаях, когда удовлетворяется лишь потребность в безопасности и эмоциональном контакте, но не происходит приращения понимания культурного смысла – общение становится самоцелью и превращается из ведущей деятельности (в рамках которой происходит развитие) в тормоз личностного развития. Особая роль в организации такой системы взаимодействия отводится взрослому. Подростки проявляют повышенную чувствительность к психологическому давлению, часто усматривая его даже там, где его нет. Вместе с тем, для данного возраста характерно стремление к общению с человеком, способным понять и озвучить (тем самым помочь осмыслить) те проблемы, которые скорее "ощущаются", чем понимаются подростком [282, с. 23-24].

По мнению А.В.Мудрика, для успешного овладения культурой необходимо тесное сочетание познания и общения. "Если источником той или иной человеческой мысли могут быть деятельность, объективная действительность, субъективные переживания, общение, то социализация мысли происходит только в общении. В отношениях с другими людьми рождаются сомнения, потребность разделить мысль, убедить в правоте своей мысли. Процесс социализации мысли совершается в основном в кругу сверстников" [156, с.89-90]. Это связано с тем, что истинной сферой жизни любой идеи является не изолированное индивидуальное сознание личности, а диалог. По мнению М.Бахтина идея формируется, развивается, находит



словесное выражение "только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинною мыслью, то есть идеей, только в условиях живого контакта с другой мыслью, воплощенной в чужом голосе, то есть в чужом, выраженном в слове, сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея" [22, с. 100]. В подростковом возрасте точкой этого контакта чаще всего становится общение со сверстниками.

Общение – один из источников важнейшей предпосылки эффективности познания – познавательного интереса, источник его возникновения, формирования и укрепления. В подростковом возрасте наблюдается своеобразный "пик любознательности". Это пока ещё не собственно интересы, а создание некоторой основы, которая может в дальнейшем позволить найти область подлинных, имеющих личностный смысл интересов.

"Ключом ко всей проблеме психологического развития подростков является проблема интересов в переходном возрасте, - писал Л.С.Выготский. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определённой системе, направляемые определёнными, сложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами" [61].

Специфика интересов в подростковом возрасте заключается в том, что они служат потребности общения со сверстниками: общие интересы дают повод к общению, определяют его содержание, средства. В большинстве случаев подросток интересуется тем, чем интересуются его друзья. Значение интересов в подростковом возрасте чрезвычайно велико: по их содержанию, по анализу того, что увлекает подростка и что оставляет его безразличным, во многом можно судить о развитии его личности. Как отмечал В.А.Сухомлинский, основой дружбы в подростковом возрасте являются чаще

духовные интересы и потребности, нежели увлечение тем или иным видом труда [239].

Таким образом, группу подростков можно рассматривать как небольшое сообщество, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в более-менее длительном личностном контакте друг с другом, что является основой для возникновения эмоциональных взаимоотношений в группе (симпатии, антипатии, равнодушия), так и особых групповых ценностей и норм поведения.

В соответствии с доктриной человеческих отношений, которую выдвинули в 20-30 годах прошлого века американские социальные психологи Е.Мэйо и Ф.Ретлисбергер, небольшая группа является частью человеческого сообщества, в которой отношения "человек-человек" и "человек-группа" являются ведущими, и которые строятся на основе межличностной избирательности связей, взаимоотношений, склонностей, общих интересов.

Из безличной сферы общения подростком выделяется референтная группа ровесников, с требованиями которой он считается и на мысли которых ориентируется в значимых для себя ситуациях. Референтная группа создаёт то "индивидуальное микроокружение", которое существенно определяет развитие человека, его общее психоэмоциональное благополучие. По мнению Л.Я.Гозмана, у людей, которые имеют между собой эмоциональные связи, существует тенденция оценивать друг друга более высоко, чем это делают другие. Это проявляется в доброжелательном стиле общения и позитивных характеристиках партнеров в разговорах с другими людьми, что способствует созданию комфортной атмосфере в пределах группы и гуманизации межличностных отношений [69].

Способность подростка строить конструктивные отношения с окружающими, совместно с ними разрешать возникающие конфликты является важным показателем развития личности ребенка [107, с.69].

Если же потребность ребёнка в общении или совместной деятельности со сверстниками не удовлетворена, она в подростковом возрасте ничем не компенсируется, вызывая у ребёнка тяжелые переживания, состояния крайнего эмоционального неблагополучия. Блокирование потребности, как правило, искажает личностное развитие ребенка – способствует появлению нежелательных черт поведения (неуверенности в себе, недоверчивости к сверстникам, обидчивости (как пассивной формы гнева), грубости, враждебности, агрессивности). В раннем подростковом возрасте риск подвергнуться стрессу может быть особенно высоким [107].

Г.С.Бурменская приводит данные Д.Московитца и А.Шварцмана, проследивших траекторию жизни людей, которым с детства были свойственны агрессивность и замкнутость [51]. Их результаты показывают, что детей, обнаруживших сочетание агрессивности с выраженной тенденцией избегания социальных контактов ожидает, как правило, масса серьезных проблем: от слабой успеваемости в школе и низкого уровня интеллектуального развития до значительных трудностей в социальной адаптации. Авторы предположили, что склонность ребенка к уходу от общения служит признаком отрицательного восприятия им собственной личности, преувеличения возможных неудач, торможения активности. В то же время, по мнению авторов, подавление агрессивных тенденций может приводить к снижению иммунитета.

Для предупреждения возникновения отклонений в процессе позитивного развития личности ребёнка и формирование гуманистической направленности, необходимо изучение условий, которые провоцируют закрепление агрессивного поведения у детей, а также знание возрастных и психологических особенностей агрессивного поведения детей.

По мнению Н.М.Платоновой, характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определенные

требования к личности. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. Кризисные, переходные, периоды сопряжены с неудовлетворенностью своим положением, капризностью и неуравновешенностью. Возрастные кризисы, сопровождаемые естественным ростом агрессивности, связаны с появлением новых потребностей, которые не удовлетворяются существующими отношениями и умениями [5].

В это время у взрослеющих юношей и девушек сталкиваются два соперничающих друг другу влечения: потребность в близости и принадлежности другому и стремление сохранить и утвердить собственную идентичность. У ребёнка появляется ряд экзистенциальных переживаний: ощущение одиночества и оторванность от окружающих, утрата целостности мира, несоответствие своего реального Я идеалам (часто ложным). Кроме того, наступает время оборвать свою зависимость от родителей, сформировать свои взгляды и начать самостоятельные поступки. Это очень сложный период в жизни подростка. Так, если взрослые переживают кризисы каждые 7-10 лет, то у ребенка кризисные явления наблюдаются значительно чаще.

В целом детская агрессивность является обратной стороной незащищенности. Если ребенок чувствует себя незащищенным (например, когда его потребности в безопасности и любви не получают удовлетворения), в его душе рождаются многочисленные страхи. Стремясь справиться со своими страхами, ребёнок прибегает к защитно-агрессивному поведению. Другим возможным способом преодоления страха может стать направление агрессии на самого себя. Аутоагрессия проявляется по-разному, например, в саморазрушительных фантазиях, в робости или идеях самонаказания.

У детей младшего школьного возраста более частыми становятся агрессивные хобби и случаи вербальной агрессии в виде насмешек, ругательств, драк. Специфической особенностью агрессивного поведения в

подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В данном возрасте быть агрессивным часто означает "казаться или быть сильным". Любая подростковая группа имеет свои ритуалы и мифы, поддерживаемые лидером. Ритуалы усиливают чувство принадлежности к группе и дают подросткам чувство безопасности, а мифы становятся идейной основой её жизнедеятельности. Мифы широко используются группой для оправдания ее внутригрупповой и внешней агрессии. Насилие, "одухотворенное" групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе.

В отдельных случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть отдельные подростки-аутсайдеры, дезадаптированные в силу различных причин и предпринимающие попытки самоутвердиться с помощью агрессии. О.И.Шляхтина показала, что агрессивность подростка определяется, в том числе, его статусом в группе. Наиболее высокий уровень агрессии наблюдается у лидеров и отверженных. Лидеры с помощью агрессивных действий укрепляют своё первенство, а отверженные группой проявляют неудовлетворенность своим положением [5].

Г.С.Бреслав к основным причинам проявлений детской агрессивности относит следующие:

- стремление привлечь к себе внимание сверстников;
- стремление получить желанный результат;
- стремление быть главным;
- защита и месть;
- желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть своё превосходство [47].

Классифицировать проявления подростковой агрессивности можно по-разному, но удобнее использовать специальные классификации, отражающие

возрастные особенности проявлений агрессии. В основе первой лежат *проявления* агрессии, второй – *механизмы* агрессивного поведения.

Вариант 1. И.А.Фурманов, основываясь на проявлениях агрессии, выделяет четыре категории детей:

1) *Дети, склонные к проявлению физической агрессии.* Это активные, деятельные и целеустремлённые ребята, отличающиеся решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом. Их экстравертированность сочетается с честолюбием и стремлением к общественному признанию. Обычно это подкрепляется хорошими лидерскими качествами, умением сплотить группу. В то же время они любят демонстрировать свою силу и власть, доминировать над другими людьми и проявлять садистские тенденции. Кроме того, эти дети отличаются малой рассудительностью и плохим самоконтролем. Обычно это связано с недостаточной социализацией или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих потребностей. Такие подростки действуют импульсивно и непродуманно, часто не извлекают уроков из своего же негативного опыта, поэтому совершают одни и те же ошибки. Они не придерживаются никаких этических и конвенциональных норм, моральных ограничений, обычно просто игнорируют их. Поэтому такие дети способны не честность, ложь, измену.

2) *Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии.* Этих ребят отличают психическая неуравновешенность, постоянная тревожность, сомнения и неуверенность в себе. Они активны и работоспособны, но в эмоциональных проявлениях склонны к снижению фона настроения. Для них характерен постоянный внутриличностный конфликт, который влечёт за собой состояния напряжения и возбуждения.

Ещё одной особенностью таких детей является низкая фрустрационная толерантность, малейшие неприятности выбивают их из колеи. Поскольку они обладают сензитивным складом, то даже слабые раздражители легко

вызывают у них вспышки раздражения, гнева и страха. Особенно сильно эти негативные эмоции проявляются при любых реальных или мнимых умалениях их значимости, престижа или чувства личного достоинства. Спонтанность и импульсивность у них сочетается с обидчивостью, предпочтением традиционных взглядов, которые отгораживают их от переживаний и внутренних конфликтов.

3) *Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии.* Таких детей отмечает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация влечений и низкая осознанность своих действий. Они с удовольствием отдаются чувственным наслаждениям, стремятся к немедленному удовлетворению своих потребностей, не считаясь с обстоятельствами, моральными нормами, этическими стандартами и желаниями окружающих. Косвенный характер агрессии является следствием двойственности их натуры: с одной стороны, им свойственна смелость, решительность, склонность к риску и общественному признанию, с другой – феминные черты характера: сензитивность, мягкость, уступчивость, зависимость, нарциссизм (стремление привлечь к себе внимание путем экстравагантного поведения). Кроме того, из-за сензитивности ребята очень плохо переносят критику и замечания в свой адрес, поэтому люди, критикующие их, вызывают у них чувства раздражения, обиды и подозрительности.

4) *Дети, склонные к проявлению негативизма.* Ребят этой группы отличают повышенная ранимость и впечатлительность. Основные черты характера – эгоизм, самодовольство, чрезмерное самомнение. Всё, что задевает их личность, вызывает чувство протеста. Поэтому и критику, и равнодушие окружающих они воспринимают как обиду и оскорбление и, поскольку имеют низкую фрустрационную толерантность и не способны владеть эмоциями, начинают сразу же активно выражать свое негативное отношение. В тоже время эти дети рассудительны, взвешивают каждое слово, и это ограничивает их от ненужных конфликтов и интенсивных переживаний.

Правда, они нередко меняют активный негативизм на пассивный – умолкают и разрывают контакт.

Вариант 2. Если брать за основу движущие силы, мотивацию агрессии, то в одном случае таковой будет демонстрация себя, в другом – достижение своих практических целей, в третьем – подавление и унижение другого. Классификация, строящаяся на этом основании, выглядит следующим образом:

*1. Импульсивно-демонстративный тип.* Здесь у ребёнка главная цель – продемонстрировать себя, обратить на себя внимание. Такие дети ярко выражают свои эмоции – кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи. Их поведение направлено на получение эмоционального отклика от других: они активно стремятся к контактам со сверстниками, а, добившись внимания партнёров, успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия.

Однако их эмоции носят поверхностный характер, а агрессивные акты у таких детей мимолетны, ситуативны и не отличаются жестокостью. Их агрессия носит произвольный, непосредственный и импульсивный характер, враждебные действия быстро сменяются дружелюбным. Их обостренная потребность во внимании и в признании не может реализоваться через традиционные формы деятельности, и поэтому в качестве средства самоутверждения и самовыражения они используют агрессивные действия.

*2. Нормативно-инструментальный тип.* В эту группу входят дети, которые используют агрессию в основном как норму поведения в общении со сверстниками. Здесь агрессивные действия выступают как средство достижения какой-либо конкретной цели – получение нужного предмета, ведущей роли в игре или выигрыша у своих партнёров. Об этом свидетельствует тот факт, что положительные эмоции они испытывают после достижения результата, а не в момент агрессивных действий. В деятельности они всегда стремятся к лидирующим позициям, подчиняя и подавляя других. У этих детей нет цели привлечь внимание, так как они и так занимают



положение предпочитаемых. В конфликтных ситуациях они игнорируют переживания и обиды сверстников, ориентируясь исключительно на собственные желания. Такой способ действия кажется им нормальным и единственно возможным средством достижения своей цели.

3. *Целенаправленно-враждебный тип.* Сюда относятся дети, для которых нанесение вреда другому человеку выступает как самоцель. Их агрессивные действия не имеют какой-либо видимой цели – ни для окружающих, ни для них самих. Они испытывают удовольствие от самих действий, приносящих боль и унижение сверстникам. Дети данного типа используют в основном прямую агрессию, причем более половины всех агрессивных актов составляет грубое физическое воздействие, отличающееся особым хладнокровием. Чувство вины или раскаяние при этом совершенно отсутствуют. Нормы и правила открыто игнорируются. Особенно характерны для таких детей мстительность и злопамятность. Даже нейтральные ситуации они рассматривают как угрозу и посягательства на свои права.

Если представить обе классификации в виде континуума, то, на одном его полюсе будут находиться случаи инструментальной агрессии, которая направлена, в основном на достижение каких-либо потребностей и поставленных целей. На другом – враждебная агрессия, целью которой является удовлетворение потребности в причинении другому боли и вреда. По мере перехода от инструментальной агрессии к враждебной меняется целый ряд психических характеристик.

Ребята, использующие агрессию как инструмент, как средство достижения цели, обладают более высоким интеллектом и определенными организаторскими способностями, поэтому они имеют среди сверстников более высокий статус. По мере продвижения к противоположному полюсу континуума отмечается снижение интеллекта детей, а вместе с этим ухудшаются организационные и коммуникативные возможности, падает их статус в группе. Дети, обладающие выраженной враждебной

деструктивностью, обычно отличаются низким интеллектом или страдают психическими расстройствами и авторитетом среди сверстников не пользуются [252].

По мнению Г.С.Бреслава, всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство – неспособность понимать других людей. Оно не зависит ни от самооценки, ни от реального положения ребёнка в группе. В его основе, по видимому, лежит особая структура самосознания ребенка: он фиксирован только на себе и изолирован от других. В окружающих людях такой ребенок видит только их отношение к себе – другие выступают для него как обстоятельства жизни, которые либо мешают достижению его целей, либо не уделяют ему должного внимания, либо пытаются нанести ему вред. Фиксированность на себе, ожидание враждебности со стороны окружающих не позволяют ребенку увидеть других, пережить чувство общности с ними. Поэтому для него так трудны сочувствие, сопереживание или содействие. Такое "волчье" мировосприятие создаёт ощущение острого одиночества во враждебном и угрожающем окружении, и это порождает все большее противостояние и некую изолированность от остального мира. Степень восприятия враждебности может быть различной, однако её психологическая природа остаётся той же: внутренняя изоляция, приписывание враждебных намерений окружающим, невозможность видеть мир другого человека [47]. Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение детей, Г.Э.Бреслав, выделяет следующие особенности личности:

- недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков;
- сниженный уровень саморегуляции;
- сниженную самооценку;
- нарушения в отношениях со сверстниками [47].

Н.М.Платонова к индивидуально-типологическим особенностям характеристики агрессивного поведения детей и подростков относит следующие:

1. Нарушения чувствительности – чрезмерно высокая или напротив сниженная чувствительность к любому внешнему воздействию.
2. Высокая эмоциональность (яркость переживаний).
3. Повышенная двигательная и общая активность.
4. Пониженный фон настроения.
5. Импульсивность (склонность к быстрой, необдуманной, неконтролируемой реакции).
6. Низкая адаптивность (неспособность быстро и эффективно изменять своё поведение в ответ на изменения ситуации).
7. Склонность к быстрому формированию стойких поведенческих стереотипов (привычки либо очень стойкие, либо чрезмерно быстро формируются).
8. Ригидность – склонность к «застреванию» на какой-либо активности (мыслях, чувствах, действиях).
9. Алекситимия - слабая речевая регуляция (непонимание своих переживаний и неумение формулировать их в словах, склонность отыгрывать аффекты в действиях, слабое развитие рефлексии) [5].

Ю.Б.Можгинский к особенностям агрессии детей и подростков относит следующие моменты:

1. Жертвами агрессии зачастую становятся близкие люди – родственники, друзья и пр. Это своего рода феномен "самоотрицания", поскольку такие действия направлены на разрыв кровных связей – жизненной основы существования человека.
2. Далеко не все дети воспитываются в неблагополучных семьях, многие, наоборот, имеют весьма состоятельных и заботливых родителей.
3. Агрессия часто возникает без реального повода [162].

Причиной, как считает Ю.Б.Можгинский, является одна из самых распространенных ошибок взрослых – стремление подавлять всяческие проявления детской агрессивности. Большинство взрослых отождествляют агрессию с насилием и запрещают игры и фантазии с проявлением враждебности. Дети, которых регулярно за это наказывают, тоже начинают считать такие мысли, эмоции и действия опасными и/или недостойными и затормаживают, подавляют их, со всеми неприятными последствиями. К сожалению, это не просто совершенно неверно, но и опасно: подавленная агрессия не исчезает, а накапливается в бессознательном ребенка. Однажды она вырывается наружу в виде яростного взрыва, причем обычно достаётся людям невиновным. При этом детская агрессивность вызывает встречную агрессию у взрослых и сверстников и образуется порочный круг, выбраться из которого без помощи специалист участники часто не могут. Пуританское воспитание зачастую приводит к тому, что дети перестают (вернее не научаются) проводить необходимую грань между допустимым проявлением агрессии и непозволительным – у них не хватает практики [152]. Если говорить о гендерных различиях в проявлении агрессивности, то, как отмечает большинство ученых, сейчас разница в агрессивном поведении между девочками и мальчиками уменьшается.

Мальчиковая агрессия обычно проявляется более открыто, грубо, она менее управляема и контролировать её ребята начинают позже, чем девушки. Девочки же более сензитивны и впечатлительны, грубое проявление агрессии обычно им претит. Поэтому они весьма рано заменяют физическую агрессию вербальной, а некоторые приучаются камуфлировать агрессивность иронией и сарказмом. Это выглядит мягче, зато бьёт больнее. Девушки раньше обучаются контролировать свою агрессивность, поэтому она рано становится у них избирательной, бьющей точно в цель. Мальчики контролируют свою агрессию плохо, она носит у них более генерализованный характер и щедро выплескивается на всех окружающих без разбора [47].

Правовой аспект этой проблемы рассмотрен в научных трудах М.Л.Авсиевич [4], Л.М.Балабановой [19], Д.Н.Бойко [41], Х.Ремшмидта [204], Н.М.Платоновой [5], В.М.Кудрявцева [116], Л.М.Семенюка [228], Д.И.Фельдшейна [246] и других, в которых установлено, что подростковый возраст имеет решающее значение в становлении правосознания и моральных обязанностей.

Многочисленные исследования показывают, что взаимосвязь между девиантным поведением личности и агрессией неоднозначна. Агрессивное поведение может быть следствием подражания: родственникам, сверстникам, значимым другим. Особую роль в поддержании агрессивного поведения играет делинквентная субкультура.

Украинскими исследователями поведения подростков В.Ф.Моргун и К.В.Седых были выделены факторы риска делинквентных форм поведения в подростковом возрасте:

- инфантильные черты личности, преобладание черт незрелости над тенденцией возрастного развития;
- асинхрония психофизического развития в виде дисгармонической задержки и акселерации;
- неблагоприятные средовые условия, специфические патогенные для определенного варианта нарушений поведения;
- раннее возникновение микросоциальной и педагогической запущенности как результат всех перечисленных выше факторов [153, с.58-69].

Исследуя мотивы делинквентного поведения, авторы приходят к выводу, что делинквентное поведение детерминировано либо стремлением удовлетворить имеющиеся потребности, либо реакцией на фрустрацию значимых потребностей. "Агрессия – указывают авторы, это реакция на фрустрацию" [153, с.63]. Под фрустрацией подразумевается психическое

состояние при блокаде актуальных потребностей, протест в отношении духовных ценностей родителей и общества в целом, либо как фрустрацию экзистенциальных потребностей (утрату смысла жизни).

В.Ф.Моргун и К.В.Седых со ссылкой на польского исследователя М.Косевского указывают на следующие свойства "преступной личности": эгоцентризм, неумение предвидеть, агрессивность и эмоциональная холодность. Однако многочисленные тестовые исследования выявили отсутствие индивидуально-психологических отличий между преступниками и правопослушными особам. Так, например, и молодые преступники, и студенты оказались одинаково агрессивными, но проявление агрессии у них были все-таки различными: преступники имели склонность к физической агрессии и были подозрительными, а студенты имели склонность к агрессии вербальной и были более доверчивым [153, с.87].

Исследования С.И.Яковенко, проведенные в рамках новой отрасли психологии – радиоэкоогичной психологии – свидетельствуют, что среди психологических последствий чернобыльской катастрофы у подростков имеют место: усиление проявлений агрессивности, аутодеструктивного поведения, нежелания брать на себя ответственность, астенизация, раздражительность и утрата смысла жизни. Главными направлениями работы для реабилитации таких детей по мнению С.И.Яковенко должны быть: формирование позитивной "Я"-концепции, сознательного личностного и профессионального самоопределения, желание и умение помогать себе и другим, гуманизация взаимоотношений. Способами реализации этих заданий могут быть: занятия по саморегуляции, тренинги психологической компетентности и личностного роста [281].

В других случаях агрессивное противоправное поведение, по мнению Х.Решмидта, может быть невротически обусловлено, например, если оно мотивируется сильной тревогой и неосознаваемым чувством вины. Склонность к противозаконным действиям также наблюдается в случае

антисоциальной направленности личности, для которой враждебное отношение к другим людям является стилем жизни. Следующая форма агрессивного поведения может быть связана с органическими нарушениями нервной системы. Такой подросток склонен к насилию преимущественно вследствие аффективности, застревания на переживаниях, импульсивности или низкого интеллектуального уровня. Отдельную (немногочисленную) группу правонарушителей составляют также психотические больные, болезненное состояние которых сопровождается неожиданными немотивированными взрывами агрессии [204].

Для определения меры ответственности различают патологическую и непатологическую формы агрессивного поведения. Непатологическая форма, как правило, характеризуется негрубой выраженностью расстройств поведения и способностью к компенсации в благоприятных условиях. Агрессивное поведение подростков может носить характер возрастных реакций и не нарушать в целом их взаимоотношений с окружающими. Патологическая же агрессия, напротив, связана с качественными изменениями составляющих насильственного поведения, обусловленных болезненными изменениями психической деятельности и их динамикой. К признакам патологических изменений относят: агрессивное поведение с наличием сверхценных идей мести, ненависти, обиды; садистическая агрессия, главным признаком которой являются нарушения в сфере влечений.

По мнению А.Н.Волковой, подростки с асоциальной агрессией существенно отличаются от своих более успешных в социальном плане сверстников. Они чаще и более непосредственно выражают свою агрессию, не доверяют окружающим, избегают ситуаций, в которых могут оказаться в эмоциональной зависимости, практически не чувствуют вину за агрессивное поведение. Неспособность устанавливать позитивные отношения с отцом оказывается одним из решающих факторов формирования у мальчиков антиобщественной направленности [5].

С точки зрения личностной динамики А.Айхорн указывает на существование двух основных типов делинквентности подростков: 1) пограничное невротическое состояние с симптомами антисоциального поведения; 2) антисоциальное поведение без признаков невроза. В первом случае личность пребывает в состоянии внутреннего конфликта, и какая-то её часть запрещает делинквентное поведение, вызывая чувство вины. При доминировании чувства вины подросток ведет себя странно, например, ходит в украденной шапке или не получает пользы от украденного. Он явно добивается разоблачения и испытывает облегчение после разоблачения. В ряде случаев чувство вины наступает у преступников до совершения преступления. Здесь делинквентность возникает из-за желания индивида получить облегчение от давления Супер-Эго. Во втором случае конфликт «вынесен наружу» - это открытый конфликт с окружением по причине ранней фрустрации либидных желаний. Но бессознательная потребность в наказании и фиксация на этапе доминирования принципа удовольствия выражены в обеих ситуациях [8].

В исследовании Г.С.Бреслава приводятся данные Г.Г.Гарскова, Е.В.Змановской, Е.А.Маркова, Г.Ф.Нестерова и др., которые отмечают, что социопатическая личность испытывает доминирующую потребность ощущать власть над другими. Это может проявляться, как стремление влиять на людей, манипулировать ими, «подняться» над ними. Причина такого характера связана с базовой неспособностью к человеческой привязанности. Уровень социальной адаптации при этом может быть различным, но холодность, агрессия и жестокость становятся постоянными личностными характеристиками. Отсутствие совести у социопатов свидетельствует не только о дефективном Супер-Эго, но также о недостатке первичных взаимных привязанностей к другим людям. Для антисоциальной личности ценность других людей редуцируется до их полезности. Они не способны сопереживать жертве. Тот факт, что социопаты не страдают от дискомфорта



из-за своего поведения, составляет одну из основных трудностей социального и психотерапевтического воздействия на них [47].

Для семей антисоциальных подростков в целом нетипично понимание и проговаривание своих чувств (явление алекситимии). Кроме того, в историях деструктивных, криминальных психопатов почти невозможно найти последовательного, любящего, защищающего влияния семьи. Антисоциальный подросток, вероятно, просто никогда не испытывал в нормальной степени привязанности и взаимной любви. Он не идентифицировался с теми, кто о нем заботился. Вместо этого оказалась возможной идентификация с "чуждым внутренним объектом", который переживается как хищный.

В современной украинской юридической психологии на основе целого ряда исследований Д.Н.Бойко [41], О.В.Ратинова [201], Л.М.Балабановой [19] и др. доказано, что в основе правовой зрелости лежит правосознание, формирование которой начинается еще в детстве. Однако решающее значение в становлении правосознания и правового поведения имеет именно подростковый и юношеский возраст, так как именно на этом возрастном этапе формируется структура самосознания личности, понимание своих возможностей, качеств, моральных обязанностей, отношение к окружающим, чувство собственной ответственности.

Д.Н.Бойко утверждает, что важное место в изучении данного вопроса занимают чисто психологические аспекты: личность преступника, возрастные этапы возникновения преступления или правонарушения, психологические факторы, которые обуславливают агрессивное поведение.

В работах известных российских исследователей Б.Д.Лискова и Т.Н.Курбатовой [131] рассматривается психологическая сущность личности преступника. В частности, они предполагают, что преступник имеет определенный набор антисоциальных качеств, которые составляют его характерную особенность еще до совершения преступления.

Об этом же свидетельствуют и исследования, проведенные под руководством О.Р.Ратинова. Важным результатом этого исследования является положение о том, что разницу между правопослушными личностями и преступниками следует искать в симптомо-комплексах, а не в отдельных чертах. Кроме того, экспериментально было доказано, что преступника от неправошлупника отличает не одна какая-то особенность или их сумма, а неповторимое объединение и вес каждого из личностных качеств, которые и создают новое качество. Кроме того, существует определенная реальность, которая отвечает понятию "личность преступника" [201].

Также было установлено, что законопослушные намного отличаются от преступников своим позитивным отношением к базовым ценностям, в оценке смысла жизни, в частности к таким ценностям, как социальная деятельность, эстетическое удовольствие, семья, любовь, дети. Преступники же негативно оценивают окружение, жизненные перспективы и повседневные дела, у них снижена потребность в самореализации.

В.М.Кудрявцев вводит в структуру личности преступника качества, которые являются значимыми для совершения преступления, а именно: правосознание, антисоциальная установка, комплекс личностных и характерологических черт [116].

В последние годы в литературе выделяется самостоятельная акцентуация характера по "криминогенному" типу, под которой понимается определенный тип развития подростка, когда с раннего детства определяется неуправляемость поведения и трудности в социализации в сочетании с нарушениями построения общепринятой системы ценностей. Их поведение отличается бездумной жестокостью, отсутствием корыстных побуждений на фоне постоянных жестокости и агрессивности.

Многие отечественные и зарубежные исследователи считают, что в основе отклонений в процессе формирования личности лежат неудовлетворенные потребности общения, слабость социальных связей.

Асоциальное, в том числе и агрессивное поведение в дошкольном и школьном возрасте связано, прежде всего, с нарушением общения в семье, в результате чего у детей искажаются этические понятия и моральные чувства.

На основе проведенного анализа и обобщения исследований по данной проблеме для актуализации и развития гуманистических интенций в общении и поведении подростков с целью преодоления их агрессивных тенденций нами предложен личностно-коммуникативный подход. Этот подход изучает указанные тенденции с точки зрения индивидуальных особенностей, проявляющихся в общении и поведении. В соответствии с ним, гуманистические интенции и агрессивные тенденции в межличностном общении нельзя рассматривать без их личностной обусловленности. Личностно-коммуникативный подход осуществляется через совокупность принципов:

1. Принцип целостного концептуального представления о гуманистических интенциях и агрессивных тенденциях в противоположности и взаимообусловленности, которые существуют в межличностном общении и поведении подростков.

2. Принцип комплексности в понимании и психодиагностическом изучении гуманистических интенций и агрессивных тенденций в их диалектической противоположности и взаимосвязи.

3. Принцип личностно ориентированного развития гуманистически направленного общения для преодоления агрессивных тенденций подростков через активные формы и методы обучения.

На основе анализа теоретических разработок и психолого-педагогических исследований гуманистических интенций и агрессивных тенденций в поведении учащейся молодежи можно сделать следующие выводы:

1. В работах ведущих исследователей подросткового возраста (Г.С.Абрамовой, Л.И.Божович, В.С.Мухиной, Д.Б.Элькониной, А.В.Мудрика,

С.И.Яковенко, В.Ф.Моргуна и др). показано, что в подростковом возрасте переплетаются противоречивые тенденции развития, в том числе гуманистические и агрессивные тенденции. Подростковый возраст признан этими исследователями сензитивным для формирования общей направленности личности, воспитания культуры чувств, черт характера, навыков эмоциональной регуляции, становления правосознания и моральных обязательств.

2. Для актуализации и развития гуманистических интенций и преодоления агрессивных тенденций в межличностном общении подростков нами предложен личностно-коммуникативный подход, который осуществляется через совокупность принципов. Данный подход позволяет рассматривать межличностное общение подростков как личностно детерминированный процесс.

3. Реализация указанных принципов в едином личностно-коммуникативном подходе предполагает создание целостной концептуальной модели гуманистических интенций и агрессивных тенденций в их противоположности и взаимосвязи.

### 1.3 Концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков

Основной задачей на данном этапе работы было создание концептуальной модели проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков. Кроме того, были поставлены следующие задания: 1) Установить типологию взаимосвязи между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении подростков; 2) Определить предпосылки и детерминанты развития гуманистических

интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков; 3) Выделить стратегии межличностного диалогического общения подростков; 4) Установить психологический механизм в регуляции указанного взаимодействия.

Как показал теоретический анализ, феномен противоположности и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков – явление достаточно сложное и многофакторное. Эта сложность обусловлена не только структурой самого явления, но и тем, что особенности формирования гуманистической направленности межличностного общения тесно связаны с различными сторонами личности. В нашем исследовании формирование гуманистической направленности в общении изучается с позиций личностно-коммуникативного подхода, в соответствии с которым гуманистические интенции и агрессивные тенденции в межличностном общении нельзя понять без их личностной обусловленности и опосредованности определённым деятельностным влиянием.

Научные принципы такого подхода заложены в работах Г.С.Абрамовой, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, Г.С.Костюка, П.С.Перепелицы, В.В.Рыбалки, Б.А.Федоришина [1; 39; 61; 111; 206; 207]. Для дальнейшего исследования проблемы формирования гуманистической направленности межличностного общения как условия преодоления агрессивных тенденций у подростков, перед нами стала необходимость разработки её концептуальной модели. Для решения этой задачи считаем необходимым, уточнить выбранный нами научный подход, то есть конкретизировать с каких научно-методологических позиций следует рассматривать понятия гуманистическая направленность и агрессивные тенденции в общении в контексте данного исследования.

Концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном

общении и поведении подростков в нашем исследовании основывается на концепции трёхмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности, которая была разработана В.В.Рыбалкою [206]. Мы остановили свой выбор на данной концепции, поскольку именно в ней личность представлена не в виде набора или даже системы определённых качеств, а именно трёхвекторном измерении. По нашему мнению, именно эта модель позволяет представить наше видение проблемы формирования гуманистической направленности межличностного общения, как условия преодоления агрессивных тенденций у подростков.

В основе системной психологической структуры личности, по концепции В.В.Рыбалки, лежат три базовых измерения: I – социально-психолого-индивидуальный – вертикальный; II – деятельностный – горизонтальный; III – генетически-возрастной, характеризующий уровень развития особенностей личности, её задатков и способностей на определённом этапе становления индивида как личности.

К социально-психолого-индивидуальному измерению личности относятся такие подструктуры личности подростка, как: А - способность к общению; Б - направленность; В - черты характера; Г - самосознание; Д - опыт; Е - интеллект; Ж - психофизиологические качества личности. При этом В.В.Рыбалка подчёркивает, что общению принадлежит ведущая роль в становлении личности. Этот вывод перекликается со взглядами таких известных исследователей, как Б.Г.Ананьев [11], В.С.Библер [31], А.А.Бодалев [36; 47], С.Л.Братченко [45], В.Н.Мясищев [164; 165], И.Н.Юсупов [280] и др. Это касается и подструктуры самосознания, которую автор модели обозначил как "ядро" личности, без которого невозможно никакое научное представление о структуре личности. В диссертации представлена и детально раскрыта концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков (Рис. 1.1) в единстве трёх измерений - социально-психолого-индивидуального, деятельностного и генетического.



Рис. 1.1 Концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций ( $\Gamma$ ,  $\gamma$ ) и агрессивных тенденций ( $A$ ,  $a$ ) в межличностном общении и поведении подростков

Данная модель обозначает основные факторы, которые обуславливают преодоление агрессивных проявлений в межличностном общении подростков.

К социально-психолого-индивидуальному измерению относятся такие подструктуры личности подростка, как: а) способность к общению, б) направленность, в) черты характера, г) самосознание, д) опыт, е) интеллект, ж) психофизиологические качества личности.

В соответствии с этим, *гуманистические интенции* могут быть представлены, как: а) потребность в общении, эмоциональных контактах, дружбе, любви; б) гуманистическая направленность сферы интересов личности; в) гуманистические черты характера; г) психологическая рефлексия, самоконтроль поведения; д) развитый социальный интеллект, как результат эффективного усвоения и использования коммуникативных навыков; е) интеллектуальная культура, то есть развитые психические процессы (психологическое восприятие, воображение, память, мышление); ж) психофизиологическая культура, то есть способность учитывать в общении тип темперамента, возраст, пол партнера по общению и свои собственные.

*Агрессивные тенденции* могут быть представлены, как: а) неудовлетворенная потребность в общении; б) низкие моральные и нравственные нормы в сфере интересов; в) агрессивные черты характера; г) недостаточная способность к саморефлексии и саморегуляции; д) несформированность навыков социального взаимодействия; е) агрессивные стратегии когнитивной обработки информации; ж) игнорирование психофизиологических особенностей других людей и своих собственных при общении, что порождает противоречия и тому подобное.

Деятельностное измерение общения подростков включает следующие компоненты: 1) коммуникативно-мотивационный, 2) коммуникативно-когнитивный; 3) перцептивный; 4) интерактивный 5) эмоционально-



чувственный, на каждом из которых гуманистические интенции и агрессивные тенденции приобретают определённое деятельностное выражение.

Так, *гуманистические интенции* в общении представлены как: 1) потребность в диалогическом общении с людьми, в познании, в помощи, покровительстве; 2) способность устанавливать психологический контакт, слушать и анализировать полученную информацию; 3) способность объективно, многогранно воспринимать личность другого человека без недооценки либо переоценки его качеств; 4) способность выбирать стратегию межличностного общения, предотвращать конфликты; 5) способность устанавливать эмоциональный контакт, способность к саморегуляции поведения.

*Агрессивные тенденции* в общении представлены как: 1) потребность в доминировании; 2) неспособность устанавливать психологический контакт с собеседником; 3) неспособность точно воспринимать и интерпретировать поведение и реакции собеседников; 4) неспособность выбирать стратегию межличностного общения, неумение предотвращать конфликты; 5) неумение эмпатийно относиться к собеседникам, отсутствие контроля над своими эмоциональными реакциями.

Смысл концептуальной модели проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков заключается в том, что каждый компонент содержательно-личностного измерения делает свой системный взнос в регуляцию ведущей для подросткового возраста деятельности – общения. И, напротив, создание благоприятных психологических условий с целью актуализации гуманистических интенций и преодоления агрессивных тенденций в межличностном общении постоянно формируют поуровневую, по подструктурам, организацию особенностей личности подростка, как субъекта общения.

Согласно данной модели, целенаправленные психолого-педагогические влияния на коммуникативно-мотивационный, коммуникативно-когнитивный, перцептивный, интерактивный и эмоционально-чувственный компоненты общения выступают источником высвобождения гуманистических интенций и преодоления на этой основе агрессивных тенденций через ведущую для подросткового возраста деятельность.

Опираясь на концептуальную модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков, нами были выделены предпосылки и детерминанты формирования гуманистических интенций и агрессивных тенденций.

Основными предпосылками гуманистических интенций в общении являются: удовлетворение потребности в эмоциональных контактах, дружбе, любви; условия для овладения знаниями и навыками общения; познавательная активность, которая отвечает духовным ценностям и моральной стороне жизни; способность адекватно воспринимать партнеров по общению; диалогическое взаимодействие в общении; умение различать широкую гамму чувств.

Основными детерминантами развития гуманистических интенций в общении являются: открытость в общении, доброта, сердечность, жизнерадостность, великодушие; интерес к познанию человека и нравственной стороне жизни людей; высокоразвитая совесть, альтруизм, бескорыстие, сочувствие, великодушие, честность в отношениях с собой и другими; адекватная самооценка; высокий интеллект; способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения других людей; подвижность, пластичность нервной системы, которые способствуют быстрой перестройке программ поведения при общении.

Основными предпосылками агрессивных тенденций в общении являются: неудовлетворение потребности в эмоциональных контактах,

дружбе, любви; несформированность внутриличностных ориентиров и соответствующей иерархии в отношениях с миром; искажение в восприятии ситуаций и людей (предвзятая атрибуция враждебности); эгоизм и конфликтность во взаимоотношениях; перегрузка аффективной сферы негативными эмоциями.

Выделены также детерминанты проявления агрессивных тенденций в общении: отстраненность, отчуждение, отсутствие эмоциональной привязанности, низкая эмпатия; эгоцентрическая направленность интересов и деформация ценностей и отношений; безответственность, незрелость, негативизм, подозрительность, чёрствость; неадекватная самооценка (завышенная или заниженная); низкий интеллект; низкая коммуникативная компетентность; игнорирование психофизиологических разногласий между людьми: повышенная импульсивность холероидов, амбициозность сангвиноидов, обеспокоенность меланхоидов, эмпатическая слепота флегматоидов [216].

Считаем, что в системном контексте взаимодействие гуманности и агрессивности предусматривает определенную типологию взаимосвязи между ними: доминирование, уравнивание, подчинение. В связи с этим могут быть выделены следующие варианты их взаимодействия: 1) гуманистически-доминирующее взаимодействие ( $\Gamma > a$ ); 2) паритетное на высоком уровне ( $\Gamma = A$ ); 3) паритетное на низком уровне ( $\gamma = a$ ); 4) агрессивно-доминирующее взаимодействие ( $\gamma < A$ ).

Проекция вариантов взаимодействия указанных интенций и тенденций на межличностное диалогическое общение даёт возможность выделить следующие стратегии межличностного общения в диадах: гуманистически-диалогическая стратегия ( $\Pi_1 \Gamma \leftrightarrow \Pi_2 \Gamma$ ;  $\Pi_1 \varepsilon \leftrightarrow \Pi_2 \varepsilon$ ); стратегия компромисса ( $\Pi_1 \Gamma = \Pi_2 A$ ;  $\Pi_1 \varepsilon = \Pi_2 a$ ;  $\Pi_1 \Gamma = \Pi_2 a$ ;  $\Pi_2 \varepsilon = \Pi_2 A$ ); конфликтно-агрессивная стратегия ( $\Pi_1 A \rightarrow \leftarrow \Pi A$ ;  $\Pi_1 a \rightarrow \leftarrow \Pi_2 a$ ), где  $\Pi$  – партнёры по взаимодействию с высоким либо низким уровнем гуманистических интенций ( $\Gamma$ ;  $\gamma$ ) или

агрессивных тенденций (А, а). Естественно, что позитивный смысл имеют именно гуманистически-доминирующая и компромиссная стратегии общения, которые следует актуализировать с целью преодоления агрессивно-конфликтной стратегии.

Центральным психологическим механизмом в регуляции указанного взаимодействия является рефлексивная регуляция указанных тенденций через Я-концепцию, как решающий фактор, который "активизирует" гуманистические интенции либо "тормозит" агрессивные тенденции через такие структурные элементы личности, как направленность, самосознание, интеллект и опыт.

В соответствии с принципами диалектики Гегеля мы считаем, что гуманность находится в диалектической противоположности и единстве с агрессивностью. Поэтому допускаем, что конструктивной функцией агрессивных тенденций во внутреннем плане личности является шлифование субъектом собственных гуманистических интенций, которые являются тем идеалом, к которому необходимо стремиться. Кроме того, очень важно осознавать эти тенденции и уметь управлять диалектикой взаимодействия гуманистических интенций и агрессивных тенденций. Считаем, что на определённом уровне агрессивные тенденции являются целесообразными и важными для формирования гуманистического межличностного взаимодействия. Очень важной является способность трансформировать их именно в конструктивные формы, которые содержат в себе способность к защите своего Я, актуализацию своей собственной личности и своих идей во враждебном социальном окружении, стремление отстаивать справедливость. То есть при определённых обстоятельствах агрессивные тенденции могут стать факторами, актуализирующими гуманистические интенции.

Развивая Гегелевскую монологику (абсолютное начало логики тождественно абсолютному концу) В.С.Библер обосновывает переход к "диалогике" (творческой логике), утверждая, что мышление диалогично по

своей природе вообще. Диалог, по концепции В.С.Библера, это диалог культур, которые взаимодействуют в контексте современной культуры, в ячейке решения основных вопросов бытия.

Данная концепция диалога опирается на признание ключевой роли общения в становлении личности, в частности его диалогического компонента. Общение, диалог культур становится источником развития внутренних психических новообразований личности. Важным психологическим феноменом становится присутствие одновременно и разведение в сознании человека разных самостоятельных "голосов" - сердечного и отчужденного, сопереживающего и безразличного, самоуверенного и сомневающегося, мягкого и жесткого человека. В диалоге этих голосов осуществляется реальная духовная работа ученика – способность к изменению собственного мышления и, как следствие, – самоизменение психологических характеристик личности, развития главных подструктур личности - самосознания, интеллекта, направленности и опыта. Актуализация внутренней субъективной активности ученика становится условием нравственного, продуктивного внешнего общения и сознательного выбора конструктивных: - гуманистически-диалогической и компромиссной стратегий межличностного общения.

Концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков даёт основания для продуктивного поиска предпосылок и детерминант, как факторов актуализации гуманистических интенций и преодоления агрессивных тенденций в межличностном общении.

Считаем, что повышение гуманистического потенциала общения строится на расширении его состава и содержания путём включения в "зону ближайшего развития" детей вышеупомянутых операциональных компонентов общения, и овладении через эти компоненты гуманистическим

содержанием межличностного общения (симпатия, дружба, любовь, доброжелательность, сочувствие, доверие, тактичность и т.д.)

В итоге к подразделу были сделаны следующие выводы:

1. Концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков предполагает три уровня теоретического анализа гуманистических интенций и агрессивных тенденций: 1) социально-психолого-индивидуальный (подструктуры общения, направленности, характера, самосознания, интеллекта, опыта и психофизиологические особенности); 2) деятельностный (особенности деятельностного проявления гуманистических и агрессивных тенденций в общении); 3) генетически возрастной (особенности возрастной динамики общения подростков).

2. В системном контексте взаимодействие гуманности и агрессивности предусматривает определенную типологию взаимосвязи: доминирование, уравнивание, подчинение. Таким образом, нами были выделены следующие варианты их взаимодействия: 1) гуманистически-доминирующее взаимодействие; 2) паритетное на высоком уровне ( $\Gamma=A$ ); 3) паритетное на низком уровне ( $\gamma=a$ ); 4) агрессивно-доминирующее взаимодействие.

3. На основе предпосылок и детерминант развития гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков выделены конструктивные (гуманистически-диалогическая, компромиссная) и негативная (конфликтно-агрессивная) стратегия межличностного диалогического общения подростков;

4. Центральным психологическим механизмом в регуляции указанного взаимодействия является рефлексивная регуляция тенденций через Я-концепцию, как решающий фактор, который „активизирует” гуманистические интенции либо „тормозит” агрессивные тенденции через такие структурные элементы личности, как направленность, самосознание, интеллект и опыт.

Выводы к разделу 1.

1. Анализ научных данных по проблеме гуманизации межличностного общения и преодоления на этой основе агрессивных тенденций личности свидетельствует, что гуманистические интенции и агрессивные тенденции существуют в структуре личности в диалектическом единстве. Актуализация гуманистических интенций в общении подростков, как ведущей деятельности, в которой формируются основные новообразования личности подростка, может существенно влиять на проявление агрессивных тенденций в общении и поведении подростков.

2. Под гуманистической направленностью общения мы понимаем интенцию (лат. *intentsio* намерение, замысел), т.е. приверженность гуманистическим ценностям, идеалам, принципам, предпочтение диалогического способа развития какой-либо идеи, нацеленность на диалогические стратегии межличностного взаимодействия. Гуманистические интенции способствуют формированию определенных качеств в личности - гуманистических тенденций (лат. *tendentia* - направленность), которые проявляются в общении, направленности интересов, характере, самосознании, особенностях мышления, опыте и т.д.

3. Для актуализации и развития гуманистических интенций и преодоления агрессивных тенденций в межличностном общении подростков нами предложен личностно-коммуникативный подход, который осуществляется через совокупность принципов. Данный подход позволяет рассматривать межличностное общение подростков как личностно детерминированный процесс.

4. На основе теоретического исследования предложена и обоснована концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков, которая предполагает три уровня теоретического анализа гуманистических интенций и агрессивных тенденций: 1) социально-психолого-индивидуальный (подструктуры общения, направленности, характера, самосознания, интеллекта, опыта и психофизиологические

особенности); 2) деятельностный (особенности деятельностного проявления гуманистических и агрессивных тенденций в общении); 3) генетически возрастной (особенности возрастной динамики общения подростков).

5. В системном контексте взаимодействие гуманности и агрессивности предполагает определённую типологию взаимосвязи: доминирование, уравнивание, подчинение. В связи с этим нами выделены следующие варианты их взаимодействия: 1) гуманистически-доминирующее взаимодействие ( $\Gamma > a$ ); 2) паритетное на высоком ( $\Gamma = A$ ) и низком уровнях ( $\Gamma = a$ ); агрессивно-доминирующее взаимодействие ( $\Gamma < A$ ).

6. Проекция вариантов взаимодействия указанных тенденций на межличностное диалогическое общение позволило выделить конструктивные (гуманистически-диалогическую, стратегию компромисса) и негативную (конфликтно-агрессивную) стратегию межличностного диалогического общения подростков. Позитивное значение имеют гуманистически-диалогическая и компромиссная стратегии общения, которые необходимо актуализировать с целью преодоления агрессивно-конфликтной стратегии.

7. Центральным психологическим механизмом в регуляции указанного взаимодействия является рефлексивная регуляция тенденций через Я-концепцию, как решающий фактор, который „активизирует” гуманистические интенции либо „тормозит” агрессивные тенденции через такие структурные элементы личности, как направленность, самосознание, интеллект и опыт.

8. Считаю необходимым дальнейшее экспериментальное исследование реальных проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков, разработку коррекционной программы, направленной на рост гуманистического потенциала общения с целью преодоления агрессивных тенденций у подростков.



## РАЗДЕЛ 2. Экспериментальное исследование проявлений и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков

### 2.1 Процедура констатирующего этапа экспериментального исследования проблемы

Основной задачей данного этапа исследования было обоснование программы, принципов и методов построения эмпирического исследования.

В ходе констатирующего эксперимента конкретизировались и решались следующие рабочие задачи:

1) исследование проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в противоположности и взаимосвязи по подструктурам личности;

2) осуществление количественного и качественного анализа результатов изучения соотношения гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков;

3) выявление показателей, являющихся предпосылками формирования гуманистически-доминирующего ( $\Gamma > a$ ), агрессивно-доминирующего ( $\Gamma < A$ ) или уравновешенного типа соотношения тенденций ( $\Gamma = A$  и  $\gamma = a$ );

4) выделение набора значимых переменных, влияющих на уровень гуманности или агрессивности (корреляционный анализ, факторный анализ);

5) выделение конструктивных (гуманистически-диалоговой, компромиссной) и деструктивной (конфликтно-агрессивной) стратегий в межличностном общении подростков.

Логика построения экспериментального исследования всегда должна опираться на конкретные методологические принципы. В нашей работе такими принципами избраны принципы психологической науки - детерминизма, единства психики и деятельности, отображения, принцип комплексного подхода, принципы гуманистической психологии (Ш.А.

Амонашвили, Г.А.Балл, А.Маслоу, К.Роджерс и др.). В исследовании также были использованы широко известные научные концепции личности: Л.И.Божович - концепция развитие личности в процессе общения; Г.С.Костюка - принцип развития психики (1969); В.В.Рыбалка – концепция трехмерной, поэтапно конкретизированной психологической структуры личности (1999); С.Л.Рубинштейна – принцип детерминизма и единства сознания и деятельности (1946); В.А.Роменца - теория ответственного поступка (1995); З.Фрейда - о влиянии подсознательного на жизнедеятельность индивида; Б.Й.Цуканова - теория времени в психике индивида.

В соответствии с разработанной нами концептуальной моделью проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков, диагностическая программа эмпирического исследования включает комплекс методов и психодиагностических методик, позволяющих экспериментальное изучение всех проявлений указанных тенденций.

Выбор исследовательских приемов для экспериментальной части работы был обусловлен потребностью комплексного охвата всего диапазона основных проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении на уровне разных подструктур личности. Учитывались положения про сложный и противоречивый процесс детерминации личностного развития в подростковом возрасте (Г.С.Абрамова, В.С.Библер, Л.И.Божович, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова и др.), закономерностях функционирования и развития личности в процессе общения (Л.И.Божович, М.Й.Борышевский, В.С.Мухина, О.П.Санникова, Г.В.Черенкова, Д.Б.Эльконин и др.). При выборе методического аппарата значительную роль сыграл анализ исследований по проблеме изучения проблем общения (Б.Г.Ананьев, В.М.Бехтерев, А.А.Бодалев, С.Л.Братченко, В.Н.Мясищев, Л.А.Петровская, И.Н. Юсупов и др.).

В эксперименте приняли участие 330 учеников 6-х и 7-х классов общеобразовательного учебного заведения № 56 Приморского района г.Одессы и общеобразовательного учебного заведения экономического профиля № 8 Малиновского района г.Одессы. Эксперимент проводился на протяжении 1998-2005 гг.

Исследование проводилось в четыре этапа

1) Этап сбора теоретического и фактического материала, касающегося изучения проявлений и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении. На этом этапе анализировалась литература по проблеме исследования, определялись условия, способствующие формированию гуманистической направленности межличностного общения и преодолению на этой основе агрессивных тенденций в личности подростка, осуществлялся выбор методов для диагностической и формирующей части исследования, собирался первичный материал о тенденциях в межличностном общении подростков. Кроме того, на этом этапе было проведено пилотажное исследование с целью проверки эффективности подобранных психодиагностических методик для исследования проявлений взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций и формирования на этой основе конструктивных (гуманистически-диалогической и компромиссной) стратегий межличностного общения.

2. Этап подготовки экспериментального материала и проведения констатирующего эксперимента по изучению проявлений и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении. На данном этапе использовались методы анкетирования, наблюдения, тестирования. Результаты диагностических исследований анализировались при помощи статистической компьютерной обработки.

3. Этап проведения формирующего эксперимента. На этом этапе на основе результатов констатирующего эксперимента усиливался результат

того или иного методического блока социально-психологического тренинга, подбирались методы коррекционной работы, направленной на формирование гуманистической направленности межличностного общения. Параллельно с формирующими процедурами проводились психодиагностические, что позволило облегчить процесс экспериментального исследования.

4. Этап заключительный, на котором обобщались и систематизировались результаты предыдущих этапов исследования, разрабатывались методические рекомендации для школьных психологов и педагогов.

Исходя из цели, заданий и гипотезы исследования, в работе был использован ряд методов. Каждый из методов и методик имели свое целевое назначение и, вместе с тем, они дополняли друг друга, взаимно компенсируя ограничение и недостатки, присущие каждому в отдельности.

В исследовании были использованы следующие методы:

- 1) наблюдение;
- 2) беседы;
- 3) тестирование;
- 4) анкетирование;
- 5) анализ продуктов деятельности;
- 6) методы статистической обработки данных (количественный, определение корреляционных связей);
- 7) метод качественной оценки данных.

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. Методологической основой эмпирического исследования явились: принципы психологической науки: детерминизма, единства психики и деятельности, отображения, принцип комплексного подхода, научные концепции личности (Л.И.Божович, Г.С.Костюк, В.В.Рыбалка,

С.Л.Рубинштейн, В.А.Роменец, З.Фройд, Б.Й.Цуканов), положения про сложный и противоречивый процесс детерминации личностного развития в подростковом возрасте (Г.С.Абрамова, В.С.Библер, Л.И.Божович, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова и др.), закономерностях функционирования и развития личности в процессе общения (Л.И.Божович, М.Й.Борышевский, Д.Б.Эльконин, В.С.Мухина, О.П.Санникова, Г.В.Черенкова и др.).

2. Программа и методика эмпирического исследования взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций базируется на концептуальной модели проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков и включает комплекс методов и психодиагностических методик, позволяющих экспериментальное изучение всех проявлений указанных тенденций.

3. Реализация указанной программы в едином личностно-коммуникативном подходе предполагает разработку комплексной методики изучения гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков.

2.2. Разработка комплексной методики и проведение эксперимента на выявление гуманистических интенций и агрессивных тенденций в личности подростка как субъекта общения.

Задачей данного подраздела было определение комплекса показателей, методов диагностики и показателей проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций.

Основываясь на содержании концептуальной модели проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков, нами были выделены группы соответствующих психодиагностических показателей и их

проявлений. Логика их определения соответствовала главной цели работы – установлению типа взаимосвязи между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями и стратегией межличностного общения подростка, а также исследование стойкости либо нестойкости этого соотношения.

Как уже отмечалось, социальное пространство для подростка предстаёт в пространстве общения - совместной деятельности по реализации интересов и формированию новой системы человеческих отношений, которая координируется путём обмена мыслями и регулируется общими нормами. Поэтому главной идеей, которую мы хотели реализовать на этапе организации и проведения экспериментального исследования, было исследование гуманистических интенций и агрессивных тенденций, как личностных качеств подростка, которые проявляются в межличностном общении в виде определённых стратегий общения.

В соответствии с представленной концептуальной моделью проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков (рис. 1) выделено две группы показателей: 1) личностный уровень анализа, показатели проявлений и методики (шкалы) изучения гуманистических интенций (Г) и 2) личностный уровень анализа, показатели проявлений и методики (шкалы) изучения агрессивных (А) тенденций (табл. 2.2.1.). Исследование проводилось по следующим подструктурам личности содержательно-личностного измерения: общение, направленность, характер, самосознание, опыт, интеллект, психофизиология.

1. В сфере *общения* гуманистические интенции представлены такими показателями как: "высокие коммуникативные способности", развитая "эмпатия", "аффектотимия", "аффектация" и низкие значения показателей "агрессивности", "директивности" и "вербальной агрессии". По мнению многих исследователей И.Б.Дерманова [80], Т.Ю.Кирилина [261], О.В.Федорова [261], О.В.Хухлаева [261] и др. эти показатели можно

рассматривать как предпосылку формирования таких качеств личности, как открытость в общении, искренность, эмоционально положительное и благожелательное отношение к людям. Т.Н.Курбатова считает, что данные показатели отражают способность к активной социальной жизни и желанию сотрудничать с другими и являются предпосылкой формирования аттракции и гуманистического отношения в межличностном общении [117].

Агрессивные тенденции представлены такими показателями, как: низкие "коммуникативные способности", низкая "эмпатия", "шизотимия" и высокие показатели "агрессивности", "директивности", "вербальной агрессии". Это может свидетельствовать о фрустрированной потребности в общении, что зачастую ведёт к тревожности и агрессивности личности. Низкий уровень эмпатии может свидетельствовать об эгоцентризме, трудностях в установлении контактов, что ведёт к отчуждению и, как следствие этого, к формированию агрессивных стратегий межличностного общения.

2. В сфере *направленности* гуманистические интенции представлены такими показателями, как: высокий уровень развития "морального сознания", что, по мнению Л.Колберга, свидетельствует о наличии индивидуальных нравственных принципов, основанных на признании и уважении прав и принципов других людей, общечеловеческих универсальных принципах нравственности [80]. А также показателями ведущих интересов: педагогика, медицина, искусствоведение, история.

Таблица 2.2.1.

Комплекс параметров и методика изучения гуманистических интенций и агрессивных тенденций подростка по подструктурам личности.

Личностный уровень Анализа	Гуманистические интенции		Агрессивные тенденции	
	Показатели проявления	Методика изучения (шкала)	Показатели проявления	Методика изучения (шкала)
1	2	3	4	5

## Продолжение табл. 2.2.1.

1	2	3	4	5
	Стремление социальной кооперации, терпимость в отношениях.	Коэф. агрессивности опросника Басса-Дарки: (низкие значения)	Склонность к соперничеству	Коэф. агрессивности опросника Басса-Дарки (высокие значения).
4. Самосознание	Адекватная самооценка.	Методика диагностики самооценки Л.П.Пономаренко.	Неадекватная самооценка (завышенная либо заниженная)	Методика диагностики самооценки Л.П.Пономаренко.
5. Интеллект	Высокий Интеллект.	Шкала "интеллект" опросника Р. Кеттелла.	Низкий интеллект.	Шкала "интеллект" опросника Р.Кеттелла.
6. Опыт	Высокая коммуникативная компетентность.	Тест социального интеллекта Дж.Гилфорда	Низкая коммуникативная компетентность	Тест социального интеллекта Дж.Гилфорда.
7. Психофизиология	Тип темперамента.	Методика выявления тау-типа Б.И. Цуканова.	Тип темперамента.	Методика выявления тау-типа Б.И. Цуканова.

Агрессивные тенденции представлены такими показателями как: низкий уровень развития "морального сознания", что согласно Л.Колбергу свидетельствует об эгоцентричности моральных суждений, некритичном усвоении моральных суждений своей референтной группы, не всегда совпадающих с общечеловеческими нравственными принципами, чрезмерной зависимости от авторитета. В сфере ведущих интересов такими областями знания как: военное дело, техника, спорт.

3. В сфере черт *характера* гуманистические интенции представлены такими показателями как: "высокая совестливость", "эмоциональная



стойкость", "доброта", "смелость", "низкая тревожность", низкий уровень "агрессивности" и "враждебности".

Подростковый возраст – это период когда формируются нормы и способы общения с другими людьми и с самим собой. Именно здесь происходит усвоение моральных норм, усваиваются нравственные ценности, формируются черты характера, стиль межличностного общения. В этот период при неблагоприятных обстоятельствах формируются акцентуации характера.

Агрессивные тенденции в сфере черт характера представлены такими показателями как: "безответственность", "чёрствость", "суровость", "эмоциональная нестойкость", высоким уровнем агрессивности и враждебности. Высокие значения показателя "тревожности" свидетельствуют о тенденции воспринимать широкий спектр ситуаций как угрожающих, реагируя на большинство из них агрессивными реакциями.

4. В подструктуре *самосознания* гуманистические интенции представлены таким показателем как адекватная самооценка, которая рассматривается как предпосылка способности трезво, с учётом реальных достижений, оценивать себя и ситуации, открытость к самосовершенствованию через получение сигналов извне о победах и неудачах. Агрессивные тенденции представлены таким показателем, как неадекватная самооценка (завышенная или заниженная), которая тесно связана с "аффектом неадекватности" (по Л.С.Славиной), который часто коррелирует с агрессивно-конфликтной стратегией в межличностном общении.

5. В сфере *интеллекта* гуманистические интенции представлены высокими значениями показателя "интеллект", что рассматривается нами как предпосылка развития гуманистических тенденций в общении, так как это связано со способностью проявлять дальновидность во взаимоотношениях и успешно прогнозировать реакции других людей в заданных обстоятельствах.

Агрессивные тенденции приставлены низкими значениями показателя

"интеллект". Ряд авторов М.А.Джерелиевская [78], Г.Э.Бреслав [47] и др. рассматривают низкий интеллект как предпосылку проявления в межличностном общении враждебности, целью которой является удовлетворение потребности в причинении вреда, а агрессия при этом служит способом достижения этой цели. Кроме того, люди, склонные к агрессивным реакциям и доминированию, недооценивают интеллект и "особо не раздумывают" во взаимоотношениях с другими. Подростки, использующие агрессию как инструмент, как средство для достижения целей, обладают несколько более высоким интеллектом и определенными организаторскими способностями [5; 47].

В сфере *опыта* гуманистические интенции представлены показателем высокого социального интеллекта, присущего подросткам с высоким уровнем самосознания, что способствует поддержанию оптимального психологического климата в коллективе и гуманизации отношений. По мнению Е.С.Михайловой, люди с высоким социальным интеллектом, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны контактность, тактичность, открытость, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении, что является необходимым условием для гуманистически-диалогической стратегии общения.

Агрессивные тенденции в сфере опыта представлены показателем низкого социального интеллекта. Такие подростки испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и понимании внутренних мотивов поведения людей. Зачастую они плохо владеют техниками конструктивного общения, что приводит к выбору конфликтно-агрессивных стратегий общения [155].

7. На уровне *психофизиологии* гуманистические интенции чаще всего представлены меланхолическим темпераментом.

Агрессивные тенденции чаще коррелируют с холерическим темпераментом (импульсивность, несдержанность), сангвиничным (амбиции,

самоуверенность) и флегматичным (негативизм, упрямство) темпераментами. Хотя и гуманистические интенции и агрессивные тенденции при определённых условиях могут быть представлены во всех видах темперамента.

Подбор психодиагностических методик эмпирического исследования осуществлялся таким образом, чтобы они охватывали все подструктуры личности. Соответственно, в эксперименте был использован следующий набор психодиагностических методик:

Методика 1. Методика КОС Б.О.Федоришина и В.В.Синявского (оценка коммуникативных и организаторских способностей).

Целью использования этой методики стало изучение уровня коммуникативной деятельности личности подростков в двух аспектах: коммуникативные и организаторские способности. Методика даёт возможность охарактеризовать респондентов по пятибалльной шкале уровня проявления коммуникативных и организаторских способностей: низкий уровень, ниже среднего, средний уровень и высокий уровень. Такой детальный анализ результатов важен в нашем исследовании тем, что даёт возможность размежевать подростков в зависимости от степени сформированности коммуникативных способностей на четыре группы. Низкие значения этого теста рассматриваются нами как предпосылка развития агрессивных тенденций, а высокие значения как предпосылка развития гуманистических тенденций в межличностном общении.

Методика 2. Методика экспресс-диагностики эмпатии И.М.Юсупова. Процесс межличностного взаимодействия тесно связан с эмоциональной сферой. Поэтому уровень развития эмпатии рассматривался нами в качестве одного из показателей общего уровня морально-нравственного развития человека (его эмоционального компонента). Являясь специфической формой психического отражения, эмпатия играет важную роль в познании человеком окружающего мира и инструментом для выстраивания человеком определенных взаимоотношений с миром.

Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Обработку результатов исследования следует начинать с определения достоверности данных. Затем, если результат тестирования может быть признан достоверным, пользуясь ключом, можно получить общую характеристику эмпатии и оценки ее по отдельным шкалам.

Методика 3. Факторный личностный опросник Р.Кеттелла (опросник CPQ) для тестирования детей с 8 до 12 лет (по Э.М.Александровской, И.Н.Гильяшевой) (табл. 2.2.2.).

Данный опросник был адаптирован и использован нами для диагностики черт характера, интеллекта, выявления стратегии межличностного общения и их динамики.

Опросник, адаптированный нами включает 5 факторов и сконструирован таким образом, чтобы вопросы были понятны как для младших школьников (8 лет), так и для учащихся более старшего возраста (12 лет). Опросник разделен на две идентичные части по 30 вопросов, имеет две формы – для мальчиков и девочек.

Информация, полученная с помощью опросника позволяет выявить предпосылки формирования гуманистических (положительные значения) и

Таблица 2.2.2.

Буквенный индекс	Техническое и бытовое название факторов
------------------	---

	Отрицательный полюс	Положительный полюс
A	Шизотимия (обособленность, отчужденность)	Аффектотомия (доброта, сердечность)
B	Низкий интеллект	Высокий интеллект
C	Слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость)	Сила «Я» (эмоциональная устойчивость)
G	Слабость «Сверх –Я» (недобросовестность)	Сила «Сверх –Я» (высокая совестливость)
I	Харрия (суровость, жестокость)	Премсия (мягкосердечность, нежность)

агрессивных тенденций (отрицательные значения), осмыслить различные аспекты школьной приспособляемости и оценить эмоциональные и поведенческие отклонения подростков, что позволяет с большей эффективностью проводить воспитательную и психокоррекционную работу.

Методика 4. Проективная методика «Hand-тест».

Методика «Hand-тест», которая, по мнению ряда авторов, дает хорошие результаты при работе с детьми и подростками, была избрана нами для диагностики уровня агрессивности.

Идея создания теста принадлежит Э Вагнеру, система подсчета очков и коэффициенты разработаны З.Пиотровским и Б.Бриклин. В России тест адаптирован Т.Н.Курбатовой [117]. (Санкт-Петербургский университет).

Тест позволяет прогнозировать открытое агрессивное поведение. В теоретическом обосновании «Hand-теста» его авторы исходили из того, что рука осуществляет постоянный контакт с внешней средой, являясь основным инструментом, обеспечивающим кинестетическую и тактильную обратную связь, и, следовательно, даёт человеку большую часть интериндивидуальной информации. Данный проективный личностный тест, в котором различные изображения руки используются в качестве визуальных стимулов, позволяет выявить поведенческие тенденции человека на основании особенностей его индивидуального восприятия предложенного стимульного материала.

На первом этапе подсчитывается общее количество ответов, данных обследуемым. На следующем этапе осуществляется формализация ответов исследуемого через отнесение каждого ответа к одной из четырнадцати оценочных категорий. Затем подсчитывается общее количество ответов каждой категории. Далее вычисляется показатель склонности к открытому агрессивному поведению по формуле:  $I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep)$ .

Если  $I < -1$ , то вероятность проявления агрессии существует только в особо значимых ситуациях. Если  $I = 0$ , то можно предположить, что человек склонен к агрессии с теми, кого больше знает, так как с ними ослабевает механизм самоконтроля над своим поведением. Если  $I = + 1$ , то можно говорить о реальной вероятности проявления агрессии, и чем выше балл, тем выше вероятность открытого агрессивного поведения.

Методика 5. Опросник Басса-Дарки. (Диагностика состояния агрессии). Данная методика интересовала нас с точки зрения определения присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. А.Басс разделил понятия агрессия и враждебность и определил последнюю как: "...реакцию, развивающуюся на негативные чувства и негативные оценки людей и событий".

В опроснике выделены следующие виды агрессии: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Индекс агрессивности включает в себя шкалы: "физическая агрессия", "раздражение" и "вербальная агрессия". Нормой агрессивности является величина индекса, равная  $21 \pm 4$ . Индекс враждебности включает в себя шкалы: "обида" и "подозрительность". Нормой является величина индекса, равная  $6,5-7 \pm 3$ .

Опросник Басса-Дарки широко известен в зарубежных исследованиях, где подтверждается его высокая валидность и надежность. Однако, как отмечают отечественные исследователи (С.Н. Ениколопов и др.), опросник не защищен от искажений, а достоверность результатов зависит от доверительности в отношениях испытуемого и психолога-диагноста [50, с.20].

Методика 6. Методика оценки уровня развития морального сознания Л.Колберга представляет собой девять дилемм, в оценке которых сталкиваются нормы права и морали, а также ценности разного уровня.

Анализируя рассуждения, обоснования, мотивацию высказываемых респондентами умозаключений, Л.Колберг приходит к выводу, что они представляют собой не отдельные ответы на поставленные в дилеммах вопросы, а целостную, базальную психологическую организацию. В её составе одни «операции» уже находятся в согласовании друг с другом, другие рассогласованы. Чем выше стадия развития, тем более согласованной становится моральная система личности.

Основываясь на работах Ж.Пиаже по выделению стадий интеллектуального развития, Л.Колберг предположил возможность существования стадий развития нравственного сознания. Исследуя различия в моральных суждениях, Л.Колберг выделяет три основных уровня их развития: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.

Преко́нвенциональный уровень отличается эгоцентричностью моральных суждений. Поступки оцениваются главным образом по принципу выгод и по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие: плохо то, что причиняет неудовольствие. Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребёнок принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины. Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, так как эти правила не выработаны самим человеком, а принимаются как норма той общности, с которой человек себя идентифицирует. Постконвенциональный уровень развития моральных суждений редко встречается даже у взрослых людей. Достижение его возможно с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления. Этот уровень развития личных нравственных принципов, которые могут отличаться от норм референтной группы, но при этом имеют общечеловеческую широту и универсальность. В каждом из названных уровней развития Л.Колберг выделял несколько стадий. Достижение их возможно, по мнению автора, только в заданной последовательности. Однако, жесткой привязки стадий к возрасту Л.Колберг не делает.

Методика 7. Опросник ОДАНИ-А («Ориентировочно-диагностическая анкета интересов») одна из модификаций "Анкеты интересов". Автор модифицированного варианта - С.Я.Карпиловская. Применяя методику «ОДАНИ» можно выявлять интересы учащегося, сферу его "предпочтений" и "отвержений". Она даёт возможность рассмотреть содержание интересов, сориентироваться в их диапазоне, выделить ансамбль интересов. Методика включает в себя два основных бланка – бланк А (лист вопросов) и бланк Б (лист ответов с инструкцией), а также бланк дешифратора. Бланки вопросов «ОДАНИ» отражают техническое, естественное, гуманитарное, педагогическое, военно-спортивное направления и сферу обслуживания. Группы вопросов отвечают тем отраслям знаний и деятельности, которые представлены в практике работы школы и внешкольной жизни учеников.



Методика «ОДАНИ» построена на содержательном дифференцировании вопросов на трех ступенях. Вопросы первой ступени позволяют выяснить, есть ли у учащегося желание ознакомиться с той или иной областью знаний или деятельности; вопросы второй ступени – выяснить стремление учащегося к более углубленному познанию предмета своих интересов; вопросы третьей ступени помогают определить отношение учащегося к активным проявлениям личности в том или ином направлении его интересов. Здесь уже идет речь о силе интереса, его глубине и стойкости.

Подсчёт плюсов и минусов проводится путём сложения их в каждой колонке. Далее выявляются те колонки, которые имеют наибольшее количество плюсов и минусов, а при помощи дешифратора выявляется, какую группу интересов отображает та или другая колонка. Таким образом, экспериментатор получает показатели, которые дают ему основания для выделения центрального, основного интереса, интересов, которые связаны с центральным – сопутствующих интересов, а также диапазон интересов и силу их выраженности в личности ученика. По результатам тестирования личности строится диаграмма проявления интересов.

Методика 8. Шкала личностной тревожности А.М.Прихожан (форма А), отражает предрасположенность субъекта к тревоге (как состоянию) и предполагает наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающих, отвечая на каждую из них конкретной поведенческой реакцией (в том числе и агрессивной). Л.И.Божович и М.С.Неймарк считают, что переживания являются следствием новых, трудных или неприятных жизненных ситуаций, а также отражением в особой эмоциональной форме степени удовлетворённости потребностей человека. Рассматривая переживания таким образом, А.М.Прихожан констатирует, что "пики" тревожности указывают на те потребности, удовлетворение которых наиболее значимо для эмоционального благополучия детей. По данным исследований, основные "пики" тревожности фиксировались у подростков на взаимоотношениях со сверстниками [191].

Методика состоит из 30 вопросов, в которых перечислены ситуации, обстоятельства, некоторые из которых могут вызывать тревогу, страх или беспокойство. Представив себя в этих обстоятельствах необходимо обвести кружком одну из цифр – 0, 1, 2, 3 или 4, - в зависимости от того, насколько эта ситуация неприятна для респондента и может вызвать страх. При обработке результатов ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим выбранной при ответе цифрой. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале: школьная тревожность, межличностная тревожность, самооценочная тревожность. Первичная оценка переводится в шкальную (по 10-ти бальной системе), затем осуществляется перевод «сырых» баллов в стены. На основании полученного результата делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

Методика 9. Методика диагностики самооценки О.Осгуда (модификация Л.П.Пономаренко) была использована с учётом того, что в подростковом возрасте процесс социализации выходит на качественно новый уровень, связанный с переориентацией ребёнка с внешней оценки на самооценку. Самооценка относится к числу базисных личностных характеристик и выполняет важную регулятивную функцию как поведения в целом, так и отдельных видов деятельности ребёнка. Несовпадение самооценки с оценкой окружающих, невозможность удовлетворить притязание могут повлечь за собой агрессивные реакции подростка.

Испытуемым предстоит отметить на бланке, где представлено 15 свойств характера, имеющих полярные полюса, как эти личностные качества проявляются у них. На первом этапе подростки отмечают, как данное качество представлено у них в настоящий период жизни (Я идеальное). На втором этапе, вновь вернувшись к первой паре полярных характеристик, оценить, как бы они хотели, чтобы это свойство было развито у них в будущем, то есть какими бы они хотели быть (Я идеальное). Затем, после подсчёта разницы позиций реального Я и идеального Я, полученная сумма

сравнивается с ключом. Результаты свидетельствуют об уровне сформированности самооценки: заниженной, адекватной либо завышенной.

Методика 10. Тест “Диагностика социального интеллекта” Дж. Гилфорда и М.Салливена.

Учитывая, что выбор агрессивных стратегий поведения часто связан с низким уровнем владения техниками конструктивного общения, слабыми умениями анализировать ситуацию, мотивы, интересы, чувства, поступки других людей, была поставлена задача определить уровень социальной компетентности исследуемых подростков.

По мнению авторов, тест измеряет интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации, независимую от факторов общего интеллекта. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей) и является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. К процессам, его образующим, относятся социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Адаптация теста была проведена Е.С.Михайловой. (Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург). Методика рассчитана на весь возрастной диапазон, начиная с 9 лет.

Методика исследования социального интеллекта включает 4 субтеста: субтест №1 – “Истории с завершением“, субтест № 2 – “Группы экспрессии“, субтест №3 – “Вербальная экспрессия“, субтест № 4 – “Истории с дополнением“. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и

результатов поведения. Три теста составлены на невербальном стимульном материале и один субтест – вербальный.

Бланки ответов обрабатываются с помощью специальных ключей. «Сырые» баллы переводятся в стандартные с помощью нормативных таблиц. Композитная оценка представляет собой сумму "сырых" оценок по каждому субтесту и также переводится в стандартное значение.

Методика 11. Экспериментальная методика выявления типа темперамента Б.Й.Цуканова была применена нами для исследования взаимосвязи темперамента с гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении.

Этот метод имеет определенные преимущества перед другими методами изучения темперамента, прежде всего – объективность, количественное обозначение темперамента, оперативность. Мы использовали компьютеризированный вариант данной методики. Согласно этому методу ученику поочередно предъявляются в случайном порядке 4 звуко-зрительных сигнала определенной длительности – 2, 3, 4, 5 секунд – всего 16 предъявлений. После каждого сигнала ученик должен как можно точнее воспроизвести его продолжительность, нажимая клавишу компьютера. На основе большего статистического материала автором методики было доказано, что представители конкретного типа темперамента демонстрируют присущую только им типологическую "ошибку" воспроизведения временных интервалов. Если разделить продолжительность сигнала испытуемого на длительность эталонного сигнала в серии предъявлений и рассчитать среднюю величину, то можно определить определенный коэффициент – "тау-тип" каждого человека как его временную, динамическую, типологическую константу. Так, чистым холерикам свойственен (присущ) "тау-тип", равный 0,7; сангвиникам свойственен "тау-тип" 0,8; меланхоликам – 1,0, а флегматикам – 1,1. Промежуточные значения "тау-типа" принадлежат, соответственно, холероидному (от 0,70 до 0,79), сангвиноидному (от 0,80 до

0,89), равновесному (0,9), меланхоидному (от 0,91 до 1,00) типам темперамента, которые создают, пять типологических групп непрерывного типологического ряда.

Таким образом, методика эмпирического изучения гуманистических и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков включает 11 диагностических методик, которые позволяют определить тип соотношения между гуманистическими и агрессивными тенденциями в личности подростка ( $\Gamma > a$ ;  $\Gamma = A$ ;  $\Gamma < a$ ;  $\Gamma < A$ ). Использование валидных, надежных методов по принципу взаимодополняемости, которые отвечают цели и задачам исследования и сравнительный анализ результатов, полученных при помощи различных психологических методик, позволяют обеспечить высокую степень надежности и достоверности полученных данных.

2.3 Анализ результатов экспериментального исследования проявлений и взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков.

На данном этапе нами были поставлены следующие задачи: 1) Разработать и обосновать формулу для определения типа соотношения между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями, на основании чего распределить всех исследуемых на 4 группы ( $\Gamma > a$ ;  $\Gamma = A$ ;  $\Gamma < a$ ;  $\Gamma < A$ ); 2) Проведение корреляционного и факторного анализа с целью выявления наиболее значимых показателей, с точки зрения их возможного влияния на развитие гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении и поведении подростков; 3) На основе полученных данных провести количественный и качественный анализ взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций по группам; 4) Установить показатели, являющиеся предпосылками формирования гуманистически-доминирующей ( $\Gamma > a$ ); агрессивно-доминирующей ( $\Gamma < A$ ); и уравновешенных тенденций ( $\Gamma = A$ );

Г=а) в общении; 5) Выделить конструктивные (гуманистически-диалоговая, компромиссная) и негативную (конфликтно-агрессивная) стратегию в межличностном общении подростков.

Тип взаимосвязи между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями определялся нами на основе композитной оценки (К), для подсчёта которой нами была предложена формула:  $K = B_1 \cdot k_1 + \dots + B_{19} \cdot k_{19}$ , где  $B_1$  – балл, полученный по тесту, а  $k$  – коэффициент, который был введён с целью уравнивания влияния значения каждого фактора.

Композитная оценка, переведённая при помощи нормативных таблиц (Табл. 2.3.1.) в стандартные значения, позволила поделить всех исследуемых на четыре группы по следующим критериям:

Таблица 2.3.1.

Нормативные таблицы для определения типа соотношения между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями (n=330), для возрастной группы 12-14 лет.

$\Gamma > a$	$\Gamma = A$	$\Gamma = a$	$\Gamma < A$
190-148	147-116	115-77	76-35

- 1) преобладание гуманистических интенций и низкий уровень агрессивных тенденций ( $\Gamma > A$ ) – 64 чел. (21%);
- 2) уравновешенные гуманистические интенции и агрессивные тенденции ( $\Gamma = A$ ) на высоком уровне проявления – 82 чел. (25%);
- 1) уравновешенные гуманистические интенции и агрессивные тенденции ( $\Gamma = A$ ) на низком уровне проявления ( $\Gamma = a$ ) - 88 чел. (26%);
- 2) преобладание агрессивных тенденций и низкий уровень развития гуманистических интенций -  $\Gamma < A$  96 - чел. (28%) (Табл. 2.3.2.).

Таблица 2.3.2.

Распределение исследованных подростков по типу взаимосвязи между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями.

$\Gamma > a$	$\Gamma = A$ (на высоком уровне)	$\Gamma = a$ (на низком уровне)	$\Gamma < A$
64	82	88	96
21%	25%	26%	28%

После проведения обследования и первичной обработки эмпирической информации был проведен вариационный статистический анализ с использованием следующих характеристик: проверка на нормальность распределения и равенство дисперсий исследуемых переменных; вычисление средних арифметических и среднеквадратических отклонений ( $M \pm \sigma$ ); стандартных ошибок средних значений ( $M \pm m$ ).

Все рассмотренные показатели были проанализированы с целью выявления наиболее значимых, с точки зрения их возможного влияния на агрессивность, а также на развитие гуманистических интенций в структуре личности подростка. Для этого были использованы методы многомерного статистического анализа - корреляционный и факторный.

Для выявления причинно-следственных связей, интегративных процессов в отдельных системах и на межсистемном уровне был использован метод корреляционных плеяд. За уровень гомогенности (интегрированности) системы принимали  $p < 0,01$  (99,9%), что отвечает статистически достоверным коэффициентам корреляции.

По результатам корреляционного анализа (метод максимального корреляционного пути) (Табл. 2.3.3.) было выделено две группы взаимозависимостей:

1. Гуманистические интенции в межличностном общении подростков.
2. Агрессивные тенденции в межличностном общении подростков.

Первую плеяду образовали две группы показателей, отражающие гуманистические интенции: "Эмпатия" и "Моральное сознание". Уровень развития эмпатии позитивно коррелирует с такими качествами личности как "высокая совесть" ( $r=0.251$ ,  $p \leq 0.002$ ), показателем "аффектотимия" (0,368,  $p \leq 0.001$ ) теста Кеттелла, с показателем "коммуникативные способности" опросника КОС ( $r=0,186$ ,  $p \leq 0.001$ ) и отрицательную

зависимость с показателем теста социального интеллекта Дж.Гилфорда "вербальный интеллект" (0,239,  $p \leq 0.01$ ).

Таблица 2.3.3.

Значимые коэффициенты корреляции между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями.

Гуманистические интенции			Агрессивные тенденции		
Эмпатия			Коэф. агрессивности (Hand-тест)		
Сверх-Я	0,251	$p \leq 0.02$	Директивность	0,260	$P \leq 0.0002$
Коммуникативные способности	0,186	$p \leq 0.001$	Социальный интеллект	- 0,195	$P \leq 0.03$
Аффектогенность	0,368	$p \leq 0.0015$	Сверх –Я	- 0,296	$P \leq 0.001$
Вербальный интеллект	- 0,239	$p \leq 0.01$	Коэф. агрессивности (Басса-Дарки)		
Моральное сознание			Коммуникация	-0, 695	$P \leq 0.002$
Группы экспрессии	0.342	$p \leq 0.001$	Аффектация	-0, 431	$P \leq 0.0001$
Социальный интеллект	0,245	$p \leq 0.015$	Вербальная агрессия	0,265	$P \leq 0.001$
Предвидение последствий поведения	0,221	$p \leq 0.001$	С/о тревожность	0.293	$P \leq 0.0015$
Враждебность	-0,215	$p \leq 0.009$	М/л тревожность	0,262	$P \leq 0.005$
Коэф. Агрессивности	-0,173	$p \leq 0.003$	Эмоциональная устойчивость	-0,246	$P \leq 0.0005$

Это может свидетельствовать, что дети, склонные к эмпатии, проявляют в общении повышенную эмоциональную чувствительность, доброту, сердечность, им присуще развитое чувство ответственности. Негативная зависимость "Эмпатии" со шкалой "вербальный интеллект" ( $r = -0.219$ ,  $p = 0,015$ ) теста Дж.Гилфорда подтверждает, что подростки, с низкими показателями по эмпатии имеют низкую чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений.

Вторую группу позитивных корреляционных связей плеяды гуманистических интенций образовал показатель уровня морального сознания методики Л.Колберга с показателями теста Социального интеллекта Дж.Гилфорда: «группы экспрессии», «вербальный интеллект» и «предвидение последствий поведения». Отмечается негативная зависимость с



показателями опросника Басса-Дарки "враждебность" и "Коэффициент агрессивности".

Можно предположить, что подростки с высоким уровнем морального сознания, как правило, обладают развитым социальным интеллектом: правильно оценивают состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, жестам, позам, быстро и точно понимают речевую экспрессию в контексте определенной ситуации, имеют большой репертур ролевого поведения, способны распознавать структуру межличностных отношений в динамике.

При этом отмечается негативная корреляционная связь с показателями: "враждебность" ( $r=-0.215$ ,  $p\leq 0,009$ ) и "коэффициент вызывающих действий" по Вагнеру ( $r=-0.173$ ,  $p\leq 0,003$ ), что может иметь следующую интерпретацию: подростки с достаточно развитым уровнем моральных суждений, имеющие личностные моральные и нравственные принципы редко испытывают враждебные чувства и допускают агрессивные формы поведения.

С учетом того, что агрессия как акт поведения и агрессивность, как личностная особенность могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационной сферы личности, мы воспользовались данными корреляционного анализа для выяснения возможных причин агрессивных тенденций у подростков.

"Коэффициент агрессивности" позитивно коррелирует с такими качествами личности как "директивность" ( $r=0.260$ ,  $p\leq 0,0002$ ), "самооценочная тревожность" ( $r=0.293$ ,  $p\leq 0,0015$ ), "межличностная тревожность" ( $r=0.265$ ,  $p\leq 0,005$ ), "вербальная агрессия" ( $r=0.265$ ,  $p\leq 0,001$ ).

Это может свидетельствовать о том, что к агрессивным паттернам поведения чаще прибегают подростки эмоционально неустойчивые, стремящиеся к самоутверждению за счет доминирования над другими. Причинами таких реакций могут быть особенности личностной психофизиологической организации, что снижает приспособление к ситуациям стрессового характера, а также тенденции воспринимать широкий

спектр ситуаций как угрожающих. Учитывая, что ведущей деятельностью подросткового возраста является общение, агрессивные паттерны поведения, вероятней всего проявятся в общении.

По результатам исследования отмечается негативная корреляционная зависимость "Коэффициента агрессивности" со следующими показателями теста Р.Кеттелла "эмоциональная стойкость" ( $r=-0.246$ ,  $p=0,0005$ ), показателями "Hand-теста": "аффектация" ( $r=-0.431$ ,  $p\leq 0,0001$ ), "коммуникация" ( $r=-0,695$ ,  $p\leq 0.002$ ), показателем теста Социального интеллекта ( $r=-0,195$ ,  $p\leq 0.03$ ) и показателем теста Р.Кеттелла "сверх-Я" ( $r=-0,296$ ,  $p\leq 0.001$ ).

Это показывает, что значительно реже к агрессивным стратегиям поведения прибегают подростки имеющие положительное, благожелательное отношение к другим, умеющие контролировать свое поведение и эмоции (особенно злость и тревожность). Присутствие в корреляционной плеяде показателя по уровню социальной адаптации подтверждает, что сформированные установки социального сотрудничества и умение конструктивно общаться, в значительной мере являются гарантией неприменения агрессивных стратегий в поведении.

Получение достаточного количества высоких статистически значимых связей гуманистических интенций а также агрессивных тенденций, потребовало постановки новой задачи: найти такие комплексные факторы, при помощи которых можно более полно объяснить причинно-следственные связи, которые наблюдаются у исследуемых подростков. Для этой цели был использован факторный анализ с последующим ортогональным вращением по методу Варимакс.

Факторный анализ – это статистический метод, позволяющий большое число изучаемых показателей (переменных) свести к меньшему количеству независимых влияющих величин, называемых факторами. Число факторов показывает, сколько линейно зависимых групп признаков характерно для полного набора исходных признаков (см. табл. 2.3.4.).

Таблица 2.3.4.

Факторные нагрузки изучаемых показателей.

Показники	Факторы			
	Директив- ность	Социальный интеллект	Моральное сознание	Эмпатия
1	2	3	4	5
Директивность	0.776			
Вербальная агрессия	0.735			
Жесткость	0.642			
Слабость «Сверх-Я»	-0.614			
Социальный интеллект		0.747		
Аффектотимия		0.694		
Коэф. враждеб- ности		-0.688		
Моральное сознание			0.701	

Продолжение табл. 2.3.4.

1	2	3	4	5
Предвидение последствий поведения			0.586	
Коммуникатив- ные способности			0.524	
Эмпатия				0.574
Мягкость				0.531
Аффектация				0.505
Сила «Я»				0.466
Тревожность				-0.431

Примечание: Показатели в факторе ранжированы.

В один фактор объединяются переменные, наиболее сильно коррелирующие между собой, что позволяет дать их интегральное толкование. Факторные нагрузки 4 факторов в блочном виде расположены по диагонали матрицы. Переменные, находящиеся внутри каждого блока, отсортированы в порядке убывания факторных нагрузок.

С интеркорреляционной матрицы исследуемых показателей было извлечено 4 фактора. Полученная матрица факторных нагрузок, полученная после "ротации" по методу "Варимакс", представлена в таблице 2.3.4. Полюса шкал рассмотрены с теми знаками, с которыми они вошли в таблицу.

Проанализировав содержание факторов можно сделать следующие выводы: первый фактор (26% дисперсии) со значимыми весами факторных нагрузок образуют показатели Hand-теста и теста Р.Кеттелла.

На позитивном полюсе фактора - показатель "директивности" и "вербальной агрессии", на негативном полюсе - "слабость сверх-Я". Можно предположить, что мотивами агрессивного поведения будут стремление к превосходству, независимости, тщеславию, а слабость "Сверх-Я" может свидетельствовать о недостатке внутренних регуляторов поведения и, таким образом, тенденции к социопатии. Обращает внимание, что достаточно высоким показателем, является вербальная агрессия. Учитывая, что ведущей деятельностью этого возраста является общение, мы полагаем, что агрессивность чаще всего будет проявляться именно здесь.

Второй фактор (15,5% дисперсии) представляют показатели, связанные с социальным интеллектом личности подростка (положительный полюс).

Таким образом можно заключить, что для успешной коммуникации необходимы способности быстро извлекать максимум информации о поведении людей, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, сотрудничать и устанавливать дружеские отношения с другими людьми, проявлять дальновидность в отношениях с другими, быть благожелательным к другим. На отрицательном полюсе фактора – показатель

враждебности, т.е. реакции, развивающей негативные чувства и негативные оценки людей и событий, что создает определенные трудности в общении.

Проанализировав третий фактор (11% дисперсии), названий нами "Моральное сознание", можно сделать вывод, что подростки, владеющие достаточно развитым моральным сознанием, имеют выраженные корпоративные тенденции, проявляют инициативу в общении, стремятся сотрудничать и помогать другим.

В четвертый фактор (9,3% дисперсии) вошли показатели эмпатии, мягкости, эмоциональной устойчивости, что, возможно, свидетельствует о том, что при развитой эмпатии отмечается увеличение направленности на партнера, как в эмоционально-аффективном, так и деловом плане. На отрицательном полюсе фактора показатель "тревожности". Можно предположить, что неблагоприятное эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками), мешает подростку реализовывать свои потребности в общении. Обращает, что в факторе "Эмпатия" получены наименьшие факторные нагрузки, что указывает на недостаточную развитость у подростков данного компонента общения.

Таким образом, результаты факторного анализа позволили выявить 4 фактора, которые максимально описывают линейные зависимости исследуемых характеристик, рассматриваемых в данном исследовании. Выявленные симптомокомплексы позволяют утверждать, что в формировании гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении и поведении подростков решающую роль играют подструктуры общения, характера, самосознания и опыта.

На следующем этапе исследования мы приступили к исследованию гуманистических интенций и агрессивных тенденций в их антагонизме и взаимосвязи по подструктурам личности в каждой из 4-х выделенных нами групп.

Порядок представления результатов анализа взаимосвязи гуманистических интенций и агрессивных тенденций осуществлен в соответствии с последовательностью представленности подструктур личности в концептуальной модели проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении. Количественный и качественный анализ позволил получить следующие результаты.

### 2.3.1 Группа подростков с преобладанием гуманистических интенций в межличностном общении

Анализ результатов подструктуры *общения* (Табл.2.3.1.1.) показал, что большая половина подростков данной группы имеет высокий и очень высокий уровень коммуникативных способностей - 79%. Высокий показатель коммуникативности показывает, что такие дети, как правило, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить свой круг знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. 21% подростков этой группы показали средний уровень развития коммуникативных способностей. Эта те подростки, у которых, возможно, не хватает определённых знаний, навыков и занятия, направленные на развитие данных умений, могут помочь детям достичь более высоких результатов.

Таблица 2.3.1.1.

Результаты исследования коммуникативных способностей по методике КОС в %

№п/п	Уровень коммуникативных способностей	Коэффициент коммун.способностей	Результат в%
1.	Низкий	0,10-0,45	

2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	–
3.	Средний	0,56 – 0,65	21
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	45
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	34

Исследование эмпатии (как эмоционального компонента общения) показали, что большая половина подростков этой группы имеют высокий и очень высокий уровень эмпатии (76%), 42% - средний уровень (Табл. 2.1.3.1.2).

Таблица 2.3.1.2.

Результаты исследования эмпатии по методике экспресс-диагностики эмпатии И.Юсупова в%

№п/п	Уровень развития эмпатии	Количество баллов	Результат в%
1.	Низкий	5-11	–
2.	Ниже среднего	12-36	–
3.	Средний	37-62	42
4.	Высокий	63-81	34
5.	Очень высокий	82-90	23

Анализ статистических данных по диагностическим шкалам эмпатии у исследуемых школьников (см. 2.3.1.3.) свидетельствует, что в целом девочки показали более высокие показатели по данной методике (10,6) и соответственно более эмпатичны по сравнению с мальчиками (10,1).

Таблица 2.3.1.3.

Половые различия методики экспресс-диагностики эмпатии И.М.Юсупова (в средних баллах)

Шкалы опросника	Группа		Различия		
	Мальчики	Девочки	T	P*	%
Эмпатия к родителям	10,1±0,30	10,6±0,34	0,2	-	1
Эмпатия к животным	7,05±0,30	8,55±0,30	3,0	**	17
Эмпатия к старикам	9,28±0,27	8,35±0,30	2.3	*	11

Эмпатия к детям	10,8±0,32	11,5±0,39	1,6	-	7
Эмпатия к героями худ. произв.	6,54±0,27	7,96±0,35	3,1	***	18
Эмпатия к незнакомым людям	7,83±0,29	8,92±0,31	2,4	*	12
Сумма баллов	52,3±0,83	56,0±1,12	2,4	*	7

Примечание. \* -  $\rho < 0,05$ ; \*\* -  $\rho < 0,01$ ; \*\*\* -  $\rho < 0,001$

Самые высокие показатели отмечаются по шкалам "эмпатия к детям", "эмпатия к родителям", и "эмпатия к старикам", что, очевидно, вполне соответствует ведущей деятельности этого возраста. Получен ряд достоверных гендерных различий: девочки чаще испытывают эмпатию в отношении героев и событий художественных произведений, с незнакомыми или малознакомыми людьми, эмпатию с животными. Хотя мальчики, по данным нашего исследования, более эмпатичны с людьми пожилого возраста.

По результатам исследования по методике «*Hand-тест*» 48% испытуемых показали высокий уровень показателя "аффектация". По мнению авторов методики, эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как выражающая привязанность, любовь, эмоционально положительное, благожелательное отношение к другим. Как видно из таблицы 2.3.1.4 - 52% опрошенных продемонстрировали средний уровень развития аффектации.

Таблица 2.3.1.4.

Результаты исследования по методике «*Hand-тест*» в %

№п/п	Изучаемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Аффектация	Низкий	–
		Средний	52
		Высокий	48
2.	Коэффициент агрессивности	Низкий	91
		Средний	9
		Высокий	–
3.	Директивность	Низкий	72



		Средний	28
		Высокий	–

Вычисление "коэффициента агрессивности" показало, что для 91% опрошенных вероятность проявления агрессии существует только в особо значимых ситуациях ( $I < 1$ ). 9% респондентов данной группы склонны проявлять агрессивность с теми, кого больше знают ( $I = 0$ ). В отношениях с чужими людьми срабатывает механизм самоконтроля и подросток успешно справляется с агрессией. С близкими людьми этот контроль ослабевает, ребёнок испытывает сложность в поддержании контроля над своим поведением (табл. 2.3.1.5.).

Рассматривая показатель "директивности" можно отметить, что 72% опрошенных показали низкий уровень "директивности", что свидетельствует об отсутствии желания доминировать, руководить, то есть, активно влиять на другого человека в общении, не учитывая его интересы. 28% испытуемых показали средние значения директивности. Вывод о том, в каких ситуациях может проявляться директивность станет известным при изучении общей направленности личности и сферы его интересов (табл. 2.3.1.5.).

При помощи корреляционного анализа (метод максимального корреляционного пути) установлено, что показатель "эмпатия" позитивно коррелирует с показателем подструктуры характера "высокая совесть" ( $r = 0.251$ ,  $p \leq 0.002$ ), показателем "эмоциональная стойкость" ( $r = 0.249$ ,  $p \leq 0.001$ ) и показателем "коммуникативные способности" ( $r = 0.186$ ,  $p \leq 0.001$ ) подструктуры общения. Можно допустить, что подросткам с высоким уровнем развития эмпатии свойственны такие черты как ответственность, обязательность, дисциплинированность, эмоциональная устойчивость и общительность. Негативная корреляция с показателем "галлюцинации" «Hand-теста» может свидетельствовать о том, что при развитой эмпатии уменьшается степень личностной дезадаптации.

Анализируя результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности*, нами отмечено, что 80% респондентов находятся на четвёртой стадии конвенционального уровня моральных суждений, где основанием морального выбора является ориентация на авторитет (выполняю свой долг, подчиняюсь правилам).

Таблица 2.3.1.6.

Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в %

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %
Стадии морального суждения	Преконвенциональный	1	–
		2	–
	Конвенциональный	3	12
		4	80
	Постконвенциональный	5	8
		6	–

12% подростков данной группы находятся на третьей стадии развития моральных суждений. Основанием для выбора, характерных для этой стадии суждений, является мораль "пай-мальчика" - поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних. У восьмерых подростков уровень морального сознания соответствует пятой стадии. Основанием для выбора является мораль, основанная на признании прав человека и демократически принятого закона. Поступаю согласно собственным принципам, уважаю, принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения. Отношение к идее самоценности человеческого существования: жизнь ценится с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь (табл.2.3.1.6.).

При помощи корреляционного анализа установлено, что показатель подструктуры *направленности* – "моральное сознание" позитивно коррелирует с показателем подструктуры *опыта* – "высокий уровень

социального интеллекта" ( $r=0.245$ ,  $p\leq 0.015$ ), "вербальный интеллект" ( $r=0.239$ ,  $p\leq 0.015$ ), показателем "предвидение последствий поведения" ( $r=0.221$ ,  $p\leq 0.033$ ), и негативно коррелирует с показателем подструктуры характера – "враждебность" ( $r=0.215$ ,  $p\leq 0.009$ ). Выявленная взаимосвязь отражает связь между степенью сформированности морального сознания и высоким социальным интеллектом, что выражается в развитой способности к рефлексии, высокой чувствительности к оттенкам человеческих взаимоотношений, имеют большой репертуар ролевого поведения, распознают структуру межличностных ситуаций в динамике.

По результатам методики «ОДАНИ» Б.А.Федоришина предпочитаемыми интересами в группе гуманистически доминирующих интенций являются следующие области знания: педагогика - 2 ранговое место, филология – 1, далее идут медицина (3-е место) и искусство (4-е место) (Табл. 2.3.1.7.).

Таблица 2.3.1.7.

Результаты выявления и оценки интересов по методике «ОДАНИ»  
Б.А.Федоришина

№п/п	Предпочитаемая область знаний, деятельности	Ранговое место	Отвергаемая область знаний, деятельности	Ранговое место
1	Педагогика	2	Военное дело	-6
2	Медицина	27	Спорт	-2
3	Филология	20	Техника	-3
4	Искусство	29	Сфера обслуживания	-4

Анализ показателей подструктуры характера показал, что для подростков группы гуманистически-доминирующих интенций характерны такие черты характера, как высокая совестливость, ответственность,

дисциплинированность; эмоциональная устойчивость; мягкосердечность, доброта, нежность; общительность, смелость, отзывчивость, дружелюбие. По шкале "Высокая совестливость" – результаты 73% подростков соответствуют высоким показателям шкалы "эмоциональная устойчивость", 27%- средним значениям. У 35% респондентов высокий показатель эмоциональной устойчивости и 65% показали средние результаты. По шкале «мягкосердечность» - 49% показали высокие результаты, 46% средние результаты, что характеризует этих подростков как людей утончённых, снисходительных к себе и другим (табл. 2.3.1.8.).

Таблица 2.3.1.8.

Результаты исследования по опроснику Р.Б.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %
1	2	3	4
1.	«Высокая совестливость - Недобросовестность»	1- 3	–
		4- 7	27
		8-10	73

Продолжение табл. 2.3.1.8.

1	2	3	4
2.	«Эмоциональная устойчивость-Эмоциональная неустойчивость»	1- 3	–
3.	«Мягкосердечность, нежность - Суровость, жесткость»	1- 3	–
		4-7	51
		8-10	49

Данные таблицы 2.3.1.9. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», 83% испытуемых показали низкий уровень агрессивности, и только 17 % средний уровень; 46% показали низкий уровень враждебности и 55%

подростков средний уровень. Данный опросник широко распространен в зарубежных исследованиях, где подтверждается его высокая валидность и надежность. Однако отечественные исследователи (С.Н.Ениколопов и др.) отмечают, что опросник не защищен от искажений. Можно предположить, что данные по этому показателю намеренно искажены, так как агрессивность относится к социально не одобряемым формам поведения, а вопросы сформулированы достаточно “прозрачно”, у респондентов мог сработать эффект социальной желательности.

Таблица 2.3.1.9.

Результаты исследования мотивационной агрессии в общении по опроснику «Басса-Дарки» в %

№п/п	Изучаемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1	2	3	4

Продолжение табл. 2.3.1.9.

1	2	3	4
1.	Коэффициент агрессивности	Низкий	83
		Средний	17
		Высокий	–
2.	Коэффициент враждебности	Низкий	45
		Средний	55
		Высокий	–

Использование методики исследования тревожности А.М.Прихожан позволило установить, что для подростков с доминированием гуманистических интенций в общении и поведении характерен средний уровень общей тревожности: 95% имеют средний уровень тревожности, 2% -

низкий уровень и 3% - высокий уровень общей тревожности.

Таблица 2.3.1.10.

Результаты исследования тревожности по шкале личностной тревожности А.М.Прихожан в %

№п/п	Шкалы опросника	Коэффициент	Результат в %
1.	Общая тревожность	1- 3	2
		4-7	95
		8-10	3
2.	Самооценочная тревожность	1- 3	2
		4-7	93
		8-10	5
3.	Межличностная тревожность	1- 3	6
		4-7	94
		8-10	—

Анализ результатов подструктуры *самосознания* по методике исследования самооценки (Табл.2.3.1.11.) показал, что большинство подростков данной группы имеют адекватную самооценку, то есть оценивают себя с учётом своих достижений. Незначительный процент испытуемых этой группы имеют неадекватную самооценку (7% - заниженную, 9% - завышенную), что может быть скорректировано на специальных занятиях.

Таблица 2.3.1.11.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Самооценка	Заниженная	7
		Адекватная	84
		Завышенная	9

Исследование подструктуры *интеллекта* показал следующие результаты: 64% испытуемых данной группы показали высокий уровень

интеллекта и 36% - средний уровень развития интеллекта (Табл. 2.3.1.12.).

Таблица 2.3.1.12.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Коэффициент	Результат в %
1.	«Низкий интеллект»-«Высокий интеллект»	1- 3	–
		4-7	36
		8-10	64

Для исследования подструктуры *опыта* нами был использован тест социального интеллекта Дж.Гилфорда. В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмпатия. Его формирование стимулируется началом школьного обучения. В этот период увеличивается круг общения ребенка, развивается его сензитивность, социально-перцептивные способности, способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта.

По окончании эксперимента были получены следующие результаты: 65% подростков данной группы имеют высокий социальный интеллект, что может свидетельствовать о способности извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать точные суждения о других, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Средний уровень развития социального интеллекта показали 32% подростков. Как правило, таким детям свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении, однако им не всегда хватает коммуникативных навыков. Уровень развития социального интеллекта ниже среднего показали 7% учащихся (табл. 2.3.1.13).

Таблица 2.3.1.13.

Результаты исследования социального интеллекта по методике Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%
1.	Низкий	0,10-0,45	–
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	3
3.	Средний	0,56 – 0,65	32
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	65
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–

Исследование темперамента, как *психофизиологической* особенности личности показало, что преобладающим типом темперамента в данной группе является меланхолический темперамент – 49% испытуемых, 31% - сангвиники, 12% - подростки с флегматическим темпераментом. Равновесных и холероидов в данной группе соответственно – 6% и 2% (табл. 2.3.1.14).

Таким образом, в группе с преобладанием гуманистических интенций ( $G > a$ ) получены наибольшие значения по следующим показателям: "коммуникативные способности" - 79% (высокий и очень высокий уровень) –

Таблица 2.3.1.14.

Результаты исследования типа темперамента по методике Б.Й.Цуканова в %

Темперамент	$\tau$ –тип	Результат в%
Холероиды	0,7	2
Сангвиноиды	0,8	31
Равновесные	0,9	6
Меланхоиды	1,0	49
Флегматоиды	1,1	12

79%; "аффектация" - 48% (высокий уровень); "высокая совестливость" - 73%; "адекватная самооценка" – 84%; "высокий уровень развития интеллекта – 64%; "высокий" уровень социального интеллекта – 65%; преобладающий тип темперамента – меланхоидный.



При помощи корреляционного анализа (метод максимального корреляционного пути) было установлено, что показатель "эмпатия" позитивно коррелирует с показателем "высокая совестливость" ( $r=0.251$ ,  $p\leq 0.002$ ); "коммуникативными способностями" ( $r=0.186$ ,  $p\leq 0.001$ ) Показатель "моральное сознание" позитивно коррелирует с показателем "социального интеллекта" ( $r=0.245$ ,  $p\leq 0.015$ ), "вербального интеллекта" ( $r=0.239$ ,  $p\leq 0.15$ ), "предвидения последствий поведения" ( $r=0.221$ ,  $p\leq 0.033$ ) и негативно коррелирует с показателем - "враждебность" ( $r=0.215$ ,  $p\leq 0.009$ ).

### 2.3.2. Группа подростков с уравновешенными гуманистическими интенциям и агрессивными тенденциями в межличностном общении на высоком уровне проявления

Анализ результатов подструктуры общения в данной группе показал, что большинство подростков имеют средний уровень коммуникативной компетентности (46%), высокий и очень высокий уровень имеют соответственно 23% и 7% опрошенных. В то же время в этой группе 24% детей показали уровень коммуникативности низкий и ниже среднего. Мы считаем, что такие показатели могут свидетельствовать об их индивидуальных особенностях, но, учитывая, что общение является ведущей деятельностью данного возраста, можно предположить, что данные коэффициенты должны быть более высокими (табл. 2.3.2.1.).

Таблица 2.3.2.1.

Результаты исследования коммуникативных способностей по методике КОС в %

№п/п	Уровень коммуникативных способностей	Коэффициент коммун.способностей	Результат в%
1.	Низкий	0,10-0,45	6
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	18
3.	Средний	0,56 – 0,65	46

4.	Высокий	0,66 – 0,75	23
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	7

Результаты исследования эмпатии показали, что большая половина подростков данной группы имеют средний уровень эмпатии (57%). В то же время 38% подростков показали результат высокого развития эмпатии и 5% - очень высокий уровень, что, однако ниже, чем такие показатели в предыдущей группе (табл.2.3.2.2.).

Таблица 2.3.2.2.

Результаты исследования эмпатии по методике экспресс-диагностики эмпатии И.Юсупова в%

№п/п	Уровень развития эмпатии	Количество баллов	Результат в%
1	2	3	4
1.	Низкий	5-11	–

Продолжение табл. 2.3.2.2.

1	2	3	4
2.	Ниже среднего	12-36	–
3.	Средний	37-62	57
4.	Высокий	63-81	38
5.	Очень высокий	82-90	5

По результатам исследования гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении по данным методики «*Hand-тест*» 14% испытуемых показали высокий уровень показателя "аффектация", что ниже, чем в предыдущей группе. Авторы методики считают, что эта категория ответов отражает способность к активной социальной жизни и желание человека сотрудничать с другими. 59% опрошенных продемонстрировали средний уровень развития аффектации. 27% процентов опрошенных этой

группы продемонстрировали низкий уровень аффектации. Следовательно, можно сделать вывод, что, стремясь к социальным контактам, эти подростки не направлены на глубокие искренние эмоциональные взаимоотношения (табл. 2.3.2.3.).

Таблица 2.3.2.3.

Результаты исследования по методике «Hand-тест» в%

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Аффектация	Низкий	27
		Средний	59
		Высокий	14
2.	Коэффициент агрессивности	Низкий	–
		Средний	53
		Высокий	47
3.	Директивность	Низкий	–
		Средний	44
		Высокий	56

Вычисление коэффициента агрессивности показало, что 47% опрошенных подростков характеризуются активностью и склонностью к открытому агрессивному поведению, что и наблюдается в реальной жизни. Средний показатель коэффициента агрессивности диагностирован у 53% подростков. Это может свидетельствовать о том, что они не склонны к открытому агрессивному поведению, но могут проявлять директивность в социально приемлемой форме, что и подтверждается показателем директивности.

Рассматривая показатель "директивности" можно отметить, что у 56% респондентов отмечается высокий уровень директивности, что может отражать установку превосходства над другими людьми, повышенную готовность использовать других в своих целях. 44% испытуемых показали средние значения директивности (табл. 2.3.2.3.).

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности*, показали, что 63% респондентов находятся на четвёртой стадии конвенционального уровня моральных суждений, что свидетельствует о том, что подростки разделяют ценности своей референтной группы, однако, усваивают их некритично. 37% испытуемых продемонстрировали третью стадию конвенционального уровня морального сознания, где основанием морального выбора является желание избежать неодобрения, неприязни ближних (табл.2.3.2.4).

Таблица 2.3.2.4.

*Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в %*

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %
Стадии морального суждения	Прекоонвенциональный	1	–
		2	–
	Конвенциональный	3	37
		4	63
	Постконвенциональный	5	–

Продолжение табл. 2.3.2.4.

1	2	3	4
		6	–

По результатам методики «ОДАНИ» (табл.2.3.2.5.) предпочитаемыми интересами в группе уравновешенных гуманистических интенций и агрессивных тенденций на высоком уровне являются следующие области знания: техника – 1-е ранговое место, сфера обслуживания – 2-е, далее идут педагогика (3-е место) и искусство (4-е место).

Таблица 2.3.2.5.

Результаты выявления и оценки интересов по методике «ОДАНИ»

Б.А.Федоришина

№п/п	Предпочитаемая область знаний,	Ранговое место	Отвергаемая область знаний,	Ранговое место
------	--------------------------------	----------------	-----------------------------	----------------

	деятельности		деятельности	
1.	Педагогика	3	Военное дело	-2
2.	Сфера обслуживания	2	Спорт	-1
3.	Техника	1	Биология	-4
4.	Искусство	4	Филология	-3

Анализ показателей подструктуры *характера* показал, что подростки группы уравновешенных гуманистических интенций и агрессивных тенденций на высоком уровне также показали значимые результаты по шкалам "высокая совестливость" – результаты 36% подростков соответствуют высоким значениям и 64 % - средним значениям. По шкале "эмоциональная устойчивость" - 76% респондентов показали средние значения, а результаты 24% опрошенных подростков соответствуют – высокому уровню. По шкале "мягкосердечность" - 24% испытуемых показали высокие значения, 76% подростков - средние значения (табл. 2.3.2.6.).

Таблица 2.3.2.6

Результаты исследования по опроснику Р.Б.Кеттелла в%

№п/п	Шкалы опросника	Уровень проявления	Результат в %
1.	«Высокая совестливость - Недобросовестность»	Низкий	–
		Средний	64
		Высокий	36
2.	«Эмоциональная устойчивость» – Эмоциональная неустойчивость»	Низкий	–
		Средний	76
		Высокий	24
3.	«Мягкосердечность, нежность - Суровость, жесткость»	Низкий	–
		Средний	76
		Высокий	24

Данные таблицы 2.3.2.7. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», только 6% испытуемых показали низкий уровень агрессивности, 48% - средний уровень и 46% - высокий уровень мотивационной агрессии. Анализ статистических данных свидетельствует, что наиболее значимые показатели были получены по шкалам "вербальная агрессия", "косвенная агрессия" и "чувство вины". Можно предположить, что именно по этим каналам агрессивность найдет выход. Самым высоким показателем, как у мальчиков, так и у девочек, является вербальная агрессия. Учитывая, что ведущей деятельностью этого возраста является общение, мы полагаем, что агрессивность чаще всего будет проявляться именно здесь. Значимые показатели "чувства вины" указывают на процессы интроспекции испытуемых – действие Супер-Эго. Таким образом, можно констатировать имеющий место внутренний конфликт между агрессивными поведенческими паттернами и цензурой Супер-Эго.

Коэффициент враждебности имеет следующие значения: 6% подростков показали низкий уровень враждебности, средний – 55% подростков, а высокий 33%.

Таблица 2.3.2.7.

Результаты исследования мотивационной агрессии в общении и поведении по опроснику «Басса-Дарки» в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Коэффициент агрессивности	Низкий	6
		Средний	48
		Высокий	46
2.	Коэффициент враждебности	Низкий	12
		Средний	55
		Высокий	33

Использование методики исследования тревожности А.М.Прихожан позволило установить, что для подростков данной группы, характерен

следующий уровень общей тревожности: 69% имеют средний уровень тревожности, 31% - высокую тревожность. Обращает на себя внимание высокая тревожность у 40% испытуемых по шкале "самооценочная тревожность". По мнению Е.И.Рогова, подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием подростка в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо являться следствием определённых личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Часто такая тревожность сопровождается высокими притязаниями и сильной неуверенностью в себе. Следствием этого являются перегрузка, перенапряжение, выражающиеся в нарушении внимания, эмоциональной неустойчивости, агрессивных реакциях. 8% испытуемых данной группы показали низкий уровень тревожности, что, возможно, может носить компенсаторный характер и препятствовать полноценному формированию личности (табл. 2.3.2.8.)

Таблица 2.3.2.8.

Результаты исследования тревожности по шкале личностной тревожности  
А.М.Прихожан в %

№п/п	Шкалы опросника	Уровень проявления	Результат в %
1.	Общая тревожность	Низкий	–
		Средний	69
		Высокий	31
2.	Самооценочная тревожность	Низкий	8
		Средний	52
		Высокий	40

Анализ результатов подструктуры *самосознания* по методике исследования самооценки (Табл.2.3.2.9.) показал, что большинство подростков данной группы имеют адекватную самооценку, то есть оценивают себя с учётом своих достижений. Однако 32% испытуемых имеют

неадекватно завышенную, а 12% заниженную самооценку, что может породить внутриличностные конфликты и вести к конфликтам в межличностном общении.

Таблица 2.3.2.9.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Изучаемый показатель	Уровень проявления	Результат в %
1.	Самооценка	Заниженная	12
		Адекватная	54
		Завышенная	34

Исследование подструктуры *интеллекта* позволило получить следующие результаты: 43% испытуемых данной группы показали высокий уровень интеллекта и 57% средний уровень (табл. 2.3.2.10.)

Таблица 2.3.2.10.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %
1.	Низкий интеллект – Высокий интеллект	1- 3	–
		4-7	57
		8-10	43

При исследовании подструктуры *опыта* при помощи методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда получены следующие результаты: больше половины подростков данной группы имеют средний социальный интеллект (53%). Высокий уровень развития социального интеллекта показали 29% подростков. Как правило, такие дети легко уживаются в коллективе, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе, имеют выраженный интерес к познанию себя и других. 18% респондентов данной группы имеют коэффициент коммуникативных способностей ниже среднего, что может усложнять взаимоотношения и снижать возможности социальной адаптации. В определённой степени такой уровень социального интеллекта может



компенсироваться другими психологическими особенностями: развитой эмпатией, чертами характера, а также может быть скорректирован в ходе психологического тренинга (табл. 2.3.2.11.).

Таблица 2.3.2.11.

Результаты исследования социального интеллекта по методике

Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%
1.	Низкий	0,10-0,45	–
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	18
3.	Средний	0,56 – 0,65	53
4.	Высокий	0,66 – 0,75	29
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–

Исследование темперамента, как *психофизиологической* особенности личности, показало, что преобладающим типом темперамента в данной группе является сангвиноидный темперамент – 41% испытуемых, 35% - меланхоиды, 12% - подростки с флегматическим темпераментом. Равновесных и холероидов в данной группе соответственно – 3% и 9%. (табл.2.3.2.12).

Таблица 2.3.2.12.

Результаты исследования типа темперамента по методике Б.Й.Цуканова в %

Темперамент	$\tau$ –тип	Результат в%
Холероиды	0,7	9
Сангвиноиды	0,8	41
Равновесные	0,9	3
Меланхоиды	1,0	35
Флегматоиды	1,1	12

Таким образом, в группе с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении на высоком уровне ( $\Gamma=A$ ) было установлено, что наиболее значительные

показатели получены в показателях – "коммуникативные способности" - 46% (средний уровень); "эмпатии" - 57% (средний уровень); "аффектация" - 59% (высокий уровень); "директивность" - 56% (высокий уровень); "косвенная агрессия" - 53% (высокий уровень); преобладающие типы темперамента – сангвиноидный.

2.3.3. Группа подростков с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении на низком уровне проявления

Экспериментальное исследование данной группы подростков в подструктуре *общения* выявило, что больше половины подростков имеют средний уровень коммуникативной компетентности (24%). Как правило, такие дети стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. 31% детей показали уровень коммуникативной компетентности ниже среднего и 45% низкий уровень, что может свидетельствовать о трудностях в установлении контактов с людьми, плохой адаптации к новым условиям, избегании принятия самостоятельных решений. Эта группа испытуемых нуждается в планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских способностей. Обращает на себя внимание тот факт, что в этой группе полностью отсутствует высокий и очень высокий уровень коммуникативной компетентности (табл. 2.3.3.1.).

Таблица 2.3.3.1.

Результаты исследования коммуникативных способностей по методике КОС в %

№п/п	Уровень коммуникативных способностей	Коэффициент коммун. способностей	Результат в %
1.	Низкий	0,10-0,45	45
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	31

3.	Средний	0,56 – 0,65	24
4.	Высокий	0,66 – 0,75	–
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–

Результаты исследования эмпатии показали, что большая половина испытуемых данной группы имеет средний уровень эмпатии (59%). В межличностных отношениях такие подростки больше склонны судить о других людях по поступкам, нежели доверять собственным впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своём они находятся под самоконтролем. 37% респондентов имеют уровень развития эмпатии ниже среднего, что может затруднять установление контактов со сверстниками, понимание мотивов и смысла поступков людей. Показатель низкой эмпатийности (4%) указывает на то, что эмпатийные качества личности развиты очень слабо. В межличностных отношениях такие подростки оказываются в неловком положении, так как они очень центрированы на себе. Они редко находят взаимопонимание с окружающими, более успешны в индивидуальной работе (2.3.3.2).

Таблица 2.3.3.2.

*Результаты исследования эмпатии по методике экспресс-диагностики эмпатии И.Ю.Супова в%*

№п/п	Уровень развития эмпатии	Количество баллов	Результат в%
1.	Низкий	5-11	4
2.	Ниже среднего	12-36	37
3.	Средний	37-62	59
4.	Высокий	63-81	–
5.	Очень высокий	82-90	–

По результатам данных по методике «Hand-тест» (табл.2.3.3.3.) - 58% опрошенных продемонстрировали средний уровень развития аффектации, 42% процентов - низкий уровень. Такие показатели характеризуют стиль общения человека скорее, как деловой (получение информации и желание поделиться ею, получение обратной связи и т.д.), чем эмоциональный и

благожелательный.

Таблица 2.3.3.3.

Результаты исследования по методике «Hand-тест» в%

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Аффектация	Низкий	42
		Средний	58
		Высокий	–
2.	Коэффициент агрессивности	Низкий	41
		Средний	59
		Высокий	–
3.	Директивность	Низкий	74
		Средний	26
		Высокий	–

Преобладание среднего и низкого уровня проявления агрессивных тенденций, согласно методике «Hand-тест», позволяют сделать вывод, что испытуемые не склонны к открытому агрессивному поведению и директивности в общении (41% - низкий уровень, 59% - средний уровень). Подростки данной группы не склонны к директивности – 74% испытуемых имеют низкий уровень и 26% средний уровень.

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности*, (табл. 2.3.3.4.) показали, что 52% респондентов находятся на четвёртой стадии конвенционального уровня моральных суждений. Основанием морального выбора является авторитет, поступки зачастую мотивированы страхом неодобрения авторитетов и чувства вины. 48% испытуемых продемонстрировали третью стадию конвенционального уровня морального сознания, где отношение к идее самоценности человеческого существования измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребёнку.

Таблица 2.3.3.4.

*Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в*

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %
Стадии морального суждения	Прекогнвенциональный	1	–
		2	–
	Когнвенциональный	3	48
		4	52
	Погнвенциональный	5	–
		6	–

По результатам методики «ОДАНИ» предпочитаемыми интересами в группе уравновешенных гуманистических интенций и агрессивных тенденций на низком уровне являются следующие области знания: сфера обслуживания - 1 ранговое место, биология – 2, далее идут техника - 3-е место и история - (4-е место (табл. 2.3.3.5)).

Таблица 2.3.3.5.

Результаты выявления и оценки интересов по методике «ОДАНИ»  
Б.А.Федоришина

№п/п	Предпочитаемая область знаний, деятельности	Ранговое место	Отвергаемая область знаний, деятельности	Ранговое место
1.	История	4	Военное дело	-2
2.	Сфера обслуживания	1	Спорт	-1
3.	Биология	2	География	-4
4.	Техника	3	Педагогика	-3

Анализ показателей подструктуры *характера* показал, что большинство подростков (74%) группы уравновешенных гуманистических интенций и агрессивных тенденций на низком уровне имеют средние результаты по шкале "высокая совестьливость" теста Р.Кеттелла, только 3% - высокие значения. Низкие значения показали 10% испытуемых, что может служить тревожным сигналом, так как может говорить о недостатке внутренних регуляторов поведения и, следовательно, о тенденции к социопатии. По

шкале "эмоциональная устойчивость" - 85% респондентов продемонстрировали средние значения, результаты 4% опрошенных подростков соответствуют высокому уровню эмоциональной устойчивости. Низкие значения у 11% подростков, что может быть симптомом плохой социальной адаптации, неспособности контролировать свои эмоциональные импульсы. Такие дети часто могут чувствовать себя беспомощными, усталыми, неспособными справиться с жизненными трудностями. По шкале "мягкосердечность" - 5% показали высокие результаты, 76% - средние результаты. У 29% испытуемых отмечается сниженная эмоциональная чувствительность, практичность, расчётливость. (Табл. 2.3.3.6.)

Таблица 2.3.3.6.

Результаты исследования по опроснику Р.Б.Кеттелла в%

№п/п	Шкалы опросника	Уровень проявления	Результат в %
1.	«Высокая совестливость» - «Недобросовестность»	Низкий	10
		Средний	87
		Высокий	3
2.	«Эмоциональная устойчивость» –«Эмоциональная неустойчивость»	Низкий	11
		Средний	85
		Высокий	4
3.	«Мягкосердечность, нежность» - «Суровость, жесткость»	Низкий	29
		Средний	66
		Высокий	5

Данные таблицы 2.3.3.7. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», большинство испытуемых показали низкий уровень мотивационной агрессии (76%), а 24% - средний уровень. Анализ статистических данных свидетельствует, что наиболее значимые показатели получены по шкале косвенной агрессии и раздражительности. То есть, вероятней всего, агрессия будет направлена на другое лицо косвенными путям – сплетни, злобные

шутки, сарказм, либо будет выражаться вспыльчивостью, негативными эмоциями при малейшем раздражении.

Коэффициент враждебности имеет следующие значения: 43% подростков показали высокий уровень враждебности, средний – 52% подростков, а высокий уровень только 5% испытуемых. Значения "коэффициента враждебности" складываются их двух шкал: "обида" и "подозрительности". Обида, или как её называют "холодный гнев", возникает в результате неумения конструктивно и своевременно выражать свой гнев, который накапливается и может сделать человека либо чрезмерно пассивным и подавленным, либо агрессивным, раздражительным, нетерпимым. Высокий показатель подозрительности у подростков может свидетельствовать о трудностях в понимании других людей (несформированность перцептивного компонента общения), о недостаточной сформированности базовых социальных умений (Табл.2.3.3.7.).

Таблица 2.3.3.7.

Результаты исследования мотивационной агрессии в общении по опроснику «Басса-Дарки» в %

№п/п	Изучаемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Коэффициент агрессивности	Низкий	76
		Средний	24
		Высокий	–
2.	Коэффициент враждебности	Низкий	17
		Средний	32
		Высокий	51

Использование методики исследования тревожности А.М.Прихожан позволило установить, что для подростков данной группы, характерен следующий уровень общей тревожности: 38% имеют средний уровень тревожности, 52% - высокий уровень общей тревожности 10% - низкий уровень. Можно предположить, что при низком уровне тревожности эмоциональное неблагополучие сохраняется ценой неадекватного отношения

к действительности (подросток как бы не допускает неприятный опыт в сознание), отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности (Табл. 2.3.3.8.).

Обращает на себя внимание высокая тревожность у 24 % испытуемых по шкале "межличностная тревожность". Такое состояние субъективно характеризуется напряжённостью, беспокойством, озабоченностью, нервозностью и, как правило, является следствием самооценочной тревожности, при которой восприятие определённых стимулов расценивается подростком, как опасных, угрожающих его престижу, самооценке, самоуважению.

Таблица 2.3.3.8.

Результаты исследования тревожности по шкале личностной тревожности А.М.Прихожан в %

№п/п	Шкалы опросника	Коэффициент	Результат в %
1.	Общая тревожность	1- 3	10
		4-7	38
		8-10	52
2.	Межличностная тревожность	1- 3	14
		4-7	62
		8-10	24

Анализ результатов подструктуры *самосознания* по методике исследования самооценки (Табл.2.3.3.9.) показал, что адекватную самооценку имеют 47% подростков данной группы. Неадекватная самооценка отмечается у большей половины подростков данной группы: 18% испытуемых имеют неадекватно заниженную самооценку. Такие дети часто сомневаются в себе, переживают и тревожатся по малозначительным поводам. В межличностном общении они тонко чувствуют переживания других, впечатлительны, часто могут пожертвовать своими интересами ради других. 35% подростков данной



группы имеют неадекватно завышенную самооценку. Низкий балл может свидетельствовать о защитной реакции либо о демонстрируемой высокой самооценке. Такой балл набирают также дети, не склонные к самоанализу и рефлексии, что приводит к частым конфликтным ситуациям в общении.

Таблица 2.3.3.9.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Самооценка	Заниженная	18
		Адекватная	47
		Завышенная	35

Исследование подструктуры *интеллекта* (Табл. 2.3.3.10.) показало следующие результаты: только 7% испытуемых данной группы показали высокий уровень интеллекта. Большинство подростков имеют средние интеллектуальные способности – 87%. Низкий интеллект у 6% исследуемых данной группы.

Таблица 2.3.3.10.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %
1.	«Низкий интеллект» -«Высокий интеллект»	1- 3	6
		4-7	87
		8-10	7

При исследовании подструктуры *опыта* при помощи методики исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда получены следующие результаты: больше половины подростков данной группы имеют средний социальный интеллект (44%). Высокий уровень развития социального интеллекта показали 9% подростков. 44% респондентов данной группы имеют социальный интеллект ниже среднего, а 3% низкий. Такие дети испытывают определённые трудности в понимании нормативов различных социальных ролей, понимания и прогнозирования поведения людей, что

часто усложняет общение (Табл.2.3.3.11.).

Таблица 2.3.3.11.

Результаты исследования социального интеллект по методике Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%
1.	Низкий	0,10-0,45	3
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	44
3.	Средний	0,56 – 0,65	44
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	9
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–

Исследование темперамента, как *психофизиологической* особенности личности показало, что преобладающим типом темперамента в данной группе является сангвиноидный темперамент – 47% испытуемых, 30% - меланхоиды, 16% - подростки с флегматоидным темпераментом. Равновесных и холероидов в данной группе соответственно – 2% и 5%. (Табл. 2.3.3.12.)

Таблица 2.3.3.1.

Результаты исследования типа темперамента по методике Б.Й.Цуканова в %

Темперамент	$\tau$ –тип	Результат в%
Холероиды	0,7	2
Сангвиноиды	0,8	47
Равновесные	0,9	5
Меланхоиды	1,0	30
Флегматоиды	1,1	16

Анализ результатов в группе подростков с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями на низком уровне ( $\tau=a$ ) показал, что наибольшие значения получены по показателям: "коммуникативные способности" - 45% (низкий уровень); "аффектация" - 42% (низкий уровень); "недобросовестность" - 87% (средний уровень);

"директивность" - 74% (низкий уровень); "общая тревожность" - 52% (высокий уровень); "враждебность" - 51% (высокий уровень) и "агрессивность" - 76% (низкий уровень); "неадекватная самооценка" - 53%; в подструктуре опыта – низкий и ниже среднего уровень "социального интеллекта" - 47%; преобладающий тип темперамента – сангвиноидный и меланхоидный.

#### 2.3.4. Группа подростков с преобладанием агрессивных тенденций в межличностном общении

*Исследование подструктуры общения в группе с доминированием агрессивных тенденций и низким уровнем развития гуманистических интенций показал, что большинство подростков этой группы имеют низкий и очень низкий уровень коммуникативной компетентности (62%). Такой низкий показатель коммуникативности указывает на то, что подростки испытывают серьёзные трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируются в незнакомой обстановке, тяжело переживают обиды, избегают проявления инициативы в общественной деятельности. Средний уровень коммуникативной компетентности имеют 38% испытуемых данной группы. Эта группа испытуемых также нуждается в коррекционной работе по развитию коммуникативных способностей (2.3.4.1.).*

*Таблица 2.3.4.1. Результаты исследования коммуникативных способностей по методике КОС в %*

№п/п	Уровень коммуникативных способностей	Коэффициент коммун. способностей	Результат в%
1.	Низкий	0,10-0,45	20
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	42
3.	Средний	0,56 – 0,65	38
4.	Высокий	0,66 – 0,75	–

5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–
----	---------------	-------------	---

Результаты исследования эмпатии показали, что 57% подростков данной группы имеют уровень эмпатии ниже среднего и низкий. Из-за сильной центрации на себе такие подростки испытывают затруднения при установлении контактов, неуютно чувствуют себя в шумной компании, предпочитают уединённые занятия конкретным делом, нежели работу с людьми. 47% испытуемых данной группы имеют средний уровень развития эмпатии, присущий большинству людей. Таким подросткам не чужды эмоциональные проявления, но в то же время в межличностных отношениях они склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, что мешает полноценному восприятию людей (2.3.4.2.).

Таблица 2.3.4.2.

Результаты исследования эмпатии по методике экспресс-диагностики эмпатии И.Юсупова в%

№п/п	Уровень развития эмпатии	Количество баллов	Результат в%
1.	Низкий	5-11	8
2.	Ниже среднего	12-36	45
3.	Средний	37-62	47
4.	Высокий	63-81	–
5.	Очень высокий	82-90	–

По результатам исследования данных по методике «Hand-тест» 28% испытуемых показали средний уровень показателя "аффекация". 72% процента опрошенных этой группы продемонстрировали низкий уровень аффекации, что указывает на эмоциональную чёрствость, нежелание и неумение сотрудничать с людьми (Табл. 2.3.4.3.).

Таблица 2.3.4.3.

Результаты исследования по методике «Hand-тест» в%

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень	Результат в %
------	------------------------	---------	---------------

		проявления	
1.	Аффектация	Низкий	72
		Средний	28
		Высокий	–
2.	Коэффициент агрессивности	Низкий	–
		Средний	24
		Высокий	76
3.	Директивность	Низкий	–
		Средний	26
		Высокий	74

Вычисление "коэффициента агрессивности" показало, что 76% опрошенных данной группы подростков характеризуются склонностью к открытому агрессивному поведению. Средний показатель "коэффициента агрессивности" показали 24% подростков, что указывает на возможность проявление агрессии в значимых ситуациях и, вероятней всего, в близком окружении. Рассматривая показатель "директивности" можно отметить, что у 74% респондентов отмечается высокий уровень директивности и им свойственно намерение подчинить другого человека своему влиянию, желание приказывать, указывать.

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности*, показали, что 45% респондентов находятся на четвёртой стадии конвенционального уровня моральных суждений, при которой мораль ориентирована на сохранение социального порядка, выраженную в законе и в вере в то, что правила и законы охраняют социальный порядок. 51% испытуемых продемонстрировали третью стадию конвенционального уровня морального сознания. Мотивацией этического поведения здесь является социальное одобрение и избежание порицания. 4% подростков дали ответы, соответствующие 2-й стадии доконвенционального уровня. Человек, находящийся на этой стадии, приспосабливается к существующим правилам с целью получить вознаграждение или

удовлетворить свои потребности. Если он и ориентирован на других, то только в расчёте на вознаграждение (Табл.2.3.4.4.).

Таблица 2.3.4.4.

Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в %

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %
1	2	3	4

Продолжение табл. 2.3.4.4.

1	2	3	4
Стадии морального суждения	Преко́нвенциональный	1	–
		2	4
	Конвенциональный	3	51
		4	45
	Постконвенциональный	5	–
		6	–

По результатам методики «ОДАНИ» предпочитаемыми интересами в группе с доминированием агрессивных тенденций являются следующие области знания: военное дело - 1 ранговая позиция, сфера обслуживания – 2, далее идут – математика (3-е место) и спорт (4-е место). Среди отвергаемых областей знания – медицина, педагогика и филология (Табл.2.3.4.5.).

Таблица 2.3.4.5.

Результаты выявления и оценки интересов по методике «ОДАНИ»

Б.А.Федоришина

№п/п	Предпочитаемая область знаний, деятельности	Ранговое место	Отвергаемая область знаний, деятельности	Ранговое место
1.	Военное дело	1	Медицина	-2
2.	Сфера обслуживания	2	Педагогика	-3

3.	Спорт	4	Биология	-4
4.	Математика	3	Филология	-1

Анализ показателей подструктуры *характера* показал, что 48% подростков группы с доминированием агрессивных тенденций имеют низкие показатели по шкале теста Р.Кеттелла "высокая совестливость/ низкая совестливость", что может говорить о серьёзном недостатке внутренних регуляторов поведения, и, следовательно, о вероятности агрессивных тенденций в общении. 52% испытуемых имеют средние значения по данной шкале. По шкале "эмоциональная устойчивость/ эмоциональная неустойчивость" - 47% респондентов показали низкие значения, что говорит о неспособности контролировать свои эмоциональные импульсы и выразить их в социально допустимой форме. Внешне это может также проявляться как уклонение от ответственности, капризность, уклонение от реальности, что не способствует построению конструктивных межличностных отношений. 53% испытуемых показали по данной шкале средние значения. По данным шкалы "мягкосердечность/жесткость" 36% подростков этой группы оценивают себя как практичных, стойких, независимых людей, не склонных к сентиментальности. Средние показатели этой шкалы составляют 62% учащихся. Только 2% характеризуют себя как людей романтических, мягких и утончённых (Табл.2.3.4.6.).

Таблица 2.3.4.

Результаты исследования по опроснику Р.Б.Кеттелла в%

№п/п	Шкалы опросника	Коэффициент	Результат в %
1.	«Высокая совестливость» - «Недобросовестность»	1- 3	48
		4-7	52
		8-10	—
2.	«Эмоциональная устойчивость»—«Эмоциональная неустойчивость»	1- 3	47
		4-7	53
		8-10	—
3.		1- 3	36

	«Мягкосердечность, нежность»	4-7	62
	- «Суровость, жесткость»	8-10	2

Данные таблицы 2.3.4.7. свидетельствуют, что, согласно тесу «Басса-Дарки», что 76% подростков группы с доминирующими агрессивными тенденциями имеют высокий уровень мотивационной агрессии и только 24% - средний уровень.

При качественном анализе полученных данных обращают внимание высокие показатели физической и вербальной агрессии, которые манифестируют как агрессивные поведенческие формы. Кроме того, нами отмечены достаточно высокие показатели и пассивных форм агрессии, таких, как негативизм, подозрительность и обида, которые представляют собой другую сторону агрессивного поведения. Это можно рассматривать как две архетипически разные линии поведения. Согласно теории М.Кляйн, ребенок проходит ряд стадий развития, на которых его агрессивные садозащитные реакции могут носить либо характер активного, либо пассивного протеста. Пассивные формы протеста являются по сравнению с активными более регрессивными указывают на элементы регресса, на параноидно-шизоидную стадию развития [36]. Таким образом, агрессивным детям одинаково свойственны как активные, так и пассивные формы агрессии. Это же подтверждается и высокими показателями коэффициента враждебности, который имеет следующие значения: 83% подростков этой группы показали высокий уровень враждебности и только 17% - средний уровень.

Таблица 2.3.4.7.

Результаты исследования мотивационной агрессии в общении по опроснику «Басса-Дарки» в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%
1.	Коэффициент агрессивности	Низкий	–
		Средний	24
		Высокий	76



2.	Коэффициент враждебности	Низкий	–
		Средний	17
		Высокий	83

Установлено, что показатель коэффициент агрессивности позитивно коррелирует с характерологическими показателями: "директивность" ( $r=0.395$ ,  $p\leq 0.0001$ ), "самооценочная тревожность" ( $r=0.266$ ,  $p\leq 0.0002$ ), "межличностная тревожность" ( $r=0.262$ ,  $p\leq 0.005$ ).

Позитивная корреляция агрессивных тенденций с показателем "чувство вины" ( $r=0.239$ ,  $p\leq 0.007$ ) может указывать на внутренний конфликт между агрессивными стратегиями поведения и испытыванием за это чувство вины. Выявлена также негативная корреляция коэффициент агрессивности с показателями подструктуры характера: "сверх-Я" ( $r=-0.296$ ,  $p\leq 0.0001$ ), и показателем "эмоциональная стойкость" ( $r=-0.246$ ,  $p\leq 0.0005$ ).

Использование методики исследования тревожности А.М.Прихожан позволило установить, что для подростков данной группы, характерен следующий уровень общей тревожности: 71% исследуемых имеют высокий уровень тревожности. Такие подростки склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в общем диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряжённо, вплоть до агрессивных реакций. Средний уровень тревожности показали 29% респондентов этой группы. Можно отметить также и высокую "самооценочную тревожность" подростков данной группы - 58% показали высокий уровень тревожности. По мнению Н.В.Киршева, эта базовая черта формируется и закрепляется в раннем детстве и активизируется при восприятии определённых стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению. Такая тревога у подростка обусловлена внутренним конфликтом между двумя противоречащими друг другу стремлениями, когда что-то важное для него одновременно отталкивает и притягивает. Тревожный ребёнок становится социально дезадаптированным, что в межличностном общении в качестве защитного механизма может

проявляться в форме агрессивных поведенческих реакций (грубостью, ершистостью и.т.д.), так как агрессивность снижает тревогу. 42% респондентов данной группы имеют средний уровень самооценочной тревожности (Табл.2.3.4.8.).

Таблица 2.3.4.8.

Результаты исследования тревожности по шкале личностной тревожности А.М.Прихожан в %

№п/п	Шкалы опросника	Уровень проявления	Результат в %
1.	Общая тревожность	Низкий	–
		Средний	29
		Высокий	71
2.	Самооценочная тревожность	Низкий	–
		Средний	42
		Высокий	58
3.	Межличностная тревожность	Низкий	–
		Средний	36
		Высокий	64

Анализ результатов подструктуры *самосознания* показал, что 74% подростков данной группы имеют неадекватную самооценку: 29% заниженную и 45% - завышенную. Адекватная самооценка отмечается только у 26% испытуемых данной группы (2.3.4.9.).

Таблица 2.3.4.9.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в %
1.	Самооценка	Заниженная	29
		Адекватная	26
		Завышенная	45

По результатам исследования подструктуры *интеллекта* высокий уровень интеллекта показали только 5% подростков. Большинство подростков показали средние интеллектуальные способности – 68%. Низкий интеллект у 27% исследуемых данной группы (2.3.4.10).

Таблица 2.3.4.10.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %
1.	«Низкий интеллект» -«Высокий интеллект»	1- 3	27
		4-7	68
		8-10	5

Результаты исследования показателя социального интеллекта по методике Дж.Гилфорда (подструктура *опыта*) показали, что 52% подростков данной группы имеют социальный интеллект на уровне ниже среднего (47%) и низкий (5%). Это подтверждает предположение ряда исследователей, что причиной агрессивных тенденций в общении часто является низкий уровень когнитивной организации, низкий уровень владения техниками общения, трудности в понимании людей. В нашем эксперименте было установлено, что высокий уровень развития социального интеллекта в группе агрессивно доминирующих тенденций имеют только 3% подростков. Средний результат коммуникативных способностей показали 45% респондентов данной группы. Установлена негативная зависимость показателя коэф. агрессивности и композитной оценки по уровню "социального интеллекта" ( $r=-0.201$   $p\leq 0.005$ ), что ещё раз подтверждает предположения многих исследователей агрессивности в том, что причиной ее часто бывает низкий уровень социальной адаптации (Табл.2.3.4.11).

Таблица 2.3.4.11.

Результаты исследования социального интеллекта по методике Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%
1	2	3	4
1.	Низкий	0,10-0,45	5
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	47
3.	Средний	0,56 – 0,65	45

Продолжение табл. 2.3.4.11.

1	2	3	4
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	3
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–

Исследование темперамента, как *психофизиологической* особенности личности показало, что преобладающим типом темперамента в данной группе является холерический темперамент – 31% испытуемых, за ними следуют сангвиноиды - 30%. Меланхоидов в данном исследовании выявлено 25%, флегматоидов -10 %. Равновесных в данной группе 4% испытуемых (Табл. 2.3.4.12). Установлено, что показатель "коэф. агрессивности" позитивно коррелирует с холероидным темпераментом ( $r=-0.373$ ,  $p\leq 0.0001$ ).

Таблица 2.3.4.12.

Результаты исследования типа темперамента по методике Б.Й.Цуканова в %

Темперамент	$\tau$ –тип	Результат в%
Холероиды	0,7	31
Сангвиноиды	0,8	30
Равновесные	0,9	4
Меланхоиды	1,0	25
Флегматоиды	1,1	10

Анализ результатов в группе подростков с агрессивно-доминирующими тенденциями в общении ( $r < A$ ) свидетельствует, что наибольшие значения получены в показателях – низкие "коммуникативные способности" - 72%; высокие значения "коэф. агрессивности" - 76%; высокие значения "коэф. враждебности" - 83%; низкий уровень "эмпатии" - 48%; высокий уровень

"директивности" - 74%; "недобросовестность" - 48%; "неадекватная самооценка" - 74%; высокая "тревожность" - 71%; преобладающий тип темперамента - холероидный.

Установлено, что "коэф. агрессивности" позитивно коррелирует с "самооценочной тревожностью" ( $r=0.293$ ,  $p\leq 0.0015$ ); "межличностной тревожностью" ( $r=0.262$ ,  $p\leq 0.005$ ), "директивностью" ( $r=0.266$ ,  $p\leq 0.0002$ ). Установлена негативная зависимость с показателями "социального интеллекта" ( $r=-0.195$ ,  $p\leq 0.03$ ), "Сверх-Я" ( $r=-0.296$ ,  $p\leq 0.0001$ ) и "эмоциональной стойкость" ( $r=-0.246$ ,  $p\leq 0.0005$ ).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить конструктивные (гуманистически-доминирующая, компромиссная) и деструктивную (агрессивно-доминирующая) стратегию в межличностном общении подростков. Обобщая результаты, полученные в ходе исследования группы с гуманистически-доминирующими тенденциями, нами была выявлена *стратегия гуманистически-диалогического общения* в межличностном общении подростков:

- на уровне подструктуры *общения* – потребность устанавливать эмоциональные контакты с партнерами по общению;
- на уровне подструктуры *направленности* – гуманистическая направленность интересов;
- на уровне *характера* – воспитание в себе таких качеств, как альтруизм, сердечность, тактичность великодушные, доброта;
- на уровне *самосознания* – адекватная сам ооценка;
- на уровне *интеллекта* – интерес к знаниям о человеке, литературе психологического характера;
- на уровне *опыта* – высокая коммуникативная компетентность;
- на уровне *психофизиологических* особенностей личности - подвижность, пластичность нервной системы, что способствует быстрой перестройке программы поведения при общении.

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования групп с

уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями (на высоком и низком уровнях) тенденциями, была выявлена *стратегия компромисса в межличностном общении* подростков, которая выражается:

- на уровне подструктуры *общения* – умение находить то общее, что объединяет партнеров по общению;
- на уровне подструктуры *направленности* – способность ставить интересы дела выше собственных интересов;
- на уровне *характера* – корректность и уважение к партнерам по общению в общении; умение адекватно выражать свои эмоции;
- на уровне *самосознания* – адекватная самооценка, способность соблюдать баланс интересов, умение осознанно принимать роль лидера и ведомого;
- на уровне *интеллекта* – интерес к знаниям о человеке, литературе по конфликтологии;
- на уровне *опыта* – способность конструктивно преодолевать трудности в общении и демонстрировать ценностное отношение к партнерам;
- на уровне *психофизиологических* особенностей личности – учет психологических различий между людьми.

При анализе результатов, полученных в ходе исследования группы подростков с доминированием агрессивных тенденций в межличностном общении, была выявлена деструктивная *конфликтно-агрессивная стратегия* общения, которая выражается:

- на уровне подструктуры *общения* – как неудовлетворённая потребность в общении, оппозиционная манера поведения;
- на уровне *направленности* – деформация ценностей и отношений, отсутствие общих интересов;
- на уровне *характера* – эгоцентрическая направленность, стремление доминировать, жестокость, импульсивность, повышенная тревожность,

эмоциональная брутальность;

- на уровне *самосознания* – неадекватная самооценка (завышенная или заниженная);

- на уровне *интеллекта* – наличие ограничивающих убеждений, негативные отзывы и критические замечания;

- на уровне *опыта* – низкая коммуникативная компетентность;

- на уровне *психофизиологических* качеств – игнорирование психофизиологических различий между людьми: повышенной импульсивности холероидов, амбициозности сангвиноидов, эмпатичной слепоты флегматоидов, беспокойства меланхоидов.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили наши предположения в том, что гуманистические интенции в межличностном общении подростков сформированы недостаточно. Как видно из исследования только у 21% подростков гуманистические интенции в межличностном общении преобладают над агрессивными тенденциями. У 25% - они уравновешены на высоком уровне, у 26% - уравновешены на низком уровне. У 28% подростков нами было отмечено доминирование агрессивных тенденций над гуманистическими интенциями. Среди показателей, оказывающих значимое влияние на формирование гуманистических интенций, нами отмечены показатели: в подструктуре общения – "коммуникативные способности" - 79%; в подструктуре характера "высокая совесть" - 79%; в подструктуре самосознания - "адекватная самооценка" - 84%; в подструктуре интеллекта - высокий уровень интеллекта – 64%; в подструктуре опыта - высокий уровень социального интеллекта – 64%; на уровне психофизиологии выделен преобладающий тип темперамента – меланхоидный.

Среди показателей являющихся предпосылками формирования агрессивных тенденций отмечены: на уровне подструктуры общения – низкие "коммуникативные способности" - 72%; низкий уровень "эмпатии" - 48%; высокий уровень "директивности" - 74%; на уровне подструктуры

направленности – низкий уровень морального сознания 3-я стадия развития морального сознания; на уровне подструктуры характера - высокие значения "коэф. агрессивности" - 76%; высокие значения "коэф. враждебности"; высокая "тревожность" - 71%, преобладающий тип темперамента - холероидный.

Выводы к разделу 2.

1. Программа и методика экспериментального исследования гуманистических интенций и агрессивных тенденций основана на концептуальной модели проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков.

2. В соответствии с представленной концептуальной моделью проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков определены комплексы показателей, методов диагностики гуманистических интенций и агрессивных тенденций и показатели их проявлений.

3. Методика эмпирического изучения гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков включает 11 диагностических методик, которые позволяют определить тип соотношения между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в личности подростка ( $\Gamma > a$ ;  $\Gamma = A$ ;  $\Gamma < a$ ;  $\Gamma < A$ ). Использование валидных, надежных методов по принципу взаимодополняемости позволяет обеспечить высокую степень надежности и достоверности полученных данных.

4. Количественная оценка типа взаимосвязи гуманистических и агрессивных тенденций устанавливается по формуле:  $K = B_1 \cdot \kappa_1 + \dots + B_{19} \cdot \kappa_{19}$ , где  $K$  – композитная оценка  $B_1$  – балл, полученный по тесту, а  $\kappa$  – коэффициент, введенный с целью уравнивания влияния значения каждого фактора.

5. На основании значений композитной оценки ( $K$ ), переведённой при помощи нормативных таблиц в стандартные значения было выделено 4



группы исследуемых по следующим критериям: преобладание гуманистических интенций и низкий уровень агрессивных тенденций ( $\Gamma > a$ ); две группы, которые имеют уравновешенные гуманистические интенции и агрессивные тенденции: на высоком уровне ( $\Gamma = A$ ) и низком уровне ( $\Gamma = a$ ); и преобладание агрессивных тенденций и низкий уровень развития гуманистических интенций -  $\Gamma < A$  испытуемых.

6. По результатам констатирующего эксперимент было установлено, что гуманистические интенции в межличностном общении у подростков развиты недостаточно: так 28% испытуемых отнесены к группе с преобладанием агрессивных тенденций в общении. У 26% подростков гуманистические интенции и агрессивные тенденции уравновешены, но развиты на низком уровне, у 25% респондентов тенденции уравновешены на высоком уровне. Только у 21% испытуемых гуманистические интенции доминируют над агрессивными тенденциями. Такие показатели, несомненно, будут негативно сказываться на межличностном общении подростков.

7. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить конструктивные (гуманистически-диалогическая, компромиссная) и деструктивную (конфликтно-агрессивная) стратегию межличностного общения в диадах.

### РАЗДЕЛ 3. Формирование гуманистической направленности межличностного общения подростков как условие преодоления их агрессивных тенденций

#### 3.1. Программа и методика формирующего эксперимента, выбор и обоснование системы тренингов гуманистически ориентированного общения для преодоления агрессивных тенденций в поведении подростков

Анализ современного педагогического процесса, результаты диагностического этапа эксперимента и выводы, которые были сделаны на его основе, свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития гуманистической направленности межличностного общения подростков с целью преодоления их агрессивных тенденций.

По мнению С.Д.Максименко "обстоятельства (условия жизни и деятельности), используемые воспитанием для достижения педагогических целей, становятся средством воспитания и частью системы воспитательного (формирующего) воздействия на личность. С этим связано требование целенаправленного воздействия не только непосредственно на самого воспитуемого, но и на обстоятельства его жизнедеятельности" [141, с. 72].

Программа и методика формирования гуманистической направленности межличностного общения разрабатывалась на основе личностно-коммуникативного подхода в соответствии с концептуальной моделью проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков, которая выступала в качестве идеального оценочного эталона конструктивных стратегий межличностного взаимодействия.

Особенность построения программы формирования гуманистически направленного межличностного общения для преодоления агрессивных

тенденций подростков определяется обязательным соблюдением 3 основных принципов личностно-коммуникативного процесса:

1. Принцип целостного концептуального представления о гуманистических интенциях и агрессивных тенденциях в противоположности и взаимообусловленности, которые существуют в межличностном общении и поведении подростков.

2. Принцип комплексности в понимании и психодиагностическом изучении гуманистических интенций и агрессивных тенденций в их диалектической противоположности и взаимосвязи.

3. Принцип личностно ориентированного развития гуманистически направленного общения для преодоления агрессивных тенденций подростков через активные формы и методы обучения.

Тренинг разработан с учётом результатов проведённого констатирующего эксперимента, в ходе которого были установлены четыре варианта взаимодействия между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями: гуманистически-доминирующее ( $\Gamma > a$ ); уравновешенное на высоком ( $\Gamma = A$ ) и низком ( $\gamma = a$ ) уровнях и агрессивно-доминирующее ( $\gamma < A$ ).

На основе указанных вариантов взаимодействия были выделены стратегии межличностного общения в диадах: гуманистически-диалогическая стратегия, стратегия компромисса и конфликтно-агрессивная стратегия межличностного общения.

Основываясь на четырех вариантах взаимодействия гуманистических интенций и агрессивных тенденций в диалоге могут быть предложены соответствующие технологии гуманистической регуляции общения: 1) утверждения – в группе гуманистически-доминирующих интенций; 2) поддержки – в группе уравновешенных на высоком уровне интенций и тенденций; 3) развития – в группе уравновешенных на низком уровне интенций и тенденций и 4) блокирования и самоблокирования агрессивных тенденций в группе подростков с агрессивно-доминирующими тенденциями.

Главной идеей построения программы было создание коммуникативных ситуаций через использование диалогичных стратегий взаимодействия с целью активизации в сознании подростка внутреннего диалога и его проекции во внешнем мире в виде осознанного выбора конструктивных стратегий межличностного общения. Для решения этой задачи коррекционная работа была направлена на целенаправленную организацию ведущей для этого возраста деятельности общения в двух направлениях: внешне-предметном и внутренне-предметном. Это означает, что ведущая для этого возраста деятельность, должна проходить, во-первых, через все компоненты деятельностного измерения личности: коммуникативно-мотивационный, коммуникативно-когнитивный, перцептивный, интерактивный и эмоционально-чувственный компоненты. Во-вторых, во внутреннем плане деятельность подростка направляется (опирается) на структурные составляющие собственной личности. В этом плане были организованы такие виды деятельности, как 1) коммуникативная, организаторская; 2) эмоционально-ценностная, мотивационная; 3) характероорганизующая; 4) самопознавательная, саморегулирующая, рефлексивная, самообучающая, самовоспитывающая; 5) деятельность по расширению социального опыта; 5) психофизиологическая – по отработке личностного стиля общения и поведения.

Программа формирования гуманистической направленности межличностного общения для преодоления агрессивных тенденций подростков – это система специальных занятий, где создаются благоприятные психологические условия для актуализации гуманистического потенциала школьников, его развития и накопления в различных формах, осознания и рефлексии своих качеств. Содержание, составленной нами программы, строится на расширении состава общения, путём усвоения детьми операциональных компонентов общения. Это, во-первых, овладение *коммуникативно-мотивационным* компонентом общения. Задачей программы было знакомство подростков с мотивами, лежащими в основе

межличностных отношений, так как коммуникативные действия человека могут быть вызваны самыми различными потребностями. И.М.Юсупов выделяет следующие мотивы межличностного общения: потребность в безопасности, снятии напряжения и тревоги; аффилиация – собственно сама потребность в общении с себе подобными ради самого процесса общения; потребность в познании, которая мотивирует общение, когда человек через другого желает уточнить свои представления, расширить возможности своего мышления, узнать человека, его способности, его состояния; потребность быть индивидуальностью, которая проявляется в стремлении к такому общению, при котором мы могли бы "прочитать" на лице, в речи и поведении другого человека признание нашей неповторимости, уникальности; потребность в престиже, когда в общении с другими мы получаем признание наших личностных качеств, положительные оценки окружающих; потребность в доминировании, как стремление оказывать активное влияние на образ мыслей, поведение, вкусы, установки другого человека; потребность в покровительстве или заботе о другом человеке, в стремлении кому-то помочь и испытать при этом удовлетворение; потребность в помощи [280].

Задача психолога помочь подросткам в осознании своих опасений и страхов, связанных с общением, желания "быть, как все" и следовать принятым социальным нормам, любопытства в основе действий и поступков по отношению к другим людям, а также развития чувства благодарности, эмпатии, ценности другого человека и себя, как мотивов межличностных отношений.

Учитывая, что мотивационно-смысловая система школьников ещё недостаточно сформирована и открыта позитивным изменениям, а общение на этом этапе приобретает особую ценность, развитие позитивной мотивации межличностных отношений, осознание мотивов своих поступков способствует формированию гуманистической направленности межличностного общения. Развитие мотивации межличностных отношений выбрано одной из целей нашей программы также потому, что

данная мотивация определяет всё многообразие отношений индивида с другими людьми и в значительной мере определяет психологическое благополучие индивида, являясь показателем личностного здоровья [44]. Сами межличностные отношения в данном случае понимаются достаточно широко - как любая деятельность для другого человека.

Развитие *коммуникативно-когнитивного* компонента общения происходит за счёт создания психологических условий, которые позволяют разобраться в особенностях собственного общения, что становится импульсом для совершенствования в технике общения, развитию базовых коммуникативных навыков. Создание психологических условий, которые позволяют пробудить интерес к знаниям о человеке, интерес к литературе психологического характера, сформировать адекватную самооценку, что становится мощным импульсом к постоянному развитию коммуникативной компетентности, способности к осознанию собственных гуманистических и агрессивных черт характера как причин успехов и неудач в отношениях с людьми. Это способствует развитию доброго, терпимого, участливого отношения к собеседнику.

При развитии данного компонента общения мы старались держать баланс между личностно-развивающим подходом и технологическим. В пользу первого подхода свидетельствует аргумент Ю.Н.Емельянова в том, что поведенческий тренинг игнорирует личностный смысл в интерперсональном взаимодействии, при этом из поля внимания приверженцев поведенческого научения ускользает истинный смысл общения, возникающий на стыке совпадения личностных смыслов взаимодействующих людей. В отличие от поведенческого, личностно-развивающий подход претендует на большее, нежели каталогизация и дрессура коммуникативных умений [83, с.53].

Представляя другую точку зрения, Е.В.Сидоренко обосновывает, что технологии в тренинге необходимы, так как у участника тренинга должен быть алгоритм действия, которым он может воспользоваться при общении. В частности, она считает, что многие алгоритмы действия в большей степени

способствуют развитию личности и гуманных отношений с другими людьми, чем декларация идей гуманизма. Тренинг гуманистичен в том, что он помогает воплотить идеалы в реальные действия, сделать общение предсказуемо корректным, уважительным и безопасным. Применение техник в тренинге – это опыт партнёрства, корректности, и, в конечном итоге, - человеколюбия и милосердия [232, с.22].

Для овладения коммуникативно-когнитивным компонентом общения мы обучали подростков приёмам общения: навыкам активного и пассивного слушания, понимания другого человека (прямой и мета-уровень коммуникации), умению вступать в контакт, умению задать вопросы, умению передавать партнёру, что его услышали и поняли, умению выражать свои мысли и переживания, искусству комплимента, искусству быть самим собой. Акцент делался на том, что общение ценится не только за обмен информацией (пусть даже самой нужной), сколько за возможность соприкоснуться с уникальными мирами – человеческими личностями. Непременное условие взаимоотношения в общении – участливое, доброе отношение к собеседнику. Развитие данных коммуникативных навыков способствует развитию доброго, терпимого, участливого отношения к собеседнику.

Гуманистическое влияние на *перцептивный* компонент общения осуществлялся путём внедрения блока индивидуальных и групповых бесед с подросткам, психотренингов по развитию: а) наблюдательской сензитивности; б) развития способности понимать состояния, свойства, качества людей. В основу психотренингов наблюдательности было положено два принципа: 1) развитие сенсорно-перцептивных систем; 2) развитие способности отделять наблюдаемое от переживаемого в момент наблюдения (то есть способность отделять то, что ты видишь и слышишь, от того, что ты думаешь и чувствуешь по поводу данного человека). Для тренировки наблюдательности по отношению к невербальным аспектам общения использовались задания, выполнение которых требует фиксирования

особенностей внешнего облика, мимики, жестикуляции, поз, вегетативных изменений, паралингвистических компонентов звучащей речи и т.д. Упражнения, направленные на фиксацию вербальных аспектов поведения другого, включали задания, связанные с запоминанием содержания, его изменения, своеобразия композиции высказываний и аргументации.

Упражнения, направленные на развитие способности понимания состояний, свойств, качеств людей направлены на развитие навыков вербализации результатов отражения наблюдаемых состояний и отношений. Развитие способности моделировать внутренний мир личности на основе внешних сигналов, способности адекватно воспринимать другого человека, способствуют пробуждению интереса к тому, что чувствуют другие люди и как они мыслят. В подростковом возрасте развитие навыка соотнесения себя с другими способствует установлению общих со сверстниками черт характера. Похожие, тождественные качества личности другого вызывают симпатию, дружеское отношение, уважение, что является важным импульсом гуманистической установки на партнёра.

Гуманистическое овладение *интерактивным* компонентом общения даёт возможность подросткам освоить различные виды ролевого поведения, найти своё место в коллективе, помогает создать в классе дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого межличностного общения, сотрудничества вместо конкуренции, овладеть навыками диалогического общения, при котором учитываются интересы, чувства, эмоции, переживания других участников взаимодействия, признаётся ценность другого человека. Известно, что совместная деятельность способствует не только формированию взаимных симпатий, но и гуманного отношения друг к другу.

Гуманистическое влияние на *эмоционально-чувственный* компонент общения строится на основе формирования эмоционально-ценностного отношения подростков к миру, стремлении взаимодействия с людьми, основываясь на аутентичных чувствах.



Овладение подростками эмоциональным компонентом общения помогает возникновению эмоционального притяжения людей, как результата потребности в выражении чувств и ожидания почувствовать эмоциональное состояние партнёра по общению. Основую этой потребности являются коммуникативные (желание поделиться мыслями, переживаниями, чувствами симпатии, уважения открытости) и альтруистичные эмоции (бескорыстная потребность приносить людям радость, потребность в сочувствии и помощи и др.). Кроме того, овладение эмоциональным компонентом общения помогает адекватному пониманию партнеров, способствует формированию корректности и уважения к партнерам по общению, умению адекватно выражать свои эмоции; формированию симпатии, эмпатии, эмоциональной стойкости, стремлению к социальной кооперации в противовес антипатии, апатии, отчуждению, агрессивности и враждебности.

О.П.Санниковой доказана связь качественных особенностей эмоциональности с характеристиками самоотношения и локусом контроля, которые определяются, прежде всего, тем неосознанным и осознанным отношением к окружающей действительности и к себе, которые соединяются в сопоставляемых характеристиках [223, с.146].

Целью работы с эмоционально-чувственным компонентом общения является также расширение знания детьми о чувствах и эмоциях, развитие безоценочного их принятия, умения управлять выражением своих чувств и эмоций, повышение эмоциональной зрелости. В основе упражнений, направленных на решение этих задач лежит позитивный подход гуманистической психологии, техники гештальт-терапии и игровой терапии.

Поскольку дети с высоким уровнем агрессивных тенденций в межличностном общении часто не знают других способов выражения своих чувств, было важно обучить их приемлемым способам выражения гнева. Эти техники основаны на рекомендациях многих авторов [96; 120; 137].

Важно объяснить детям, что допустимо любое проявление чувств, но

не любое поведение. Мы старались побуждать детей искренне выражать свои чувства и при этом вести себя уважительно по отношению к другим. Овладение эмоционально-чувственным компонентом общения помогает адекватному пониманию людей, способствует формированию таких черт характера, как контактность, доброжелательность, открытость, тактичность и сердечность.

Способность тонко чувствовать эмоциональное состояние партнёра по общению, сочувствие и сопереживание помогают адекватному пониманию других людей. И.М.Юсупов считает, что эмпатийные качества тем интенсивнее, чем богаче и разнообразнее его представления о других.

Во время тренинговых занятий особое внимание уделялось развитию способности к общению путём построения идеального эталона гуманистически направленного общения во внешнем плане через овладение всеми операциональными компонентами общения, что способствовало развитию гуманистического потенциала личности подростка в направлении максимального приближения к эталону и закрепления его во внутреннем плане.

Учитывая, что гуманистические интенции и агрессивные тенденции в поведении подростков не могут возникать вне социального контекста, вне социального взаимодействия с другими людьми, основным методом формирования гуманистической и компромиссной стратегий общения для преодоления агрессивных тенденций в межличностном общении был избран специальный психологический тренинг, который включен в учебный процесс и проводится практическим психологом школы.

Эффективность тренинга обеспечивалась реализацией следующих методов:

1. Метод групповой дискуссии. Этот метод использовался при совместном обсуждении какого-либо вопроса, позволяющего прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в

Таблица 3.1.1.

Методы формирования гуманистической направленности межличностного общения подростков

№ п/п	Компоненты концептуальной модели гуманистических и агрессивных тенденций	Методы формирования
1.	Мотивационно-коммуникативный	Беседы, дискуссия, притчи, моделирование проблемных ситуаций, тестирование.
2.	Когнитивно-коммуникативный	Психогимнастические упражнения, ролевые игра, беседы, практические упражнения.
3.	Перцептивный	Беседы, методы телесно-ориентированной терапии, психогимнастические упражнения, дискуссии.
4.	Интерактивный	Ролевые игры, методы арт-терапии, дебаты, психогимнастические упражнения, притчи, метафоры.
5.	Эмоционально-чувственный	Учебная беседа, практические упражнения по эмоциональной регуляции, техники ауторелаксации.

процессе непосредственного общения. Метод использовался нами, как в целях предоставления возможности участникам увидеть проблему с разных сторон, так и в качестве способа групповой рефлексии через анализ индивидуальных переживаний (это усиливает сплоченность группы и одновременно облегчает самораскрытие). Кроме того, при помощи групповой дискуссии решался ряд других промежуточных целей, например, актуализация и разрешение скрытых конфликтов и устранение эмоциональной предвзятости в оценке позиции партнёра путём открытых высказываний или предоставлении возможности участникам проявить свою компетентность и тем самым удовлетворить потребность в признании и уважении. При этом также отработывались техники аргументации и "Я-высказываний".

## 2. Психогимнастические упражнения.

Учитывая, что в тренинговой группе всегда присутствует две стороны: содержательная и личностная, то в результате психогимнастических упражнений могут происходить изменения, как в состоянии группы, так и отдельных ее участников. Кроме того, может быть получен материал, осознание и обсуждение которого позволяет продвигаться вперед в содержательном плане.

3. Ролевые игры (проигрывание желательного поведения в различных жизненных ситуациях).

4. Изобразительная деятельность.

5. Техники ауторелаксации (медитативные) использовались в целях обучения физической и чувственной релаксации, умению избавиться от излишнего психического напряжения, стрессовых состояний.

6. Притчи, метафорический язык которых позволяет распознать собственные переживания и свои отношения к жизненным трудностям, понять их смысл и ценность. Метафора не только облегчает этот процесс, расширяя границы сознания, но и затрагивает определенные слои подсознательного (Н.Пезешкиан). Буквальный смысл метафорического описания воспринимается сознанием, в то же время подсознание занимается более тонким и кропотливым делом: разгадыванием и обработкой метафорических сообщений, расшифровкой скрытого смысла, второго плана, неочевидного содержания. Эта работа задает нужную программу изменений в поведении, участвует в переструктурировании ценностей, взглядов и позиций.

7. Методы телесно-ориентированной терапии (развитие чувственного осознания и обучение нервно-мышечной релаксации).

8. Дебаты. Принцип их построения состоял в создании диалогического общения, как совокупности психологических условий, которые способствовали формированию гуманистически-диалогической и компромиссной стратегий межличностного общения.

Разработка программы гуманистически направленного общения для преодоления агрессивных тенденций подростков основывалась на учете структурно-функционального механизма, который предполагает последовательное разворачивание компонентов концептуальной модели проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в конкретной ситуации межличностного диалогового общения во взаимосвязи со структурными составляющими личности подростка.

Данная программа предполагала следующие этапы: 1) вступительное тестирование; 2) ориентировочно-диагностический этап; 3) формирующий этап; 4) закрепление всех приобретенных навыков; 5) заключительное тестирование.

1. *Диагностический* блок открывает программу тренинга, поэтому на данном этапе важными являются задачи: формирование сплоченной группы, выработка групповых правил, мотивирования на занятия, выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения. Это происходит непосредственно в процессе знакомства участников группы со своими личностными особенностями и стилями общения. Эта работа необходима для получения информации об индивидуально-психологических особенностях каждого ребенка и обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, осуществляемого с учётом этих возможностей.

В процессе тренинга участники имеют возможность через механизмы обратной связи с группой и ведущим, диагностировать "проблемные области" своей стратегии общения, которые нуждаются в изменении. Обычно участники приходят на тренинг с размытым ощущением проблемы, не могут четко охарактеризовать её причины и источники. В дальнейшем их представления уточняются и конкретизируются через механизмы обратной связи, эмпатию, идентификацию и рефлекссию. Именно этот механизм стимулирует участников к более правдивому и глубокому самоанализу и самоосознанию. Ещё Л.С.Выготский писал, что "личность становится для

себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других" [61, с.196].

Обратная связь стимулирует процессы идентификации и рефлексии. Как неоднократно отмечалось исследователями Г.М.Андреевой [13], А.А.Бодалевым [37] и др., идентификация и рефлексия выступают двумя сторонами одной медали: процесса осознания себя через другого. Такое осознание, по мнению А.Г.Асмолова, может служить лишь первым этапом для реального изменения [14]. Следовательно, "перевоспитание" личности всегда идёт через изменение деятельности. Глубинные изменения в принципе не могут осуществляться посредством воздействия чисто вербального характера.

Упражнения, рекомендуемые нами для первого этапа (2-3 занятия) используются как диагностические. Эти упражнения позволяют создать атмосферу, располагающую детей к сотрудничеству. С другой стороны, уже эти игры помогают детям познакомиться друг с другом поближе, узнать что-то новое о других и о себе.

2. *Формирующий этап* – это основная часть программы. По мнению С.Д.Максименко "формирующий эксперимент позволяет вскрыть генезис психических образований посредством изучения становления деятельности, заданной в эксперименте" [141, с.60]. Здесь групповая работа направляется тренером на исправление недостатков, выделенных на диагностическом этапе, то есть построении модели идеального поведения во внешнем плане. Говоря о построении модели идеального поведения во внешнем плане, очень важно помнить тот факт, что обычно у ведущего не существует рецептов "идеального поведения" [128; с.27-29]. Практическая психологическая помощь предполагает совместную деятельность психолога и подростка. И только в процессе этой совместной деятельности рождается продукт. Усилия тренера при этом направлены на стимулирование действий подростка, направленных на изменение собственного поведения.

Первым этапом на этом пути становится изменение смысловой переориентации агрессивных тенденций на гуманистические интенции. "Смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом" [14].

Изменение установок служит первым толчком к овладению новыми инвариантами поведения. Овладение любыми новыми знаниями предполагает определенные усилия человека в направлении организации познавательной деятельности таким образом, чтобы в ней были возможны, как использование уже имеющихся знаний, так и появление новых – "зона ближайшего развития". Таким образом, участие в тренинге позволяет упорядочить и расширить стихийное отношение к миру, к себе и к окружающим – создать "зону ближайшего развития".

Однако факт изменения смысловых установок не является достаточным условием для реального изменения поведения. Подлинная трансформация становится очевидной тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными. Основная часть тренинга это, по своей сути, прежде всего тренинг социальных умений, которых так не хватает агрессивным детям. Здесь группа являлась своего рода лабораторией, где каждый участник исследует свой стиль общения и экспериментирует с ним, устанавливая и моделируя в процессе игр взаимоотношения с другими членами группы. Каждый ещё и наблюдает за поведением других. У всех есть возможность дать и получить обратную связь, что позволяет развивать умение эффективного общения.

*3. Закрепляющий этап* – это модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане. С точки зрения теории деятельности, процесс построения модели идеального поведения во внешнем плане представляет собой попытку *переопосредовать* сложившиеся паттерны поведения участников, и вести в

их схемы поведения новые более успешные инструменты для организации поведения. Ведущий в процессе тренинга выделяет успешные техники поведения в интрапсихическом плане, переводит их в план интерпсихический и помогает участникам изменить их интрапсихический план, что формирует новое поведение. При выполнении всех пунктов этой схемы участники не только "овладевают", но и "присваивают" себе процедуры совершенного поведения.

Для осуществления этой цели заключительный этап тренинга был проведён в форме Дебатов. Принципы построения диалогического общения соответствовали его пониманию в "Школе диалога культур" В.С.Библера [31] - как диалога в сознании, который базируется на идее "внутренней речи" Л.С.Выготского. Эффективность методики проведения диалогического общения обеспечивалась реализацией "диалогичных универсалий" (по Г.А.Баллу) и ценностями программы "Дебаты" К.Поппера: уважение к партнёру; ориентация на его высшие достижения (реальные и потенциальные); уважение к себе, без которого невозможно и настоящее уважение к партнёру; умение смотреть на вещи с разных сторон; умение логично и критично мыслить, удовлетворение познавательного и эмоционального интереса воспитание личностных качеств. Поэтому реализация названных выше функций способствовала усвоению детьми всех операциональных компонентов общения: коммуникативно-мотивационного, коммуникативно-когнитивного, перцептивного, интерактивного и эмоционально-чувственного, что является мощным импульсом развития личности подростка и гуманизации межличностного общения.

Реализация программы формирования гуманистически направленного межличностного общения предполагает проведение формирующего эксперимента исследования и анализ его результатов.



### 3.2 Проведение формирующего эксперимента и анализ его результатов

Программа формирующего эксперимента была разработана и внедрена в психолого-педагогическую работу с учащимися шестых и седьмых классов общеобразовательной школы экономического профиля №8 Малиновского района и общеобразовательной школы №56 Приморского района г.Одессы. Программа рассчитана на 30 академических часа; вместе с тем практика убеждает в необходимости осуществления такой работы постоянно, систематически, с обязательной дополнительной реализацией методов индивидуальной психотерапии.

Формирующий эксперимент был построен по методу двух групп. Это было обусловлено тем обстоятельством, что сам эксперимент должен был занять достаточно длительный отрезок времени (3-я и 4-а четверть), в связи с чем, нельзя было отнести ожидаемые изменения исключительно за счет влияния занятий. Необходимо было исключить эффект, который должен был возникнуть в результате действия тех факторов умственного и социального развития учащихся за пределами воздействия нашей психокоррекционной методики.

Для определения “чистого” эффекта психокоррекции в эксперименте была использована контрольная группа, в которой коррекционные упражнения не проводились.

В 2003 году, был проведен психологический замер уровня проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков, в результате чего было выделено четыре типа взаимодействия между гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями по следующим критериям:

- 1) преобладание гуманистических интенций и низкий уровень проявления агрессивных тенденций ( $\Gamma > a$ ) – 64 чел. (21%);
- 2) группа с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями на высоком уровне проявления ( $\Gamma = A$ ) – 82 чел. (25%);

3) группа с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями на низком уровне проявления ( $\Gamma=a$ ) - 88 чел. (26%);

4) группа с преобладанием агрессивных тенденций и низким уровнем развития гуманистических тенденций ( $\Gamma < A$ ) 96 - чел. (28%).

В группу формирующего эксперимента вошло 96 учеников (48 человек – экспериментальная группа и 48 – контрольная). В каждой группе присутствовали подростки каждой из четырёх групп, выделенных нами на основе типа соотношения между гуманистическими и агрессивными тенденциями.

Желательно, чтобы для проведения занятий было отдельное помещение, в котором не будут беспокоить посторонние. Комната должна быть достаточно просторной, чтобы могли свободно поместиться все участники, и кроме круга из стульев или кресел, было бы еще пространство для подвижных игр и упражнений. Хорошо если в распоряжении психолога есть небольшой кабинет для групповой работы.

В нашем случае, занятия проходили в школьной комнате отдыха, которая выгодно отличалась от стандартного кабинета. Диваны и кресла были расставлены полукругом, чтобы дети могли видеть лица друг друга, это создавало уютную, комфортную обстановку.

Следует отметить, что проводить занятия в виде уроков, в сетке расписания, оказалось не лучшим вариантом. Психолог ограничен временными рамками, а дети постоянно скатывались в шаблон отношений "ученик-учитель", а небольшая длительность занятий часто не оставляла достаточно времени для содержательной части программы.

Оптимальной оказалась длительность занятий около 1-1.5 академических часа, так как большая продолжительность снижает продуктивность работы. Периодичность занятий – 1 раз в неделю. Меньшее число занятий снижает их эффективность, так как время, отделяющее одно

занятие от другого, негативно влияет на сохранение достигнутого эмоционального состояния.

Очень важен хороший контакт психолога, ведущего группу, с классным руководителем, так как совместная работа двух авторитетных взрослых может дать большой импульс к развитию группы, но в ситуации противоположных мнений по важным вопросам такое "сотрудничество" дезориентирует детей и усложняет работу группы.

Мы стремились к тому, чтобы во время работы царил атмосфера доброжелательности, взаимного уважения и понимания и участники тренинга не опасались принудительных мер и санкций со стороны тренера. Для наших занятий мы сформулировали несколько правил, на соблюдение которых ориентировали детей:

1. Конфиденциальность.
2. Общение по принципу "здесь и теперь".
3. Персонификация высказываний. Для наиболее откровенного общения во время занятий мы отказываемся от безличной речи, помогающей скрывать собственную позицию и тем самым уходить от ответственности за свои слова.
4. Искренность в общении. Это правило означает открытое выражение своих чувств по отношению к действиям других участников и к самому себе.
5. Определение сильных сторон личности. Во время занятий каждый из нас стремится подчеркнуть положительные качества человека, с которым мы вместе работали.
6. Как можно больше контактов и общения с различными людьми.
7. Активное участие в происходящем.
8. Уважение к говорящему.

Проведя формирующее исследование, нами было установлено, что важным моментом в преодолении агрессивных тенденций в межличностном общении, является не фиксация на негативных сторонах общения, а

актуализация гуманистического потенциала в структуре личности подростка через усвоение детьми операциональных компонентов и общения и овладением через эти формы и компоненты гуманистическим содержанием межличностного общения.

Сравнить результаты формирующего эксперимента с констатирующим, можно при помощи следующих данных, полученных в четырёх исследуемых нами группах.

### 3.2.1 Группа подростков с гуманистически-доминирующими интенциями в межличностном общении

Анализ результатов подструктуры *общения* по методике КОС показал, что уровень коммуникативных способностей увеличился. Очень высокий коэффициент остался прежним - 34%. Высокий показатель коммуникативности увеличился на 12% и стал 57%, соответственно средний уровень коммуникативности снизился на 12% и стал 9% (Табл. 3.2.1.1.).

Исследование эмпатии, как эмоционального компонента общения, показал, что на 5% увеличился показатель высокого уровня эмпатии, показатель очень высокого уровня остался без изменений. Средний уровень эмпатии уменьшился на 5% (Табл. 3.2.1.1.).

По данным методики «Hand-тест» (Табл. 3.2.1.1.) у подростков данной группы увеличился высокий уровень проявления показателя "аффектация" с 37 до 57%, а средний уровень показателя увеличился с 69 до 43%.

Диагностика "коэф. агрессивности" показала, что средний уровень проявления стал меньше на 3%, а низкий уровень проявления агрессии соответственно увеличился на 3%.

Рассматривая показатель "директивности" можно отметить, что на 3% увеличился низкий уровень "директивности" за счёт снижения средних значений данного показателя (Табл. 3.2.1.1.).

Показатель средних значений теста Кеттелла "аффектотимия-шизотимия" снизился с 57% до 49%, а высокий уровень проявления данного показателя

Таблица 3.2.1.1.

Результаты исследования показателей гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре общения

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Методика КОС	Средний	21	9
		Высокий	45	57
		Очень высокий	34	34
2.	Методика экспересс-диагностики эмпатии И.Юсупова.	Средний	42	37
		Высокий	35	40
		Очень высокий	23	23
3.	Шкалы методики «Hand-теста»: Аффектация	Низкий	–	–
		Средний	69	43
		Высокий	31	57
	Коэффициент агрессивности	Низкий	91	94
		Средний	9	6
		Высокий	–	–
	Директивность	Низкий	72	69
		Средний	28	31
		Высокий	–	–

Продолжение табл. 3.2.1.1.

1	2	3	4	5
4.	Шкала методики Р.Кеттелла «Аффектотимия»	Низкий	–	–
		Средний	57	49
		Высокий	43	51

5	Шкала опросника «Басса-Дарки» Вербальная агрессия	Низкий	16	27
		Средний	84	73
		Высокий	–	–

увеличился с 43% до 51%.

Анализируя средние значения показателя "вербальная агрессия" опросника «Басса-Дарки» можно отметить, что он увеличился на 4% и составил 32%, а высокие значения данного показателя снизились с 72% до 68%.

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности* личности (табл. 3.2.1.2.) показали, что на 2%

Таблица 3.2.1.2

Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в %

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
Стадии морального суждения	Прекоконвенциональный	1	–	–
		2	–	–
	Конвенциональный	3	12	7
		4	80	85
	Постконвенциональный	5	8	8
		6	–	–

уменьшился показатель четвертой стадии конвенционального уровня морального сознания, а показатель пятой стадии постконвенционального уровня увеличился на 2%. Показатель пятой стадии остался без изменений.

По результатам методики «ОДАНИ» предпочитаемые интересы в группе гуманистически доминирующих тенденций не изменились. Предпочитаемыми по-прежнему явились следующие области знания: педагогика - 2 ранговое место, филология – 1, далее идут медицина (3-е место) и искусство (4 место). Сравнительный анализ показателей

подструктуры *характера* показал, что на 6% увеличился высокий коэффициент показателя по шкале "высокая совестьливость". Показатель "эмоциональной устойчивости" остался почти без изменений. А вот по шкале "мягкосердечность" высокий коэффициент данного показателя увеличился на 6% (Табл.3.2.1.3.).

*Данные таблицы 3.2.1.3. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», "коэффициент агрессивности" существенно не изменился, а вот "коэф. враждебности" снизился существенно – на 23% стал ниже показатель среднего уровня проявления враждебности, а низкого соответственно выше на 23%.*

*Таблица 3.2.1.3. Результаты исследования показателей гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре характера.*

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Шкалы опросника Р.Кетелла: «Высокая совестьливость»-«Недобро осовестьность»	Низкий	–	–
		Средний	27	21
		Высокий	73	79
	«Эмоциональная устойчивость»	Низкий	–	–
		Средний	65	64

Продолжение табл. 3.2.1.3.

1	2	3	4	5
	Высокий			
Опросник «Баса-Дарки» Коэффициент агрессивности	Низкий	83	84	
	Средний	17	18	
	Высокий	–	–	
	Низкий	45	68	
	Средний	55	33	

Коэффициент враждебности	Высокий	–	–	
Методика личностной тревожности А.М.Прихожан	Низкий	2	6	
	Средний	95	94	
	Высокий	3	1	
Общая тревожность				
Самооценочная тревожность	Низкий	2	3	
	Средний	93	97	
	Высокий	5	–	
Межличностная тревожность	Низкий	6	8	
	Средний	94	92	
	Высокий	–	–	

Данные по методике исследования тревожности А.М.Прихожан свидетельствуют, что после формирующего эксперимента отсутствуют показатели высокого уровня проявления "общей", "самооценочной" и "межличностной" тревожности. Средний уровень проявления показателей "общая тревожность" и "межличностная тревожность" снизился соответственно на 1% и 2%. Показатель "самооценочной тревожности" увеличился на 4%. Низкий уровень проявления показателей увеличился незначительно: "общей тревожности" на 4%, "самооценочной тревожности" на 1% и "межличностной тревожности" на 2% (Табл. 3.2.1.3).

Анализ результатов подструктуры *самосознания* по методике исследования самооценки (Табл.3.2.1.4.) показал, что процент подростков с адекватной самооценкой в данной группе составил 95%, показатель заниженной самооценки уменьшился на 5%, а завышенной на 6%.

Таблица 3.2.1.4.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п			Результат в%
------	--	--	--------------



	Исследуемый показатель	Уровень проявления	До эксперимента	После эксперимента
1.	Самооценка	Заниженная	7	2
		Адекватная	84	95
		Завышенная	9	3

Исследование подструктуры *интеллекта* показало, что показатели интеллектуальных способностей остались почти без изменений.

Таблица 3.2.1.5.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Коэффициент	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	«Низкий интеллект» - «Высокий интеллект»	1-3	—	—
		4-7	36	34
		8-10	67	69

Это свидетельствует о том, что для развития интеллектуальных способностей необходимо больше времени, чем для формирования коммуникативных способностей и мотивационной готовности (Табл. 3.2.1.5.).

Результаты исследования подструктуры *опыта* свидетельствуют, что коэффициент коммуникативных способностей подростков увеличился. Высокий уровень увеличился на 8% и стал 59%, средний уровень уменьшился на 5% и стал 48%, а уровень развития коммуникативных уменьшился на 5% и стал 48%, а уровень развития коммуникативных способностей ниже среднего, который был 3%, сейчас стал 0%. Результаты данного исследования, указывают на то, что коммуникативные способности являются динамичными и формируются на протяжении небольшого времени

(Табл. 3.2.1.6).

Таблица 3.2.1.6.

Результаты исследования социального интеллекта по методике Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	Низкий	0,10-0,45	–	–
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	3	0
3.	Средний	0,56 – 0,65	46	41
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	51	59
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–	–

Функциональные возможности темперамента, как *психофизиологической* особенности личности зафиксированы генетической программой, поэтому они повторно не диагностировались.

3.2.2. Группа подростков с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении на высоком уровне проявления

Результаты исследования подструктуры *общения* в группе уравновешенных на высоком уровне тенденций показал, что уровень высоких и очень высоких коммуникативных способностей по данным методики КОС увеличился соответственно на 9% и 5%. Средний показатель увеличился на 10% и составил 56%, показатель ниже среднего уменьшился на 11%, а показатель ниже среднего, который был 6%, стал 0% (Табл. 3.2.2.1.).

Результаты исследования эмпатии показали, что на 2% увеличился высокий показатель "эмпатии" и составил 40%, на 1% очень высокий показатель. Который теперь составил 6%. Соответственно средний уровень эмпатии уменьшился на 3% и составил 54% (Табл. 3.2.2.1.).

Результаты исследования гуманистических итенций и агрессивных

тенденций в общении по данным методики «Hand-тест» свидетельствуют, что низкий коэффициент показателя "аффектация" снизился на 8% и составил 19%, высокий коэффициент увеличился на 4% и составил 18%. Увеличился по сравнению с данными констатирующего эксперимента средний коэффициент показателя "аффектация" на 4% и стал 63%. Претерпели изменения и показатели "коэф. агрессивности". Так, высокие значения показателя снизились на 9% и составили 38% по сравнению с 47%. Увеличился процент средних значений показателя "коэф. агрессивности" с 59% до 63%. Низкие значения показателя с 0% поднялись до 4% (Табл. 3.2.2.1.).

Рассматривая показатель "директивности" можно отметить, что высокие значения показателя снизились с 59% до 45%. Средние значения показателя увеличились на 5%. Хочется отметить, что после формирующего эксперимента в данной группе у подростков появились и низкие показатели директивности – 6% (при 0% до эксперимента).

Показатель средних значений теста Р.Кеттелла "аффектотимия-шизотимия" уменьшился с 54% до 47%, а высокий уровень проявления данного показателя увеличился с 46% до 53%.

Таблица 3.2.2.1.

Результаты исследования показателей гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре общения

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Методика КОС	Средний	21	9
		Высокий	45	57
		Очень высокий	34	34
2.		Средний	42	37

	Методика экспересс-диагностики эмпатии И.Юсупова.	Высокий	35	40
		Очень высокий	23	23
3.	Шкалы методики «Hand-теста»: Аффектация	Низкий	–	–
		Средний	69	43
		Высокий	31	57
	Коэффициент агрессивности	Низкий	91	94
		Средний	9	6
		Высокий	–	–
	Директивность	Низкий	72	69
		Средний	28	31
		Высокий	–	–
4.	Шкала методики Р.Кеттелла «Аффектотимия»	Низкий	–	–
		Средний	57	49
		Высокий	43	51
5.	Шкала опросника «Басса-Дарки» Вербальная агрессия	Низкий	16	27
		Средний	84	73
		Высокий	–	–

Анализируя средние значения показателя "вербальная агрессия" опросника «Басса-Дарки» можно отметить, что он увеличился на 4% и составил 32%, а высокие значения данного показателя снизились с 72% до 68%.

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности*, показали, что количество подростков, находящихся на третьей стадии развития морального сознания уменьшилось на 12% и составило 25%. Увеличилось количество респондентов и на четвёртой стадии конвенционального уровня с 63% до 67%. С 0% до 8% увеличилось количество подростков на 5 стадии постконвенционального уровня морального сознания. Результаты указывают на то, что мотивационную готовность можно развивать в течение небольшого отрезка времени и в достаточно широком диапазоне (Табл. 3.2.2.2.).

Таблица 3.2.2.2.

## Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
Стадии морального суждения	Прекогнвенциональный	1	–	–
		2	–	–
	Когнвенциональный	3	37	25
		4	63	67
	Погнвенциональный	5	–	8
		6	–	–

По результатам методики «ОДАНИ» предпочитаемые интересы в группе уравновешенных гуманистических интенций и агрессивных тенденций на высоком уровне существенно не изменились. Вместе с тем, такие области знания как педагогика и сфера обслуживания поменялись ранговыми позициями и теперь на 1-м ранговом месте – техника, далее педагогика – 2-е ранговое место, сфера обслуживания – 3-место и на 4-ой ранговой позиции искусство (Табл. 3.2.2.3.).

Таблица 3.2.2.3.

## Результаты выявления и оценки интересов по методике «ОДАНИ»

Б.А.Федоришина

№п/п	Предпочитаемая область знаний, деятельности	Ранговое место	Отвергаемая область знаний, деятельности	Ранговое место
1.	Педагогика	3	Военное дело	-2
2.	Сфера обслуживания	2	Спорт	-1
3.	Техника	1	Биология	-4
4.	Искусство	4	Филология	-3

Анализ результатов подструктуры *характера* показал, что на 3% уменьшился показатель "высокая совестливость" и стал 61%. Соответственно

на 3% увеличился коэффициент высоких значений данного показателя и составил 39% по сравнению с 36% до формирующего эксперимента. По шкале "эмоциональная устойчивость" - отмечаются незначительные изменения: средние значения показателя уменьшились на 2% и составили 74%, а высокие значения с 24% увеличились на 2% и стали 26%. По шкале "мягкосердечность" - средние значения показателя уменьшились с 76% до 72%, а высокие значения показателя увеличились на 2% и составили 28% (Табл. 3.2.2.4.). Данные таблицы 3.2.2.4. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», после формирующего эксперимента "коэф. агрессивности" снизился на уровне высокого коэффициента с 46% до 41 %, увеличился на уровне средних значений на 3% и составил 51%, а на уровне низких значений увеличился с 6% до 8%. Высокие значения "коэф. враждебности" снизились с 33% на 8% и составили 25% учащихся. Средние и низкие значения показателя увеличились соответственно на 3% и 5% и составили: средние значения - 58%, низкие 17% респондентов.

Результаты исследования тревожности по методике А.М.Прихожан позволили установить, что высокий уровень "общей тревожности"

Таблица 3.2.2.4.

Результаты исследования показателей гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре характера

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Шкалы опросника Р.Кеттелла: «Высокая совестливость»-«Недобросовестность»	Низкий	–	–
		Средний	27	21
		Высокий	73	79
		Низкий	–	–
		Средний	65	64

	«Эмоциональная устойчивость»-«Эмоциональная неустойчивость»	Высокий	35	36
	«Мягкосердечность, нежность» - «Суровость, жесткость»	Низкий	–	–
		Средний	51	45
		Высокий	49	55
2.	Опросник «Басса-Дарки» Коэффициент агрессивности	Низкий	83	84
		Средний	17	18
		Высокий	–	–
	Коэффициент враждебности	Низкий	45	68
		Средний	55	33
		Высокий	–	–
3.	Методика личностной тревожности А.М.Прихожан Общая тревожность	Низкий	2	6
		Средний	95	94
		Высокий	3	1
	Самооценочная тревожность	Низкий	2	3
		Средний	93	97
		Высокий	5	–
	Межличностная тревожность	Низкий	6	8
		Средний	94	92
		Высокий	–	–

снизились с 31% до 27%, а средние значения данного показателя увеличились с 69% до 73%. Что касается "самооценочной тревожности", то высокий уровень показателя снизились на 4%, и составили 36%, средние значения показателя увеличились на 5%. Низкий уровень данного показателя остался практически неизменными – снизился на 1% и стал 7% (Табл. 3.2.2.4.).

Анализ результатов подструктуры *самосознания* личности по методике исследования самооценки (Табл.3.2.2.5) показал, что на 8% увеличилось количество подростков, имеющих адекватный уровень самооценки и, соответственно, снизилось количество подростков с заниженной самооценкой

на 3% и на 5% с завышенной самооценкой.

Таблица 3.2.2.5.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в%	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	Самооценка	Заниженная	12	9
		Адекватная	54	62
		Завышенная	34	29

Показатель *интеллекта*, как и предполагалось, изменились незначительно: на 2% увеличился высокий показатель и составил 45%, средний уровень интеллекта диагностирован у 55% подростков этой группы (Табл.3.2.2.6.).

Таблица 3.2.2.6.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1	2	3	4	5
1.	«Низкий интеллект» - «Высокий интеллект»	1-3	—	—
		4-7	57	55%
		8-10	43	45%

Продолжение табл. 3.2.2.6.

1	2	3	4	5
1.	«Низкий интеллект» - «Высокий интеллект»	1-3	—	—
		4-7	57	55%
		8-10	43	45%

Результаты исследования подструктуры *опыта* при помощи методики исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда свидетельствуют, что высокие и средние значения "коэф. коммуникативных способностей" у подростков данной группы увеличились. Высокий показатель "коэф. коммуникативных способностей" увеличился на 4%, а средний показатель на



2%. Низкий уровень, который был 18% до эксперимента уменьшился на 6% и стал 12% (Табл. 3.2.2.7).

Таблица 3.2.2.7.

Результаты исследования социального интеллекта по методике

Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	Низкий	0,10-0,45	–	–
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	18	12
3.	Средний	0,56 – 0,65	53	55
4.	Высокий	0,66 – 0,75	29	33
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–	–

3.2.3. Группа подростков с уравновешенными гуманистическими интенциями и агрессивными тенденциями в межличностном общении на низком уровне проявления

Результаты повторного исследования данной группы в подструктуре *общения* свидетельствуют, что уровень коммуникативной компетентности подростков увеличился. Высокий коэффициент увеличился с 0% до 4%. Средний увеличился на 9% и стал 60%, ниже среднего уменьшился на 7%, низкий коэффициент снизился с 11% до 5% (Табл. 3.2.3.1.).

По результатам исследования эмпатии, как эмоционального компонента общения, можно отметить уменьшение низких значений эмпатии с 4% до 0%. Снижение уровня эмпатии ниже среднего с 37% до 30%. Отмечается также увеличение среднего уровня эмпатии на 9% и появление в группе 2% подростков с высоким уровнем эмпатии. (Табл. 3.2.3.1.)

Результаты исследования гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении по данным методики «Hand-тест» свидетельствуют, что низкий коэффициент показателя "аффектация" снизился на 7% и составил 35%, средний коэффициент показателя увеличился на 5% и стал 63%, высокий коэффициент уровня аффектации увеличился с 0% до 2%. Показатели "коэффициент агрессивности" почти не изменились. По шкале "директивность" отмечается увеличение низких значений директивности и уменьшение средних значений на 3% (Табл. 3.2.3.1.).

Показатель средних значений теста Кеттелла "аффектотимия-шизотимия" увеличился с 64% до 67%, а высокий уровень проявления данного показателя увеличился с 2% до 3%. Низкие значения показателя снизились на 4% и составили 30%.

Анализируя средние значения показателя "вербальная агрессия" опросника «Басса-Дарки» можно отметить, что они снизились на 7% и составили 81%, а низкие значения данного показателя увеличились с 12% до 19% (Табл. 3.2.3.1.).

Таблица 3.2.3.1.

*Результаты исследования показателей проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре общения*

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Методика КОС	Низкий	11	5
		Ниже среднего	38	31
		Средний	51	60
		Высокий	–	4
2.	Методика экспересс-диагностики эмпатии И.Юсупова.	Низкий	4	–
		Ниже среднего	37	30

		Средний	59	68
		Высокий	–	2
3.	Шкалы методики «Hand-теста»: Аффектация	Низкий	42	35
		Средний	58	63
		Высокий	–	2
	Коэффициент агрессивности	Низкий	41	40
		Средний	59	60
		Высокий	–	–
	Директивность	Низкий	54	57
		Средний	46	43
		Высокий	–	–
4.	Шкала методики Р.Кеттелла «Аффектотимия»	Низкий	34	30
		Средний	64	67
		Высокий	2	3
5.	Шкала опросника «Басса-Дарки» Вербальная агрессия	Низкий	12	19
		Средний	88	81
		Высокий	–	–

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности*, свидетельствуют, что на 5% увеличилось количество подростков находящихся на четвёртой стадии морального сознания и на столько же процентов снизилось на третьей стадии и составило 43 % (Табл. 3.2.3.2.).

Таблица 3.2.3.2.

Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в %

Исследуемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %	
			До экспе- римент а	После экспе- римента
	Прекогнвенциональный	1	–	–
		2	–	–

Стадии морального суждения	Конвенциональный	3	48	43
		4	52	57
	Постконвенциональный	5	–	–
		6	–	–

По результатам методики «ОДАНИ» предпочитаемые интересы в группе уравновешенных гуманистических интенций и агрессивных тенденций на низком уровне не изменились: сфера обслуживания - 1 ранговое место, биология – 2, далее идут техника (3-е место) и история (4-е место).

Анализ показателей подструктуры *характера* показал, что результаты по шкале "высокая совестливость" теста Р.Кеттелла, свидетельствуют, что низкие значения показателя уменьшились на 4% и составили 6%, средние и высокие возросли на 2% и стали соответственно 89% и 5%. По шкале "эмоциональная устойчивость/ эмоциональная неустойчивость" получены следующие данные: высокие значения показателя – без изменений, средние возросли на 2%, соответственно низкие уменьшились на 2% и стали 9%. По шкале "мягкосердечность-жесткость" низкие значения уменьшились с 27% до 22%, средний уровень проявления увеличился с 66% до 70%, а высокий уровень проявления с 5% до 8% (Табл. 3.2.3.3.).

Таблица 3.2.3.3.

Результаты исследования показателей проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре характера

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Шкалы опросника Р.Кеттелла: «Высокая совестливость»-«Недобросовестность»	Низкий	10	6
		Средний	87	89
		Высокий	3	5
		Низкий	11	9

	«Эмоциональная устойчивость»-«Эмоциональная неустойчивость»	Средний	85	87
		Высокий	4	4
	«Мягкосердечность, нежность» - «Суровость, жесткость»	Низкий	29	22
		Средний	66	70
		Высокий	5	8
2.	Опросник «Басса-Дарки» Коэффициент агрессивности	Низкий	57	59
		Средний	43	41
		Высокий	–	–
	Коэффициент враждебности	Низкий	17	20
		Средний	62	63
		Высокий	21	17
3.	Методика личностной тревожности А.М.Прихожан Общая тревожность	Низкий	20	15
		Средний	41	55
		Высокий	39	30
	Межличностная тревожность	Низкий	14	10
		Средний	62	72
		Высокий	24	18

Данные таблицы 3.2.3.3. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», после формирующего эксперимента на 2% увеличился низкий уровень проявления агрессивности и составил 59% и на 2% уменьшился средний уровень проявления агрессивности и составил 43%. По показателю коэф. враждебности получены следующие данные: низкий уровень враждебности увеличился на 3%, средний уровень проявления практически не изменился, а высокие значения коэффициента уменьшились на 4%.

Анализируя результаты методики исследования тревожности А.М.Прихожан можно отметить позитивную динамику. Так высокий уровень проявления тревожности снизился с 39% до 30%, низкий уровень снизился с 20 до 15%, а средний уровень общей тревожности возрос на 14%. По шкале межличностной тревожности отмечается снижение высокого уровня тревожности на 6%, низкого уровня на 4%. Средние значения показателя

увеличились на 10% (Табл. 3.2.3.3.).

Анализ результатов подструктуры *самосознания* по методике исследования самооценки Л.П.Пономаренко (Табл.3.2.3.4.) показал, что показатель заниженной самооценки снизился на 6%, завышенной на 4%. Показатель адекватной самооценки увеличился на 10% и стал 57%.

Таблица 3.2.3.4.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	Самооценка	Заниженная	18	12
		Адекватная	47	57
		Завышенная	35	31

Результаты повторного замера подструктуры *интеллекта* показали, следующие результаты: низкий уровень проявления увеличился на 3%, высокий на 2%, средний уровень интеллекта увеличился на 1%. (Табл. 3.2.3.5.)

Таблица 3.2.3.5.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	«Низкий интеллект» - «Высокий интеллект»	1- 3	6	3
		4-7	87	88
		8-10	7	9

По результатам исследования подструктуры *опыта* при помощи методики исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда после проведения формирующего эксперимента на 9% уменьшились низкие значения коэффициента коммуникативных способностей. Средний уровень развития социального интеллекта возрос на 5%, а высокого уровня развития на 3% (Табл. 3.2.3.6.).

Таблица 3.2.3.6.

Результаты исследования социального интеллекта по методике Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	Низкий	0,10-0,45	–	–
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	38	29
3.	Средний	0,56 – 0,65	54	59
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	9	12
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–	–

#### 3.2.4. Группа подростков с доминирующими агрессивными тенденциями в межличностном общении и поведении

Результаты исследования подструктуры *общения* в группе с доминированием агрессивных тенденций показал, что уровень низких коммуникативных способностей снизился с 20% до 0%. Уровень коммуникативных способностей ниже среднего уменьшился на 8%. Средний показатель увеличился с 38% до 62%, а высокий увеличился с 0% до 4% (Табл.3.2.4.1.).

Таблица 3.2.4.1.

Результаты исследования показателей проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре общения

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Методика КОС	Низкий	20	–
		Ниже среднего	42	34
		Средний	38	62
		Высокий	–	4
2.	Методика экспериментальной диагностики эмпатии И.Юсупова.	Низкий	8	5
		Ниже среднего	45	40
		Средний	47	53
		Высокий	–	2
3.	Шкалы методики «Hand-теста»: Аффектация	Низкий	72	64
		Средний	28	36
		Высокий	–	–
	Коэффициент	Низкий	–	–
		Средний	24	46

Продолжение табл. 3.2.4.1.

1	2	3	4	5
	агрессивности	Высокий	76	54
Директивность	Низкий Средний Высокий	–	–	
		26	32	
		74	68	
4.	Шкала методики Р.Кеттелла «Аффектотимия»	Низкий	29	21
		Средний	69	74
		Высокий	2	5
5.		Низкий	–	–



	Шкала опросника «Басса-Дарки» Вербальная агрессия	Средний	8	27
		Высокий	92	73

Анализ результатов исследования эмпатии свидетельствует, что низкие значения эмпатии уменьшились на 3%. Уровень проявления эмпатии ниже среднего увеличился на 5%, а средние значения с 47% возросли до 53%. С 0% до 2% возрос высокий уровень проявления эмпатии (Табл. 3.2.4.1.).

По результатам исследования гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении по методике «Hand-тест», после формирующего эксперимента испытуемые показали следующие результаты. Средний показатель шкалы "Аффектация" в данной группе увеличился с 28% до 36%, то есть на 8%, низкие значения аффектации уменьшились с 72% до 64%. Высокий уровень коэффициента агрессивности в данной группе после проведения формирующего эксперимента снизился с 76% до эксперимента до 54% после эксперимента. Средние значения данного показателя увеличились на 22% и составили 46%. Рассматривая показатель "директивности" можно отметить, что высокий уровень директивности снизился с 74% до 68%. Средние значения после тренинга выросли на 6% и стали 32% (Табл. 3.2.4.1.).

Показатель средних значений теста Кеттелла "аффектотимия-щизотимия" увеличился с 69% до 74%, а высокий уровень проявления данного показателя увеличился с 2% до 5%. Низкие значения показателя снизились на 8% и составили 21%. Анализируя средние значения показателя "вербальная агрессия" опросника «Басса-Дарки» можно отметить, что они увеличились на 19% и составили 27%, а высокие значения данного показателя снизились с 92% до 73% (Табл. 3.2.4.1.).

Результаты исследования эмоционально-нравственной сферы личности в подструктуре *направленности* после эксперимента показали, что с 4% до 0% уменьшилось число подростков, находящихся на преконвенциональном уровне развития морального сознания. Снизились также на 6% и показатели

третьей стадии конвенционального уровня морального сознания. Зато на 7% увеличился показатель четвёртой стадии и на 3% пятой стадии развития морального сознания (Табл. 3.2.4.2.).

Таблица 3.2.4.2.

Изучение уровня развития морального сознания по методике Л.Колберга в %

Изучаемый показатель	Уровень	Стадия	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
Стадии морального суждения	Преко́нвенциональный	1	–	–
		2	4	–
	Конвенциональный	3	51	45
		4	45	52
	Постконвенциональный	5	–	3
		6	–	–

Как и предполагалось, предпочитаемые интересы по результатам методики «ОДАНИ» являются достаточно устойчивыми образованиями и не изменились после эксперимента: военное дело - 1 ранговая позиция, сфера обслуживания – 2, далее идут – математика (3-е место) и спорт (4 место). Среди отвергаемых областей знания – медицина, педагогика и филология (Табл. 3.2.4.3.).

Таблица 3.2.4.3.

Результаты выявления и оценки интересов по методике «ОДАНИ»

Б.А.Федоришина.

№п/п	Предпочитаемая область знаний, деятельности	Ранговое место	Отвергаемая область знаний, деятельности	Ранговое место
1.	Военное дело	1	Медицина	-2
2.	Сфера обслуживания	2	Педагогика	-3
3.	Спорт	4	Биология	-4
4.	Математика	3	Филология	-1

Анализ показателей подструктуры *характера* свидетельствует, что по шкале "высокая совестливость" низкие значения этого показателя уменьшились на 9% и составили 39% подростков, а средние значения выросли 11%. С 0% до 2% увеличились высокие значения показателя. Показатели шкалы "эмоциональная устойчивость" существенно не изменилась: на 2% уменьшились низкие значения показателя и стали 45% и, соответственно, на столько же увеличились средние значения (55%). По шкале "мягкосердечность/жесткость" получены следующие данные: низкий уровень проявления снизился на 2% и стал 45%, а средний уровень проявления увеличился на 2% и составил 55% (Табл. 3.2.4.4.).

Данные таблицы 3.2.4.4. свидетельствуют, что, согласно тесту «Бассарки», высокие значения "коэффициента агрессивности" снизились на 15% и составили 61% по сравнению с 76%. Средние значения увеличились с 24% до 39%. "коэф. враждебности" (высокие значения) после формирующего эксперимента в группе с доминирующими агрессивными тенденциями снизился на 18%. Средние значения данного показателя увеличились с 24% до 61%.

Таблица 3.2.4.4.

Результаты исследования показателей проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в подструктуре характера

№ п/п	Методики исследования	Уровень проявления	Результат до эксперимента в%	Результат после эксперимента в%
1.	Шкалы опросника Р.Кеттелла: «Высокая совестливость»-«Недоброосовестность»	Низкий	48	39
		Средний	52	59
		Высокий	—	2
	«Эмоциональная устойчивость»-«Эмоциональная неустойчивость»	Низкий	47	45
		Средний	53	55
		Высокий	—	—

	«Мягкосердечность, нежность» - «Суровость, жесткость»	Низкий	36	31
		Средний	2	4
		Высокий	5	8
2.	Опросник «Басса-Дарки» Коэффициент агрессивности	Низкий	–	–
		Средний	24	39
		Высокий	76	61
	Коэффициент враждебности	Низкий	–	–
		Средний	17	35
		Высокий	83	65
3.	Методика личностной тревожности А.М.Прихожан Общая тревожность	Низкий	–	–
		Средний	29	35
		Высокий	71	65
	Самооценочная тревожность	Низкий	–	–
		Средний	42	46
		Высокий	58	54
	Межличностная тревожность	Низкий	–	–
		Средний	36	49
		Высокий	64	51

Данные таблицы 3.2.4.4. свидетельствуют, что, согласно тесту «Басса-Дарки», высокие значения "коэффициента агрессивности" снизились на 15% и составили 61% по сравнению с 76%. Средние значения увеличились с 24% до 39%. "коэф. враждебности" (высокие значения) после формирующего эксперимента в группе с доминирующими агрессивными тенденциями снизился на 18%. Средние значения данного показателя увеличились с 24% до 61%.

Анализ результатов по методике исследования тревожности А.М.Прихожан подтвердили, что после тренинга уровень общей тревожности снизился. Высокий уровень проявления снизился с 65% до 35%, а средний уровень проявления тревожности увеличился с 19% на 6% и составил 35%. По шкале "самооценочная тревожность" получены следующие данные:

высокий уровень проявления снизился на 4%, а средний уровень проявления самооценочной тревожности увеличился на 4% и составил 46%. Результаты, полученные при повторном диагностировании межличностной тревожности показали, что высокие значения данного показателя снизились с 64% до 51%, то есть на 13%. Средние значения межличностной тревожности у подростков данной группы возросли с 36% до 49% (Табл. 3.2.4.4.).

Анализ результатов подструктуры *самосознания* показал (Табл.3.2.4.5.), что в данной группе снизилось количество подростков с

Таблица 3.2.4.5.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	Самооценка	Заниженная	29	18
		Адекватная	26	43
		Завышенная	45	39

неадекватной самооценкой. Так, с 29% до 18% снизилось количество школьников с заниженной самооценкой, на 6% - с завышенной самооценкой. Общее число подростков с адекватным уровнем самооценки повысилось на 17% и составило 43%.

Таблица 3.2.4.5.

Результаты исследования самооценки по методике Л.П.Пономаренко в %

№п/п	Исследуемый показатель	Уровень проявления	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.		Заниженная	29	18

	Самооценка	Адекватная	26	43
		Завышенная	45	39

Анализ повторного исследования подструктуры *интеллекта* показал, что показатель высокого уровня интеллекта увеличился на 2% подростков. Показатель средних интеллектуальных способностей увеличился на 1%, низкие значения шкалы уменьшились на 3% (Табл. 3.2.4.6).

Таблица 3.2.4.6.

Результаты исследования интеллекта по методике Р.Кеттелла в %

№п/п	Шкалы опросника	Стены	Результат в %	
			До эксперимента	После эксперимента
1.	«Низкий интеллект» - «Высокий интеллект»	1- 3	27	24
		4-7	68	69
		8-10	5	7

По результатам исследования подструктуры *опыта* при помощи методики исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда после доминирующими тенденциями на 5% уменьшились низкие значения коэффициента коммуникативных способностей, а значения ниже среднего уменьшились на 8%. Средний уровень развития социального интеллекта возрос с 45% на 5% до 58%, высокий уровень остался без изменений - 3% (Табл. 3.2.4.7).

Таблица 3.2.4.7.

Результаты исследования социального интеллекта по методике Дж.Гилфорда и М.Салливена в %

№п/п	Уровень социального интеллекта	Коэффициент	Результат в%	
			До эксперимента	После эксперимента

1.	Низкий	0,10-0,45	5	–
2.	Ниже среднего	0,46 – 0,55	47	39
3.	Средний	0,56 – 0,65	45	58
4.	Высокий	0,66 – 0, 0,75	3	3
5.	Очень высокий	0,76 – 1,00	–	–

После проведения исследований по одиннадцати методикам, мы измеряли соотношение гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении в исследуемых группах ( $\Gamma > a$ ;  $\Gamma = A$ ;  $\gamma = a$ ;  $\gamma < A$ ) – в экспериментальной группе (Табл. 3.2.4.8.) и контрольной группе (Табл. 3.2.4.9.) по t-критерию Стьюдента, а также сравнивали результаты констатирующего и формирующего эксперимента. Комплексы показателей проявления гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростка рассмотрены в разделе 2.3. в таблице 2.3.1.

Сравнив анализ результатов между двумя группами подростков, экспериментальной и контрольной группы, мы сделали вывод, что у подростков, которые не принимали участие в эксперименте, показатели соотношения гуманистических интенций и агрессивных тенденций остались почти неизменными, а уровень значимости изменений несущественный ( $p \geq 0,05$ ).

**Таблица 3.2.4.8.**

**Обобщение статистических данных результата формирующего эксперимента по развитию гуманистических интенций в межличностном общении подростков в экспериментальной (Е) группе до (М<sub>0</sub>) и после (М<sub>1</sub>) завершения формирующего эксперимента**

№ п\п	Группы	Экспериментальная группа				t-критерий	Уровень значимости (p)
		М <sub>0</sub>	$\sigma$	М <sub>1</sub>	$\sigma$		
1	$\Gamma > a$	142,6	21,5	158,2	18,6	1,8	$p < 0,05$
2	$\Gamma = A$	106	7,5	109	6,5	1,4	$p > 0,05$

3	$\Gamma = a$	76,2	11,2	80,3	8,9	0,57	$p > 0,05$
4	$\Gamma < A$	36	15,1	49,7	7,1	3,6	$p < 0,05$

Примечание: М- средние показатели соотношения гуманистических интенций (Г) и агрессивных (А) тенденций до (Мо) эксперимента и после (М1) формирующего эксперимента;  $\sigma$ - среднеквадратическое отклонение.

А у тех подростков, которые принимали участие в тренинговых занятиях, соотношение гуманистических интенций и агрессивных тенденций изменилось в пользу первых: изменение среднего значения композитной оценки в группах  $\Gamma > a$  и  $\Gamma < A$  значимо, так как уровень значимости  $p < 0,05$ .

В группах  $\Gamma = A$  и  $\Gamma = a$  изменения среднего балла не значимо ( $p > 0,05$ ), что естественно, так как данные группы формировались по принципу равных показателей.

Таблица 3.2.4.9.

Обобщение статистических данных результата формирующего эксперимента по развитию гуманистических интенций в межличностном общении подростков в контрольной группе до (Мо) и после (М1) завершения формирующего эксперимента

№ п\п	Группы	Контрольная группа				t-критерий	Уровень значимости (p)
		Мо	$\sigma$	М1	$\sigma$		
1	$\Gamma > A$	141,3	22,7	142,1	21,4	0,09	$p > 0,05$
2	$\Gamma = A$	104,8	8,1	105,2	8,6	0,11	$p > 0,05$
3	$\Gamma = a$	77,3	9,2	78,1	9,4	0,18	$p > 0,05$
4	$\Gamma < A$	35	20,3	40,3	19,8	0,73	$p > 0,05$

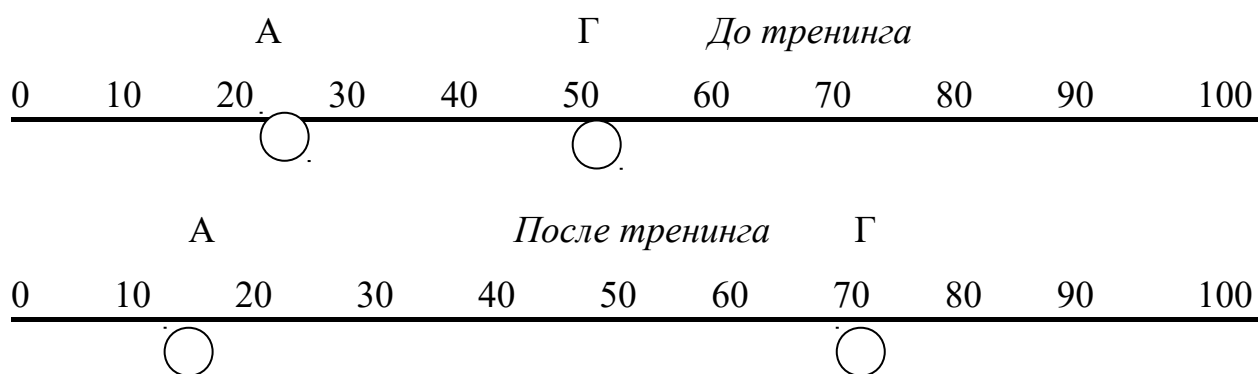
Примечание: М- средние показатели соотношения гуманистических интенций (Г) и агрессивных (А) тенденций до (Мо) эксперимента и после (М1) формирующего эксперимента;  $\sigma$ - среднеквадратическое отклонение.

Результаты эксперимента подтвердили его участники при подведении итогов занятий:



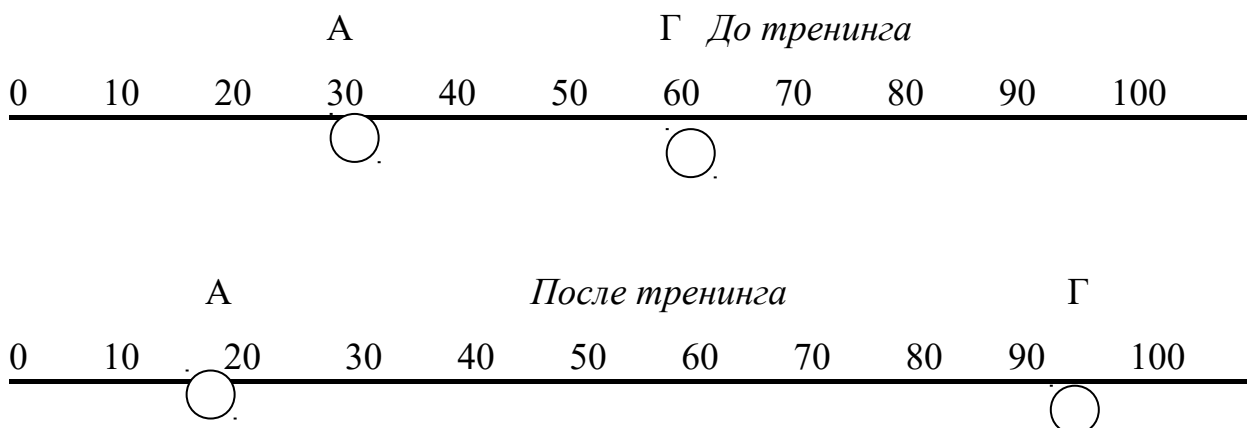
*Елена М.* После занятий мне стало легче общаться с друзьями. Я считаю, что так происходит потому, что в школе мы волнуемся (например, за оценки) и не можем выразить свои мысли и настроения, а на занятиях мы можем сказать то, что думаем и чувствуем. Я в первый раз в школе высказывала всё, что думала, а такое можно делать очень редко. На тренинге я научилась ставить себя на место другого человека, внимательно слушать других, научилась взаимопониманию и чувствительности. На занятиях я избавилась от многих агрессивных тенденций: винить других в своих ошибках, мстительности, желании специально раздражать людей, потери контроля над своими эмоциями. В моём поведении, конечно же стало намного больше гуманного отношения к людям – я стараюсь помогать товарищам, стараюсь поддерживать их в трудную минуту, стараюсь не осуждать других.

Соотношение своих гуманистических и агрессивных тенденций –до и – после тренинга я оцениваю так:



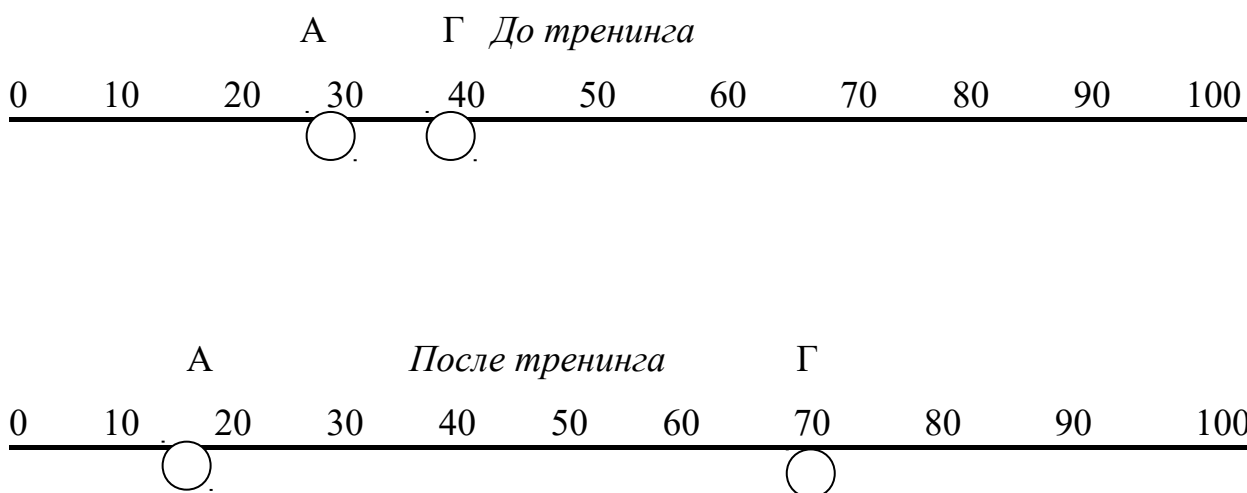
*Даша П.* На занятиях я научилась слушать человека, понимать его, высказывать свою точку зрения и слушать противоположное мнение. Теперь я пытаюсь выражать свои отрицательные эмоции не нанося вреда другому человеку. Я стала более открытой и общительной, не зацикливаюсь на ошибках других, а стараюсь помочь им. Моё отношение ко многим людям стало намного лучше, а раньше я считала их почти что плохими. Я не могла себя переубедить в том, что в этом человеке есть хоть что-то хорошее, но моё мнение изменилось в лучшую сторону. К сожалению, иногда я спорю и не могу признать себя неправой. Но я буду работать над этой проблемой!

Соотношение моих гуманистических и агрессивных тенденций -до и -после тренинга я оцениваю так:



*Игорь С.* Научился очень многому и интересному: как правильно высказывать своё мнение и слушать других. По-моему здорово получилось на Дебатах! Реже появляется желание спорить, доказывать криком свою правоту. Теперь в споре я более спокойно привожу свои аргументы, предварительно "разложив всё по полочкам". Стараюсь проявлять чуткость и терпение к другим, больше стал доверять людям. Я стал лучше относиться ко всем.

Соотношение моих гуманистических и агрессивных тенденций –до и – после тренинга могу оценить так:



В ходе формирующего эксперимента выяснилось, что активизация гуманистических интенций путём насыщенного гуманистического общения в рамках специально организованного тренинга способствовала высвобождению гуманистических интенций в группе исследуемых с

гуманистически-доминирующими интенциями, торможению агрессивных тенденций в группе агрессивно-доминирующих тенденций и трансформации агрессивных тенденций в гуманистические интенции в группах уравновешенных тенденций.

В таблице 3.2.4.10. представлены результаты экспериментальной проверки эффективности программы развития у подростков гуманистической направленности в межличностном общении.

Сопоставление результатов, которые были получены в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения тренинга, свидетельствуют про достоверную позитивную динамику в первой из них. Статистическая обработка данных позволила установить, что наиболее значимые перемены произошли в группе с агрессивно-доминирующими тенденциями: снизилось количество подростков, у которых до тренинга доминировали агрессивные тенденции (с 21 чел. до 15 чел.).

Таблица 3.2.4.10.

**Данные распределения соотношения гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении –до и –после эксперимента**

Группа	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Об- щее кол-во чел.	Соотношение гуманистических и агрессивных тенденций				Об- щее кол-во чел.	Соотношение гуманистических и агрессивных тенденций			
		$\Gamma > a$	$\Gamma = A$	$\gamma = a$	$\gamma < A$		$\Gamma > a$	$\Gamma = A$	$\gamma = a$	$\gamma < A$
До экспери- мента	48	10	12	5	21	48	9	11	6	22
После экспе- римента	48	13	17	3	15	48	10	11	7	20

В группе гуманистически-доминирующих интенций возросло количество подростков с преобладанием гуманистических интенций (с 10 чел. до 13 чел). На 5 человек увеличилась группа уравновешенных тенденций

на высоком уровне, на 2 человека уменьшилась группа уравновешенных тенденций на низком уровне. Значимая позитивная динамика проявилась в подструктурах общения не менее чем на 34%, направленности не менее, чем на 18%, самосознания не менее, чем на 12% и опыта не менее, чем на 20%.

Результаты формирующего этапа эксперимента подтверждают эффективность разработанной концептуальной модели и выбранных методов развития гуманистической направленности межличностного общения и коррекции на этой основе агрессивных тенденций.

### 3.3 Обоснование методических рекомендаций для практических психологов, работающих с агрессивными проявлениями подростков

Изучая проблему формирования гуманистической направленности межличностного общения подростков с целью преодоления агрессивных тенденций в межличностном общении подростков, проведя констатирующий и формирующий эксперименты, мы установили, что процесс формирования гуманистически-диалогической и компромиссной стратегий общения должен быть лично ориентированным и построенным на принципах развивающего обучения.

Как показала практика и научное исследование, причины агрессивных тенденций в межличностном общении подростков могут быть представлены комплексами в самих различных сочетаниях. В первую очередь, агрессивные тенденции могут объясняться проявлением возрастного кризиса, а именно: стремлением к самоутверждению, несформированностью психологического механизма рефлексии, желанием проверить свои возможности и расширить границы своей самостоятельности. С другой стороны, причиной агрессивных тенденций в межличностном общении может стать фрустрация ведущей для этого возраста потребности в полноценном общении. Это обстоятельство ведет к повышенной тревожности, развитию неадекватной и неустойчивой самооценки, сложностям в личностном развитии, что приводит к выбору

неконструктивных агрессивно-конфликтных стратегий в межличностном общении. Все это во много раз усугубляется, если у ребенка отсутствует благоприятное общение в семье.

Учитывая, что в настоящее время в общеобразовательных школах никто не занимается специальной организацией ведущей для подросткового возраста деятельности общения, перед школьным психологом встает задача помочь подросткам в полноценном проживании возрастного периода и формировании необходимых для этого психологических новообразований.

Актуальность вопроса помощи подросткам в организации ведущей для этого возраста деятельности определяет потребность в обеспечении школьных педагогов и психологов теоретическим, методическим и практическим инструментарием, в частности психологическими способами диагностики гуманистических и агрессивных тенденций в межличностном общении и развитии гуманистических тенденций и стратегий общения. В разработке методических рекомендаций в нашей работе мы опирались на результаты как констатирующего, так и формирующего эксперимента.

Экспериментальные данные, полученные по результатам проведения психодиагностики проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков позволили выделить 3 стратегии общения: 1) гуманистически-диалоговую; 2) компромиссную (полностью или частично); 3) агрессивно-конфликтную стратегию.

Формирующий эксперимент доказал, что развитие гуманистической направленности общения требует организации ведущей для этого возраста деятельности в двух направлениях: внешне-предметном и внутренне-предметном. Это означает, что ведущая для этого возраста деятельность должна проходить через 1) все компоненты деятельностного измерения личности; 2) направляться на структурные составляющие личности подростка.

Изучая проблему развития гуманистических интенций в межличностном общении, мы установили, что гуманистически-доминирующая и

компромиссная стратегии межличностного общения формируются и развиваются не только на специальных психологических тренингах, но и на других занятиях. Так, способности личности к конструктивному общению должны стать объектом значительно большего внимания учителей в рамках таких предметов, как литература и изучение языка. Для этого необходимо включать в учебные программы новые темы, связанные не только с изучением грамматики, синтаксиса и фонетики, но и с формированием потребности в общении, техники коммуникации (устной – диалог, монолог и письменной – почтовая переписка, деловая речь, рассказ, стихосложение и т.д.), понимание человека человеком, межличностному взаимодействию, контролю над эмоциональным компонентом общения. Важно, чтобы школьный психолог мог проводить разъясняющую работу с педагогами школы по особенностям формирования гуманистических интенций личности и преодоления на этой основе агрессивных проявлений в поведении школьников и давать психолого-педагогические рекомендации по работе с подростками. Поэтому, для полноценного проживания подростками возрастного периода, который подготовит их к переходу на следующую возрастную ступень и позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям, необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

1. Для формирования гуманистически-диалогической и компромиссной стратегий в межличностном общении подростков с целью преодоления их агрессивных тенденций, преподавателей и психологов общеобразовательных школ важно ориентировать на внедрение коммуникативно-личностного подхода в учебно-воспитательный процесс.

2. Особое внимание при формировании гуманистических интенций в межличностном общении подростков должно быть направлено на целостное концептуальное представление о гуманистических интенциях и агрессивных тенденциях в противоположности и взаимосвязи, которые существуют в межличностном общении и поведении подростков; комплексность в

понимании и психодиагностическом изучении гуманистических интенций и агрессивных тенденций в их диалектической противоположности и взаимосвязи; личностную ориентацию развития гуманистически направленного общения для преодоления агрессивных тенденций подростков через активные формы и методы обучения.

3. Высвобождение и развитие гуманистических интенций в межличностном общении должно опираться на знание о существовании четырёх реальных вариантов взаимодействия гуманистических интенций и агрессивных тенденций и предусматривать разные стратегии регуляции общения на основе: содействия – в группе гуманистически-доминирующих интенций; поддержки гуманистических интенций – в группе уравновешенных на высоком уровне тенденций; развития – в группе уравновешенных на низком уровне тенденций и блокирования и самоблокирования агрессивных тенденций в группе агрессивно-доминирующих тенденций.

4. Программа и методика учебно-развивающей программы должны разрабатываться в соответствии с концептуальной моделью проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков, которая включает следующие компоненты общения: коммуникативно-мотивационный, коммуникативно-когнитивный, перцептивный, интерактивный и эмоционально-чувственный.

5. Разрабатывая и проводя практические занятия по формированию гуманистической направленности общения, следует уделить внимание развитию гуманистически-диалогической и компромиссной (полной или частичной) стратегиям, которые следует актуализировать с целью преодоления агрессивно-конфликтной стратегии взаимодействия.

Тренинг по формированию гуманистической направленности общения будет эффективным, если:

1) С первых минут тренинга психолог нацелит подростков на активное участие и включённость во все виды деятельности, которые им предлагаются. Желательно, чтобы тренер на первом занятии заинтересовал участников и разъяснил необходимость таких занятий для улучшения отношений с окружающими, умения разрешать конфликты, развития интеллигентного общения, которое основывается на наблюдательности. После принятия правил группы, необходимо провести батарею тестов для исследования проявлений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении, после обговаривания результатов перейти к практическим занятиям.

2) Психолог должен чётко, понятно, уверенно и эмоционально излагать учебный материал каждого занятия и обязательно закрепить его психогимнастическими упражнениями, ролевыми играми. В ходе выполнения заданий подростки имеют возможность получить новые впечатления, приобрести социальный опыт и общаться друг с другом совершенно не так, как в ходе обычной школьной жизни.

3) После проведения упражнений обязательно нужно помочь детям выразить свои впечатления. Психолог может помочь детям осознать свои ценности и установить приоритеты, может также помочь им стать более терпимыми, гибкими и внимательными. Важно помнить, что для того, чтобы ребёнок рос и развивался как личность, педагог должен помочь ребёнку следовать его собственным внутренним целям и желаниям. Для этого можно предложить детям проанализировать и обсудить полученный ими опыт. Тренер должен выражать заинтересованность и с пониманием отнестись к ответам детей, побуждать их искренне рассказывать о своих переживаниях и при этом вести себя уважительно по отношению к другим. Всякий раз необходимо подчёркивать ценность выводов, сделанных самими детьми.

4) Для формирования конструктивных стратегий общения (гуманистически-диалогической и компромиссной) тренер должен показать детям, как можно жить без конфликтов, агрессии и насилия. То есть, нужно научить ребёнка выражать свои чувства без агрессии и контролировать свой



гнев. Кроме того, занятия должны помочь развить в детях открытость и мужество выражать своё отношение к другим людям, не боясь испортить с ними отношения, что в свою очередь обеспечивает открытое, искреннее и живое общение. В результате дети открывают для себя искусство достигать внутренней гармонии и уравновешенности, самостоятельности и независимости.

5) Занятия обязательно должны включать упражнения, нацеленные на усвоении структуры (алгоритма) навыков. На каждом занятии должен быть определённый набор операций, приёмов, выполняемых пошагово, которыми должны овладеть подростки. Задания на занятиях должны быть последовательными и логично основываться на предыдущих занятиях. На первых двух занятиях необходимо развивать общие умения коммуникации. На последующих занятиях обязательно должны быть упражнения, направленные на овладение каждым компонентом общения: коммуникативно-мотивационным, коммуникативно-когнитивным, перцептивным, интерактивным, эмоционально-чувственным. На последних двух занятиях, закрепляющих новый опыт социального взаимодействия, проводятся Дебаты, где подростки демонстрируют и применяют все полученные знания и умения. Все задания, упражнения, игры, которые предлагаются на тренинге должны основываться на личностно-коммуникативном подходе и нацелены на овладение гуманистически-диалогической и компромиссной стратегиями общения.

6) Все упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы дополняя друг друга, они служили единой цели – формированию внутренней потребности в гуманных взаимоотношениях, пробуждению у детей интереса к тому, что чувствуют и как мыслят другие люди, умению сопереживать и брать на себя ответственность за собственные поступки.

7) Методика проведения занятий опирается на комплекс принципов, методов и методических приёмов. Предложенная авторская программа формирования гуманистической направленности общения подростков с

целью преодоления их агрессивных тенденций основывается на комплексе методов: беседы, дискуссии, тестирование, психогимнастические упражнения, ролевые игры, притчи, разрешение этических дилемм, дебаты, методы телесно-ориентированной терапии, техники ауторелаксации. Особенностью тренинга является то, что большинство перечисленные методов используются на каждом занятии, и каждый из приемов должен использоваться в комплексе с другими для более эффективного закрепления материала.

8) Задания, упражнения и усложнение заданий должны индивидуализироваться. Несмотря на то, что тренинг является групповой формой проведения занятий необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого участника тренинга.

9) Эффективность тренинга во многом зависит от личностных качеств ведущего, так как только высокий нравственный уровень и профессионализм психолога позволят ему не навязывать детям своих взглядов, не воспитывать детей по своему образу и подобию, а способствовать развитию психологических образований, обеспечивающих укрепление собственных взглядов, мнений, оценок, отношений и стремлений. Ведущий должен быть своего рода моделью человека, уверенного в себе, обладающего чувством собственного достоинства и умеющего выражать это в формах, способствующих повышению межличностной надежности и собственной значимости у других людей. Он должен демонстрировать отдельные элементы и формы этого поведения. Совершенно исключена какая-либо оценка высказываний подростков с точки зрения правильности-неправильности, возможна, лишь в очень ограниченных случаях, оценка с точки зрения большей или меньшей информативности высказывания. Во время занятия необходимо поощрять естественность, изобретательность в самовыражении, отношение к себе с юмором, стремление к самостоятельности, независимым суждениям, следует подчеркивать и хвалить гибкость в поведении, частое употребление местоимения "Я".

10) Специфика указанного курса в том, что цель и задачи тренинга выступают в "чистом" виде, вне содержания того или иного предмета, освоенных ранее умений и навыков и т.п. Поэтому психолог, ведущий работу по программе, оказывается одновременно в достаточно выигрышном и, вместе с тем, сложном положении. Выигрышность положения в том, что ведущий имеет возможность воздействовать на все структуры социально-психолого-индивидуального и деятельностного измерений подростка, его представления о себе и отношение к себе не только во время осуществления этой программы, но и в реальной повседневной жизни. В этом случае занятия по программе будут являться лишь частью более сложной и полноценной воспитательной системы, предусматривающей развитие реалистичной самооценки в конкретных видах деятельности и т.д. Известно, что именно сочетание общего положительного представления о себе, принятия себя и реалистичной оценки своих результатов в конкретных видах деятельности наиболее благоприятно для личностного развития. Сложности позиции ведущего связаны с рядом обстоятельств. Во-первых, ведущий должен располагать достаточно большим репертуаром уверенных форм поведения и демонстрировать их не только в процессе прохождения предлагаемого курса, но и в остальных занятиях с детьми. Во-вторых, таким же образом, должна проявляться общая позитивная оценка учащегося во время повседневного общения с ним, вне зависимости от его реальной успешности. В-третьих, должен быть обеспечен достаточно высокий уровень доверия между психологом-педагогом и школьниками до и во время проведения занятий по курсу. В случае конфликтов, трудностей, непонимания с группой в целом или отдельными учащимися занятия по курсу проводить нецелесообразно.

11) На занятиях необходимо особое внимание уделять методам ауторелаксации и телесно-ориентированной терапии. Учитывая, что агрессивным детям зачастую свойственны мышечные зажимы, особенно в области лица, шеи и кистей рук, нужно обучить их приёмам нервно-мышечной релаксации и чувственному осознанию. Это позволит детям

избавиться от излишнего психического напряжения и стрессовых состояний, собрать своё внимание и энергию, после чего они значительно лучше будут выполнять задания, требующие сосредоточенности.

Выводы к разделу 3.

1. Программа формирования гуманистической направленности межличностного общения для преодоления агрессивных тенденций должна основываться на личностно-коммуникативном подходе и совокупности базовых принципов, реализация которых предусматривает формирование конструктивных стратегий общения (гуманистически-диалогической и компромиссной).

2. Основным методом развития гуманистической направленности общения и формирования конструктивных стратегий межличностного общения является специальный психологический тренинг гуманистически направленного общения.

3. При построении программы формирующего эксперимента мы опирались на логику концептуальной модели проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении и поведении подростков и результаты эмпиричного исследования, в ходе которого были установлены четыре варианта их взаимодействия: 1) гуманистически-доминирующее ( $\Gamma > a$ ); 2) уравновешенное на высоком уровне проявления ( $\Gamma = A$ ); 3) уравновешенное на низком уровне проявления ( $\gamma = a$ ); 4) агрессивно-доминирующее взаимодействие ( $\gamma < A$ ). На основе указанных вариантов взаимодействия были выделены стратегии межличностного общения в диадах: гуманистически-диалогическая стратегия, стратегия компромисса и конфликтно-агрессивная стратегия межличностного общения.

4. Формирующий эксперимент строился как комплексная программа по организации ведущей для подросткового возраста деятельности общения в двух направлениях: внешне-предметном и внутренне-предметном. То есть, ведущая для этого возраста деятельность проходила, во-первых, через все

компоненты деятельностного измерения личности – коммуникативно-мотивационный, коммуникативно-когнитивный, перцептивный, интерактивный и эмоционально-чувственный компоненты общения. Во-вторых, во внутреннем плане деятельность подростка направлялась на структурные составляющие собственной личности, для чего были организованы следующие виды деятельности: 1) коммуникативная; 2) эмоционально-ценностная, мотивационная; 3) характероформирующая; 4) рефлексивная, саморегулирующая, самообучающая, самовоспитывающая; 5) деятельность по расширению социального опыта; 5) психофизиологическая – по отработке личностного стиля общения и поведения.

5. Повторное психодиагностическое исследование участников экспериментальной и контрольной групп показало позитивную динамику развития гуманистических тенденций в межличностном общении в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Результатом формирующего эксперимента явилась актуализация гуманистических интенций, которая способствовала высвобождению гуманистических интенций в группе исследуемых с гуманистически-доминирующими интенциями, торможению агрессивных тенденций в группе подростков с агрессивно-доминирующими тенденциями и трансформации агрессивных тенденций в гуманистические интенции в группах уравновешенных тенденций.

6. Проведённое исследование позволило предложить ряд методических рекомендаций: преподавателей и психологов общеобразовательных школ необходимо ориентировать на внедрение в учебно-воспитательный процесс коммуникативно-личностного подхода; формирование гуманистической направленности общения должно основываться на принципах коммуникативно-личностного подхода; развитие гуманистических тенденций в межличностном общении должно опираться на знание о существовании четырёх реальных вариантов взаимодействия гуманистических интенций и агрессивных тенденций и предусматривать различные стратегии регуляции

общения; тренинг гуманистически ориентированного общения должен разрабатываться в соответствии с концептуальной моделью проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в межличностном общении подростков.

## ВЫВОДЫ

1. Анализ научных данных по проблеме гуманизации межличностного общения и преодоления на этой основе агрессивных тенденций личности свидетельствует, что гуманистические интенции и агрессивные тенденции существуют в структуре личности в диалектическом единстве. Актуализация гуманистических интенций в общении подростков, как ведущей деятельности, в которой формируются основные новообразования личности подростка, может существенно влиять на проявление агрессивных тенденций в общении и поведении подростков.

2. В качестве методологического подхода использовался коммуникативно-личностный подход, который основывается на закономерностях построения, функционирования и развития личности и представляет собой совокупность концептуальных представлений, психодиагностических и психоразвивающих способов, которые способствуют более полному пониманию личности ученика и являются основой для формирования гуманистической направленности общения. 3. В ходе теоретического исследования предложена и обоснована концептуальная модель проявлений и взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций в общении подростка, которая предусматривает три

измерения теоретического анализа гуманистических интенций и агрессивных тенденций: 1) социально-психолого-индивидуальный; 2) деятельностный; 3) генетико-возрастной.

В системном контексте взаимодействие гуманности и агрессивности предполагает определённую типологию взаимосвязи между ними: доминирование, уравнивание, подчинение. В связи с этим выделены следующие варианты взаимодействия гуманистических интенций и агрессивных тенденций: 1) гуманистически-доминирующее взаимодействие; 2) паритетное на высоком и низком уровнях проявления; 3) агрессивно-конфликтное взаимодействие.

4. Для изучения проявлений и оценки типа соотношения гуманистических интенций и агрессивных тенденций был определен комплекс показателей, методов психодиагностики и показателей их проявлений, а также выведена формула:  $K = B_1 \cdot \kappa_1 + \dots + B_{19} \cdot \kappa_{19}$ , где  $K$  – композитная оценка,  $B_1$  – балл, полученный по тесту, а  $\kappa$  – коэффициент, введенный с целью уравнивания влияния значения каждого фактора. В результате констатирующего эксперимента выделены 4 варианта взаимоотношений гуманистических интенций и агрессивных тенденций: 1) высокий уровень развития гуманистических интенций; 2) две группы, имеющие уравновешенные гуманистические интенции и агрессивные тенденции: а) на высоком уровне; б) на низком уровне и 3) преобладание агрессивных тенденций над гуманистическими интенциями. На основе выделенных вариантов были выделены следующие стратегии межличностного общения в диадах: гуманистически-диалогическая стратегия ( $\Pi_1\Gamma \leftrightarrow \Pi_2\Gamma$ ;  $\Pi_1\varrho \leftrightarrow \Pi_2\varrho$ ); стратегия компромисса ( $\Pi_1\Gamma = \Pi_2A$ ;  $\Pi_1\varrho = \Pi_2a$ ;  $\Pi_1\Gamma = \Pi_2a$ ;  $\Pi_2\varrho = \Pi_2A$ ); конфликтно-агрессивная стратегия ( $\Pi_1A \leftrightarrow \Pi_2A$ ;  $\Pi_1a \leftrightarrow \Pi_2a$ ), где  $\Pi$  – партнёры по взаимодействию с высоким и низким уровнем гуманистических интенций ( $\Gamma, \gamma$ ) либо агрессивных тенденций ( $A, a$ ).

5. В результате формирующего эксперимента по апробации разработанной системы установлено, что ее применение способствует

развитию гуманистически-диалогической и компромиссной стратегий межличностного общения, то есть: высвобождению гуманистических интенций в группе испытуемых с гуманистически-доминирующими тенденциями, торможению агрессивных тенденций в группе подростков с агрессивно-доминирующими тенденциями и трансформации агрессивных тенденций в гуманистические интенции в группе уравновешенных тенденций.

6. Разработанные методические рекомендации могут быть использованы педагогами, практическими психологами, методистами для создания условий по повышению гуманистического потенциала в межличностном общении подростков.

Дальнейшее исследование проблемы коррекции агрессивных тенденций в межличностном общении подростков может быть направлено на совершенствование диагностической методики, например, исследование мотивов общения, акцентуации характера, психофизиологических предпосылок развития гуманистических интенций и агрессивных тенденций; поиске форм психологического консультирования по проблемам агрессивных проявлений в общении и поведении подростков.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. - М.: Академический Проект, 2001. - 704 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии. - М.: Наука.- 1981. - С. 218-241.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. - М.: Наука, 1995.- С.27-48.
4. Авсієвич М.Л. Питання профілактики морально-правової девіації // Зб.: наук. праць Мін-ва мистецтва та культури України. - К.: Наук. світ.- 2000. - С. 26-30.
5. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М.Платоновой. - СПб.: Речь, 2004. - 336 с.
6. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. - 2-е изд.- М.: Независимая фирма «Класс», 2000.- 208 с.
7. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Тренинг развития жизненных целей / Под. ред. Е.Г.Трошихиной. - СПб.: Речь, 2002. - 216 с.
8. Айхорн А. Трудный подросток. - М.: Аспект-Пресс, 2001. - 156 с.
9. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Наука, 1998. - 539 с.
10. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - М.: Наука, 1990. - 559 с.

11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 339 с.
12. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2-х кн. Кн. 2. - М.: Педагогика, 1982. - 296 с.
13. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект-Пресс, 1999. - 376 с.
14. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: Наука, 1996. - 465 с.
15. Атватер И. Я вас слушаю. - М.: Экономика, 1988.- 111 с.
16. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер.: с англ. М.: Просвещение, 1991. - 224 с.
17. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психологічні аспекти. - Рівне: Ліста-М, 2003.- С.8-11.
18. Балл Г.О. Діалогічні засади гуманізації суспільних відносин - // Освіта і управління.- 2002.- №3. - С 136-140.
19. Балабанова Л.М. Аддиктивное поведение и особенности его проявления у лиц подросткового возраста // Професійна освіта: теорія і практика. - Харьков: Харьковський обл. наук.-метод. центр ПТО.- 1999.- №2 (10). - С.90-94.
20. Барцалкина В.Н. Внутренний диалог как ведущая форма развития самосознания личности в подростковом возрасте. // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. науч. тр. - М.: изд. АПН СССР, 1987. - С.25-29.
21. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.- 423 с.
22. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского.- М.,1979. – С. 100.
23. Белявский И.Г. Историческая психология. - Одесса: ОКФА, 1991. - 250 с.
24. Бендлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия / Пер. с англ. Ю.С. Уокер. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. - 160 с.

25. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х т. / Русские философы XX в.- М.: Наука, 1994. Т.1.- 542 с.
26. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М.: Мысль, 1992. - 383с.
27. Бердяев Н.А. Опыты парадоксальной этики. - М.:ООО «Изд-во АСТ», Харьков: «Фопель».- 2003. – С.404-422.
28. Бернс Р. Развитие Я-концепции /Общ. ред. и вступ. статья В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986.- 420 с.
29. Бех І.Д. Особистісна парадигма процесу виховання // Освіта, 8-14 травня 1997р. - С. 8-9.
30. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія.- 2005 - №4 (49). - С.5-27.
31. Библер В.С. От наукознания – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. - М.: Наука, 1991. - 413 с.
32. Бикенбиль Ф. Коммуникационный тренинг: Наука общения для всех / Пер. с нем. Н.Чупеева. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.- 352 с.
33. Блум Г. Психологические теории личности. – М.: Изд-во КСП, 1996. - 247 с.
34. Богданов В.А. Причинный и целевой подходы в развитии теорий личности // Вопр. психологии.- 1991.- №1. - С.45-53.
35. Богданова С.И. Общение со сверстниками как фактор социализации личности. Автореф. дис....канд. псих. наук. - Л., 1989.- 17 с.
36. Бодалев А.А. К проблеме социальной перцепции // Экспериментальная и прикладная психология. - Л.: ЛГУ.- 1970.- С.54-58.
37. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 200 с.
38. Бодалев А.А. Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М.: изд. АПН СССР.- 1987. - 164с.
39. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.

40. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979.- 96 с.
41. Бойко Д.М. Психологічний аналіз особистості підлітка-правопорушника // Неперервна професійна освіта: теорія і практика.- 2003.- Вип. 3-4. - С.200-208.
42. Борышевский М.И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения // Вопр. психологии.- 1972.- №5. - С.121-128.
43. Бофть О.Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів. Автореф. ... канд. псих. наук. - Київ, 2001.- 21 с.
44. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. - М.: Знание, 1985. - 64 с.
45. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала. - М.: Смысл, 2001. - 197 с.
46. Братченко С.Л. Конференция по проблемам экзистенциально-гуманистического подхода в психотерапии // Вопросы психологии.- 1997.- №3. -С.147-150.
47. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов. - СПб.: Речь, 2004.- 144с.
48. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. - 336 с.
49. Бургін М.С. Культурологічні аспекти гуманізації освіти // Збірка матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару «Психолого-педагогічні проблеми гуманізації школьної освіти. - Київ-Рівне, 1997. - С.17-19.
50. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь- справочник по психологической диагностике. - К.: Наукова думка, 1989. - 196 с.
51. Бурменская Г.В. Психология личности: современные тенденции и зарождающиеся направления // Вопросы психологии.- 1991.- №1. - С. 23-26.
52. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991. - 144 с.

53. Василенко О., Чернецька Ю. Проблема організації спілкування учнів загальноосвітньої школи- // Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки.- Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В.Винниченко. - Кіровоград.- 2001.- Вип. 32, ч.1. - С.67-71.
54. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. - СПб.: Речь, 2002.- 174 с.
55. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга.- Психотехники: Учебное пособие. - М.: Изд-во «Ось-89», 1999.- 176 с.
56. Введение в практическую социальную психологию: Учеб. пособие / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской.-М.: Наука, 1994. – С.3
57. Вітленська Т.Г. Гуманізація навчання як загальнолюдський історичний процес // Збірка матеріалів міжрегіонального семінару «Психолого-педагогічні проблеми гуманізації школьної освіти. - Київ-Рівне, 1997.- С. 23-27.
58. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін .- К.: Просвіта, 2001. - 416 с.
59. Виговська Л.П. Емпатійні стосунки дітей у різних умовах соціалізації // Педагогіка и психология. - 1996.- №1.- С.82-90.
60. Волченко Л.Б. Добро и Зло как этические категории. - М.: Знание, 1975.- 64 с.
61. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка. - Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - С.220-242.
62. Гаврилова Т.П. Снегирев Т.В. Принципы гуманистического общения и опыт освоения их в групповых взаимодействиях // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - 1989.- №1. - С.4-8.
63. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. - М.: Знание, 1984.- 79с.

64. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. - М.: Педагогика, 1992. - 153 с.
65. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб: АО «Сфера», 1994. - 160 с.
66. Гегель Г. Наука логики. В 3-х т. Т 2.- М.: Мысль, 1970-1972. - С.65-69.
67. Гингер Серж Гештальт: искусство констакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям. - М.: Пер СЭ, 2002. - 320 с.
68. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - М.:ЧеРо, 2001.- 240 с.
69. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М.: МГУ, 1987. - 174 с.
70. Гольдшейн А, Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. - К.: Либідь, 2003. - 520с.
71. Гриндер Д. Бэндлер Р. Структура Магии. - Одесса.: Изд-во Альян, 2001.- 452 с.
72. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология. - СПб.: Речь, 2001. - 352 с.
73. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000.- 592 с.
74. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте. Автореф. дис. ... канд. псих наук. - М., 1983.- 19 с.
75. Гусейнов А.А. Античная этика. - М: И.о. РАН, 2003. - 270 с.
76. Гусейнов А.А. История этических учений: Учеб. для студентов вузов.- М.: Гардарники, 2003. - 911 с.
77. Дебаты: Навч. посібник: Метод. рек. щодо ведення дебатів. – К.: А.П.Н., 2001. - 102с.

78. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. – М.: Смысл, 2001. – 191 с.
79. Джонсон Д.У. Тренинг общения и развития. – М.: Прогресс, 2001. - 248.с.
80. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманов.– СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 176 с.
81. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
82. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. -Псков, 1994.- 352 с.
83. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. - СПб.: Питер, 2001. -368с.
84. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 167 с.
85. Жак Бросс Духовные учителя / Пер. с франц. С.Васильевой и Н.Мультиатули.- СПб.: «Академический проект», 1998. - 336 с.
86. Жан-Мари Робин. Гештальттерапия. – М.: МГИ, 1998.– 61с.
87. Желдак И.М. Практикум по групповой психотерапии детей и подростков с коррекцией семейного воспитания. - М.: Институт общеуниверситетских исследований, 2001. - 240с.
88. Жуков Ю.М. Точность и дифференцированность межличностного восприятия: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М., 1982. - 20 с.
89. Жуков Ю.М. и др. Диагностика и развитие компетенции в общении. - М.: МГУ, 1990. - 104 с. ...
90. Завражин С.А. Агрессивные тенденции в детском и подростковом возрасте // Вопр. психологии.- 1993.- №5. - С. 43-49.

91. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. - СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. - 80 с.
92. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 448 с.
93. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. - Киев: Наукова думка, 1982. - С.62-87.
94. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб.- К.: МАУП, 2000. - 312 с.
95. Игумнов А. Основы психотерапии детей и подростков / Под ред. В.Т. Кондрашенко. - М.: Изд-во института психотерапии, 2001. - 176с.
96. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: «Питер», 1999. - 464 с.
97. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972. - 156 с.
- 196.
98. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
99. Карташов С. Конфликтология. – Кишинев: Парагон, 1996. - 475 с.
100. Киричук А.В. Формирования гуманистических взаимоотношений между младшими школьниками во внеурочной деятельности // Педагогика и психология.- 1995.- №4. - С. 15-112.
101. Киричук О.В. Основні напрямкі, завдання і методи морального виховання учнів // Початкова школа. -1981.- №22. - С.3-10.
102. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих школярів суверенної України // Рад. школа.- 1994.- №6. - С.15.
103. Клименко В.В. Развитие чувств // Родная школа.- 1994.- №1-2. - С.29-35.



104. Кобильченко В.В. Спілкування підлітків у колі однолітків як проблемний фактор розвитку особистості // Проблеми пенітенціарної теорії і практики: Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. - К.: КІВС.- 2004.-№9. - С. 81-485.
105. Ковалев С.В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности: Учебное пособие. - М.: Московский психосоциальный институт, 2002. – 512 с.
106. Коломинский Я.Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений. // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - Краснодар, 1975. - С.32-35.
107. Колосова С.Л. Детская агрессия. - СПб.: Питер, 2004. - 224 с.
108. Кондащенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия: Учеб. пособие – 2-е изд., - Мн.: Выш. шк., 1997. - 464 с.
109. Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти – Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 1-2 жовтня 1997 р.- Одеса: Астропринт.- 1998. - 212 с.
110. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: Автореф. дис.... канд. псих. наук. - Київ, 2000. - 19с.
111. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. - 608 с.
112. Кочунас Р. Психотерапевтические группы: Теория и практика / Пер. с лит. - М.: Академический Проект, 2000. - 240 с.
113. Кочунас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. – М.: Академический проспект; ОППЛ, 2002. - 464 с.
114. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. Наук. Праць: Ч.1 /За ред. І.А.Зязюна і Н.Г.Ничкало. – К., 2001.- С.5

115. Кроль Л. Образы и метафоры в интегративной гипнотерапии. - М.: Независимая фирма «Класс», 2001. - 128 с.
116. Кудрявцев. В.М. Причинность в криминологии (о структуре индивидуального преступного поведения). - М.: Юридическая литература, 1988. - 134 с.
117. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-тест»: Методическое руководство. - СПб.: ИМАТОН. - 57 с.
118. Куттер П. Современный психоанализ. / Под общ. редакцией В.В. Зеленского. – СПб.: «Б.С.К», 1997. - 348 с.
119. Кушнірюк В.М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі: Автореф. дис.... канд. псих. наук. - Київ, 2000. - 20с.
120. Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка / Пер. с англ. – 4-е изд. СПб.: Мирт, 2000. - 192 с.
121. Лампен Диана и Джон. Молодые люди управляют конфликтом: Минск, 1998. - 43 с.
122. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопр. психологии.- 1972.- №6. - С.162-172.
123. Лейтмес Х.С. Понятие общения и воспитания. / Проблемы общения и воспитания. Ч.1.-Тарту, 1974. - С.60-68.
124. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Киев: Вища школа, 1981.- 392 с.
125. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 47 с.
126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
127. Лещинская Е.А. Диагностика и коррекция коммуникативных трудностей у младших подростков. Автореф. дис. ... канд. псих. наук.- Киев, 1992. - 19 с.

128. Лидерс А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога.- 1998.- №9. - С. 102-105.
129. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 256 с.
130. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Научн.-исслед. ин-т общей и педаг. психол. АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 144 с.
131. Лисков Б.Д., Т.Н.Курбатова. Понятие о личности преступника // Юридическая психология. - СПб.: Питер.- 2001. - С. 37-49 с.
132. Литвиненко С.А. Украинская народная сказка как средство гуманистического воспитания первоклассников // Педагогика и психология -1996.- №1. - С 76-82.
133. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. - 256 с.
134. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло». - М.: Мысль, 1994. - 157 с.
135. Лоуэн А. Терапия, которая работает с телом (Биоэнергетика). - СПб.: Речь, 2000. - 272с.
136. Лоуэн А. Радость. - Мн.: ООО «Попурри», 1999.- 464 с.
137. Лютова Е.К. Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2001.- 190 с.
138. Майерс Д. Социальная психология. - СПб: Питер Ком, 1999. - 688 с.
139. Максименко С. Передмова // Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р.Трача і Г.Балла. – Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К., 2001. – С.7
140. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: [В 2 т.] Т.1. –К.:Форум, 2002. – С.50-52.
141. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии).- М.: Рефл-бук, К.:Ваклер,2002.- 320 с.

142. Макшанов С.И. Принцип психологического тренинга // Журнал практического психолога.- 1999.- №3. - С.13-38.
143. Маслоу А. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
144. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. - Киев: Домус, 1994. - 49 с.
145. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. - 425 с.
146. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. - СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2000. - 150 с.
147. Марсанов Г.И. Социально-психологический тренинг 4-е изд., испр. и доп. – М.: «Когито-Центр», 2001. - 251 с.
148. Мейер В., Чессер Э. Методы поведенческой терапии. - СПб.: Речь, 2001. - 256 с.
149. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология // Вопр. психол. 2000.-№2. - С.102-118.
150. Миллер Дж. и др. Планы и структуры поведения / Общ. ред. и предисл. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. - М.: Прогресс, 1965. - 238 с.
151. Миккин Х. Роль коммуникативных движений в межличностном общении. Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М., 1977. - 17 с.
152. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков – эмоциональный и кризисный механизм.- СПб., 1999. - 245 с.
153. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делинквентный подросток. Учеб. пособие по психопрофилактике, диагностике и коррекции отклоняющегося поведения подростков для социальных педагогов, студентов педагогических, психологических, юридических специальностей, интернов-психиатров. – Полтава, 1995. – С. 58-69.
154. Морозов А.В. Психология влияния. - СПб.: Питер, 2001. - 512с.
155. Михайлова Е.С. Диагностика социального интеллекта: Методическое руководство. - СПб.: «ИМАТОН», 2001. - 56с.

156. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для клас. руководителей. – М.: Просвещение, 1981. – С.89-90.
157. Мудрик А.В. О подготовке школьников к общению. // Проблемы подготовки к общению. - Таллин.- 1979. - С.9-17.
158. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников.- М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
159. Мудрик А.В. Воспитательные функции общения школьников.// Общение и развитие психики. - М.: Изд-во АПН СССР.- 1986. - С. 123-132.
160. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов.-5-е изд. - М: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
161. Мэй Р. Сила и невинность. – М.: Смысл, 2001. – 319 с.
162. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Пер. с англ. М.Будыниной, Г.Пимочкиной. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. - 256 с.
163. Мэй Р. Смысл тревоги / Пер. с англ. М.И. Завалова и А.Ю. Сибуриной. - М.: Независимая фирма «Класс», 2001. - 384 с.
164. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1960. - 420 с.
165. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева.- М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. - 356 с.
166. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. - СПб.: Питер 2001. - 464 с.
167. Немов Р.С. Практическая психология: Пособие для уч-ся. - М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 320с.
168. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - Киев: Лыбедь, 1990. - 191с.
169. Обухов Я.Л. Символдрама: Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков. - М.:Эйдос, 1997.- 112 с.

170. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 60 с.
171. Общение и оптимизация совместной деятельности. / Под ред. Г.М. Андреевой. - М.: Изд-во МГУ, 1987. -302 с.
172. Общение и развитие психики // Сб. науч. трудов./ Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. - М, 1986. - 176 с.
173. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального исследования / Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л.Кричевского. - М: Педагогика, 1987. - 152 с.
174. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками. - М.: Просвещение, 1987. - 224 с.
175. Павелко І.І. Розвиток гуманістичної спрямованості міжособистісного спілкування підлітків // Матер. Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико - методологічні проблеми дослідження психології особистості: досвід минулого – погляд в майбутнє». – Наука і освіта- 2005. - № 5-6. - С. 105-107.
176. Павелко І.І. Дослідження гуманістичних і агресивних тенденцій у міжособистісному спілкуванні підлітків // Наукові записки Інституту психології Г.С.Костюка АПН України. – Київ.: Главник.- 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, том 3. - С. 288-293.
177. Павелко И.И. Сублимация агрессии в деятельности // Журнал практического психолога. - Москва, 1998. - №3. - С. 39-43.
178. Павелко И.И. Агрессивные действия в неравновесных психических состояниях // Наука і освіта, 2000. - № 4. - С. 65-66.
179. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа. // Социальная психология и философия / Под ред. Б.Д. Парыгина. - Л.: Изд-во ЛГПИ, 1975, вып. №3. - С. 3-13.

180. Песталоцци И.Г. Каменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж. Педагогическое наследие.- М.: Педагогика, 1989. - 416с.
181. Петренко В.Ф.и др. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости. - М.: Смысл, 2000. – 73 с.
182. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. - М.: МГУ, 1989. - 216с.
183. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии – М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.
184. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1997.- 384 с.
185. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник / За ред. Г.О.Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Київ: Наукова думка, 2000 .- 188 с.
186. Пиз А. Язык телодвижений. –М.: «Ай Кью», 1997. - 255 с.
187. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики. – Кишинев: Центральная типография, 1997. - 352 с.
188. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 173с.
189. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. / Под ред. И.В. Дубровиной 2-е изд. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. - 528 с.
190. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе .-М.: ТЦ Сфера, 2001. - 192с.
191. Прихожан А.М., Толстых Н.И. Подросток в учебнике и жизни. - М.: Знание, 1990. - 80с.
192. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова.-2-е изд., перераб. и доп.. - М.: Педагогика-Пресс.- 1996. - С.67.

193. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко.- Мн.: Харвест, 2000. - 560 с.
194. Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - 480 с.
195. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Пособие для школьных психологов / Под общей редакцией И.Д.Дубровиной. - М.: Издательский центр «Академия», 1995.- 121с.
196. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко.- Мн.: Харвест, 1999. – 656 с.
197. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова.-2-ге вид. - К.: Либедь, 2000. - 558с.
198. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб. наукових праць.- Рівне.- 2001. - 163 с.
199. Разрешение конфликтов: игры и упражнения. Практик. пособие Вып. 1 / Под ред. В.Казаченок, О.Казак, Е.Клочко и др. - Минск: Минсктиппроект, 1996.– 54 с.
200. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000. - 656 с.
201. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение: Теория и методология исследования. - Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1988. - 253 с.
202. Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Смысл, 1987. - С.257 –311.
203. Рейноутер Д. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Общ. ред. и послесл. Ф.Е.Василюка. - М.: Прогресс, 1993.- 240с.
204. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст / Пер. с нем. - М., 1994. - 320с.
205. Рима́н Ф. Основные формы страха / Пер. с нем. Э.Л. Гушанского. – М.: Алетейа, 1998. - 336 с.



206. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник.- К., ІЗМН. - 236 с.
207. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла.- К.: І П П П О АПН України, 1998. - 160с.
208. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категориально-поняттєвого апарату): Навчально-матодичний посібник. - К.: Ніка.-Центр, 2003. -204 с.
209. Роджерс К.Р. Путь к целостности человека: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопр. психологии.- 1995.- №1.- С.132-139.
210. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
211. Рогов Е.И. Психология общения. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. - 336.
212. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие.-М.: ВЛАДОС, 1996. - 529 с.
213. Роменець В.А. Історія психології ХІХ-початку ХХ століття: Навч. Посібник. - К.: Вища школа, 1995. - 614 с.
214. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. Посібник. - К.: Либідь, 1998. - 992 с.
215. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М.: Педагогика, 1973.- 424 с.
216. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. - М.- 1989.- С. 253-381.
217. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. статья Л.А. Петровской. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

218. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопр. Психологии.- 1992.- №5-6.- С.35-40.
219. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопр. психологии.- 1991.- №1. - С.81-86.
220. Рукавишников А.А. Соколова М.В.- Факторный личностный опросник Р.Кеттелла - 95. Руководство по использованию. - СПб.: ГП ИМАТОН, 1995.- 90 с.
221. Садовская А.В. Понятие враждебности. Основные направления и методы исследования враждебности. М: МГУ. – 65 с.
222. Самоукина Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг.– Дубна: ООО «Феникс+», 2000. - 192с.
223. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности.- Одесса: ХОРС, 1995. - 334 с.
224. Санникова О.П. Феноменология личности. Избр. психол. труды.- Одесса: СМЛ, 2003. - 256.
225. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Смысл, 1989. - С.319-344.
226. Сатир В. Вы и Ваша семья. Руководство по личностному росту. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 320 с.
227. Сатир В. Психотерапия семьи. - СПб.: Речь, 2001. - 254 с.
228. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - М.: Изд-во «Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 96 с.
229. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. - СПб.: ООО «Речь», 2001. - 156с.
230. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности. - СПб.: ООО «Речь», 2003 - 108 с.
231. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО «Речь», 2002. -350 с.

232. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: ООО «Речь», 2002. - С. 22.
233. Свядоц А.М. Неврозы. - М.: Медицина, 1982. - 368 с.
234. Скиннер Р., Клинз Д. Семья и как в ней уцелеть. - М.: Независимая фирма «Класс», 1995. - 272 с.
235. Слободяник Н.В. Психолого-педагогические условия формирования у подростков гуманных взаимоотношений. Автор. дис. ... канд. псих. наук.- Киев, 2001. - 19 с.
236. Словарь иностранных слов.-10-е изд.- М.: Рус. яз.- 1983. - С. 145.
237. Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и другими: Программа тренинга. - М.: Когито-центр, 2000. - 89 с.
238. Столярченко О. Формування гуманних рис школярів загальної школи // Освіта і управління.-Том.3.- К.- 1999. - С.53-59.
239. Сухомлинский В.А. Избр. Педагогические соч.: В 3-х т., Т. 1./ Сост. О.С.Богданова, В.С.Смаль. - М.: Педагогика, 1979. - 560 с.
240. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. -М: Сов. Россия, 1978. - 96 с.
241. Томас Ф. Крам Управление энергией конфликта. Пер с англ. - М.: Изд –во «Рефл –бук». - 2000.- 288 с.
242. Томэ Х, Кэхле Х. Современный психоанализ.- В 2-х т. Т.1. -М.: Прогресс.- С.186-200.
243. Торн К., Маккей Д. Тренинг: Настольная книга тренера. - СПб.: Питер, 200. – 208 с.
244. Уайнхолд. Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Пер. с англ. А.Г. Чеславской.- М.: Независимая фирма «Класс», 2002. - 224.с.
245. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания / Сост. С.Ф.Егоров. - М.: Б.и., 1994. - 208 с.
246. Фельдшейн Д.И. Психология воспитания подростка. - М.: Знание, 1978. -47 с.

247. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер с нем; В 4-х томах. - М.: Генезис, 2001.
248. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. - М.: Генезис, 2002. - 336 с.
249. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // З.Фрейд. Либидо.- М.- 1996.- С.379-465.
250. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Психология бессознательного.- М.- 1990. - С.123-132.
251. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. - 447с.
252. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция.- Минск, 1996. - 192 с
253. Харченко А.И. Системный анализ явления агрессии человек-человек. – М.: Исследовательский центр Herwu, 1995.- 78 с.
254. Хелл Д. Ландшафт депрессии / Пер. с нем. И.Я Сапожниковой. - М.: Алетейя, 1999 – 280 с.
255. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. - СПб.: Питер-Пресс, 1997.- 608 с.
256. Хелена Корнелиус, Шошана Фэйр. Выиграть может каждый: Практическое руководство по конфликтологии. - Луганск: Глобус, 1999.– 198 с.
257. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика.- 1986. - С.381-405.
258. Хорни К. Самоанализ / Под ред. А Боковикова. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.- 448 с.
259. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: «Речь», Институт тренинга, 2001. - 256 с.
260. Хрестоматия по телесно-ориентированной терапии и психотехнике / Редактор-составитель. В.Ю.Баскаков. - М.:Смысл, 2000.- 165 с.

261. Хухлаева О.В., Кирилина Т.Ю., Федорова О.В. Счастливый подросток. Программа профилактики нарушений психологического здоровья. - М.: Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 224 с.
262. Цуканов Б.Й. Час у психіці людини: Монографія. - Одеса: Астропринт, 2000.- 220 с.
263. Цуканов Б.Й. Фактор времени и базальные эмоции у человека // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - Одесса.- 1988.- С.45-48.
264. Чебикин О.Я. Емоційна регуляція діяльності як основа гуманізації процесу навчання // Наука і освіта.- 1997. - №4.- С.47-51.
265. Черенкова Г.В. Психологические особенности развития различных форм общения подростков. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - М., 1988. - 18 с.
266. Черенкова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Педагогика.- 1987.- С.103-120.
267. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Смысл, 1977. - 43 с.
267. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности. - М.: Издательство «МЗ-Пресс», 2002. - 232 с.
268. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. – М.: «КСП+», 2001. - 400 с.
269. Шапиро Д. Невротические стили / Пер. с англ. К.В.Айгон. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. - 176 с.
270. Шебанова С.Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування: Автореф. дис. ... канд. псих. наук.- Київ, 2000. - 17 с.
271. Шихирев П.Н. Обсуждение книги М.Коула «Культурно-историческая психология» // Вопр. психол.- 1998.- №2.- С.118-126.
272. Школа диалога культур: Идеи. Опыт Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера.- Кемерово, 1993. - 416 с.

273. Шляхтина О.И. Взаимосвязь агрессивности с личностными особенностями и социальным статусом // [Ананьевские](#) чтения – 97: Тезисы научно-практической конференции. - СПб.- 1997.- С.235-241.
274. Шостром Э. Анити-Карнеги или человек-манипулятор. - М.: Дубль-Дельта-92, 1991. - 28 с.
275. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. -М: Педагогика, 1989. - 560 с.
276. Эриксон М., Хейли Дж. Стратегии семейной терапии / Пер. с англ. – М.: Институт общечеловеческих исследований, 2001. - 448 с.
277. Юнг К. Архетипы коллективного бессознательного // Структура психики и процесс индивидуации. - М.: Наука.- 1996.- С.139 –154.
278. Юнг К. Психологические типы. – М.: Наука, 1996.- 715 с.
279. Юрченко В.М. Вітленська Т.Г. Кроскультуральна еволюція гуманістичної ідеї в освіті: психолого-педагогічний аналіз // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти. - К.: Наукова думка.- 1998. - С.101-203.
280. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. - Казань: Татарское кн. изд-во, 1991.- 192 с.
281. Яковенко С.І. Психологія людини за умов радіоекологічного лиха. – К.: Чорнобильінтерінформ, 1996.- С.110.
282. Яцута Е.И. Феноменологическое исследование моделей «пространства понимания» как условия развития самоидентификации личности в подростковом возрасте» /Сб. научных трудов «Сибирская психология сегодня». – Кемерово. – 2002. - С. 23-24
283. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. - СПб.: Питер, 2000. - 640 с.
284. Ясякавич Г.Я. Формирование гуманистических отношений младших школьников во внеурочной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- К., 1997. - 19 с.

285. Afroneed J. The socialization of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experemental analysis.-In: J. Macaulay. L. Berkowitz (eds.). *Altruism and Helping Behavior*. N. Y., 1970.
286. Bandura A., Walters R. H. *Social Learning and Personality Development*. N. Y., 1963.
287. Bandura A., Walters R. H. *Adolescent Aggression*. N. Y., 1959.
288. Berkowitz L. *Agression: A Social Psychological Analysis*. N. Y., 1969.
289. Berkowitz L. Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression.- *Psychological Review*, 1974, 81.
290. Berkowitz L., LePage A. Weapons as agresion-eliciting stimuli.-*Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 7.
291. Bugental J.F.T. Humanistic psychology: A new breakthrough//*American Psychologist*, 1963. V.18. P. 563-567.
292. Buss A. H., Durkee A. Am inventory for assessing different kinds of hostility.- *Journal of Consulting Psychology*, 1957, 21.
293. Coke J. S., Batson C. D., McDavis K. Empathic mediation of helping: A two-stage model.- *Journal of Personality and Social Psuchology*, 1978, 36.
294. Dollard J., Doob L., Miller N. E., Mowrer H. O., Sears R. R. *Frustration and agression* . New-Haven, Yale, 1939.
295. Feshbach S. Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations.-*American Psychologist*, 1971, 26.
296. Knott P. D., Lasater L., Shuman R. Aggressionguilt and conditionability for aggressiveness.-*Journal Of Personality*, 1974, 42.
297. Kornadt H. J. Toward a motivation theory of aggression and aggression inhibition:Some considerations about an aggression motive and their application to

TAT and catharsis.- In: J. DeWit, W, W. Hartup (eds.). *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*. Den Haag, 1974.

298. Lorenz K. *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. Wien, 1963.

299. Rogers C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychology*. Boston: Houghton Mifflin.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

## Занятие 1.

Цели: знакомство подростков с целями тренинга, создание в группе климата психологической безопасности, обсуждение правил работы в группе.

## Упражнение 1.

Ведущий: Мы начнем с того, что каждый по кругу назовет свое имя, расскажет, нравится ли оно, вспомнит кто, по рассказам родителей, выбрал это имя. Наша задача – назвать, передавая задание по кругу, как можно больше вариантов его имени (например, Мария, Маша, Машенька, Машутка...) Затем участник поделится с нами тем, что он чувствовал, когда мы называли его. Какое имя тебе больше по душе в дружеской компании, в официальной обстановке? После того, как каждый побывал в центре внимания, ведущий обращает внимание участников, что наше имя звучит как лучшая музыка в мире. Обращаясь друг к другу, каждый раз будем начинать с имени.

## Упражнение 2. «Имя и движение».

Цель: упражнение позволяет прочувствовать себя и свою принадлежность к группе, задействовать свое тело. Дает возможность представить себя группе необычным образом, «разогреть» обстановку.

Инструкция: «Встаньте в круг. Сейчас каждый из вас, по кругу, шагнет вперед и сделает какое – то движение или встанет в какую-либо позу, то есть представит так себя и скажет свое имя. После этого все мы побудем этим человеком и на счет: раз, два, три! – все вместе, повторим его имя и движение».

## Упражнение 3. «Глаза - в глаза».

Цель: позволяет на этапе начала занятий установить более глубокий и доверительный контакт между участниками группы.

Ведущий знакомит подростков с разными видами общения (авторитарное, манипулятивное, диалогическое) и говорит о том, что в обычной жизни зачастую люди довольствуются поверхностными, неглубокими контактами друг с другом,

не пытаюсь увидеть, что чувствует, переживает другой, после чего предлагает участникам занятия в течение 3-5 минут смотреть в глаза другим, стараясь установить контакт с каждым членом группы. По окончании ведущий спрашивает о чувствах, испытанных во время упражнения, кому и почему было трудно установить зрительный контакт. Далее ведущий предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что они распространяются и на него самого:

1. Конфиденциальность (это сложное слово означает, что мы договариваемся не обсуждать за стенами кабинета то, что делали наши одноклассники на уроке психологии).

2. Общение по принципу «здесь и теперь». Многие люди стремятся не говорить о том, что они чувствуют, что думают, так как боятся показаться смешными. Для них характерно уйти в область общих рассуждений, обсудить события, случившиеся с другими людьми. Это срабатывает механизм "психологической защиты". Но основная задача нашей работы – превратить группу в своеобразное объёмное зеркало, в котором каждый из вас смог бы увидеть себя с разных сторон, лучше узнать себя, свой стиль общения и свои личностные особенности. Поэтому во время занятий все говорят только о том, что волнует каждого; то, что происходит с нами в группе, мы обсуждаем здесь и теперь.

3. Персонификация высказываний. Для наиболее откровенного общения во время занятий мы отказываемся от безличной речи, помогающей скрывать собственную позицию и тем самым уходить от ответственности за свои слова. Поэтому мы заменяем высказывания типа: «большинство людей считает, что...» на «Я думаю...» и т.п. Отказываемся мы и от безадресных суждений о других. Заменяем фразу типа; «Многие меня не поняли» на конкретную реплику: «Оля и Саша меня не поняли».

4. Искренность в общении. Во время работы группы мы говорим только то, что чувствуем и думаем по поводу происходящего, то есть только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы мочим. Это правило

означает открытое выражение своих чувств по отношению к действиям других участников и к самому себе. Естественно, что никто не обижается на высказывания других членов группы. Мы испытываем только чувство признательности и благодарности за его искренность и откровенность.

5. Определение сильных сторон личности. Во время занятий каждый из нас стремимся подчеркнуть положительные качества человека, с которым мы вместе работали. Каждому члену группы – как минимум одно хорошее и доброе слово.

6. Как можно больше контактов и общения с различными людьми. Разумеется, у каждого из нас есть определённые симпатии, кто-то нам нравится больше, с кем-то более приятно общаться. Но во время занятий мы стремимся общаться со всеми членами группы, и особенно с теми, кого меньше всего знаем.

7. Активное участие в происходящем. Это норма поведения, согласно которой мы всё время, каждую минуту, активно участвуем в работе группы: внимательно смотрим и слушаем, прислушиваемся к себе, пытаемся почувствовать партнёра и группу в целом. Мы не замыкаемся в себе, даже если узнали о себе что-то не очень приятное. Получив много положительных эмоций, мы не думаем исключительно о себе. В группе мы всё время внимательны к другим, нам интересны другие люди.

8. Уважение к говорящему. Когда высказывается кто-то из членов группы, мы его внимательно слушаем, даём человеку возможность сказать то, что он хочет. Мы помогаем говорящему, всем своим видом показывая, что слушаем его, что мы рады за него, что нам интересны его мнение, его внутренний мир. Мы не перебиваем человека и молчим до тех пор пока он не закончит говорить. И лишь после этого мы задаём свои вопросы, благодарим его или спорим с ним.

После того, как ведущий изложит правила и ответит на вопросы подростков, он должен развернуть плакат с этими правилами, укрепить их так, чтобы все видели, и сказать о том, что плакат этот на занятиях всегда будет у них перед глазами.

Ритуал принятия правил. Ведущий «торжественно обещает» следовать этим правилам и предлагает подросткам сделать то же самое. Можно придумать какой – нибудь знак общий знак и восклицание, которые будут открывать и завершать каждое занятие, напоминая участникам об их обещании.

Ритуал

прощания.

Цель:

символическое окончание занятий для того, чтобы ребенок не становился зависимым от группы, отреагирование накопившихся, но

не выраженных чувств, настрой на обычные дела.

а) завершить занятие можно вербально, например, это могут следующие вопросы: Что вам запомнилось на сегодняшних занятиях? Было ли что-то, что вас удивило на занятии?

«Назовите что-то одно, что вам понравилось и что-то одно, что вам не понравилось на занятии» и т.п.

б) завершение занятия может быть игровым, оно может проводиться с помощью упражнений для разминки, которые стали у детей любимыми. Эти упражнения не занимают много времени и помогают внутренне закончить занятие, кроме того, такое «обрамление» позволяет более выпукло воспринимать основную часть.

Например: Упражнение «Спасибо за приятное занятие».

Инструкция. «Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятное занятие!» Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятное занятие!» Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга

за руки. Когда к вашей группе присоединяется последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук».

## Занятие 2.

Цели: формирование навыков общения: установление контакта, внимания к поведению другого, умение вести разговор, развитие чувствительности к невербальным средствам общения, отработка умений эмпатического понимания.

### Упражнение 1. «Рукопожатия».

Цель: упражнение на широту контактов, круг общения.

Инструкция: «Мы все сейчас будем ходить по комнате (1-5 минут). Задачей является пожать как можно больше рук за это время. Каждый считает при этом, сколько рук он пожал».

Обсуждение. Насколько ты был общительным, активным или пожимал руки только тем, кто сам к тебе подходил? Связано ли твое поведение в упражнении с тем, общительный ты в жизни или замкнутый? 2. Каков я в общении?

- Слово «диагноз» скорее медицинское, чем психологическое, но для нас оно будет означать возможность узнать о себе что-то новое. Для более продуктивной работы во время занятия вам необходимо в самом начале получить исходную информацию об уровне вашей коммуникабельности, общительности. Мы это сделаем с помощью небольшого теста «Какой я в общении?». Внимательно прочтите предложенные вам вопросы теста и ответьте на них с предельной искренностью и откровенностью. При этом вам следует отвечать «да», «да и нет», «нет». Выбирайте один из вариантов ответа, особенно не думайте над каждым вопросом.

1. Много ли у тебя друзей?
2. Всегда ли ты можешь поддержать беседу в обществе друзей?
3. Можешь ли ты преодолеть замкнутость, стеснительность в общении с людьми?
4. Бывает ли тебе скучно наедине с самим собой?

1. Всегда ли ты можешь найти тему для разговора при встрече со знакомым человеком?
2. Можешь ли скрыть своё раздражение при встрече с неприятным тебе человеком?
3. Всегда ли умеешь скрыть плохое настроение, не срывая злость на близких?
4. Умеешь ли ты сделать первый шаг к примирению после ссоры с другом?
5. Можешь ли удержаться от резких замечаний при общении с близкими людьми?
6. Способен ли пойти в общении на компромисс?
7. Умеешь ли в общении ненавязчиво отстаивать свою точку зрения?
8. Воздерживаешься ли ты в разговоре от осуждения знакомых в их отсутствие?
9. Если узнал о чём-то интересном, возникает ли желание рассказать об этом друзьям?

Обработка результатов.

За каждый положительный ответ, т.е. «да», поставьте себе 3 очка. За каждый ответ «да и нет» - 2 очка. За каждый отрицательный ответ «нет» - 1 очко. А теперь суммируйте свои очки.

Интерпретация результатов.

От 30 до 39 очков. Ты человек общительный, испытывающий большое удовлетворение от контактов с близкими, знакомыми и незнакомыми людьми. Ты интересен в общении, чаще всего ты «душа общества», друзья и знакомые ценят тебя за умение выслушать, понять, дать совет. Но не переоценивайте своих возможностей, иногда ты бываешь просто болтлив. Будь внимателен к собеседникам, следи за их реакцией, старайся не стать навязчивым.

От 20 до 29 очков. Ты в меру общительный человек, но в общении испытываешь некоторые затруднения. Друзей у тебя мало, со знакомыми не

всегда можешь найти общий язык. Иногда в разговоре бываешь несдержанным, неуравновешенным. Следует быть искренним, внимательным, доброжелательным по отношению к своим собеседникам. Кроме того, не мешало бы преодолеть некоторую неуверенность в себе.

До 20 очков. Ты человек стеснительный, замкнутый, в кругу знакомых в основном отмалчиваешься, общению с людьми предпочитаешь одиночество. Однако, это вовсе не означает, что у тебя не друзей и знакомых. Вполне вероятно, они ценят тебя за умение выслушать, понять, простить. Но, если тебе хочется свободно высказывать свою точку зрения, спорить на равных, стать интересным собеседником, следует, преодолев свою застенчивость, быть искренним в споре, активно поддерживать беседу. А чтобы высказывания не показались неуместными, тебе следует развивать и совершенствовать навыки общения. Кроме того, возможно, ты слишком критически относишься к себе, к своим знаниям, умениям, способностям.

### 3. Беседа. Умение вести разговор – это талант.

- Если хочешь заинтересовать другого человека разговором, старайся расположить его к себе с первой же минуты, с первых слов. Непременное условие взаимопонимания в общении – участливое, доброе отношение к собеседнику. Мне кажется, что добрый человек – это такой человек, который обладает воображением и пониманием, каково другому, умеет почувствовать, что чувствует другой. Задумайся, а умеешь ли ты разговаривать с людьми, например в компании друзей, знакомых?

Сейчас многие этого не умеют. Наверное, ты можешь припомнить такую ситуацию: пришли гости к знакомым или собрались где-то компанией, думали дружески поговорить, обсудить самые разнообразные, интересные всем проблемы. А разговор не получается. Почему?

Все говорят одновременно, шумно, с увлечением, каждый о своём, и друг друга не слушают. И в результате никакого удовольствия от встречи. А это обидно. Воспитанный человек умеет разговаривать в компании, он уважает

собеседников, а поэтому с интересом выслушивает их, не торопится с собственными высказываниями. К.Морли остроумно заметил, что «существует только один способ стать хорошим собеседником – уметь слушать». И ещё обрати внимание на то, что беседу, разговор оживляет не столько ум, сколько взаимное доверие. Это доверие означает уверенность в себе и своём собеседнике, в мотивах своих поступков и его поступков, благожелательное отношение к себе и окружающим. Доверие основано на искренности собеседника. Никакое общение, сотрудничество не может основываться на недоверии и подозрительности. Развивай у себя чувство доверия. Одни люди в своих отношениях с людьми исходят из представления, что каждый добр, честен, порядочен, и очень удивляется, огорчается, расстраивается, когда в ком-то этих качеств не обнаруживает. Другие люди подозрительны, в каждом человеке видят жулика, карьериста, любую удачу другого человека объясняют тем, что тот использовал недозволенные средства – хитрость, лесть, обман и его трудно убедить в порядочности этого человека. А как обычно поступаешь ты?

Вероятно, тебе, как и каждому, есть над чем задуматься.

Ведущий рассказывает, что для того, чтобы установился хороший контакт, важно расположить к себе собеседника, вызвать его доверие, интерес к себе. Для этого у нас есть невербальные и вербальные средства. Невербальные – улыбка, контакт глаз, организация пространства общения (дистанция). Вербальные – комплименты, «ритуальные» фразы (какая хорошая погода...), открытые вопросы, дающие возможность собеседнику отвечать более полно (например, вы живете в этом доме? – закрытый вопрос. Где вы живете? – открытый вопрос.

#### 4. Упражнение «Общение –это...»

А. Невербальное общение: «передай другому».

Дети сидят в кругу и по очереди без слов передают соседу какой-либо воображаемый предмет. Сосед должен «взять» его соответствующим образом и назвать. Затем предлагает уже другой, свой предмет следующему по кругу. Упражнение повторяется, пока все не примут участие.



Обсуждение:

- Легко или трудно было передавать предмет?
- Кому легко?
- А в чём трудности?
- Легко или трудно было отгадывать предмет?
- Кому было легко?
- А в чём заключались трудности?

Б. Наблюдательность в общении. «Что помню?»

Один из подростков (по желанию) садится спиной к аудитории. Остальные вслух загадывают одного из присутствующих. Задача водящего – как можно подробнее описать внешний вид загаданного. Когда описание будет закончено, члены группы могут дополнить описание своими наблюдениями. После этого кто-либо другой садится спиной к аудитории, загадывается новый человек и процедура повторяется. Смена водящего происходит ещё несколько раз.

Обсуждение:

- Легко или трудно было описывать внешность?
- В чём были трудности?
- Почему?
- Что легче всего вспоминается?
- Что труднее?
- Кому было легко выполнять это упражнение?

В. Умение слушать другого. «Спина к спине».

Двое подростков садятся на стулья спиной друг к другу. Их задача – вести диалог на какую-либо интересующую обоих тему в течение 3-5 минут. Остальные дети играют роль молчаливых зрителей.

Обсуждение:

Дети делятся своими ощущениями.

- Легко ли было вести разговор?
- В чём были трудности?
- Есть ли удовлетворение от разговора?

Зрители высказывают свои наблюдения.

Г. Точная передача информации «Пересказ текста».

Сейчас все вы покинете комнату, останется только один человек. Ему я зачитаю текст. После этого я приглашу в комнату второго участника и первый перескажет ему текст, который только что прослушал. Затем я приглашу в комнату третьего участника. Второй расскажет ему то, что рассказали ему. Затем я позову следующего и так до тех пор, пока все участники не окажутся в комнате. Просьба ко всем внимательно слушать каждого участника.

Затем выполняется упражнение согласно инструкции. Текст психологом подбирается произвольно. Желательно, чтобы он был малознакомым. Хорошо подходят газетные заметки из рубрики «Информация».

Необходимо, чтобы было два-три героя и определённая протяжённость действия. Объём текста – около 50 строк.

Обсуждение:

- За счёт чего произошло искажение информации?
- Что «своего» каждый внёс в рассказ?
- Бывает ли так в жизни?
- Что надо делать, чтобы искажения были минимальными?

5. Упражнение на расслабление.

Инструкция: Пожалуйста, все встаньте и расположитесь так, чтобы вокруг каждого из вас было свободное место. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку, как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь, примерно вот так... (Покажите детям эту позу).

А теперь наклонитесь вперёд и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла.

(Покажите детям эту позу). Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы очень подвижными...

Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева.(10 секунд).

Теперь опять встаньте тряпичной куклой, мягкой, расслабленной и подвижной.

Снова станьте солдатом...(10 секунд).

Теперь вновь тряпичной куклой...

Попросите детей попеременно быть солдатом и тряпичной куклой до тех пор, пока у Вас не появится впечатление, что они уже вполне расслабились.

Теперь встряхните руками, как будто вы хотите стряхнуть с них капельки воды. Стряхните капельки воды со спины... Теперь стряхните воду с волос... Теперь с верхней части ног и ступней...

Занятие 3.

Упражнение 1 «Улыбка».

Цель: эта игра-фантазия создаёт хорошее настроение, а также вызывает прилив бодрости и готовность воспринимать новое.

Инструкция: Сядьте поудобнее и закройте глаза. Два-три раза глубоко вдохните и выдохните...

Во время каждого выдоха ты можешь почувствовать, как твоё лицо всё больше и больше расслабляется. Пусть с каждым выдохом расслабляется твой рот, нос, уши, лоб, глаза.

Теперь вдохни глубоко-глубоко и задержи дыхание. Откинь голову назад, сделай сильный выдох, выдувая воздух как можно выше, чтобы он долетел до потолка...

Повтори это ещё раз.

Глубоко вдохни...Задержи воздух...Запрокинь голову...Сильно выдохни, выдувая воздух до потолка...

Теперь снова вдохни. И когда будешь выдыхать, постарайся улыбнуться. Почувствуй, как во время улыбки растягиваются твои губы, и как напрягаются мышцы щёк...

Сделай это ещё раз и попробуй улыбнуться пошире. Представь себе, что видишь перед собой на рисунке красивое солнышко, рот которого расплылся в широкой дружеской улыбке.

Когда ты снова улыбнёшься, почувствуй, как улыбка переходит в твои руки, доходит до ладоней. Возможно, ты заметишь в руках лёгкое покалывание. Дыши и улыбайся... И ощущай, как твои руки и ладони наполняются улыбающейся силой солнышка.

Когда ты улыбнёшься снова, почувствуй, как твоя улыбка спускается всё ниже и доходит до ног, до самых кончиков ступней. Ощути тепло солнца под подошвами ног. Возможно, ты заметишь, как твои ноги и ступни начнут слегка подрагивать от этой улыбающейся солнечной силы.

Ощути улыбку во всём своём теле. Улыбаясь, ты хорошо чувствуешь себя с ног до головы, ощущаешь радость всеми клеточками своего тела.

Теперь снова глубоко вдохни и задержи на мгновение дыхание. Представь, что в твоей груди находится большой золотой шар. Это настоящее солнце внутри тебя, внутри твоего сердца. Когда ты будешь сейчас выдыхать, пусть это солнце улыбается. Снова набери побольше воздуха, задержи дыхание и почувствуй, как солнце внутри тебя широко и дружелюбно улыбается. И когда ты ещё пару раз так же глубоко вдохнёшь и позволишь солнцу улыбнуться, ты сможешь заметить, как спокойно, безмятежно и радостно стало у тебя на душе. И ты сможешь потом вызывать в себе это приятное чувство, вспоминая картину улыбающегося солнца.

Теперь немного потянись и выпрямись. Открой глаза и снова окажись с нами в комнате.

## 2. Беседа «Успех в общении».

Ведущий: Чем определяется успех в общении? Обычный ответ: знаниями, эмоциональностью, техникой разговора, умением найти «общий язык», правильно слушать собеседника и многим другим. Всё это правильно. И вместе с тем недостаточно. Нужно помнить: главное в общении – сам человек.

Общаясь, мы, прежде всего, используем самого себя.

Общение всегда ценилось не столько за обмен информацией (пусть даже самой нужной), сколько за возможность соприкоснуться с уникальными мирами – человеческими личностями. Для этого надо совсем немного... суметь открыть себя другому. (Под открытостью, естественно, понимается вовсе не обрушивание на другого человека интимных подробностей своей жизни). Сюда входят, прежде всего, умение открыто выражать свои чувства и переживания, способность быть самим собой, отказ от всякого искажения своей личности в глазах другого – желание выглядеть лучше или хуже, чем есть на самом деле, способность подпустить другого как можно ближе к себе. Для общения у нас всё уже есть – наша неповторимая личность. Но нам ещё необходимо научиться убирать все барьеры, которые мы (часто неосознанно) ставим на пути доверительного общения.

## 3. Упражнение «Идеал».

Каждому подростку предлагается представить свой идеал человека, с которым ему бы хотелось общаться постоянно, который мог бы стать его другом.

Каждый подросток пытается письменно сформулировать черты характера такого человека. Черты характера своего идеала записываются на листке бумаги слева в столбик. После завершения этой работы листочки пускаются по кругу, и участники стараются дополнить каждую строчку именами тех, кто из присутствующих наиболее соответствует сформулированному на строке

качеству. Для подведения результатов каждый берёт свою записку, внимательно просматривает записи других участников и считает, чьё имя на странице упоминается наибольшее количество раз. Этот человек, по всеобщей объективной оценке, оказывается наиболее близким к идеалу данного участника.

Упражнение помогает детям получить групповую оценку своих качеств и, возможно, открыть что-то новое в других детях.

#### 4. Беседа «Как слово наше отзовется...»

Ведущий: Помни, что твои высказывания, мнения, суждения, доказательства – тоже твоё поведение. Такие поведение психологи называют вербальным (словесным).

Мы иногда не придаём значения словам, особенно сказанным в минуту раздражения, усталости или просто проходя – в автобусе, на перемене в школе, дома маме... Однако, наши слова, содержание нашей речи значат не меньше, чем наши реальные действия и поступки.

Неслучайно об этом говорится в таких точных народных пословицах: «Слово пуще стрелы разит»; «От слова спасенье и от слова погибель»; «От одного слова – да навек ссора»... Поверь, что твои грубость и резкость отрицательно влияют не только на других, но и на тебя самого. Если ты не сдержался, по какому-то ничтожному поводу задел человека обидным словом – значит, ты унижил не только его, а прежде всего себя, что-то ты потерял в себе. Тебе, наверное, знакомо это чувство внутреннего стыда и раскаяния, когда ты говоришь себе: «Зачем же я так сказал? Ведь это же неверно, несправедливо, да я так и не думаю. Что же теперь делать? Попробовать объясниться?. А поверит ли он (она) мне?». Сила слова беспредельна. Особенно доброго слова. Таким словом можно успокоить человека, убедить его в чём-то, привлечь внимание к какому-то явлению, пробудить благодарные чувства.

Вспомни такие привычные и простые «спасибо» и «пожалуйста» - насколько с ними приятнее и легче жить. Не случайно в детских сказках «пожалуйста» - волшебное слово, открывающее человеческие сердца. А

«здравствуйте»? Попробуйте произнести его неторопливо, не как бездумное «здрасьте», а медленно, с чувством: «Здрав-ствуй-те!» и посмотри при этом тому, кого ты приветствуешь, в глаза, улыбнись ему (ей, или им). Поверь, что и у тебя, и у него (у неё, у них), целый день будет хорошее настроение. Ведь дело не только в самих словах, но и в тоне, каким эти слова произносятся.

#### Упражнение 5. «Умение вести разговор...»

Ведущий говорит о том, что за неумением вести разговор, поддержать беседу часто скрывается отсутствие интереса к другому человеку, недостаток сопереживания, живого участия по отношению к нему, боязнь тесных контактов с людьми. Преодолевать эти черты начинают с развития навыков ведения и поддержания разговора.

Группа разбивается на пары. Темы выбираются самостоятельно, но несколько примеров подсказывает ведущий:

- что беспокоит в школе;
- что трудно в отношениях с родителями;
- что хотелось бы развить в себе, участвуя в групповых занятиях.

На первом этапе разрешается задавать только «открытые» вопросы (т.е. такие на которые, нельзя ответить просто «да» или «нет») например, «не ты любишь поболтать с Олегом?», а «Почему тебе нравится поболтать с Олегом?». Ответы рекомендуется давать также подробные, развернутые. После трех-пяти минут диалога партнеры меняются ролями.

На втором этапе упражнения участники самостоятельно высказывают свой личный опыт, дают личную информацию.

#### Упражнение 4. «Ассоциации».

Цели: развитие умения понимать состояния, свойства и качества людей.

Процедура проведения. Один из участников (доброволец) выходит из комнаты, он становится водящим. Оставшиеся выбирают участника, которого

они загадают. Водящий возвращается, и его задача – угадать загаданного человека. У него есть три попытки. Для того чтобы отгадать, водящий задает участникам вопросы следующего типа: «Если бы это был цветок (животное, погода, мебель, одежда, машина, посуда, здание, цвет, фигура, насекомое и т.д.), то какой? Участник, к которому обращается водящий, говорит свою ассоциацию. Например, «это нарцисс». Если водящий отгадывает, угаданный участник становится водящим.

Обсуждение. Трудно ли было подбирать ассоциацию? Трудно ли было угадывать? Кому удалось угадать, что помогло? Чьи ассоциации оказались наиболее удачными?

Упражнение 6. «Оглянись, уходя».

Цели: отработка умений эмпатического понимания, развитие умения чувствовать другого человека.

Инструкция: Все разбиваются на пары. Затем вы расходитесь в разные стороны, но в какой то момент должны оглянуться и посмотреть друг на друга. Причем обернуться вы должны в одно и то же время. Сделать это будет непросто, потому что вы должны договориться об этом без помощи жестов и слов. Таким образом, вам остаются только чувства. Посмотрите друг другу в глаза, попытайтесь почувствовать своего партнера. Повернитесь друг к другу спинами. Есть ли ощущение связующей нити между вами? Если так, то расходитесь...

Число попыток для каждой пары неограниченно. Однако, если двое людей в такой ситуации увидят друг друга с первой или второй попытки, значит, они обладают хорошей способностью вчувствоваться в состояние другого человека.

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

Занятие 4.

Цели: активизация процесса рефлексии, прояснение Я-концепции. Раскрытие важных качеств для эффективного межличностного общения.



### 1. Упражнение «Подарок».

Пусть каждый из вас по очереди сделает подарок своему соседу слева (по часовой стрелке). Подарок надо сделать («вручить») молча (невербально), но так, чтобы ваш сосед понял, что вы ему дарите. Тот, кто получает подарок, должен постараться понять, что ему дарят. Пока все не получают подарки, говорить ничего не надо. Всё делаем молча.

### Упражнение 2. «Приятный собеседник».

Ведущий: Человеку обычно нравится, когда окружающие говорят о нём: «приятный собеседник». Это действительно полезное умение – легко и непринуждённо войти в контакт, поддержать разговор и также непринуждённо расстаться со своим собеседником. Умение вести разговор позволяет человеку чувствовать себя более уверенно в этом мире, не избегать людей и получать удовольствие от общения с ними. Сейчас мы проведём серию встреч, и каждый раз вы будете встречаться с новым человеком. Вам нужно начать разговор, сказать что-то приятное своему собеседнику и также на приятной ноте расстаться с ним.

Дети встают (салятся) по принципу «карусели», т.е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный. По сигналу ведущего все участники внешнего круга делают одновременно 1 или 2 шага вправо и оказываются перед новым партнёром. Таких переходов будет несколько. Причём каждый раз роль участникам предлагаете вы.

#### Примеры ситуации «встреча»

А. «Перед вами стоит человек, которого вы совершенно не знаете, видите его в первый раз, но вам очень нужно узнать, как проехать в некое место в городе, где вы находитесь впервые».

Б. «Перед вами стоит человек, который вам очень нравится. Вы давно хотели поговорить с ним».

В. «Перед вами человек, который чем-то расстроен и никак не может успокоиться. Подойдите к нему, начните разговор, успокойте его».

Г. «Вас окликнули на улице. Оглянувшись, вы увидели незнакомого человека, который также понял, что ошибся. Вы начинаете словами...»

Время на весь разговор – 2-3 минуты. Затем вы даёте сигнал, участники должны в течение 10 секунд закончить начатую беседу, попрощаться и перейти вправо к новому партнёру.

Упражнение 3 «Объявление». Вы знаете, что сегодня многие газеты публикуют различные объявления от частных лиц, в том числе и желающих найти друзей, увлечённых тем же хобби. Такие объявления действительно помогают людям найти друг друга, они начинают переписываться, делиться новостями, радостями и т.д. Попробуйте и вы. Ваша задача – составить текст газетного объявления с подзаголовком «Ищу друга». В нём нужно указать свои основные увлечения, любимые занятия.

Чем вы занимаетесь в свободное время?

Чем можете заинтересовать другого человека, чем помочь ему?

Не забудьте, что это обращение к живому человеку, найдите искренние слова.

#### 4. Упражнение «Понимание».

Одно из основных умений человека, которого мы называем общительным, заключается в способности читать мысли и чувства другого человека по глазам, по выражению лица, по позе и т.д. В какой степени эти способности развиты у вас? Давайте проверим прямо сейчас. Среди членов группы выберите человека, чьё состояние и мысли вы будете угадывать.

Вам даётся три минуты на то, чтобы письменно изложить, о чём он думал во время занятия, какие чувства испытывал и т.п.

Затем сядем в большой круг и вы, обращаясь к человеку, состояние которого описали, расскажите ему о нём (о его состоянии и мыслях). Тот, чьё состояние описывали, может прокомментировать этот рассказ, т.е. выразить своё мнение. Если рассказанное вами соответствует его действительным мыслям и

ощущениям, он может подтвердить правильность ваших наблюдений. Или опровергнуть ваши догадки, указав при этом на допущенные вами ошибки.

#### Упражнение 5 «Мы с тобой одной крови».

Ведущий: Помните Маугли? И урок, который дал ему учитель – медведь Балу? Правильно, прежде чем что-то сделать скажи заклинание: «Мы с тобой одной крови, ты и я!» И тогда тебя принимают и понимают, что ты такой же. Давайте подумаем над тем, что же объединяет нас? Для этого нужно выбрать себе партнёра и сесть рядом с ним. Возьмите чистый лист бумаги и ручку. Напишите заголовок «Наше сходство» и поставьте двоеточие.

Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами. Другой характер, рост, вес, цвет волос или глаз? Наверное, вы видите очень много различий. И это естественно, ведь он - Другой. Но сейчас подумайте о том, что вас объединяет, в чём состоит ваше сходство? Ведь оно есть. В течение 4-5 минут вы будете молча работать, заполняя ваш листок под заголовком «Наше сходство», думая об этом человеке и о себе одновременно, ведь нельзя написать о сходстве, думая только о ком-то другом.

При этом постарайтесь написать не только о чисто физических или биографических признаках, по которым вы похожи друг на друга. Они, разумеется, важны, но поразмышляйте больше о психологических характеристиках, которые вас могут объединять. Что это может быть? Вы оба общительны и добры? Или оба молчаливы и замкнуты?

Для ваших записей рекомендуется такой стиль. Мы оба: а) добрые; б) тактичные; в) приятные в общении; г) любим слушать музыку и т.д.

После того, как вы закончите перечислять сходства, нужно обменяться списками, для того, чтобы выразить своё согласие или несогласие с тем, что написал ваш партнёр. Если вы ничего не имеете против его записей, они остаются в списке. Если вас что-то не устраивает, вы просто вычёркиваете эту запись, тем самым, давая понять, что ваш партнёр ошибся. После взаимного

анализа вы можете обсудить результаты работы, особенно если есть вычеркнутые записи.

#### Упражнение 6. Огонь-лёд.

Цель: улучшение самочувствия при межличностном взаимодействии, снятие напряжения.

Упражнение включает в себя попеременное напряжение и расслабление всего тела. Участники выполняют упражнение, стоя в кругу. По команде ведущего «Огонь» участники начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений выбираются каждым участником произвольно. По команде «Лёд» участники застывают в позе, в которой застыла их команда, напрягая до предела всё тело. Ведущий несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

#### Занятие 5.

Цели: повышение внутригруппового доверия, знакомство с понятием толерантность.

Ведущий знакомит подмостков с понятием толерантность.

1. Толерантность – это сотрудничество, дух партнерства
  2. Толерантность - это готовность мириться с чужим мнением
  3. Толерантность - это уважение человеческого достоинства
  4. Толерантность - уважение прав других
  5. Толерантность - это принятие другого таким, какой он есть
  6. Толерантность - это способность поставить себя на место другого
  7. Толерантность- это уважение права быть иным
  8. Толерантность - признание многообразия
  9. Толерантность - это признание равенства других
  - 10 Толерантность - это терпимость к чужим мнениям, верованиям и поведению
  11. Толерантность – это отказ от доминирования, причинения вреда и насилия.
2. Упражнение «Зеркало».

Участники разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. Один из играющих делает замедленные движения. Другой должен в точности копировать все движения напарника, быть его «зеркальным отражением». На первых порах проработки задания ведущий налагает некоторые ограничения на действия «оригинала»:

- 1) не делать сложных движений, то есть не производить одновременно несколько движений;
- 2) не делать мимических движений;
- 3) Выполнять движения в очень медленном темпе.
- 4) Через некоторое время участники меняются ролями.

В ходе выполнения упражнения участники, работающие на «отражение», довольно быстро научаются чувствовать тело партнёра и схватывать логику его движений. От раза к разу следить за «оригиналом» становится всё легче и всё чаще возникает ситуация предвосхищения и даже опережения его действий. Упражнение – очень хорошее средство для установления психологического контакта.

### 3. Упражнение «Комплименты».

Процедура проведения. Ведущий предлагает участникам придумывать комплименты друг для друга. Он бросает мяч одному из участников и говорит ему комплимент. Например: «Дима, ты очень справедливый человек», или «Катя, у тебя замечательная прическа». Получивший мяч бросает его тому, кому хочет сказать комплимент и так далее. Важно проследить, чтобы комплимент был сказан каждому участнику.

Беседа. «Что такое толерантность».

Подготовка. Написать определения толерантности, написанные на больших листах ватмана.

Процедура проведения. Ведущий рассказывает участникам группы, что такое «толерантность» и «интолерантность» (или нетерпимость), об их

проявлениях и о последствиях нетерпимости. Беседа может быть подготовлена самостоятельно или составлена на основе текста.

1. Толерантность – это сотрудничество, дух партнерства
2. Толерантность - это готовность мириться с чужим мнением
3. Толерантность - это уважение человеческого достоинства
4. Толерантность - уважение прав других
5. Толерантность - это принятие другого таким, какой он есть
6. Толерантность - это способность поставить себя на место другого
7. Толерантность- это уважение права быть иным
8. Толерантность - признание многообразия
9. Толерантность - это признание равенства других
10. Толерантность - это терпимость к чужим мнениям, верованиям и поведению
11. Толерантность – это отказ от доминирования, причинения вреда и насилия.

Упражнение 3. «Эмблема толерантности».

Материалы: бумага, цветные карандаши или фломастеры, ножницы.

Процедура проведения. Каждый из участников самостоятельно пытается нарисовать такую эмблему, которая могла бы напечататься на суперобложках, политических документах, национальных флагах. Процесс рисования занимает 5–7 минут. После завершения работы участники рассматривают рисунки друг друга (для этого можно ходить по комнате). После ознакомления с результатами творчества других участники должны разбиться на подгруппы на основе сходства между рисунками. Важно, чтобы каждый участник самостоятельно принял решение о присоединении к той или иной группе. Каждая из образовавшихся подгрупп должна объяснить, что общего в их рисунках, и

выдвинуть лозунг, который отражал бы сущность их эмблем (обсуждение 3-5 минут). Заключительный этап упражнения – презентация каждой подгруппы.

#### 4. Упражнение «Лукошко»

Цели: работа с понятием толерантность при помощи ассоциативного ряда, развитие фантазии, творческого мышления.

Материалы: лукошко или пакет с мелкими предметами (например, игрушками из «киндер-сюрпризов», значками и т.п.). Количество предметов должно превышать количество участников группы.

Процедура проведения. Ведущий проходит по кругу с лукошком, в котором находятся различные мелкие предметы. Участники, не заглядывая в лукошко, берут какой-то один предмет. Когда все готовы, ведущий предлагает каждому найти какую-то связь между этим предметом и понятием толерантности. Рассказ начинает участник, первым получивший игрушку. Например: «Мне достался мячик. Он напоминает мне земной шар. Думаю, что толерантность должна быть распространена по всему миру».

#### 5. Упражнение «Доброта».

Ведущий: В каждом из нас в той или иной степени развито чувство доброты, доброе отношение к людям. Сейчас мы будем говорить добрые слова о других людях. Что вы можете сказать доброго и хорошего о своих близких, родных, знакомых? У вас есть 5 минут для того, чтобы подготовиться к рассказу. Вы самостоятельно выбираете людей, о которых будете рассказывать. Ваш рассказ должен быть очень кратким и по существу, при этом нужно подчеркнуть, что именно вы цените в каждом из тех, о ком рассказываете.

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

#### Занятие 6.

Цели: продолжение знакомства с особенностями толерантной и интолерантной личности и основными различиям между ними.

#### 1. Упражнение «Превращения».

Цель: самопознание и самовыражение с помощью метафорических средств.

Процедура проведения. Участники сидят в кругу. Ведущий предлагает участникам завершить следующие предложения:

«Если бы я был книгой, то я был бы...(словарем, томиком стихов..); «Если бы я был едой, то я бы...(кашей, пирожком, картошкой); «Если бы я был взрослым, то я был бы...» (другие варианты – песней или музыкой, явлением природы, видом транспорта...).

Все отвечают по кругу.

## 2. Упражнение «Черты толерантной личности».

Цели: ознакомить участников с основными чертами толерантной личности; дать возможность подросткам оценить степень своей толерантности.

Материалы: бланки опросника для каждого участника. Черты толерантной личности.

	Колонка А	Колонка В
1. Расположенность к другим	----	----
2. Снисходительность	----	----
3. Терпение	----	----
4. Чувство юмора	----	----
1. Чуткость	----	----
2. Доверие	----	----
3. Альтруизм	----	----
4. Терпимость к различиям	----	----
5. Умение владеть собой	----	----
6. Доброжелательность	----	----
7. Умение не осуждать других	----	----
8. Гуманизм	----	----



9. Умение слушать	----	----
10. Любознательность	-----	----
11. Способность к сопереживанию	----	----

Подготовка: бланк опросника с колонкой В на большом листе прикрепляется на доску или стену.

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

Инструкция. Сначала в колонке А поставьте:

«+» напротив тех трех черт, которые по Вашему мнению, у Вас наиболее выражены.

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

Затем в колонке В поставьте:

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

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

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

Участники получают возможность:

1. Сравнить представление о толерантной личности каждого из членов группы с общегрупповым представлением.
2. Сравнить представление о себе («+» в колонке «А») с портретом толерантной личности, созданным группой.

Беседа «Чем отличается толерантная личность от интолерантной». Процедура проведения. Ведущий проводит беседу об основных отличиях толерантной личности от интолерантной (подготовленную на основе Приложения).

### 3. Упражнение «Волшебная лавка».

Цель: дать участникам возможность выяснить, каких качеств им не хватает для того, чтобы считаться подлинно толерантными и гуманными людьми.

Процедура проведения. Попросите участников группы представить, что существует лавка, в которой есть весьма необычные «вещи»: терпение, снисходительность, расположенность к другим, чувство юмора, чуткость, доверие, альтруизм, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, склонность не осуждать других, гуманизм, умение слушать, любознательность, способность к сопереживанию. Напомним, что с этими качествами группа работала в предыдущем упражнении и бланк с их перечнем все еще висит на доске.

Ведущий выступает в роли продавца, который обменивает одни качества на какие-нибудь другие. Вызывается один из участников. Он может приобрести одну или несколько «вещей», которых у него нет. (Это те, качества, которые, по мнению группы, важны для толерантной личности, но отмечены «0» в колонке А опросника этого участника, т.е. слабо выражены у него). Например, покупатель просит у продавца «терпения». Продавец выясняет, сколько ему нужно «терпения», зачем оно ему, в каких случаях он хочет быть «терпеливым». В качестве платы продавец просит у покупателя что-то взамен, например, тот может расплатиться «чувством юмора», которого у него с избытком.

### 4. Упражнение «Новые знакомые».

Ведущий: Вам нужно до следующего занятия познакомиться как минимум с двумя новыми людьми. Это могут быть ваши соседи по дому, с которыми вы ещё до сих пор не знакомы, или ребята, которые учатся в той же школе что и вы, но с которыми вы даже не здоровались до сих пор и т.д. Используйте для этого

любую возможность: в транспорте, в кинотеатре и т.д. Основательно подготовьтесь к этому и после каждого нового знакомства продумывайте как можно ещё лучше установить с человеком контакт.

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

Занятие 7.

Цели: помощь в осознании мотивов своих поступков, осознании собственного влияния на других людей; устранение эмоциональных барьеров между членами группы.

1. Упражнение «Светский приём».

Ведущий: На этот раз наше первое занятие мы проведём в виде светского приёма. Свободно передвигаясь по комнате, вы должны подходить друг к другу и обмениваться комплиментами, т.е. подчёркивать то, что цените больше всего именно в этом человеке.

Поблагодарите каждого за то, что он был на занятиях группы, помогал вам лучше понять себя, за то, что он думал о вас, выполняя домашнее задание, и т.д. Найдите для каждого несколько тёплых слов. Не надо торопиться. Желательно, чтобы каждый участник обратился ко всем членам группы.

2. Упражнение «Мотивы наших поступков».

Ведущий: «Наши поступки по отношению к другим людям вызваны различными побудительными силами. Мы делаем что-то для других людей и потому, что симпатизируем им, любим их, и потому, что «так положено», так принято в обществе. Важно понимать, что движет нами в том или ином случае. Вот, например, страх, боязнь наказания иногда осознаётся нами так или иначе, иногда мы делаем что-то, может быть, не осознавая зачем, а может быть, думая, что из лучших побуждений, но в основе – всё тот же страх. Вспомните два случая – один, когда вы сделали что-то для другого человека потому, что боялись его или чьего-то ещё гнева, осуждения, наказания, хотя в тот момент и не

осознавали этого, и другой, когда вы сделали что-то для другого по той же причине, но при этом, прекрасно понимая, почему вы это делаете».

Участники группы, записав примеры из жизни, делятся ими. Затем ведущий просит таким же образом вспомнить два поступка, продиктованные стремлением следовать социальной норме, «быть как все», «не высовываться».

Обсуждение:

Что было труднее выполнить, не было ли трудно рассказать об этом и.т.д.

### 3. Упражнение «Особые дары».

Психолог предлагает детям вспомнить, что они получили от окружающих (родных, близких, учителей и.др.) такого, что можно было бы назвать «дар» в полном смысле слова. При этом может получиться примерно такая таблица:

	Детство до школы	Начальная школа	После начальной школы
Мать, отец			
Бабушка			
Дедушка			
Тёти, дяди			
Братья,			
сёстры			
друзья,			
подруги			

Когда дети заполнили листок, психолог просит рассказать их о каком-нибудь из перечисленных ими даров – любом, на выбор. Затем он просит детей рассказать, нет ли по отношению к кому-то из упомянутых людей чувства невыраженной благодарности.

### 4. Упражнение «Благодарность без слов».

Участники разбиваются на пары. Сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем партнёры делятся впечатлениями о том,

- что чувствовал, выполняя это упражнение;
- искренно или наигранно выглядело изображение благодарности партнёром;
- понятно ли было, какое чувство изображает партнёр.

#### 5. Упражнение «Мотивы наших поступков».

Ведущий предлагает участникам вспомнить по два случая, в одном из которых поступок был выбран неосознанным мотивом, а в другом- тот же мотив осознавался. На этот раз названы:

- мотив любопытства (желание посмотреть, как поведёт себя другой человек в ответ на какой-то поступок, возможно, желание узнать предел его терпения);
- мотив завоевания любви другого человека (желание непременно добиться расположения, симпатии, дружбы, любви другого при помощи манипулирования им).

В обсуждении участники делятся, легко ли было вспомнить такие случаи, а если трудно, то почему, легко ли было осознать тот или иной мотив межличностных отношений и какие чувства владели, когда нужно было об этом рассказать.

#### 6. Медитация.

Ведущий просит участников сесть поудобнее и расслабиться, возможно, используя при этом приёмы релаксации. Говоря негромко и неторопливо, ведущий просит участников представить себе, что они идут по лесу. По обе стороны лесной дороги тихо шелестят деревья. Они выходят на поляну, посреди которой растёт старое кряжистое дерево, под которым сидит мудрец. Ему можно задать вопрос и потом, терпеливо подождав, получить ответ. Участникам рекомендуется спросить его о какой-то проблеме в отношениях с другими

людьми. После этого нужно мысленно обойти вокруг дерева. На обратной стороне ствола висит отрывной календарь. «Какое на нём число? Как оно связано с окружающими людьми и с тобой?».

После упражнения участники делятся друг с другом: какой вопрос они задали мудрецу и какой получили ответ

### Занятие 8.

Цели: знакомство подростков с эмоциями и чувствами, развитие способности безоценочного их принятия и понимание какие потребности, желания стоят у человека за каждым переживанием. Формирование способности оптимально выражать свое эмоциональное состояние и «читать» невербальную информацию о состояниях других, формировать доброжелательные отношения детей обучение навыкам ауторелаксации.

#### 1. Беседа «Эмоции».

Ведущий: Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) отражают окружающий мир в форме непосредственного переживания явлений и ситуаций, обусловленного тем, насколько последние удовлетворяют наши разнообразные потребности. Любая новая ситуация, информация, которая способствует удовлетворению потребностей вызывает положительные эмоции, а информация, снижающая эту вероятность, неизбежно вызывает отрицательные эмоции. Поэтому в одних случаях мы выбираем такое поведение, которое помогает усилить, повторить радость, восхищение, интерес; в других – такое, которое ослабляет или предотвращает страх, огорчение, гнев. Так эмоции регулируют наше поведение. Изменение эмоционального фона мы называем настроением.

Высшей формой развития эмоций являются чувства по отношению к чему-либо, к кому-либо, связанному соответственно с высшими потребностями. Они более сложны и могут быть даже противоречивыми. Чувство любви может включать гордость за любимого человека и радость от его успехов в сочетании с жалостью, страхом за его жизнь и опасением потерять любовь. Иногда люди с

удивлением обнаруживают, что иногда испытывают гнев и ненависть по отношению к любимому.

Эмоциональный опыт человека обогащается в процессе личностного роста через сопереживание, возникающее, прежде всего в общении с другими людьми. Эмоции и чувства – важнейший регулятор человеческого общения.

## 2. Упражнение «Имена» чувств.

Ведущий просит записать ребят названия некоторых чувств: радость, печаль, скука, покой, страх. Затем ведущий включает секундомер и дает ребятам три минуты, чтобы продолжить свой список. Далее участники по кругу зачитывают каждый свой список. А затем каждый в своем списке подчеркивает одной чертой те чувства, которые он испытывал часто, и крестом, которые подросток не хотел бы испытывать.

### Обсуждение:

Ведущий просит ответить участников на вопросы. Бывали ли в их жизни случаи, когда эмоции им мешали? Были ли в их жизни случаи, когда им было больно от проявлений чувств других людей? Какие чувства им помогали в жизни? Бывают ли абсолютно бесполезные или стопроцентно вредные чувства. Ведущий рассказывает о внешних проявлениях чувств (лицевой экспрессии) и важности уметь узнавать чувства и эмоции других людей, чтобы грамотно общаться, чтобы не навредить другим людям, чтобы допустить меньше ошибок при общении и не сожалеть о сделанном.

Каждая эмоция работает на нас и то, что она дает обычно идет нам на пользу. Исключения составляют случаи, когда эмоция становится более интенсивной, чем того требует ситуация, тогда она оказывает разрушающее действие. Очень важна также наша способность к сопереживанию чужим эмоциям (эмпатия).

## 3. Упражнение «Передаем чувство».

Процедура проведения. Участники становятся в круг. Ведущий дает инструкцию «Сейчас вместе с этим мячиком мы будем передавать любому из стоящих в кругу какое-то чувство, изображая его с помощью рук, позы, темпа, выражения лица. Тот, кто получает «чувство», попробует отгадать и сказать нам, что это за чувство он получил.

Обсуждение. Легко ли тебе было выражать то чувство, которое ты хотел выразить? Поняли ли то чувство, которое ты хотел выразить? Как приняли то чувство, которое ты хотел передать? Что ты при этом чувствовал? Какие чувства чаще всего звучали в нашей группе? Какие чувства (почти) не выражались а нашей группе?

#### 4. Упражнение «Скульптор-глина».

Процедура проведения. Ведущий просит разделиться на пары. Каждая пара договаривается, кто будет «скульптором», а кто – «глиной».

Каждый «скульптор» должен задумать какое-то чувство, записать на карточку и спрятать карточку в карман, никому ее не показывая. После того, как название скульптуры загадано, «скульптор разминает глину, чтобы из мягкой, податливой глины вылепить задуманную скульптуру». «Скульптор» ставит статую в нужную позу, придает ее лицу нужную мимику. После этого творец произносит магическую формулу: «шедевр закончен».

От «глины» требуется одно: назвать себя, то есть указать, какое чувство выражается данной позой и мимикой. Услышав ответ «глины», «скульптор» достает карточку с записью. Если ответ совпадает с замыслом, «скульптура» отправляется на «выставку шедевров». Постаментом служат стулья. Если зрители также угадывают название, автор шедевра получает звание «Лучший выразитель чувств». Каждый участник имеет возможность испытать себя как в роли «скульптора», так и в роли «глины».

#### 5. Упражнение «Да» или «Нет».



Цели: формирование способности определять эмоциональное состояние партнера.

Процедура проведения. Это упражнение выполняется в парах. Один из участников будет выражать согласие или несогласие, произнося про себя только одно слово: «да» или «нет». А партнер должен как можно быстрее определить, какое именно слово из двух вы твердили про себя. В выигрыше – тот, кого правильно поняли, и тот, кто угадал.

Подростки почти безошибочно могут определить, когда партнер говорил «да» и когда «нет». Дело в том, что когда мы говорим «да», то «да» говорит все наше тело: оно расслабляется, особенно заметно это по мышцам лица и рук. Следующее упражнение убедит нас в этом.

#### 5. Упражнение «Закрытый вопрос».

Процедура проведения.

Умение задавать закрытый вопрос. Ведущий информирует участников, что закрытый вопрос предполагает ответ «да» или «нет». Затем задает каждому по очереди конкретный вопрос, предполагая ответ «нет».

Что вы чувствуете произнося ответ «нет»? Понаблюдайте, как говорит «нет» все тело (особенно лицо) того, кто выражает несогласие.

Обсуждение наблюдений.

Накопление согласия. Ведущий рассказывает участникам о том, что когда мы произносим «да», все наше тело также говорит «да» и расслабляется. Затем предлагает поучиться накапливать согласие собеседника, задавая ему по очереди вопросы, на которые он наверняка ответит «да».

Что вы чувствовали, отвечая несколько раз подряд «да»? Может, уверенность, что вас понимают, принимают, что вы интересны другим, расположенность к собеседникам, желание продолжить беседу, что-то рассказать о себе?

#### 6. Упражнение «Сад моей души».

Цели: научить пользоваться одной из техник снятия напряжения и восстановления гармоничного состояния, осознание своей ценности и значимости вне зависимости от внешних ситуаций.

Ведущий: Примите удобную позу, закройте глаза, расслабьтесь, почувствуйте, как ваше тело тяжелеет и теплая волна расслабления растекается по мышцам. Сейчас я буду предлагать вам кое-что представить, услышать, ощутить. Не старайтесь и не заставляйте, просто позвольте себе понаблюдать за собой.

Перед вами из темноты появляются красивые резные ворота. Вы протягиваете руку и открываете их. За ним виден прекрасный сад. Вы идете по дорожке и любуетесь яркими цветами, шелковистой изумрудной травой, слышите шелест листьев и пение птиц. Ветер доносит до вас аромат цветов и свежесть утреннего воздуха. Вас наполняет ощущение легкости и свободы. Вы гуляете по дорожкам и вот впереди замечаете необычное сияние. Чем ближе вы подходите, тем ясней проявляются контуры прекрасного цветка. Вас тянет к нему, вы чувствуете что-то близкое и родное. Подойдите и всмотритесь в него. Он неповторим и единственен, он прекрасен. Поговорите с ним, скажите ему то, что вы испытываете.

Откройте глаза и взгляните на мир так, как его видит этот цветок, узнайте, что он чувствует, что думает, как ему в этом мире.

Раз, два, три. Сейчас вы опять – это вы. Что вы теперь испытываете к миру, к цветку? Скажите об этом. Скажите, что вы любите его.

Теперь попрощайтесь с цветком и возвращайтесь к воротам. Оглянитесь. Этот сад – сад вашей души, и вы в любой ситуации можете получить поддержку, вспомнив это место.

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

Занятие 9.

Цели: диагностика позиций каждого из участников во взаимоотношениях с другими людьми, коррекция. Формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций, повышение эмоциональной зрелости подростков.

### 1. Упражнение «Аплодисменты».

Цели: активизация участников группы, повышение настроения и самооценки.

Процедура проведения. Участники сидят в кругу. Ведущий просит встать всех тех, кто обладает определенным умением или качеством (Например: «Встаньте все те, кто умеет вышивать, любит смотреть мультфильмы, мечтает покататься на горных лыжах, умеет играть в большой теннис и т. д.») Остальные участники группы аплодируют тем, кто встал.

### 2. Упражнение «Взрослый, родитель, ребенок».

Процедура проведения. Участники произвольно разбиваются на пары.

а) Один из пары становится на стул, а второй садится на корточки и в течение 3-х минут, каждый из пары прислушивается к себе: что чувствует в этом положении.

б) По хлопку ведущего тот, кто был внизу, становится на стул, а человек, который был наверху – на корточки (3 минуты).

в) По хлопку ведущего партнеры становятся друг напротив друга и смотрят друг другу в глаза. Позиция – на равных. Прислушивание к чувствам во время выполнения упражнения. Обсуждение мыслей и чувств каждого при выполнении упражнения.

### 3. Беседа о раздражении и об отношении подростков к своей агрессивности.

а) Поговорить с детьми о том, в каких жизненных ситуациях бывают у детей позиции «над», «под», «на равных». Что чувствует каждый ребенок, когда родители, преподаватели, товарищи находятся в позиции «над».

б) Поговорить с детьми о причинах гнева (постоянный поиск подтверждения собственной значимости, неуверенность в себе), целях гнева (власть, победа в споре, мщение, защита и восстановление нарушенных прав (своих и чужих), избегание доминирования над собой кого-либо, расплата за это - здоровьем, отношениями с людьми, отсутствием радости, счастья. Разъяснить, что в то же время, гнев –одна из важнейших эмоций, так как она мобилизует энергию человека, вселяет в него чувство уверенности и силы, повышает способность к самозащите и защите других. Сдерживая гнев, человек может страдать от того, что не может выразить свои чувства и устранить препятствия, которые не дают ему достичь цели. Поговорить о конструктивных формах и способах проявления агрессии. Рассказать о специальных приемах, помогающих сравнительно быстро «спустить пар», когда человек разозлился, обиделся. Самый простой способ – это посчитать до десяти, прежде чем начать действовать. Юмор и физическая активность также хорошо снимают напряжение. В качестве вывода можно использовать следующую притчу.

4. Притча «Змея». «Жила-была невероятно свирепая, ядовитая и злобная Змея. Однажды она повстречала мудреца и, поразившись его доброте, утратила всю свою злобность. Мудрец посоветовал ей прекратить обижать людей, и Змея решила жить, не нанося ущерба кому-либо. Но как только люди узнали о том, что Змея не опасна, они стали бросать в нее камни, таскать за хвост и издеваться. Это были тяжелые времена для Змеи. Мудрец увидел, что происходит, и, выслушав жалобы Змеи, сказал: «Я просил, чтобы ты перестала причинять людям страдания и боль, но я не говорил, чтобы ты никогда не шипела и не отпугивала их».

#### 5. Упражнение «Мой гнев».

Процедура проведения.

а) Каждый из участников вспоминает одну из последних ситуаций, которая вызвала его злость, пояснить по отношению к кому. Прояснить способы выражения гнева, раздражения, которые есть в арсенале каждого участника.

Помочь осознать, что проявления гнева могут привести к разрушению и помочь выразить чувства конструктивно.

б) Ведущий раздает участникам листы бумаги и просит разделить их пополам, слева нарисовать свой гнев таким, каким его увидели и почувствовали, а справа – таким, каким хотели бы его видеть.

После выполнения задания происходит обмен чувствами, переживаниями. Рисунки нельзя интерпретировать, можно только задавать вопросы типа: что ты чувствовал, когда ты рисовал это? Что хотел передать этим цветом, этой формой?

#### 6. Обсуждение притчи «Волшебник».

Процедура проведения. Ведущий рассказывает мудрую восточную притчу.

Однажды мулла отправился в кладовую за орехами, так как жена обещала приготовить ему одно восточное кушанье с орехами, которое он очень любил. Предвкушая, как он будет наслаждаться своим любимым блюдом, мулла глубоко засунул руку в сосуд и захватил так много орехов в пригоршню, что не смог вытащить руку.

Как он ни тянул руку, как ни дергал, вытащить не мог. Он жаловался, стонал, даже ругался, чего мулла делать не имеет права. Но все было напрасно. Даже когда жена взялась за сосуд и изо всех сил потянула, то и это не помогло. После многих бесплодных попыток они позвали соседей. Плаксивым голосом, со стонами отчаяния мулла поведал, какая беда стряслась с ним. Сосед сказал: «Я тебе помогу, если ты точно будешь исполнять то, что я скажу!» – «Я готов целовать тебе руки и делать все, что ты прикажешь, только освободи меня от этого чудовища-сосуда!» – «Тогда засунь по локоть всю свою руку в сосуд». Мулла очень удивился, зачем ему было поглубже засовывать руку в сосуд, если он хотел ее выволить оттуда. Но он сделал, как ему велели. Сосед продолжал: «Теперь разожми кулак и пусть выпадут орехи, которые ты в нем зажал». Это приказание вызвало недовольство муллы, ведь он как раз хотел достать орехи

для своего любимого блюда, а теперь ему велят их выпустить. С неохотой он выполнил приказание соседа.

«Теперь выпрями пальцы, прижми их друг к другу и медленно вытягивай руку из сосуда». Мулла сделал, как ему велели, и, о чудо, без труда вытащил руку. «Моя рука свободна, но как же я достану орехи? – недоумевал мулла. Тогда сосед взял сосуд, наклонил его и высыпал столько орехов, сколько было нужно мулле.

Обсуждение по вопросам: Почему мулла не смог добиться своего, ведь он очень хотел и вроде бы правильно действовал? Как сосед ему помог? (Сделай шаг назад – откажись от сиюминутного результата и подумай, что еще можно сделать в этой ситуации, раз уж такая стратегия не сработала – возьми «тайм-аут»). Помог ли гнев справиться с ситуацией?

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

Занятие 10.

Цели: развитие навыков позитивной самооценки, позитивного мышления, позитивного языка, показать, что хорошее отношение к другим вырастает из хорошего отношения к себе, знакомство с психологическими состояниями неуверенности, самоуверенности, уверенности в себе.

1. Упражнение «Это здорово!»

Цель: получение поддержки о группы, формирование позитивной самооценки.

Процедура проведения. Участники группы стоят в кругу. Инструкция: Сейчас кто-нибудь из нас выйдет в круг и скажет о любом своем качестве, умении или таланте (например, «я обожаю танцевать», «я умею прыгать через лужи»). В ответ на каждое высказывание все те, кто стоит в кругу, должны хором ответить «Это здорово!» и одновременно поднять вверх большой палец.

2. Обсуждение притчи «Два мудреца».

Цель: продемонстрировать позитивный язык и его эффективность.

Процедура поведения. Ведущий рассказывает притчу.

У одного падишаха было два мудреца. Однажды приснился падишаху сон, что у него выпали все зубы. Проснувшись, он позвал мудрецов, чтобы они растолковали ему сон. Первый мудрец, выслушав сон, сказал: «О, великий падишах! Я должен сообщить тебе печальную весть – все твои родные скоро умрут». Падишах рассердился и велел наказать мудреца. Второй сказал: «О, великий падишах! Я должен сообщить тебе радостную весть – ты переживешь всех своих родных». Падишах обрадовался и приказал его наградить.

Ведущий вместе с участниками обсуждает, чем отличаются слова двух мудрецов; почему, говоря одно и то же по смыслу, они получили разные реакции владыки; чья речь более эффектна.

### 3. Упражнение «Неуверенный-уверенный-самоуверенный».

Цель: дать опыт проживания психологических состояний неуверенности, уверенности, самоуверенности в себе, исследовать стили общения, соответствующие этим состояниям.

Процедура проведения. Участники стоят в кругу. Ведущий дает следующую инструкцию: Иногда мы чувствуем свое превосходство над другими людьми и ведем себя крайне самоуверенно, а иногда мы бываем не уверены в себе и страдаем от этого. Но можно быть уверенным человеком, не являясь при этом высокомерным. Уверенный в себе человек всегда вызывает у окружающих доверие и симпатию. Сейчас мы попробуем почувствовать каждое из этих состояний.

Ведущий разбивает участников на пары. Один из партнеров исполняет роль самоуверенного, а другой – неуверенного в себе человека. Каждый из них должен принять такую позу, чтобы всем было видно, кто какую роль исполняет. Тот, кто играет роль «самоуверенного», рассказывает своему партнеру о том, что ему дает ощущение превосходства: описывает позу, голос, манеру общаться, мысли, поступки, которые он может совершить. Например: «Я горд. У меня прямая спина. У меня громкий и четкий голос. Меня мало заботит мнение

окружающих. Я привык, чтобы мне уступали дорогу, когда я иду. Я не выношу критики в свой адрес и всегда смогу поставить другого на место!"

В свою очередь «неуверенный» рассказывает о себе по тому же плану. Например: «Я могу смотреть только в пол. Мои плечи опущены. Я говорю тихим голосом. Меня не за что любить, мне кажется, всем видно мое состояние. У меня не получается быть интересным, я не пользуюсь популярностью».

Затем участники обмениваются ролями и повторяют процедуру вновь.

После этого ведущий предлагает обоим партнерам попробовать почувствовать себя уверенными людьми, которые ни над кем не возносятся, но и не чувствуют себя хуже других.

Вопросы: Чем отличается ваше поведение, когда вы уверены в себе? Как вы себя при этом чувствуете? Расскажите друг другу, что больше всего нравится в состоянии, когда вы «равны».

Обсуждение. Как общаются с другими неуверенные и самоуверенные люди? Какое они производят впечатление? Каковы основные характеристики уверенного в себе человека? Чем он отличается от самоуверенного?

#### 4. Упражнение «Мои сильные стороны».

Цель: определить свои сильные стороны, активизировать умение думать в позитивном ключе.

Процедура проведения. Ведущий просит назвать 3-5 сильных сторон своей личности, которые помогают справляться с трудными ситуациями.

Каждый ребенок по кругу называет свои «сильные стороны», а остальные участники поддерживают его, добавляя: «А еще ты (умеешь)...»

#### 5. Упражнение «Позитивный язык»

Цель: учить говорить позитивным языком.

Процедура проведения. Детям предлагается набросать список черт, которые они в себе не любят, и попытаться назвать их позитивным языком.



Например: упрямый-настойчивый,  
 трусливый-осторожный,  
 болтливый-разговорчивый,  
 медлительный-вдумчивый.

Затем предлагается подумать и записать те черты, которые больше всего раздражают в других людях, назвать их позитивным языком. Ведущий помогает тем участникам, которые затрудняются в подборе слов.

Далее ведущий просит проанализировать записи и ответить на вопросы: что теперь вы чувствуете: Изменилось ли что-то? Как теперь вы воспринимаете эти качества и этих людей?

#### 6. Упражнение «Глаза в глаза».

Цели: признать право другого человека на инакость, эмоционально поддержать, разрешить быть самим собой.

Процедура проведения. Ведущий: Посмотри на человека, стоящего перед тобой. Посмотри ему в глаза, постарайся понять, что у него на душе. Ему светло, спокойно? Или что-то тревожит? Он напряжен? Отчего? Чего он боится? Перед вами человек. Он такой же, как и вы. Он, так же как и вы, хочет быть счастливым, так же бывает одинок. Он часто ошибается, говорит и делает глупости, страдает от этого. Ему бывает трудно.

Посмотри в глаза и скажи? «Я – это я, ты – это ты. И ты пришел в этот мир не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям».

Участники хаотически передвигаются по комнате, встречаясь, останавливаются, смотрят друг другу в глаза и произносят фразу: «Я признаю твое право быть собой, а не таким, каким я хочу тебя видеть». После этого участники делятся впечатлениями и переживаниями.

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

Занятие 11.

Цели: показать, какими способами можно сделать общение гуманным, развитие социальной интуиции, формирование качества вежливости, обучение компромиссу (конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций).

### 1. Упражнение «Построимся».

Цели: разминка, снятие эмоционального напряжения, выработка умения сотрудничать с помощью невербальных средств общения.

Процедура проведения. Все участники по команде ведущего должны быстро построиться в шеренгу:

-по росту,

-по алфавиту,

-по цвету глаз и т.д.

### 2. Упражнение «Порадуй меня».

Цель: развитие социальной интуиции, чувствительности, понимания другого человека.

Процедура проведения. В центр круга приглашается один из участников. Предполагается, что у него сегодня День рождения. Задача всех остальных – доставить ему радость. Каждый из участников решает, что ему подарить – вещь, или событие, или что-то еще (например, гоночный автомобиль, кругосветное путешествие, виллу на побережье, пятерку по математике). Тот, чей подарок окажется самым удачным, получает в награду улыбку от «именинника». Затем становится «именинником» и получает подарки другой участник.

### 3. Упражнение «Как быть толерантным в общении».

Цель: обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций. Ведущий: Каждый из нас время от времени попадает в конфликтные ситуации: с кем-то ссориться, получает незаслуженные обвинения. Каждый по-своему выходит из подобных ситуаций – кто-то обижается, кто-то «дает сдачи», кто-то пытается найти конструктивное решение. Можно ли выйти из

конфликтной ситуации с помощью толерантного, поведения, сохранив собственное достоинство и не унизив другого? Ведущий предлагает кому-нибудь из участников группы вспомнить и рассказать ситуацию, когда его или кого-нибудь из знакомых обидели. Этот участник выступит в роли того, кого обидели, а другой в роли обидчика. Участники должны разыграть эту сцену. Используя предложенную ниже схему, «обиженный» попытается достойно выйти из ситуации. Например, мама отчитала сына при друзьях за то, что он не вымыл посуду.

Схема достойного выхода из ситуации:

1. Начни разговор с конкретного и точного писания ситуации, которая тебя не устраивает: «Когда ты накричала на меня при ребятах...».

2. Вырази чувства, возникшие у тебя в связи с этой ситуацией и поведением человека по отношению к тебе: «...я почувствовал себя неудобно...».

3. Скажи человеку, как бы тебе хотелось, чтобы он поступил. Предложи ему другой вариант поведения, устраивающий тебя: «...поэтому в следующий раз я прошу тебя высказывать свои замечания не в присутствии моих друзей...».

4. Скажи, как ты себя поведешь в случае, если человек изменит свое поведение: «...тогда я буду прислушиваться к твоим замечаниям».

Предложите выполнить это задание нескольким парам участников.

Обсуждение: участники группы высказывают свое мнение о том, чей выход из ситуации оказался наиболее удачным и почему.

4. Упражнение «Я-высказывание/Ты-высказывание».

Цели: научиться толерантно (в неагрессивной, безоценочной манере) выражать свои негативные чувства, такие как недовольств, обида, огорчение и т.п., сделать общение более непосредственным и свободным.

Процедура проведения. Ведущий объясняет разницу между Я-высказыванием и Ты-высказыванием. Например, использование в речи Я-высказываний делает общение более непосредственным, помогает выразить

свои чувства, не унижая достоинства другого человека. Я-высказывание предполагает ответственность говорящего за свои мысли и чувства («Я очень беспокоюсь, если тебя нет дома к 10 часам вечера»), а не нацелено, как Ты-высказывание, на то, чтобы обвинить другого человека (Ты опять пришел домой в 11 часов вечера!)). Если мы используем Ты-высказывания, то человек, к которому мы обращаемся, испытывает негативные эмоции: гнев, раздражение, обиду. Использование Я-высказываний позволяет человеку выслушать вас и спокойно вам ответить. Ведущий просит составить Я-высказывания для предложенных ситуаций. (Приложение...)

Ситуации:

1. Твой друг (подруга) попросил(ла) у тебя одежду и порвал(ла) ее.
2. Твой младший брат изрисовал ручкой твои учебники.
3. Твои друзья пошли в кино, а тебя не позвали.
4. Учитель незаслуженно обвинил тебя в том, что ты списал(ла) контрольную у соседа.
5. Вы с другом договорились встретиться на улице. Ты прода(ла) его полчаса, а он так и не пришел.
5. Упражнение «Просьба-отказ».

Цель: тренировка качества вежливости.

Процедура проведения. Выбираются по желанию два участника. Один должен просить о чем-то, а другой – отказывать, но при этом не говорить «нет» и не грубить столько, сколько может продержаться (в японском языке слова «нет» не существует). Предварительно ведущий выясняет у пары, в чем будет заключаться просьба. Если участники затрудняются, можно предложить свои варианты: попросить денег взаймы, решить задачу, пойти вместе погулять и т.п.

Во второй части этого упражнения меняется задание. Нужно предложить или попросить что-то такое, в чем будет трудно отказать (например, предложить свою помощь, внимание), второй участник должен отказать словами «Нет, нет, нет».

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

## Занятие 12.

Цели: дать возможность подростку осознать свои личностные черты и сопоставить свой портрет с тем, каким его видят окружающие (коррекция самооценки), осознать полярные стороны личности, коррекционная работа по синтезу полярностей у каждого участника, получение обратной связи от группы, формирование навыков точного межличностного восприятия.

### 1. Упражнение «На какого сказочного героя я похож?».

Цель: возможность самовыражения и самораскрытия в метафорической форме.

Материалы: мяч.

Процедура проведения. Ведущий предлагает одному из присутствующих выбрать среди участников группы человека, вызывающего у него ассоциации с каким-нибудь персонажем из сказки или героем мультфильма, и бросить ему мяч. При этом нужно сказать, кого именно напоминает ему данный участник (например: «Аня, мне кажется, ты похожа на русалочку» «Витя, мне кажется, что ты похож на кота Матроскина»). Участник ловит мяч и бросает его другому, называя персонаж, с которым ассоциируется этот человек, и так до тех пор, пока мяч не побывает у каждого. Попросите членов группы запоминать, от кого они получают мяч и что им при этом говорят. Последний участник, к которому попал мяч, должен бросить его человеку, от которого мяч был получен и высказать свое мнение относительно его ассоциации (например: «Витя, ты сказал, что я похож на крокодила Гену, а на самом деле я чувствую себя Чеширским котом»). Цепочка продолжается, таким образом, раскручиваться в обратном направлении.

### 2. Беседа о полярностях.

Обсудить с ребятами такие противоречивые чувства и черты как: любовь-ненависть, грустный-радостный, подозрительный-доверчивый, агрессивный-толерантный, хороший-плохой, сильный-слабый.

### 3. Упражнение «Мой враг-мой друг».

Каждому подростку предлагается представить своего обидчика, человека, неприятного в каком-либо отношении, врага. Дети стараются составить словесный портрет данного человека (в письменной форме). При этом необходимо фиксировать прежде всего симпатичные детали его внешности. Если это не удаётся и участник соскальзывает на описание отрицательных внешних данных обидчика, необходимо при повторном прочтении вычеркнуть их.

На втором листке дети описывают ситуацию своего взаимодействия с этим человеком, опять же опираясь на позитивные моменты в его поведении. В связи с этим участникам предлагается попробовать проанализировать своё собственное поведение и выстроить стратегию и тактику позитивного поведения с этим человеком.

При обсуждении упражнения обращается внимание на изменения, произошедшие в отношении к человеку, с которым был конфликт.

### 4. Упражнение «Проективный рисунок».

Цель: осознание подростками полярностей в собственных проявлениях.

Процедура проведения. Ведущий просит каждого участника нарисовать свой портрет (образ) или ситуацию, когда ребенок чувствует себя сильным или слабым. Когда боялся чего-то и когда нападал.

Обсуждение. Что изображено? Какие чувства есть, когда ребенок смотрит на рисунок?

### 5. Упражнение «Неоконченный рассказ».

Цель: коррекционная работа по синтезу полярностей у каждого участника группы.

Ведущий рассказывает историю о слоне. Однажды, давным-давно, жил-был слон, который очень любил дурачиться, когда был со своими друзьями, но становился очень серьезным, когда приходил домой. А теперь пусть каждый

представит себе, что он и есть этот слон. Расскажи, что было дальше. Ведущий просит каждого участника по кругу по-своему закончить рассказ.

#### 6. Упражнение «Пять добрых слов».

Цель: получение обратной связи от группы, повышение самооценки, самопознание, возможность сделать приятное другому человеку.

Материалы: принадлежности для рисования.

Процедура проведения. Участники разбиваются на подгруппы по пять человек (произвольно)

Инструкция: Каждый из вас должен обвести свою руку на листе бумаги и на ладошке написать свое имя. Потом вы передаете свой лист соседу справа, а сами получаете рисунок от соседа слева. В одном из «пальчиков» полученного чужого рисунка вы пишете какое-нибудь привлекательное, на ваш взгляд, качество его обладателя (например, «Ты очень добрый», «Ты всегда заступаешься за слабых», «Мне очень нравятся твои стихи» и т.д.) Другой человек делает запись на другом пальчике и т.д., пока лист не вернется к владельцу.

Когда все надписи будут сделаны, ведущий собирает рисунки и зачитывает «комплименты», а группа должна догадаться, кому они предназначаются.

В конце упражнения участники забирают листы со своими ладошками, это памятка на «черный день».

построения искренних отношений, неумение попросить о помощи.

Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие».

Занятия 13-14.

Цели: подготовка к Дебатам и проведение Дебатов. Знакомство с историей и традициями дебатов, выбор темы предстоящих дебатов, знакомство с правилами проведения дебатов, отработка навыков ведения дебатов.

1. Беседа. Мы многому уже научились. Но вероятно тебе, как и каждому, есть над чем задуматься. Кроме тех навыков, с которыми мы уже познакомились,

ты должен научиться культурно спорить. При этом помни, что в споре может родиться истина и он имеет какой-то смысл только в том случае, если идёт обсуждение того или иного факта, явления, ситуации, если выслушиваются аргументы «за» и «против», сопоставляются мнения. Самое трудное в споре – иметь чёткое представление о своей точке зрения. О позиции, которую ты защищаешь. Быть может, и с тобой так бывало, когда ты просто навязывал своё мнение, делал это упорно, не заботясь о доказательствах, не слушая возражений и, главное, не интересуясь ими. А ты никогда не воспринимал возражений как личную обиду?

Ты уже забываешь предмет спора, да и не спор это. Между тем культура поведения в споре предполагает необходимость внимательно выслушивать и другую сторону, с уважением относиться к другой точке зрения. Народная поговорка предупреждает: «Говори, но не спорь, а хоть спорь, да не вздор».

А между тем в истории давно существовали традиции споров.

Затем ведущий рассказывает подросткам об истории создания и традициях дебатов. А также о том, чему они смогут научиться участвуя в дебатах.

Все вы уже немного знаете, что такое дебаты. Например, когда вы спорите с друзьями, стремясь переубедить их в чем-то – то вы дебатируете. Там, где двое или больше людей имеют разные мысли по поводу какого-нибудь вопроса – там всегда возникают дебаты. Дебаты, которые возникают в нашей жизни – неофициальные, и у них нет особых правил. Например, со своими родителями вы можете дебатировать хоть до утра, но если вы будете участвовать в официальных дебатах, то вы будете иметь всего несколько минут, чтобы изложить свои аргументы.

Знакомство и участие в дебатах поможет вам развить умения и навыки, которые помогут вам в дальнейшей жизни. Дебаты научат вас понимать, что любая тема и суждение имеют право на существование, а любые мнения могут иметь и сильные и слабые стороны. Они помогают нам смотреть на вещи с разных сторон, ставить вопросы для понимания сути проблемы, находить факты



и развивать смекалку, логику и аргументацию, что поможет переубедить других людей в правильности Вашей позиции.

История создания дебатов уходит в седую старину, в Древнюю Грецию. В Афинах греческие граждане собирались в своеобразные клубы, где обговаривали, какими должны быть законы. Студенты тех времен обучались искусству дебатов. В средние века обучение в Европе предусматривало умение публично выступать и дебатировать для тех, кто в будущем свяжет свою жизнь с политикой и юриспруденцией. Сегодня проведение дебатов распространено в школах и университетах по всему миру. В большинстве учебных заведений развитых стран дебаты преподносятся как обязательная дисциплина. Через такое обучение проходят все будущие политики, бизнесмены банкиры, менеджеры, дипломаты. А сейчас вы можете присоединиться к этой полезной и популярной во всем свете игре.

## 2. Упражнение.

Цель: продемонстрировать участникам, что они уже владеют навыками, необходимыми для дебатов.

Процедура проведения.

- Подростки должны написать по меньшей мере три навыка, которые помогут им стать хорошими дебатерами.
- Обсуждение ответов участников.
- Ведущий, анализируя ответы, должен подчеркнуть, что для того, чтобы играть в дебаты, не нужны какие-то новые навыки. Между тем, дебаты дают возможность использовать и развивать те навыки и интересы, которыми они уже владеют.

## 3. Упражнение.

Цели: знакомство с правилами дебатов.

Главная цель участников дебатов – убедить судей в том, что Ваши аргументы убедительней, чем у оппонентов.

Процедура проведения.

- разделить участников на две группы: утверждающую и возражающую.
- снова поделить участников на две группы, таким образом, создав группу игроков, которые будут утверждать тему первыми, и тех, кто будет утверждать эту тему следующими. То же самое должно быть сделано с группой возражающих.
- Выбрать тему, которая будет известна подросткам.
- Первой начинает группа утверждающих. Каждый участник по очереди представляет один аргумент. Время представления – 30 сек.
- Во время представления вся группа записывает аргументы, проставляя номер каждого из них. Так, например, если группа утверждающих состоит из четырех человек, в записях должен быть список из четырех аргументов, пронумерованный от 1 до 4.
- Перед тем, как первый участник группы утверждения начнет представление своего аргумента, присвойте номер каждому из участников группы возражающих. В дальнейшем, он должен отразить аргумент под номером, который совпадает с номером участника группы возражения.
- После того, как первый аргумент отражен, участник утверждающей команды под номером 2 должен защитить линию аргументации своей команды, отпарировав возражающей команде.
- Каждый из игроков имеет номер, поэтому третий игрок утверждающей команды должен защитить третий аргумент.
- Другая группа возражения дополняет процесс в соответствии с этой системой.

#### 4. Упражнение «Организация аргумента».

Цель: познакомить со структурой построения аргумента.

Информация. Аргумент – высказывание или совокупность высказываний, которые приводятся для подтверждения истинности мыслей. Аргумент – главное «действующее лицо» дебатов. Латинское высказывание учит: «аргументы не

перечисляют, а принимают во внимание». Аргументы должны отвечать принципам правдивости и значимости.

Рассмотрим пример:

За обеденным столом: 1. «Мама, могу я выйти из-за стола?»

2. «Мне нужно пойти вечером в библиотеку».

3. «Мы начинаем изучение раздела квантовой физики, и я хотел бы лучше подготовиться, познакомившись с разными исследованиями».

4. «Это очень важный раздел физики и окончательный результат проверки знаний этого раздела будет составлять как минимум 50 % моей оценки в этой четверти».

5. «Поэтому, думаю, ты понимаешь, почему мне нужно пойти вечером в библиотеку»

Таким образом, аргумент строится так:

- 1) утверждение формулируется;
- 2) утверждение поясняется;
- 3) утверждение поддерживается (поддержку составляют доказательства и примеры);
- 4) для первого утверждения делается вывод.

Затем, предложить несколько простых дискуссионных тем для дебатирувания. Попросить двух участников встать перед группой. С помощью монеты провести жеребьевку. Участник, который выиграл, выбирает тему, в то время как другой выбирает сторону (утверждения или возражения).

- Предложенное время для подготовки – 5 минут для каждого.
- После этого провести дебаты по схеме, приведённой в упражнении 3.

Упражнение 5. «Снежинки».

Цели: показать, что люди могут по-разному воспринимать мир, по-разному относиться к одному и тому же событию, поэтому никто не может претендовать на истину.

Процедура проведения. Раздайте каждому по листку бумаги. Два правила для этого упражнения – 1) никто не смотрит, выполняет задание другой; 2) нельзя переспрашивать, что можно делать, а что нет.

Затем следует выполнять следующие действия:

- сложить листок вдвое,
- оторвать верхний правый уголок,
- снова сложить листок вдвое,
- оторвать правый верхний уголок,
- повторить все трижды, потом развернуть свои листочки и посмотреть у кого что вышло. Мы увидим, что у каждого – своя неповторимая «снежинка».

Обсуждение. Ведущий предлагает обсуждение:

- Почему мы не можем сказать, что у кого-то листок надорван неправильно?
- Почему вышли такие разные листки, хоть и делали все одно и то же? Если кто-то сделал не так же как вы, можно ли критиковать или говорить, что он плохой ученик?
- Почему люди разных стран видят мир по-разному? Чем их точка зрения отличается от Вашей? Чья точка зрения правильная?

Занятие 15.

Цели: смирение в отношениях с людьми. Обратная связь. Завершение группы.

Ведущий читает участникам группы молитву об умиротворении: «Боже, дай мне разум и душевный покой принять то, что я не в силах изменить, мужество изменить то, что могу, и мудрость, чтобы отличить одно от другого. Аминь».

Затем участники вслед за ведущим повторяют молитву. Ведущий просит подумать, какую проблему из собственной жизни можно было бы проанализировать при помощи молитвы, т.е. вычленить в ней то, что изменить нельзя, то, что можно изменить и попытаться отделить одно от другого.

В обсуждении предлагается подумать о том, легко ли даётся решение оставить попытки изменить что-то в других людях, и, прежде всего их личностные качества, и найти, что для этого нужно (смирение, альтруизм, рассудительность, терпение).

## 2. Упражнение «Телеграммы».

Материалы: «Волшебная папка», бланки «телеграмм», ручки.

Ведущий раздаёт участникам группы по набору «бланков телеграмм» - листков с именами всех участников группы, и просит написать самое хорошее, что каждый участник узнал о других подростках и о себе самом. Ведущий собирает «телеграммы» в «волшебную папку», чтобы во время следующего упражнения просмотреть, нет ли оскорбительных и грубых телеграмм и если есть, вернуть авторам с просьбой переписать. Возможность просмотра телеграмм оговаривается заранее.

## 3. Упражнение «Я-реальный; идеальный; глазами других».

Материалы: Бумага, цветные карандаши.

Ведущий просит участников нарисовать себя таким, как есть, таким, каким хотел бы быть, и таким, каким тебя видят другие люди.

В обсуждении участники пытаются ответить на вопросы, чем вызваны расхождения и представления о том, каким ты хотел бы быть и каким тебя видят другие, с тем, какой ты есть на самом деле. Были бы эти расхождения сильнее, если повести это задание в начале группы, и почему?

Завершение группы. Заключительное слово ведущего. Раздача «телеграмм».

## Приложение 2

## 1. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей КОС.

*Инструкция:* Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов ставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны), то в соответствующей клетке листа ответов

Вопросник КОС.

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-то другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую компанию?

12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с малознакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли при решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас Раздражение, если Вам не удается закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

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

### *Обработка результатов.*

1. Сопоставить ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

#### Дешифратор

Коммуникативные склонности:

положительные ответы - вопросы 1-го столбца;

отрицательные ответы – вопросы 3-го столбца.

Организаторские склонности:

Положительные – вопросы 2-го столбца;

Отрицательные – вопросы 4-го столбца.

2. Вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (Кх) и организаторским склонностям (Ох к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам:  $K_k = K_x : 20$  и  $K_o = O_x : 20$ .

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками.

Кк	Ко	Шкальная оценка
0.10 – 0.45	0.20 – 0.55	1
0.45 - 0.55	0.56 – 0.65	2
0.56 – 0.65	0.66 – 0.70	3
0.66 – 0.75	0.71 – 0.80	4
0.75 – 1.00	0.81 – 1.00	5

### **2. Методика изучения эмпатии И.Юсупова.**

В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда»,



«всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

*Инструкция.* Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут расцениваться, как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе ваше мнение под одной из градаций: «не знаю», «Никогда или нет», «иногда», «почти всегда», «всегда или да». Не одно из утверждений пропускать нельзя.

Ответный лист.

№	Не знаю	Никогда или нет	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда или да
1.						
...						
36						

Опросник.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей не раздражает забота о старших.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач я предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в свой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были неправы.
14. Если лошади плохо тянет, ее надо хлестать.

15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных собак и кошек.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
26. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительных, конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на это есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему.

Уровни эмпатии.

Уровень	Количество баллов по шкалам
Очень высокий	82-90
Высокий	63-81
Средний	37-62
Низкий	12-36
Очень низкий	5-11

**3. Факторный личностный опросник Р.Кеттелла (форма SPQ, модифицированная нами).**

Инструкция: «Дорогие ребята, мы проводим изучение характера школьников. И для этого предлагаем вам анкету с рядом вопросов. Здесь не может быть «правильных» или «неправильных» ответов. Каждый должен выбрать ответ, наиболее подходящий для себя.

Вопросы состоят из двух частей, разделенных словом «или». Читая вопросы, выбирайте ту часть, которая подходит вам больше. В Бланке ответов против каждого номера вопросов имеются два квадратика, соответствующие левой части вопроса (все, что находится до слова «или») и правой (все, что находится после слова «или»). Ставьте крестик в квадратике, который соответствует той части вопроса, которую вы выбрали.

Есть вопросы, имеющие три варианта ответов. Просмотрите все варианты и выберите один из них. Не разрешается пропускать ответы, а также давать больше одного ответа на вопрос».

Опросник.

1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями **или** ты их выполняешь долго.
2. Если над тобой подшутили, ты немного сердишься **или** смеешься.
3. Какое слово противоположно по значению слову «СОБИРАТЬ»? «РАЗДАВАТЬ» или «НАКАПЛИВАТЬ» или «БЕРЕЧЬ».
4. У тебя много друзей **или** не очень много.
5. Ты думаешь, что почти все можешь сделать как надо **или** ты можешь справляться только с некоторыми заданиями.
6. Ты всегда хорошо запоминаешь имена людей **или** случается, что ты их забываешь.
7. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение **или** немного волнуешься.
8. Если ты знаешь ответ на вопрос, ты сразу поднимаешь руку **или** ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки.

9. Когда учитель выбирает другого ученика для работы, которую ты сам(а) хотел сделать, тебе становится обидно **или** ты быстро об этом забываешь.
10. Какая из следующих букв отличается от двух других? «С» или «Т» или «У».
11. Когда кто-нибудь в классе просит помочь ему во время контрольной, ты говоришь, чтобы он решал сам **или** помогаешь, если не видит учитель.
12. Ты часто делаешь ошибки **или** ты их почти не делаешь.
13. Охотнее ты бы стал водителем какого-нибудь транспорта **или** врачом.
14. Если ты услышишь грустную историю, слезы могут навернуться на твои глаза **или** этого не бывает.
15. Дан цифровой ряд: 2,4,8, ... Какая следующая цифра в этом ряду? 10 или 16 или 12.
16. Ты много читаешь **или** большинство ребят читает больше.
17. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь еще немного играть **или** идешь сразу же.
18. Тебе бы понравилось оставаться с маленькими детьми **или** тебе бы не понравилось оставаться с ними.
19. Дана группа слов: «ХОЛОДНЫЙ», «ГОРЯЧИЙ», «МОКРЫЙ», «ТЕПЛЫЙ», Одно слово не подходит по смыслу к остальным. Какое? 20. «Мокры» или «ХОЛОДНЫЙ» или «ТЕПЛЫЙ».
20. Ты считаешь, что твои выдумки, предположения, идеи хорошие и правильные **или** ты не уверен в этом.
21. С большим удовольствием ты бы отправилась за город полюбоваться красивой природой **или** выставку новых товаров.
22. Когда КОЛЕ был столько же лет, сколько НАТАШЕ сейчас, АНЯ была старше его. Кто моложе всех? КОЛЯ или АНА или НАТАША.
23. Домашние уроки ты делаешь в разное время **или** в одно и то же время.
24. К тебе хорошо относятся почти все **или** только некоторые люди.
25. Больше всего общего со словами «ЛЕД», «ПАР», «СНЕГ» имеет слово «ВОДА» или «БУРЯ» или «ЗИМА».

26. Ты заканчиваешь свою работы быстрее, чем другие **или** тебе надо немного больше времени.
27. В школе ты выполняешь все точно так, как требуется **или** твои одноклассники выполняют требования учителя более точно.
28. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь **или** им не всегда это нравится.
29. Когда ты утром просыпаешься, ты сначала сонный и вялый **или** тебе сразу хочется повеселиться.
30. Слово «ХОДИТЬ» так относится к слову «БЕГАТЬ», как слово «МЕДЛЕННО» к слову «ВЕХОМ» или «ПОЛЗКОМ» или «БЫСТРО».
31. Ты бываешь иногда неуверен в себе **или** ты уверен в себе.
32. Когда родители говорят, что тебе пора идти спать, ты сразу же идешь **или** еще немного продолжаешь заниматься своим делом.
33. Ты можешь прикоснуться к пауку **или** паук тебе неприятен.
34. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей **или** иногда тебе не хочется никого видеть.
35. Дан цифровой ряд: 7,5,3, ... Какая следующая цифра в этом ряду? 2 или 1 или 9.
36. В школе ты выполняешь все точно так, как требуется **или** твои одноклассники выполняют требование учителя более точно.
37. Если ты не понял условие задачи, ты обращаешься к кому-нибудь из ребят **или** к учителю.
38. Ты бы лучше стал художником **или** охотником (парикмахером для девочек).
39. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь **или** им не всегда это нравится.
40. Дана группа слов: «НЕКОТОРЫЕ», «ВСЕ», «ЧАСТО», «НИКТО». Одно слово не подходит к остальным. Какое? «ЧАСТО» или «НИКТО» или «ВСЕ».

41. Ты всегда все делаешь хорошо **или** бывают дни, когда у тебя ничего не получается.

42. По пути из школы ты останавливаешься поиграть **или** после школы ты сразу идешь домой.

43. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя от этого плохо **или** такого с тобой не бывает.

44. Ты думаешь, что все дети стараются перехитрить тебя **или** они относятся к тебе по-дружески.

45. ВОВА моложе ПЕТИ, СЕРЕЖА моложе ВОВЫ. Кто самый старший? СЕРЕЖА или ВОВА или ПЕТЯ.

46. Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно **или** тебе это безразлично.

Фактор А- вопросы 1, 2, 3, 4, 6, 9, 24, 29, 34, 39, 44.

Фактор В – вопросы 3, 10, 15, 19, 22, 25, 30, 35, 40, 45.

Фактор С – вопросы 5, 12, 16, 20, 26, 31, 36, 41.

Фактор G – вопросы 8, 11, 17, 23, 27, 32, 37, 42.

Фактор I – вопросы 7, 13, 14, 18, 21, 28, 33, 38, 43, 46.

При обработке результатов за каждый совпавший с ключом ответ начисляется один балл. Полученная сумма баллов записывается в соответствующей графе Бланка ответов.

#### ***4. Проективная методика исследования личности «Hand-тест».***

*Процедура тестирования.* Стимульный материал состоит из девяти карточек со стандартным изображением кистей рук и одной пустой карточки. Десять карточек предъявляются обследуемому в определенной последовательности в конкретной фиксированной позиции со следующей инструкцией: «Что, по Вашему мнению, делает эта рука?» Если обследуемый затрудняется с ответом, ему предлагается следующий вопрос: «Что, как Вы думаете, делает человек, которому принадлежит эта рука? Назовите все варианты, которые Вы можете представить».

Десятая карта (пустая) предъявляется с инструкцией: «Сначала представьте себе какую-нибудь руку, а затем опишите действия, которые она может выполнить».

Любые ответы встречаются одобрительной поддержкой. В случае неточного или двусмысленного ответа человека просят уточнить его содержание.

Карточку разрешается поворачивать и держать при ответе в любой позиции, выбранной обследуемым. Ответы обследуемого заносятся в «Бланк фиксации результатов».

№ карты	Латент. время	Ответы	Оценка категории
1	6		Com
...			...
10	4		Aff

*Обработка результатов.* На первом этапе осуществляется формализация ответов обследуемого через отнесение каждого ответа к одной из четырнадцати категорий. Затем подсчитывается общее количество ответов каждой категории. Авторами методики были предложены следующие оценочные категории: агрессия, директивность, аффектация, коммуникация, зависимость, страх, эксгибиционизм, калечность, описание, напряжение, активные безличные ответы, пассивные безличные ответы, галлюцинации, отказ от ответа.

Вычисление показателя склонности к открытому агрессивному поведению определяется по формуле:  $I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep)$ .

Склонность к открытому агрессивному поведению принято подсчитывать в баллах. Если  $I=0$  можно предположить, что человек склонен к агрессии с теми, кого больше знает. Чужие люди как бы «нажимают на кнопку» механизма самоконтроля, и человек успешно контролирует агрессию. С близкими людьми этот контроль ослабевает,

человек испытывает сложности в поддержании контроля над своим поведением.

Начиная с  $I = + 1$ , можно говорить о реальной вероятности проявления агрессии, и чем выше балл, тем выше вероятность открытого агрессивного поведения.

Если  $I < -1$ , то вероятность проявления агрессии существует, но только в особо значимых ситуациях. Чем больше абсолютная величина « $I$ », тем меньше вероятность открытой агрессии даже в особо значимых случаях.

### ***5. Опросник исследования мотивационной агрессии «Басса-Дарки».***

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

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).



8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Вопросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет».

#### ВОПРОСНИК «БАССА – ДАРКИ»

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.
2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.
8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытываю мучительные угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружелюбно, чем я ожидал.
15. Я часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.

20. Если кто-то воображает из себя начальника, то я всегда поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Я думаю, что многие люди не любят меня.
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины.
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно многие люди завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали меня.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их «щелкнули по носу».
34. Я никогда не бываю мрачен от злости.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».

46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать всем, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь только со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.

69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.

70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.

71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.

72. В последнее время я стал занудой.

73. В споре я часто повышаю голос.

74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям.

75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом:

1. Физическая агрессия:

«да»=1, «нет»=0: 1,25,31,41,48,55,62,68 и «нет»=1, «да»=0-9 и 7 утверждения.

2. Косвенная агрессия:

«да»=1, «нет»=0: 2,10,18,34,42,56,63 и «нет»=1 «да»=0-26 и 49.

3. Раздражение:

«да»=1, «нет»=0: 3,19, 27, 43, 50, 57, 64, 72, и «нет» = 1, «да» = 0: 11, 35, 69.

4. Негативизм:

«да»=1, «нет»=0: 4,12,20,28 и «нет»=1, «да»=0-36.

5. Обида:

«да»=1, «нет»=0: 5,13,21,29,37,44,51,58.

6. Подозрительность:

«да»=1, «нет»=0:6,14,22,30,38,45,52,59 и «да»=0, «нет»=1:33,66,74,75.

7. Вербальная агрессия:

«да»=1, «нет»=0:7,15,23,31,46,53,60,71,73 и «да»=0, «нет»=1:33,66,74,75.

8. Чувство вины:

«да»=1, «нет»=0:8,16,24,32,40,47,54,61,67.

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу, а индекс агрессивности (прямой или мотивационной) включает в себя шкалы 1,3,7.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная  $21 \pm 4$ , а враждебности –  $6,5-7 \pm 3$ .

### ***6. Методика оценки уровня развития морального сознания Л.Колберга.***

Форма А

*Дилемма I.* В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. Муж больной женщины, Хайнц, пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, использовав все реальные средства». И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство?

1а. Почему да или нет?

2.(Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным.) Почему это правильно или дурно?

3. Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство?

3а. Почему да или нет?

4Если бы Хайнц не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для нее?

( Если субъект не одобряет воровство, спросить: будет ли различие в его поступке, если он любит или не любит свою жену?)

4а. Почему да или нет?

5. Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц стащить лекарство для чужого?

5а. Почему да или нет?

6. (Если субъект одобряет кражу лекарства для чужого.) Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное?

6а. Почему да или нет?

7. Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого?

7а. Почему да или нет?

*Дилемма II.* Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции м-р Браун, который знал Хайнца, прочитал сообщение. Он вспомнил, что видел, как Хайнц бежал от аптеки, и понял, что это сделал Хайнц. Полицейский колебался, должен ли он сообщить об этом.

1. Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц?

2. Предположим, что офицер Браун близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем?

2а. Почему да или нет?

Продолжение: Офицер Браун сообщил о Хайнце. Хайнц был арестован и предстал перед судом. Были избраны присяжные. Работа присяжных – определить виновен или нет человек в совершении преступления. Присяжные признают Хайнца виновным. Дело судьи – вынести приговор.

3. Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или освободить его?

3а. Почему это является наилучшим?

4. С позиции общества, должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны?

4а. Почему да или нет?

5. Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал не по совести?

5а. Почему да или нет?

6. (Этот вопрос поставлен с тем, чтобы выявить ориентацию субъекта и его можно считать необязательным.) Продумайте дилемму: что, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать судья?

6а. Почему?

7. Что означает для вас слово совесть? Если бы вы были на месте Хайнца, как бы повлияла ваша совесть на решение?
8. Хайнц должен принять моральное решение. Должно ли быть моральное решение основано на чувствах или на обдумывании и размышлении о том, что правильно и дурно?

*Дилемма III.* Джо – 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам заработает для этого деньги. Джо усердно работал и скопил 40 долларов, необходимых для поездки в лагерь, и еще немного сверх того. Но как раз перед поездкой отец изменил свое решение. Некоторые его друзья решили поехать на рыбалку, а у отца не хватало денег. Он сказал Джо, чтобы тот дал ему накопленные деньги. Джо не хотел отказываться от поездки в лагерь и собирался отказать отцу.

1. Должен ли Джо отказаться отдать деньги отцу
  - 1а. Почему да или нет?
2. Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги?
  - 2а. Почему?
3. Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги. Является ли обещание отца самой важной вещью в этой ситуации?
  - 3а. Почему?
4. Вообще, почему обещание должно быть выполнено?
5. Важно ли сдержать обещание кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова?
  - 5а. Почему?
6. О какой самой важной вещи должен был заботиться отец в своем отношении к сыну?
  - 6а. Почему это самое важное?
7. Вообще, что должно быть авторитетом отца по отношению к сыну?
  - 7а. Почему?
8. О какой самой важной вещи должен заботиться сын по в своем отношении к отцу?
  - 8а. Почему это самая важная вещь?

**7. Выявление и оценка интересов (Методика ОДАНИ) С.Я.Карпиловской.**

Бланк «ОДАНИ-А» представляет собою опросник, в который включены вопросы, соответствующие 15 группам интересов: 1) физика, 2) математика, 3) электро- и радиотехника, 4) техника, 5) химия, 6) биология, 7) медицина, 8) география и геология, 9) история, 10) филология и журналистика, 11) искусство, 12) педагогика, 13) сфера бытового обслуживания, 14) военное дело, 15) спорт. Группы интересов отвечают тем областям знаний и деятельности, которые представлены в практике средней школы и с которыми учащийся мог знакомиться в процессе школьной и внешкольной учебной и трудовой деятельности.

Методика включает в себя два основных бланка- бланк А (лист вопросов) и бланк Б (лист ответов с инструкцией), а также бланк дешифратора.

Опросник.

Любите те ли Вы? Нравится ли вам?

1. Читать книги типа «Занимательная книга», «Физики шутят».
2. Читать книги типа «Занимательная математика», «Математические досуги».
3. Читать статьи в научно-популярных журналах о достижениях в области радиотехники.
4. Читать технические журналы – «Юный техник», «Техника – молодежи».
5. Читать об открытиях в химии, о жизни и деятельности выдающихся химиков.
6. Читать о жизни растений и животных.
7. Читать о том, как люди научились бороться с болезнями, о врачах, о достижениях в области медицины.
8. Знакомиться с различными странами по описаниям и географическим картам.
9. Читать книги об исторических личностях и событиях.
10. Читать произведения классиков мировой литературы.
11. Интересоваться историей развития искусства, слушать оперную, симфоническую, джазовую музыку.
12. Читать книги о жизни школы (о работе воспитателя, учителя, пионервожатого).
13. Интересоваться искусством кулинарии, моделирования одежды, конструирования мебели.
14. Читать книги о войнах и сражениях.



15. Читать спортивные газеты, журналы, книги о спорте и выдающихся спортсменах.
16. Читать научно-популярную литературу о физических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся физиков.
17. Читать научно-популярную литературу о математических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся математиков.
18. Разбираться в схемах радиоаппаратуры.
19. Посещать технические выставки или слушать (смотреть) передачи о новинках техники.
20. Находить химические явления в природе, проводить опыты в химии, следить за ходом химических реакций.
21. Изучать ботанику, зоологию, биологию.
22. Изучать анатомию и физиологию.
23. Узнавать об исследованиях новых месторождений полезных ископаемых.
24. Изучать историю возникновения различных народов и государств.
25. Читать литературно-критические статьи.
26. Обсуждать кинофильмы, театральные постановки, художественные выставки.
27. Объяснять товарищам, как выполнять учебные задания, если они не могут выполнять эти задания самостоятельно.
28. Шить, вязать, вышивать, готовить пищу, изготавливать, совершенствовать или ремонтировать домашние бытовые приборы, устройства, мебель и т.п.
29. Знакомиться с военной техникой.
30. Ходить на матчи и спортивные состязания.
31. Проводить опыты по физике.
32. Решать математические задачи.
33. Выяснять устройство электро- и радиоприборов.
34. Разбираться в технических чертежах и схемах.
35. Готовить растворы, взвешивать реактивы.
36. Работать в саду, на огороде, ухаживать за растениями, животными.
37. Изучать причины возникновения различных болезней.
38. Собирать коллекцию минералов.
39. Обсуждать текущие политические события в СССР и за рубежом.
40. Изучать иностранные языки.
41. Декламировать, петь, выступать на сцене.
42. Читать книги малышам, помогать им что-нибудь делать, рассказывать, сочинять сказки.
43. Заботиться об уюте в доме, классе, школе, приводить в порядок свое помещение.
44. Принимать участие в военизированных походах.
45. Играть в спортивные игры.
46. Заниматься в физическом кружке.
47. Заниматься в математическом кружке.

48. Исправлять электроприборы и повреждения в электросети.
49. Собирать и ремонтировать различные механизмы.
50. Заниматься в химическом кружке.
51. Заниматься в биологическом кружке.
52. Ухаживать за больным.
53. Составлять геологические и географические карты.
54. Посещать исторические музеи, знакомиться с памятниками культуры, ходить в археологические экспедиции.
55. Письменно излагать свои мысли, наблюдения, вести дневник.
56. Заниматься в драматическом кружке.
57. Обсуждать вопросы воспитания детей и подростков, шефствовать над трудновоспитуемыми.
58. Оказывать людям различные бытовые услуги.
59. Участвовать в военных играх и походах.
60. Принимать участие в спортивных соревнованиях.
61. Участвовать в физических олимпиадах.
62. Участвовать в математических конкурсах, олимпиадах.
63. Собирать и ремонтировать радиоприборы.
64. Делать модели самолетов, планеров, кораблей или какие-либо иные конструкции.
65. Участвовать в химических олимпиадах.
66. Участвовать в биологических олимпиадах.
67. Знакомиться с работой медсестры и врача.
68. Производить топографическую съемку местности.
69. Выступать с сообщениями по истории; заниматься в историческом (или археологическом) кружке.
70. Заниматься в литературном или лингвистическом кружке.
71. Играть на музыкальных инструментах, рисовать, резать по дереву.
72. Выполнять работу отрядного вожатого.
73. Заботиться об экономии семейного бюджета.
74. Быть организатором (командиром) в играх и походах.
75. Заниматься в спортивной секции.
76. Выступать с докладами о новых физических открытиях, организовывать конкурсы по физике.
77. Организовывать математические кружки.
78. Заниматься в радиокружке.
79. Организовывать технические выставки, смотры технического творчества.
80. Организовывать вечера типа «Химии вокруг нас».
81. Проводить опытническую работу по биологии.
82. Заниматься в кружке санитаров.
83. Участвовать в географических или геологических экспедициях.
84. Организовывать походы по родному краю с целью его изучения.
85. Писать сценарии литературных вечеров, организовывать литературные юбилеи, праздники.

86. Принимать участие в олимпиадах художественной самодеятельности.
87. Организовывать игры и праздники для детей, создавать тимуровские команды, штабы зон пионерского (комсомольского) влияния.
88. Готовить еду во время походов или оборудовать походную стоянку всем необходимым для участников похода.
89. Изучать военное дело.
90. Тренировать детские спортивные команды.

Ответы на вопросы нужно проставлять в клетках и следить, чтобы номер клетки не расходился с номером вопроса. Если Вам очень нравится делать то, о чем говорится в вопросе, то поставьте в соответствующий клетке знак «+ +». Когда просто нравится – поставьте «+». Если не знаете – поставьте «0». Не нравится «--». Если на один и тот же вопрос у Вас возникает два противоположных ответа, поставьте в клетке тот знак, который соответствует ответу, но Вашему мнению, более близким к истине.

Ответив на все вопросы, подсчитайте, сколько всего «+» и «--» Вы поставили в каждой вертикальной колонке и запишите результаты под каждой колонкой.

#### **8. Тест для исследования самооценки (Модификация Л.П.Пономаренко).**

*Инструкция.* Известно, что личностные качества, присущие человеку, расположены на континууме, состоящем из полярных характеристик. На бланке представлено 15 свойств характера, имеющих полярные полюса. Последовательно по каждой паре определите, как это свойство проявляется у Вас. В середине бланка имеются колонки с номерами от 1 до 7. То есть чем ближе расположен столбец к правой или левой стороне пары свойств, тем больше выражен этот полюс и, соответственно, меньше – второй. На первом этапе работы по каждой паре Вы выбираете номер колонки, соответствующей тому, как каждое из свойств проявляется в Вас в настоящий период Вашей жизни (реальное Я). Выбор обозначьте крестиком в соответствующем квадратике.

На втором этапе работы нужно снова вернуться к первой паре полярных характеристик и оценить, как бы Вы хотели, чтобы это свойство было развито у Вас, т.е. каким бы Вы хотели быть. Может случиться, что Вы

удовлетворены тем положением, которое есть. В этом случае поставленный на первом этапе крестик просто обведите кружком.

Обработка результатов. По каждой паре полярных свойств посчитайте разницу позиций реального Я и идеального Я. Для этого высчитывается абсолютная разница (без учета знака) без учета знака, где стоит крестик, и номером, где Вы поставили кружок. Если позиции крестика и кружка совпадают, разница будет равно 0.

Заключительный этап работы состоит в суммировании всех пятнадцати цифр, представляющих собой разницу позиций реального Я и идеального Я. Полученная сумма сравнивается с ключом.

### *Интерпретация.*

Сумма более 25 свидетельствует о заниженной самооценке ее обладателя.

Сумма от 10 до 25 свидетельствует об адекватной самооценке.

Сумма менее 10 может интерпретироваться по-разному. Иногда это свидетельствует о скрытом нежелании участвовать в тестировании, говорит о защитной реакции, а также о демонстрируемой высокой самооценке. Такую сумму набирают также люди, не склонные к самоанализу и рефлексии, не любящие заглядывать внутрь себя.

Бланк ответов.

n/p	Черты характера	1	2	3	4	5	6	7	Черты характера
1	Добрый								Злой
2	Общительный								Замкнутый
3	Уверенный в себе								Неуверенный в себе
4	Раздражительный								Спокойный
5	Неоткровенный								Откровенный
6	Нерешительный								Решительный
7	Понимающий других								Не понимающий других
8	Смелый								Робкий
9	Симпатичный								Несимпатичный
10	Нуждающийся в поддержке других								Самодостаточный
11	Импульсивный								Уравновешенный
12	Подчиняющийся								Доминирующий
13	Умный								Глупый
14	Активный								Пассивный
15	Целеустремленный								Беспорядочный

## **9. Шкала личностной тревожности А.М.Прихожан.**

Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно.

*Инструкция.* На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх. Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа – 0, 1, 2, 3, или 4, - в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру 0. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру 1. Если беспокойство и страх достаточно сильны и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию, обведи цифру 2. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру 3. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру 4.

п/п	Ситуации	нет	немного	достаточно	значительно	очень
1		0	1	2	3	4
...						
40		0	1	2	3	4

Твоя задача – представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Опросник.

1. Отвечать у доски.
2. Оказаться среди незнакомых ребят.
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах.
4. Слышать заклятия.
5. Разговаривать с директором школы.
6. Сравнивать себя с другими.
7. Учитель смотрит по журналу, кого спросить.

8. Тебя критикуют, в чем-то упрекают.
9. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи).
10. Видеть плохие сны.
11. Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету.
12. После контрольной, теста – учитель называет отметки.
13. У тебя что-то не получается.
14. Смотреть на человека похожего на мага, колдуна.
15. На тебя не обращают внимания.
16. Ждешь родителей с родительского собрания.
17. Тебе грозит неуспех, провал.
18. Слышать смех за своей спиной.
19. Не понимать объяснений учителя.
20. Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем.
21. Слышать предсказания о космических катастрофах.
22. Выступать перед зрителями.
23. Слышать, что какой-то человек напускает «порчу» на других.
24. С тобой не хотят играть.
25. Проверяются твои способности.
26. На тебя смотрят как на маленького.
27. На экзамене тебе достается 13 билет.
28. На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос.
29. Оценивается твоя работа.
30. Не можешь справиться с домашним заданием.
31. Засыпать в темной комнате.
32. Не соглашаешься с родителями.
33. Берешься за новое дело.
34. Разговаривать со школьным психологом.
35. Думать о том, что тебя могут «сглазить».

36. Замолчали, когда ты подошел (подошла).
  37. Слушать страшные истории.
  38. Спорить со своим другом (подругой).
  39. Думать о своей внешности.
  40. Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах.
- При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале. Полученная сумма баллов переводится в шкальную. Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности. Далее осуществляется перевод «сырых» баллов в стандартные оценки, или стены.

***10. Тест Дж.Гилфорда и М.Салливена. (диагностика социального интеллекта).***

Перед началом тестирования обследуемым выдаются Бланки ответов, на которых фиксируются некоторые сведения о себе и тестовые тетради с субтестами и инструкцией, которая зачитывается экспериментатором.

Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит 12-15 заданий. Время проведения субтестов ограничено и составляет:

«Истории с завершением» - 6 минут.

«Группы экспрессии» - 7 минут.

«Вербальная экспрессия» - 5 минут,

«Истории с завершением» - 10 минут.

Краткое описание субтестов.

Субтест №1. «Истории с завершением».

В субтесте используются сцены с персонажем комиксов Барни и его близкими. Каждая история основывается на первой картинке, изображающей действия персонажей в определенной ситуации. Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке, принимая во внимание чувства и намерения действующих лиц.

Субтест измеряет фактор познания результатов поведения, т.е. способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

#### Субтест №2. «ГРУППЫ ЭКСПРЕССИИ»

Стимульный материал субтеста представляет собой картинки, изображающие невербальные экспрессии: мимику, позы, жесты. Три картинки, расположены слева, всегда выражают одинаковые чувства, мысли, состояния человека. Испытуемый должен среди четырех картинок, расположенных справа, найти ту, которая выражает такие же чувства, мысли, состояния человека, что и картинки слева.

Субтест измеряет фактор познания классов поведения, а именно, способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

#### Субтест №3. «ВЕРБАЛЬНАЯ ЭКСПРЕССИЯ»

В каждом задании субтеста предъявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемый должен среди трех других заданных ситуаций общения найти ту, в которой данная фраза приобретает другое значение, будет произнесена с другим намерением.

Субтест измеряет фактор познания преобразования поведения, а именно, способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавших их ситуаций.

#### Субтест №4. «ИСТОРИИ С ДОПОЛНЕНИЕМ»

В данном субтесте появляются персонажи комикса «Фердинанд», включенные семейные, деловые и дружеские контакты. Каждая история



состоит из 4 картинок, причем одна из них всегда пропущена. Испытуемый должен понять логику развития, сюжет истории и среди 4 других картинок, предлагаемых для ответа, найти пропущенную.

Субтест измеряет фактор познания систем поведения, т.е. способность понимать логику развития ситуации взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях.

Обработка тестовых данных.

Бланки ответов обрабатываются с помощью специальных ключей. Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Суммы «сырых» баллов за каждый субтест, подсчитанные с помощью ключей, записываются в первую строку итоговой таблицы на бланке ответов. «Сырые» баллы переводятся в стандартные с помощью нормативных таблиц.

Композитная оценка представляет собой сумму «сырых» оценок по каждому субтесту. Полученная сумма также переводится в стандартное значение. Общий смысл стандартных баллов можно определить следующим образом:

- 1 – низкие способности к познанию поведения;
- 2 – способности к познанию поведения ниже среднего;
- 3 – средние способности к познанию поведения;
- 4 – способности к познанию поведения выше среднего;
- 5 – высокие способности к познанию поведения.

### ***11. Методика Экспериментальная методика выявления типа темперамента Б.И. Цуканова.***

Мы использовали компьютеризированный вариант данной методики. Согласно этому методу исследуемому поочередно предъявляются в случайном порядке 4 звуко-зрительных сигнала определенной длительности – 2, 3, 4, 5 секунд – всего 16 предъявлений. После каждого сигнала ученик должен как можно точнее воспроизвести его продолжительность, нажимая клавишу компьютера. На основе большого статистического материала

автором методики было доказано, что представители конкретного типа темперамента демонстрируют присущую только им типологическую «ошибку» воспроизведения временных интервалов. Если разделить продолжительность сигнала испытуемого на длительность эталонного сигнала в серии предъявлений и рассчитать среднюю величину, то можно определить определенный коэффициент – «тау – тип» - каждого человека как его временную, динамическую, типологическую константу. Так, чистым холерикам свойственен (присущ) «тау-тип», равный 0,7; сангвиникам свойственен «тау-тип» 0,8; меланхоликам –1,0, а флегматикам –1,1. Промежуточные значения «тау-типа» принадлежат, соответственно, холероидному (от 0,70 до 0,79), сангвиноидному (от 0,80 до 0,89), равновесному (0,9), меланхоидному (от 0,91 до 1,00) типам темперамента, которые создают, пять типологических групп непрерывного типологического ряда.