

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	5
1.1 Понятие межличностного взаимодействия и его компоненты	5
1.2 Психологические особенности младших подростков	11
1.3. Способы и особенности развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков	17
Выводы по главе 1	21
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.....	24
2.1 Оценочно-диагностический инструментарий исследования особенностей развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков	24
2.2 Анализ результатов исследования.....	29
2.3 Рекомендации по развитию навыков межличностного взаимодействия у младших подростков для педагогов образовательной организации.	36
Выводы по главе 2.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	53

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы дипломной работы состоит в том, что сегодняшний этап жизни общества отличается заметными переменами в том, как молодое поколение общается между собой. Цифровые технологии распространяются очень широко, социальные сети и виртуальные контакты становятся привычными, и из-за этого меняются прежние, традиционные способы взаимодействия людей. Подростки всё чаще предпочитают непрямые, опосредованные контакты, и это, конечно, сказывается на качестве живого общения. В таких условиях легко заметить, что уровень владения коммуникативными умениями снижается: ребятам всё труднее устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками, в подростковой среде нарастает число конфликтов.

Младший подростковый возраст - совершенно особый период в становлении личности. Общение со сверстниками выходит здесь на роль ведущей деятельности и без него невозможно нормальное психическое развитие. Именно в десять-двенадцать лет активно формируются самосознание, способность к рефлексии, чувство взрослости, а значит - возникает и естественная тяга к тому, чтобы осваивать новые, более сложные формы взаимодействия. В этом возрасте закладываются основные коммуникативные умения, от которых зависит, насколько успешно человек будет строить отношения потом, на следующих возрастных ступенях.

Но есть и другая сторона: те самые возрастные черты младших подростков - повышенная эмоциональная возбудимость, порывистость, желание самоутвердиться, ещё недостаточный самоконтроль - сплошь и рядом входят в противоречие с тем, чего требуют от них ситуации общения. Многие школьники испытывают серьёзные трудности, когда нужно выстроить нормальные, конструктивные отношения с ровесниками или со взрослыми: они не владеют приёмами активного слушания, им трудно ясно выразить свои мысли и чувства, они не умеют толком разрешать конфликты. Такого рода трудности могут вести к

изоляции среди одноклассников, падению самооценки, проблемам с учёбой и другим неблагоприятным последствиям.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования прямо указывают, что коммуникативная компетентность - один из главных метапредметных результатов обучения. Умение договариваться, работать в группе, спокойно и аргументированно отстаивать свою позицию считается важной частью личностного развития школьника. Однако на практике мы видим, что реальный уровень развития навыков взаимодействия у младших подростков далеко не всегда дотягивает до этих требований, а те подходы к диагностике и развитию, которые есть сейчас, нуждаются в уточнении и дополнительном обосновании применительно именно к этой возрастной группе.

Из сказанного вырисовывается сама проблема исследования: нужно выявить особенности развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков и, опираясь на это знание, определить психолого-педагогические условия, которые помогают их формированию.

Целью данной работы является выявление особенностей развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков.

Для достижения цели ставятся и решаются следующие задачи:

- Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
- Выявить и описать особенности развития навыков межличностного взаимодействия младших подростков
- Провести эмпирическое исследование развития навыков межличностного взаимодействия младших подростков
- Разработать рекомендации в соответствии выявленными особенностями развития навыков межличностного взаимодействия младших подростков

Объект исследования: развитие навыков межличностного взаимодействия младших подростков

Предмет исследования: особенности развития навыков межличностного взаимодействия младших подростков

Методологическая и теоретическая база работы сложилась из основных положений отечественной и зарубежной психологии. В их числе работы таких ученых, как Г.М. Андреева, В.Н. Мясищева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.П. Гольдштейна, М. Снайдера, Т. Лири и других.

Методы выбирались под особенности изучаемого предмета. В теоретической части мы анализировали и обобщали научные источники. Эмпирическая часть построена на формализованном наблюдении по специально сделанной карте, методике М. Снайдера и методике Т. Лири (брались варианты «Я-реальное» и «Я-идеальное»).

Исследование было проведено на базе школы № 121 г. Красноярск. В нём участвовали семиклассники 13-14 лет. В окончательную выборку вошли 22 учащихся (10 мальчиков и 12 девочек), полностью прошедших все диагностические процедуры.

Практическая значимость работы в том, что полученные данные дают довольно точную картину того, на каком уровне находятся навыки межличностного взаимодействия у младших подростков в конкретной школьной среде. Рекомендации, сделанные на основе этих данных, могут быть использованы при планировании воспитательной и учебной работы.

Структура работы включает введение, основную часть, состоящую из двух глав, заключение, список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понятие межличностного взаимодействия и его компоненты

Для исследования навыков межличностного взаимодействия у младших подростков сначала нужно разобраться с самим термином «межличностное взаимодействие» – выделить его части и понять, какое место он занимает среди похожих социально-психологических понятий. В литературе слова «общение», «межличностные отношения» и «межличностное взаимодействие» часто используют как взаимозаменяемые, хотя по содержанию они заметно отличаются.

Самый широкий фон для всех форм социальной активности человека задают межличностные отношения. «Большая психологическая энциклопедия» определяет их как «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [1]. Здесь схвачена их главная особенность – двойственность: с одной стороны, отношения живут как внутренняя, субъективная реальность (устойчивые установки, оценки, ожидания, стереотипы восприятия), а с другой – обязательно выходят наружу, в поступки, действия, обращения людей друг к другу.

Глубокую проработку понятия «отношение» дал в отечественной психологии В. Н. Мясищев. Он понимал отношения как ядро личности – целостную систему избирательных, осознанных связей человека с разными сторонами действительности, которая складывается в общественной практике и выражается в поведении и деятельности [8]. Межличностные отношения в этой логике – один из видов отношений, сосредоточенный на контактах между людьми. В них выделяются когнитивная часть (осознание и понимание партнера), эмоциональная (симпатия или антипатия) и поведенческая (готовность действовать определенным образом), причем поведенческая часть реализуется именно через взаимодействие.

Общение, в свою очередь, выступает тем процессом, в котором межличностные отношения проявляются, поддерживаются и меняются. Классическое определение описывает общение как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [2].

А. А. Леонтьев, рассматривавший общение как особый вид деятельности, определял его как специфическую форму взаимодействия субъектов, в ходе которой они обмениваются представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками [9]. Такая трактовка сближает понятия «общение» и «взаимодействие», однако позднее в социальной психологии за взаимодействием закрепилось значение отдельной, интерактивной стороны общения, отвечающей за организацию совместных действий.

Б. Ф. Ломов, анализируя многомерность общения, подчеркивал, что оно не сводится только к передаче информации и взаимному познанию – оно также регулирует поведение и обеспечивает совместную деятельность субъектов [10]. Именно этот регулятивный аспект общения и представляет собой межличностное взаимодействие. По мнению Г. М. Андреевой, интерактивная сторона общения – условный термин, обозначающий те компоненты общения, которые прямо связаны с организацией совместной деятельности и построением общей стратегии взаимодействия [7]. Следовательно, межличностное взаимодействие выступает как процессуальная, операциональная основа совместной деятельности, как обмен действиями и поведенческими актами. В социальной психологии его определяют как «контакт нескольких человек в ходе совместной деятельности, вызывающий ответную реакцию участников» [3]. Главная черта взаимодействия – его диалогичность: действие одного партнера вызывает ответ другого, и эта взаимная обусловленность составляет суть интеракции.

Уточнив положение взаимодействия среди смежных понятий, логично обратиться к его внутреннему строению. В нём принято различать два главных компонента: внешний (поведенческий) и внутренний (мотивационно-смысловой) [3]. Внешний компонент образуют доступные прямому наблюдению поведенческие акты – вербальные проявления (содержание и форма речевых высказываний), невербальные (жесты, мимика, позы, интонации, паузы, взаимное расположение в пространстве), а также действия, адресованные партнёру или выполняемые совместно с ним. Именно эти элементы служат эмпирическим материалом для диагностики уровня развития навыков взаимодействия. Внутренний компонент охватывает потребностно-мотивационную сферу участников – их цели, социальные установки, ожидания относительно партнёра и ситуации. В. Н. Мясищев, разрабатывая концепцию отношений, неоднократно подчёркивал, что внешнее поведение человека производно от его внутренних отношений, от системы потребностей и ценностей [8]. Следовательно, характер самого взаимодействия – будет ли оно открытым или настороженным, гибким или жёстким – в значительной мере определяется именно внутренним планом: мотивацией аффилиации, уровнем притязаний, самооценкой, социальными страхами. В младшем подростковом возрасте этот внутренний план претерпевает заметную перестройку благодаря формированию чувства взрослости и нового уровня самосознания, что неизбежно отражается на внешнем рисунке контактов.

Помимо разделения на внешний и внутренний компоненты, межличностное взаимодействие может быть описано через три тесно связанные стороны, которые в отечественной социальной психологии принято называть поведенческой, регулятивной и оценочно-рефлексивной. Поведенческая сторона включает непосредственно наблюдаемые действия и поступки участников: смотрят ли они в глаза, способны ли поддержать и плавно завершить начатый разговор. Регулятивная сторона связана с управлением собственным поведением в общении – сдерживанием импульсивных порывов, контролем тона и мимики, подстройкой под меняющуюся ситуацию. Оценочно-рефлексивная сторона отражает то, как подросток воспринимает себя и других в пространстве межличностных отношений:

насколько он доверяет партнёрам, замечает ли собственные коммуникативные трудности, видит ли разницу между реальным и желаемым стилем общения. Выделение этих трёх сторон даёт возможность в дальнейшем, при построении диагностического аппарата, подобрать к каждой из них конкретный измерительный инструмент.

Разобрав строение взаимодействия, закономерно перейти к вопросу о том, с помощью каких конкретных средств оно осуществляется. Здесь важно разграничить понятия «навык» и «умение» – это принципиально для задач исследования. В психологии навык традиционно понимается как автоматизированное действие, упрочившееся благодаря многократным упражнениям, выполняемое легко и не требующее постоянного сознательного контроля каждого элемента [12]. Умение же – более сложное психическое образование: это освоенный субъектом способ выполнения действия на основе полученных знаний и навыков, предполагающий способность осознанно применять их в меняющихся условиях, самостоятельно ставить цель, выбирать стратегию и корректировать поведение в зависимости от ситуации [12]. Иными словами, умение включает в себя навыки как составные элементы, но не сводится к их сумме – оно требует определённого уровня осознанности, гибкости и способности ставить цели. В сфере межличностного взаимодействия это означает, что владеть отдельными операциями (например, удерживать зрительный контакт, задавать уточняющие вопросы) ещё недостаточно для эффективного общения: необходимо умение выстраивать целостную стратегию контакта и приспосабливать её к конкретному партнёру и контексту.

Развивая компетентностный подход в социальной психологии, Л. А. Петровская ввела интегративное понятие «компетентность в общении», определив её как «совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения» [5]. Коммуникативная компетентность подразумевает не только владение техниками, но и способность учитывать точку зрения партнёра, эмпатически понимать его состояние, а также критически оценивать собственное коммуникативное поведение. Близкую позицию занимал Ю. Н. Емельянов,

рассматривавший коммуникативную компетентность как основанную на знаниях, чувственном опыте и свободном владении языком способность ориентироваться в ситуациях общения [13]. Для младшего подросткового возраста, когда активно развиваются рефлексивные способности, формирование такой компетентности становится одной из ключевых задач развития.

Чтобы перейти от общих определений к эмпирической диагностике, необходим конкретный перечень навыков, образующих фундамент межличностного взаимодействия. При его составлении учитывались два принципа. Первый: каждый навык должен быть автоматизируемым действием, которое можно либо прямо наблюдать, либо измерить с помощью надёжного диагностического инструмента. Второй: навык должен соответствовать одной из трёх выделенных сторон взаимодействия – поведенческой, регулятивной или оценочно-рефлексивной. С учётом этих требований были отобраны шесть навыков, сгруппированных по трём критериям.

К поведенческому критерию отнесены два навыка, фиксируемые методом формализованного наблюдения. Навык удержания визуального контакта представляет собой автоматическую способность смотреть на собеседника во время общения, не отводя взгляд в сторону. Это один из базовых невербальных сигналов, показывающих включённость в разговор и уважение к партнёру; его отсутствие сразу создаёт барьер в общении [6]. Навык поддержания и завершения контакта – это умение не просто ответить на обращение, но развить тему, задать встречный вопрос и спокойно, естественно выйти из диалога, не обрывая его резко [6]. Оба навыка наблюдаемы непосредственно, и их оценка не требует сложного инструментария.

Эмоционально-регулятивный критерий объединяет навыки, диагностируемые с помощью методики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера. Навык отслеживания реакций партнёра – это способность замечать, как собеседник реагирует на слова и действия: интересно ли ему, комфортно ли, не задет ли он [30]. Подросток с развитым навыком вовремя улавливает перемену в настроении партнёра и может скорректировать своё поведение. Навык управления

экспрессией – это умение владеть своим лицом, голосом, интонацией, даже когда внутри нарастает раздражение или обида [30]. Методика Снайдера измеряет оба навыка через интегральный показатель коммуникативного контроля: низкие баллы говорят о дефиците регуляции, высокие – о способности гибко управлять своим поведением.

Оценочно-рефлексивный критерий охватывает навыки, измеряемые методикой диагностики межличностных отношений Т. Лири. Навык выражения доверия к партнёру – это автоматическая готовность воспринимать собеседника без настороженности и подозрений, не ожидая подвоха и не приписывая окружающим злых намерений [31; 32]. В методике Лири он оценивается через низкие баллы по шкале «Подозрительность» (IV октант) и дополнительно через шкалу «Агрессивность» (III октант), поскольку постоянная готовность к отпору часто сопутствует недоверию и мешает его преодолению. Навык проявления дружелюбия и отзывчивости – это конкретные, видимые проявления тёплого, принимающего поведения: улыбнуться в ответ, сказать доброе слово, предложить помощь, поддержать [31; 32]. В методике Лири ему соответствуют высокие баллы по шкалам «Дружелюбие» (VII октант) и «Альтруизм» (VIII октант).

Представленный перечень из шести навыков не дублирует, а дополняет модель социальных навыков А. П. Гольдштейна [6]. Фокус был намеренно сужен – отобраны лишь те навыки, которые, во-первых, прямо соответствуют трём выделенным сторонам взаимодействия, во-вторых, обеспечены надёжным диагностическим инструментарием, и, в-третьих, могут быть развиты с помощью конкретных упражнений, предлагаемых в практической части работы. Такой подход позволяет не просто описать особенности развития навыков, а адресно выявить дефициты и предложить пути их восполнения.

Межличностное взаимодействие, являясь интерактивной стороной общения, обладает собственной структурой, включающей поведенческий, эмоционально-регулятивный и оценочно-рефлексивный компоненты, и реализуется через конкретные навыки, которые по мере развития и осознанного применения

преобразуются в коммуникативные умения. Выделенные шесть навыков — удержание визуального контакта, поддержание и завершение контакта, отслеживание реакций партнёра, управление экспрессией, выражение доверия и проявление дружелюбия — охватывают основные стороны взаимодействия и создают концептуальную основу для эмпирического исследования, представленного во второй главе.

1.2. Психологические особенности младших подростков

Младший подростковый возраст - это начальный этап подростничества, когда вся система отношений личности качественно перестраивается и возникают принципиально новые психологические образования. Границы этого периода разные исследователи проводят по-разному, однако большинство сходится на том, что он охватывает интервал примерно с 10–12 до 14–15 лет и совпадает с обучением в средних классах школы [9]. Условно выделяют младший подростковый возраст (12–14 лет) и старший (15–17 лет) [22]. При этом в психологической литературе справедливо указывают, что рубеж между младшим школьным и подростковым возрастом не может быть жёстким и должен оставаться размытым, не укладывающимся в точную цифру [10].

Как и любой возрастной период, подростковый возраст начинается с изменения социальной ситуации развития. Подросток пребывает в промежуточном положении - между взрослым и ребёнком, - и сильное желание стать взрослым определяет многие особенности его поведения [9]. Л.С. Выготский рассматривал социальную ситуацию развития как «систему отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью», выступающую исходным моментом для всех динамических изменений в данный период [16]. Специфика социальной ситуации развития в младшем подростковом возрасте состоит в том, что появляется принципиально новый компонент - отчуждение, то есть дисгармония отношений, проявляющаяся в деятельности, поведении, общении и внутренних переживаниях [9].

Подросток стремится отстоять независимость, получить право голоса. Избавление от родительской опеки - универсальная цель отрочества, однако происходит оно не через разрыв отношений, а через возникновение их нового качества. Всё, к чему подросток привык с детства - семья, школа, сверстники подвергается оценке и переоценке, обретает новое значение и смысл [9]. Ч. Шелтон отмечает: «Вызов взрослым - не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению» [9]. Эта мысль показывает, что конфликтность и отчуждение в отношениях со взрослыми носят не разрушительный, а скорее созидательный характер, помогая формированию новой социальной позиции.

Центральный вопрос возрастной психологии применительно к подростковому периоду - вопрос о ведущей деятельности. Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью в этом возрасте становится общение со сверстниками [11]. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с отношениями (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни [11]. Главная потребность периода - найти своё место в обществе, быть «значимым» - реализуется именно в сообществе сверстников [11].

Интимно-личностное общение со сверстниками выступает той деятельностью, в которой практически осваиваются моральные нормы и ценности и формируется самосознание как основное новообразование психики [11]. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста заметно меняется: в 10-11 лет доминирует желание просто быть в среде сверстников, что-то делать вместе, а в 12–13 лет - мотив занять определённое место в коллективе [11]. Эта динамика отражает постепенное усложнение межличностного взаимодействия и рост его значимости для личностного развития.

Другой взгляд на ведущую деятельность подросткового периода принадлежит Д.И. Фельдштейну. Он полагал, что ключевое значение в психическом развитии подростков имеет общественно полезная, социально

признаваемая и одобряемая деятельность, которая даёт подростку ощутить свою реальную значимость [11]. Две эти позиции, скорее, дополняют друг друга, нежели противоречат, и подчёркивают многоплановость социальной активности младшего подростка.

Ключевое психологическое новообразование младшего подросткового возраста - чувство взрослости, то есть отношение подростка к себе как к взрослому, ощущение и осознание себя в какой-то мере взрослым человеком [13]. Это понятие ввели в научный оборот Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова [12]. А.П. Новгородцева, разбирая классическое определение, указывает, что «чувство взрослости» заключается в стремлении подростка подражать взрослым, однако авторы, изучавшие феноменологию этого явления, неизменно подчёркивали его внутреннюю неопределённость [12].

Т.В. Драгунова выделила и описала несколько видов взрослости, характерных для младшего подросткового возраста: подражание внешним признакам взрослости (облик, манеры поведения, особый лексикон, следование взрослой моде в одежде и причёске, способы отдыха и развлечений); равнение на психо-сексуальные образцы своего пола; социальная взрослость; интеллектуальная взрослость [12]. Подражание внешним признакам - самый лёгкий способ показать свою взрослость, ведь она видна всем, а подростку важно, чтобы его взрослость замечали окружающие [12].

Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет направленность и содержание его социальной активности [14]. Важный показатель чувства взрослости - наличие у подростка собственной линии поведения, определённых взглядов, оценок и их отстаивание [13]. Подросток претендует на равноправие в отношениях со старшими и нередко идёт на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию [13]. В отечественной психологии многие учёные рассматривают младший подростковый возраст как критический период развития. Л.И. Божович связывает возникновение этого периода с появлением нового уровня самосознания,

характерная черта которого - способность и потребность познать себя как личность, обладающую присущими именно ей качествами [15].

В сфере самосознания в младшем подростковом возрасте происходят значительные сдвиги. Главная черта, отличающая психологию подростка от психологии младшего школьника - более высокий уровень самосознания. Л.С. Выготский подчёркивал: «Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка» [16]. Примерно в 11–12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, затем самопознание постепенно усложняется и углубляется. Подросток открывает для себя собственный внутренний мир, сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты, поступки анализируются им пристрастно [10].

Развитие самосознания неотрывно от развития рефлексии. Личностная рефлексия - это форма осознания подростком как своего внутреннего мира, так и внутреннего мира других людей [17]. Подростковая рефлексия, потребность разобраться в себе порождают и исповедальность в общении с ровесником, и ведение дневников (начинающееся именно в этот период), стихи и фантазии [10]. Познать себя подростку помогают друзья, в которых он смотрится, как в зеркало, в поисках сходства, и отчасти близкие взрослые [10].

Основной формой самопознания выступает сравнение себя с другими людьми - взрослыми и сверстниками, критическое отношение к себе, в результате чего развивается психологический кризис [18]. Главные мотивационные линии этого возраста, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию - самопознание, самовыражение и самоутверждение [16].

Что касается межличностных отношений, то для младшего подросткового возраста характерно отдаление от взрослых и усиление авторитета группы сверстников [19]. Такое поведение имеет глубокий психологический смысл: чтобы лучше понять себя, необходимо сравнивать себя с подобными. Активные процессы самопознания вызывают огромный интерес подростков к своим сверстникам, чей авторитет на определённый период становится очень сильным [13].

Умение взаимодействовать со сверстниками в значительной мере формируется именно в младшем подростковом возрасте. Общение как особый вид деятельности начинает представлять для подростков самостоятельную ценность, занимая в их жизни огромное место [20]. В отношениях со сверстниками младшие подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений. В ходе этого общения развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния [13].

Э. Эриксон считал подростковый возраст исключительно важным для развития межличностных отношений: «если молодой человек не может вступать в отношения с другими людьми и собственными внутренними ресурсами, то в позднем отрочестве или ранней взрослости его межличностные связи становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции» [20]. Это утверждение подчёркивает, насколько младший подростковый возраст чувствителен к формированию базовых навыков межличностного взаимодействия, определяющих успешность социальной адаптации в последующие периоды.

Специфика подросткового развития проявляется во внутренних противоречиях, неопределённости уровня притязаний, повышенной застенчивости и одновременно агрессивности, склонности принимать крайние позиции и сильной эмоциональной заряженности всего, чем занимается подросток [20]. Эти особенности создают особый контекст межличностного взаимодействия, отличающийся высокой эмоциональной насыщенностью и противоречивостью.

Стиль взаимоотношений подростка с родителями, сложившийся в семье, сильно влияет на развитие его личности и на формирование стиля отношений к другим людям, в частности к сверстникам [13]. Основная причина конфликтов со взрослыми в этот период - расхождение в понимании прав и обязанностей подростка. Часто взрослые не успевают перестроиться на новый стиль общения и продолжают относиться к подросткам как к младшим школьникам [19].

В когнитивной сфере в младшем подростковом возрасте также происходят существенные изменения. Этот возраст сенситивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может получить для ребёнка

новый личностный смысл - стать деятельностью по самообразованию [17]. Развивается логическое мышление, концентрация внимания, абстрактно-логическое мышление начинает подчиняться законам логики, формируются интересы, выходящие за рамки учёбы [21].

С нейробиологической точки зрения особенностью подросткового возраста является несбалансированная работа разных систем головного мозга. Лимбическая система, отвечающая за эмоции, сон и память, обретает высокую активность в период полового созревания, а префронтальная кора, управляющая мыслительной деятельностью, вниманием и контролем поведения, функционирует не в полную силу и окончательно созревает только к двадцати годам [22]. Возникает своеобразный «разрыв» между эмоциями и здравым смыслом, что объясняет появление основных поведенческих проблем трудного возраста [22].

Младший подростковый возраст, таким образом, оказывается сложным переходным периодом: кардинально перестраивается социальная ситуация развития, меняется ведущая деятельность, формируется чувство взрослости как центральное новообразование, интенсивно развиваются самосознание и рефлексия, качественно преобразуются межличностные отношения.

1.3. Способы и особенности развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков

Младший подростковый возраст является сензитивным периодом для становления коммуникативной компетентности: именно в это время общение со сверстниками выдвигается на позицию ведущей деятельности, а интенсивное развитие самосознания и рефлексии создаёт внутренние предпосылки для качественного скачка в овладении социальными навыками [9; 10]. Однако те же возрастные особенности - эмоциональная неустойчивость, импульсивность, стремление к самоутверждению, противоречивость чувства взрослости - порождают специфические трудности, которые требуют целенаправленного психолого-педагогического сопровождения [12; 16].

Сегодня в психологической практике основным инструментом развития навыков межличностного взаимодействия считается социально-психологический тренинг. Л. А. Петровская, определявшая компетентность в общении как совокупность навыков и умений, нужных для эффективного общения, подчёркивала, что социально-психологический тренинг - один из самых продуктивных методов её формирования, потому что он даёт участникам возможность в безопасной обстановке группы осознать и скорректировать собственные коммуникативные привычки [5]. А. Г. Грецов, анализируя тренинговую работу с подростками, отмечает, что игровые занятия, построенные на моделировании элементов социальной реальности и интенсивном межличностном взаимодействии, в наибольшей степени помогают развитию личностного потенциала подростков, их творческих и коммуникативных способностей [23]. Похожей точки зрения держатся А. П. Гольдштейн и Р. П. Макгиннис, чей структурированный тренинг социальных навыков предлагает пошагово осваивать конкретные поведенческие умения - от начальных навыков начала контакта до сложных стратегий разрешения конфликтов [6]. Такой подход формирует навыки на операциональном уровне, что особенно важно для младших

подростков, у которых ещё недостаточен репертуар социально одобряемых форм поведения.

В тренинговой работе с младшими подростками можно выделить несколько основных содержательных линий. Первая связана с формированием базовых коммуникативных умений: активного слушания, умения задавать вопросы, словесно выражать чувства и мысли, использовать невербальные средства общения. Вторая линия предполагает развитие способности к эмпатическому пониманию партнёра, что в этом возрасте прямо связано с преодолением эгоцентризма и становлением умения видеть ситуацию с разных сторон. Третья линия охватывает обучение навыкам конструктивного разрешения конфликтов и управления своими эмоциональными состояниями, что особенно значимо из-за повышенной конфликтности и эмоциональной возбудимости, типичных для данного периода [10; 15]. Программа «Я учусь владеть собой», адресованная именно младшим подросткам, показывает, что систематическая работа по развитию эмоциональной саморегуляции и навыков межличностного взаимодействия приносит устойчивые положительные результаты [28]. Кроме того, исследования говорят о том, что эффективность тренинговых программ для подростков заметно растёт, если в них включаются элементы моделирования социальных ситуаций, ролевые игры и групповые дискуссии: это даёт участникам возможность не просто узнать о способах эффективного общения, но и непосредственно пережить и осмыслить новый опыт [25; 27].

Помимо специально организованных тренингов, большой потенциал для развития навыков межличностного взаимодействия заложен в самой образовательной среде школы. Учебное сотрудничество на уроках, групповые проекты, внеурочные занятия создают естественные условия, в которых подростки практикуют кооперативное взаимодействие, учатся согласовывать позиции, распределять роли и ответственность. В подростковых коллективах идёт интенсивное развитие коммуникативных навыков: подростки учатся эффективно общаться, выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать других, осваивают разные социальные роли, развивают умение сотрудничать и конкурировать [18; 26].

Однако стихийное развитие навыков в группе сверстников иногда приводит и к отрицательным последствиям - закреплению агрессивных или чрезмерно уступчивых стратегий поведения, появлению социальной изоляции у отвергаемых членов группы.

Развитие навыков межличностного взаимодействия именно в младшем подростковом возрасте имеет свою специфику, которая задаётся несколькими тесно связанными особенностями. Прежде всего надо помнить, что общение со сверстниками в этот период выдвигается на роль ведущей деятельности и приобретает интимно-личностный характер: на первый план выходят потребности в признании, принятии, доверительных отношениях [9; 10]. Однако запас коммуникативных средств для удовлетворения этих потребностей у многих подростков пока ограничен, а это создаёт почву для внутриличностных и межличностных конфликтов. Чувство взрослости вызывает стремление к равноправию в отношениях со взрослыми и одновременно обостряет чувствительность к оценкам сверстников [11; 12]. Такая двойная ориентация делает подростка особенно восприимчивым к групповым нормам и образцам поведения, которые могут быть и просоциальными, и асоциальными.

Эмоциональная нестабильность и импульсивность, свойственные младшим подросткам, затрудняют саморегуляцию в общении. С нейробиологической точки зрения в подростковом возрасте наблюдается дисбаланс: высокая активность лимбической системы (она отвечает за эмоциональные реакции) при ещё недостаточно зрелой префронтальной коре, которая обеспечивает контроль и планирование поведения [9; 22]. Из-за этого подростки склонны к аффективным вспышкам, им трудно сдерживать непосредственные реакции, что часто ведёт к конфликтам и разрыву коммуникативных контактов. Поэтому развитие таких навыков, как самоконтроль в общении и умение управлять своим эмоциональным состоянием, становится первоочередной задачей в работе с этой возрастной группой.

Ещё одна важная особенность - активное формирование в младшем подростковом возрасте образа «Я», в том числе его коммуникативных сторон.

Подросток начинает осознавать свои качества как участника общения, сравнивать себя со сверстниками, строить идеальные представления о желаемом стиле взаимодействия [12; 15]. Расхождение между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в коммуникативной сфере может как подталкивать к самоизменению, так и снижать самооценку, заставляя избегать социальных контактов.

Все эти особенности делают необходимым комплексный подход к развитию навыков межличностного взаимодействия - такой, который соединял бы диагностическую, формирующую и консультативную составляющие. Именно этот подход и применяется в данном исследовании. Его практическая часть направлена на то, чтобы выявить актуальный уровень развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков, а затем разработать психолого-педагогические рекомендации. При этом осознанно сужается круг диагностируемых навыков, сосредотачиваясь на тех сторонах, которые можно объективно зафиксировать выбранным методическим инструментарием.

Выводы по главе 1

Проведенный анализ литературы, выполненный для решения первой задачи исследования, позволил уточнить ключевые понятия и задать концептуальные ориентиры для эмпирической части работы.

Соотношение основных терминов было прояснено следующим образом: межличностное взаимодействие понимается как интерактивная сторона общения, то есть процесс обмена действиями, направленный на организацию совместной деятельности [2; 3]. В его внутреннем устройстве выделяются два компонента - внешний поведенческий, доступный прямому наблюдению, и внутренний мотивационно-смысловой, определяющий общую направленность взаимодействия [3]. Опора на концепцию отношений В. Н. Мясищева позволила показать, что характер внешних проявлений во многом произведен от внутренней системы потребностей, установок и ожиданий субъекта [8].

В ходе теоретического обзора обосновано, что межличностное взаимодействие может быть описано через три взаимосвязанные стороны - поведенческую, регулятивную и оценочно-рефлексивную. Поведенческая сторона охватывает непосредственно наблюдаемые действия участников общения; регулятивная связана со способностью управлять собственным экспрессивным поведением, контролировать эмоциональные проявления и гибко подстраиваться под ситуацию; оценочно-рефлексивная отражает восприятие субъектом самого себя и партнёров в пространстве межличностных отношений. Такое трёхстороннее деление дало возможность в дальнейшем подобрать к каждому компоненту адекватный диагностический инструмент.

Разграничение понятий «навык» и «умение», принципиальное для целей работы, было проведено на основе сложившихся в психологии определений. Навык понимается как автоматизированное, упрочившееся в результате повторения действие, не требующее пошагового сознательного контроля; умение - как более сложное образование, предполагающее способность осознанно применять знания и навыки в меняющихся условиях, самостоятельно выбирать стратегию поведения

и корректировать её [12]. С опорой на компетентностный подход Л. А. Петровской и Ю. Н. Емельянова показано, что развитие навыков межличностного взаимодействия должно вести к формированию коммуникативной компетентности - интегративной способности, объединяющей технические, когнитивные и рефлексивные составляющие общения [5; 13].

Перечень навыков, подлежащих диагностике в эмпирической части, был конкретизирован на основе двух принципов: соответствия трём выделенным сторонам взаимодействия каждый навык должен быть измерен конкретной методикой. К поведенческой стороне отнесены навык удержания визуального контакта и навык поддержания и завершения контакта; к регулятивной - навык отслеживания реакций партнёра и навык управления экспрессией; к оценочно-рефлексивной - навык выражения доверия к партнёру и навык проявления дружелюбия и отзывчивости.

Обращение к возрастным особенностям младших подростков показало, что данный период является сенситивным для развития навыков межличностного взаимодействия. В 13–14 лет общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, активно формируются самосознание, рефлексия и чувство взрослости, что создаёт естественную мотивационную основу для овладения более сложными коммуникативными умениями [9; 10; 16]. Вместе с тем эмоциональная нестабильность, импульсивность и недостаточная зрелость регуляторных механизмов закономерно порождают типичные трудности: неумение сдерживать аффективные реакции, ограниченный репертуар конструктивных средств общения, настороженность в восприятии партнёров [12; 22]. Указанные особенности делают целенаправленную работу по развитию навыков межличностного взаимодействия необходимой составляющей психолого-педагогического сопровождения учащихся.

Рассмотрение способов развития соответствующих навыков показало, что ведущим методом является социально-психологический тренинг. Он позволяет в безопасной групповой среде моделировать, проживать и рефлексировать различные коммуникативные ситуации [5; 23]. Дополнительный ресурс содержит

естественная групповая деятельность подростков - учебное сотрудничество, проектная работа, внеурочная активность, однако её развивающий эффект заметно усиливается при целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении [18; 29].

Для эмпирической оценки выделенных навыков сформирован диагностический комплекс, включающий три взаимодополняющих метода: формализованное наблюдение, методику оценки самоконтроля в общении М. Снайдера и методику диагностики межличностных отношений Т. Лири. Такой подбор инструментов даёт возможность зафиксировать реальные поведенческие проявления, способность к регуляции общения и особенности самовосприятия подростка в отношениях с партнёрами.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Оценочно-диагностический инструментарий исследования особенностей развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков

Для эмпирического изучения особенностей развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков требовался диагностический комплекс, который, с одной стороны, опирался бы на теоретическую модель, обоснованную в первой главе, а с другой - давал возможность получать объективные, количественно измеримые и сопоставимые данные. При подборе методик учитывались несколько принципов. Во-первых, каждый инструмент должен соответствовать одному из трёх выделенных критериев - поведенческому, эмоционально-регулятивному или оценочно-рефлексивному. Во-вторых, методика должна быть пригодна для работы с младшими подростками 13-14 лет, не вызывать у них излишнего напряжения или отторжения. В-третьих, все методики должны допускать количественную обработку и содержать нормативные ориентиры, позволяющие сравнивать индивидуальные результаты с возрастной нормой и друг с другом.

Итоговый диагностический комплекс включил три взаимодополняющих метода: формализованное наблюдение, методику оценки самоконтроля в общении М. Снайдера и методику диагностики межличностных отношений Т. Лири. Ниже дано описание каждой методики с обоснованием её выбора.

Формализованное наблюдение применялось для оценки поведенческого критерия. В отличие от двух других инструментов, построенных на самоотчёте, наблюдение позволяет зафиксировать реальные, внешне выраженные действия подростка в естественных условиях - на уроке и на перемене. Выбор опирался на методологию, восходящую к работам Р. Бейлза, который рассматривал наблюдение как средство фиксации прямого личного общения между участниками группы в момент его возникновения с последующим анализом этого взаимодействия [33].

Для целей исследования была разработана карта формализованного наблюдения, включающая два показателя, которые соответствуют отобранным поведенческим навыкам. Первый показатель - «удержание визуального контакта» - оценивает, насколько устойчиво подросток смотрит в глаза собеседнику во время разговора, не избегает ли взгляда. Второй показатель - «поддержание и завершение контакта» - фиксирует, способен ли учащийся развить начатый разговор, ответить развёрнуто, задать встречный вопрос и спокойно, естественно выйти из диалога, не обрывая его резко. Каждый показатель оценивался по трёхбалльной шкале: 1 балл - проявление выражено слабо или отсутствует, 2 балла - проявляется ситуативно, неустойчиво, 3 балла - проявляется стабильно и уверенно. Для повышения объективности наблюдение проводилось двумя экспертами параллельно, после чего оценки согласовывались.

Методика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера была выбрана для диагностики эмоционально-регулятивного критерия. Понятие «самомониторинг» было введено М. Снайдером в 1974 году для обозначения индивидуальных различий в способности человека отслеживать своё экспрессивное поведение и управлять производимым на окружающих впечатлением [30]. В отечественной практике методика зарекомендовала себя как надёжный и компактный инструмент для работы с подростковой аудиторией.

Опросник включает десять утверждений, описывающих реакции на различные коммуникативные ситуации. Испытуемый оценивает каждое утверждение как верное или неверное применительно к себе. Подсчёт баллов осуществляется по ключу: один балл начисляется за ответ «неверно» на вопросы № 1, 5 и 7 и за ответ «верно» на все остальные вопросы. Суммарный показатель варьирует от 0 до 10 баллов и позволяет отнести респондента к одному из трёх уровней: низкий коммуникативный контроль (0-3 балла), средний (4-6 баллов) или высокий (7-10 баллов).

В рамках настоящего исследования методика Снайдера даёт возможность оценить два навыка, отнесённых к эмоционально-регулятивному критерию. Навык отслеживания реакций партнёра интерпретируется через способность замечать,

какое впечатление производишь на собеседника, и подстраивать поведение - именно на это направлен ряд утверждений опросника. Навык управления экспрессией, то есть способность контролировать тон, выражение лица и интонацию в зависимости от ситуации, прямо связан с итоговым уровнем коммуникативного контроля: высокие баллы говорят о развитой способности управлять своим экспрессивным поведением, низкие - о её дефиците.

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири использовалась для изучения оценочно-рефлексивного критерия. Она создана Т. Лири, Г. Лефоржем и Р. Сазеком в 1954 году и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах [31; 32]. В отечественной адаптации Л. Н. Собчик методика получила название «Диагностика межличностных отношений» (ДМО). Теоретической основой послужили идеи Г. С. Салливана, согласно которым личность формируется под влиянием оценок и мнений значимых других.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, сгруппированных в восемь шкал (октантов), каждая из которых описывает определённый тип межличностных отношений: авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный и альтруистический [31]. Шкалы расположены на круговой психограмме относительно двух главных осей - «доминирование - подчинение» и «дружелюбие - агрессивность». Испытуемому предлагается дважды оценить предложенные характеристики: сначала с позиции «Я-реальное» (каким я вижу себя сейчас), затем с позиции «Я-идеальное» (каким я хотел бы быть). Количество баллов по каждому октанту варьирует от 0 до 16.

В настоящем исследовании методика Лири используется для диагностики двух навыков, отнесённых к оценочно-рефлексивному критерию. Навык выражения доверия к партнёру интерпретируется через низкие баллы по шкале «Подозрительность» (IV октант) и дополнительно через шкалу «Агрессивность» (III октант), поскольку постоянная готовность к отпору часто сопутствует недоверию и препятствует его преодолению. Навык проявления дружелюбия и отзывчивости оценивается через высокие баллы по шкалам «Дружелюбие» (VII

октант) и «Альтруизм» (VIII октант), которые отражают склонность к поддержке и тёплому эмоциональному отношению к окружающим.

Таблица 1, помещённая ниже, наглядно показывает взаимосвязь критериев, конкретных навыков, измеряемых показателей и методик.

Таблица 1 – Оценочно-диагностический инструментарий

Эмоционально-регулятивный	● Навык отслеживания реакций партнёра ● Навык управления экспрессией	● Способен ли замечать, какое впечатление производит на собеседника, и подстраивать поведение ● Может ли управлять тоном, выражением лица, интонацией в зависимости от ситуации (уровень коммуникативного контроля по Снайдеру)	Методика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера
Оценочно-рефлексивный	● Навык выражения доверия к партнёру ● Навык проявления дружелюбия и отзывчивости	● Насколько выражена подозрительность (IV октант) и агрессивность (III октант) как показатели дефицита доверия ● Баллы по шкалам «Дружелюбие» (VII октант) и «Альтруизм» (VIII октант) как показатели тёплого, принимающего отношения	Диагностика межличностных отношений Т. Лири
Критерии	Навыки	Показатели	Методики

Поведенческие	● Навык удержания визуального контакта ● Навык поддержания и завершения контакта	● Насколько устойчиво подросток смотрит в глаза собеседнику во время разговора, не избегает ли взгляда ● Умеет ли развить начатый разговор, не обрывает ли его резко, способен ли спокойно выйти из диалога	Формализованное наблюдение
---------------	---	--	----------------------------

Собранный диагностический комплекс даёт возможность полноценно оценить уровень развития шести базовых навыков межличностного взаимодействия, охватывая поведенческий, эмоционально-регулятивный и оценочно-рефлексивный компоненты. Каждый навык переведён в конкретные, количественно измеримые показатели, что обеспечивает объективность получаемых данных и позволяет их сопоставлять. Результаты проведённой диагностики и их обсуждение приводятся в следующем параграфе.

2.2. Анализ результатов исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 121» города Красноярск. В обследовании приняли участие учащиеся седьмого класса в возрасте 13–14 лет. После исключения респондентов, пропустивших часть диагностических процедур, окончательную выборку составили 22 человека. Диагностический комплекс включал три методики: формализованное наблюдение, методику оценки самоконтроля в общении М. Снайдера и методику диагностики межличностных отношений Т. Лири. Каждая из них была нацелена на оценку соответствующего критерия — поведенческого, эмоционально-регулятивного или оценочно-рефлексивного.

Результаты формализованного наблюдения

Наблюдение осуществлялось на уроке и перемене двумя экспертами параллельно. В карте наблюдения фиксировались два показателя, соответствующие поведенческому критерию: «удержание визуального контакта» и «поддержание и завершение контакта». Каждый показатель оценивался по трёхбалльной шкале, где 1 балл означал слабую выраженность навыка, 2 балла — ситуативное, неустойчивое проявление, 3 балла — стабильное и уверенное владение. Результаты отображены в таблице 2.

Таблица 2 - Средние показатели формализованного наблюдения (N=22)

Показатель	Общий балл ($C \pm CO$)
Удержание визуального контакта	$2,0 \pm 0,7$
Поддержание и завершение контакта	$2,1 \pm 0,8$

Средний балл по показателю «удержание визуального контакта» составил 2,0 при стандартном отклонении 0,7. Трое учащихся (13,6 %) получили 1 балл: в разговоре они стабильно отводили взгляд, смотрели в парту или в сторону, избегая прямого зрительного контакта. Двенадцать человек (54,5 %) были оценены на 2 балла - смотрели на собеседника эпизодически, но при малейшем напряжении или

смене темы отводили глаза. Семь подростков (31,8 %) уверенно удерживали визуальный контакт на протяжении всего разговора, получив 3 балла.

По показателю «поддержание и завершение контакта» средний балл составил 2,1 при стандартном отклонении 0,8. Четыре человека (18,2 %) были отнесены к низкому уровню: они отвечали односложно, не развивали тему, а при первой возможности обрывали разговор или замолкали. Десять подростков (45,5 %) показали средний уровень — поддерживали диалог, но делали это неуверенно: иногда задавали встречные вопросы, однако при затруднении терялись или сворачивали общение. Восемь человек (36,4 %) набрали 3 балла: они стабильно развивали тему, уточняли, переспрашивали, корректно завершали разговор.

Для наглядного сопоставления двух поведенческих навыков полученные данные были представлены в виде столбчатой диаграммы (рисунок 1). По горизонтальной оси отложены два навыка — удержание визуального контакта и поддержание и завершение контакта, — по вертикальной оси указана доля учащихся в процентах. Для каждого навыка приведены три столбца, соответствующих низкому, среднему и высокому уровню выраженности.

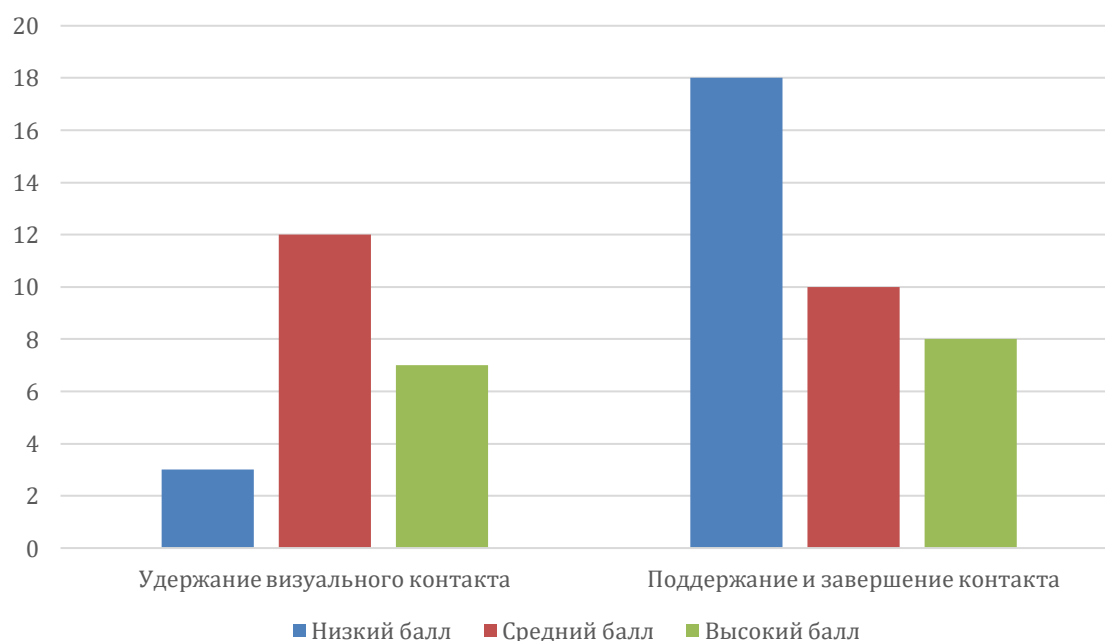


Рисунок 1 – Результаты формализованного наблюдения

Обобщая данные наблюдения, можно заключить, что более половины класса демонстрируют средний уровень развития поведенческих навыков: владение

визуальным контактом и умение поддерживать разговор носят ситуативный, недостаточно закреплённый характер. Около трети учащихся владеют этими навыками на стабильно высоком уровне. Вместе с тем у 13–18 % подростков зафиксирован явный дефицит, проявляющийся в избегании зрительного контакта, односложных ответах и неспособности плавно завершить диалог.

Результаты методики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера

Методика Снайдера применялась для диагностики эмоционально-регулятивного критерия. На основе набранных баллов каждый участник был отнесён к одному из трёх уровней коммуникативного контроля: низкому (0–3 балла), среднему (4–6 баллов) или высокому (7–10 баллов). Низкий уровень указывает на дефицит навыков отслеживания реакций партнёра и управления экспрессией; высокий, напротив, свидетельствует о развитой способности замечать производимое впечатление и гибко регулировать своё поведение.

Таблица 3 - Распределение учащихся по уровням коммуникативного контроля (N=21)

Уровень	Количество человек	Доля от выборки, %
Низкий (0–3 балла)	5	23,8 %
Средний (4–6 баллов)	10	47,6 %
Высокий (7–10 баллов)	6	28,6 %

По результатам тестирования, представленных в таблице 3, которое прошёл 21 учащийся, почти половина выборки — 10 человек (47,6 %) — показала средний уровень коммуникативного контроля. Этот результат можно рассматривать как возрастную норму: в повседневных ситуациях подростки в целом способны отслеживать реакции партнёра и управлять своей экспрессией, однако в эмоционально насыщенных моментах их регуляция может давать сбои.

Шесть учащихся (28,6 %) продемонстрировали высокий уровень контроля. Эти подростки хорошо чувствуют, какое впечатление производят на окружающих,

и умеют гибко управлять тоном, мимикой и интонацией в зависимости от ситуации. Вместе с тем практически каждый четвёртый — 5 человек (23,8 %) — попал в зону низкого контроля. Для данной подгруппы характерен выраженный дефицит регулятивных навыков: они, как правило, не отслеживают реакции собеседника и не сдерживают импульсивные проявления, что создаёт риск возникновения конфликтных ситуаций и затрудняет конструктивное взаимодействие.

Для наглядного восприятия полученных данных результаты были оформлены в виде круговой диаграммы (рисунок 2), отражающей соотношение трёх уровней коммуникативного контроля в выборке.

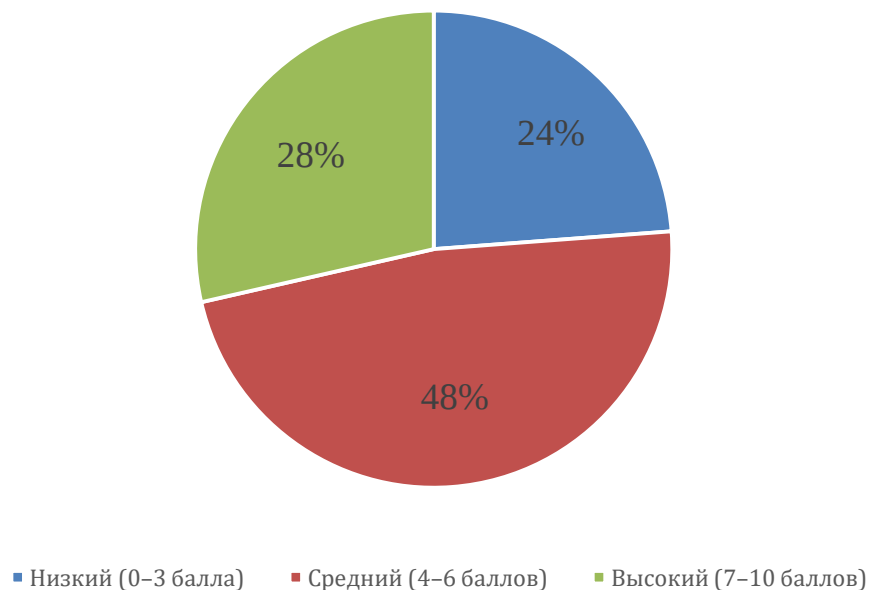


Рисунок 2 - Распределение учащихся по уровням коммуникативного контроля (методика М. Снайдера, N=21, %)

Результаты методики диагностики межличностных отношений Т. Лири

Методика Т. Лири использовалась для оценки оценочно-рефлексивного критерия. Каждый участник заполнял опросник дважды: с позиции «Я-реальное» (каким я вижу себя сейчас) и «Я-идеальное» (каким я хотел бы быть). Навык выражения доверия к партнёру интерпретировался через низкие баллы по шкале «Подозрительность» (IV октант) с дополнительным учётом шкалы

«Агрессивность» (III октант), поскольку постоянная готовность к отпору часто сопутствует недоверию и препятствует его преодолению. Навык проявления дружелюбия и отзывчивости оценивался через высокие баллы по шкалам «Дружелюбие» (VII октант) и «Альтруизм» (VIII октант). В таблице 4, указаны наглядные данные по результатам данной методики.

Таблица 4 - Средние значения по ключевым октантам методики Т. Лири (N=22)

Октант	Тип отношений	Я-реальное ($M \pm CO$)	Я-идеальное ($M \pm CO$)
III	Агрессивный	$7,7 \pm 3,0$	$4,4 \pm 2,9$
IV	Подозрительный	$7,0 \pm 3,3$	$4,8 \pm 3,1$
VII	Дружелюбный	$8,1 \pm 2,8$	$9,9 \pm 2,6$
VIII	Альтруистический	$7,4 \pm 3,0$	$8,7 \pm 2,8$

*Примечания: М - средний балл (от 1 до 3). СО - стандартное отклонение (разброс, насколько ответы отличаются от среднего). Чем оно больше, тем больше разница между учениками.

Средние баллы по шкалам «Подозрительность» и «Агрессивность» в профиле «Я-реальное» составили 7,0 и 7,7 соответственно при максимуме в 16 баллов. Оба значения находятся в верхней части адаптивного диапазона, что говорит об умеренно выраженной настороженности и конкурентности, характерных для данного возраста. Однако в профиле «Я-идеальное» эти показатели заметно снижаются: подозрительность падает на 2,2 балла (до 4,8), агрессивность — на 3,3 балла (до 4,4). Столь значительное расхождение свидетельствует о том, что подростки осознают избыточность собственной настороженности и хотели бы меньше подозревать окружающих и проявлять агрессию. Иными словами, навык выражения доверия пока развит недостаточно, но при этом существует отчётливый внутренний запрос на его развитие.

Навык проявления дружелюбия и отзывчивости, напротив, находится на приемлемом уровне. Средние баллы по шкалам «Дружелюбие» (8,1) и «Альтруизм» (7,4) в «Я-реальном» укладываются в адаптивный диапазон, а в «Я-

идеальном» возрастают до 9,9 и 8,7 соответственно. Это означает, что подростки не только демонстрируют принимающее, тёплое поведение, но и хотели бы усилить данные качества.

Для выделения группы риска были проанализированы индивидуальные профили. У семи учащихся (31,8 % выборки) зафиксированы повышенные баллы (9–12) по шкалам «Подозрительность» или «Агрессивность», что указывает на выраженный дефицит навыка выражения доверия. Именно эта подгруппа в первую очередь нуждается в адресной психолого-педагогической поддержке.

Обобщение результатов по трём критериям

Для получения целостной картины все данные были переведены в трёхуровневую шкалу. Учащийся считался имеющим низкий уровень по критерию, если хотя бы по одному из двух соответствующих навыков получал 1 балл (наблюдение) или попадал в зону риска: низкий контроль по Снайдеру, высокие баллы по подозрительности или агрессивности по Лири. Итоговое распределение представлено в таблице.

Таблица 5 - Распределение учащихся по уровням сформированности навыков (N=22, %)

Критерий	Низкий уровень / зона риска	Средний уровень	Высокий уровень
Поведенческий	18	50	32
Эмоционально-регулятивный	24	49	27
Оценочно-рефлексивный	32	45	23

Для наглядного представления итоговых данных, приведённых в таблице, результаты были оформлены в виде столбчатой диаграммы (рисунок 1). На диаграмме по горизонтальной оси отложены три критерия - поведенческий, эмоционально-регулятивный и оценочно-рефлексивный, а по вертикальной оси указана доля учащихся в процентах. Для каждого критерия приведены три столбца, соответствующих низкому, среднему и высокому уровню сформированности навыков. Такая форма подачи позволяет с одного взгляда оценить общую картину

и увидеть, какой из компонентов межличностного взаимодействия вызывает наибольшие затруднения у обследованных семиклассников.

Диаграмма отчётливо показывает, что самый проблемный сегмент - низкий уровень - наиболее выражен по оценочно-рефлексивному критерию (32 %), несколько меньше по эмоционально-регулятивному (24 %) и минимален по поведенческому (18 %). Одновременно видно, что высокий уровень чаще встречается по поведенческому критерию (32 %) и реже по оценочно-рефлексивному (23 %). Средний уровень по всем трём критериям колеблется в диапазоне 45–50 %, то есть примерно половина класса по каждому из компонентов взаимодействия находится в зоне ситуативного, недостаточно устойчивого владения навыка

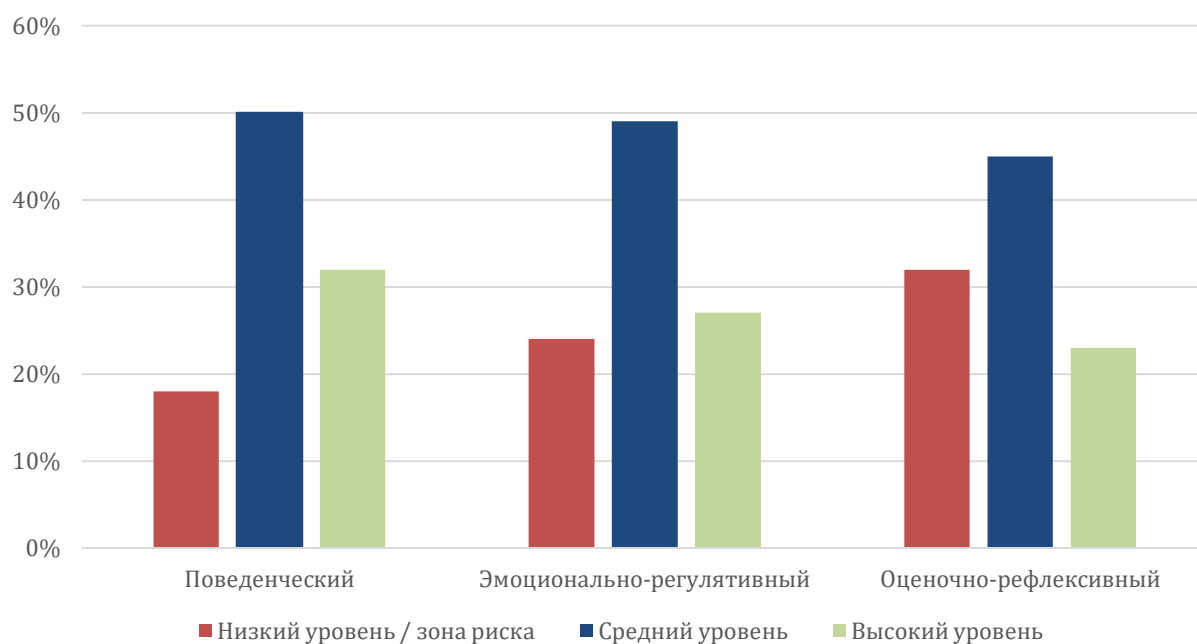


Рисунок 3 - Распределение учащихся по уровням сформированности навыков

Приведённые цифры показывают, что наиболее проблемной зоной является оценочно-рефлексивный критерий: почти треть учащихся испытывают трудности с выражением доверия или проявлением дружелюбия и отзывчивости. Эмоционально-регулятивный критерий также вызывает сложности практически у четверти выборки. Поведенческие навыки несколько более сохранены: низкий уровень по данному критерию зафиксирован у 18,2 % учащихся, тогда как более

половины класса демонстрируют средний, а около трети - высокий уровень их развития.

Сопоставление результатов трёх методик позволяет увидеть устойчивую связь между регулятивными и оценочно-рефлексивными показателями. Подростки с низким коммуникативным контролем, как правило, имеют одновременно и повышенные баллы по шкалам подозрительности и агрессивности. Это означает, что дефицит навыков отслеживания реакций партнёра и управления экспрессией часто сочетается с настороженным, недоверчивым восприятием окружающих. Выявление данной связи важно для проектирования развивающей работы: она указывает на то, что упражнения на самоконтроль и упражнения на формирование доверия должны идти в связке, дополняя друг друга.

Таким образом, проведённое эмпирическое исследование подтвердило, что развитие навыков межличностного взаимодействия у младших подростков носит неравномерный характер. Наиболее заметные дефициты касаются способности выражать доверие к партнёру (повышенная подозрительность и агрессивность у трети выборки) и способности управлять собственной экспрессией (низкий коммуникативный контроль у четверти учащихся). В то же время у большинства подростков есть осознанный запрос на изменения, что отчётливо видно по расхождению между реальным и идеальным профилями в методике Лири. Полученные данные задают конкретные ориентиры для разработки психолого-педагогических рекомендаций, которые будут представлены в следующем параграфе.

2.3. Рекомендации по развитию навыков межличностного взаимодействия у младших подростков для педагогов образовательной организации

Проведённое эмпирическое исследование позволило выявить конкретные дефициты в развитии навыков межличностного взаимодействия у учащихся обследованного седьмого класса. Данные формализованного наблюдения показали, что у 13,6 % подростков навык удержания визуального контакта

находится на низком уровне, а ещё 54,5 % демонстрируют его лишь ситуативно. Навык поддержания и завершения контакта не сформирован у 18,2 % учащихся, и почти половина класса (45,5 %) владеет им неуверенно. Результаты методики М. Снайдера зафиксировали низкий коммуникативный контроль у 23,8 % семиклассников, что указывает на трудности в отслеживании реакций партнёра и управлении собственной экспрессией. Методика Т. Лири выявила наиболее проблемную зону: 31,8 % учащихся имеют повышенные баллы по шкалам подозрительности и агрессивности, что свидетельствует о дефиците навыка выражения доверия к партнёру. При этом в профиле «Я-идеальное» те же подростки демонстрируют выраженное стремление к снижению подозрительности и агрессивности - это говорит о наличии внутреннего запроса на изменения.

С учётом перечисленных данных, а также теоретических положений, обоснованных в первой главе, были разработаны практические рекомендации. Их ядром выступают три групповых упражнения - по одному на каждый из трёх критериев. Все упражнения являются известными в психолого-педагогической практике, описаны в методической литературе и адаптированы применительно к задачам развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков. Каждое упражнение одновременно задействует оба навыка, отнесённых к соответствующему критерию, что позволяет вести работу комплексно, не разводя поведенческий, эмоционально-регулятивный и оценочно-рефлексивный компоненты по разным занятиям. Важно подчеркнуть, что предложенные упражнения носят характер психолого-педагогических рекомендаций: они не были реализованы на базе обследованного класса в рамках настоящего исследования, однако их содержание и направленность прямо вытекают из полученных диагностических данных и опираются на проверенные методические подходы.

Упражнение «Монстр» (поведенческий критерий: навык удержания визуального контакта, навык поддержания и завершения контакта)

Необходимость включения упражнения, направленного на одновременное развитие двух поведенческих навыков, продиктована результатами наблюдения.

Навык удержания визуального контакта, будучи одним из базовых невербальных сигналов, показывающих включённость в общение и уважение к партнёру [6], у большинства семиклассников находится либо на низком, либо на ситуативном уровне. Параллельно с этим навык поддержания и завершения контакта - способность развить тему, ответить развёрнуто, задать встречный вопрос и корректно выйти из диалога - также требует целенаправленной тренировки. Подросток, избегающий взгляда и отвечающий односложно, невольно создаёт впечатление незаинтересованности или неуверенности, что затрудняет установление и поддержание доверительных отношений.

Для восполнения указанных дефицитов предлагается игра «Монстр», описанная в методических материалах по психологическим играм для школьников. Согласно этим материалам, игра предназначена для детей начиная с девяти лет и имеет своей целью «побудить детей смотреть на собеседников во время взаимодействия с ними», поскольку «многие дети избегают визуального контакта с собеседниками, вызывая у тех чувство неуверенности и дискомфорта», а также «приучить детей обращать внимание на то, как проявляются эмоции у других людей» и тем самым «развивать способность к эмпатии» [33]. В оригинальной версии игра адресована преимущественно младшим школьникам, однако её содержание и процедура легко адаптируются для подростков 13–14 лет путём подбора соответствующих возрасту тем для разговоров и увеличения продолжительности раундов.

Учащиеся свободно перемещаются по классу. По сигналу ведущего каждый находит себе пару. Ведущий задаёт тему для разговора, а также правило относительно визуального контакта. Упражнение состоит из четырёх раундов, в каждом из которых даётся новая тема и новое правило:

Тема: «Чем бы ты хотел заняться в ближайшие выходные». Правило: разговаривая, не смотреть друг на друга - отводить взгляд в сторону, в пол. Длительность - две минуты.

Тема: «Самое интересное из того, чем ты занимался в прошлые выходные».
Правило: внимательно смотреть в глаза или в лицо собеседника. Длительность - две минуты.

Участники в паре договариваются, кто будет «номером А», а кто - «номером Б». Номера А рассказывают о том, что могло бы их испугать. Номера Б не произносят ни слова, а только внимательно смотрят в лицо рассказчику. Длительность - две-три минуты.

Участники меняются ролями. Номера Б рассказывают о ситуациях, в которых они испытали громадную радость. Номера А молча слушают, удерживая визуальный контакт. Длительность - две-три минуты.

После каждого раунда пары меняются, чтобы каждый пообщался с тремя-четырьмя одноклассниками.

При формировании пар важно учитывать реальные отношения между учащимися. Для первых раундов целесообразно объединять подростков, между которыми нет явного напряжения, чтобы не создавать дополнительного дискомфорта. В третьем и четвёртом раундах, где требуется рассказывать о личных переживаниях, можно разрешить участникам выбрать партнёра самостоятельно - это повысит ощущение безопасности. Ведущему следует внимательно следить за эмоциональным состоянием участников: если кто-то испытывает явный дискомфорт при необходимости удерживать взгляд, не следует настаивать, достаточно мягко поощрять попытки. Для подростков с особо выраженными трудностями визуального контакта (тех, кто при наблюдении получил 1 балл) рекомендуется начинать с сокращённого времени раунда - одной минуты, постепенно увеличивая продолжительность.

Рефлексия после упражнения строится вокруг следующих вопросов: «В каком раунде было труднее всего - когда нужно было специально не смотреть или когда, наоборот, требовалось удерживать взгляд?», «Что вы чувствовали, когда собеседник на вас не смотрел?», «Удавалось ли вам по лицу партнёра догадаться, что он действительно переживает ту эмоцию, о которой рассказывает?», «Какой из раундов был самым интересным и почему?».

Противопоставление раундов «без взгляда» и «со взглядом» позволяет подросткам на собственном опыте ощутить, как визуальный контакт меняет качество общения. Одновременная необходимость содержательно говорить и удерживать взгляд тренирует оба поведенческих навыка в связке. Многократная смена партнёров снижает тревожность и даёт возможность потренироваться с разными одноклассниками в безопасной игровой обстановке.

Упражнение «Спокойные и агрессивные ответы» (эмоционально-регулятивный критерий: навык отслеживания реакций партнёра, навык управления экспрессией)

Результаты методики М. Снайдера показали, что 23,8 % семиклассников имеют низкий коммуникативный контроль, а ещё 47,6 % демонстрируют его лишь ситуативно. Это означает, что большинство подростков либо вообще не управляют своей экспрессией, либо теряют эту способность в эмоционально насыщенных ситуациях. Параллельно страдает и навык отслеживания реакций партнёра: подросток, захваченный собственной эмоцией, просто не замечает, какое впечатление его поведение производит на собеседника. Между тем возрастная психология указывает, что в младшем подростковом возрасте активность лимбической системы, отвечающей за эмоциональное возбуждение, пока преобладает над регулирующей функцией префронтальной коры [9; 22], что делает задачу формирования регулятивных навыков особенно актуальной.

Для развития данных навыков предлагается упражнение «Спокойные и агрессивные ответы», включённое в программу развивающего психологического занятия «Развитие самоконтроля» [38]. Цель упражнения - «формирование адекватных реакций в различных ситуациях». Участнику предлагается продемонстрировать в одной и той же ситуации три разных варианта ответа: спокойный, уверенный и агрессивный.

Класс делится на подгруппы по четыре-пять человек. Ведущий заранее готовит карточки с описанием типичных коммуникативных ситуаций, знакомых каждому подростку по школьной жизни. Каждый участник вытягивает одну карточку и должен продемонстрировать группе три варианта реакции. Спокойный ответ предполагает сдержанный, ровный тон, расслабленную позу, отсутствие резких

жестов и обвинительных формулировок. Уверенный ответ включает чёткую аргументацию, прямой взгляд, доброжелательную, но твёрдую интонацию, спокойное отстаивание своей позиции без перехода в нападение. Агрессивный ответ характеризуется повышенным голосом, резкими жестами, обвинительными или насмешливыми формулировками. Группа после каждой демонстрации кратко делится наблюдениями: что в интонации, мимике и позе подсказало, какой именно вариант был показан, и как каждый из ответов мог бы повлиять на развитие реального диалога.

Примеры ситуаций для карточек:

- Друг настойчиво зовёт тебя гулять, а ты очень торопишься домой, потому что не сделаны уроки.
- Одноклассник постоянно отвлекает тебя разговорами во время самостоятельной работы.
- Кто-то из класса при всех неудачно пошутил про тебя, и это было обидно.
- Тебя обвинили в том, чего ты не делал.

Упражнение проводится в малых группах, а не перед всем классом, чтобы снизить тревожность участников. Ведущему следует подчеркнуть, что задание не оценивает актёрские способности - важна не артистичность исполнения, а само переключение между разными регистрами общения. При формировании подгрупп желательно, чтобы в каждой из них оказались подростки с разным уровнем коммуникативного контроля, диагностированным по методике Снайдера. Это создаст условия для взаимного обучения: учащиеся с высоким самоконтролем невольно демонстрируют более широкий репертуар выразительных средств, а учащиеся с низким самоконтролем получают возможность наблюдать и пробовать.

Рефлексия после упражнения строится вокруг следующих вопросов: «Что вы чувствовали, когда изображали агрессивный ответ? А спокойный?», «Какой вариант дался труднее всего и почему?», «По каким внешним признакам вы определяли, какой именно ответ показывает ваш одноклассник?», «Вспомните реальную ситуацию из жизни: какой ответ вы обычно выдаёте - и какой хотели бы

научиться выдавать?», «Что меняется в вашем лице и голосе, когда вы переходите от агрессии к спокойствию?»).

Упражнение ценно тем, что помещает участника в модельную, но эмоционально окрашенную ситуацию и требует от него сознательного переключения между разными экспрессивными регистрами. Проговаривая один и тот же смысл тремя разными способами, подросток осознаёт, что между импульсом и реакцией существует зазор, в котором можно выбрать, как именно ответить. Обратная связь от группы тренирует навык отслеживания реакций партнёра: выступающий получает информацию о том, как его экспрессия реально воспринимается со стороны, и может сопоставить это с собственными ощущениями.

Упражнение «Паровозик» (оценочно-рефлексивный критерий: навык выражения доверия к партнёру, навык проявления дружелюбия и отзывчивости)

Данные методики Т. Лири показали, что оценочно-рефлексивный критерий является наиболее проблемной зоной в обследованном классе. У 31,8 % учащихся зафиксированы повышенные баллы по шкалам «Подозрительность» и «Агрессивность», что указывает на выраженный дефицит навыка выражения доверия. Кроме того, у части подростков, преимущественно с высокими баллами по подчиняемому и зависимому типам, навык проявления дружелюбия и отзывчивости носит компенсаторный, а иногда и чрезмерный характер, что также требует коррекции. При этом в профиле «Я-идеальное» показатели подозрительности и агрессивности заметно снижаются, что свидетельствует об осознанном желании измениться. Подростки хотели бы меньше подозревать окружающих и меньше проявлять агрессию, но нуждаются в безопасном опыте, который позволил бы им убедиться в надёжности партнёра.

Оптимальным инструментом для получения такого опыта является упражнение «Паровозик», используемое в программах развития доверительного стиля общения у подростков. Как отмечается в методических публикациях, это упражнение «позволило ребятам проанализировать свои ощущения в ситуациях, где требовалось проявить доверие к другому человеку» [42], а также способствует

«формированию взаимного доверия» и «сплочению группы» [43]. В отличие от более известного упражнения «Слепой и поводырь», выполняемого в парах, «Паровозик» вовлекает в процесс одновременно весь класс, что делает его особенно подходящим для решения задач сплочения и развития доверия в коллективе.

Процедура проведения. Класс выстраивается в колонну, каждый участник кладёт руки на плечи впереди стоящему. Все, кроме первого - «локомотива», - закрывают глаза. Задача «локомотива» - провести группу через заранее подготовленную полосу препятствий, в качестве которых могут выступать расставленные стулья, портфели, коробки и другие безопасные предметы. Управление осуществляется исключительно голосом: «локомотив» даёт чёткие команды - «приготовиться, сейчас будет поворот направо», «осторожно, перед нами стул - подними левую ногу», «шаг влево, здесь узкий проход», «остановиться, впереди препятствие». Прикасаться к ведомым или направлять их руками запрещено - всё строится только на голосовом контакте. После прохождения маршрута «локомотивом» становится другой участник, и упражнение повторяется. Каждый должен побывать и в роли ведущего, и в роли ведомого с закрытыми глазами. Полоса препятствий после каждой смены «локомотива» слегка видоизменяется, чтобы маршрут нельзя было запомнить.

При подготовке полосы препятствий необходимо обеспечить безопасность: все предметы должны быть лёгкими и не травмоопасными, острые углы исключены. Желательно, чтобы в помещении было достаточно свободного пространства, а посторонние звуки не заглушали голос «локомотива». Первым «локомотивом» имеет смысл назначить подростка с высоким уровнем коммуникативного контроля по Снайдеру и низкими баллами по подозрительности по Лири - его уверенное и доброжелательное ведение задаст позитивный образец для остальных. Для учащихся с особо высокими показателями подозрительности (9–12 баллов по IV октанту) рекомендуется начинать с роли «локомотива», поскольку позиция контролирующего и управляющего для них психологически

более комфортна, а затем, после получения позитивного опыта ответственности за группу, переходить к роли ведомого.

Рефлексия после упражнения строится вокруг следующих вопросов: «Что вы чувствовали, когда шли с закрытыми глазами? Было ли страшно? В какой момент страх уменьшался и почему?», «Что в голосе и командах ведущего помогало вам доверять ему?», «А когда вы сами были «локомотивом», что было самым трудным? Чувствовали ли вы ответственность за тех, кто идёт сзади?», «Как вы думаете, похожи ли эти ощущения на то, что вы испытываете в обычном общении с одноклассниками?», «Можно ли сказать, что доверие - это не просто чувство, а конкретные действия, которые можно тренировать?».

«Паровозик» создаёт уникальную ситуацию: успех всей группы напрямую зависит от того, насколько ответственно и доброжелательно ведёт себя ведущий и насколько ведомые способны довериться его указаниям. За десять-двенадцать минут прохождения маршрута подросток получает интенсивный эмоциональный опыт: в роли ведомого - опыт обоснованного доверия (первоначальный страх сменяется спокойствием, когда команды оказываются точными и заботливыми), в роли ведущего - опыт ответственности и проявления дружелюбной заботы о других. Рефлексия непосредственно после упражнения связывает этот опыт с повседневным общением, помогая осознать, что доверие и доброжелательность - это не абстрактные личностные качества, а конкретные действия, которые можно и нужно тренировать.

Общие рекомендации по применению упражнений

Все три упражнения объединены несколькими принципиальными чертами. Во-первых, они не требуют от педагога или школьного психолога специального оборудования и могут быть проведены в обычном классном помещении. Во-вторых, каждое упражнение рассчитано на 15–20 минут, что позволяет встроить его в структуру классного часа или тренингового занятия. В-третьих, все упражнения предполагают обязательный этап рефлексии, в ходе которого пережитый опыт переводится в вербальный план и связывается с реальными коммуникативными ситуациями.

Рекомендуемая периодичность проведения - одно занятие в две-три недели. Такая частота позволяет, с одной стороны, поддерживать регулярность развивающего воздействия, с другой - не перегружать учебный процесс и давать подросткам время на осмысление и закрепление полученного опыта в повседневном общении. Последовательность упражнений может варьироваться, однако целесообразно начинать с «Монстра» (поведенческий уровень, наименее эмоционально нагруженный), затем переходить к «Спокойным и агрессивным ответам» (регулятивный уровень, работа с эмоциями) и завершать «Паровозиком» (оценочно-рефлексивный уровень, наиболее глубокая проработка доверия и межличностных установок).

Важнейшим условием эффективности является создание безопасной, доброжелательной атмосферы, исключающей насмешки, критику или принуждение. Подросток должен иметь право отказаться от выполнения упражнения или попросить о помощи, не опасаясь негативной оценки со стороны ведущего или одноклассников. Только в такой среде возможны подлинное проживание нового коммуникативного опыта и перенос сформированных навыков в реальное общение.

Ещё одним значимым организационным моментом выступает согласованность действий педагогов и родителей. Упражнения, проводимые в школе, будут давать более устойчивый эффект, если в семье подросток получает подкрепление тем же моделям поведения. В связи с этим рекомендуется на родительских собраниях кратко информировать родителей о содержании и целях проводимых занятий и предлагать простые приёмы для повседневного использования: например, во время семейного разговора обращать внимание ребёнка на важность визуального контакта или обсуждать, как можно было бы по-разному отреагировать на неприятную ситуацию.

Предложенный комплекс упражнений, базирующийся на результатах проведённой диагностики, позволяет адресно восполнить дефициты, выявленные по каждому из трёх критериев - поведенческому, эмоционально-регулятивному и оценочно-рефлексивному. Упражнения «Монстр», «Спокойные и агрессивные

ответы» и «Паровозик» представляют собой готовые методические единицы, которые могут быть непосредственно использованы классными руководителями, педагогами-предметниками и школьными психологами в работе с учащимися младшего подросткового возраста. Следует ещё раз подчеркнуть, что данные рекомендации не были реализованы в рамках настоящего исследования и носят проектный характер, однако их обоснованность подтверждается как объективными диагностическими данными, так и теоретическими положениями, рассмотренными в первой главе. Эффективность предложенных упражнений может быть проверена в ходе последующей практической работы - в частности, путём повторной диагностики с использованием того же комплекса методик, что позволит количественно оценить динамику по каждому из навыков и критериев.

Выводы по главе 2

Исследование особенностей развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков проводилось на базе школы № 121 г. Красноярска. В нём участвовали семиклассники 13-14 лет; окончательная выборка, полностью выполнившая все диагностические процедуры, включила 22 человека.

С опорой на трёхкомпонентную модель, обоснованную в первой главе, диагностический комплекс составили три дополняющих друг друга метода. Формализованное наблюдение служило для оценки поведенческого критерия - через показатели удержания визуального контакта и поддержания и завершения контакта. Эмоционально-регулятивный критерий диагностировался методикой самоконтроля в общении М. Снайдера. Оценочно-рефлексивный критерий оценивался с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири (варианты «Я-реальное» и «Я-идеальное»). Каждый из методов давал возможность зафиксировать уровень развития двух навыков, отнесённых к соответствующему критерию.

Данные наблюдения свидетельствуют: навык удержания визуального контакта оказался на низком уровне у 13,6 % учащихся и на среднем, ситуативном - у 54,5 %. Навык поддержания и завершения контакта не сформирован у 18,2 % семиклассников, ещё 45,5 % проявляют его неустойчиво. По поведенческому критерию в целом низкий уровень отмечен у 18,2 % подростков, средний - у 50,0 %, высокий - у 31,8 %.

Методика М. Снайдера показала, что низкий коммуникативный контроль, указывающий на недостаток навыков отслеживания реакций партнёра и управления экспрессией, обнаружен у 23,8 % учащихся. Средний уровень, отвечающий возрастной норме, выявлен у 47,6 % подростков, высокий - у 28,6 %. Распределение по эмоционально-регулятивному критерию в точности повторяет эти цифры.

Методика Т. Лири позволила установить, что оценочно-рефлексивный критерий выступает самой проблемной областью. У 31,8 % семиклассников

зафиксированы повышенные баллы по шкалам «Подозрительность» (IV октант) и «Агрессивность» (III октант), что говорит о явном дефиците навыка выражения доверия к партнёру. Одновременно обнаружен значимый разрыв между профилями «Я-реальное» и «Я-идеальное»: по шкале «Агрессивность» разница составила 3,3 балла, по шкале «Подозрительность» - 2,2 балла. Подростки осознают чрезмерность собственной настороженности и хотели бы измениться. Навык проявления дружелюбия и отзывчивости, напротив, находится на достаточном уровне (средние баллы 8,1 и 7,4 соответственно) с тенденцией к желаемому росту в идеальном профиле.

Сводные данные по трём критериям обнаруживают, что наиболее уязвимым выступает оценочно-рефлексивный компонент (31,8 % учащихся в зоне риска), далее идёт эмоционально-регулятивный (23,8 %), а поведенческий компонент создаёт трудности у наименьшей доли выборки (18,2 %). Примерно половина класса по каждому критерию находится на среднем, ситуативном уровне владения навыками.

Опираясь на полученные эмпирические данные, были разработаны практические рекомендации, центральное место в которых заняли три групповых упражнения - «Монстр», «Спокойные и агрессивные ответы» и «Паровозик». Каждое упражнение нацелено на конкретный критерий и одновременно задействует оба навыка, отнесённых к этому критерию. Упражнения имеют проектный характер: они не были реализованы в обследованном классе в рамках настоящей работы, однако их содержание и направленность прямо вытекают из диагностических данных и опираются на проверенные методические подходы.

Проведённое эмпирическое исследование подтверждает неравномерный характер развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков. Самые заметные дефициты связаны со способностью выражать доверие к партнёру и управлять собственной экспрессией. Вместе с тем у большинства учащихся существует осознанный запрос на изменения, создающий благоприятную мотивационную основу для развивающей работы. Разработанный диагностический комплекс и построенные на его базе рекомендации имеют

практическую ценность и могут применяться в работе классных руководителей, учителей-предметников и школьных психологов. Проверка эффективности предложенных упражнений возможна в ходе дальнейшей практической работы с помощью повторной диагностики по тому же комплексу методик.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа посвящена особенностям развития навыков межличностного взаимодействия у младших подростков. Выбор темы связан с серьёзными переменами в общении современных школьников: всё больше времени они проводят в опосредованных контактах, качество живого разговора падает, однако именно взаимодействие со сверстниками остаётся ведущей деятельностью в подростковом возрасте. В этот период закладываются базовые умения, от которых зависит успешность социальной адаптации в будущем, поэтому целенаправленное развитие навыков межличностного взаимодействия выходит для школы на первый план.

Работа выстроена как последовательное решение четырёх задач, поставленных во введении.

Первая задача - проанализировать психолого-педагогическую литературу о межличностном взаимодействии, его структуре и содержании, а также о возрастных особенностях младших подростков. В ходе анализа уточнено соотношение ключевых понятий. Установлено, что межличностное взаимодействие представляет собой интерактивную сторону общения — обмен действиями ради организации совместной деятельности. В нём выделены внешний поведенческий и внутренний мотивационно-смысловой компоненты. Для диагностики и развития навыков взаимодействие описано через три стороны: поведенческую, эмоционально-регулятивную и оценочно-рефлексивную. Проведено разграничение «навыка» (автоматизированное действие без пошагового контроля) и «умения» (осознанное применение знаний и навыков в меняющихся условиях). С опорой на компетентностный подход Л. А. Петровской и модель социальных навыков А. П. Гольдштейна составлен перечень из шести навыков для диагностики: удержание визуального контакта, поддержание и завершение контакта, отслеживание реакций партнёра, управление экспрессией, выражение доверия к партнёру, проявление дружелюбия и отзывчивости. Анализ возраста показал, что младший подростковый период чувствителен к развитию этих

навыков, но эмоциональная нестабильность, импульсивность и незрелость регуляторных механизмов создают типичные трудности, требующие психолого-педагогического сопровождения.

Вторая задача - определить критерии и показатели, подобрать и обосновать диагностический инструментарий. На основе трёхкомпонентной модели выделены три критерия: поведенческий, эмоционально-регулятивный и оценочно-рефлексивный. К каждому отнесены по два навыка, а для оценки сформирован комплекс из трёх дополняющих друг друга методик: формализованное наблюдение, методика самоконтроля в общении М. Снайдера и методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Такой набор инструментов позволил зафиксировать реальные поведенческие проявления, способность регулировать общение и особенности восприятия подростком себя в отношениях с партнёрами.

Третья задача - провести эмпирическое исследование. Оно выполнено на базе школы № 121 г. Красноярска с участием 22 семиклассников. Полученные данные дали развёрнутую картину актуального уровня навыков. По поведенческому критерию низкий уровень отмечен у 18,2 % подростков, средний - у 50,0 %, высокий - у 31,8 %. Лучше всего развит навык поддержания и завершения контакта (средний балл 2,1), тогда как удержание визуального контакта вызывает чуть больше сложностей (средний балл 2,0). По эмоционально-регулятивному критерию низкий коммуникативный контроль обнаружен у 23,8 % учащихся, средний - у 47,6 %, высокий - у 28,6 %. Самым проблемным оказался оценочно-рефлексивный критерий: у 31,8 % подростков повышены баллы по шкалам подозрительности и агрессивности, что говорит о нехватке навыка выражения доверия. При этом зафиксирован заметный разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным»: подростки хотели бы быть менее агрессивными и подозрительными, более дружелюбными и отзывчивыми, что указывает на внутренний запрос к изменениям. Выдвинутое во введении предположение о характерных особенностях развития навыков - преобладании ситуативного уровня, недостаточном коммуникативном контроле у

значительной части учеников и расхождении между реальным и идеальным образами себя в общении - полностью подтвердилось эмпирически.

Четвёртая задача - разработка практических рекомендаций. На основе выявленных дефицитов предложены три групповых упражнения: «Монстр», «Спокойные и агрессивные ответы» и «Паровозик». Каждое адресовано своему критерию и одновременно развивает оба навыка, отнесённых к этому критерию. Для упражнений указаны цели, процедура, организационные нюансы и ожидаемые результаты. Они не требуют специального оборудования, проводятся в обычном классе и занимают 15–20 минут. Рекомендации носят проектный характер, они не внедрялись в обследованном классе в рамках данной работы, но их обоснованность прямо опирается на объективные диагностические данные.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанный диагностический комплекс и построенные на его основе упражнения могут непосредственно применяться классными руководителями, учителями-предметниками и школьными психологами в работе с младшими подростками. Диагностический аппарат даёт возможность объективно оценить уровень шести конкретных навыков межличностного взаимодействия, а упражнения - готовый инструмент для их целенаправленного развития.

Перспектива дальнейшей работы видится в апробации предложенных упражнений и оценке их эффективности через повторную диагностику с тем же набором методик. Это позволит количественно измерить сдвиги по каждому навыку и при необходимости уточнить рекомендации. Расширение выборки и сравнение учащихся разных параллелей помогло бы построить более полную возрастную картину становления навыков межличностного взаимодействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Т. П. Авдулова. – М.: Юрайт, 2025. – 394 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/560490> (дата обращения: 22.04.2026).
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2021. – 363 с.
3. Бейлз Р. Методика наблюдения Бейлза // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/metodika-nabliudenii-beilza-e2bf4f> (дата обращения: 03.05.2026).
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–34.
5. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
6. Волков Б. С. Психология подросткового возраста: учебник / Б. С. Волков. – М.: КноРус, 2024. – 266 с. – URL: <https://www.litres.ru/book/boris-stepanovich-volkov/psihologiya-podrostkovogo-vozrasta-bakalavriat-uchebnik-70851389/> (дата обращения: 22.04.2026).
7. Выготский Л. С. Педология подростка: психологическое и социальное развитие ребенка / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2023. – 221 с. – (Мастера психологии).
8. Головей Л. А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.]; под общ. ред. Л. А. Головей. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2025. – 415 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/559968> (дата обращения: 22.04.2026).
9. Гольдштейн А. П. Тренинг социальных навыков / А. П. Гольдштейн, Р. П. Макгиннис ; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2022. – 320 с.
10. Грецов А. Г. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание / А. Г. Грецов. — СПб.: Питер, 2023. — 416 с.

11. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
12. Зайцева В. С. Развитие коммуникативных навыков подростков средствами социально-психологического тренинга: выпускная квалификационная работа / В. С. Зайцева; науч. рук. Е. С. Барина. — Екатеринбург: УрГПУ, 2025.
13. Захарова Т. В. Исследование развития коммуникативной компетентности в младшем подростковом возрасте / Т. В. Захарова, Т. А. Колесникова // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 5-2. — С. 312–316.
14. Леонтьев А. А. Психология общения : учебное пособие / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2008. – 365 с.
15. Лири Т. Тест межличностных отношений / Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/test-mezhlichnostnykh-otnoshenii-liri-dcf572> (дата обращения: 03.05.2026).
16. Литература // Семинар 2. Тема 2. Общение и взаимодействие. — URL: <https://lms.vspu.ru/topic/seminar-2-tema-2-obshhenie-i-vzaimodeystvie/> (дата обращения: 16.02.2026).
17. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
18. Межличностное взаимодействие как объект социальной психологии // ЯКласс. – URL: <https://www.yaklass.ru/p/obshchestvoznaniye-611-klassy/10-klass/sotsialnaya-psikhologiya-profilnyi-uroven-7137109/psikhologiya-lichnosti-7164537/re-f769899d-533c-40de-9bc0-b82450d5169c> (дата обращения: 16.02.2026).
19. Межличностные отношения // Большая психологическая энциклопедия. –URL:<https://rus-big-psyho.slovaronline.com/5132-межличностные%20отношения> (дата обращения: 16.02.2026).
20. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов / С. В. Молчанов. – М.: Юрайт, 2023. – 351 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/511130> (дата обращения: 22.04.2026).

21. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 400 с.
22. Новгородцева А. П. Переживание подростками «чувства взрослости» / А. П. Новгородцева // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11, № 2. – С. 39–54. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n2/Novgorodtseva (дата обращения: 22.04.2026).
23. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 192 с.
24. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2025. – 411 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/559587> (дата обращения: 22.04.2026).
25. Общение // Большая психологическая энциклопедия. – URL: <https://rus-big-psyho.slovaronline.com/5603-общение> (дата обращения: 16.02.2026).
26. Панфилова О. В. Психологические особенности межличностного общения в подростковой среде / О. В. Панфилова, Д. Д. Радченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2026.
27. Патрахина М. Г. Особенности межличностных отношений подростков / М. Г. Патрахина // Молодой ученый. — 2024. — № 20 (519). — С. 591–594.
28. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
29. Подольский А. И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебное пособие для вузов / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 124 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/492702> (дата обращения: 22.04.2026).
30. Психолого-педагогическая коррекция межличностного взаимодействия младших подростков: программа и результаты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 3. — С. 112–120.

31. Семинар 2. Тема 2. Общение и взаимодействие // LMS ВГСПУ. – URL: <https://lms.vspu.ru/topic/seminar-2-tema-2-obshhenie-i-vzaimodeystvie/> (дата обращения: 16.02.2026).
32. Снайдер М. Методика оценки способности к самоконтролю в общении : характеристика методики / М. Снайдер // Совладающее поведение личности: психодиагностический практикум : учеб. пособие для студентов. — М., 2021. — С. 89–96.
33. Собчик Л. Н. Метод диагностики межличностных отношений ДМО / Л. Н. Собчик // Московский психологический журнал. — 2005. — № 5. — URL: <http://www.magazine.mospsy.ru/nomer5/sobcik.shtml> (дата обращения: 03.05.2026).
34. Толстых Н. Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — М.: Юрайт, 2025. — 446 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/560427> (дата обращения: 22.04.2026).
35. Толстых Н. Н. Социальная психология развития: учебник для вузов / Н. Н. Толстых [и др.]; под ред. Н. Н. Толстых. — 2-е изд., пер. и доп. — М.: Юрайт, 2025. — 531 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/568975> (дата обращения: 22.04.2026).
36. Харащ А. У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. — 1980. — № 3. — С. 20–31. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/803/803020.htm> (дата обращения: 16.02.2026).
37. Хатинова М. Р. Исследование личностных особенностей у детей младшего подросткового возраста / М. Р. Хатинова // Молодой ученый. — 2022. — № 9 (404). — С. 139–141. — URL: <https://moluch.ru/archive/404/89262> (дата обращения: 22.04.2026).
38. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. — 3-е изд., пер. и доп. — М.: Юрайт, 2022. — 457 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/488839> (дата обращения: 22.04.2026).
39. Экстерович А. И. Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте / А. И. Экстерович // Практическая психология образования XXI века: развивающийся человек в трансформирующемся мире: сб. науч. ст. и

материалов XVIII Всерос. науч.-практ. конф., Коломна, 16 февр. 2023 г. – Коломна: ГСГУ, 2023. – С. 232–238.

40. Я учусь владеть собой: Программа для детей младшего подросткового возраста // Школьный психолог. — 2006. — № 13.