

УДК 159.9:37.017.924:159.922.7

Е.П. Ли, А.У. Ескедирова*, Г.С. Кудебаева

Университет «Туран», Республика Казахстан, г. Алматы

*E-mail: Alyona_asap@mail.ru

Социально-психологическая работа по гуманизации процесса межличностного взаимодействия

Гуманизация межличностного взаимодействия – актуальная социально-психологическая и педагогическая проблема, исследование которой предполагает интегративный подход к гуманизации жизнедеятельности ребенка. Для нас особый интерес представляет генезис психологических механизмов включения детей в изучаемый процесс, обеспечивающий гуманность межличностного взаимодействия ее субъектов.

Специфика реализации изучаемых психологических механизмов, на наш взгляд, определяется понятием «гуманизация» и выбором соответствующих психолого-педагогических условий включения детей в подростковым возрасте в процесс межличностного взаимодействия в социуме, а также предполагаемыми результатами их личностного развития. Нам представляется, что генезис психологических механизмов определяется изменениями социальной ситуации развития детей на разных возрастных этапах.

На наш взгляд, разные подходы к определению механизмов могут быть систематизированы в двух основных вариантах, которые охватывают практически все известные трактовки содержания исследований психологических механизмов. Мы считаем возможным один из вариантов условно назвать «деятельностным», так как определение содержания и структуры психологического механизма, программы его изучения осуществляется на основе выявления факторов, влияющих на успешность (результативность) и способы (особенности) выполнения человеком деятельности. Основными методами исследования в рамках данного подхода являются объективные тесты, психологический эксперимент и социометрические опросы. Другой вариант подхода к исследованию психологических механизмов мы условно назвали «личностным». Определение содержания и структуры психологических механизмов осуществляется на основе изучения и описания личностных качеств, поведения и деятельности учащегося в различных социальных ситуациях, а также сведений, сообщаемых испытуемым о себе в различных личностных опросниках и анкетах.

Эмпирическое исследование даст возможность выделить социально-психологические и педагогические условия, в которых механизм гуманизации межличностного взаимодействия обеспечит эффективность процесса самоактуализации личности подростка.

Ключевые слова: гуманизация, психологические механизмы, межличностное взаимодействие.

E.P. Lee, A.U. Yeskendirova, G.S. Kudebayeva

Social-psychological work on humanization process of interpersonal interaction

The humanization of interpersonal interaction – is an actual social, psychological and pedagogical problem, research of which assumes integrative approach to a humanization of child's activity. The special interest for us is the genesis of psychological mechanisms of children's inclusion in learning process, which provides humanity of interpersonal interaction between its subjects.

In our opinion, specifics of realization of the studied psychological mechanisms are defined by the concept «humanization» and a choice of the corresponding psychology and pedagogical conditions of inclusion of teenaged children in process of interpersonal interaction in society, and also estimated results of their personal development. It is represented to us that genesis of psychological mechanisms is defined by changes of a social situation of development of children at different age stages.

In our opinion, different approaches to definition of mechanisms can be systematized in two main options which cover almost all known treatments of the content of researches of psychological mechanisms.

We find that it is possible to call conditionally one of options «activity» as definition of the contents and structure of the psychological mechanism, programs of studying it is carried out on the basis of identification of the factors that influence a success (productivity) and ways (features) of performance by the person of activity. The main methods of research within this approach are objective tests, psychological experiment and sociometric polls. Other option of approach to research of psychological mechanisms we conditionally called «personal». Definition of the contents and structure of psychological mechanisms is carried out on the basis of studying and the description of personal qualities, behavior and activity of the pupil in various social situations, and also the data reported by the examinee about themselves in various personal questionnaires and questionnaires.

Empirical research will give the chance to allocate social, psychological and pedagogical conditions in which the mechanism of a humanization of interpersonal interaction will provide efficiency of self-updating process of the teenager's identity.

Key words: humanization, psychological mechanisms, interpersonal interaction.

Е.П. Ли, А.У. Ескединова, Г.С. Кудебаева

Тұлғааралық әрекеттестік үрдісін ізгілендіру бойынша әлеуметтік-психологиялық жұмыс

Тұлғааралық әрекеттестікті ізгілендіру – әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық өзекті мәселесін зерттеуде, баланың тіршілік әрекетінің ізгілендірілуінің көкейкесті интегративті тәсілдемесін болжайды. Психологиялық механизмдер генезисі оқылатын үрдіске балаларды қосу, оның субъектілерінің тұлғааралық әрекеттестік адамгершіліктері біз үшін айрықша қызығушылық тудырады.

Оқылатын психологиялық механизмдердің жүзеге асуының өзгешелігі, бізше, «гуманизация» деген ұғыммен анықталып және жасөспірімдік шақтағы балаларды тұлғааралық әрекеттестік социум үрдісіне қосу, сол сияқты олардың тұлғалық дамуының болжамды нәтижесімен тиісті психологикалық шарттармен таңдалынады. Бізге көрсетілгендей, психологиялық механизмнің генезисі бала дамуының әлеуметтік жағдайының әртүрлі жас ерекшелік кезеңдеріндегі өзгерістерімен анықталады.

Біздің ойымызша, механизмдерді анықтаудың әртүрлі жолдары болуы мүмкін, яғни жүйелі түрде екі негізгі нұсқасы болады, олар атақты барлық психологиялық механизмдерді түсіндіреді. Біздің ойымызша, үмкін болатын бір нұсқасын «іс-әрекеттік» деп атасақ болады. Психологиялық механизмнің мазмұнын және құрылымын анықтау, бағдарламалы түрде оның нақты факторына сүйенеді, жетістігіне жету үшін әсер етеді (нетижелік) және орындалу тәсілдері адамның іс-әрекетімен байланысты. Негізгі зерттеу тәсілдері объективті тест болып келеді, олар психологиялық эксперимент және социометриялық сауалнама. Психологиялық механизмдердің екінші бір нұсқасын «тұлғалық» деп атасақ болады. Бұл нұсқаның, яғни психологиялық механизмінің құрылысы мен мазмұны тұлғалық қасиеттермен анықталады, оның мінез-құлық және іс-әрекеті әлеуметтік түрлі жағдайларға, сонымен қатар түрлі тұлғалық сауалнама мен анкеталарда болып есептелінеді.

Эмпирикалық зерттеу әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық шартты болып көрсетуге мүмкіндік береді, тұлғааралық әрекеттестік ізгілендірудің механизмі жасөспірім тұлғасының өзін-өзі өзектендіру үрдісін қамтамасыз етеді.

Түйін сөздер: гуманизация, психологиялық механизм, тұлғааралық әрекеттестік.

В качестве источников социализации личности и ее развития выступают: трансляция культуры как формы деятельности через социальные институты, каковыми являются школа, классный коллектив, семья, группа сверстников; интерактивное взаимодействие и взаимное влияние людей в процессе их совместной деятельности; процессы индивидуальной стратегии саморегуляции, соотносимые с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль; формирование «Я-концепции», интереса и социальной активности личности.

Взаимодействуя с обществом, индивид не только воздействует на него, но и изменяется сам. Характер способов взаимодействия, направленность личности определяются содержанием условий данного взаимодействия. К таким условиям можно отнести уровень развития общества, нравственно-этические ценности, которые иницирует общество, а также педагогические цели коллектива, в котором учащийся вступает в разнообразные социальные связи. На каждом возрастном этапе перед индивидом встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно ставит перед собой соответствующие

цели, проявляя свою субъективность. Все это определяет значимость подросткового возраста и актуальность его изучения.

Сложность изучения данного возрастного периода обусловлена психологическими особенностями: негативные поведенческие проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. Вместе с тем подростковый возраст сензитивен для развития самостоятельности ребенка, расширения границ взаимоотношений с другими детьми и взрослыми, изменения сферы деятельности учащегося, интенсивного формирования оценки других людей и самооценки, стремления к самоактуализации.

Гуманизация общественной среды как важнейшая тенденция современного мира проявляется в формировании типа личности, ориентированной на другого. В таких условиях возрастает роль общественного мнения, расширяются возможности становления целостной личности. Выбор жизненных ориентиров, формирование системы ценностей, мировоззрения человека обусловлены не только воспитанием, образованием, но и действием закономерностей общественного мнения. Человек в поисках самоопределения, самоидентификации начинает ориентироваться на общий смысл социального окружения. В основе формирования самоидентичности личности лежат такие механизмы, как самоидентификация и самоактуализация [1, с.100].

В педагогической практике достаточно разработаны содержание, методы и формы организации ведущей деятельности: для дошкольного возраста – игровой, для младшего школьного – учебной. В то же время проблема организации ведущей деятельности – межличностных отношений – и необходимых условий личностного развития в подростковом возрасте разработана недостаточно (И.В. Дубровина, Е.О. Смирнова, И.Б. Умняшова, Д.И. Фельдштейн и др.).

Таким образом, вторая часть исследования состояла из эксперимента по гуманизации межличностного взаимодействия в воспитательном процессе.

Продолжительность формирующего эксперимента составляла три года. В рамках развивающего эксперимента нами была разработана и внедрена развивающая программа, направленная на гуманизацию межличностных отно-

шений. Данная программа была разработана на основании принципов интеграции: принципа целостности, генетического принципа, принципа обусловленности, принципа позитивности, принципа соотнесенности.

В реализации развивающей программы принимали участие одни и те же подростки в течение трех лет. Занятия проводились со всей группой одновременно. Нами не были выделены экспериментальная и контрольная группы для того, чтобы не привлекать внимания к подросткам с менее выраженными качествами самоактуализирующейся личности.

Развивающая работа проводилась один раз в месяц на второй неделе в течение трех дней по 4-6 часов, в зависимости от целей тренинга. Всего за три года было проведено три цикла тренингов. Каждый цикл состоял из 9 тренинговых занятий. Длительность одного цикла – 1 год.

В рамках развивающего эксперимента нами были разработаны тренинговые программы, в основе которых заложены следующие принципы организации социально-психологических тренингов (организации взаимодействия, места и пространства):

1. Принцип диалогизации взаимодействия, т.е. равноправного полноценного межличностного общения на занятиях группы, основанного на взаимном уважении участников, на их полном доверии друг другу. В случае доминирования одного или нескольких из них общение теряет характер подлинного диалога и переходит в русло монолога, что противоречит самой природе тренинга.

2. Принцип постоянной обратной связи, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы, анализирующих результаты его действий. Благодаря именно обратной связи подростки могли корректировать свое последующее поведение, заменяя неудачные способы общения на новые, проверяя их воздействие на окружающих. Для этого нами были созданы условия, обеспечивающие готовность участников говорить другим о них самих и слушать мнение о себе. Такая преднамеренная обратная связь осуществлялась сознательно и давала максимальный развивающий эффект.

3. Принцип самодиагностики, помогал самораскрытию участников, осознанию и формулированию ими собственных личностно значимых проблем. В содержании занятий предусматривались упражнения, помогающие подростку познать себя, особенности своей личности. Не-

обходимость помочь каждому члену группы увидеть себя в разных ситуациях, где от него требуется принятие определенного решения и его осуществление. Чаще этому помогал невербальный (словесный) способ общения, а практические действия.

4. Принцип оптимизации развития. Для реализации данного принципа от ведущего требовалась не только четкая диагностика и квалифицированная констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом, но и активное вмешательство в происходящее с целью оптимизации условий, необходимых для их развития. Используя специальные упражнения, ведущий должен был стимулировать саморазвитие участников, направлять их усилия в нужное русло.

5. Принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер. С одной стороны, для тренинга был характерен высокий эмоциональный накал, учащиеся искренне переживали происходящие в группе события. Это помогало им настроиться на откровенность, в большей мере доверять партнерам, становиться более гуманными по отношению друг к другу. Но, с другой стороны, тренинг активизировал и интеллектуальные аналитические процессы в момент обсуждения событий. Главная форма такой деятельности – групповая дискуссия, которая использовалась на протяжении всех занятий.

6. Принцип постоянного состава группы. Для реализации данного принципа тренинговая группа работала более продуктивно, и в ней возникали особые процессы, способствующие большему самораскрытию ее членов, если бы она была закрыта, т.е. в ней постоянный состав и нет притока новых людей.

7. Принцип погружения. Продолжительность занятий должна быть определена в самом начале работы.

8. Принцип изолированности. Безусловным требованием являлась полная уверенность учащихся в том, что их никто не подслушивает. Большая часть тренинговых упражнений и заданий была специально записана для последующей самостоятельной работы с этим материалом самих участников.

9. Принцип свободного пространства. В помещении для занятий была обеспечена возможность свободного передвижения участников, их расположение по кругу, объединения в микрогруппы, а также уединения.

Хорошо организованная структура предоставляет всем участникам свободу действий.

Подготовленное помещение и знакомство создают все необходимые условия для естественного вхождения в программу.

Следующее условие для эффективной работы программы – это принятие участниками правил группы. В каждой группе могут быть свои правила, но те, которые приведены ниже, можно считать основными, наиболее принципиальными.

1. Доверительный стиль общения. Для того чтобы получить наибольшую отдачу, добиться того, чтобы участники максимально доверяли друг другу, в качестве первого шага к практическому созданию климата доверия было предложено принять единую форму обращения друг к другу на «ты». Это психологически уравнивает всех, в том числе и ведущего, независимо от возраста, социального положения, жизненного опыта и т.д.

2. Общение по принципу «здесь и теперь». Многие люди стремятся не говорить о том, что они чувствуют, что думают, так как боятся показаться смешными. Для них характерно стремление уйти в область общих рассуждений, заняться обсуждением событий, случившихся с другими людьми. Срабатывает механизм психологической защиты. Но основная задача нашей работы – превратить группу в своеобразное объемное зеркало, в котором каждый смог бы увидеть себя во время самых разнообразных проявлений характера, поведения, умения быть самокритичным и правильно реагировать на критику, лучше узнать себя и свои личностные особенности. Поэтому во время занятий существовала договоренность о том, что все говорят только о том, что волнует их именно сейчас, и обсуждают то, что происходит с ними в группе.

3. Персонификация высказываний. Для более откровенного общения во время занятий всем было предложено отказаться от безличной речи, помогающей скрывать собственную позицию и тем самым уходить от ответственности за свои слова. Поэтому мы заменяли высказывание типа: «Большинство людей считают, что ...» – на такое: «Я считаю, что ...»; «Некоторые из нас думают ...» – на «Я думаю ...» и т.п. Отказывались и от безадресных суждений о других. Заменяем фразу типа: «Многие меня не поняли» – на конкретную реплику: «Оля и Соня не поняли меня».

4. Искренность в общении. Во время работы мы говорим только то, что чувствуем и думаем по поводу происходящего, т.е. только правду. Если нет желания высказаться искренне и откровенно, лучше промолчать. Это правило означает открытое выражение своих чувств по отноше-

нию к действиям других участников и к самому себе. Естественно, что никто не обижается на высказывания других. Мы испытываем только чувство признательности и благодарности за искренность и откровенность; дающий же оценку должен проявить терпимость, чтобы помочь товарищу раскрыть себя.

5. Конфиденциальность всего происходящего в группе. Все, что происходит во время занятий, ни под каким предлогом не разглашается. Мы уверены в том, что никто не расскажет о переживаниях человека, о том, чем он поделился. Это помогает нам быть искренними, способствует самораскрытию. Мы доверяем друг другу и группе в целом.

6. Определение сильных сторон личности. Во время занятий (в ходе упражнения или его обсуждения, в процессе выполнения заданий или этюдов) любой из нас должен стремиться подчеркнуть положительные качества человека, с которым мы работаем вместе. Каждому члену группы надо сказать как минимум хоть одно хорошее и доброе слово.

7. Недопустимость непосредственных оценок человека. При обсуждении происходящего мы оцениваем не участника, а только его действия и поведение. Мы не используем высказывания типа: «Ты мне не нравишься», а говорим: «Мне не нравится твоя манера общения». Мы никогда не скажем: «Ты плохой человек», а просто подчеркнем: «Ты совершил плохой поступок».

8. Как можно больше контактов и общения с различными людьми. Разумеется, у каждого из нас есть определенные симпатии, кто-то нам нравится больше, с кем-то более приятно общаться. Но во время занятий мы стремимся поддерживать отношения со всеми членами группы, и особенно с теми, кого меньше всего знаем.

9. Активное участие в происходящем. Это норма поведения, в соответствии с которой в любую минуту мы реально включены в работу. Активно смотрим, слушаем, чувствуем себя, партнера и коллектив в целом. Не замыкаемся, даже если услышали в свой адрес что-то не очень приятное. Не думаем только о собственном «Я», получив много положительных эмоций. Мы все время в группе, внимательны к другим, нам интересны окружающие.

10. Уважение говорящего. Когда высказывается кто-то из товарищей, мы его внимательно слушаем, давая возможность сказать то, что он хочет. Помогаем ему, всем своим видом показывая, что слушаем его, рады за него, интересуем-

ся его мнением, внутренним миром. Не перебиваем и молчим до тех пор, пока он не закончит говорить. И лишь после этого задаем свои вопросы, благодарим или спорим с ним.

Обсуждение и принятие правил – очень серьезный и ответственный этап, так как в зависимости от степени осознания их участниками тренинга будет строиться работа группы, особенно на первых занятиях. Поэтому на процедуру объяснения, обсуждения и принятия правил нужно отвести достаточное количество времени, чтобы впоследствии постоянно не возвращаться к ним. После того как выбраны имена и состоялось первое знакомство, можно приступить к изучению основных правил социально-психологического тренинга, особенностей этой формы общения.

Подробное объяснение участниками этих правил, исчерпывающие ответы на все возникающие вопросы делают работу программы на дальнейших этапах более эффективной. Затем обсуждаются поступающие от участников предложения об изменении правил или добавлении новых. После голосования окончательно согласованные и принятые правила являются законом для работы группы.

Каждый цикл развивающих занятий условно можно разделить на семь частей, которые мы называли: разминочная, развлекательная, развивающая, коммуникативная, творческая визуализация, танцевальная часть, рефлексия.

Таким образом, применение различных видов тренинговых упражнений их интеграция в одну развивающую программу по гуманизации межличностных отношений у подростков показала не только продуктивность данного метода создания развивающих программ, но и повышение активности и интереса к данной работе педагогов и самих подростков. Повышение интереса подростков к программе нами было констатировано по увеличению количества участников в развивающей программе. Если на первых этапах ее внедрения нам нередко приходилось прибегать к почти принудительным формам привлечения к работе, то уже через два месяца подростки сами начали интересоваться о следующем занятии. Помимо участия в программе, мы просили подростков вести дневниковые записи. В конце каждого занятия мы предлагали записать в них ответы на три вопроса: чего нового ты узнал, чему научился, что чувствуешь. По окончании годового цикла нами проводились диагностические срезы с помощью методик констатирую-

щего эксперимента. И уже после первого цикла мы увидели сдвиги в показателях по развитости качеств личности.

По окончании года нами предлагались задания для испытуемых. После первого цикла подростки должны были принести сочинения на темы либо из собственного опыта, либо из художественных произведений, которые они хотели бы обсудить со своими сверстниками. Нами было подчеркнуто то, что обсуждаться будут любые темы, авторы будут засекречены. Причиной такого предложения были возрастные особенности подростков. В данном возрасте дети активно сопротивляются обсуждению своих проблем. Они с большей охотой посмеются над чужими, нежели постараются найти совместное решение собственных. Именно по этой причине в данном возрасте наиболее часты девиации в поведении, выражающиеся в антигуманных поступках как методе защиты от социального воздействия.

После завершения второго года обучения подростки были более подготовлены обсудить случаи из собственного опыта. И на этот раз ситуации носили личностный характер, и они не скрывали своего авторства. Причиной данного поведения было, то, что они увидели результативность той работы, участниками которой они стали. Даже без получения результатов диагностического исследования явно проступала положительная динамика в работе программы. Дети, у которых была занижена самооценка и уровень притязаний был достаточно низким, смогли на лето найти работу и получить свою первую зарплату, а мальчик, который всегда скандалил с девочками, привел на тренинг свою подругу, с которой он познакомился в летнем лагере.

Именно он на разминке рассказал о том, как ему помогли навыки, приобретенные на занятиях. И если он раньше на все отвечал агрессией, то на этот раз он выбрал другую тактику поведения, и это ему помогло найти много новых друзей. И таких примеров было достаточно много. Также эта внешняя положительная динамика была выявлена и по результатам контрольной диагностики по окончании запуска третьей серии воспитательных ситуаций ВС3.

Результаты исследований отражены на рисунке 1.

Перед началом развивающего эксперимента нами была проведена предварительная работа с родителями и учителями. Мы рекомендовали не вмешиваться в то, что и каким образом сочиняет ребенок. По его желанию ситуация могла быть полностью придумана либо взята из других источников. Не лимитирован был и ее объем, от полстраницы в тетради до нескольких страниц. Ситуацию (историю) подростку предлагалось дополнить рисунками, масками, отражающими те или иные перипетии сюжета.

Впоследствии предложенные ситуации (истории) обыгрывались на занятиях в форме ролевых игр, так как ролевые игры служат своего рода зеркалом для подростков и дают им возможность увидеть себя такими, какими их видят окружающие. Это стимулирует их анализировать свое собственное поведение и прислушиваться к мнениям окружающих, дают навыки оценки позиций и потребностей других сверстников. Кроме того, сразу же наглядно демонстрируется польза от изменения поведения или отношений и, таким образом, формируется мотивация к таким изменениям.

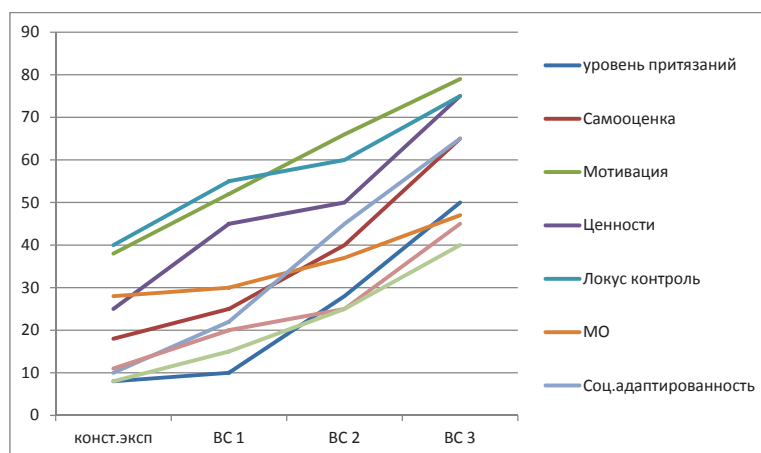


Рисунок 1

Поскольку ролевые игры наиболее эффективны как средство приобретения и совершенствования навыков непосредственного межличностного общения, то мы их использовали как форму, позволяющую наиболее продуктивно освоить и совершенствовать методы общения и решения предложенных проблемных ситуаций.

С помощью ролевых игр мы смогли:

- получить и усовершенствовать навыки эффективной коммуникации и межличностного взаимодействия подростков;

- активизировать процесс вовлечения учащихся в процесс обучения; развить потребность у подростков в освоении на практике способов действий, которые могут пригодиться им в будущих ситуациях в реальной жизни;

- переиграть ситуацию, с которой не удалось справиться в прошлом, чтобы извлечь уроки на будущее;

- повысить эффективности изложения информации; изменить отношения в подростковой группе; откорректировать мнение и поведение подростка, если попросить его сыграть несвойственную ему роль и этим дать возможность испытать те чувства, которые он до сих пор так ярко не испытывал;

- изменить отношение: учащиеся могли согласиться и принять мнение другого человека или группы, если их попросить сыграть роль этого человека или члена этой группы;

- выяснить чужое мнение, с помощью ролевой игры узнать мнения других людей по поводу своего поведения и отношения. Начинать было предложено с вопроса: «А что, если бы я?»;

- продемонстрировать модели поведения, так как при помощи ролевой игры можно было продемонстрировать нормативную модель поведения, которой можно следовать в будущем;

- отрепетировать возможные реальные ситуации, ролевые игры дали возможность отрепетировать действия в ситуации, которая должна произойти в недалеком будущем;

- повысить самооценку и эмпатийность, восприимчивость. Во время тренинга человек узнает об оценках, мнениях и чувствах других участников по поводу его действий, и это может явиться стимулом для понимания и изменения собственного поведения.

Чтобы придать игре живость и убедиться, что она не закончится через две минуты, нами включались элементы разногласия и поставлены перед участниками различные цели. Участникам было предложено набросать в общих чертах, в

чем заключается разница во мнениях, какие есть слабые места и пробелы. Это помогло сосредоточить внимание на конкретных проблемах.

Обсуждение ситуаций и их проигрывание всегда предваряли упражнения, которые настраивали группу на серьезную работу и напоминали, что они друзья и собрались вместе для того, чтобы научиться правильно реагировать в критической ситуации. При этом мы старались, чтобы в данном процессе нравственные чувства воспринимались как переживания, подлежащие коллективному изучению и овладению. Группы сверстников, таким образом, объединялись общей задачей взаимопомощи. Уже то, что дети получали задания – словесно воспроизвести содержание нравственного отношения – побуждало к вербальному освоению нравственной аргументации своих действий. Раскрывалась неоднозначность развития творческой активности и способность самоактуализировать конфликтные ситуации в сочинении нравственно-эстетических сюжетов ролевой игры.

После того, как в группе подготавливались несколько историй, выявлялось, кто хотел бы, чтобы его история зачитана и проиграна в первую очередь. Автору предлагалось выбрать участников для исполнения роли главного героя и остальных действующих лиц. Необязательно, чтобы автор был главным действующим лицом – отрицательным или положительным персонажем. В группе подростков всегда находились те, кто хотел сыграть эти роли.

Поскольку правила игры накладывали определенные ограничения, то даже подростки, постоянно претендующие на ведущую роль, вынужденно соизмеряли свои действия, подстраивались под общую тональность игры и начинали соблюдать условия там, где раньше они действовали напрямик – «хочу и все». Именно необходимость не просто играть, а быть в заданных ролю групповых «рамках» оказывало дисциплинирующее воздействие. Определенное значение имели и эмоциональные реакции на занятых в игре сверстников. Они активно переживали происходящие в ней события, выражая отрицательное отношение к агрессивности, двуличности, лживости, некультурности в действиях персонажей, сочувствуя и поддерживая тех, кто слаб, незащищен, не может постоять за себя и потому терпит унижение личного достоинства, нарушение его личных прав.

Подростки, выбирающие себе роли и в реальном поведении которых преобладали подоб-

ные действия, видели недостатки негуманного поведения как бы в призме реакций сверстников.

Если в начале внедрения развивающей программы содержание ситуации, истории, зачитывались ведущим, то в дальнейшем большим эффектом обладал их пересказ самим автором. Выступление перед группой как ожидание оставляет яркий эмоциональный след и уже само по себе знаменует важную веху в развитии эмоционально-волевого компонента гуманного поведения. Истории выслушивались в группе с интересом и вниманием еще и потому, что дети готовились их проигрывать, и нужно было запомнить в общих чертах происходящие в них события.

Педагог находился среди слушателей и принимал участие в игре, если ему назначали роль. Таким образом, педагог на время игры становился членом детской группы, и в этой роли ему необходимо было согласовать свои мнения и тем более суждения с группой, не возвышаясь над ней как раньше, а пытаясь завоевать ее расположение как равноправный участник игровой деятельности. Не все педагоги смогли занять подобную позицию в игре. Способность включиться в ролевую игру с воспитанниками отличало педагогов творчески настроенных, преодолевающих авторитаризм взаимоотношений «взрослый – ребенок» и изначально признающих самоценность личности ребенка – его право на личное мнение, моральный выбор и т.п. В этом случае педагог не прерывал игру односторонними решениями, как должна проводиться игра, что говорят в ней, следует ли оборвать ее и объяснить, как лучше себя вести и т.д. Игрой по своему усмотрению руководит автор ее сюжета, и педагог может действовать только в рамках отведенной ему роли, участвуя в решении проблемных ситуаций.

По мере повышения сыгранности группы полностью отпадала необходимость в предварительной работе, а также появлялась возможность перейти на новый уровень (цикл) развивающей программы. Обсуждение и проигрывание ситуаций продолжалось от 30 до 60 минут. Поскольку содержание ситуаций задается только в самых общих чертах, то по ходу ее возникают неожиданные, непредсказуемые для участников повороты событий. Иногда это увлекало, захватывало детей так, что приходилось увеличивать время для обсуждения и проигрывания, а иногда дети продолжали ее на следующий день.

Главным в процессе проигрывания и обсуждения ситуаций было не то, кто как играет и на-

сколько это соответствует действительности, кто в ней «хороший», кто «плохой», а сам факт участия детей, динамизм развития событий и условность происходящего. Так как основной целью развивающей программы было не разъяснение гуманных норм, а снятия агрессивности, враждебности, отчужденности, повышения уверенности гуманности своих действий и совершенствования нравственных отношений со сверстниками, то в ходе программы не ставились акценты на то, кто и какие роли играет.

Первоначально в группе не устанавливалась очередность сочинения сюжетов для обсуждения. Ситуации разыгрывались по желанию. Не ограничивалось их количество, если они интересны для группы. Постепенно дети начинали активнее включаться в игру, придумывать разнообразные истории.

Имели место и случаи, когда один и тот же подросток чаще предлагал темы, в то время как другие по-прежнему занимали пассивную позицию. В целях ее изменения вводилось правило поочередности выдвижения игровых тем. Это правило распространилось и на педагога, история которого проигрывалась наравне со всеми. Педагог получал возможность подобрать сюжет, наиболее ярко отражающий разнообразие нравственных ситуаций и способы решения, подсказывающие возможности фантастических перемен, комических коллизий и счастливого конца.

Педагог давал пример привлечения в обсуждение и проигрывание подростков малоинициативных, находящихся в группе в позициях «изолированных» или «отвергнутых». В игре возникала новая система взаимоотношений, в которых начинала проявляться в жизненных нравственных ситуациях.

Ее разрешение давало подросткам опыт терпимого, доброжелательного отношения ко всем участникам, менее полярно дифференцированной и более продуктивной системе межличностных отношений в группе. Появлялась тенденция к единству нравственных ориентаций в рассуждениях, к проявлениям взаимопомощи, взаимной ответственности и совместного переживания нравственных ситуаций, взаимной ответственности.

Несмотря на отсутствие ограничений, большинство подростков, как впрочем, и сами педагоги, предпочитали на первом этапе формирования гуманистической направленности использование нереальных (несуществующих) тем для воображаемых ситуаций и историй. Как

правило, на этом этапе мы заметили, что дети придумывают самые невероятные, а иногда и крайне жестокие истории. Поэтому в качестве ведущей темы для обсуждения в первом цикле программы использовались условные ситуации, предложенные Л.Колбергом и методикой «Дилемма узника». Это ситуации, которые могли бы произойти реально, но в другом месте, времени или обстоятельствах.

В историях, предложенных подростками, отражались проблемы их взаимоотношений в группе, и отрицательные черты характера и поведения детей, которые приводили к ссорам, дракам разрушению взаимодействия. Исследование показало, что дети с удовольствием, веселясь, изображают реальные ситуации из жизнедеятельности подростковой группы. Однако они не имеют в виду поведение конкретного участника.

В процессе активного взаимодействия подросток более остро начал осознавать свое переживание «нужды», потребности в товарище – партнере по деятельности. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, теряют смысл. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. Для привлечения сверстников к взаимодействию дети начали придумывать новые роли. В то же время новая роль вводилась не только ради введения нового партнера в процесс, но и расширяла нравственные взаимоотношения персонажей. Появились случаи, которые затем становились закономерными – это самостоятельное предложение партнеру поменяться ролями. Поэтому за тот же промежуток времени (30 мин.) подросток мог с развитием взаимодействия сменить роль, ввести новых персонажей в ситуацию, более точно раскрыть их функциональные и субординационные отношения.

В этом очевидны появления взаимосвязи развития взаимодействия и осознанного выбора сверстника как партнера по взаимодействию на основе устанавливающегося единства, общности нравственных понятий, а также стремлений к содействию.

Нравственная ориентация программы не снимала возникающее конкурентное отношение, но предупреждала его обострение до конфликта. Психологическая особенность отношения подростка к сверстнику, появляющееся эмоциональное напряжение и конкурентность детских взаимоотношений – закономерное явление и оно учитывалось в формировании устойчивой гуманистической направленности взаимодействия.

Разыгрывание условных ситуаций на первом этапе, при использовании условно-смоделированных ситуаций – на втором и в самостоятельно смоделированных ситуациях – на третьем, представляет настоящую школу построения гуманных взаимоотношений, ее расцвет, поскольку к третьему этапу экспериментальной работы с группой у ее участников развивалось воображение к принятию и проигрыванию разных ролей.

От условных историй нетрудно было перейти к заключительному этапу работы с группой в виде проигрывания самостоятельно смоделированных ситуаций. Они воспроизводили то, что происходило когда-то раньше или происходит сейчас. Мы считали, что нельзя сразу начинать экспериментальную работу с данного цикла программы в группе. Потому что, во-первых, структура межличностных отношений в группе отличалась неоднородностью, в ней полярно дифференцировались звезды и лидеры, изолированные и отвергнутые; кроме того, в каждом участнике разных групп неравномерно распределялись личностные качества и т.д. Во-вторых, в подростковом возрасте дети недоверчивы к вмешательству в их пространство взрослого, а тем более незнакомого. Поэтому на первом этапе (цикле) внедрения программы необходимо было вначале выровнять социально-психологическую структуру группы за счет увеличения «принятых детей» из числа ранее «изолированных» и «отвергнутых», а затем далее – развить ролевые функции группы как способность изучить исходный уровень гуманистической направленности, типичные ситуации в их жизнедеятельности, создающие чувство внутренней неуверенности и препятствующие активному общению со сверстниками.

В течение первого года обсуждались и проигрывались ситуации, главным образом, на художественные условные темы, предложенные тренером. Появление гуманистических тенденций или ориентаций в группе, а затем и направленности в целом позволило организовать взаимопомощь детей и их содействие там, где раньше отсутствовали контакты и были конфликтные отношения. Но для этого необходимо было драматизировать реальные отношения в тренинговых упражнениях, которые давали бы возможность осознать недостатки своего поведения и найти оптимальные пути решения проблемных (трудных) или конфликтных ситуаций общения.

Любое обсуждение и проигрывание предполагало свои правила, и просто изображать то,

что и так происходит в группе, было бесцельным дублированием её жизнедеятельности. Для взаимодействия всегда требовалась, несмотря на реальность происходящих событий, некоторая условность по типу: «как бы...». Необходимо было также изменить время действия, чтобы сдвинуть его от переживаемого в данный момент, и, наконец, распределить роли согласно сюжету, ход которого не является только механическим отражением того, что происходило, происходит или может реально произойти, а включает в себя творческое начало: воображение, допуск, вариации, расширяющие границы восприятия реального, открывающие новые возможности и пути развития самого себя.

Реальные истории были включены на третьем этапе внедрения программы, они затрагивают реальные жизненные стороны отношений детей. Они имеют более определенный сценарий, включают в себя постановку конкретных задач и выработку плана действий. Но даже и тогда играющий не произносит заученных реплик, а творчески взаимодействует друг с другом в пределах очерченной ситуации.

Обсуждение и проигрывание проблемных ситуаций дает подросткам возможность коснуться сложных ситуаций риска в реальной жизни подростка, которые он болезненно переживает. Основная роль таких обсуждений и проигрываний заключается, прежде всего, в возможности создать новые варианты взаимоотношений и выхода из конфликтной ситуации. Поэтому те ситуации, которые вызывают затруднения в повседневной жизни, в формате тренинга решаются более успешно в виду отсутствия ригидной фиксации, «зацикливания» на них.

Особенностью взаимодействия на заключительном этапе экспериментально-развивающей работы являлось не только предварительное обсуждение, но и то, что, вступая в реальное взаимодействие со сверстниками, подросток вставал перед необходимостью учитывать мнение партнера.

Внедрение развивающей программы, направленной на гуманизацию межличностного взаимодействия, показало ее необходимость и результативность. Это была работа, направленная на «преодоление эгоцентризма», развитие умения понять сверстника как субъекта взаимо-

действия и осознание продуктивности гуманных взаимоотношений.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, позволяют нам проанализировать и обобщить результаты трех этапов диссертационной работы. Для подтверждения результатов полученных в ходе диагностического исследования и внедрения развивающей программы, нами были использованы методы математической обработки H -критерий Крускала Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции Спирмена [2, с.11-12].

H -критерий Крускала Уоллиса был нами выбран для оценки различий одновременно между *тремя воспитательными ситуациями, которые были нами внедрены как основные психологические механизмы гуманизации межличностного взаимодействия в рамках развивающей программы.*

Данный критерий позволил нам установить динамику изменений, которые происходят в межличностных отношениях подростков под воздействием внедренного механизма, при переходе от одного условия к другому.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

- механизм гуманизации межличностного взаимодействия, включенный в рамках интегративного подхода в систему психологических механизмов, обеспечивает эффективные условия для развития и самоактуализации личности в подростковом возрасте;

- самоактуализация личности представляет собой динамическую систему на разных этапах подросткового возраста, перестройка которой происходит в виде качественно новых личностных образований, определяемых гуманностью межличностного взаимодействия;

- в условиях организованного внутригруппового общения в рамках учебно-воспитательного процесса (с учетом особенностей и уровня развития личности в подростковом возрасте) возможен «запуск» и эффективное действие механизмов гуманизации межличностных взаимодействий;

- в целостной системе межличностных отношений в подростковом возрасте их гуманизация возможна в единстве с развитием процесса самоактуализации личности.

Литература

- 1 Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: учебное пособие / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.
- 2 Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 326 с.
- 3 Психологические условия и механизмы воспитания подростков / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1983. – 267 с.
- 4 Проблемы психологии современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1982. – 160 с.
- 5 Remschmidt H. Remschmidt H., Schmidt M. Developmental psychopathology. – Lewiston (N.Y.) etc: Hogrefe & Huber, cop. 1992. – 172 p.
- 6 Смирнова Е.О. Детская психология. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

References

- 1 Lishin O.V. Pedagogicheskaya psihologiya vospitaniya: uchebnoe posobie / pod. red. D.I. Feldshteyna. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. -332 s.
- 2 Sidorenko E.V. Metody matematicheskoy obrabotki vospitaniya podrostkov. – SPB.: ООО «Rech'», 2002. – 326 s.
- 3 Psihologicheskie usloviya i mekhanizmy vospitaniya podrostkov / pod. Red. D.I. Feldshteyna. – М., 1983. – 267 s.
- 4 Problemy psihologii sovremennogo podrostka / pod red. D.I. Feldshteyna – М., 1982. – 160 s.
- 5 Remschmidt H. Remschmidt H., Schmidt M. Developmental psychopathology. – Lewiston (N.Y.) etc: Hogrefe & Huber, cop. 1992. – 172 p.
- 6 Smirnova E.O. Detskaya psihologiya. – SPb.:Piter, 2009. – 304 s.