

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки, специальности)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ**

Студент

А.О. Цитаринская

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.псих.н. Т.В. Чапала

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает актуальную проблему коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации. Выбор темы обусловлен недостаточностью разработок целенаправленных развивающих мероприятий, повышающих коммуникативную компетентность подростков как фактора, предотвращающего их дезадаптацию и девиацию.

Целью работы является определение особенностей коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации и обозначение способов ее оптимизации через использование эффективных средств коммуникации в групповой развивающей работе.

Бакалаврская работа основана на гипотезах, согласно которым: существует прямая взаимосвязь процесса социально-психологической адаптации подростков и степени развитости у них коммуникативных навыков в общении; в качестве оптимизации хода социально-психологической адаптации может выступать групповая работа с подростками по развитию у них коммуникативных навыков.

В ходе работы решаются задачи: проведение теоретического анализа особенностей социально-психологической адаптации в подростковом возрасте; изучение теоретических подходов развития коммуникативных умений и навыков у подростков; проведение эмпирического исследования особенностей коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации.

Бакалаврская работа имеет теоретическую и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (52 источника), 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 11 таблиц, 4 рисунка. Основной текст работы изложен на 65 страницах.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации	9
1.1 Анализ исследований проблемы социально психологической адаптации подростков на современном этапе.	9
1.2 Специфика коммуникативных способностей подростков.....	26
Глава 2 Эмпирическое исследование коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации.....	40
2.1 Описание программы и процедуры диагностического исследования	40
2.2 Анализ и интерпретация результатов диагностики	45
2.3 Описание групповой работы с подростками по оптимизации процесса социально-психологической адаптации через развитие коммуникативных способностей.....	52
Заключение	63
Список используемой литературы	65
Приложение А Результаты исследования социально-психологической адаптации подростков	69
Приложение Б Результаты исследования коммуникативных умений подростков	73
Приложение В Результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей подростков	77
Приложение Г Результаты математико-статистической обработки данных исследования	81

Введение

Актуальность проблемы коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации обусловлена возросшими требованиями к школьному и внешкольному образованию, перед которым ставится задача наиболее успешного развития подрастающего поколения, его адаптации к постоянно изменяющимся условиям.

Социально-психологической адаптацией является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы. В ходе адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений: личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность.

Научное осмысление понятия социально-психологической адаптации характеризуется множественностью концепций и подходов к ее изучению (К.А. Альбуханова-Славская, А.В. Петровский, Б.Ф. Ломов, Е.В. Шорохова). Сложности в процессе адаптации связывают как с подростковым возрастом, который признается наиболее критичным и сензитивным для восприятия подростком изменений в нем самом и его окружении, так и с трудностями самоопределения и самопринятия (самооценки), которые возникают в этот период. Ребенок чувствителен, восприимчив и, соответственно, подвержен влиянию извне, которое исследователи часто связывают с проблемой неразвитости коммуникативных навыков.

Деятельность общения является в подростковом возрасте ведущей. Поэтому дефицит коммуникативных навыков существенно затрудняет внутреннее раскрытие подростка, его самореализацию в среде сверстников и социуме в целом, приводит к появлению отклонений в его адаптации.

Изучению проблемы общения и коммуникации в подростковом возрасте посвящены работы Г.М. Бреслава, Л.С. Выготского, Г.С. Никифорова, А.В. Петровского, Л.И. Рувинского. Исследователи отмечают, что общение подростков превращается в самостоятельный вид деятельности, в процессе которого они усваивают жизненные цели и ценности, нравственные идеалы, нормы и формы поведения, повышают уровень своей коммуникативной компетентности.

Анализ научных исследований и педагогической практики позволили нам выявить следующее противоречие: развитие коммуникативных навыков является важным фактором успешной социально-психологической адаптации в подростковом возрасте с одной стороны и недостаточно разработок целенаправленных развивающих мероприятий, повышающих коммуникативную компетентность, с другой. Для того чтобы разрешить данное противоречие, сформулирована **проблема исследования:** необходимо выявить особенности взаимосвязи между социально-психологической адаптацией и особенностями коммуникативных навыков у подростков как основы групповой развивающей работы, предотвращающей дезадаптацию и девиацию.

Цель исследования: определение особенностей коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации и обозначение способов ее оптимизации через использование эффективных средств коммуникации в групповой развивающей работе.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация в подростковом возрасте.

Предмет исследования: особенности коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации.

Гипотеза исследования: основана на следующих предположениях:

– существует прямая взаимосвязь процесса социально-психологической адаптации подростков и степени развитости у них коммуникативных навыков в общении;

– в качестве оптимизации хода социально-психологической адаптации может выступать групповая работа с подростками по развитию у них коммуникативных навыков.

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

1) Провести теоретический анализ особенностей социально-психологической адаптации в подростковом возрасте для определения подходов развития коммуникативных умений и навыков.

2) Изучить теоретические подходы развития коммуникативных умений и навыков у подростков для выбора диагностического инструментария эмпирического исследования.

3) Провести эмпирическое исследование особенностей коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации.

4) Разработать программу групповой работы с подростками по развитию коммуникативных навыков, оптимизирующих процесс социально-психологической адаптации.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– положения культурно-исторического подхода к изучению психического развития ребенка Л.С. Выготского;

– теория личностного развития Л.И. Божович, в частности аспекты развития аффективно-потребностной сферы;

– теория адаптации и концепция этической педагогики, основанная на работах И.В. Дубровиной, Т.Л. Ульяновой, Г.И. Цукерман, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова;

– концептуальные идеи о роли общения в подростковом возрасте
А.А. Бодалева, В.С. Грехнева, Г.В. Дьяконова, А.А. Леонтьева,
В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, А.И. Крупнова.

В исследовании использовались следующие **методы исследования**:

- 1) теоретические: анализ, интерпретация и обобщение исследовательских данных по проблеме;
- 2) эмпирические: опросные (методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда); тесты (тест коммуникативных умений Л. Михельсона; методика диагностики коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников В.В. Синявского, В.Н. Федорошина);
- 3) методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика, корреляционный анализ;
- 4) интерпретационные: качественный анализ и интерпретация полученных результатов.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №42 г. Грозный. В группу респондентов были отобраны 27 учащихся седьмых классов и 26 учащихся восьмых классов, возраст которых определяется границами 13-14 лет.

Новизна исследования заключается в том, что в работе обосновываются коммуникативные навыки как важный фактор успешной социально-психологической адаптации в подростковом возрасте, а также приводится анализ практических методов и технологий практической работы психолога с подростками по формированию коммуникативных навыков.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут дополнять курсы «Возрастная психология», «Психологическая служба в организации». Также, результаты исследования могут послужить основой для дальнейших исследований по проблеме социально-психологической адаптации в подростковом возрасте.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть использованы в работе психолого-педагогических служб средних общеобразовательных учреждений в ситуациях реализации диагностических и развивающих программ, направленных на оптимизацию социально-психологической адаптации подростков посредством развития коммуникативных навыков.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (52 источника), 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 11 таблиц, 4 рисунка. Основной текст работы изложен на 65 страницах.

Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации

1.1 Анализ исследований проблемы социально-психологической адаптации подростков на современном этапе

Подростковым периодом определяются временные границы, внутри которых происходит процесс завершения детства, «выход» из него. По данным таких исследователей, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев, в реальном времени этот возраст длится с 10-11 до 14-15 лет. Говоря об особенностях этого периода, Р.С. Немов отмечает: подросток выходит на путь формирования собственной индивидуальности. При этом параллельно с оформлением личностного своеобразия проявляются новые коммуникативные связи со всем окружением ребенка [27].

Отечественные психологи, исследовавшие данную специфику, в целом сделали следующий вывод: основная деятельность индивида в подростковом возрасте направлена на усвоение норм и правил коммуникативного поведения во взаимоотношениях с окружающими людьми. Эти нормы в дальнейшем выражаются в оформлении иерархии ценностных ориентиров, воплощающихся в общественно полезной деятельности.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, новый подростковый жизненный период индивида связан с такими новообразованиями, которые возникают из предыдущей ведущей учебной деятельности младшего школьного возраста. Учеба, как вид деятельности, резко меняет направленность с познания внешнего мира на самопознание. Ближе к завершению младшего школьного возраста у ребенка открываются новые возможности, но они еще не осознаются в полном объеме. Разрешение этой неопределенности

происходит через внутренний конфликт «старой» детской идентичности с нарождающейся новой взрослой [47].

В работах Д.Б. Эльконина и Л.С. Выготского подростковый возраст рассматривается как период, в котором появляются новые условия в развитии личности ребенка. По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность переходит на уровень, определяющий качество самообразования и саморазвития [47].

В своих работах Л.С. Выготский отмечает, что: «...интеллектуальное развитие подростков является отправной точкой для всех последующих изменений в психике индивида, а также в его мировоззрении. В этот период познавательные мыслительные процессы представляют собой сложную иерархию, в вершине которой обозначается функция, отвечающая за образование понятий. Другие же функции, интеллектуализируются и перестраиваются в соответствии с постоянно меняющейся направленностью мышления» [9]. Например, функция восприятия упорядочивает в логические категории, как окружающую действительность подростка, так и внутренние ощущения (самовосприятие), то есть проявляется осмысленность, осознанность, разумность [10].

Такие категории, как интеллект и память в разные возрастные периоды отличаются своей направленностью и процессуальностью, имеют различное взаимоподчинение. Для младшего школьника интеллект выполняет функцию памяти, а для подростка, наоборот: память – функция интеллекта. Другими словами, ребенок младшего школьного возраста мыслит, извлекая из памяти необходимую информацию; подросток же вспоминает, используя мышление. Как считает Л.С. Выготский: «ребенок, становясь подростком, переходит к внутренней психотехнике, которую обычно называют логической памятью или внутренней формой опосредованного запоминания» [9]. Свобода в действиях напрямую связана с понятийным мышлением. Л.С. Выготский утверждает: «язык мышления есть язык свободы» [9].

По мнению Л.С. Выготского, в подростковом возрасте воображение претерпевает существенные изменения. Автор считает, что: «...воображение уходит в сферу фантазии, задействуя абстрактное мышление. Фантазия трансформируется в воображаемый образ, при этом отталкивается от наглядного понятия» [9]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что: «...фантазия, раздваивается на объективную и субъективную составляющие, как направленность воображения» [9].

При этом фантазия впервые проявляется в интимной сфере переживаний, приобретающей субъективную форму мышления. С одной стороны, подросток скрывает свой фантазии через открытое признание действий своих неблагоприятных проступков, с другой, – обнаруживает эти фантазии, стоящие за его поведением. Именно в фантазиях индивид определяет свой жизненный план и творчески подходит к его построению и воплощению [9].

В житейском представлении сегодня сложились популярные мифы об особенностях подросткового периода [23].

Первым мифом является мнение о том, что: «подростки не совсем «нормальные» в период созревания». Период созревания представляет собой нормальный этап в ходе развития подростка. В данный период происходят различные изменения, перемены, которые итак пугают ребенка. Поэтому утверждения о «ненормальности» могут только усугубить развитие на данном этапе. Перемены, которые происходят в жизни подростка, вызывают у него страх.

Вторым мифом является мнение о том, что: «период созревания представляет собой «переходный» период» и не представляет собой значимости. В действительности, самым важным является все то, что подростки делают на данный момент. Именно это определяет их отношение к себе, развитие в целом. В дальнейшем, определяет потребности как будущие, так и возникающие в настоящее время.

В обществе подростки представляют собой группу, которая характеризуется разнородностью. Ошибочно предполагать, что «все подростки одинаковы и похожи друг на друга». В этом заключается третий миф, который бытует в обществе.

Четвертым мифом является утверждение о том, что: «развитие подростков идет по одной и той же схеме, то есть подростки развиваются одинаково». Это мнение также ошибочно, так как существует определенная разница между подростками в интеллектуальном, биологическом, общественном и эмоциональном плане. В подростковом возрасте зрелость физическая преобладает над эмоциональной зрелостью.

«Подростки – это дети» - пятый миф, существующий в современном обществе. Необходимо отметить, что подростковый возраст характеризуется способностью принимать решения, вести разговоры на серьезные темы, а также брать на себя ответственность [48].

Таким образом, период созревания имеет большое значение в данной фазе развития, характерной особенностью которой является оживленность. Данный период развития доставляет немало хлопот, как самим подросткам, так и их родителям. Подростковый возраст подвергается различным стрессам и изменениям. В данном возрасте возникает потребность, в том, чтобы подростков считали самостоятельными, взрослыми и независимыми. Замечания и советы взрослых категорически не воспринимаются. В то же время, стремясь подражать взрослым, подростки остаются внутренне еще детьми. Вместе с чувством взрослости у подростков активно развивается самосознание, чувство собственного достоинства, половая идентификация; постепенно переоцениваются уже знакомые вещи и отношения.

Все эти особенности подросткового возраста обозначаются как «подростковые комплексы». Эти «комплексы» имеют следующие проявления [31]:

- 1) чувствительность к оценке своей внешности со стороны окружающих;
- 2) излишняя самонадеянность, категоричные суждения по отношению к окружающему миру, запелляционные выводы;
- 3) внимательность, переходящая в чрезмерную черствость; чрезмерная застенчивость, граничащая с развязностью; стремление к конформизму и оценке со стороны других, резко сменяющееся показной независимостью.

По мнению К.Г. Юнга, подростковая психика характеризуется полярностью состояний, резкой сменой одних проявлений на другие [32]:

- 1) Целеустремленность, настойчивость, импульсивность сменяются апатией и отсутствием интереса к какой-либо деятельности.
- 2) Категоричность, бескомпромиссность суждений, самоуверенность граничат с чуткостью и ранимостью, неуверенностью в поступках и решениях.
- 3) Стремление к уединению соседствует с поиском общения.
- 4) Цинизм и расчетливость, поиск выгоды во всем нередко меняются на романтизм в настроении.
- 5) Ласковое поведение и нежность в отношении других проявляются на фоне недетской жестокости.

Подводя итог, можно констатировать: психологические особенности подросткового возраста в контексте определения сферы действия сознания (рациональные и эмоциональные составляющие) могут быть связаны с ниже следующими характеристиками [23].

В подростковом возрасте ребенок начинает примерять на себя взрослые роли. Он стремится к автономии, все более и более отходя от своего зависимого положения от взрослых. Подростки пытаются во взаимодействии со сверстниками рассуждать, анализировать и действовать в соответствии с существующими общественными ценностями. Но при этом способность

отличать желаемое от реального реализуется довольно сложно в связи с недостаточностью опыта межличностного общения. Подростки отражают окружающий мир в идеальном его видении, поэтому мир взрослых им кажется всеобъемлюще несправедливым. Это создает внутреннее противоречие, противостояние, конфликт между детской и взрослой идентичностями, что способствует формированию чувства взрослости.

В данной связи у подростков наблюдается выраженное расхождение между тем, что они говорят и тем, что делают. Так возникает убеждение: подростковый мир и мир взрослых противостоят друг другу. Поэтому ребенок выбирает позицию конформизма: в окружении взрослых его должны видеть такими, какими хотят видеть. То есть, внешне соглашаться с аргументами взрослых, делать вид подчиненности их требованиям, но на самом деле оставаться не зависимым с собственным видением и желаниями [51].

Еще одним мифом считается снижение креативности у подростков. Способности к творчеству реализуются слабо, что вызывает определенные сложности. Данный миф связан с ярко выраженным давлением, которое испытывают подростки со стороны общества. Под влиянием такого давления, возникает потребность противостоять обществу. Такое противостояние приводит к тому, что возникают различные объединения и группы в молодежной среде. Попадая в такие группы, подросток лишается индивидуальности, так как внутри группы существуют четкие правила поведения и особенности общения. Подросток вынужден подчиняться группе. Таким образом, происходит снижение реализации творческих возможностей, в силу потери собственной индивидуальности.

Подростки становятся эгоцентриками, это выражается в пристальном внимании к самому себе, своим идеям и собственной личности. Происходит постоянный самоанализ и в итоге подросток ощущает себя уникальным, исключительным и особенным. Появляется чувство неуязвимости, того, что с

ним, ничего не может случиться. В итоге, зачастую подростки не прослеживают связь между возможностью реально умереть и попыткой суицида.

У подростка возникает острая потребность принятия его таким, какой он есть на самом деле. В дальнейшем это приводит к тому, что подросток находит такую группу, где удовлетворяются его потребности в принятии и общении. Особенностью группы является то, что в группу принимаются только те, кто похож на остальных. Личностные качества, способности, умение одеваться, манера держаться, социально-экономический статус, увлечения, репутация – все это попадает в поле зрения группы и оценивается.

Тех, кто не соответствует требованиям в манере одеваться, групповой увлеченности, социально-экономическом статусе, личностных качествах, группа отвергает. Поэтому подростки предпочитают конформное групповое поведение, считая приспособление важнейшим инструментом достижения популярности в группе. Но после того, как подросток становится членом группы, ему необходимо добиться ее признания через доказательство своей авторитетности в каких-либо действиях, включаясь в постоянное соревнование. В ситуации, когда в группе ценятся проявления девиантного поведения, ценимые ранее нравственные ценности подростка отходят на задний план. Для него важно реализовать потребность: любыми способами добиться признания своей значимости группой [52].

«Я-концепция» (теория самого себя) приобретает четкие границы и становится реалистичной по мере приобретения подростком жизненного опыта. Данная концепция проверяется подростком «на практике» с целью избегания разочарований при столкновении с трудностями в реальной жизни. Характерной особенностью образа «Я» в подростковом возрасте является его неустойчивость, но прослеживаются некоторые качества постоянного характера, а также траектория его развития. В процессе взросления характерные черты приобретают устойчивый характер. Необходимо

отметить, что трудность заключается в помощи подростку при нахождении позитивного образа «Я». Данную трудность необходимо преодолеть, так как «Я-концепция» влияет на различные сферы жизнедеятельности подростка. С одной стороны, «Я-концепция» влияет на учебную деятельность и профессиональное самоопределение, определяет для подростка предпочтительные формы поведения. С другой стороны, оказывает достаточно большое влияние на социальную адаптацию, психическое здоровье и отношения межличностного плана.

Подростковый период достаточно сложный период в жизни каждого подростка. Многие авторы в своих исследованиях отмечают, что «...подростковая субкультура подчеркивает определенное единство групп сверстников и их ценностей в противопоставлении ценностям взрослых людей» [14]. Подростковая субкультура – это целая вселенная, включающая свои ценности, которые прямо противоположны ценностям взрослых людей. Существуют также свои модные тенденции, собственный язык общения и модели поведения. Таким образом, формируется субкультура, подростки реализуют свои потребности в изолированном сообществе, где получают поддержку. Характерной особенностью является то, что поддержку подростки получают не от взрослых людей, а от ровесников. В таком сообществе подростка принимают таким, какой он есть, его не пытаются перевоспитать, навязать какие-либо отношения и мнения, исключены нравоучения. Таким образом, зачастую подросток вступает в открытое противостояние со взрослыми, целью которого является защита данных ценностей [49].

Подростковые крайности в поведении и общении приводят к дезадаптации, для которой характерны [33]: усталость и утомленность; нежелание делиться с близкими полученными впечатлениями за день; отсутствие интереса при выполнении домашних заданий; негативная оценка

со стороны подростка в адрес окружающих людей; беспокойность сна, утренняя вялость; частые жалобы на плохое самочувствие или настроение.

Но наиболее тревожными сигналами в поведении подростка могут быть [33]: депрессия, заниженный фон настроения; чрезмерная раздражительность, граничащая с агрессивностью и грубостью; избегание социальных контактов, уход в себя, одиночество и отсутствие друзей; постоянные конфликтные отношения со сверстниками; неумение сосредоточиться на конкретном деле или событии жизни; эмоциональное напряжение.

По мнению Х. Ремшмидт, которая считает, что: «...основная причина социально-психологической дезадаптации подростка связана с характером внутрисемейного воспитания» [34]. Эмоциональное отчуждение ребенка со стороны родителей, безразличие в отношениях друг с другом, как правило, перекладывается на все социальные контакты подростка вне семьи. В частности, в поведении ребенка в школе проявляется такая же отчужденность, отражающаяся на отвержении норм и правил, что, в свою очередь, приводит подростка к обособлению с целью сохранения своего «Я» [34].

Существует и другая причина дезадаптации. Трудности обучения и несоответствие поведения общим нормам проявляются через негативное отношение к подростку со стороны педагогов, сверстников. В результате возникают различные конфликты в семье, причиной которых является плохая успеваемость в школе.

Если внешние взрослые ожидания соответствуют зоне ближайшего развития подростка, то подросток активно включается в процесс обучения. Данный факт необходимо учитывать при анализе механизма дезадаптации. При этом возможности ребенка не всегда соотносятся со школьными требованиями, что приводит к внешнему и, внутреннему конфликту, а далее, к потере учебной мотивации и познавательной активности [28].

В.С. Олейников подчеркивает: у подростка формируется равнодушное отношение к учебному процессу и требованиям, конфликтные отношения с окружающими в образовательной среде. Одновременно с этим происходит формирование психологической защиты в форме искажения реальности в виде ложной информации о ней, которая, в свою очередь, способствует присвоению неэффективных ролей, ограничивающих реализацию конструктивных действий [28].

Эта модель поведения складывается в результате деструктивного взаимодействия внутри системы «педагог – подросток – родитель». Все ее участники подвержены фрустрации, не дающей возможности изменить ситуацию в позитивном контексте. Главным условием негативных межличностных отношений является созависимость ребенка и взрослых, перекрывающая возможность развития у подростка автономности в определении эффективных средства взаимоотношений. Все это способствует выбору ребенком опасного социального поведения, переходящего в агрессию и девиацию [28].

Такие авторы как, Е.А. Львова, О.А. Матвеева, экспериментально выделили группы подростков, характеризующиеся различными уровнями включения в процесс учебной деятельности. Авторы указывают, что подростки с высоким уровнем включенности (адаптивности) – наиболее малочисленный контингент. Такие дети имеют выраженные позитивные показатели в овладении учебной деятельностью, усвоении образовательных программ, результативности общественно-полезной деятельности. Эти подростки работоспособны, умеют самостоятельно работать, имеют позитивный статус в классе, легко идут на контакт. При этом их деятельность максимально поощряется родителями [21].

Для подростков среднего уровня адаптивности характерно положительное отношение к школе и процессу обучения. Однако такой ребенок нуждается в периодическом контроле со стороны взрослых, а также

усилении увлеченности, способствующей сосредоточенности и внимательности. При этом данная группа подростков характеризуется добросовестным выполнением поручений, конструктивными отношениями с одноклассниками.

У учащихся третьей группы (низкий уровень адаптивности) трудности связаны с особенностями их типа нервной системы, определяющими проявление соматической ослабленности. Подросток характеризуется низким уровнем учебной деятельности, требующей дозированных нагрузок. Такие дети характеризуются достаточно низким уровнем внимания, оно носит неустойчивый характер. Учебный материал воспринимается фрагментарно, при выполнении какой-либо деятельности подростки демонстрируют низкий уровень продуктивности. К условиям образовательной среды со стороны подростков проявляется отрицательное отношение или же полное безразличие. Отношения со сверстниками носят конфликтный характер. Основными представителями данной группы являются гиперактивные дети или самые «слабые» дети. В процессе взаимодействия с такими детьми педагоги испытывают значительные затруднения. В результате чего родителям таких детей предъявляются претензии [28].

Подводя итог, можно констатировать: подростковый возраст является переходным этапом в жизни ребенка, своеобразным периодом «кризиса». В этот период перестраивается организм, происходят изменения в ведущей деятельности. В миропонимании и действиях подростка формируется «чувство взрослости» в процессе его перехода от детства к взрослости. Для данного этапа характерны изменения в поведении, наблюдается полярность и противоречивость, что является закономерным.

Многими исследователями различных психологических школ понятие адаптации трактуется как гомеостатическое уравнивание во взаимоотношениях индивида и его окружения. В процессе адаптации изменения отражаются на всех уровнях организма: начиная от

молекулярного, заканчивая психологической регуляцией деятельности. Основную роль в успешности адаптации личности играют процессы тренировки, особенности состояния индивида – функциональное, психическое, моральное и др. Конечной целью данного процесса является адекватное реагирование на колебания различных факторов внешней среды [33].

По мнению Л.И. Божович, который говорил, что: «...адаптацию необходимо рассматривать как совокупность динамических образований, соотношение между неравновесными системами» [5].

Исследования таких отечественных физиологов как И.П. Павлов, П.К. Анохин, И.М. Сеченов, а также Г. Селье, являются основополагающими при анализе состояния проблемы адаптации в психологической науке на современном этапе развития общества. Анализируя их подходы, Г.А. Андреева в определении адаптации опирается на несколько основных проявлений данного феномена. Во-первых, адаптация – это свойство живого организма. Во-вторых, это процесс приспособления к изменяющимся внешним условиям. В-третьих, это результат взаимодействия в системе «среда – человек». В-четвертых, это цель, к которой устремлена деятельность человека [39].

Можно выделить два подхода к рассмотрению адаптации как феномена. Первый подход основан на работах А.Г. Маклакова и рассматривает адаптацию как свойство любой системы, способной к саморегуляции. Адаптации, в данном случае, обеспечивает устойчивость к изменяющимся внешним условиям. Второй подход выдвинут Ф.З. Меерсоном, он понимает адаптацию как процесс приспособления к изменяющимся внешним условиям, характеризующийся непрерывностью [22].

Однако стоит учитывать, что человек – это не просто организм, а, в первую очередь, биопсихосоциальная система. Соответственно, при анализе

проблемы адаптации человека целесообразно выделять три его функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный. Помимо этого, существуют определенные психические и физиологические механизмы, обеспечивающие эффективность данного процесса на всех трех уровнях. Все уровни адаптации взаимосвязаны между собой, влияют друг на друга, определяют общую эффективность процесса адаптации всего организма [17]. Таким образом, под понятием «адаптация» мы в нашей работе понимаем приспособление организма к внешним условиям.

По мнению Г.М. Андреевой, которая говорит о том, что: «...социальная адаптация – это процесс выработки оптимального режима целенаправленного функционирования личности... то есть приведение ее в конкретных условиях времени и места в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение ее основных задач. Такое состояние достигается превращением внешних новых условий во внутриличностные, что приводит к естественным и непринужденным действиям человека в обществе» [2].

В своих исследованиях В.С. Олейников предлагает рассматривать адаптацию личности как: «...процесс овладения опытом социальной жизни, что близко к понятию «социализация» личности» [28]. По мнению И.К. Кряжевой, О.И. Зотовой, которые говорили о том, что: «...процесс адаптации отражает в большей степени субъективно опосредованное развитие личности, которое соответствует ее склонностям и особенностям индивидуального плана» [18].

На сегодняшний день существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению процесса адаптации личности. Исследованием данного процесса занимались Л.Д. Столяренко [40], Ф.З. Меерсон [22]. В рамках системно-деятельностного подхода модель адаптации личности исследовалась в работах М.В. Ромма [36]. В частности, описана модель адаптации с теоретической точки зрения. Исследования

И.К. Кряжевой [18] были посвящены исследованию факторов адаптации личности.

В работах А.А. Налчаджян подробно рассмотрены главные вопросы специфики адаптации личности [26].

В социальной психологии выделяют ниже следующие способы адаптации [38].

- 1) «Пассивная» адаптация. Личность адаптируется с помощью ухода от ситуации проблемного характера. Личность находится в поиске новых стратегий, с помощью которых осуществляется безопасное удовлетворение потребностей. В процессе данного поиска личность подвергается глубоким изменениям. Зачастую данные изменения не способствуют процессам самосовершенствования и самоактуализации.
- 2) «Активная» адаптация. Характерным для личности в этой ситуации является преобразование ситуации проблемного характера или полное ее преодоление до полного разрешения. Адаптация носит не защитный характер. В процессе такой адаптации личность мобилизует все механизмы и ресурсы. Изменения личностного характера являются положительными. В ходе адаптации личность приобретает новые навыки и знания.
- 3) «Приспособленческая» адаптация. В процессе такой адаптации личность приспосабливается к ней, и проблемная ситуация сохраняется. Личность адаптируется путем истолкования ситуации в свою сторону или преобразованием восприятия сложившейся ситуации. Изменения в личностном плане могут приводить к глубоким изменениям «Я-концепции» личности.

Авторы, исследовавшие данный вопрос, выделяют две разновидности адаптации: внутренняя адаптация и внешняя адаптация. Внешняя адаптация представляет собой процесс, при котором личность приспосабливается к

внешним ситуация проблемного характера. По мнению С.И. Степановой, внутренняя адаптация имеет следующие разновидности [38]:

- «структурная» адаптация, характеризуется приспособлением ее механизма или комплекса ко всей структуре личности в широком смысле;
- «структурная» адаптация, подразумевает процесс координирования какого-либо механизма с теми уже образованными механизмами, с которыми он составляет комплекс в узком смысле;
- адаптация, которая направлена на разрешение внутриличностных проблем и внутренних конфликтов.

Сущность механизма социально-психологической адаптации личности объясняют феноменологии следующим образом. По мнению Е.С. Романовой, которая говорила о том, что: «...поведение личности в социальной среде является функцией уникального восприятия ею своего окружения» [35]. Т.А. Куликова утверждала, что: «...поведение человека, его социально-психологическая адаптация регулируется иерархией потребностей» [19]. Е.В. Шарапанова утверждала, что: «...необходимо выявлять склонности к совершенству врожденного потенциала для лучшей адаптации человека» [45]. К.А. Абульханова-Славская признавала тот факт, что: «...люди уязвимы к фрустрации потребностей в определенные «критические стадии» жизненного развития» [1]. Ф.Б. Березиным была выдвинута гипотеза о том, что: «...поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который назван тенденцией к актуализации» [3].

Так же в психологии существует такой термин как дезадаптация.

По мнению С. Гремлинг, которая говорит о том, что: «...дезадаптация, это полная или частичная утрата человеком способности приспособливаться к условиям социальной среды» [11]. Социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия индивида со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных

условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям [11].

У детей можно выделить несколько видов дезадаптации. По мнению С. Гремлинг[11]:

- 1) соматическая дезадаптация. Характеризуется наличием отклонений в здоровье детей;
- 2) поведенческая дезадаптация. Характеризуется проявлениями асоциального поведения, агрессивности. Другими словами, поведение ребенка не соответствует моральным и правовым нормам;
- 3) эмоциональная дезадаптация. Характеризуется наличием у ребенка переживаний, тревоги, трудностей в эмоциональном плане из-за школьных проблем;
- 4) коммуникативная дезадаптация. Характерными особенностями являются трудности в общении со взрослыми и сверстниками;
- 5) интеллектуальная дезадаптация. У ребенка диагностируется отставание в развитии мышления или его нарушение.

В психолого-педагогическую литературу сравнительно не так давно вошло понятие психологического здоровья (А. Элли, К. Роджерс, Д. Сникт, А. Комбс, В.А. Ананьев, А. Маслоу, Б.С. Братусь, И.И. Брехман, Д.Н. Давиденко, В.Я. Дорфман, В.П. Казначеев, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Ю.М. Орлов, В.П. Петленко). Большинство его описаний подразумевают стрессоустойчивость, то есть способность человека к преодолению стрессовых ситуаций, жизненных трудностей без ущерба для собственного здоровья [13].

В данной связи исследователи предполагают, что основу эффективной социализации и адаптации обучающегося средней школы составляет осознание им необходимости психологического здоровьесбережения как подхода, основывающегося на сочетании личного выбора и социальной

ответственности за собственное физическое и психическое здоровье – основы социальной адаптации. С этих позиций здоровье, это источник благополучной повседневной жизни, а не как цель существования [46].

Программы по здоровьесбережению берут за основу социальные, личностные и физические возможности человека. Важной составляющей здесь является жизненная и социальная компетентность подростков по формированию здорового образа жизни, способствующего позитивному приобщению к изменениям среды, социальной и культурной ситуации.

Психолог системы образования должен четко определять основную цель своей профессиональной деятельности: становление и развитие у детей психологического здоровья, способствующего успешной социально-психологической адаптации и социализации. В этих процессах личность стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мере осуществления адаптации повышается качество адаптированности личности, достигается адекватность психической деятельности человека заданным условиям среды и ее деятельности в разнообразных обстоятельствах [17].

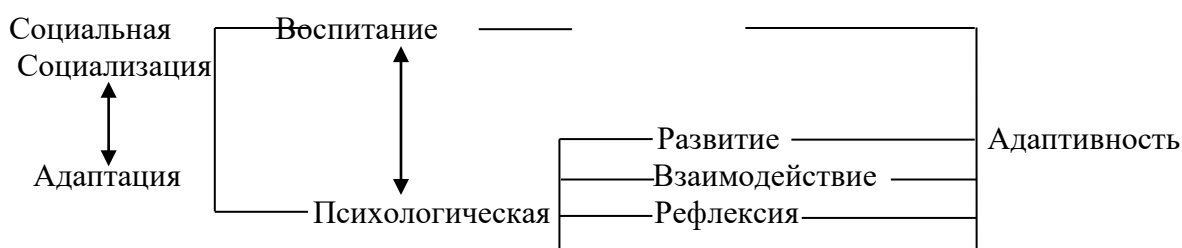


Рисунок 1 – Соотношение основных понятий, определяющих социально-психологическую адаптацию

Таким образом, психологическая адаптация выступает одним из ведущих и определяющих механизмов социализации. Однако, как предупреждает В.Г. Крысько, следует помнить, не всякий процесс адаптации ведет к социализации личности, как и полная внутренняя психологическая адаптация, может оказаться тождественной социализации [17].

1.2 Специфика коммуникативных способностей подростков

Различные коммуникативные особенности детей подросткового возраста являются довольно острой проблемой, для решения которой необходимо понимание, прежде всего, терминологии и методологии.

Термин «коммуникация» происходит от латинского слова «communicatio», что означает связь двух мест через пути сообщения. Коммуникация – это социальное взаимодействие, общение, процесс передачи информации от одного человека к другому. Также коммуникация является одной из форм взаимодействия людей в ходе различных видов деятельности. Основным средством коммуникации является речь (вербальная, невербальная, около вербальная) [6].

В своей работе В.Н. Панферов утверждает, что коммуникативная активность и коммуникативные способности индивида определяют его положение в социуме и группе. Зачастую, по этим двум критериям в свободной форме выделяют характеристики лидеров или авторитетов в группе. Лидер, ощущая свою значимую роль, чаще удовлетворяется своим статусом в группе [27].

Склад характера и индивидуальные особенности напрямую влияют на способность и результативность общения, выражаясь в коммуникативных качествах и организаторских способностях. Основные коммуникативные качества проявляются в виде деловитости, уверенности в своих действиях, жестких требований, предъявляемых к окружающим и себе, стремления доминировать в наиболее важных вопросах, волевых качествах. От уровня развития этих показателей зависит грамотность построения межличностных отношений человека в обществе и дальнейшие социальные взаимодействия при взаимной деятельности в различных направлениях [27].

Как отмечают исследователи, для подросткового возраста характерно общение с выраженными противоположными тенденциями: с одной стороны,

наблюдается расширение сферы коммуникаций, с другой, – наоборот, их индивидуализация. По мнению таких отечественных исследователей, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др., общение является важнейшим фактором развития индивида, всесторонне влияет на формирование личности, и остаётся ключевым видом деятельности на протяжении всей жизни, направляя личность на самопознание и самооценку через взаимодействия с окружающими людьми.

Работы Л.С. Выготского посвящены проблеме развития коммуникационных навыков и формированию коммуникационных компетентностей. Автор рассматривает общение как решающий фактор развития личности и воспитания человека [9].

В процессе формирования коммуникативных навыков у ребенка подросткового возраста повышается уровень мотивации, более качественно устанавливаются межличностные отношения. Всё это непосредственно влияет на познание, инициативу, фантазию и воображение, самоконтроль, умение работать в группе. Коммуникативная компетентность при этом имеет эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие [10].

Эмоциональный компонент представлен в виде психологической чуткости, эмпатии, умении сопереживать. Когнитивный компонент выражен в виде познания окружающего социума и предусматривает умение предполагать поступки окружающих, умение и возможность оптимально решать возникающие трудности в процессе социализации. Поведенческий компонент показывает способности детей вести совместную с окружающими людьми работу, организаторские и самоорганизаторские способности, а также возможность адаптироваться в конфликтных ситуациях.

Для подростков взаимоотношения с ровесниками выступают важным специфическим каналом для получения информации, так как взрослым они не доверяют. Также это своеобразный вид взаимоотношений между

ровесниками. Совместные игры, деятельность в группе способствует приобретению навыков взаимодействия в социуме, умению связывать свои интересы с интересами общества [15].

Коммуникации в среде сверстников свойствен соревновательный характер, который отсутствует во взаимоотношениях с родителями. Для подросткового возраста коммуникативная деятельность выступает как определенный вид эмоционального контакта. Для того чтобы чувствовать себя самостоятельным от взрослых, младшему подростку необходимо осознавать групповую принадлежность, сочувствие и солидарность сверстников [15].

Подростковый возраст – это этап освобождения детей от взрослых, то есть эмансипация от опеки старших, который сопровождается желанием быть независимым и самостоятельным. Подросток показывает свои стремления к независимости, демонстрирует силу эмоциональной привязанности к родителям по сравнению с взаимоотношениями с другими людьми. Проявление эмансипации зависит от того, как жестко взрослые стараются изменить ценности своих детей [29].

Такие поведенческие проявления младших подростков часто провоцируют у взрослых усиление потребности в опеке, беспокойности, грусти. Наряду с этим резко уменьшается желание слушать родителей, выполнять их требования, следовать их убеждениям. Все это свидетельствует о том, что в глазах детей родители теряют те свойства, которые ранее были притягательны.

Данные конфликты обостряются во время взросления и имеют разный исход, в зависимости от стилей отношений в семье, особенностей самого ребенка и общества, в котором он находится. Значимым для этого процесса является тон семейных отношений, уровень контроля и характер дисциплины в семье. Если внутри семьи приняты добрые, доверительные отношения, то родители часто используют поощрения, внимательно и уважительно

относятся к чувствам подростка. Это способствует формированию у него чувства самоуважения, устойчивого образа восприятия внутреннего мира.

Если же в семье приемлемым является недоброжелательное и угнетающее настроение со стороны взрослых, то ребенок враждебно настроен по отношению к родителям и к обществу в целом. Конфликты в общении со сверстниками, учителями зачастую оказываются следствием негативных переживаний в семейных взаимоотношениях.

В отношениях с подростком необходимо учитывать то, что он отличается легкой ранимостью. В связи с этим существует важность нахождения взрослым форм и способов налаживания и поддержания контактов с ребенком. Он постоянно испытывает необходимость рассказать о своих переживаниях, поделиться событиями своей жизни. Но подростки имеют затруднения в самостоятельном налаживании близких значимых контактов [20].

Большую роль на данном этапе играют требования предъявляемые подростку в семье. Сам он претендует на свои определенные права, тем самым, стремится изменить собственные обязанности. В случае если подросток не справляется с ожиданиями взрослых, он старается уйти от выполнения требований, прикрываясь одобрением других взрослых. Для того чтобы подростки благополучно освоили новую систему отношений, необходимо аргументировать предъявляемые ему требования, исходящие от родителей или учителей. Естественно, что простые навязчивые действия будут им отвергаться [25].

Если родители относятся к подросткам как к маленьким, то здесь есть опасность возникновения протестов в различных формах, проявление неподчинения. Это приводит к необходимости изменения форм взаимодействия с ними. Данный процесс редко осуществляется безболезненно и для родителей, и для подростка. Здесь важную роль играет

зависимость ребенка от родителей и экономически, и социально. В ходе данных затруднений возникают конфликтные ситуации между взрослыми и подростками.

Специфика взаимодействия ребенка значительно обусловлена постоянным изменением его настроения: на протяжении короткого интервала времени характерно колебание настроения из крайности в крайность. Например, желание проявить свою независимость от родителей может проявляться под влиянием момента в такой крайней форме выражения, как побег из дома.

Для подростка приемлемым считается имитация чьего-либо поведения. Зачастую, дети подражают поведению значимых взрослых, причем ведущим здесь является акцент на внешнюю сторону. Если подростку свойственна недостаточная критичность или несамостоятельность в суждениях, то такой идеал может оказать отрицательное влияние на его поведение [29].

Крайне редко встречается негативная имитация, когда персонаж является отрицательным примером. Как правило, таким человеком может выступать кто-то из родственников или знакомых, который причинил много боли и горя подростку. Известно, что недостаток сил или неудачливость в разных областях деятельности определяет стремление ребенка компенсировать достижениями в другой сфере. Следует отметить, что нередко встречаются способы гиперкомпенсации, если для реализации своих способностей выбирается сфера, которая представляет наибольшие затруднения [50].

Многие дети в данном возрасте стараются избежать конфликтов, путем скрывания недозволенных поступков. Исследователи в данной области отмечают, что крайне редко подростки стремятся к открытым конфликтам с взрослыми. Чаще всего они стараются применять внешние способы, (например, грубость в общении), чтобы отстоять свою независимость. Подростков обычно привлекает дерзкое общение с родителями как символ

собственной свободы. Но на самом деле, ребенок оказывается сензитивен к завышенным ожиданиям взрослых относительно его поведения [25].

По мнению Т.А. Куликовой, чрезмерная опека и контроль взрослых часто приносят отрицательные последствия. Например, подросток лишается возможности проявлять самостоятельность, учиться пользоваться свободой. В таких ситуациях еще больше проявляется стремление получить самостоятельность. Родители часто реагируют на такие рвения более жестким контролем, пресечением взаимодействия со сверстниками [19].

В ходе таких методов воспитания противостояние ребенка и взрослых только усугубляется. Покровительство родителей, желание оградить подростка от проблем и трудностей приводит к его дезориентации и неспособности оценивать собственные достижения. Ребенок, который привык к всеобщей опеке, все равно попадает в кризисные ситуации коммуникации. Существующий уровень притязания и потребность внимания не совпадают с небольшим опытом преодоления этих ситуаций.

В исследованиях А.А. Бодалева отмечается, что: «...подростковому возрасту свойственно двойственное отношение к взрослому. С одной стороны, ребенок отчаянно нуждается в родителях, в их любви и заботе. С другой стороны, у подростка существует острая потребность в самостоятельности, желание быть равным с взрослыми с подростком важным условием является соблюдение баланса между доверительными отношениями и контролем за его учебной деятельностью, поведением и выбором товарищей» [4]. Неблагоприятное влияние на становление личности подростка оказывает тотальный контроль и авторитарный стиль взаимодействия.

В работах Т.А. Куликовой отмечается, что: «...один из главных моментов в семейных отношениях играют ожидания взрослых, забота о детях, последовательность предъявляемых требований, принятие или непринятие ребенка. Взрослые, с демократичной направленностью, в первую

очередь, в поведении подростка ценят проявления дисциплинированности и самостоятельности. Такие взрослые сами предоставляют ребенку право быть независимым и самостоятельным в определенных жизненных областях, уважают его права, но предъявляют справедливое требование к выполнению подростком, возложенных на него обязанностей. Если в семье у ребенка с взрослыми существуют доверительные отношения, родители проявляют заботу в разумных пределах, то у ребенка проявляется понимание своего поведения, а не возникает раздражение и протест. В таких случаях формирование чувства взрослости проходит без конфликтов и болезненных переживаний» [19].

В своих работах А.М. Прихожан определяет разные типы семейных взаимоотношений по характеру реагирования на проявление чувства взрослости подростков. Он выделяет семьи с высоким уровнем рефлексии и ответственности, которые понимают, что их дети взрослеют. Соответственно, к этому необходимо относиться лояльно, изменяя стиль детско-родительских отношений. Автор отмечает, что: «...в таких ситуациях, подростка, учитывая появившееся у него чувство взрослости, начинают воспринимать. Родители, в свою очередь, демонстрируют готовность обсуждать проблемы ребенка, при этом стараясь не навязывать внимание» [30].

В своих исследованиях Е.В. Змановская отмечает, что существуют семьи «отчужденные». В таких семьях родители воспринимают подростка как маленького ребенка. Отсутствует общение, сохраняется определенная дистанция в отношениях, проблемы ребенка не заботят родителей. Е.В. Змановская отмечает, что: «...взрослые оказывают сильное влияние на становление характера ребенка. У ребенка возникает комплекс неполноценности или он становится носителем форм поведения изолированного характера и обладателем отчужденной души» [12].

Исследования Н.В. Терехиной выделяют семьи с авторитарной направленностью. Отношения в таких семьях строятся на основе ранее

сложившихся стереотипов. Характерной особенностью в таких семьях является предъявление жестких требований к подростку. В некоторых семьях применяется и физическое наказание, если это было принято раньше. Личностно ребенок себя ощущает неуверенным в себе, несчастным, испытывает чувство одиночества в данных семейных отношениях [41].

Полной противоположностью данным семейным взаимоотношениям является семья с попустительским отношением. В таких семьях преобладает принцип вседозволенности: здесь подросток уверенно владеет средствами манипулирования окружающих взрослых. Основные черты характера ребенка, растущего в таких условиях – это эгоистичность и конфликтность [30].

По мнению Е.А. Мухаматуллиной, существуют семьи с гиперопекой. Он отмечает, что: «...в такой ситуации подросток развивается под пристальным вниманием. Взрослые окружают ребенка заботой, при этом у самих взрослых существует большое количество своих собственных проблем, которые базируются на собственных комплексах и личных трагедиях» [24]. С таким подростком взрослые стараются опекать не только внешними средствами, но и изменить личные переживания ребенка. Конфликтные ситуации между взрослыми и детьми приводят к проявлению устойчивости личностной тревожности, которую сложно корректировать.

По мнению Д.Б. Эльконина, который отмечает, что: «...взаимодействие с взрослыми, оказывает значительное влияние на подростка, на его психологический облик. В ситуации ориентировки на себя при решении жизненных задач, происходит основная перестройка внутреннего мира ребенка. На данном возрастном этапе при выстраивании взаимоотношений с окружающими подросток выдвигает на первое место самого себя, собственные качества, навыки, интересы» [47].

Подростки проявляют потребность в межличностном взаимодействии со сверстниками, которое определяет возникновение новых увлечений, часто

сменяющих друг друга. На данном возрастном этапе наблюдается желание самостоятельно принимать решения в выборе своих занятий, в способах удовлетворения собственных познавательных потребностей и потребности в самостоятельности [15].

Взаимодействие и общение сопровождают весь этап младшего подросткового возраста. Данные процессы оказывают значительное влияние на такие аспекты как: отношения с родителями, процесс обучения, на занятость. Для реализации потребностей ребенка большую роль играет полученный опыт коммуникативного плана. Для того, чтобы ребенок осуществлял адекватную коммуникацию со сверстниками, необходимо развитие социального интеллекта. По мнению Я.Л. Коломинского, который отмечал, что: «...под социальным интеллектом понимается звено психики, которое обеспечивает ребенку ориентацию в социуме. По степени развитости данного интеллекта ориентация на окружающих, внешние составляющие поведения меняются на внутреннюю ориентацию» [15].

В.И. Слободчиков указывает в своих исследованиях на четыре этапа становления социального интеллекта. Он считает, что подросток «может видеть свою перспективу, перспективу своего партнера и строить предположения о точке зрения нейтрального третьего лица. Он может видеть себя как в роли объекта, так и в роли субъекта, наблюдая за собой с третьей точки зрения. Он может понять и еще более обобщенную перспективу, которая возникает в восприятии «осредненного» члена группы. Дружба теперь воспринимается не в качестве источника взаимных удовольствий, а как серия взаимодействий, происходящих в течение длительного периода. Основой конфликтов представляются различия в личностных характеристиках их участников» [37].

В своих исследованиях Д.Б. Эльконин предположил, что: «...в подростковом возрасте личное общение становится приоритетным. Оно является особым видом практики действий детей в коллективе,

направленная на достижение самореализации, на реализацию норм взаимоотношений взрослых. Подросток, обретая новое чувство взрослости, также приобретает определенную форму самосознания, позволяющую сравнивать и приравнивать себя к сверстникам и родителям» [75].

По мнению В.И. Слободчикова, который отмечает, что: «...в системе развития человека подростковый возраст относится к четвертой ступени «персонализации». Подростка следует рассматривать как субъекта общественных отношений, способного принимать личную ответственность за свои действия и дальнейшую жизнь» [37]. Деятельность общения при этом значительно и качественно меняется. Коммуникация становится более разнообразной и носит конкретное содержание. Значимую роль начинает играть общение со сверстниками. Внутри дружеских взаимоотношений реализуется обоюдный обмен индивидуально значимой информацией [37].

Изучая данный вопрос, в своих исследованиях Д.И. Фельдштейн отмечает, что: «...существуют такие формы общения подростков как: социально-ориентировочная, интимно-личностная, стихийно-групповая. Интимно-личностное общение – это форма взаимодействия, которая основана на личных симпатиях, сочувствию партнерам в трудных ситуациях. Подросток понимает внутренний мир партнера, его интересы и чувства. Интимно-личностное общение возникает при условии, когда у обоих подростков существует общность ценностей, разделение увлечений. Дружба и любовь являются высшей формой интимно-личностного общения [42].

По мнению Д.И. Фельдштейна: «...стихийно-групповое общение, как форма взаимодействия, основывается на контактах случайного характера. Такая деятельность общения подростка является преобладающей в том случае, когда в его жизни нет общественно-полезной деятельности. Социально-ориентированное общение основывается на взаимном выполнении общественно-значимых дел - «Я» и «Общество» [43].

Д.И. Фельдштейн считает, что: «...социально-ориентированное общение представляет собой коммуникативную деятельность, которая способствует удовлетворению потребностей людей социального плана и которая выступает способом развития общественной жизни коллектива» [44]. Для детей сверстники выступают как доминирующие партнёры. Для многих дружеских отношений на данном возрастном этапе значимым аспектом являются половые признаки, но спустя недлительный промежуток времени в подростковых группах прослеживается влечение к противоположному полу. Характер коммуникации имеет значительные гендерные различия. Значимым звеном выступает правильное поведение взрослых.

Такие исследователи как Б.С. Волков и Н.В. Волкова занимались изучением поведения взрослых в целях урегулирования отношений между мальчиками и девочками в подростковом возрасте. Уровень развития коммуникативных навыков различается содержанием. Например, характерной особенностью общения девочек является пассивное общение. Оно сводится к обсуждению наличия симпатии к окружающим людям в индивидуальном плане. Характерной особенностью общения мальчиков является значимость собственных достижений, интересы и общие увлечения [8]. Взаимодействуя, у мальчиков формируется положительная установка по отношению друг к другу. У девочек на первый план выступает общение, основанное на симпатии. Второстепенным является содержание деятельности совместного характера. Характерной особенностью на данном возрастном этапе является изменение взаимоотношений между мальчиками и девочками [7].

В подростковом возрасте возникает интерес к противоположному полу, пробуждается стремление нравиться другим. Теперь главным становится осознание своей собственной привлекательности, потому что это имеет значение в глазах сверстников. Важно отметить, что интерес к сверстнику другого пола зачастую носит нестабильный характер. Из-за того, что

проявляется непосредственность в межполовых отношениях, они становятся более сложными. Ранее «задиристый» характер межличностных отношений сменяется появлением застенчивости, скованности и робости, возможно даже проявление показного равнодушия, холодности, презрительного отношения к ровеснику [16].

А.А. Реан в своих исследованиях указывает на то, что в подростковых общностях взаимоотношения опосредуются своим содержанием и ценностями. В данной позиции отношения в процессе общения строятся на деятельности, которую подростки выполняют. Подросток, когда определяет важные установки своего поведения, сравнивает собственное действия с ожиданиями окружающих его людей. Для него важным является определение соответствия своего мнения, чувств или поступков с таковыми, принятыми группой. Подросток удовлетворяет свою потребность в других людях, отражается в них [31].

В группе формируется устойчивая позиция, которая подразумевает наложение определенных санкций (одобрение или наказание) в совместных действиях подростков. В случае пребывания в группах с низкой сплоченностью неудача присваивается другими, но если существует высокий уровень сплоченности, то подросток становится причастным к успеху, которого добились все. Во время общения с друзьями отмечается активное усваивание норм, способов социального поведения, возникают критерии оценивания себя и окружающих, происходит процесс самовоспитания.

Отечественные психологи отмечают такую особенность внутригруппового взаимодействия как противоречивость внешних проявлений коммуникативного поведения. Так как, наряду с желанием быть схожими с товарищами, существует также потребность выделяться среди них, можно отметить, что подростковая дружба отличается своей нестабильностью и переменчивостью. Известно, что подросток хочет приобрести верного друга, при этом очень часто меняя друзей. Содержание

коммуникации претерпевает значительные изменения. Значимым становится развитие индивидуальности и межличностное общение [2].

Следует отметить, что круг взаимодействия подростков многообразен. Для того чтобы его расширить они часто группируются в неформальные компании. Здесь группа не обязательно формируется на взаимных симпатиях, но и на общих увлечениях, способах развлечения, месту проведения общего времени. Как правило, подростки получают от компании то, что могут дать ей взамен. Все будет зависеть от уровня развития членов группы.

Таким образом, становление личности подростка – сложный период, в ходе которого у ребенка возникают трудности в коммуникационной сфере. В то же время, необходимо понимать, что коммуникативные умения, их развитие, способствуют повышению уровня мотивации, а также улучшают складывание межличностных отношений. Всё это имеет прямое влияние на познавательные умения, инициативность, саморегуляцию и воображение и, как итог, умение работать в коллективе. С коммуникативными навыками напрямую связана и социализация подростка, умение выстраивать контакты в социуме, как со сверстниками, так и с младшими и старшими. Важно отметить, что при работе психолога в этой области основной упор делается на формирование условий, в которых подросток приобретает знания и умения, соответствующие качественному уровню общения.

Выводы по первой главе. В результате теоретического анализа проблемы социально-психологической адаптации подростков и развития их коммуникативных навыков, мы можем сформулировать ниже следующие выводы.

Подростковый возраст является важным периодом развития личности, в результате которого подросток формирует собственную индивидуальность, учится выстраивать и налаживать связи с ближайшим окружением. В подростковом возрасте наблюдается неравномерность развития личности в

различных направлениях, эмоциональные колебания, психическая неустойчивость, активное развитие всех психических познавательных процессов.

Большое количество крайностей приводит к социально-психологической дезадаптации подростков, выражающейся в усталости и утомляемости, нежелание делиться с близкими полученными впечатлениями за день; отсутствие интереса при выполнении домашних заданий и т.д.

Модель дезадаптации поведения складывается в результате взаимодействия системы «педагог – обучающийся – родитель», в которой все участники подвержены фрустрации, не имея возможности в одиночку изменить ситуацию. Условием формирования подобных отношений является так же зависимость ребенка от взрослых и невозможность самостоятельно определить средства включения в деятельность и стиль взаимоотношений с окружающими. Отсутствие адекватных взаимоотношений между взрослыми и подростком делает последнего беззащитным и бессильным, а при наличии конфликтной ситуации поведение ребенка переходит в агрессию и асоциальное поведение.

Трудности, возникающие в подростковом возрасте, закономерно затрагивают и коммуникативную сферу. Коммуникативные умения и навыки, их развитие, способствуют повышению уровня мотивации, а также улучшают складывание межличностных отношений. Всё это имеет прямое влияние на познавательные умения, инициативность, саморегуляцию и воображение и, как итог, умение работать в коллективе.

Глава 2 Эмпирическое исследование коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации

2.1 Описание программы и процедуры диагностического исследования

Эмпирическое исследование влияния коммуникативных навыков на социально-психологическую адаптацию подростков осуществлялось в несколько этапов.

На подготовительном этапе (ноябрь 2020 г. – январь 2021 г.) осуществлялся анализ психологической литературы отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, степень её актуальности для современного общества и в системе образования; определение понятий «социально-психологическая адаптация», «коммуникативные навыки»; анализ прикладных исследований по представленной проблематике; разработка программы эмпирического исследования; подбор диагностических процедур.

Диагностический этап (февраль 2021 г.): проведение диагностики уровня социально-психологической адаптации подростков, диагностика коммуникативных умений и организаторских способностей, количественная и качественная обработка и анализ результатов эмпирического исследования.

Заключительный этап (март 2021 г. – май 2021 г.) заключался в оформлении выводов по результатам исследования, разработка программы мероприятий с подростками по оптимизации процесса социально-психологической адаптации через развитие коммуникативных навыков.

Эмпирические задачи, поставленные в исследовании:

- 1) Выявить особенности социально-психологической адаптации подростков, принимавших участие в исследовании.

- 2) Определить уровень сформированности коммуникативных навыков у подростков.
- 3) Определить особенности взаимосвязи между социально-психологической адаптацией и степенью развитости их коммуникативных навыков в общении.
- 4) Разработать программу групповой работы с подростками по развитию коммуникативных навыков, оптимизирующих процесс социально-психологической адаптации.

Для решения эмпирических задач в настоящем исследовании была составлена программа диагностики – таблица 1. При этом подбирались методики, которые традиционно используются в практической работе с подростками, обладают высокой степенью валидности, надежности, удобны в проведении и обработке результатов.

Таблица 1 – Программа диагностического исследования

Параметры анализа	Методы и методики	Источник
Выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию»	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация Т.В. Снегиревой)	Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 193-197.
Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений	Тест коммуникативных умений Л. Михельсона	Михельсон Л. Тест коммуникативных умений. [Электронный ресурс]: http://psycabi.net/testy/86 - oshibki-vobshchenii-test-kommunikativnykhumenij

Продолжение таблицы 1

Параметры анализа	Методы и методики	Источник
Выявление уровня коммуникативных и организаторских склонностей	Методика диагностики коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников В.В. Синявского, В.Н. Федорошина	Л.В. Попова, В.Я. Кисленко Психологические основы профориентации на педагогические профессии: Методические рекомендации. М.: Прометей, 1989. С. 34-39

Личностный опросник «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (шкала СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда. Данная методика направлена на выявление степени адаптированности– дезадаптированности в системе межличностных отношений. Коллективное применение опросника возможно для испытуемых, начиная с 12-13-летнего возраста.

Стимульный материал опросника состоит из 101 утверждения, сформулированных от третьего лица, без использования личных местоимений. Испытуемый должен оценить в баллах от 1 до 7, насколько каждое из утверждений справедливо по отношению к нему.

Результаты обрабатываются посредством суммирования и перевода в соответствии с ключом в первичные показатели адаптированности – дезадаптированности.

С целью расширения возможностей качественного анализа авторами методики вводятся следующие субшкалы: 1) принятие – непринятие себя; 2) принятие других – конфликт с другими; 3) эмоциональный комфорт – дискомфорт; 4) ожидание внешнего контроля – ожидание внешнего контроля; 5) доминирование – ведомость; 6) эскапизм (уход от проблем).

Соответственно, в качестве оснований для дезадаптации предполагается ряд разнообразных обстоятельств: низкий уровень самопрятия, низкий уровень прятия других, то есть конфронтация с ними, эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по

природе, сильную зависимость от других, то есть экстернальность, стремление к доминированию.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона. Методика направлена на выявление уровня коммуникативной компетентности и степени сформированности основных коммуникативных умений.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть в нем имеются «правильные» и «неправильные» ответы. Тест предполагает некоторый эталон поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Таким образом, большое количество правильных ответов будет приближать испытуемого к эталону. Неправильные ответы делятся на «неправильные сверху» и соответствуют агрессивному поведению и «неправильные снизу» – отражают зависимость.

Стимульный материал заключается в предъявлении 27 коммуникативных ситуаций, раскрывающихся в 5 возможных вариантов поведения. Испытуемый должен выбрать только один, присущий именно ему способ поведения с данной ситуации.

С помощью разработанного авторами методики ключа, определяется тип реагирования в коммуникативных ситуациях – уверенный, зависимый или агрессивный. В завершении обработки предлагается подсчитать число «правильных» и «неправильных» ответов в процентном соотношении к общему числу выбранных ответов.

Для того, чтобы представить более полную интерпретацию и качественный анализ коммуникативных умений, все вопросы авторы разделяют на 5 типов ситуаций: 1) где требуется реакция на положительные высказывания партнера; 2) где подросток должен реагировать на отрицательные высказывания; 3) когда к старшекласснику обращаются с просьбой; 4) ситуации беседы; 5) когда требуется проявление эмоций.

Одновременно, результаты теста можно интерпретировать под другим ракурсом и рассмотреть степень сформированности у подростков тех или

иных коммуникативных умений: умение оказывать и принимать знаки внимания от сверстника; реагирование на справедливую критику; реагирование на несправедливую критику; реагирование на провоцирующее поведение; умение обратиться с просьбой к сверстнику; умение сказать «нет»; умение оказать сочувствие, поддержку; умение принимать сочувствие и поддержку; умение вступить в контакт с другим человеком; реагирование на попытку вступить в контакт со стороны.

Методика диагностики коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников В.В. Синявского, В.Н. Федорошина. Данная методика содержит 40 вопросов, на которые подростки должны ответить «да» в случае согласия и «нет» в случае несогласия. По результатам ответов испытуемого появляется возможность выявить качественные особенности его коммуникативных и организаторских склонностей – от низкого уровня до очень высокого.

Методы математической статистики.

- 1) Методы описательной статистики (среднее арифметическое, мода, медиана, дисперсия, квадратное отклонение) для определения нормальности эмпирического распределения.
- 2) Сравнительный анализ с применением непараметрического критерия U-Манна-Уитни.
- 3) Критерий корреляции Пирсона для определения коэффициента корреляции данных, выраженных в метрической шкале измерения.

2.2 Анализ и интерпретация результатов диагностики

Анализ результатов методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптация Т.В. Снегиревой) (промежуточные результаты представлены в Приложении А, таб. 1–4). Итоговые результаты представлены в таблицах 2–5 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Итоговые результаты по методике К. Роджерса, Р. Даймонда: 7 класс

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам					
		1	2	3	4	5	6
Мальчики	13	54,6	42,4	44,3	49,3	53,3	51,2
Девочки	14	56,3	53,5	48,3	53,7	49	50,5

Таблица 3 – Итоговые результаты по методике К. Роджерса, Р. Даймонда: 8 класс

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам					
		1	2	3	4	5	6
Мальчики	12	52,7	55,2	51	47,8	53	50,5
Девочки	14	54,1	56,7	51,5	55,1	54,8	48,9

Таблица 4 – Общие итоговые результаты по методике К. Роджерса, Р. Даймонда

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам					
		1	2	3	4	5	6
Мальчики	25	53,7	48,6	47,5	48,6	53,2	50,8
Девочки	28	55,2	55,1	49,9	54,4	51,9	49,7

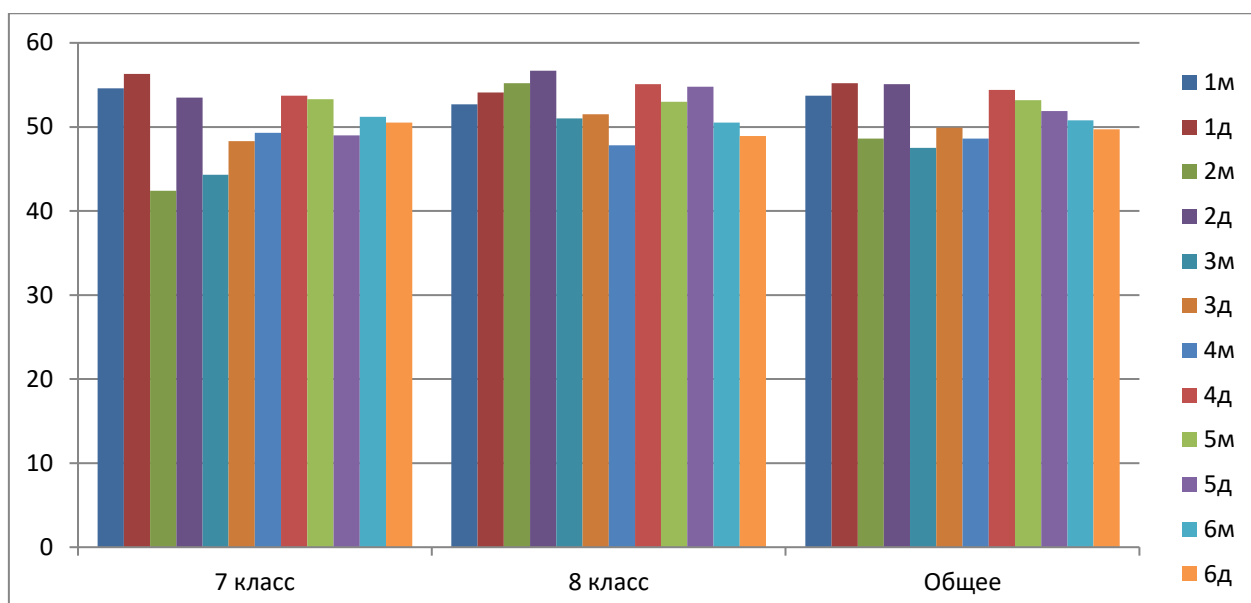


Рисунок 2–Сравнительный анализ результатов по методике К. Роджерса, Р. Даймонда

Таблица 5 – Итоговые уровневые показатели по методике К. Роджерса, Р. Даймонда

Уровни	% по шкалам					
	1	2	3	4	5	6
Мальчики						
Высокий	36	28	20	24	32	20
Средний	44	28	48	52	52	56
Низкий	20	44	32	24	16	24
Девочки						
Высокий	43,8	39,3	21,4	32,1	35,7	21,4
Средний	39,2	50	53,6	46,4	39,3	57,1
Низкий	17	10,7	25	21,5	25	21,5

Шкалы: 1 – адаптация; 2 – самопринятие; 3 – принятие других; 4 – эмоциональный комфорт; 5 – интернальность; 6 – доминирование.

Как обозначено из данных таблиц и диаграммы, показатель адаптации несколько выше в 7 классе, нежели чем в 8 классе: 54,6 – мальчики, 56,3 – девочки 7 класса; 52,7 – мальчики, 54,1 – девочки 8 класса. При этом у девочек адаптация более продуктивна, чем у мальчиков.

Показатели самопринятия имеют тенденцию к повышению к 8 классу как у мальчиков, так и у девочек: 42,4 – мальчики, 53,5 – девочки 7 класса;

55,2 – мальчики и 56,7 – девочки 8 класса. Причем девочки демонстрируют большую выраженность самопринятия, чем мальчики.

Показатель принятия других у восьмиклассников выражен в большей степени, чем у семиклассников: 44,3 – мальчики, 48,3 – девочки 7 класса; 51 – мальчики, 51,5 – девочки 8 класса. В 13-летнем возрасте терпимо относиться и принимать индивидуальность другого человека способны в большей степени девочки, чем мальчики.

Также отмечается повышение ощущения эмоционального комфорта у девочек как в 7 классе, так и в 8, в сравнении с мальчиками: 49,3 – мальчики, 53,7 – девочки 7 класса, 47,8 – мальчики, 55,1 – девочки 8 класса.

Интересным является тот факт, что в 7 классе у девочек по сравнению с мальчиками существенно снижается показатель интернальности, тогда как в 8 классе появляется тенденция к его повышению у девочек: 53,3 – мальчики, 49 – девочки 7 класса; 53 – мальчики, 54,8 – девочки 8 класса.

Показатели доминирования сохраняются приблизительно на одном уровне у мальчиков и девочек в течение 7-8 классов обучения: 51,2 – мальчики, 50,5 – девочки 7 класса; 50,5 – мальчики, 48,9 – девочки 8 класса.

Анализ результатов методики исследования коммуникативных умений Л. Михельсона (промежуточные результаты представлены в Приложении Б). Методика позволяет выявить уровень коммуникативной компетентности и степени сформированности основных коммуникативных умений. Результаты итогового анализа представлены в таблицах 6–8 и на рисунке 3.

Таблица 6 – Итоговые результаты по методике Л. Михельсона: 7 класс

Респонденты	Количество	Средний балл по шкале		
		Зависимый	Компетентный	Агрессивный
Мальчики	13	15,9	14,3	17,7
Девочки	14	17,4	14	12,1

Таблица 7 – Итоговые результаты по методике Л. Михельсона: 8 класс

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам		
		Зависимый	Компетентный	Агрессивный
Мальчики	12	16,7	13,6	18,9
Девочки	14	17,8	14,5	13

Таблица 8 – Общие итоговые результаты по методике Л. Михельсона

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам		
		Зависимый	Компетентный	Агрессивный
Мальчики	25	16,32	14	18,32
Девочки	28	17,6	14,2	12,6

Для наглядности представлен рисунок 3.

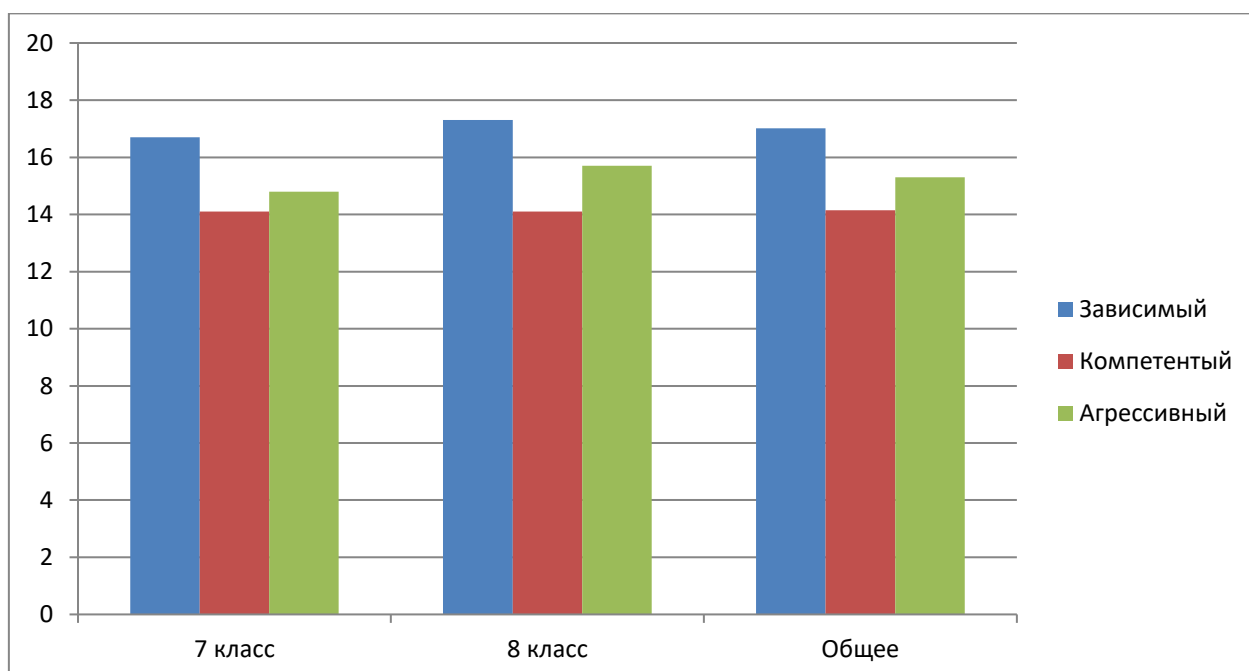


Рисунок 3–Сравнительный анализ результатов исследования коммуникативных умений

Опираясь на данные, представленные в таблицах 6-8 и рисунке 3, мы можем отметить, что в 7 классе мальчикам свойствен преимущественно агрессивный стиль коммуникативного поведения, тогда как девочки демонстрируют позицию «снизу» к своему партнеру по общению, а именно, формы зависимого коммуникативного поведения. Мальчики: зависимый – 15,9 (средний), компетентный – 14,3 (средний), агрессивный – 17,7

(повышенный). Девочки: зависимый – 17,4 (повышенный), компетентный – 14 (средний), агрессивный – 12,1 (средний).

В 8 классе, на наш взгляд, сохраняется тенденция к проявлению агрессивного коммуникативного стиля у мальчиков и зависимого у девочек. Однако появляются ситуации общения, в которых мальчики начинают проявлять коммуникативную позицию «снизу». Мальчики: зависимый – 16,7 (повышенный), компетентный – 13,6 (средний), агрессивный – 18,9 (повышенный). Девочки: зависимый – 17,8 (повышенный), компетентный – 14,5 (средний), агрессивный – 13 (средний).

Анализ результатов методики диагностики коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников В.В. Синявского, В.Н. Федорошина (промежуточные результаты представлены в Приложении В). Методика позволяет выявить качественные особенности его коммуникативных и организаторских склонностей. Результаты итогового анализа представлены в таблицах 9-11 и на рисунке 4.

Таблица 9 – Итоговые результаты по методике В.В. Синявского, В.Н. Федоришина: 7 класс

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам	
		Коммуникативные	Организаторские
Мальчики	13	0,6	0,6
Девочки	14	0,5	0,6

Таблица 10 – Итоговые результаты по методике В.В. Синявского, В.Н. Федоришина: 8 класс

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам	
		Коммуникативные	Организаторские
Мальчики	12	0,5	0,6
Девочки	14	0,6	0,6

Таблица 11 – Общие итоговые результаты по методике В.В. Синявского, В.Н. Федоришина

Респонденты	Количество	Средний балл по шкалам	
		Коммуникативные	Организаторские
Мальчики	25	0,6	0,7
Девочки	28	0,6	0,7

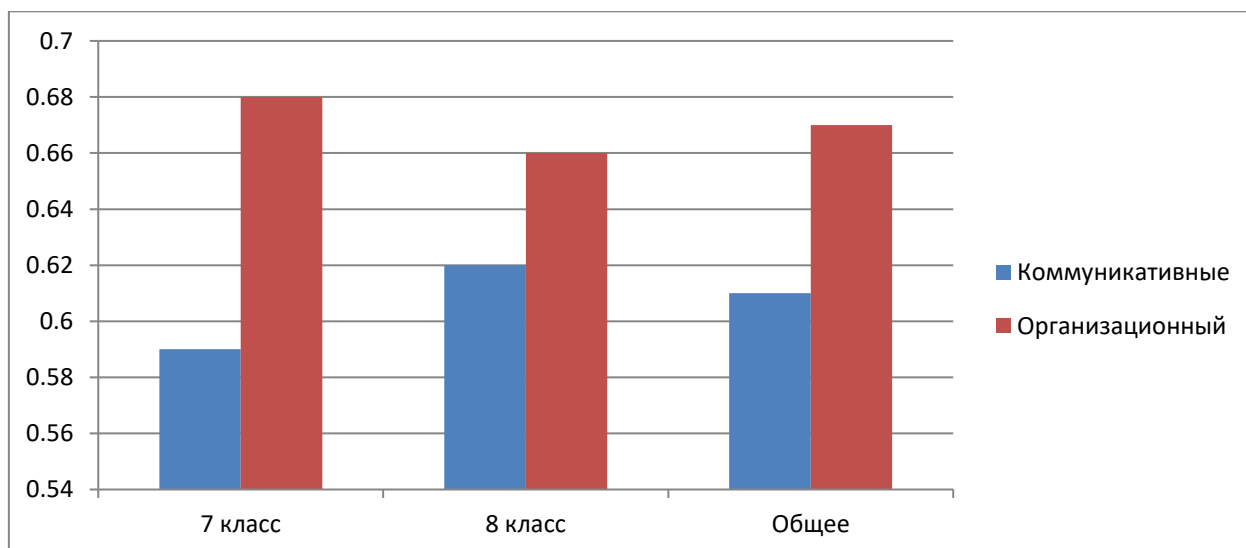


Рисунок 4 – Сравнительный анализ результатов по методике В.В. Синявского, В.Н. Федорошина

При анализе данных, представленных в таблицах 9-11 и рисунке 4 отмечается сохранение показателей коммуникативных и организаторских способностей в течение двух «пиковых» лет подросткового возраста. Коммуникативные способности у мальчиков и девочек имеют уровень выраженности «ниже среднего» (по 0,6 балла соответственно), организаторские способности имеют средний уровень выраженности (по 0,7 балла соответственно).

Исходя из данных количественного анализа, мы провели статистическое сравнение результатов респондентов по двум признакам: половому и возрастному (см. в Приложении Г). Мы не нашли значимых различий между мальчиками и девочками. Следовательно, можно

сформулировать вывод о том, что на формирование коммуникативных навыков фактор пола не влияет.

Сравнение результатов по фактору возраста показал наличие его влияния на развитие коммуникативных навыков. У учащихся в возрасте 13 лет (7 класс) коммуникативные навыки выражены в меньшей степени, чем у подростков 8 класса (14 лет). Можно предположить, что семиклассники в силу возраста, небольшого социального опыта еще не сформировали необходимые коммуникативные компетенции в общении со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, предположение о том, что у подростков 13 лет (7 класс) коммуникативные навыки сформированы в меньшей степени, чем у подростков в 14 лет (8 класс), получило свое подтверждение.

Корреляционный анализ между уровнем сформированности коммуникативных навыков и компонентами социально-психологической адаптации показал наличие следующих значимых связей (Приложение Д):

- 1) между результатами методики Л. Михельсона и доминированием ($p < 0,045$);
- 2) между результатами методики Л. Михельсона и эмоциональным комфортом ($p < 0,05$);
- 3) между результатами методики Л. Мидельсона и адаптацией ($p < 0,03$);
- 4) между результатами методики В.В. Синявского и адаптацией ($p < 0,042$);
- 5) между результатами методики В.В. Синявского и принятием других ($p < 0,045$).

Следовательно, можно говорить о частичной доказательности гипотезы: существует взаимосвязь между уровнем сформированности коммуникативных навыков и компонентами социально-психологической адаптации: адаптивность, принятие других, эмоциональный комфорт, стремление к доминированию.

2.3 Описание групповой работы с подростками по оптимизации процесса социально-психологической адаптации через развитие коммуникативных навыков

Разработка содержания работы с подростками по развитию коммуникативных навыков составляет одну из задач нашего исследования. В ходе ее решения мы определили цель, задачи и содержание данной деятельности. В качестве основного метода развития определили тренинг умений.

Цель – развитие коммуникативных навыков у подростков как условие оптимизации процесса их социально-психологической адаптации.

Задачи тренинга: 1) развивать у подростков доверие к окружающим людям; 2) способствовать осознанию различных видов мотивов межличностных отношений; 3) создать условия для развития представлений о ценности другого человека и себя самого; 4) способствовать позитивному развитию мотивов межличностных отношений.

В соответствии с задачами тренинга в ходе проведения занятий внимание уделяется ниже следующим аспектам коммуникации в коллективе подростков.

Во-первых, проблемы, поднимаемые в процессе группового обсуждения, являются типичными для подросткового возраста и потому понятными каждому участнику тренинга. Однако наряду с возникновением чувства взаимопонимания и принятия друг друга на основе общих проблем, важно, чтобы подростки находили в себе и ресурсы для преодоления собственных проблем в общении со сверстниками. В связи с этим участникам тренинга предлагается «домашние задания», выполнение которых требует рефлексивной деятельности подростка в области собственного опыта межличностного взаимодействия с другими людьми.

Во-вторых, на каждом занятии необходимо создавать атмосферу открытости и спонтанности. Это важно для того, чтобы каждый из участников мог делиться своими чувствами и личным опытом без боязни быть осужденным или не принятым сверстниками. Поддерживая доброжелательное и заинтересованное отношение к другим людям, следует помочь подросткам осознать тот факт, что в жизни они могут быть любимы или вызывать неприязнь, быть понятыми окружающими или не понятыми, признаваемы в своих правах или нет.

В данной связи неблагоприятно манипулировать другими в попытке обрести их любовь, приходить в негодование от того, что окружающие не понимают или не принимают таким, какой подросток есть, что следует признавать за другими ровно столько же прав, сколько необходимо иметь самому. Эта проблема является основной проблемой тренинга, поэтому она обсуждается на каждом занятии наряду с текущими темами групповых дискуссий.

В-третьих, в связи с тем, что дети являются членами одного коллектива, то возможны в ходе занятий всплески негативных эмоций, обусловленные прежним опытом общения друг с другом. В таких случаях реакция участников переводится в плоскость «здесь и теперь», например, «скажи, что ты сейчас, в данный момент чувствуешь по отношению к нему».

Ниже представлено описание основных методов групповой развивающей работы с подростками.

Дискуссионные методы. Эти методы являются гибким инструментом в развитии социальной адаптации обучающегося, самопознания, развития креативности, а также решают внутриличностные проблемы.

Правила проведения процедуры обсуждения (дискуссии) для ведущего тренинг:

- 1) не препятствовать порядку обсуждения проблемы, продиктованному собственными интересами подростков;

- 2) способствовать развитию дискуссии в направлении тех проблем, которые возникают в понимании участников во время их диалога друг с другом;
- 3) не позволять многословного обсуждения относительно маловажных или спорных вопросов в ущерб более значительным понятиям и идеям, частью которых эти вопросы являются;
- 4) стараться подкреплять теоретические идеи практическими упражнениями;
- 5) поощрять подростков создавать свои собственные психологические идеи;
- 6) ориентировать на обнаружение психологических проблем в процессе диалога по ходу дискуссии;
- 7) способствовать осознанию подростками собственных предположений, идей, вопросов, которые выдвигаются в процессе обсуждения;
- 8) поощрять участников к активному диалогу друг с другом;
- 9) рефлексивно слушать то, что говорит ведущий;
- 10) ободрять подростков, когда они находят аргументы или подтверждения собственным идеям, верованиям, убеждениям;
- 11) не настаивать на том, чтобы участники анализировали, обсуждали вопросы до тех пор, пока не получают на них ответ;
- 12) осторожно излагать собственные взгляды, поощрять подростков самостоятельно думать;
- 13) не манипулировать беседой, диалогом с целью доказательства точки зрения ведущего;
- 14) не превращать дискуссию в групповую терапию.

Таким образом, дискуссионные методы:

- 1) Позволяют уяснить позицию подростков как участников межличностных отношений.

- 2) Выработывают у них социальную чувствительность.
- 3) Создают творческую атмосферу, тренируют стратегию поиска идей.
- 4) Дают возможность аргументировано излагать собственные идеи.

Игровые методы. Игровые методы – поведенческое научение (интонационно-речевойтренинг) и творческие игры (игровая психокоррекция, осознания коммуникативного поведения). Различают два вида игр: операциональные (деловая игра) и ролевые (драматизация).

Операциональные игры входят в группу инструментального обучения. Они имеют сценарий, алгоритм решения и позволяют участникам видеть результат этого решения, позволяют исследовать процесс принятия решения с учетом собственных индивидуальных особенностей.

Ролевые игры строятся на предположении, что человек усваивает лучше всего динамические процессы, особенно если он в них включен. Поэтому в играх делается упор на активные действия подростков. Развивающий процесс строится на драматизации исследуемой ситуации. Ролевая игра позволяет участникам:

- 1) уяснить собственные социальные установки, чувства и мысли, связанные с той или иной социально-психологической реальностью;
- 2) развивать эмпатию и осваивать механизм идентификации;
- 3) осваивать новые модели поведения и формы общения;
- 4) находить адекватное решение проблемной ситуации как бы изнутри.

Из всего спектра игровых методов наиболее популярными являются: тренинг умений (поведенческое научение) и психодраматическая коррекция.

Поведенческий тренинг – это запрограммированный курс обучения. Ведущий здесь решает конкретные задачи и не допускает отклонений от установленных правил. Продуцируется развитие некоторых жизненно важных для подростков (с учетом зоны ближайшего развития) умений.

В тренинге его участник имеет возможность вместо так называемого объективного взгляда на себя со стороны получить взамен столько

субъективных точек зрения на собственную персону, сколько имеется человек в группе.

Чаще всего в рамках тренинга умений проводится тренинг коммуникативной компетентности, который включает:

- 1) Отработку умений в коммуникации чувств. Здесь имеется в виду, что человеку необходимо уметь сообщать о своем внутреннем состоянии и прямо передавать свои чувства;
- 2) Активное слушание, то есть принятие человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого сообщения от другого. Ведущим компонентом является эмпатическое и рефлексивное слушание;
- 3) Конфронтацию – форму коммуникации, в которой действия одного человека направлены на то, чтобы изменить собственное межличностное поведение, заставить другого осознать, проанализировать и изменить свое межличностное поведение.

Психодраматическая коррекция. Экспериментальные исследования по введению в тренинг психодрамы позволяют сделать два основных вывода: 1) психодрама является исключительно эффективным методом развития личности; 2) она одновременно является эффективным методом научения.

Данный метод позволяет: обогатить эмоциональную сферу, развивать толерантное поведение; изучить личностные проблемы, страхи, желания; изжить, освободиться от тревоги, отягощающих переживаний и проблем; сформировать другие способы поведения, изменить имеющиеся стереотипы; самоактуализироваться; познать «другого»; сформировать новые отношения; изучать различные модели поведения; развивать самопонимание.

Таким образом, игровой метод в тренинге позволяет:

- 1) Развивать самопознания (за счет снижения барьеров психологической защиты и устранения неискренности на личностном уровне).

- 2) Овладеть умениями изучения индивида, группы и организации способов решения проблем (разрешение конфликтных ситуаций в группе).
- 3) Расширять сферы осознания себя и других, а также процессов, которые происходят в группе.
- 4) Актуализировать стремление подростковоопределить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами, поскольку поощряется исследовательское отношение к действительности «здесь и теперь».
- 5) Свободно выражать участниками свои чувства и принимать чувства других.
- 6) Проявлять эмпатию со стороны участников.
- 7) Усилить процесс осознания подростками себя, сопровождаемого самопринятием и позитивным изменением своей личности, установок, поведения.
- 8) Овладеть умениями рефлексировать, анализировать свое поведение.
- 9) Получить точную обратную связь при использовании практики экспериментирования, основанного на поиске новых стратегий и видов поведения.
- 10) Выражать подросткам всего диапазона эмоций, включая чувство вины, депрессии, надежды, ненависти, гнева.
- 11) Присвоить групповой опыт через коррегирующие эмоциональные переживания.

Сензитивный тренинг (тренировка самопонимания, межличностной чувствительности и эмпатии). В ходе сензитивного тренинга создаются условия, способствующие:

- 1) Созданию атмосферы доверительности и поддержки, благодаря которой возрастает понимание мотивов, ценностей и эмоций участников. Отметим два способа создания атмосферы доверия:

– замена оценивающей коммуникации на описательную.

Описание поведения означает сообщение о наблюдаемых действиях других людей без приписывания им мотивов действий, оценки установок и личностных черт;

– переориентация контролирующего поведения на совместное решение проблем;

2) Доведению до осознания подростков того, что главное – это умение посмотреть на себя «со стороны» не умозрительно, а глазами реальных людей, раскрывшись перед ними.

3) Закреплению в представлениях участников характеристик обратной связи, которая важна в момент наблюдения за поведением партнера, а не попросту времени, когда собеседник сможет предъявить психологическую защиту, и информация потеряет свою значимость.

4) Отработке составляющих полезной обратной связи, которая должна предъявляться выражением эмоциональных реакций на поведение участника, а не критикой и оценкой его поведения.

5) Принятию основного принципа обсуждения – «здесь и теперь».

6) Формированию отношений взаимопомощи, внимания к переживаниям другого и готовности помочь и вникнуть в их проблемы.

Методы психической саморегуляции и тренировки психических функций (аутогенная тренировка, психофизическая гимнастика, приемы эмоциональной разгрузки).

Данная группа методов включает различные приемы и технологии управления своим состоянием. Методы психической саморегуляции и тренировки психических функций используются для того, чтобы их применение позволило делать более продуктивной деятельность подростка и мобилизовать его духовные силы. Овладение данной группой методов приводит к возникновению более гибкой модели поведения, открытой для

импровизации, позволяющей учитывать индивидуальность и изменчивость каждой конкретной ситуации.

В ходе процедур психорегуляции участник приобретают опыт сознательного воздействия на собственные установки, мотивы поведения, организацию жизненного пространства и ориентацию на будущее.

Метод экспрессии. Этот метод позволяет осуществить целостный подход к человеческой психике как единству, в котором все функции взаимосвязаны. Упражнения психотренинга вплетены в физические движения, образуя единое целое. Компонентами метода являются, кроме движений, рисунок, музыка, то есть средства искусства, привлекающие сами по себе дополнительно эстетическую деятельность.

Метод экспрессии – это развитие субъективного творчества «образом». Приемы метода – рисование, ваяние, моделирование с бумагой, красками, деревом, камнем, образные разговоры, писание картин и произведений, музыка, выразительные движения тела. При этом ведущий должен стараться быть как можно более незаметным и проявлять максимум гибкости для стимулирования художественного творчества подростков.

Метод интроспективного анализа. Использование психологом данного метода помогает подростку осмысливать свои проявления в жизни не как производные от внешних обстоятельств, а как состояние собственного «Я». Это своеобразная техника «исследования себя». Метод интроспективного анализа:

- 1) Позволяет обратиться к себе, заглянуть внутрь себя, обратиться к своим мыслям, переживаниям, стремлениям.
- 2) Открывает огромные возможности для самодвижения.
- 3) Это один из выходов на самопознание.
- 4) Это один из выходов на конгруэнтность личности и адекватность не только самому себе; это тот «внутренний глосс», который приводит

индивида к самообладанию, а не просто к волевым усилиям или сознательному расчету.

5) Дает прямой выход на развитие рефлексии.

Рефлексивный тренинг. Это идеальный метод, дающий возможность получать психологические знания средствами самой психологии. Процедура:

а) участники в роли ведущего; б) обсуждение подростками представленной темы; в) вопросы – ответы; г) собственно рефлексия.

Используя этот метод, психолог должен:

- 1) направлять и организовывать обсуждение, используя прием эвристической беседы и наводящие вопросы для подведения подростков к центральным смысловым точкам;
- 2) поддерживать внимание аудитории на выступающем, делать акценты вопросами, эмоционально поддерживать, создавая ситуацию для размышления и фиксации внимания на нюансах психологических феноменов;
- 3) быть проводником между группой и выступающим, способствуя возникновению межличностного интереса друг к другу;
- 4) проводить тренинг сензитивности, общения по ходу обсуждения;
- 5) осуществлять коррекцию в аспекте принятия участниками самих себя;
- 6) обеспечивать фон эмоциональной поддержки;
- 7) оптимизировать процесс обсуждения;
- 8) быть конгруэнтным, подлинным;
- 9) организовывать позитивное настроение в эмоциональной атмосфере и в состоянии отдельного подростка;
- 10) организовывать групповую рефлексия;
- 11) оценивать выступающего через систему самооценок, оценок группы и собственной оценки, основываясь на принципе «здесь и теперь».

Рефлексивный тренинг открывает для подростков следующие возможности: познать, исследовать себя; принятие себя; посмотреть на себя со стороны; учиться адекватно реагировать на взгляды со стороны (тренинг социальной адекватности); узнать других; сделать выводы об отношении к себе через участников группы; понять то, что все люди разные; понять «его» как «другого»; рефлексировать себя.

Каждое занятие организуется в рамках следующей структуры: 1) начало и окончание занятия («Первый круг» и «Последний круг») позволяют проговорить о своем состоянии, настроении, своих чувствах, о том, что ожидает от занятия. Завершающий круг позволяет выяснить, в каком состоянии участники покидают занятие, сделать выводы о работе группы; 2) вступительная беседа – дает возможность ввести в тему занятия, настроить обучающихся на работу, понять зачем то, или иное занятие; 3) разминка – нацелена на активизацию обучающихся; 4) основное упражнение – способствует погружению учащихся в переживания, связанные с темой занятия. В ходе некоторых занятий возможно включение информационного блока, необходимого для повышения психологической грамотности подростков.

По усмотрению педагога-психолога и в соответствии с задачами возможно содержательное расширение программы, увеличение или сокращение количества занятий, использование предложенного сценария в форме классных часов с элементами тренинга.

Выводы по второй главе. В связи с тем, что деятельность общения в подростковом возрасте является ведущей, большое влияние на процесс социально-психологической адаптации подростков оказывает уровень сформированности коммуникативных навыков. Дефицит коммуникативных навыков существенно затрудняет внутреннее раскрытие подростка, его самореализацию в среде сверстников и социуме в целом, приводит к появлению отклонений в его адаптации.

В целом, у подростков, участвующих в исследовании, отмечается средний уровень сформированности коммуникативных навыков. Но при этом, были выявлены подростки, которых можно включить в группу риска в связи с низким уровнем развития коммуникативных показателей. В связи с этим, им требуется внимание педагогов, родителей, психолога и их совместные усилия по развитию необходимых навыков эффективного межличностного общения.

Мы не обнаружили значимых различий между мальчиками и девочками. Следовательно, мы можем утверждать, что на формирование коммуникативных навыков в подростковом возрасте фактор пола не имеет влияние. Но при этом была выявлена возрастная значимость различий. То есть, у учащихся 7 класса коммуникативные навыки сформированы в меньшей степени, чем у подростков 8 класса.

Статистический анализ выявления взаимосвязи между уровнем сформированности коммуникативных навыков и компонентами социально-психологической адаптации показал наличие значимых связей, которые позволили сделать вывод о частичной доказательности гипотезы: существует взаимосвязь между уровнем сформированности коммуникативных навыков и компонентами социально-психологической адаптации: адаптивность, принятие других, эмоциональный комфорт, стремление к доминированию. Мы не обнаружили взаимосвязи между коммуникативными навыками и такими компонентами адаптации, как самопринятие и интернальность.

Результаты корреляционного анализа позволяют строить профилактическую и коррекционную работу по развитию социально-психологической адаптации подростков через развитие их коммуникативных навыков. Основным средством данной работы является социально-психологический тренинг общения.

Заключение

Целью нашего исследования мы определили определение влияния особенностей коммуникативных навыков на социально-психологическую адаптацию подростков для обозначения способов ее оптимизации в групповой развивающей работе. Изучение данного аспекта позволяет разработать соответствующую коррекционно-развивающую программу. Обозначенная цель исследования определили его логику.

В процессе решения первой задачи по теоретическому анализу исследования проблематики социально-психологической адаптации подростков мы определили специфику адаптации и дезадаптации в подростковом возрасте. Дезадаптация подростков является характерной для большинства современных школ. Эта модель поведения складывается в результате взаимодействия системы «педагог – обучающийся – родитель», в которой все участники подвержены фрустрации, не имея возможности в одиночку изменить ситуацию. Условием формирования подобных отношений является так же зависимость ребенка от взрослых и невозможность самостоятельно определить средства включения в деятельность и стиль взаимоотношений с окружающими.

Работа над второй задачей позволила определить, что трудности, возникающие в подростковом возрасте, закономерно затрагивают и коммуникативную сферу. Коммуникативные умения, их развитие, способствуют повышению уровня мотивации, а также улучшают складывание межличностных отношений. Всё это имеет прямое влияние на познавательные умения, инициативность, саморегуляцию и воображение и, как итог, умение работать в коллективе. С коммуникативными навыками напрямую связана и социализация подростка, умение выстраивать контакты в социуме, как со сверстниками, так и с младшими и старшими.

В результате решения третьей задачи, нами были обнаружены статистически значимые различия в сформированности коммуникативных навыков подростков в зависимости от возраста. Так, у учащихся 7 класса коммуникативные навыки сформированы в меньшей степени, чем у подростков 8 класса. Половые различия обнаружены не были.

Корреляционный анализ, также осуществляемый на третьем этапе, показал, что существует взаимосвязь между уровнем сформированности коммуникативных навыков и компонентами социально-психологической адаптации: адаптивность, принятие других, эмоциональный комфорт, стремление к доминированию. Мы не обнаружили взаимосвязи между коммуникативными навыками и такими компонентами адаптации, как самопринятие и интернальность.

В процессе решения четвертой задачи, нами было определено, что основным средством развития социально-психологической адаптации через развитие коммуникативных навыков, является тренинг общения. Мы рассмотрели основные позиции планирования, построения и организации групповой коррекционно-развивающей работы с подростками, разработали соответствующую программу для использования ее педагогом-психологом.

Таким образом, цель исследования по определению особенностей коммуникативных способностей подростков в контексте социально-психологической адаптации для обозначения способов ее оптимизации через использование эффективных средств коммуникации в групповой развивающей работе, была успешно достигнута. При этом очевидна практическая значимость работы. Ее результаты могут быть использованы в работе психолого-педагогических служб средних общеобразовательных учреждений в ситуациях реализации диагностических и развивающих программ, направленных на оптимизацию социально-психологической адаптации подростков посредством развития коммуникативных навыков.

Список используемой литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Проблемы активности личности. Психологические аспекты изучения личности. М. : Педагогика, 1988. 419 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2010. 357 с.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л. : Наука, 1988. 270 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Международная педагогическая академия, 2005. 478 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
6. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/bes.html>.
7. Волков Б. С. Психология подростка: учебное пособие. М. : Академический Проект, Гаудеамус, 2005. 208 с.
8. Волков Б. С., Волкова Н. В. От младшего школьного возраста до юношества // Возрастная психология. В 2-х ч.: учебное пособие для студентов вузов. М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2005. 343 с.
9. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т 4. М. : Педагогика, 1984. 1004 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Просвещение, 1984. 355 с.
11. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. СПб. : Питер, 2002. 240 с.
12. Змановская Е. В. Девиантология. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд-во «Академия», 2003. 288 с.

13. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. Ереван : Издательство АН Армянской ССР, 1979. С. 219-232 .
14. Колесков Д. В., Мягков И. Ф. О психологии и физиологии подростка. М. : Педагогика, 1986. 419 с.
15. Коломинский Я. Л. Основы психологии. М. : АСТ; Владимир, 2010. 352 с.
16. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М. : Политиздат, 1989. 378 с.
17. Крысько В.Г. Социальная психология: Курс лекций. М. : Аспект Пресс, 2003. 475 с.
18. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1980. 24 с.
19. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебное пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.
20. Лишин О. В. Подросток в социуме XXI века. Современный подросток и его особенности // Мир психологии. №4. 2007. С. 11-26 .
21. Матвеева О. А., Львова Е. А. Модель коррекционно-развивающей работы с детьми 6-12 лет по проблемам школьной дезадаптации // Журнал практического психолога. 1997. №3. С. 47-64.
22. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. М. : Наука, 1981. 278 с.
23. Моложавенко А. В. Профессиональная подготовка педагогов-психологов в условиях гуманитаризации постдипломного образования: монография. Киров : МЦНИП, 2016.

24. Мухаматулина Е. А. Обидная С. Н. Подросток на перекрестке эпох. М. : Генезис, 1997. 320 с.
25. Мухина В. С. Психология. М. : Просвещение, 2006. 368 с.
26. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М. : Эксмо, 2010. 368 с.
27. Немов Р. С. Психология. М. : Владос, 1999. 640 с.
28. Олейников В. С. Методологический анализ социально-психологической адаптации личности. Дис... канд. фил.наук, М.,1982. 26 с.
29. Парыгин Б. Д. Анатомия общения. СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 301 с.
30. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
31. Психология подростка / Под редакцией А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. 480 с.
32. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ.ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
33. Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
34. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. М. : Знание, 1994. 366 с.
35. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. М. : Талант, 1996. 144 с.
36. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Издательство РАН, 2002. 275 с.
37. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. М. : Издательство Школьная пресса, 2000. 421 с.

38. Степанова С. И. Внешние аспекты адаптации. М. : 1986. 205 с.
39. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Просвещение, 1982. 206 с.
40. Столяренко Л. Д. Основы психологии. М. : 1997. 672 с.
41. Терехина Н. В. Ведущая деятельность подросткового возраста с точки зрения основных задач развития. Портал психологических изданий PsyJournals.ru.<http://psyjournals.ru/authors/a1843.shtml>. 2010.
42. Фельдштейн Д. И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. Душанбе, 1973. 187 с.
43. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М. : Институт Практической Психологии, 1996. 512 с.
44. Фельдштейн Д. И. Психология младшего подростка. М. : Просвещение, 2004. 357 с.
45. Шарапановская Е. В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: Диагностика и коррекция. М. : ТЦ Сфера, 2005. 160 с.
46. Шувалов А. В. Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М. : Приложение к газете «Школьный психолог», 2009. 32 с.
47. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 2001. 368 с.
48. BrumfitC. Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press, 1984.126 p.
49. Cenin M. Podstawy teorety cznestosownych metodtreningup sychologicznego // ActaBratisl. Pr. Psychol. 1990. № 22. p. 35-64
50. Landy F. G. Psychology of work behavior. Dorsey Press, 1985. p. 226
51. Shaffer D. R. Social and personality development. Pascfic Grove, CA : Brooks/Cole, 1988
52. Weinstein G.&Alschuler A. Educating and counseling for self-knowledge development. JournalofCounselingandDevelopment, 4, 1985.P. 125

Приложение А

Результаты исследования социально-психологической адаптации подростков

Таблица А.1 – Промежуточные результаты по методике К. Роджерса, А.Р. Даймонда: 7 класс (мальчики)

Испытуемый	1	2	3	4	5	6
	Балл	Балл	Балл	Балл.	Балл	Балл
Олег П.	80	72	27	61	48	49
Павел А.	39	24	24	42	42	36
Сергей Б.	72	36	41	46	62	54
Николай П.	56	54	38	54	44	64
Борис К.	52	35	29	35	34	58
Олег М.	24	31	46	53	48	24
Мирослав В.	48	56	64	72	64	44
Александр К.	54	26	31	59	54	46
Сергей П.	64	68	72	42	76	69
Стас П.	26	26	34	26	38	54
Максим О.	51	37	52	45	51	58
Игорь Р.	68	58	74	64	74	78
Петр К.	76	29	44	42	59	32
Среднее	54,61	42,46	44,30	49,30	53,38	51,23
Высокий	5	2	3	3	4	3
Средний	5	3	4	8	7	7
Низкий	3	8	6	2	2	3

Примечание: 1 – адаптация; 2 – самопринятие; 3 – принятие других; 4 – эмоциональный комфорт; 5 – интернальность; 6 – доминирование; красный цвет – высокий уровень; голубой цвет – низкий.

Продолжение приложения А

Таблица А.2 – Промежуточные результаты по методике К. Роджерса, А.Р. Даймонда: 7 класс (девочки)

Испытуемый	1	2	3	4	5	6
	Балл	Балл	Балл	Балл.	Балл	Балл
Оля П.	68	61	54	69	69	52
Катя А.	64	44	59	42	38	25
Олеся Б.	34	41	39	35	29	46
Наталья Л.	72	27	52	54	35	31
Ксения В.	77	76	74	67	42	54
Ева Р.	42	58	31	55	74	81
Полина В.	31	55	52	21	44	59
Мила Д.	44	48	51	74	28	34
Ирина Г.	51	66	49	39	50	41
Галина А.	80	41	28	77	78	75
Света Б.	55	69	43	59	31	44
Елена Б.	35	39	21	28	64	48
Оля Д.	64	72	77	54	37	64
Алла Р.	72	53	47	79	68	53
Среднее	56,35	53,57	48,35	53,78	49,07	50,5
Высокий	7	5	2	5	5	3
Средний	4	7	8	5	3	8
Низкий	3	2	4	4	6	3

Примечание: 1 – адаптация; 2 – самопринятие; 3 – принятие других; 4 – эмоциональный комфорт; 5 – интернальность; 6 – доминирование; красный цвет – высокий уровень; голубой цвет – низкий.

Продолжение приложения А

Таблица А.3 – Промежуточные результаты по методике К. Роджерса, А.Р. Даймонда: 8 класс (мальчики)

Испытуемый	1	2	3	4	5	6
	Балл	Балл	Балл	Балл.	Балл	Балл
Лев Р.	44	28	48	62	42	53
Олег М.	64	61	80	61	68	74
Михаил Б.	45	47	46	38	48	54
Михаил Т.	43	74	52	69	66	52
Сергей В.	38	34	28	54	28	39
Игорь Г.	68	52	55	58	54	55
Владимир Г.	54	78	54	34	48	31
Алексей М.	35	37	41	48	38	50
Михаил В.	52	58	34	44	41	35
Олег Р.	79	74	75	38	72	75
Слава М.	43	41	48	41	55	41
Иван У.	68	79	52	27	76	47
Среднее	52,75	55,25	51,08	47,83	53	50,5
Высокий	4	5	2	3	4	2
Средний	6	4	8	5	6	7
Низкий	2	3	2	4	2	3

Примечание: 1 – адаптация; 2 – самопринятие; 3 – принятие других; 4 – эмоциональный комфорт; 5 – интернальность; 6 – доминирование; красный цвет – высокий уровень; голубой цвет – низкий.

Продолжение приложения А

Таблица А.4 – Промежуточные результаты по методике К. Роджерса, А.Р. Даймонда: 8 класс (девочки)

Испытуемый	1	2	3	4	5	6
	Балл	Балл	Балл	Балл.	Балл	Балл
Настя К.	41	46	61	54	48	51
Оля В.	64	68	54	51	44	58
Елена Д.	44	51	55	49	65	42
Елена В.	34	54	26	34	55	46
Татьяна В.	58	55	53	63	75	61
Любовь Р.	68	27	66	52	74	24
Ирина К.	51	64	49	58	63	51
Карина Р.	51	45	28	78	51	52
Милана Д.	54	77	69	55	59	29
Светлана О.	38	47	56	53	68	78
Олеся К.	71	49	31	26	35	54
Румия Р.	61	76	58	74	47	44
Оксана П.	48	74	61	78	43	30
Мия С.	75	61	54	47	41	65
Среднее	54,14	56,71	51,5	55,14	54,85	48,92
Высокий	5	6	4	4	5	3
Средний	7	7	7	8	8	8
Низкий	2	1	3	2	1	3

Примечание: 1 – адаптация; 2 – самопринятие; 3 – принятие других; 4 – эмоциональный комфорт; 5 – интернальность; 6 – доминирование; красный цвет – высокий уровень; голубой цвет – низкий.

Приложение Б

Результаты исследования коммуникативных умений подростков

Таблица Б.1 – Промежуточные результаты по методике Л. Михельсона:
7 класс (мальчики)

Испытуемый	Зависимый	Компетентный	Агрессивный
	Балл	Балл	Балл.
Олег П.	19	2	17
Павел А.	8	18	15
Сергей Б.	20	7	17
Николай П.	13	25	25
Борис К.	17	14	26
Олег М.	18	20	14
Мирослав В.	11	15	23
Александр К.	18	17	18
Сергей П.	13	7	23
Стас П.	15	22	12
Максим О.	21	9	20
Игорь Р.	10	10	12
Петр К.	24	20	9
Среднее	15,92	14,30	17,76
Низкий	0	1	0
Пониженный	3	4	1
Средний	3	2	4
Повышенный	6	5	4
Высокий	1	1	4

Продолжение приложения Б

Таблица Б.2 – Промежуточные результаты по методике Л. Михельсона:
7 класс (девочки)

Испытуемый	Зависимый	Компетентный	Агрессивный
	Балл	Балл	Балл.
Оля П.	21	3	1
Катя А.	13	26	13
Олеся Б.	18	14	8
Наталья Л.	14	18	2
Ксения В.	20	15	5
Ева Р.	14	8	18
Полина В.	15	13	13
Мила Д.	13	12	21
Ирина Г.	26	10	14
Галина А.	13	12	26
Света Б.	15	20	16
Елена Б.	21	8	6
Оля Д.	25	14	20
Алла Р.	16	23	7
Среднее	17,42	14	12,14
Низкий	0	1	3
Пониженный	0	4	3
Средний	7	5	4
Повышенный	5	2	2
Высокий	2	2	2

Продолжение приложения Б

Таблица Б.3 – Промежуточные результаты по методике Л. Михельсона:
8 класс (мальчики)

Испытуемый	Зависимый	Компетентный	Агрессивный
	Балл	Балл	Балл.
Лев Р.	16	17	13
Олег М.	21	3	19
Михаил Б.	25	11	26
Михаил Т.	8	25	13
Сергей В.	23	15	20
Игорь Г.	10	22	27
Владимир Г.	20	7	25
Алексей М.	13	19	16
Михаил В.	12	13	16
Олег Р.	18	16	18
Слава М.	16	8	11
Иван У.	19	8	23
Низкий	0	1	0
Пониженный	2	4	1
Среднее	16,75	13,66	18,91
Средний	4	3	4
Повышенный	4	3	3
Высокий	2	1	4

Продолжение приложения Б

Таблица Б.4 – Промежуточные результаты по методике Л. Михельсона:
8 класс (девочки)

Испытуемый	Зависимый	Компетентный	Агрессивный
	Балл	Балл	Балл.
Настя К.	27	15	8
Оля В.	14	1	23
Елена Д.	19	18	16
Елена В.	16	8	4
Татьяна В.	18	14	10
Любовь Р.	15	10	19
Ирина К.	13	21	13
Карина Р.	13	16	6
Милана Д.	24	10	20
Светлана О.	14	11	11
Олеся К.	15	25	24
Румия Р.	22	13	15
Оксана П.	21	16	2
Мия С.	19	26	12
Среднее	17,86	14,57	13,07
Низкий	0	1	3
Пониженный	0	4	3
Средний	7	5	4
Повышенный	5	2	2
Высокий	2	2	2

Приложение В

Результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей подростков

Таблица В.1 – Промежуточные результаты по методике В.В. Синявского, В.А. Федорошина: 7 класс (мальчики)

Испытуемый	Коммуникативные	Организаторские
	Балл	Балл
Олег П.	0,63	0,73
Павел А.	0,68	0,58
Сергей Б.	0,5	0,75
Николай П.	0,8	0,61
Борис К.	0,7	0,85
Олег М.	0,73	0,79
Мирослав В.	0,92	0,7
Александр К.	0,58	0,68
Сергей П.	0,3	0,69
Стас П.	0,67	0,67
Максим О.	0,52	0,67
Игорь Р.	0,61	0,66
Петр К.	0,6	0,7
Среднее	0,63	0,69
Низкий	1	0
Ниже среднего	2	2
Средний	4	7
Высокий	4	3
Очень высокий	2	1

Продолжение приложения В

Таблица В.2 – Промежуточные результаты по методике В.В. Синявского, В.А. Федорошина: 7 класс (девочки)

Испытуемый	Коммуникативные	Организаторские
	Балл	Балл
Оля П.	0,12	0,59
Катя А.	0,71	0,58
Олеся Б.	0,48	0,66
Наталья Л.	0,59	0,92
Ксения В.	0,6	0,67
Ева Р.	0,73	0,8
Полина В.	0,63	0,68
Мила Д.	0,64	0,23
Ирина Г.	0,47	0,69
Галина А.	0,55	0,66
Света Б.	0,52	0,73
Елена Б.	0,61	0,7
Оля Д.	0,57	0,75
Алла Р.	0,57	0,67
Среднее	0,56	0,67
Низкий	1	1
Ниже среднего	4	2
Средний	7	7
Высокий	2	3
Очень высокий	0	1

Продолжение приложения В

Таблица В.3 – Промежуточные результаты по методике В.В. Синявского, В.А. Федорошина: 8 класс (мальчики)

Испытуемый	Коммуникативные	Организаторские
	Балл	Балл
Лев Р.	0,49	0,59
Олег М.	0,73	0,62
Михаил Б.	0,51	0,79
Михаил Т.	0,6	0,68
Сергей В.	0,5	0,76
Игорь Г.	0,4	0,67
Владимир Г.	0,6	0,6
Алексей М.	0,58	0,69
Михаил В.	0,21	0,66
Олег Р.	0,75	0,69
Слава М.	0,81	0,74
Иван У.	0,74	0,6
Среднее	0,57	0,67
Низкий	2	0
Ниже среднего	3	4
Средний	3	5
Высокий	3	3
Очень высокий	1	0

Продолжение приложения В

Таблица В.4 – Промежуточные результаты по методике В.В. Синявского, В.А. Федорошина: 8 класс (девочки)

Испытуемый	Коммуникативные	Организаторские
	Балл	Балл
Настя К.	0,65	0,66
Оля В.	0,62	0,56
Елена Д.	0,52	0,6
Елена В.	0,58	0,78
Татьяна В.	0,57	0,34
Любовь Р.	0,59	0,77
Ирина К.	0,91	0,8
Карина Р.	0,61	0,59
Милана Д.	0,79	0,68
Светлана О.	0,73	0,7
Олеся К.	0,64	0,64
Румия Р.	0,69	0,72
Оксана П.	0,88	0,68
Мия С.	0,6	0,69
Среднее	0,67	0,65
Низкий	0	1
Ниже среднего	1	4
Средний	8	5
Высокий	2	3
Очень высокий	3	1

Приложение Г

Результаты математико-статистической обработки данных исследования

Таблица Г.1 – Сравнительный анализ социально-психологической адаптации подростков по критерию пола

Статистики критерия						
По полу	Приятие - неприятие себя	Приятие других - конфликт с другими	Эмоциональ ный комфорт – дискомфорт	Ожидание внутреннего контроля - ожидание внешнего контроля	Доминиро вание - ведомость	Эскапизм (уход от проблем)
Статистика U Манна-Уитни	337,500	271,000	294,500	271,000	329,000	330,500
Статистика W Уилкоксона	662,500	596,000	619,500	596,000	735,000	736,500
Z	-,223	-1,408	-,990	-1,409	-,375	-,348
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,824	,159	,322	,159	,708	,728

Продолжение приложения Г

Таблица Г.2 – Сравнительный анализ Сравнительный анализ социально-психологической адаптации подростков по критерию возраста

Статистики критерия						
По возрасту	Приятие - неприятие себя	Приятие других - конфликт с другими	Эмоциональ ный комфорт – дискомфорт	Ожидание внутреннего контроля - ожидание внешнего контроля	Доминиро вание - ведомость	Эскапизм (уход от проблем)
Статистика U Манна-Уитни	314,000	254,000	252,500	346,000	208,000	329,000
Статистика W Уилкоксона	665,000	632,000	642,500	697,000	686,000	680,000
Z	-,659	-1,727	-1,540	-,089	-1,827	-,392
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,510	,084	,123	,929	,444	,695

Продолжение приложения Г

Таблица Г.3 – Корреляционный анализ социально-психологической адаптации и коммуникативных навыков у подростков

		Приятие - неприятие себя	Приятие других - конфликт с другими	Эмоциональн ый комфорт – дискомфорт	Ожидание внутреннего контроля - ожидание внешнего контроля	Доминирован ие - ведомость	Эскапизм (уход от проблем)	Зависимый	Компетентны й	Агрессивный	Коммуникати вные	Организаторс кие
Приятие - неприятие себя	Корреляция Пирсона	1	,318*	,324*	,254	,279*	,198	,062	-,066	,144	-,147	-,010
	Знч.(2-сторон)		,020	,018	,066	,043	,156	,658	,640	,304	,295	,946
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Приятие других - конфликт с другими	Корреляция Пирсона	,318*	1	,477**	,177	,198	,197	,148	-,233	,093	-,291*	-,118
	Знч.(2-сторон)	,020		,000	,205	,156	,158	,291	,093	,509	,035	,401
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Эмоциональн ый комфорт – дискомфорт	Корреляция Пирсона	,324*	,477**	1	,216	,264	,126	,174	-,108	,013	,109	-,105
	Знч.(2-сторон)	,018	,000		,120	,056	,370	,213	,440	,924	,437	,456
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Ожидание внутреннего контроля - ожидание внешнего контроля	Корреляция Пирсона	,254	,177	,216	1	,171	,054	-,137	,052	-,170	,049	-,207
	Знч.(2-сторон)	,066	,205	,120		,220	,701	,328	,714	,224	,729	,138
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Дминировани е - ведомость	Корреляция Пирсона	,279*	,198	,264	,171	1	,388**	-,082	-,326*	,016	,029	-,009
	Знч.(2-сторон)	,043	,156	,056	,220		,004	,557	,017	,912	,836	,950
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Эскапизм (уход от проблем)	Корреляция Пирсона	,198	,197	,126	,054	,388**	1	-,136	-,161	,182	-,035	,000
	Знч.(2-сторон)	,156	,158	,370	,701	,004		,332	,249	,193	,805	,999
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Зависимый	Корреляция Пирсона	,062	,148	-,291*	-,137	-,082	-,136	1	-,291*	-,113	-,071	,138
	Знч.(2-сторон)	,658	,291	,035	,328	,557	,332		,035	,421	,612	,325

Продолжение приложения Г

		Приятие - неприятие себя	Приятие других - конфликт с другими	Эмоциональн ый комфорт – дискомфорт	Ожидание внутреннего контроля - ожидание внешнего контроля	Доминирован ие - ведомость	Эскапизм (уход от проблем)	Зависимый	Компетентны й	Агрессивный	Коммуникати вные	Организаторс кие
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Компетентны й	Корреляция Пирсона	-,066	-,233	,388**	,052	-,326*	-,161	-,291*	1	-,081	,185	,026
	Знч.(2-сторон)	,640	,093	,004	,714	,017	,249	,035		,562	,184	,855
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Агрессивный	Корреляция Пирсона	,144	,093	,013	-,170	,016	,182	-,113	-,081	1	,062	-,058
	Знч.(2-сторон)	,304	,509	,924	,224	,912	,193	,421	,562		,657	,682
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Коммуникати вные	Корреляция Пирсона	-,147	,086	,109	,049	,029	-,035	-,071	,185	,062	1	,099
	Знч.(2-сторон)	,295	,539	,437	,729	,836	,805	,612	,184	,657		,480
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
Организаторс кие	Корреляция Пирсона	-,010	-,118	-,105	-,207	-,009	,000	,138	,026	-,058	,099	1
	Знч.(2-сторон)	,946	,401	,456	,138	,950	,999	,325	,855	,682	,480	
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).