

РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ПОСРЕДНИЧЕСТВА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Хорошо известно, что начало подростничества выступает сензитивным периодом для становления многих психологических возможностей человека, его внутренних ресурсов. Идея психического здоровья, понимаемого, согласно определению Всемирной организации здравоохранения как *«состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества»* [5], задаёт новые подходы к проблематике развития внутренних ресурсов подростков. В нашей работе исследуется возможность создания при посредничестве взрослого более позитивного, толерантного и развивающего общения подростков со сверстниками.

Межличностные отношения в проблематике психического здоровья

В культурно-исторической концепции межличностные отношения осмыслены как условие и пространство становления человека, событийной общности – как «места зачатия, вынашивания и рождения новой человеческой способности» (В.И. Слободчиков). Однако «качество отношений или даёт простор, или ограничивает *развитие субъектов общения*», – утверждает К.А. Абульханова-Славская, – высшим уровнем отношений является такой уровень, на котором реализуются нравственные ценности» [1].

Вопрос о критериях здоровых межличностных отношений разрабатывался в целом ряде психологических школ и психотерапевтических направлений. Так, З. Фрейд связывал утрату душевного здоровья не только с интрапсихическим процессом вытеснения, но и с нарушением значимых отношений, которое может одинаково тяжело переноситься и ребенком, и взрослым. В работах неопрейдистов ещё в большей степени акцентируется интерсубъективный аспект проблематики здоровья. Так, например, в работах Г.С. Салливана успешная адаптация в сфере межличностных отношений рассматривалась как *необходимое условие душевного здоровья и благополучия личности*. Адекватное или неадекватное представление о самом себе ребенок формирует на основе так называемых «отраженных оценок», исходящих от значимых других. Здоровая и целостная Самость может возникнуть только на основе любви, эмпатии и уважения [2]. В гештальт-терапии ключевой является идея контакта: «Человеческое существо в основе своей есть контакт, творческое или консервативное отношение в среде» [6]. При этом в первую очередь рассматривается контакт с другими людьми, с собой. «Психическое и социальное здоровье проявляется в постоянном креативном приспособлении на “границе – контакт” между организмом и его окружением [3, с. 139].

Тематика межличностных отношений сегодня включается в концеп-

ции психического здоровья. Так, О. Васильева, Ф. Филатов, разрабатывая адаптационную модель здоровья среди *трёх основных его аспектов здоровья*, выделяют *коммуникативно-интерактивный аспект*: «здоровье как полноценное общение и адекватное взаимодействие с человеческим окружением; адекватность и продуктивность социальных отношений личности» [2].

Отношения со сверстниками и развитие внутренних ресурсов подростков

В подростковом возрасте фокус проблематики здоровых, развивающих межличностных отношений смещается в сферу общения со сверстниками. Появляющееся в этом возрасте личностное общение подростков со сверстниками представляет собой новый уровень общения, которое «может служить тем интерпсихическим пространством, в котором начинают разворачиваться новые – собственно подростковые процессы развития» (Г.А. Цукерман, 1998).

Но также хорошо известно, что подростковый возраст является наиболее напряженным с точки зрения возникновения межличностных конфликтов. Повышенная конфликтность подростков во многом определяется особенностями процессов развития в этот период. Важнейшая среда развития в подростковом возрасте – это общество сверстников, субъективная значимость которых резко повышается. Для подростка становится важным не просто быть вместе со сверстниками, но и главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Эмоциональное благополучие подростка все больше и больше начинает зависеть от статуса, который он занимает в группе и который начинает определяться прежде всего отношением и оценками сверстников. Обостряются и остро переживаются проблемы одиночества, изолированности подростков.

Состояние общения подростка со сверстниками важно не только и не столько в плане субъективного благополучия, сколько в плане возрастного развития. «Поиск определений и определённости границ Я происходит через соотнесение Я в собственном восприятии и в восприятии других людей. Подростковый путь к индивидуальности лежит прежде всего через общение с другими» [7]. Таким образом, устойчивые и неразрешающиеся сложности в отношениях могут приводить к недоразвитости средств личностного общения, изоляции от других и от собственных внутренних ресурсов.

Всё вышесказанное определяет необходимость изучения психологических механизмов и поиск способов создания более здорового общения подростков со сверстниками.

Совместное художественное творчество, опосредующее общение подростков: гипотеза исследования

Замысел работы основывается на идее генетической первичности контакта, общения во взгляде человека на себя, на другого. Согласно концепции генезиса общения М.И. Лисиной, образ Я, образ Другого и отношения – продукты деятельности общения, имеющей процессуальный характер [4]. Эта идея также ярко выражена Ж.-М. Робинот на языке геш-

тальта: «Контакт со средой открывает мне глаза на самого себя и актуализирует некоторые из моих потенциальных возможностей, а я со своей стороны наделяю среду потенциальными возможностями, которые до сих пор, может быть, не использовались» [6].

И тогда, если процесс взаимодействия, контактирования людей, становится более открытым, творческим, спонтанным, – изменяются и отношения людей и, если следовать концепции генезиса общения М.И. Лисиной, изменяются образы себя и другого и отношения как продукты процесса общения.

Более творческим, личностным контакт подростков со средой, в данном случае с другим человеком, сверстником, предполагалось сделать при помощи «волшебной силы искусства». Предполагалось, что опосредование общения живительными силами совместного художественного творчества наполнит обеднённый контакт новыми эмоциями, смыслами, радостью совместного порождения нового.

Работа основывается на следующих посылах:

- Образ себя «Я глазами сверстника» и образ другого «Сверстник моими глазами» рассматриваются как продукты процесса общения и в этом смысле, с одной стороны, репрезентируют качества общения, в процессе которого они сложились (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.), а с другой стороны, опосредуют и во многом определяют дальнейшее общение и отношения.

И тогда методическая идея эксперимента: изменения в общении и отношениях подростков отслеживаются через фиксацию изменений в образах себя и другого подростков, объединённых совместным художественным творчеством в течение эксперимента.

- Суть творчества – процесс порождения замысла, создание нового. Творческое самовыражение открывает человеку доступ к собственным «живым силам», проявлению собственной индивидуальности, связано с яркими, позитивными эмоциями – радостью, активацией ресурсов. Совместное художественное творчество (СХТ), содержит в себе характеристики совместной деятельности и художественного творчества. Основываясь на непосредственном взаимодействии и возможности самовыражения, оно способно обогатить общение, принести в него новые характеристики и помочь в выражении себя, своих замыслов, смыслов, а также помочь в познании себя и познании другого (А.Н.Леонтьев, Н. Роджерс, А.А. Мелик-Пашаев).

В эмпирическом исследовании нами проверялась *гипотеза*: специально организованное совместное художественное творчество мало общающихся подростков-одноклассников, негативно или безучастно относящихся друг к другу, позитивно повлияет на их отношения, их образы себя и сверстника.

Организация эксперимента

Исследование проводилось в рамках курса «Интересы. Ценности. Нормы» (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова) на базе гимназии «Универс», построенной по принципу «школы возраста» с января по апрель 2011 г.

Необходимо кратко пояснить этот особый курс, так как он встречается, к сожалению, только в некоторых школах Красноярского края. Курс специально спроектирован для обеспечения продуктивного разрешения половозрастных и идентификационных конфликтов младших подростков, учащихся 5–7 классов, развития их коммуникативной и конфликтной компетентности и устроен принципиально деятельностно. Это не столько разговор о конфликте, сколько практика разрешения возникающих в процессе обсуждения противоречий, моделирования учебного конфликта и его разрешения на материале тем, актуальных для подростков: «Отношение ко мне», «Я и мои друзья», «Я и моя семья» и т. п. Преодолевая разногласия и противоречия в образовательной ситуации, подростки получают опыт сотрудничества, партнёрства со сверстниками как продуктивных стратегий разрешения конфликтов. В связи с яркими различиями мальчиков и девочек в подростничестве и задачами курса урок проводится отдельно в группах мальчиков и девочек. Таким образом, и программа ИЦН предусматривает совместную работу подростков в различных формах и без арт-средств.

Для чистоты эксперимента и исключения влияния побочных факторов (влияние самого предмета ИЦН, разнообразных групповых форм работы в процессе обучения) были сформированы 2 контрольные группы. Одна группа была из МОУ СОШ № 76 г. Красноярска, в которой нет курса «ИЦН» и никакого подобного социально-психологического курса, а вторая — группа, в которой он преподаётся.

Всего в исследовании приняло участие 61 младший подросток 11–12 лет (мальчики и девочки): экспериментальная группа — 20 подростков, контрольная группа №1 (есть «ИЦН») — 22 подростка и контрольная группа №2 (нет «ИЦН») — 19 подростков.

Пары подростков, мало общающиеся между собой, определялись на основе письменных ответов на следующие вопросы: а) с кем из класса ты часто общаешься; б) с кем общаешься иногда, время от времени; в) с кем общаешься очень мало. В процессе работы пары могли варьироваться, если кто-то из подростков отсутствовал на уроке, либо категорически отказывался от совместной работы с предлагаемым одноклассником.

Для получения описания образа другого «Одноклассник моими глазами» и зеркального Я — «Я глазами одноклассника» был использован приём нестандартизованного самоописания по методике «Кто Я» (М. Кун). Подростков просили дать как можно больше характеристик, не заботясь о грамматике, порядке и логике. Время не ограничивалось. Методика проводилась до начала совместных творческих работ и спустя неделю после их завершения.

Исходные и полученные после творческого сотрудничества образы сравнивались по дифференцированности — количеству характеристик, а также по эмоциональной окрашенности образов.

Творческие задания, разработанные с использованием рисования, создания коллажей, драматизаций были организованы в рамках тем «Кон-

фликт», «Я и мои сверстники» и «Отношение ко мне» курса ИЦН. По содержанию они были вписаны в программу основного материала курса ИЦН так, чтобы было возможным проработать вопросы темы в художественной форме в паре. И в качестве результата взаимодействия пара должна была презентовать продукт совместного творчества. Всего было проведено 8 занятий из двух уроков с частотой раз неделю в течение почти двух месяцев.

Процесс работы

Предложение поработать в паре с одноклассником, названным учителем, – не столь уж неожиданно в курсе ИЦН. Одна из задач курса – научиться сотрудничать со сверстниками, несмотря на особенности личных отношений. Однако понимая подростковую остроту поляризации «свои – чужие», учитель не настаивал в случае явного антагонизма.

Первая же проба совместного рисования с малопривлекательным сверстником привела к неожиданным результатам для самих подростков. Сначала настроенные настороженно-скептически друг к другу в процессе совместного рисования, или же, в других заданиях, придумывания сюжета сценки, коллажа подростки словно забывали об исходных настроениях – увлечённо общались, смеялись, энергично жестикулировали.

Первые совместные творческие работы были проведены в теме «Конфликт». Вначале каждый нарисовал свой образ конфликта (рис. 1). Затем, нехотя объединившись в предложенные учителем пары, подростки пробовали совместном рисовании без слов (рис. 2) любимыми цветами (А) и нелюбимыми (Б), меняя во втором случае свои стратегии взаимодействия на противоположные.



Рис.1 . Рисунки конфликта,
выполненные индивидуально

И в первом рисовании, когда взаимодействие скорее напоминало вежливый прощупывающий диалог, и во втором, когда яркий эмоциональный, более тесный контакт скорее напоминал игровое противоборство, конфликт, подростки участвовали вовлечённо, даже азартно. В результате они удивлялись и ярким интересным совместным рисункам, и впечатлени-

ям от контакта: «Я и не ожидала, что с ней будет интересно».

В процессе занятия с СХТ учителя, их проводившие, отмечали улучшения отношений и за пределами уроков. Так учитель-психолог, работавший с мальчиками, замечал, что в некоторых парах мальчиков отношения стали более уважительными, терпимыми, некоторые стали общаться вне урока. В группе девочек подобные наблюдаемые изменения оказались выражены более ярко.

Полученные результаты

Анализ данных показал, что в экспериментальной группе девочек произошли предполагаемые изменения. Общее количество характеристик в образе Другого по группе увеличилось более чем в 2 раза, количество положительных характеристик («дружелюбная», «добрая») также увеличилось в 2,6 раза, нейтральных («умеет рисовать», «любит читать», «любит природу» и т. д.) – в 2,6 раза. В образе зеркального Я количество положительных характеристик также увеличилось в 2,6 раза, нейтральных – в 2,7 раза, отрицательных – в 1,3 раза. Обогащение новыми характеристиками как образа зеркального Я, так и образа партнёра по совместному художественному творчеству ярко иллюстрирует пример (табл. 1) .



А

Б

Рис. 2. Рисунки, выполненные в паре при совместном рисовании без слов любимыми цветами (А) и нелюбимыми (Б)

Таблица 1

Образы «Одноклассница моими глазами» и зеркального Я – «Я глазами одноклассницы» в паре Настя М. – Ирина Е.

Настя М.

Ирина Е.моими глазами (до СХТ)		Ирина Е.моими глазами (после СХТ)		Я глазами И. (до СХТ)		Я глазами И. (после СХТ)	
Позитивная	+	Влюбчивая	н	Спортивная	н	Спортсменка	н
Влюбчивая	н	Фантазерка	н	Позитивная	+	Конопатая	н
Не общительная	-	Веселая	+	Трудоголик	н	Люблю животных	н
Скромная и общительная	н	Улыбчивая	+			Добрая	+

Занимается туризмом	н	Отлично катается на коньках	н			Веселая	+
		Открытая	+			Щедрая	+
		Любит животных	н			Красивая	+

Ирина Е.моими гла- зами (до СХТ)		Ирина Е.моими гла- зами (после СХТ)		Я глазами И. (до СХТ)		Я глазами И. (после СХТ)	
		Ответственная	+			Модная	н
		Художница	н			Улыбчивая	+
		Не гордая	н			Скромная	н
		Худая	н			Люблю ростикс	н
		Думает логиче- ски	н			Фантазерка	н
		Умная	+			Любит солнышко	н
		Щедрая	+			Обожаю лето	н
		Красивая	+			Люблю спать	н
		Очень худенькая	н			Люблю быть в центре внимания	н
		Стильная	+				
		Шатенка	н				
		Любит природу	н				

Примечание. + – положительная эмоциональная окраска характеристики, н – нейтральная.

Образы себя и другого у мальчиков оказались не такими развёрнутыми по количеству характеристик, как у девочек. Однако после СХТ изменения в них также произошли. В образе Другого количество положительных характеристик по группе увеличилось в 2,4 раза, нейтральных в 1,3 раза, количество отрицательных упало в 3, 8 раза, в то время, как у девочек количество отрицательных характеристик незначительно снизилось – в 1, 3 раза.

В образе себя количество положительных характеристик по группе увеличилось в 2,4 раза, нейтральных – в 1,3 раза, количество отрицательных упало в 3, 8 раза, в то время, как у девочек количество отрицательных характеристик незначительно снизилось – в 1,3 раза. Показательным является пример, приведённый в табл. 2.

В целом количественные результаты оказались следующими:

1. Количество характеристик в описаниях образа себя и другого в экспериментальной группе увеличилось значимо. Показатель критерия Фишера для образа себя в сопоставлении с контрольными группами №1, №2 $\phi^*_{эмп} = 6,79; 5,89$ соответственно. Показатель критерия Фишера для образа другого в сопоставлении с контрольными группами №1, №2 $\phi^*_{эмп} = 5,488; 6,44$.

Таблица 2

**Образы «Одноклассник моими глазами»
и зеркального Я – «Я глазами одноклассника» в паре Никита С. – Петя Ф.**

Никита С.

Петя моими глазами (до СХТ)		Петя моими глазами (после СХТ)		Я глазами П. (до СХТ)		Я глазами П. (после СХТ)	
Сильно заумный	-	Прикольный	+	Нормальный	н	Веселый	+
Думает только о себе	-	Веселый	+	Думаю о себе, но не всегда	н/-	Люблю пошутить	н
Целеустремленный	+	Юморной	+			Хороший человек	+
Скрытный	-	Интересно в нем проводить время	+			Главный в компании	н
Необязательный	-	Хороший человек	+			Интересный человек	+
Нормальный	н	Любит пошутить	н			Умный	+
		Нормальный	н			Сильный	+
		Есть общие интересы	н				
		Умный	+				

Петя Ф.

Никита моими глазами (до СХТ)		Никита моими глазами (после СХТ)		Я глазами Н. (до СХТ)		Я глазами Н. (после СХТ)	
Вульгарный	-	Неплохой	+	Мелкая сошка	-	Не плохой	+
Агрессивный	-	Веселый	+	Ботаник	-	Веселый	+
Гопник	-	Современный тинейджер	н	Он не из нашего круга	н	Умный	+
Будущий ПТУшник	-	Под влиянием других становится извращенцем	-	Играет в баскетбол	н	Слабый	-
Он может быть нормальным	н	Нормальный	н			Сумасбродный	-
		Может защитить	+				
		Дружелюбный	+				
		Доброжелательный	+				
		Ленивый, правда	-				

2. Эмоциональная окраска образа себя и другого сместилась в положительную сторону значимо. Показатель критерия Фишера для образа себя $\varphi^*_{эм\text{п}} = 3,15$ (в группе девочек); $3,56$ (в группе мальчиков) и для образа другого $\varphi^*_{эм\text{п}} = 6,56$; $5,098$.

Преобладание и увеличение количества как положительных характеристик, так и общего количества характеристик в экспериментальной группе являются значимыми и неслучайными и по G-критерию знаков.

3. Количество характеристик в образе себя и другого в контрольных группах, как в той, где отсутствовал курс ИЦН, так и в той, в которой при наличии ИЦН отсутствует программа СХТ, уменьшилось после повторного проведения методики значимо. Показатель критерия знаков в контрольной группе №1 и №2 Гэмп = 5, типичный сдвиг отрицательный.

4. Эмоциональная окраска образа себя и другого в контрольных группах не изменилась значимо: Гэмп = 10 и 5, типичный сдвиг отрицательный

Таким образом, проверяемая гипотеза подтвердилась.

Нам было также важно, насколько сами подростки осознавали происходящие изменения в восприятии друг друга и предполагаемые изменения отношений, понимали ли они значение СХТ в этом процессе. После завершения занятий с СХТ в экспериментальной группе было проведено анкетирование с тем, чтобы уловить понимание подростками целей, смысл и последствий тех заданий и той формы работы, которая у них проходила. Ниже приведены вопросы постэкспериментальной анкеты с наиболее выразительными ответами, выражающими общую тенденцию.

1) Совместные творческие задания предполагались для того, чтобы ...*«понять, насколько хорошо или плохо ты относишься к своим одноклассникам и попытаться быть дружными в любой ситуации», «совместные творческие задания были нужны чтобы мы сблизились, лучше понимали друг друга и общались не с обычным кругом нашего общения»*

2) Мне кажется, что такая совместная работа повлияла на ...*« на наши отношения в классе», «наши отношения друг с другом»*

3) Я бы сам(а) могла бы использовать совместную художественную работу для того, чтобы... *«понять как к тебе относятся окружающие, как они видят тебя своими глазами», «лучше понять менее знакомого человека»*

4) Больше всего мне понравилось задание...

В этом вопросе девочки называли задания и с рисованием, и с другими предложенными жанрами. Мальчики выражено склонялись к заданиям, требующим двигательной активности – драматизациям.

5) Хотелось бы тебе, чтобы на уроке было больше таких совместных творческих заданий?

Подавляющее большинство участников ответило положительно на этот вопрос.

6) Какое впечатление у тебя осталось от совместной работы с ... (написать того человека с кем проходило взаимодействие).

«Я работала с Алиной В. Мне с ней было работать не очень приятно, но я стала чуть лучше к ней относиться, ведь она относится ко мне хорошо», «у меня только хорошее впечатление, я стала лучше относиться».

В целом подростки вполне ясно уловили смысл и действие совместного художественного творчества, выразили желания, чтобы работы такого рода и далее встречались в курсе.

Положительно был оценен опыт использования СХТ и педагогами- психологами, проводившими уроки. Приведём слова педагога-психолога с опытом преподавания курса ИЦН более 10 лет. «Задания были интересны по форме, поэтому, вначале слегка поворчав, девочки в целом работали с увлечением... В целом, когда проходил этап нежелания и девочки вработывались, остановить их было непросто, они были готовы сидеть и три урока подряд... В результате тему мы затянули, но мне кажется, что результат стоит даже этого. Непопулярных девочек стали больше слушать, они на уроках теперь смелее говорят при устном обсуждении. Я бы попробовала включать подобные задания не только на одной теме, а в течение года, например, весь 6 класс».

Заключение

Результаты проведенного исследования показывают, что в описаниях образа себя и образа другого произошли ожидаемые изменения. Исходя из методической идеи, эти изменения означают, что с помощью специально организованного совместного художественного творчества удалось непосредственно оказать влияние на образ себя и другого, а также и на отношения между подростками. Позитивное влияние СХТ на отношения и общение отмечено не только с помощью данных само- и взаимоописания, но и с помощью опроса педагогов-психологов и самих подростков.

Таким образом, экспериментально подтверждена возможность опосредованного позитивного влияния на межличностные отношения младших подростков-одноклассников. Если на уроке подростки будут учиться, не только сидя перед учителем друг другу в затылок, но и включаясь в более свободное творческое взаимодействие, опосредованное нетрадиционными для школы знаковыми, вербальными средствами, а символическим языком искусств, то наряду с открытием новых граней и связей в изучаемом объекте, подросток получает возможность открыть новые грани в себе и сверстнике. А отношения между ними получают шанс стать более открытыми, понимающими и принимающим.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Васильева О. Психология здоровья человека : [Электронный ресурс] / О. Васильева, Ф. Филатов. – Режим доступа: http://www.syntone.ru/library/books/content/4153.html?current_book_page=8.

3. Гингер С. Гештальт: искусство контакта / в пер. с англ. Т.А. Ребеко. – 2-е изд. – М. : Академический проспект; Культура, 2010. – 191 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.
5. Психическое здоровье – состояние благополучия : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/ru/.
6. Робин Ж-М. Быть в присутствии Другого: этюды по психотерапии / Ж-М. Робин. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 288 с.
7. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники – «ничья земля» в возрастной психологии / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С.17–31.