



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
технологий**

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология образования»**

Выполнил(а):
студентка гр. ЗФ-411/099-4-1
Исламнурова Наталья Станиславовна, г. Радужный
Научный руководитель:
к.п.н., доцент,
Жербкина В.Ф.

Проверка на объем заимствований
58,09 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
«14» апреля 2017 г.
Декан ФЗОиДОТ
к.п.н., доцент Е.И. Иголкина

**Челябинск
2017**

ВВЕДЕНИЕ

Проблема социального конфликта в какой-то степени актуальна для любого общества. Однако в России на всех этапах исторического развития конфликты, как правило, оказывали решающее влияние на состояние общества. Войны, революции, борьба за власть, борьба за собственность, межличностные и межгрупповые конфликты, убийства, семейные и семейные конфликты, самоубийство как средство разрешения внутриличностных конфликтов являются основными причинами смерти людей в нашей стране. Конфликт был, есть и в обозримом будущем станет решающим фактором, влияющим на безопасность России и ее граждан. Одним из последствий реформирования российского общества является увеличение числа и многообразия форм социальных конфликтов. Этот факт свидетельствует о том, что общество движется по пути демократизации: существует множество социальных групп, которые открыто выражают свои интересы и стремятся их защищать, несмотря на то, что они часто противоречат интересам силовых структур. Одной из основных причин растущей социальной напряженности в обществе является неспособность или нежелание сторон конструктивно разрешать социальные конфликты.

Межличностные и межгрупповые конфликты также оказывают негативное воздействие на все процессы школьной жизни. Конфликты между студентами отрицательно влияют как на конфликтующих людей, так и на весь класс. Конфликты между учителем и учеником оказывают деструктивное влияние на эффективность обучения и образования в целом. Конфликты между учителями и преподавателями со школьной администрацией ухудшают социально-психологический климат в педагогическом коллективе, что значительно усложняет и без того трудную жизнь школьного учителя.

Ключевая роль в формировании способности человека к общению с другими людьми принадлежит школе, поэтому крайне необходимо

заниматься своевременной диагностикой и предотвращением конфликтов в школьных группах. Предотвращение конфликтов поможет улучшить качество учебного процесса. Ученики и учителя будут тратить интеллектуальные и моральные силы не на борьбу с противниками, а на свою основную деятельность.

Конфликты оказывают существенное негативное влияние на психическое состояние и настроение конфликтующего. Стресс, возникающий во время конфликтов, может быть причиной множества серьезных заболеваний. Поэтому своевременные профилактические меры влияют на психологическое и физическое здоровье учащихся и учителей.

Именно в школе ребенок, подросток, развивает навыки разрешения противоречий в межличностном взаимодействии, которые происходят в жизни любого человека. Создание системы предотвращения конфликтов в средней школе значительно улучшит качество учебного процесса. На конкретных примерах школьник учится путям конструктивного решения проблем, которые неизбежно возникают при общении с другими людьми. Личный опыт бесконфликтного разрешения сложных ситуаций, приобретенных в них и в дальнейшей, уже взрослой жизни, будет иметь неоценимое значение.

В настоящем документе планируется приблизиться к решению некоторых выявленных проблем и оказать реальную помощь, которая требуется практикой современной общеобразовательной школы.

Первые работы близкие по тематике нашего исследования, рассматриваются в рамках изучения проблемы подросткового возраста. В этом направлении занимались: Л.И. Божович., В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, А.Н.Маркова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Специальному изучению конфликтов в подростковом возрасте посвящены работы: М. Андерсона, В.А. Кан-Калика, Е.А. Климова, Н.Л. Коломинского, Е.С. Кузьмина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Марковой, Б.Д. Парыгина, Л.А. Поварничиной, В.В. Рыжовой, Е.В. Цукановой и др.

При всей очевидной теоретической и практической важности интересующей нас проблемы она оказалась недостаточно изученной.

В связи с этим проблема исследования определяется потребностью в обучении подростков умению разрешать конфликтные ситуации и недостаточной разработанностью средств формирования и развития умений и навыков разрешения конфликтных ситуаций у подростков.

Актуальность проблемы исследования и недостаточность ее теоретической и практической разработанности определили выбор темы нашего исследования «Социально-психологический тренинг как средство разрешения конфликтов в подростковом возрасте».

Цель нашего исследования: теоретически и практически изучить эффективность использования социально-психологического тренинга как средства разрешения конфликтов в подростковом возрасте.

Объект исследования: конфликт в подростковом возрасте.

Предмет исследования: социально-психологический тренинг как средство разрешения конфликтов в подростковом возрасте.

Гипотеза: Развитие навыков разрешения конфликтов и неконфликтного поведения у подростков будет эффективно если:

- ведется диагностика уровня конфликтности межличностных взаимоотношений подростков и степени адекватности их самооценки;
- учитываются особенности поведения подростков в конфликтных ситуациях;
- ведется обучение навыкам поведения в конфликтных ситуациях в рамках социально-психологического тренинга.

Исходя из цели и гипотезы, были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать степень разработанности проблемы в психологической науке и практике.
2. Определить сущность понятия «конфликт» и выявить основные причины конфликтов в школьных коллективах.

3. Изучить особенности подросткового возраста и особенности конфликтов в подростковом возрасте.

4. Рассмотреть возможности социально-психологического тренинга как средства коррекции поведения подростков в конфликтных ситуациях.

5. Провести экспериментальное исследование взаимосвязи уровня конфликтности межличностных взаимоотношений и уровня самооценки подростков.

6. Экспериментальным путем изучить эффективность применения социально-психологического тренинга как средства разрешения и профилактики конфликтов у подростков в общеобразовательной школе.

В работе использовали следующие методы исследования:

Метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы, анкетирование, метод математической обработки данных.

Использовались следующие методики:

Для изучения уровня самооценки каждого ребенка группы была использована методика самооценки качеств личности (Т. Дембо – С. Рубинштейна);

Для проведения диагностики уровня конфликтности межличностных отношений в группе подростков был использован модульный социотест Анцупова.

Для диагностики способов решения конфликтных ситуаций используется методика К. Томаса.

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются:

- концепция деятельностного опосредования межличностных отношений А. В. Петровского;

- подход Л. С. Выгосткого о формировании самосознания как главного этапа переходного возраста;

- деятельностный подход Леонтьева А.Н., Андреевой Г.М. Теоретическая значимость исследования заключается в психологическом

анализе понятия «конфликта» в подростковом возрасте и разработке эффективных путей и способов разрешения конфликтов.

Научная новизна и практическая значимость исследования:

Проведенное исследование позволило нам разработать практические рекомендации по преодолению и профилактике конфликтов в подростковом возрасте при помощи социально-психологического тренинга, в дальнейшем эти рекомендации могут быть использованы психологами в школе для коррекции конфликтов у подростков.

Этапы исследования:

На первом этапе (сентябрь – октябрь 2016 г.) проводился анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социально-психологического тренинга как способа разрешения и профилактики конфликтов в подростковом возрасте. Определялась проблема, объект, предмет, цель. Задачи исследования, выдвигалась гипотеза. Уточнялся понятийный аппарат по проблеме. Также были рассмотрены основные понятия такие как «Подростковый возраст», его особенности, «Конфликт», его основная характеристика, «Социально-психологический тренинг», его роль в разрешении конфликтов в подростковом возрасте.

На втором этапе (октябрь 2016 – январь 2017) проводилась опытно-экспериментальная работа по проблеме социально – психологического тренинга как способа разрешения и профилактики конфликтов в подростковом возрасте. Также проводился формирующий эксперимент, который включал в себя разработку и апробацию программы социально-психологического тренинга.

На третьем этапе (январь 2017 – март 2017) проводился анализ эффективности и обобщение результатов экспериментальной работы, на основе которых формулировались выводы по проблеме исследования.

Базой исследования является МБОУ СОШ № 5, г. Радужный, социально-психологический тренинг взят был на основе разработок независимого исследовательского центра «Есть мнение» центра

профилактического сопровождения подростков, находящегося по адресу г. Челябинск, ул. Кирова 165-89.

В качестве экспериментальной группы «ЭГ» были выбраны учащиеся 6-го «а» класса школы № 5. Всего в количестве 20 человек. В качестве контрольной группы «КГ» были выбраны учащиеся 6-го «б» класса школы № 5, в количестве 20 человек.

Структура и основное содержание работы:

Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения.

Во введении определяется актуальность, цели, задачи, предмет и объект исследования. Сформулирована гипотеза, показаны теоретическая значимость, научная новизна, практическая значимость работы. Дается краткая характеристика структуры работы.

В первой главе «Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме причин возникновения конфликтов в подростковом возрасте» освещаются вопросы изучения особенностей подросткового возраста, особенностей конфликтов в подростковом возрасте; рассматриваются различные подходы к конфликтам в подростковом возрасте; также рассматривается проблемы социально-психологического тренинга как средства коррекции поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Вторая глава «Изучение эффективности применения социально-психологического тренинга для разрешения и профилактики конфликтов у подростков» посвящена описанию этапов, целей, задач и диагностического аппарата, анализу и интерпретации полученных результатов, описанию структуры, содержания занятий по разрешению конфликтов в подростковом возрасте и оценке их эффективности.

Глава 1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме причин возникновения конфликтов в подростковом возрасте

1.1. Конфликты как психолого-педагогическая проблема

Конфликт - очень сложное социально-психологическое явление, изучение которого во многом зависит от качества исходных методологических и теоретических предпосылок. Прежде всего, необходимо максимально четко определить содержание понятия «конфликт», обозначив тем самым границы объекта и предметную область исследования. Наиболее распространенными являются два подхода к пониманию конфликта. В одном из них конфликт определяется как столкновение сторон, мнений, сил, то есть очень широко. При таком подходе конфликты возможны в неживой природе. Понятия «конфликт» и «противоречие» фактически становятся сравнимыми по объему. Другой подход - понять конфликт как столкновение противоположно направленных целей, позиций, интересов, мнений или взглядов противников или субъектов взаимодействия. Здесь предполагается, что субъектом конфликтного взаимодействия может быть как человек, так и люди и группы людей. Внутриличностные конфликты также не должны игнорироваться при изучении конфликтов, поскольку они могут быть истинной причиной конфликта человеческого поведения.

Необходимо также выяснить суть конфликта. Суть конфликта заключается не столько в возникновении противоречия, столкновении интересов, сколько в том, как разрешить возникшее противоречие, в противостоянии субъектам социального взаимодействия. Всевозможные противоречия возникают везде и всегда, но лишь небольшая их часть приводит к конфликтам. Интересы и взгляды также встречаются довольно часто. Однако содержание конфликта шире, чем само явление столкновения. Он находится в оппозиции к субъектам конфликта в целом.

Таким образом, социальный конфликт понимается как самый острый путь развития и завершения значительных противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии

субъектам конфликта и сопровождаемом их негативными эмоциями по отношению друг к другу. Если субъекты социального конфликта противостоят, но не испытывают отрицательных эмоций (например, в процессе обсуждения, спортивного единоборства) или, наоборот, испытывают отрицательные эмоции, но внешне они этого не показывают, не противостоят друг другу, Такие ситуации предконфликтны. Оппозиция по отношению к субъектам конфликта может разворачиваться в трех сферах: коммуникация, поведение, активность. Противодействие заключается в сообщении или действиях с целью выражения несогласия с противником, блокирования его деятельности или нанесения ему материального (морального) ущерба.

Под внутриличностным конфликтом понимается выраженный негативный опыт, вызванный затяжной борьбой внутренних мировых структур личности, отражающей противоречивые связи с социальной средой и затягивающей принятие решений.

Сегодня представляется уместным систематизировать те практически не связанные исследования конфликта, которые ведутся в военных науках, истории искусств, математике, педагогике, политологии, юриспруденции, психологии, социологии, философии, психиатрии, экономике и некоторых других науках. Такая система не будет искусственным образованием, поскольку в основе любого конфликта лежит противоречие, которое само по себе играет основную роль как для различных типов конфликтов, так и для разных уровней их изучения.

Центральной концепцией нашего исследования является социальный конфликт, и его ядро является межличностным. Изучение межличностных конфликтов, менее сложных среди других социальных конфликтов, направлено на выявление основных причин конфликтного взаимодействия. Социальные конфликты тесно связаны с внутриличностными. Поэтому гораздо легче понять мотивы социальных конфликтов, изучая те процессы, которые происходят в человеческой психике и предшествуют ее

конфликтному поведению. Основы человеческого поведения в будущем в доконфликтных и конфликтных ситуациях заложены в общеобразовательной школе, поэтому необходимо учитывать типичные причины межличностных конфликтов в школьных группах.

Возникновение и развитие конфликтов обусловлено действием четырех групп факторов и причин: объективной, организационной, управленческой, социально-психологической и личной. Первые две группы факторов в основном объективны, третий и четвертый в основном субъективны. Понимание объективно-субъективного характера причин конфликтов необходимо для определения методов их решения и предотвращения, разработки оптимальной стратегии поведения администрации, учителей, школьников в типичных конфликтах. К числу объективных причин конфликта относятся те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений или установок. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной ситуации - объективного фактора в доконфликтной ситуации. Субъективные причины конфликтов в основном связаны с теми индивидуальными психологическими характеристиками оппонентов, которые определяют выбор именно конфликта, а не каким-то другим способом разрешения объективного противоречия. Практически в любой доконфликтной ситуации существует возможность выбора конфликта или одного из бесконфликтных способов его разрешения. Причины выбора пути конфликта, в контексте вышесказанного, в основном субъективны. Однако строгое разделение объективных и субъективных причин конфликтов и тем более их противодействие не оправдано. Практически в любом конфликте существует комплекс объективно-субъективных причин.

Объективные причины, вызывающие конфликты, настолько разнообразны, что они еще не подвергаются строгой классификации. Наиболее распространенными являются следующие.

Естественное столкновение существенных материальных и духовных интересов учителей или школьников в процессе их жизни. Люди в процессе совместной деятельности тесно взаимодействуют, решая многочисленные проблемы. В процессе постоянного взаимодействия интересы людей могут время от времени сталкиваться, зачастую против их воли и желания, что создает объективную основу для возможных конфликтных ситуаций.

Недостаточная разработка правовых и других нормативных процедур для разрешения социальных противоречий, возникающих в школьных коллективах.

Отсутствие материальных и других преимуществ, значимых для нормальной жизни учителей и школьников. Тот факт, что сегодня существует нехватка различных видов льгот и возможностей, оказывает значительное влияние на жизнь людей, количество и характер конфликтов между ними. Основной материальный дефицит сегодня - деньги. В то же время дефицит духовности и культура отношений между людьми воспринимается некоторыми подростками как острее, чем экономические проблемы. Низкая и нерегулярно оплачиваемая заработная плата, недостаточная или чрезмерная учебная нагрузка, нехватка средств, доступных директору для обеспечения нормальной работы общеобразовательной школы, - все это создает противоречия, которые служат объективной основой для возможных конфликтов.

Современный образ жизни школьного учителя, связанный с серьезными объективными трудностями. Это объективная причина части межличностных конфликтов, связанных с материальной и повседневной неустроенностью, нехваткой финансовых ресурсов для удовлетворения иногда элементарных потребностей семьи, таких условий, при которых учитель и ученик не всегда могут реализовать свои способности, не имеют возможность для творчества и саморазвития. Очевидно, что бедный, неуравновешенный человек, который не реализовал свой потенциал, является скорее конфликтом, чем тот, кто успешно решил эти проблемы.

Достаточно устойчивые стереотипы межличностных и межгрупповых отношений. Такие стереотипы формировались в течение длительного времени. Советский человек с момента рождения воспитывался в духе классовой борьбы, нетерпимости и безжалостности к идеологическим противникам. Отголоски такого образования в течение длительного времени будут проявляться в недостаточной терпимости и лояльности к другим мнениям и убеждениям. Объективно такие стереотипы межличностных отношений способствуют более частому возникновению конфликтов.

В дополнение к этому существует еще бесконечная серия объективных причин, влияние которых на конфликтную природу человека недостаточно изучено. К ним относятся значительные отклонения от экологических стандартов в среде обитания людей, особенно в городах (химически загрязненная вода, воздух, пища), отклонения в характеристиках электромагнитных полей, вызванных солнечной активностью или техническими устройствами, различных стрессовых ситуациях.

Вторая группа объективных причин конфликтов носит организационный и управленческий характер. Организационные и административные причины конфликтов связаны с созданием и функционированием организаций, коллективов, групп; Они подразделяются на четыре основные подгруппы: структурные и организационные причины конфликтов - это несоответствия в структуре организации деятельности, которой она занимается. Чем структура организации не соответствует выполняемой ею деятельности и задачам, которые она должна решать в ходе своей деятельности, тем менее эффективно она функционирует, тем больше межличностных и межгрупповых конфликтов возникают в ее коллективах; Функциональные и организационные причины конфликтов вызваны субоптимальным уровнем функциональных связей организации с внешней средой, между структурными элементами организации и отдельными сотрудниками. Внешние функциональные связи школы должны максимально соответствовать задачам, решаемым и обеспечивать их реализацию. Любая

организация является элементом системы более высокого порядка. Эффективная работа школы невозможна без установленных функциональных связей с внешней средой. Нарушение этих связей ведет к конфликтам. Функциональные связи между структурными подразделениями школы должны соответствовать деятельности и объективным законам самой школы. Те же требования должны удовлетворять производственные отношения между отдельными членами преподавательского состава, администрацией, студентами; Личные и функциональные причины конфликтов связаны с неполным соответствием работника положению, занимаемому по профессиональным, моральным и другим качествам. Любая работа требует определенных профессиональных знаний и опыта; Требования к личным качествам сотрудника представляют собой деятельность и необходимость взаимодействия с другими. Чем выше моральные и профессиональные качества всех сотрудников школы - от уборщицы до директора - тем меньше конфликтов в школе; Ситуативные и административные причины конфликтов вызваны ошибками, допущенными менеджерами и подчиненными в процессе решения производственных и других задач. Принятие ошибочного управленческого решения объективно создает возможность конфликтов между руководителями и исполнителями; Неспособность сотрудников выполнять задачи, поставленные руководством, также чревата конфликтами.

К социально-психологическим причинам относятся те причины конфликтов, которые вызваны прямым взаимодействием людей, фактором их включения в социальные группы. Четкие границы между четырьмя группами причин конфликта еще не определены. Не существует строгого различия между социально-психологическими и организационно-управленческими причинами, с одной стороны, а также между социально-психологическими и личными - с другой. Тем не менее, изучение конфликтов в школьных группах выявляет несколько типичных причин, которые являются социально-психологическими. Такими причинами могут быть значительные потери и

искажения информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации. Человек не может передавать в процессе общения без существенных искажений всю информацию, которая у него есть, и которая относится к проблеме, обсуждаемой с партнером. Большая часть информации хранится на уровне бессознательного, а слова вообще не выражаются. Часть информации теряется из-за ограниченной лексики конкретного человека. Из-за нехватки времени многое не сказано о том, что можно сказать; Часть информации умышленно удерживается, если кому-либо не выгодно сообщать эту информацию; Часть информации не поглощается собеседником из-за невнимательности или из-за невнятной речи. Слушаемый обычно не принимает веры, но оценивает и иногда делает выводы, которые отличаются (иногда противоречат) тому, что сказал собеседник. Неправильное понимание представителями администрации, учителями, учениками друг друга может либо стать основной причиной конфликтов в школе, либо усложнить социальные противоречия, возникшие по другим причинам.

Типичной социально-психологической причиной межличностных конфликтов является неуравновешенное ролевое взаимодействие между двумя людьми. В ситуации межличностного общения человек или два человека могут не играть роли, которые ожидает от него партнер по коммуникации. Основа для анализа этой причины межличностных конфликтов в значительной степени представлена в теории транзакционного анализа Э. Берна.

Непонимание со стороны администрации, учителей и студентов того факта, что при обсуждении проблемы, особенно сложной, несоответствие позиций часто может быть вызвано беспринципным расхождением взглядов на одно и то же, а также одним из типичных социально- Психологические причины межличностных конфликтов в школе. Проблемы, которые люди обсуждают, обычно сложны и могут иметь разные способы решения. Имея различный жизненный опыт и знания, люди, одна и та же ситуация часто оценивается по-разному. Иногда при обсуждении сложной проблемы

существует так много мнений, сколько людей в ее обсуждении участвует. Иногда противники чувствительны к критике своих взглядов, что часто является причиной межличностных конфликтов.

Другой типичной социально-психологической причиной конфликтов является разница в выборе способов оценки эффективности партнеров друг друга и их партнеров. Основой любой оценки является сравнение. Существует пять основных способов оценки: сравнение с возможным идеальным состоянием дел; Сравнение с требованиями к этой деятельности нормативных документов; Сравнение со степенью достижения цели деятельности; Сравнение с результатами, достигнутыми другими людьми, которые сделали подобную работу, и ситуацией в начале деятельности. Оценивая других людей, человек на основе оценки часто берет то, что они не смогли сделать по сравнению с идеалом, нормой, целью деятельности и другими людьми, которые сделали подобную работу отлично. Сам работник обычно оценивает свои результаты по проделанной работе, то есть сравнивает их с началом деятельности и другими людьми, которые сделали подобную работу хуже. В результате одна и та же работа, в зависимости от методов оценки, может оцениваться не только по-разному, но и противоположным образом. Это приводит к конфликтам.

Психологическая несовместимость - еще одна важная причина возникновения напряженности и конфликтов между людьми. Существует четыре уровня психологической несовместимости: психофизиологический, индивидуальный психологический, социально-психологический и социальный. Психофизиологическая несовместимость выражается в том случае, когда людям не нравятся запахи, рост, вес, жесты, телосложение, другие качества партнера. На этом же уровне фиксируется психосексуальная несовместимость мужчины и женщины. Индивидуально-психологическая несовместимость проявляется в безуспешной комбинации темпераментов и характеров взаимодействующих людей. С социально-психологической несовместимостью, как правило, фиксируются противоречия в отношении

жизненных ценностей и идеалов, мотивов и целей деятельности (в перспективе). Социальная несовместимость может проявляться в несоответствии убеждений, мировоззрений, идеологических установок, религиозных предпочтений. Социальная несовместимость часто является результатом больших различий в образовании, социальной принадлежности учителей или учащихся.

Интенсивные межличностные отношения, которые развивались между людьми в ходе предыдущего взаимодействия, могут стать психологической причиной конфликтов. Существует также ряд социально-психологических причин межличностных и межгрупповых конфликтов, в частности: внутригрупповой фаворитизм, т. е. Предпочтение членов их группы представителям других социальных групп; Присущая человеку конкурентоспособность взаимодействия с другими людьми и группами; Ограниченный человеческий потенциал для децентрализации, то есть изменение своей позиции в результате сравнения ее с позициями других людей; Часто сознательное или бессознательное желание получать от других больше, чем отдавать им; Стремление к власти; Другие причины.

Личные причины конфликтов в первую очередь связаны с индивидуальными психологическими особенностями его участников. Они обусловлены спецификой процессов, происходящих в человеческой психике, в процессе ее взаимодействия с другими людьми и окружающей средой.

Оценка поведения другого как неприемлемого является одной из причин, которые можно отнести к психологическим. В процессе социального взаимодействия в человеке существует определенный диапазон вариантов ожидаемого поведения, общения, активности со стороны другого человека, который является партнером. Варианты ожидаемого поведения могут быть желательными, допустимыми, нежелательными и неприемлемыми. Характер поведения зависит от индивидуальных психологических характеристик человека, его психического состояния, отношения к конкретному партнеру для взаимодействия, характеристик реальной ситуации взаимодействия. Если

фактическое поведение партнера находится в допустимом или желаемом диапазоне, то взаимодействие остается бесконфликтным. Нежелательное поведение может привести к доконфликтной ситуации, а неприемлемое - к конфликту. Некоторые конфликты связаны с тем, что сфера приемлемого поведения со стороны партнера в человеке сужается, что объясняется его эгоистичной ориентацией, склонностью к лидерству и т.п. Границы приемлемого поведения могут быть разными по отношению к разным партнерам (то, что можно позволить, может не позволить другому). Эти границы могут быть обусловлены фактическим психическим состоянием человека (раздраженный человек может найти недопустимую шутку в своем обращении). На поддержание каждого из четырех вариантов поведения влияют стабильные и ситуативные факторы. В конкретной ситуации человек должен понять или почувствовать, какое поведение с его стороны партнер может считать неприемлемым, и учитывать это во время взаимодействия.

К конфликту часто приводит неподготовленность участников к ситуации социального взаимодействия, то есть низкий уровень социально-психологической компетентности. Человек может не знать, что существует несколько способов и десятков методов для бесконфликтного выхода из предконфликтных ситуаций без ущерба для собственных интересов. Он может иметь представление об этих методах и методах, но у него нет навыков и навыков, чтобы применять их на практике.

По личным причинам конфликты включают недостаточную психологическую устойчивость к негативным воздействиям на психику стрессовых факторов социального взаимодействия. В дополнение к низкой сопротивляемости конфликту, типичной личной причиной конфликта в школе является недостаточная способность к эмпатии - понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание и сочувствие к нему. Отсутствие эмпатических личных качеств приводит к тому, что человек ведет себя неадекватно в ситуации социального взаимодействия, не действует так, как ожидают его от партнеров по общению.

Завышенный или недооцененный уровень стремления также способствует межличностным и внутриличностным конфликтам. Уровень требований характеризует, во-первых, уровень сложности, достижение которого является общей целью ряда будущих действий (идеальная долгосрочная цель); Во-вторых, выбор субъектом цели следующего действия, сформированного в результате успеха или неудачи прошлых действий; В-третьих, желаемый уровень самооценки человека. Люди часто испытывают внутриличностные конфликты, связанные с завышенными желаниями и неадекватными возможностями их удовлетворения. Завышенная самооценка обычно вызывает негативную реакцию со стороны других. Низкая самооценка приводит к усилению тревоги, отсутствию уверенности в себе и стремлению избежать ответственности.

Таким образом, проанализировав основные причины конфликтов, можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что практически невозможно полностью искоренить конфликты в школе, необходимо искать средства, которые будут способствовать развитию навыков для их конструктивного разрешения и развитие навыков бесконфликтного поведения в сложных ситуациях, неизбежно возникающих в процессе межличностного взаимодействия людей. Однако при выборе таких средств необходимо учитывать возрастные характеристики участников межличностного взаимодействия.

1.2. Особенности конфликтов в подростковом возрасте

Единая теория, которая объясняет все особенности этого возраста, до сих пор не существует. Все множество существующих взглядов по этому вопросу можно разделить, согласно акцентам, которые они делают, на две группы: биологическую и социальную. Биологизирующие теории были особенно популярны в начале этого столетия. Они основаны на

представлениях о биологической обусловленности особенностей развития в подростковом возрасте. Сторонники социальных теорий считают, что социальная среда, которая ее окружает, играет самую важную роль в развитии подростка. Это зависит от его продолжительности, характера и распределения подросткового возраста до особого этапа развития. Психологи говорят, что для того, чтобы понять законы психического развития подростка, нужно учитывать пространство человеческой культуры и акцентировать роль социализации в развитии подростков. Физиологические новообразования подросткового возраста. Чаще всего начало подросткового возраста связано с наступлением половой зрелости. В соответствии с появлением этих процессов начало подросткового возраста у девочек колеблется от 11 до 14,5 лет, а у мальчиков от 13 до 16 лет. Отрочество характеризуется важными изменениями в социальных связях и процессе социализации. Преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием сверстников. Одной из самых важных потребностей подросткового возраста является необходимость освобождения от контроля и опеки родителей, учителей, старших в целом и, в частности, от установленных ими правил и процедур. Подростки начинают сопротивляться требованиям взрослых и активно отстаивать свои права на независимость, отождествляемые с взрослой жизнью. Но вы не можете говорить о желании подростка полностью отделиться от семьи. В дополнение к осознанному, целеустремленному воспитанию, которое родители пытаются дать и от которого подросток хочет «избавиться», на ребенка влияет вся семейная среда, и эффект этого влияния накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности. Поэтому поведение подростка во многом зависит от стиля воспитания, что в свою очередь определяет отношение к родителям и то, как они с ними взаимодействуют.

Несмотря на внешнее противодействие взрослым, подростку нужна поддержка. Особенно благоприятна ситуация, когда взрослый действует как друг. Совместные действия, совместное времяпрепровождение помогают

подростку переучивать сотрудничающих взрослых. Большое значение в этот период имеют единые требования для подростка в семье. Он сам часто претендует на определенные права, вместо того, чтобы стремиться взять на себя обязанности. Поэтому для развития новой системы отношений подростка важно аргументировать требования, исходящие от взрослых, и их введение, как правило, отвергается. Общение подростка во многом обусловлено изменчивостью его настроения. За короткий промежуток времени его можно отменить. Изменчивость настроения приводит к неадекватной реакции подростка. Общение со сверстниками приобретает совершенно исключительное значение. Общение со сверстниками, которые не могут заменить родителей, является для подростков важным каналом информации, о котором взрослые часто предпочитают промолчать. В отношениях со сверстниками подросток стремится осознать свою личность, определить свои возможности. Общение настолько привлекательно, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Успехи среди сверстников наиболее ценятся. Подростки оценивают действия более экспансивно и эмоционально, чем взрослые. Есть понятия о кодексе чести. Здесь высоко ценятся верность, честность и измена, измена, нарушение слова, эгоизм, жадность и т. д.

Сосредоточившись на утверждении себя среди сверстников, подростки характеризуются чрезвычайным конформизмом (подчинением давлению) в подростковой группе. Группа создает чувство «Мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутренние позиции. Очень важно, чтобы в их среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся размышлять о себе и своих сверстниках. Подростковый интерес к сверстникам противоположного пола ведет к увеличению способности идентифицировать и оценивать опыт и поступки другого, а также к развитию рефлексии и способности идентифицировать. Постепенное увеличение ассигнований на другие личные качества и опыт, способность оценивать их увеличивают возможность оценить себя. Развитие самосознания в этом возрасте является продолжением

интегральной онтогенетической линии формирования самосознания личности.

Явление подросткового самосознания основано на формировании психосоциальной идентичности, то есть формировании чувства индивидуальной самоидентичности, непрерывности и единства. Физиологические изменения в пубертате требуют строительства новой телесной сущности. Новый образ тела ускоряет изменение в психологических позициях, которые совершает подросток, а наступление физиологической зрелости, которая стала очевидной для самого подростка и для других, делает невозможным сохранение статуса ребенка. Тревожное беспокойство по поводу их внешности в значительной степени обусловлено субъективным сексуальным соответствием (соответствием), то есть желанием выглядеть адекватным своему полу. Установлено, что как мужские, так и женские сексуальные стереотипы тела влияют на субъективную оценку их привлекательности и, следовательно, на общий уровень самооценки. Можно также отметить влияние физиологического роста на формирование «чувства взрослой жизни». В подростковом возрасте проявляется актуализация восприятия себя как самостоятельного субъекта, что проявляется в появлении «чувства взрослой жизни». Самое важное место в развитии самосознания приобретает рефлексия (познание) самого подростка и других. Появление способности к размышлению связано с развитием мышления. Подростковое отражение, поднимая подростка на очень важный уровень его способностей, свободно ассоциативно, поскольку мысли текут в разных направлениях в зависимости от состояния в данный момент. Целостность рефлексии в этом возрасте дает подростку сосредоточиться на себе. Подросток глубоко изучает себя, раскрывает свой внутренний мир, доступный только ему самому, в котором подросток является независимым. Благодаря рефлексии происходит активное заполнение структурных связей самосознания. Достаточность самооценки играет важную роль в межличностных отношениях подростка. Интересно,

что оценка их качеств подростком производится с точки зрения осознания своей зрелости, то есть отношения самого себя к «эталону взрослой жизни». Самооценка - это рычаг саморегуляции, это означает, что поведение подростка зависит от степени адекватности самовосприятия. Самооценка также регулирует восприятие других людей, создавая избирательность восприятия и внимания при их оценке.

Подросток живет в настоящем, но его прошлое и особенно будущее имеют для него большое значение. Распределение взглядов подростка на сферу возможного будущего можно определить как один из определяющих признаков подросткового возраста. Мир его понятий и представлений захлестывает не полностью законченные теории о себе и о жизни, планах его будущего и будущего общества. В этом возрасте все большее значение приобретает теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное число смысловых связей в окружающем нас мире. Подросток психологически погружен в реальность объективного мира, образно-символических систем, природы и социального пространства. Именно в этом возрасте формальное мышление развивается, то есть подросток может уже рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, может действовать в логике рассуждений. Подросток делает гигантский шаг в своем развитии, когда начинает фокусироваться на потенциально возможном, а не просто на очевидном. Как быстро подросток достигает уровня теоретического мышления, определяет глубину понимания учебного материала и развития интеллектуального потенциала. Однако в реальной жизни многие подростки продолжают оставаться на уровне конкретного мышления, что может быть связано с особенностями индивидуального развития.

Но, скорее всего, через некоторое время подросток преодолеет этот уровень. В современных условиях у подростка также есть свободный доступ к виртуальным реальностям, которые, в зависимости от условий использования, могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на способность устанавливать значимые связи в окружающем их

мире. Как правило, в подростковом возрасте внимание, память и воображение полностью подчиняются ребенку. Подростковый изменяет доминирующий механизм запоминания, он становится осмысленным запоминанием. Воображение в подростковом возрасте может превратиться в самостоятельную внутреннюю деятельность. События, происходящие в воображаемом мире, опосредованные образами и знаками из реальности общечеловеческой культуры, - они со всей определенностью влияют на личность подростка. Но подросток субъективно добровольно управляет расположением своего внутреннего мира. Воображение подростков может оказывать влияние на когнитивную деятельность, эмоционально-волевую сферу и личность. Развитие речи в подростковом возрасте характеризуется расширением богатства лексики и усвоением множества значений, которые могут кодировать словарный запас родного языка. Подросток, в зависимости от стиля общения и индивидуальности собеседника, может варьировать свою речь. Таким образом, каждый собеседник как носитель языка предлагает свой собственный состав слов, значений и значений.

Английский психолог Р. Бернс, который развивает гуманистические традиции в психологии, написал, анализируя школьную ситуацию: «В течение одного дня, проведенного в школе, ребенок подвергается непрерывной и систематической оценке».

Исследователи психологии педагогической оценки отмечают сложное и неоднозначное влияние оценки на школьника. В.Г. Ананьев в своей работе, посвященной этой теме, подробно проанализировав различные ситуации, приходит к выводу, что оценка влияет как на интеллектуальную, так и на аффективно-волевые сферы ребенка, то есть на личность ребенка в целом. Ученый указывает на прямую связь между характером воздействия оценки и уровнем успеха, когда сильные ученики постоянно получают положительную стимуляцию, а слабые - негативно.

На уроке учитель, как правило, сосредоточен на поиске и анализе ошибок. Он отмечает гораздо реже, что ему удавалось и даже реже выражать

это одобрение в форме его собственного позитивного отношения. По наблюдениям автора, на уроках в старших классах в речи учителей чаще всего используются оценочные заявления и преобладают негативные оценки. Учитель чаще всего фиксирует внимание на ошибках, нарушениях: «делаешь медленно», «не умеешь слушать», «ведешь себя отвратительно». Если он отмечает правильный ответ, то делает это бесстрастно и односложно. Практически нет заявлений в форме поддержки, особенно в отношении слабых студентов.

В случаях нарушения дисциплины, педагогические высказывания, как правило, подтверждают ненормальное поведение или имеют запретительный характер: «вы отвлекаетесь», «вы опять не слушаете», «стоп», «не разговаривайте». Часто учитель говорит однообразным громким голосом, с агрессивными интонациями, по иронии судьбы.

Такой тип речевых проявлений учителя способствует созданию напряженной, нервной ситуации в классе, что усложняет восприятие учебного материала и приводит к возникновению конфликтных ситуаций.

Частыми причинами конфликтов в подростковом возрасте являются комментарии учителей по поводу появления подростка, особенно тех, которые публично и усугубляют переживания, связанные с характерной реакцией подросткового возраста, подростковой дисморфофобией. Бывает, что учитель проводит образовательный эффект «раньше времени», на случай, если нет проступка, подростка считают потенциальным нарушителем, особенно если в его активе уже есть неприличные дела.

Известно, что наиболее важным психологическим новообразованием подростковой стадии является возникновение самосознания, наиболее важный признак которого можно назвать чувством взрослой жизни, выраженным в том, что подросток ставит себя в положение взрослого в системе реальных отношений. И в отношениях с друзьями главное - это их совместное желание быть признанным во взрослом мире.

В отличие от классического типа конфликта, который рассматривается как столкновение интересов или борьба за назначение объекта, представляющего интерес для конфликтующих сторон, конфликты в школе между учителями и подростками являются конфликтами определенного типа, когда цель одного Сторона (подросток) - желание заявить о себе как о человеке с чувством собственного достоинства и требующем уважения, а цель противоположной стороны (учителя) - не признавать эти потребности.

Еще одной особенностью школьных конфликтов можно считать неадекватное восприятие конфликтной ситуации. Если подростки мало думают об истинных причинах конфликта, их оценка ситуации сводится, в основном, к констатации факта конфликта, и их внимание сосредоточено на поведении учителя в инциденте. Учителя также задокументированы в конфликтном поведении подростков, но при анализе конфликтной ситуации они склонны обвинять его в случившемся, объясняя конфликт тем, что он плохо воспитан, беспорядочен, особенно в острых случаях, даже из-за присутствия Психические отклонения в смутях. В то же время их собственное поведение считается правильным, не замечая, что безрассудно вступая в «зону наименьшего сопротивления в характере подростковой реакции протеста вызывают, что является причиной его конфликтного поведения.

Справедливости ради следует отметить, что конфликты одинаково трудны для обеих сторон, но в равной степени ни одна, ни другая сторона не видят конструктивного пути разрешения конфликта или предотвращения его возникновения.

Чаще всего конфликт заканчивается исследованием в кабинете директора, призывом родителей и аналогичными радикальными мерами, преследуя единственную цель - остановить оскорбительное, противоречивое поведение ученика. Таким образом, только внешнее, поведенческое проявление конфликта погашается. Противоречие, лежащее в основе конфликта, заключающееся в том, что он не обращает внимание на новые

потребности подростка, остается и составляет основу для будущих конфликтов.

Процесс воспитания и развития, как и любого развития, невозможен без противоречий и конфликтов. По мнению М. Рыбакова, конфликты между учителем и подростком можно классифицировать следующим образом:

- действия, связанные с успеваемостью ученика, выполнением внеурочных заданий;
- поведение (поступки) учителя как реакция на нарушение подростком правил поведения в школе и за ее пределами;
- отношения, возникающие в сфере эмоциональных и личных отношений подростков и учителей.

Конфликты деятельности. Вставайте между учителем и подростком и проявляйте себя в отказе ученика выполнить задачу исследования или плохой работе. Это может произойти по различным причинам: усталость, трудности в изучении материала, а иногда и неудачное наблюдение учителя вместо конкретной помощи учащемуся. Подобные конфликты часто происходят с подростками, испытывающими трудности в изучении материала, а также когда преподаватель учит в классе в течение короткого времени или когда отношения между ним и его учениками ограничены учебной деятельностью. В последнее время наблюдается рост школьных конфликтов из-за того, что учитель предъявляет высокие требования к подросткам и использует знаки как средство наказания для тех, кто нарушает дисциплину. Такие ситуации часто становятся причиной выхода на пенсию способных, самостоятельных студентов, в то время как другие менее заинтересованы в познании вообще.

Конфликты действий. Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если учитель ошибся в анализе поступка подростка, не выяснил его мотивов или сделал необоснованный вывод. Один и тот же поступок может диктоваться разными мотивами. Учитель пытается исправить поведение учеников, иногда оценивая их действия с

недостаточной информацией о причинах, которые их вызвали. Иногда он только догадывается о мотивах действий, не проникает в отношения между подростками - в таких случаях возможны ошибки в оценке поведения. Как следствие, вполне обоснованное несогласие подростков с этой ситуацией.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения учителя проблемных ситуаций и, как правило, затянуты. Эти конфликты приобретают личный цвет, создают длительную неприязнь подростка к учителю, постоянно нарушая их взаимодействие.

Часто общение учителя со взрослыми учениками строится на тех же принципах, что и у учеников начальной школы. Этот тип отношений не соответствует возрастным особенностям подростка, прежде всего его самооценке - стремлению занять равную позицию по отношению к взрослым. Успешное разрешение конфликта невозможно без психологической готовности учителя перейти к новому типу отношений с взрослыми детьми. Инициатором таких отношений должен быть взрослый.

Сердце конфликта между подростком и учителем часто является негативной оценкой профессиональных или личных качеств ученика учителя. Чем выше школьник оценивает профессионализм и личность учителя, чем он более авторитетен для него, тем реже возникают конфликты между ними. Подростки подходят к оценке своих учителей более критически, чем младшие школьники, но обученный и опытный учитель всегда может установить хорошие отношения с ними. В этом случае конфликты между учителем и подростками встречаются редко или полностью устраняются.

Исследования этнографов первой половины XX века позволили сделать вывод о том, что именно специфические социальные условия жизни ребенка определяют продолжительность подросткового периода, наличие или отсутствие кризисов и конфликтов, а также характер Переход от детства к взрослой жизни. В современном обществе конфликты, возникающие у подростков, связаны с возрастной спецификой. Это изменение объективной

позиции подростка в жизни, обновление его мотивационной ориентации и противоречие между возвышением его потребностей и ограниченными средствами удовлетворения их и утверждением его самого. Подростковый возраст - это этап в развитии личности, подразумевающий как личные, так и социальные изменения. Внутриличностные конфликты подросткового возраста связаны, в первую очередь, с особенностями развития самосознания в этот период. В возрасте около 12 лет внимание ребенка начинает привлекать к своей личности. Но понять себя сразу и до конца может не каждый взрослый, а подросток только учится задумываться.

Результат самоанализа фиксируется в самооценке, которая проходит резкие изменения в зависимости от роста или падения объективности. Недостаточно завышенная самооценка может привести к внутриличностному конфликту в связи с невозможностью реализовать завышенные требования и требования к себе. Недостаточно низкая самооценка может привести к внутриличностному конфликту из-за неуверенности в себе, в себе и способностях, а, следовательно, и недовольства собой.

Важным является также оценка их качеств с точки зрения взрослой жизни, в которую входит подросток. Соотношение себя с «стандартом взрослости» также может привести к внутриличностному конфликту, если в данный момент подросток обнаруживает слишком много несоответствий. Таким образом, мобильность «я-концепции» индивида в подростковом возрасте имеет тенденцию вызывать внутриличностные конфликты. Выход из внутриличностного конфликта может принимать форму аутоагрессии или агрессии, направленной наружу, что может привести к межличностным конфликтам и иногда расходящемуся поведению.

Внутриличностные конфликты могут быть одной из причин межличностных конфликтов, они могут быть внутренней позицией субъекта конфликта. Так, например, за внешне агрессивной позицией подростка может возникнуть необходимость признания в уважении необходимости сохранять важность самого себя, бессознательно самого себя. В то же время

завышенные требования подростка к восприятию себя другими очень часто встречаются с недооценкой способности взрослого к подросткам.

В современном обществе дети и взрослые представляют две разные группы и несут разную ответственность за право и привилегии. И многие нормы закрепляют отсутствие автономии у ребенка, его подчиненное положение. Возникновение «чувства взрослости» у подростка, вызванное физическим и психическим созреванием, открывает возможность претендовать на новые права и привилегии, и чаще всего он не готов взять на себя обязанности взрослых. Подросток в то же время старается выглядеть как взрослый вид, поведение и в то же время выступает против себя как независимого человека, который имеет равные права со взрослыми. Такие утверждения подростка встречаются с нежеланием, нежеланием взрослого оставить свое доминирующее положение и воспринимать подростка как равного.

В семьях родители чаще всего не могут изменить стиль воспитания ребенка, в школе у подростка низкий, как часто воспринимает учитель, студенческий статус. Такие расхождения в претензиях, неприемлемость старого стиля взаимодействия и несовместимые потребности приводят к межличностным конфликтам. Протест и неподчинение подростку - это средство, с помощью которого он хочет добиться изменения в прежнем типе отношений со взрослым.

Таким образом, можно сказать, что основными причинами возникновения межличностных конфликтов в подростковом возрасте являются внутриличностные конфликты самих подростков и встреча претензий подростка на положение взрослого с нежеланием взрослых воспринимать его как равного. Межгрупповые конфликты в подростковом возрасте также имеют свои специфические особенности. Одной из проблем динамики развития конфликта в подростковом возрасте является нежелание подростка самостоятельно находить пути конструктивного решения конфликта и нежелания, а зачастую и неспособности взрослого, помочь ему в

этом. В результате накапливаются неурегулированные конфликты, а это означает, что одной из основных задач в работе школьного психолога является необходимость найти наиболее эффективные способы коррекции поведения подростков в конфликте и способы развития навыков бесконфликтного поведения.

1.3. Социально – психологический тренинг как средство коррекции поведения подростков в конфликтных ситуациях

В широком смысле социальная и психологическая подготовка понимается как практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. Это подразумевает использование конкретных форм передачи знаний, навыков и навыков обучения в сферах коммуникации, деятельности, личностного развития и коррекции.

Цели учебной работы могут быть самыми разнообразными, отражающими разнообразие процессов, которые происходят. Разнообразие целей связано с тем, что существует много подходов к пониманию обучения, и все они очень сильно отличаются друг от друга. Можно выделить общие цели, которые объединяют учебные группы, которые отличаются по фокусу и содержанию:

- исследование психологических проблем участников и оказание помощи в их решении;
- улучшение субъективного благополучия и укрепление психического здоровья;
- изучение психологических моделей механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы для более эффективного и гармоничного общения с людьми;

- развитие самосознания и самообучение участников для коррекции или профилактики эмоциональных расстройств, основанных на внутренних и поведенческих изменениях;

- содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности, ощущению счастья и успехов.

Обучение - это форма специально организованного тренинга для личного самосовершенствования, в ходе которого решаются следующие задачи: овладение социальными и психологическими знаниями; Развитие способности познавать себя и других людей; Расширение представлений о собственной значимости, ценностях, формировании позитивной самооценки.

Задача группы социально-психологического обучения с детьми-подростками состоит в том, чтобы помочь подростку выразить себя, и для этого вы должны сначала научиться воспринимать и понимать себя.

Необходимость обучения групп практической психологии объясняется тем, что групповая форма работы отличается от индивидуальной:

- групповой опыт выступает против отчуждения, помогает решать межличностные проблемы; Подросток избегает непроизводительного закрытия в себе и не остается наедине со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, поскольку другие испытывают подобные чувства;

- группа отражает общество в миниатюре, выявляет такие скрытые факторы, как давление партнеров; Фактически, модель моделируется - яркая, выпуклая - система взаимоотношений и отношений, характерная для реальной жизни, это дает детям возможность видеть и анализировать в психологически безопасных условиях психологические модели общения и поведения других подростков и самих себя, не очевидные в повседневной жизни;

- возможность получения обратной связи от детей с похожими проблемами; В реальной жизни не всегда у людей есть возможность

получить искреннюю, бесценную обратную связь, позволяющую увидеть их отражение в глазах других людей, которые прекрасно понимают суть ваших переживаний, потому что они сами испытывают почти одно и то же; Возможность «заглянуть» во всю галерею «живых зеркал» является самым важным преимуществом групповой психологической работы, которая не достижима никаким другим способом;

- в группе подростки могут идентифицировать себя с другими, «играть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и познакомиться с новыми эффективными способами поведения, используемыми кем-то другим; В результате эмоциональная связь, эмпатия, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

- взаимодействие в группе создает напряженность, которая помогает прояснить психологические проблемы каждого; Этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе; Создавая дополнительные трудности для фасилитатора, психологическая напряженность в группе может сыграть конструктивную роль, подпитывать энергию групповых процессов; Задача психолога состоит не в том, чтобы позволить напряженности выйти из-под контроля и разрушать продуктивные отношения в группе;

- Группа способствует процессам самопознания, самопознания и самопознания; Эти процессы не могут быть полными без участия других людей; Открытие себя другим и открытие себя для себя позволит вам понять себя и повысить уверенность в себе.

Таким образом, существующие виды обучения, такие как личный рост, тренинги для общения, обучение чувствительности, тренировки с уверенностью в себе могут эффективно использоваться как групповые методы преподавания поведения в конфликтных ситуациях для младших подростков

Групповая коррекция и психотерапевтическая работа с подростками - важная часть деятельности педагога-психолога. Это может быть работа со

студентами одного исправительно-развивающегося класса или команды, состоящей из подростков.

Опыт проведения тренингов с подростками, испытывающими трудности в школе и семье, предполагает, что эти занятия будут успешными:

- если содержание и методология классов четко соответствуют целям и задачам поезда / цикла, адаптированы к подросткам в этой категории

- если существует непрерывность между отдельными циклами, составляющими всю программу, - если имеется поэтапная, систематическая диагностическая поддержка учебного процесса, - если в процессе обучения происходит ритмическое чередование различных методологических инструментов, а также изменение Индивидуальные и групповые режимы взаимодействия участников - при наличии конкретной предметно-пространственной среды Обучение - если особым образом будут организованы специальные мероприятия по внедрению подростка в режим обучения и поддержка вывода подростка из тренинга.

Социально-психологическая подготовка - это психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общего курса, в ходе которого решаются вопросы личностного развития, формирования навыков общения, предоставления психо-психологической помощи и поддержки, которые позволяют снимать стереотипы и решать личные проблемы участников.

Во время занятий у подростков происходит смена внутренних установок, расширяется знание, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Они становятся более компетентными в сфере коммуникации.

Самовосприятие личности осуществляется по пяти основным направлениям:

1. Восприятие вашего «я» через корреляцию с другими, т. Е. Человек использует другого как модель, удобную для наблюдения и взгляд извне. Это

дает отличную возможность идентифицировать, сравнивать себя с другими членами группы.

2. Восприятие себя через восприятие другими; Использование информации, передаваемой другими, на основе обратной связи. Это позволяет вам узнать мнение окружающих о себе через их слова, чувства * поведенческие реакции.

3. Восприятие себя через результаты деятельности, т. Е. Оценка того, что сделал человек. Этот способ самоуважения укрепляет мнение о его возможностях.

4. Восприятие себя через наблюдение за своими собственными состояниями, которое дает понимание внутреннего мира.

5. Восприятие себя через внешнюю оценку внешнего вида. Участники учатся принимать себя и на этой основе развивать свои способности.

Общие цели социально-психологической подготовки, которые способствуют развитию личности:

А) повышение социальной и психологической компетентности участников, развитие их способности активно взаимодействовать с другими;

Б) формирование активной социальной позиции подростков и развитие их способности производить значимые изменения в их жизни и жизни окружающих;

С) повышение общего уровня психологической культуры.

Общие цели обучения реализуются в частности: овладение определенными социальными и психологическими знаниями; Развитие способности адекватно и наиболее полно понимать себя и других; Диагностика и коррекция личных качеств, устранение коммуникационных барьеров; Освоение индивидуализированных методов межличностного взаимодействия.

Среди принципов учебной работы основными являются:

1. Диалог взаимодействия, то есть справедливое полноценное межличностное общение, основанное на доверии и взаимном уважении участников.

2. Постоянная обратная связь, то есть непрерывное получение информации участником от других членов группы, которые анализируют результаты своих действий.

3. Самодиагностика, способствующая самораскрытию учащихся, осознание и формулирование собственных лично значимых проблем.

4. Оптимизация разработки. Утверждение определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом и создание условий для их развития.

5. Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер - сочетание эмоционального тепла и постоянного отражения переживаний.

6. Добровольное участие в тренинге и его индивидуальных упражнениях и упражнениях, связанных с личным интересом к подростку.

7. Постоянный состав группы, способствующий групповой динамике и самопознанию подростков.

8. Погружение, которое требует организации работы большими временными блоками.

9. Изоляция, обеспечивающая конфиденциальность занятий.

10. Свободное пространство, создающее возможность свободного передвижения, работа в микрогруппах.

Примерное содержание учебных занятий по коммуникативным навыкам

1-й урок. Знакомство с принципами и правилами работы в группе

1. Представление.

2. Правила группы.

3. Мой благородный поступок.

4. Список личных претензий.

5. Диагностика коммуникабельности.

6. Домашнее задание «Мой стиль общения».

7. Анализ результатов «откровенно говоря».

2-й урок. Самоанализ качеств, важных для межличностного общения:

1. Compliment,

2. Анализ домашней работы «Мой стиль общения».

3. Список качеств, важных для общения.

4. Угадывание мыслей и чувств «Психика».

5. Я решаю изменить ...

6. Анализ результатов.

3-й урок. Развитие навыков самоанализа и преодоление психосоциальных барьеров:

1. Нетрадиционное «невербальное» приветствие.

2. Домашнее задание «Мой лучший друг».

3. Границы нашего подобию.

4. Игра «На воздушном шаре».

5. Оценка группы по коммуникативным качествам.

6. Я уверен в вас. .

7. Анализ результатов.

4-й урок. Методы самоанализа и самокоррекции

1. Волшебные слова.

2. Анализ дневников «Мой тип общения».

3. Контакты с новыми людьми.

4. Эксперимент «Дилемма заключенного».

5. Анализ событий в группе. %

6. Анализ результатов.

5-й урок. Укрепление навыков общения, дух будущего.

1. Compliments «Мне очень нравится, когда вы ...».

2. Анализ дневников «Мое общение».

3. Повторная диагностика коммуникабельности.

4. Психологический чемодан: «Что собирать для вас на дороге?»

5. Самоанализ «Больше всего мне нравится, когда партнер в общении ...».

6. Подведение итогов тренинга.

Для массовой работы с подростками в условиях школы-интерната, приюта, использование психотерапевтических методик, таких как «Арена» АВ, эффективно. Добровича и психодраматической игры жизненных историй А. Шадура.

В первом случае психотерапевт работает с отдельным подростком или группой, которые хотят решить свои проблемы. В маленьком кругу «на арене» разворачивается психокорректирующее действие, и большая группа подростков в зале создает эффект присутствия, сопереживает «актерам», идентифицирует с ними, многократно усиливая психотерапевтический эффект. Во втором случае психотерапевт или психолог выполняет роль директора, который готовит психопсихо-группу (5-6 человек), способную «оживить» любую проблему на сцене, представить ситуацию, продемонстрировать состояние, опыт Человека и показывая им реальную сущность и значимость. Драматизация осуществляется на основе пантомимы и предъявляет высокие требования к «актерам». Визуализация проблемных ситуаций с введением в них нового рационально-эмоционального уровня способствует осознанию и реагированию на проблемы, дезенситизирует подростков с аффективным поведением.

Учебные занятия могут быть включены в учебные расписания под заголовком «Урок психологии», но посещение их подростками является добровольным. Те, кто не ходит в группу (и группа открыта в течение первых трех встреч), может получить индивидуальное задание, результаты которого подросток скажет в ходе индивидуальных консультаций или в группе «встреч», которые занимают Место ежедневно вне часа.

Рассмотрим особенности подготовительного этапа, предшествующего обучению. Он принимает включенное наблюдение, которое проводит руководитель обучения в процессе занятий, изменений, спортивных

соревнований, экскурсий и является важным моментом подготовительной работы. Встреча с группой, объяснение целей и задач групповой работы, помогает сформировать связь для будущего взаимодействия в классе. В течение этого периода школьный психолог и социальный педагог под руководством диагностического специалиста проводят комплексное диагностическое обследование всех учащихся в коррекционно-развивающих классах. Важнейшим этапом подготовительного периода является индивидуальная встреча ведущих и будущих членов группы

Работая с подростками в режиме обучения, мы обращаем внимание на поток динамических процессов. Их анализ позволяет выделить два аспекта: скорость формирования новообразований у членов группы (самоконтроль, рефлексия, ценностные ориентации и т. Д.) И динамику отношений между подростками в группе.

Анализ результатов исследования позволяет отметить их нежелание думать о будущем, некритичную оценку собственных возможностей. Испытывая большие трудности в овладении школьной учебной программой, наши субъекты, однако, указали в качестве перспективной профессии, такой как юрист-консультант, менеджер по рекламе, сотрудник банка и т. Д. В отдаленном будущем (в 15 лет) подростки видят себя директорами фирм, Банки и т. Д. Однако они не могут проанализировать способы достижения этих результатов, степень усилий и необходимые личные ресурсы.

Поэтому фасилитаторы используют следующие методические шаги. Участникам предлагается следовать этапам определения жизненных целей и способам их достижения у любых исторических персонажей. В одной из них жизнь была полна и полна побед. В этом случае сами подростки определяют условия достижения успеха. Фасилитатор помогает им понять, что воспитание таких качеств, как целеустремленность, работоспособность, терпение, способность адекватно оценивать свои способности являются ключом к успеху в жизни. Таким же образом предлагается проследить

жизненный путь неудачливых людей. На этом этапе важно использовать портреты известных людей, их письма, воспоминания, воспоминания о них.

Следующим шагом в этой работе является анализ подростками собственного жизненного пути от рождения до 15 лет. Здесь мы используем метод рисования жизненного пути в виде географической карты, на которой успехи и неудачи подростков соответствуют горам и равнинам. Затем к этой карте подростки прикладывают свои фотографии разного возраста. Таким образом, подростки занимают отражающую позицию по отношению к своей собственной жизни. Художественные средства и музыка, которые сопровождают рисование, облегчают подростку возможность реализовать себя в прошлом и настоящем, помогают ориентировать его на позитивное в будущем.

Таким образом, социально-психологическая подготовка, в отличие от традиционных методов обучения, направлена в первую очередь на личностное развитие, формирование эффективных коммуникативных навыков, развитие межличностных навыков. Общая цель обучения может быть определена в целом ряде проблем с разной формулировкой, но обязательно связана с приобретением знаний, формированием навыков, развитием отношений, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, Коррекция и развитие системы личностных отношений, потому что личность является фоном, окрашивающим действия человека, его вербальные и невербальные проявления в разных цветах.

Выводы по главе I

1. Проблема социального конфликта в той или иной степени актуальна для любого общества. Одним из последствий реформирования российского общества является увеличение числа и многообразия форм социальных конфликтов. Этот факт свидетельствует о том, что общество движется по пути демократизации: существует множество социальных групп, которые открыто выражают свои интересы и стремятся их защищать, несмотря на то, что они часто противоречат интересам силовых структур. Одной из основных причин растущей социальной напряженности в обществе является неспособность или нежелание сторон конструктивно разрешать социальные конфликты.

Межличностные и межгрупповые конфликты также оказывают негативное воздействие на все процессы школьной жизни. Конфликты между студентами отрицательно влияют как на конфликтующих людей, так и на весь класс. Конфликты между учителем и учеником оказывают деструктивное влияние на эффективность обучения и образования в целом. Конфликты между учителями и преподавателями со школьной администрацией ухудшают социально-психологический климат в педагогическом коллективе, что значительно усложняет и без того трудную жизнь школьного учителя. Учителям гораздо труднее работать в тех школьных коллективах, где происходят постоянные конфликты. Ученики также учатся и развиваются гораздо хуже, если в классе или коллективе учителя существует нездоровый социально-психологический климат.

2. Суть конфликта заключается не столько в возникновении противоречия, столкновении интересов, сколько в способе разрешения созданного противоречия, в противодействии субъектам социального взаимодействия. Всевозможные противоречия возникают везде и всегда, но лишь небольшая их часть приводит к конфликтам. Интересы и взгляды также встречаются довольно часто. Социальный конфликт понимается как наиболее острый путь развития и завершения значительных противоречий,

возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектам конфликта и сопровождаемом их негативными эмоциями по отношению друг к другу.

3. Возникновение и развитие конфликтов обусловлено действием четырех групп факторов и причин: объективных, организационных, управленческих, социально-психологических и личностных. Первые две группы факторов в основном объективны, третий и четвертый в основном субъективны. Понимание объективно-субъективного характера причин конфликтов необходимо для определения методов их решения и предотвращения, разработки оптимальной стратегии поведения администрации, учителей, школьников в типичных конфликтах. К числу объективных причин конфликта относятся те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений или установок. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной ситуации - объективного фактора в доконфликтной ситуации. Субъективные причины конфликтов в основном связаны с теми индивидуальными психологическими характеристиками оппонентов, которые определяют выбор именно конфликта, а не каким-то другим способом разрешения объективного противоречия.

4. Поведение подростка регулируется его самооценкой, а чувство собственного достоинства формируется в процессе общения с окружающими людьми, и, прежде всего, со сверстниками. Ориентация на сверстников связана с необходимостью принятия и признания в группе, команде, с необходимостью иметь друга, кроме того, с восприятием партнера как модели, которая ближе, яснее и доступнее, чем Взрослый человек. Таким образом, на развитие самооценки подростка влияют отношения со сверстниками, с классовым коллективом. Как правило, общественная оценка коллективного класса означает больше для подростка, чем мнение учителей или родителей, и он обычно очень чутко реагирует на воздействие команды товарищей. Полученный опыт коллективных отношений непосредственно

влияет на развитие его личности, а это означает, что в зависимости от того, насколько успешным процесс социализации подростков находится в школе, количество и интенсивность конфликтов с их участием различны.

5. Личность учителя очень важна для конфликтного поведения школьников. Часто общение учителя со взрослыми учениками строится на тех же принципах, что и у учеников начальной школы. Этот тип отношений не соответствует возрастным особенностям подростка, прежде всего его самооценке - стремлению занять равную позицию по отношению к взрослым. Успешное разрешение конфликта невозможно без психологической готовности учителя перейти к новому типу отношений с взрослыми детьми. Инициатором таких отношений должен быть взрослый.

Сердце конфликта между подростком и учителем часто является негативной оценкой профессиональных или личных качеств ученика учителя. Чем выше школьник оценивает профессионализм и личность учителя, чем он более авторитетен для него, тем реже возникают конфликты между ними. Подростки подходят к оценке своих учителей более критически, чем младшие школьники, но обученный и опытный учитель всегда может установить хорошие отношения с ними. В этом случае конфликты между учителем и подростками встречаются редко или полностью устраняются.

6. Социально-психологическая подготовка - это психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общего курса, в ходе которого решаются вопросы личностного развития, формирования навыков общения, предоставления психо-психологической помощи и поддержки, которые позволяют снимать стереотипы и решать личные проблемы участников.

Глава 2. Изучение эффективности применения социально-психологического тренинга для разрешения и профилактики конфликтов среди подростков

2.1. Цели и задачи опытно-экспериментальной работы по изучению взаимосвязи уровня конфликтности и самооценки подростков

В первой главе настоящей работы были рассмотрены теоретические аспекты проблемы конфликтов в подростковом возрасте: основные характеристики подросткового возраста, особенности конфликтов в подростковом возрасте.

Теоретическое осмысление проблемы выводит к следующему положению, которое требует экспериментального подтверждения.

Была проведена опытно-экспериментальная работа по исследованию проблемы социально-психологического тренинга как средства разрешения и профилактики конфликтов в подростковом возрасте.

Базой исследования является МБОУ СОШ № 5, г. Радужный, социально-психологический тренинг взят был на основе разработок независимого исследовательского центра «Есть мнение» центра профилактического сопровождения подростков, находящегося по адресу г. Челябинск, ул. Кирова 165-89.

В качестве экспериментальной группы «ЭГ» были выбраны учащиеся 6-го «а» класса школы № 5.

Всего в количестве 20 человек, 10 девочек и 10 мальчиков. Возраст детей 11-12 лет. Особенность этого класса в том, что данный коллектив учащихся является «сборным», то есть дети стали учиться вместе только с пятого класса.

В качестве контрольной группы «КГ» были выбраны учащиеся 6-го «б» класса школы № 5, в количестве 20 человек, 10 девочек и 10 мальчиков. Возраст детей 11-12 лет. Дети данного коллектива обучаются вместе с первого класса.

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий эксперимент, включает в себя первичную диагностику уровня самооценки личности испытуемых, а также диагностику уровня конфликтности при помощи социотеста Анцупова и диагностику способов решения конфликтных ситуаций при помощи теста К. Томаса.
2. Формирующий эксперимент, включает в себя программу социально-психологического тренинга, а также его внедрения в систему обучения подростков.
3. Контрольный эксперимент, включает в себя повторную диагностику подростков, для проверки эффективности социально-психологического тренинга, как средства профилактики и разрешения конфликтов в подростковом возрасте.

Была поставлена цель исследования: практическое изучение проблемы социально-психологического тренинга как средства разрешения и профилактики конфликтов в подростковом возрасте.

На основе поставленной цели исследования были выдвинуты следующие задачи:

1. Путем социотеста Анцупова определить уровень конфликтности межличностных отношений в группе подростков;
2. Изучить уровень самооценки каждого ребенка группы при помощи методики самооценки качеств личности (Т. Дембо – С. Рубинштейна);
3. Изучить способы разрешения конфликтов в группе подростков при помощи теста К. Томаса.
4. Составить программу социально-психологического тренинга;
5. Провести повторную диагностику подростков для проверки эффективности социально-психологического тренинга, как средства профилактики и разрешения конфликтов в подростковом возрасте.

Для решения задач экспериментального исследования были использованы следующие методики:

1. Для изучения уровня самооценки каждого ребенка группы была использована методика самооценки качеств личности (Т. Дембо – С. Рубинштейна).
2. Для проведения диагностики уровня конфликтности межличностных отношений в группе подростков была использована методика модульного социотеста Анцупова.
3. Для исследования способов разрешения конфликтов у подростков используется тест К. Томаса.
4. Метод математической обработки полученных данных.

Описание методик исследования.

Методика изучения самооценки (Т. Дембо-С. Рубинштейн)

Для исследования была применена методика изучения самооценки качеств личности Т. Дембо - С. Рубинштейна.

Целью данной методики является выявление уровня самооценки школьника по заранее заданным качествам личности; выбор тех или иных качеств личности обусловлен целями исследования (например, установленных с помощью других методов трудностей в общении, для получения дополнительной информации можно предложить для оценки такое качество как общительность).

Материалом для исследования послужили ряд шкал (100 мм.), условно обозначающих проявление различных качеств личности (доброта, честность, сообразительность и др.)

Методика предполагает следующую процедуру проведения: Ребенку предлагается ряд шкал, условно обозначающих проявление различных черт личности, и следующая инструкция: "Допустим, что на этой линии расположились все люди мира в порядке повышения их состояния здоровья (пример со шкалой здоровья): внизу – самые больные люди, вверху – самые здоровые (те, которые никогда не болеют). Как ты думаешь, где твое место среди всех людей мира по состоянию здоровья?".

На примере оценки качества "здоровье" ребенок с помощью экспериментатора усваивает выполнение инструкции. Работу с остальными шкалами он осуществляет самостоятельно.

Высота самооценки определяется с помощью условного разбиения шкал на отрезки в соответствии с пятибалльной системой. При этом одно деление на шкале является равным 0,5 балла. Исходя из этого подсчитывается средний балл самооценки. "Нормальной", "Средней" самооценкой принято считать самооценку со средним баллом 2.5 и немного выше; "Высокой" – со средним баллом 4–5; "Низкой" – со средним баллом 0-2.5.

Методика социотест Анцупова

Модульный социотест Анцупова (МСА) предназначен для комплексной диагностики взаимоотношений и межличностных конфликтов в классе или учительском коллективе. На его основе в школе может быть создана система диагностики индивидуальных особенностей учеников и учителей, оценки взаимоотношений и конфликтов в школьных коллективах. Тест имеет модульную структуру, включающую две базовые и несколько дополнительных измерительных шкал. Два первых базовых модуля позволяют оценить отношение к каждому школьнику (учителю) со стороны любого из учеников (учителей). Сопоставление ответов на первые два вопроса дает возможность выявить не только реальные, но и потенциальные конфликтные взаимоотношения в классе. Кроме того, два базовых модуля позволяют количественно оценить такую важную характеристику конфликта, как интенсивность и острота.

Дополнительные модули используются в зависимости от целей изучения школьного коллектива и позволяют оценить качество работы каждого ученика в классе, его нравственные качества, знания изучаемых предметов, степень его помощи членам группы, усилия по достижению личных и общегрупповых интересов, характер выполнения данных обещаний, а также другие особенности группы и каждого ее члена.

Процедура опроса с помощью МСА занимает немного времени, что обусловлено количеством используемых модулей и численностью класса или учительского коллектива. Продолжительность опроса класса из 20 человек по четырем модулям составляет 20-35 мин. Практика показывает, что количество оценок в ходе одного опроса не должно превышать 100-120. При необходимости дать большее количество оценок опрашиваемые устают и начинают работать формально.

Опросные листы для учеников или учителей приведены в Приложении. В зависимости от целей, которые ставит перед собой школьный психолог или директор школы, в конкретный опросный лист может быть включено от одного до семи — девяти вопросов. Оценки выставляются на специальном бланке, разработанном таким образом, чтобы исключить всякое подозрение опрашиваемого относительно возможности определить его автора по почерку. Форма бланков оценки взаимоотношений приведена в Приложении. При ответе на каждый вопрос отношение к другому члену группы может оцениваться любым баллом — от +5 до -5. Например, +4, +1, 0, -2 и т. п.

Чтобы повысить достоверность получаемой информации, предусмотрены три варианта анонимности ответов. Опрашиваемый по собственному желанию выбирает устраивающий его вариант. При первом варианте опроса будет пофамильно известно, кто, кому и какую оценку выставил. В этом случае опрашиваемый, заполняя бланк, указывает, под каким номером в общем списке дана его фамилия, т. е. фактически подписывает свой бланк. Опросы в школах показывают, что такой вариант заполнения могут выбрать 10-15% опрашиваемых учителей и до 90% — учеников. При втором варианте анонимности после опроса будет известно пофамильно, кому и какая оценка выставлена. Однако, кто именно и какую оценку поставил, известно не будет, так как бланк не подписывается. Такой вариант заполнения бланка опрашиваемые учителя выбирают чаще всего.

При полной анонимности опрашиваемый выставляет оценки всем учителям, но последовательность известна только ему, поэтому никто не

знает, кто поставил оценку и кому. Здесь по результатам опроса можно дать лишь общую оценку взаимоотношений между членами группы, количества и интенсивности конфликтов между ними. Однако достоверность полученных данных при этом варианте наиболее высока. Практика показывает, что этим вариантом обычно пользуются учителя при опросе небольшой группы (не более семи человек). Причем, чем старше учителя и больше их стаж работы в школе, тем чаще они используют вариант полной анонимности. В типичном управленческом коллективе среднего звена данный вариант обычно избирают около 10% опрошиваемых. Вариант заполнения определяется индивидуально каждым опрошиваемым перед началом оценки, а фиксируется на бланке после того, как оценен последний человек в списке группы. При оценке учеников третий вариант анонимности не используется.

Оценка отношения к каждому члену группы выставляется знаком «+» в соответствующих строке и колонке бланка. В первой колонке по вертикали числами 1, 2, 3 ... 19, 20 обозначаются члены группы, входящие в состав изучаемого коллектива. Их пофамильный список на время опроса пишется на доске или на листках бумаги, которые раздаются каждому опрошиваемому. Оптимальная численность опрошиваемой группы 10-20 человек. Чем больше численность опрошиваемой группы, тем меньшее число шкал целесообразно использовать.

Если опрошиваемый затрудняется оценить кого-либо из членов группы, то ставит значок в колонке, обозначенной буквами «т.о.» — трудно оценить. Себе опрошиваемый выставляет нулевые оценки по всем шкалам.

Основные достоинства модульного социотеста обусловлены следующими его особенностями:

- оцениваются реальная деятельность и реальные взаимоотношения каждого члена группы за достаточно длительный период, что повышает объективность оценки;
- учитываются абсолютно все взаимоотношения в группе;

- использование достаточно «тонкой» десятибалльной шкалы повышает точность оценок;
- выбор самим опрашиваемым степени анонимности ответов повышает их правдивость;
- выявляются не только конфликты, но и общий характер взаимоотношений в группе, оцениваются возможности коллектива, определяются лидеры и аутсайдеры в разных сферах деятельности группы и др.;
- все взаимоотношения и конфликты оцениваются количественно, что позволяет стандартизовать данные;
- собирается достаточно разносторонняя информация, позволяющая не только диагностировать конфликты, но и определить некоторые их причины, оценить группу в целом и каждого из ее членов;
- МСА прост в использовании и обработке данных с помощью компьютера. За счет модульной структуры он может быть приспособлен к задачам любого социально-психологического исследования класса или учительского коллектива;
- на основе модульного социотеста в школе может быть создана эффективная система диагностики и профилактики конфликтов;
- МСА позволяет повысить качество руководства школьным коллективом на основе знания индивидуально-психологических особенностей всех школьников и учителей, использовать эффект соревнования между ними.

Основные недостатки МСА определяются тем, что в большей степени он ориентирован на диагностику взаимоотношений и конфликтов и не позволяет выявить их причины. Анализ полученных данных требует от школьного психолога опыта владения методикой. Обработка данных ведется с использованием микрокалькулятора, а лучше ПЭВМ. Так, в результате опроса класса численностью 30 человек по четырем модулям школьный психолог получает 3600 оценок. Их обработка требует времени и аккуратности.

Исследование или диагностика межличностных конфликтов в группе, проведенные с помощью МСА, позволяют собрать значительное количество информации. Ее обработка ведется по следующим основным направлениям.

1. МСА позволяет выявить абсолютное и относительное число конфликтных и полуконфликтных диад. В принципе конфликтной является диада опрашиваемых, находящихся в состоянии реального конфликтного взаимоотношения, т. е. когда оппоненты противодействуют и негативно относятся друг к другу. Если же они просто недружелюбно настроены друг к другу, то это может свидетельствовать не столько о конфликте, сколько о пред конфликтной ситуации. Кроме того, работник может относиться к сослуживцу негативно, но последний не воспринимает его отношение таковым, может даже считать, что этот член группы относится к нему положительно. Случается и обратная ситуация: позитивное отношение оценивается как негативное.

Взаимоотношения в диаде членов группы оцениваются по четырем позициям:

- учеником А своего отношения к ученику Б;
- учеником А отношения к нему ученика Б;
- учеником Б своего отношения к ученику А;
- учеником Б отношения к нему ученика А.

Конфликтными можно считать взаимоотношения в том случае, если все четыре оценки отрицательные. Однако нет достаточно надежных методик, позволяющих определить характер всех четырех оценок. С определенной степенью условности можно считать конфликтными взаимоотношения учеников А и Б на основе их негативной оценки только учеником А (первые две оценки) или Б (вторые две оценки). Ведь А строит свое взаимодействие с Б не на основе мнения Б о своем отношении к А, а на основе своего представления об отношении к нему Б.

Учитывая сказанное выше, абсолютное число условно конфликтных или полуконфликтных диад в коллективе можно определить по формулам:

где:

MO_j — (мое отношение) отрицательная оценка заполнявшим бланк своего отношения к указанному в списке под номером i ;

OM_j — (отношение ко мне) отрицательная оценка этим же опрашиваемым своего представления об отношении к нему i -го в списке;

K_{abc} — абсолютное число конфликтных диад в группе;

PK_{abc} — абсолютное число полуконфликтных диад в группе;

n — число членов группы.

Индекс конфликтности взаимоотношений в группе можно определить по формуле:

2. С помощью МСА можно оценить среднюю интенсивность конфликтных диадных взаимоотношений в классе, которая вычисляется по формуле:

Если, например, А оценил свои взаимоотношения с Б как $MO = -4$ балла, $OM = -3$ балла, то интенсивность конфликтности взаимоотношений в данной диаде будет такова:

Если в группе есть еще одна конфликтная диада, взаимоотношения в которой оцениваются как $MO = -3$ балла, а $OM = -3$ балла, то средняя интенсивность конфликтности будет:

3. МСА позволяет выявить учеников, имеющих наибольшее число конфликтных взаимоотношений. Для этого просчитывается индивидуальный индекс конфликтности. Если его определять по результатам заполнения каждого бланка, то получается анонимный индивидуальный индекс конфликтности. Если же оценить все негативные оценки, выставленные одноклассниками конкретному ученику, то получится персонифицированный индивидуальный индекс конфликтности. Он вычисляется по формуле:

де:

I_a и I_n — индивидуальный индекс конфликтности (соответственно анфшмный и персонифицированный);

n — число членов группы;

m — число членов группы, давших оценки.

4. С помощью МСА можно выявить ранг каждого ученика в коллективе по каждой из используемых шкал. Для этого необходимо определить среднюю арифметическую всех оценок, выставленных конкретному ученику одноклассниками по данной шкале. Лидирующее положение по шкале МО показывает его авторитетность в данном коллективе. Максимальные по сравнению с другими баллы, полученные по шкале ОМ, показывают степень коммуникабельности, хороший эмоциональный контакт этого ученика с одноклассниками. Ученики, получившие высокий балл по шкале «Качество учебы», являются лидерами в коллективе в учебной деятельности. Максимальные баллы, полученные по шкале НК (Нравственные качества), позволяют выявить тех, кто пользуется наибольшим авторитетом в этой области и может выступать в роли авторитетного посредника при разрешении конфликтов между членами коллектива.

Обобщение оценок, полученных по каждой шкале, дает возможность оценить общее положение ученика в коллективе, используя формулу:

где:

МО — мое отношение;

ОМ — отношение ко мне;

КД — качество выполнения должностных обязанностей;

НК — нравственные качества.

Сравнительная оценка результатов, полученных руководителями педагогического коллектива, и средних показателей по коллективу в целом позволяет оценить место формальных лидеров в неформальной структуре учительского коллектива школы, определить сильные и слабые стороны

руководства. Это возможно, если руководство школы приняло решение оценить с помощью МСА социально-психологический климат в учительском коллективе.

5. МСА позволяет определить, насколько точно руководитель представляет положение дел в возглавляемом им коллективе.

Положение дел в коллективе во многом зависит от качества руководства, особенно если речь идет о социально-психологическом климате и конфликтах. Руководители не могут оказывать достаточно эффективное влияние на социально-психологический климат, не имея адекватного представления о нем. Чтобы картина была ясной оценку руководителем характера взаимоотношений между учениками или учителями по тем же шкалам, по которым проводится опрос, сравнивают с результатами опроса всех учеников или учителей.

Выявление неформальных лидеров с помощью этой методики также может облегчить директору школы или классному руководителю процесс руководства, эффективнее использовать в работе социально-психологические факторы.

6. Определив среднюю арифметическую всех оценок, полученных по каждому из вопросов в отдельности, можно количественно оценить общий характер взаимоотношений, качество учебы, нравственный потенциал, качество совместной деятельности и характер взаимодействий учеников или учителей в коллективе.

7. Периодическая, один-два раза в течение года, оценка состояния взаимоотношений во всех классах и учительском коллективе школы позволяет довольно точно выявить тенденции в динамике взаимоотношений во всех коллективах школы и, следовательно, принять своевременные меры по их совершенствованию. При целенаправленной работе руководителей общеобразовательной школы по улучшению социально-психологического климата можно достаточно объективно оценить полученные результаты.

Регулярная оценка взаимоотношений с помощью МСА дает возможность каждому члену группы выявить характер изменений своего положения в коллективе, определить направления и результативность работы по улучшению взаимоотношений с одноклассниками, а если это касается учителей — коллегами. МСА позволяет также оценить эффективность работы по предупреждению конфликтов между учениками, динамику показателей взаимоотношений в группе, характеризующих их конфликтность, изменение положения наиболее конфликтных членов класса и т.д.

8. Практика использования МСА показывает, что довольно часто ученики имеют неадекватное (завышенное или заниженное) представление о месте, которое они занимают в классе. Выявление такого рассогласования и мягкая — при завышенной самооценке — его коррекция помогают как отдельному ученику, так и коллективу в целом. Учеников информируют о полученных ими оценках строго индивидуально. Информирование и психокоррекционная беседа с учениками, а тем более — с учителями могут проводиться только специалистами-психологами и социальными работниками, дабы избежать психотравм.

Особенно полезна психокоррекция на основе информации, полученной с помощью МСА, для учеников, имеющих наибольшее число конфликтных взаимоотношений с одноклассниками.

Таковы основные социально-психологические характеристики взаимоотношений в группе, которые можно количественно и качественно оценить с помощью предлагаемого модульного социотеста. Кроме того, МСА позволяет выявить и оценить еще ряд особенностей взаимоотношений и конфликтов, которые могут быть интересны как социальным работникам, так и руководителям школы.

Опросник и бланки для ответов см. Приложение 1 и 2.

Тест К. Томаса

Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (К. Томас).

Предлагаемый тест имеет целью определить характерную для вас тактику поведения в конфликтных ситуациях. Он состоит из 30 пунктов, в каждом из которых имеется два суждения, обозначенных буквами а и б (они иногда повторяются в разных пунктах). Сравнивая указанные в пункте два суждения, каждый раз выбирайте из них то, которое является более типичным для вашего поведения.

В бланке для ответов под номером пункта поставьте а или б в соответствии с вашим выбором. Бланк для ответов и вопросы см. в Приложении 3.

Обработка результатов:

Согласно концепции Томаса, в основе типологии поведения людей в конфликтных ситуациях лежат два общих мотива: стремление удовлетворить свои интересы (вертикальная ось на приведенной ниже диаграмме) и стремление установить и сохранить доброе отношение окружающих к себе (горизонтальная ось). Различное сочетание этих мотивов определяет пять основных стратегий человеческого поведения в условиях конфликта: доминирование, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество.

Для получения результатов тестирования нужно в ключе поставить «1» в клетках, соответствующих выбранным испытуемым суждениям, и подсчитать сумму баллов по каждому столбцу.

Суммарный балл по столбцу определяет выраженность тенденции прибегать к названной в заголовке столбца стратегии. Наибольшая сумма баллов определяет наиболее характерную для испытуемого стратегию, наименьшая — самую «неудобную» для него.

Обработка результатов тестирования проводится с помощью ключа.

Ключ см. в Приложении 4.

Инструкция: «Из каждой пары выберите то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики Вашего поведения».

Была проведена диагностика конфликтов у подростков, способов разрешения конфликтов, а также изучение уровня самооценки подростков.

По методике самооценки мы получили следующие результаты:

Результаты проведения представленной методики в группах детей младшего подросткового возраста выглядят следующим образом (см. Приложение 5):

- в экспериментальной группе «ЭГ из общего количества детей:

28% имеют высокий уровень самооценки;

56% имеют средний уровень самооценки;

16% имеют низкий уровень самооценки;

- в контрольной группе «КГ» из общего количества детей:

36% имеют высокий уровень самооценки;

52% имеют средний уровень самооценки;

12% имеют низкий уровень самооценки.

Отразим полученные данные в таблице 2.

Из таблицы видно, что в контрольной группе большее количество детей имеют высокую самооценку(36%), чем в экспериментальной группе(28%). Низкий уровень самооценки чаще встречается среди подростков экспериментальной группы (16%), чем среди подростков контрольной группы (12%). Интерпретация результатов по социотесту Анцупова.

Полученные данные по каждой группе в отдельности занесем в таблицы 3,4 (см. Приложение 7). Количество конфликтных и полуконфликтных диад определяется по формулам:

После подсчета получаем следующие данные: В контрольной группе

$K_{abc} = 2$ (т.е. в группе имеется две конфликтные диады); $PK_{abc} = 3$ (т.е. в группе имеется три полуконфликтных диады). В экспериментальной группе $K_{abc} = 4$ (в группе четыре конфликтных диады); $PK_{abc} = 4$ (четыре

полуконфликтные диады). Анализируя полученные первичные данные можно сказать, что:

Уровень конфликтности присутствует в обеих экспериментальных группах, но в группе контрольной уровень конфликтности является более низким, чем в экспериментальной. Делая вывод можно сказать, что коррекционную работу нужно проводить с экспериментальной группой.

В экспериментальной группе у подростков распределение статуса находится на более жесткой позиции, всего 30% подростков имеют высокое статусное положение в классе, 45% подростков имеют средний статус в классе, они прислушиваются к мнению тех подростков у кого статусное положение выше, но все же возникают конфликтные ситуации, и 25%: подростков имеют низкий статусный уровень в классе.

Отразим полученные процентные данные на рисунке 3. для сравнительного анализа между группами.

Статусное положение детей с различным уровнем самооценки.

Сопоставляя статусное положение каждого ребенка группы с присущим ему уровнем самооценки, мы получили следующие результаты:

А) В экспериментальной группе «ЭГ»:

- из общего количества детей первого статуса (лидеры) 78% детей имеют высокий уровень самооценки и 22% имеют средний уровень самооценки;
- из всех детей находящихся во втором статусе (предпочитаемые) 100% детей имеют средний уровень самооценки;
- 100% детей, относящихся к третьей статусной категории (принебрегаемые) имеют средний уровень самооценки;
- из всех детей, находящихся в четвертой статусной категории (отверженные)- 80% имеют низкий уровень самооценки и 20% детей имеют средний уровень самооценки.

В) В контрольной группе:

- из общего количества детей первого статуса (лидеры) 71% имеют высокий уровень самооценки и 29% имеют средний уровень самооценки;

- из всех детей находящихся во втором статусе (предпочитаемые) 57% имеют высокий уровень самооценки и 43% имеют средний уровень самооценки;
- из всех детей третьей статусной категории (принебрегаемые) 100 % имеют средний уровень самооценки;
- из всех детей находящихся в четвертой статусной категории (отверженные) 25% имеют средний уровень самооценки и 75% имеют низкий уровень самооценки.

В результате исследования связи самооценки школьника с его статусным положением в системе межличностных отношений и уровнем конфликтности мы пришли к следующим выводам: самооценка подростка в целом тем ниже, чем ниже его статусное положение в группе, тем выше вероятность возникновения провокаций конфликтных отношений, однако изменения самооценки при переходе из одной статусной группы в другую незначительны.

Таким образом, делая вывод можно сказать, что статусное положение подростков для преодоления конфликтов должно быть на среднем уровне.

Таким образом, коррекционная работа с подростками по преодолению конфликтов должна быть направлена на повышение уровня самооценки, но в то же время очень высокая самооценка также приводит к конфликтным ситуациям, то есть коррекционная работа должна быть направлена на формирование адекватной средней самооценки.

Составим иерархию способов поведения для подростков обеих групп:

- 1) соперничество;
- 2) избегание;
- 3) приспособление;
- 4) компромисс;
- 5) сотрудничество.

Таким образом, наиболее используемый способ поведения в конфликте «соперничество», а часто выбираемый - «избегание».

Мы видим, что способ решения конфликтных ситуаций у подростков не эффективный, такие способы приводят, наоборот, к возникновению новых конфликтов.

Математическая обработка результатов исследования.

Для проверки взаимосвязи уровня конфликтности подростков с уровнем их самооценки нами был использован метод расчета коэффициента корреляции вычисляемый по формуле Пирсона:

$$r_{xy} = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Где: n – объем группы;

X – первичные результаты показателя по тесту Анцупова;

Y – первичные результаты уровня самооценки;

$\sum XY$ – алгебраическая сумма первичных результатов.

Расчеты коэффициента корреляции были произведены с применением программы статистика, полученные данные занесены в таблицы приложения 5,6.

На основе данных вычисления можно сделать вывод: полученный коэффициент корреляции в экспериментальной группе «КГ»

$r_{xy} = 0,46$, а в экспериментальной группе «ЭГ» - $r_{xy} = 0,49$ свидетельствуют о том, что обе величины взаимосвязаны.

Сравнив статусное положение с уровнем самооценки мы пришли к следующим выводам:

в экспериментальной группе «КГ» у детей имеющих 1 и 2 статусную категорию - $r_{xy} = 0,34$, а у детей имеющих 3 и 4 статусную категорию $r_{xy} = 0,72$;

в экспериментальной группе «Б» у детей имеющих 1 и 2 статусную категорию - $r_{xy} = 0,25$, а у детей имеющих 3 и 4 статусную категорию $r_{xy} = 0,71$;

Для проверки достоверности результатов мы использовали таблицу корреляции по Пирсону, и сравнивая видим, что данные соответствуют среднестатистическим данным, то есть расчеты произведенные нами правильны.

Следовательно, дети с низким статусным положением имеют более низкую самооценку, чем дети, имеющие высокий статус, что приводит к возникновению конфликтов в подростковом возрасте.

Для подростков экспериментальной группы в дальнейшем была проведена коррекционная работа с использованием социально-психологического тренинга как средства разрешения конфликтов в подростковом возрасте.

Для снижения уровня конфликтности групп была разработана программа тренинговых занятий по снижению уровня конфликтности и как следствие - повышения уровня самооценки и социального статуса исследуемых подростков.

2.2. Программа социально-психологического тренинга с подростками по развитию навыков разрешения конфликтов

Цель тренинга: Программа обучения направлена на развитие у подростков недостатка навыков общения, обсуждение с ними проблем взаимоотношений с людьми, как взрослых, так и сверстников, конфликтных проблем.

Используемые инструменты: групповые дискуссии, мини-лекции, ролевые игры, игры интенсивного взаимодействия, работа в парах и тройках.

В групповом обсуждении члены группы имеют возможность выразить свое мнение по обсуждаемому вопросу. Они учатся формулировать свои мысли, спорить с их мнениями, спорить, не оскорблять своих оппонентов, критиковать точку зрения других, не переходя на «личность».

После каждой игры проводится дискуссия, участники делятся своими впечатлениями о том, как они чувствовали себя в той или иной роли, мотивировали свои действия. Это дает возможность развивать психологическое наблюдение, научиться объяснять поведение других людей, смотреть на межличностные отношения глазами партнера.

Игры для интенсивного взаимодействия служат для повышения интереса учащихся, повышения эффективности, снятия стресса, расслабления, улучшения отношений в группе. В некоторых случаях эти упражнения могут быть непосредственно связаны с темой урока и использоваться в качестве работников.

В дополнение к различным играм и групповым обсуждениям, эта программа включает мини-лекции. По словам Т. Яничевой, «сообщение в доступной форме об определенных психологических закономерностях, явлениях, свойственных людям в целом, с одной стороны, может устранить страхи, волнения, тревогу у подростков без прямого обсуждения их собственного опыта и на Другой - увеличить чувство уверенности Сам по себе, если теоретическое отступление подтверждает догадки и предположения самого подростка».

Форма: Эта программа состоит из 10 уроков, каждый из которых длится два с половиной часа. Встречи проводятся один раз в неделю. Комната для занятий должна позволять организовывать стулья для участников круга. После каждого сеанса проводился чаепитие, которое является своего рода продолжением обучения. Ситуация с чаепитием делает группу еще более сплоченной. Во время чаепития подростки имеют возможность выразить свое отношение к событиям последнего дня обучения в свободной форме, а также имеют возможность получать обратную связь от отдельных участников тренинга. Кроме того, во время чаепития проявляется «отсроченная обратная связь». Каждый урок проводится в стандартной форме и включает в себя следующие элементы: церемония приветствия,

разминка, основное содержание, размышления об этом уроке и ритуал прощания.

Программа тренинга

Занятие 1.

Цель урока: создание благоприятной эмоциональной атмосферы принятия и доверия в общении; Знакомство подростков друг с другом; Установка правил для работы в группе; Предложение по программе занятий.

План урока. Введение имени. Рассказ участника о его имени. Тренер просит членов группы рассказать (выразить, как-то выразить для группы) историю - рассказ или вымысел, связанный с его именем, чтобы его можно было легко запомнить (все участники знают, что они могут выбрать Псевдоним). Помощь тренера заключается в том, что он предлагает ввести имя эффективно и эмоционально. После встречи ведущий рассказывает о целях обучения, каждый из участников формулирует свою собственную цель. Кратко перечисляет темы классов. Акцент делается на содействии решению проблемы конфликта в подростках, развитии навыков общения, уверенности в себе.

Вопрос к участникам: «О чем бы вы хотели поговорить в классе?»
Ведущий ведет учет ответов студентов на доске.

Упражнение для интенсивного физического взаимодействия.

Например, «Те, кто меняют ...»

Группа сидит на стульях в кругу. Тренер (или волонтер) стоит в центре круга, так как для него нет свободного места. Он ведёт. Водитель должен заявить, кто будет меняться местами (например, «те, кто может кататься на роликах, меняют места»). Все обладающие этим имуществом должны встать с места и обменяться местами с одним из участников. Ведущие во время обмена местами должны успеть занять временно освобожденное место. Участник, оставшийся без кресла, становится проводником.

Упражнение «Представление партнеров»

Участникам предлагается разбиться на пары. После этого каждый участник опрашивает своего партнера в течение 10 минут, пытаясь собрать как можно больше информации о нем. В конце времени роли меняются парами. Чтобы лучше структурировать процедуру, фасилитатор может предложить участникам список вопросов, которые они могут использовать для сбора информации. Через 20 минут участники возвращаются в круг, и каждый представляет своего партнера, рассказывая о том, что он узнал о нем. По завершении представленному участнику предоставляется возможность исправить неточности, добавить или уточнить определенные моменты, а также ответить на вопросы, заданные группой.

Ритуал завершения урока: все стоят в узком кругу, кладут руки друг другу на плечи и говорят: «До свидания, мы».

Урок 2.

Цель урока - продолжить знакомство с участниками, повысить сплоченность группы, научиться устранять барьер на пути проявления чувств и эмоций.

Приветствие. Каждый, в свою очередь, произносит свое имя, но с другой интонацией, задача «не повторять».

Проверка запоминания имен. Волонтер поднимается в центре круга. Ведущий просит всех участников встать и повернуться спиной к волонтеру.

Задача: вы должны знать участников со спины, идти к тем, чьи имена известны добровольцу, положить руки ему на плечо и сказать: «Привет, вы ...» Если имя указано правильно, последнее должно Повернуться к гадающему лицу, улыбнуться ему и сесть на стул.

Игра «Слепой и путеводитель»

Группа разделена на пары «слепой-ведущий». Слепой закрывает глаза. Задача «гида» - держать слепого человека в здании, где проводится обучение (охранять его палату, предупреждать его о поворотах, лестницах и т. Д.), Предлагать объекты для угадывания - «Что это?».

Затем участники меняют свои роли.

Во время обсуждения спросите, боятся ли участники, уверены ли они, насколько они могут доверять друг другу, насколько они несут ответственность за безопасность другого, каковы были их ощущения в тактильной форме знакомства с предметами.

Далее можно провести дискуссию о том, что мешает им быть искренними с другими людьми. какие, по их мнению, способствует открытости в общении с другими людьми?

Упражнение «Несмеяна»

Один из участников замораживается в центре круга с равнодушным лицом, а задача остальных - «оживать». Вы можете использовать все известные методы (кроме грубых), исключая касание.

Упражнение «Запрос»

Спросите участников, когда они спросили кого-то о чем-то, какие трудности возникли, почему?

Задание. Выберите партнера и попросите его немного заняться чем-нибудь. Кто получит большинство предметов?

Обсуждая, попросите самых успешных игроков, как им это удалось, попросить продемонстрировать. Обратить внимание группы на использование комплиментов, оригинальности, изобретательности. Спросите, как участники оценивают свою общительность, обнаружили ли они что-то новое для себя на этом уроке?

Ритуал завершения урока.

Урок 3.

Цель урока: знакомство с базовыми навыками общения; Идентификация вербальных и невербальных элементов коммуникации.

Приветствие. «Привет, ты представляешь ...»

Упражнение "Зеркало"

Группа разделена на пары «мастер-зеркало». Лидер медленно начинает выполнять некоторые движения, «зеркало» пытается повторить их. Затем участники меняют свои роли.

Групповая дискуссия «Как мы общаемся?» Вывод о том, что общение может быть разным, но общение без слов возможно; О необходимости быть внимательными к невербальным элементам общения. Рассказ ведущего о культурных различиях в жестовом языке и позах.

Упражнение «Разговор через стекло»

Группа разделена на пары. Первым цифрам дается задание попробовать без слов позвонить во второй фильм, второе - выяснить первую задачу в математике. И первые цифры не знают, что было предложено вторым, и наоборот. Участники пытаются договориться между собой, как будто между ними есть толстый стакан, сквозь который они не могут слышать друг друга.

Обсуждение. Спросите участников, поняли ли они друг друга, согласны ли они; Если кому-то удалось договориться, спросите, как они это сделали.

Упражнение.

Группа разделена на две половины: одни участники сидят на стульях по кругу, другие - за спиной. И одна из стоячих пар не делает, стул перед ним пуст. Его задача - только его глаза, без слов, согласиться с кем-то сидящим и склонить его в свое кресло, чтобы он не заметил партнера, сидящего, задача которого - задержать его подопечного.

Домашнее задание: наблюдать различные элементы невербальной коммуникации, используемые разными людьми и в разных ситуациях.

Урок 4. Влияние врожденных факторов на стиль общения.

Цель: научиться понимать - какой темперамент у человека, что можно ожидать от людей определенного темперамента, чтобы отличить агрессию от эмоционального «всплеска».

Приветствие.

Обсуждение домашних заданий.

Упражнение.

Ведущий предлагает абстрактную ситуацию, например: «Вы спешите встретиться». Вас опрыскивает проходящий мимо автомобиль. «Как вы

будете вести себя в этом случае? Запишите на своих листочках ваши реакции (вербальные и невербальные) и первые фразы, которые вы произнесете. Затем все читают свои листовки и разделяются на 4 группы по подобию реакций.

Обсуждение.

Какие реакции более характерны для каждого из четырех типов темперамента?

Какие чувства эти реакции вызывают у людей другого темперамента?

Какие могут быть последствия во взаимодействии, если вы не учтете эти факторы?

Конструктивные и деструктивные формы взаимодействия людей разных темпераментов.

Информация для педагога-психолога: лучше не навязывать выводы, опасаясь сложившихся стереотипов.

Рассказ ведущего о разных расстояниях в общении.

Домашнее задание: подойти к незнакомому с каким-либо вопросом (выяснить, который час, как куда-то идти), задавая различные расстояния. Наблюдайте, как люди разных типов темперамента реагируют на вторжение в их зону психологического комфорта.

Урок 5.

Цель урока - познакомиться с концепцией активного слушания, выявить признаки хороших и плохих навыков слушания.

Приветствие.

Обсуждение домашних заданий.

Мини-лекция по активному слушанию.

Упражнение.

Группа делится на три: рассказчик - это наблюдатель, это слушатель.

Рассказчик говорит на заданную тему, слушатель пытается применить навыки активного слушания, наблюдатель в конце упражнения сообщает, сколько слушателю удалось. Затем участники меняют свои роли.

Обсуждение. Отмечаются наиболее успешные участники.

Домашнее задание. Попробуйте применить в разговоре с родителями способность активно слушать. На следующем уроке поговорите о результатах.

Урок 6 .. Искажение информации в общении.

Цель: показать, как искажение информации мешает общению.

Обсуждение домашних заданий.

Фасилитатор приглашает участников вспомнить знакомые упражнения:

Упражнение 1. «Зеркало»

Упражнение 2. «Поврежденный телефон»

Обсуждение. Попробуйте выяснить в свободном разговоре причины искажения информации в общении. Какие мысли, чувства, желания появились; Как информация меняется по полу, отношениям, гипервалютность ситуации, болезненная самооценка, отношение к осязанию, особенности возраста и т. Д. Из всех причин искажения информации, выявленных в разговоре, выбирайте наиболее часто встречающиеся.

Ритуал завершения урока.

Урок 7.

Цель урока: знакомство с понятиями «уверенность в себе», «неопределенность» и «агрессивность», отличие, продемонстрированное другими агрессивным, небезопасным и уверенным поведением.

Приветствие.

Упражнение для разминки «Крот»

Упражнение «Гости»

Каждый гость получает билет, который указывает, как вести себя в игре. Содержание билета хранится в секрете до конца игры, и только тогда, во время обсуждения, можно признаться, кому было предложено это сделать. Среди всех ролей есть небезопасный человек, агрессивно настроенный, уверенный в себе человек.

Групповая дискуссия. Обсуждаются вопросы: вам приходилось чувствовать себя неуверенно? В каких ситуациях? Что такое уверенность в себе?

Упражнение «Начальник - сотрудник - подчиненный»

Участники работают парами. Задача состоит в том, чтобы обратиться к партнеру с просьбой, демонстрируя различные способы поведения: более уверенно, ставя себя выше; Уступка собеседнику, как бы подчиняясь; С чувством собственного достоинства, но без звонка.

Каждый участник должен попробовать себя во всех трех вариантах.

Домашнее задание: в разговоре выясните, какое из трех состояний является вашим собеседником.

Ритуал завершения урока.

Урок 8.

Цель урока: знакомство с концепцией манипуляции и группового давления, знакомство с методами устойчивости к групповому давлению.

Приветствие.

Разогрев.

Упражнение «Кулак кулака»

Упражнение выполняется парами: один сжимает свою руку в кулак, а другой пытается ее открыть (руки и пальцы не ломаются!). В конце фасилитатор определяет, использовались ненасильственные методы, такие как запросы, убеждения, хитрость.

Обсудите ситуацию, когда вы вынуждены что-то делать. Выводы о том, как заставить человека что-то делать.

Введение концепции манипуляции, группового давления.

Обсуждение типов группового давления.

Упражнение.

Волонтер в центре группы, который пытается заставить его что-то сделать. Он пытается отказать себе уверенно. В этом случае сам участник

или вся группа оценивает, какое давление использовалось (лесть, шантаж, убеждение, запугивание).

Упражнение.

Группа разделена на пары. Один убеждает другого сделать что-то, второй должен отказаться. Затем они меняют роли. Примеры задач: уговорить встать, поменяться местами, пойти вместо того, чтобы учиться в кино. Затем каждая пара сообщает, смогли ли участники отказаться, и какой метод отклонения был использован.

- Они просто сказали «нет», не спорили и не объясняли причины, все уговоры и давление продолжали отвечать «нет».

- Объяснил причину отказа.

- Предлагается сделать что-то другое

- попытались отговорить партнера от нежелательного действия или какого-то другого.

Групповая дискуссия «Когда и почему нужно сопротивляться давлению и отстаивать свое мнение».

Домашнее задание: наблюдать, какие из методов давления вы, ваши друзья, родители чаще всего используете. Обратите внимание на то, как разные люди говорят «нет».

Урок 9.

Цель урока: знакомство с понятием критики и видами критики, выработка умения уверенной реакции на критику.

Упражнение «Этюд для оправдания»

Участники выбирают человека в группе, о котором они думают, и рассказывают короткую и забавную историю. История заканчивается вопросом: «Как вы объясните свое поведение и что произошло?» Первая фраза оправдания должна звучать так: «Да, это было на самом деле, я сделал это, потому что я ...»

Разговор на тему «Какая критика (справедливая, несправедливая) может быть?» Как нужно и как не реагировать на критику. Что вам нужно знать, когда вы хотите сделать комментарий, критиковать кого-то? "

Выводы для ведущего:

- Сначала похвалите, а затем сделайте замечание;
- Избегайте обобщенной критики, критик должен быть конкретным;
- выражайте свои чувства и описывайте без оценки то, чем вы недовольны;
- постарайтесь ограничить себя конкретным вопросом и не переходите к «человеку».

Упражняйтесь в парах. Один критикует другого, партнер пытается ответить в зависимости от типа критики.

После упражнения участникам должна быть предоставлена возможность поделиться своими чувствами и чувствами. Попробуйте превратить безуспешные критические замечания в конкретные конструктивные комментарии.

Упражнение «Хвала в круге»

Участники обращаются друг с другом к комплиментам и принимают их.

Урок 10.

Цель урока - подумать о том, какие изменения произошли в процессе обучения, осознать себя как члена группы.

Упражнение "Чемодан"

Один из участников покидает комнату, другие начинают собирать для него «чемодан» на дороге, добавляя к этому положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке, а затем, поможет этому участнику в общении с людьми .

Но уходящему нужно напомнить, что он будет вмешиваться в свое путешествие: те негативные качества, которые ему необходимо преодолеть, чтобы улучшить свою жизнь. Затем «уходящий», который все это время

находился в другой комнате, считывался и передавался во весь список. Он имеет право задавать любые вопросы по прочитанному. Затем выходит следующий участник, и процедура повторяется, пока все участники не получат «чемодан».

Упражнение «Доверяющее падение»

Участники делятся на пары, один человек падает, другой ловит. Ловля слегка приседает на 90 см позади партнера, чтобы успеть прервать падение. Партнеры меняются местами.

Упражнение «Фото для памяти»

Волонтер («фотограф») ставит членов группы ближе друг к другу. В этом случае каждый должен занять определенное место. Фасилитатор объясняет, почему он устраивал участников в таком порядке, рассказывает «историю этой фотографии». После этого «фотограф» занимает заранее подготовленное место для себя среди других участников. «Фото для памяти» готово.

По окончании занятий детям был предложен вопросник. Анализ профилей участников показал следующие результаты:

На вопросы «Знаете ли вы, что такое обучение?», «Чего вы ожидали от обучения?» Ребята не могли дать конкретные ответы. В основном ответы были такие: «Ожидание чего-то нового, интересного», «Узнайте, чего я не знал раньше». Два человека дали ответ: «Учитесь понимать себя, других людей». Один ответ: «Узнайте больше из области психологии». Один из ответов был: «Я ожидал интересного разговора».

На вопрос «Изменились ли вы (как личность, человек) во время занятий?», «Если это изменилось, то что случилось с вами?» Получены ответы: «Он изменился только на время занятий, а после этого не сложился» - 1 человек; «Я стал лучше понимать себя, людей, я нахожу общий язык с другими» - 10 человек; «Я стал чувствовать себя увереннее в трудных ситуациях» - 4 человека; «Изменено, но я не могу сказать, как» - 2 человека; «Я не знаю» - 2 человека; «Нет» - 1 человек.

На вопрос: «Было ли скучно в группе?» Все ребята ответили, что очень редко, когда упражнения были отложены. Некоторые из них были «напуганы» на первом уроке, но «потом стали удобными».

На вопрос «Что вы можете использовать в повседневной жизни, из того, что вы узнали в классе?» Практически все дети ответили, что начали использовать полученные знания и навыки в жизни, и это очень помогает: «Умение слушать и быть более внимательным к другим людям»; «Способность спокойно воспринимать критику в свой адрес и тактично выражать свои комментарии другим»; «Я могу встретиться или задать вопрос незнакомцу»; 2 человека ответили «Ничего»; Один человек ответил: «Я не знаю».

В целом негативные высказывания в основном относятся к форме проведения занятий: «Было скучно, когда они делали то же самое в течение длительного времени». Кроме того, два человека, хотя они принимали участие в тренинге, но практически не отзывались; Ограничились насмешками или шутками. Они фактически отказались дать ответы на вопросы анкеты, предоставив чисто формальные ответы. Можно предположить, что у этих подростков очень сильное беспокойство, и на этом тренинге им не удалось создать достаточно благоприятную атмосферу доверия и признания для них.

Из устных характеристик, данных подросткам учителями, можно сделать вывод о том, что многие дети стали более открытыми в общении, довольно легко переходят на контакт, спокойно воспринимают комментарии и оценки, активно пытаются связать новых знакомых, стали смелее показывать свои индивидуальность. Сами дети указывают на позитивные изменения в сфере общения, чувство собственного достоинства, усиление независимости от оценок и критики других, уверенность в ситуациях, ранее вызывавших отрицательные эмоции.

Это исследование выявило некоторые особенности содержания и порядка проведения социально-психологических тренинговых групп с подростками:

В подростковой группе активность тренера должна быть намного выше. Необходимо постоянно направлять внимание членов группы на определенные идеи или аспекты поведения; Скажите контекст; Задавайте вопросы группе; Дайте эффективную обратную связь.

Обратная связь с кормлением также имеет свои особенности. Подростки должны сосредоточиться на установлении общения непосредственно друг с другом. Возрастает важность обратной связи с тренером в качестве эксперта и носителя психологических знаний и жизненного опыта.

Их особенности присущи форме проведения занятий: они должны быть четко спланированы (чтобы исключить ситуацию неопределенности, которая негативно влияет на конфликты подростков); Упражнения, используемые в тренинге, должны быть более динамичными. Вы должны уделять больше внимания невербальному общению, с этой целью, ввести тренировки, ориентированные на тело.

Программу социально-психологического тренинга для подростков можно построить на следующих принципах: использование разных форм работы в классе: игры, групповые дискуссии, мини-лекции; Принцип свободы: подросток решает участвовать или не участвовать в каких-либо упражнениях; Тренировка состоит из десяти сеансов, каждый из которых длится 2,5-3 часа. За это время группа выполняет свои задачи, оптимальную частоту занятий - раз в неделю. Уроки должны состоять как минимум из двух блоков. Во-первых, сама учебная работа, вторая - «чаепитие», что является своего рода продолжением обучения.

В результате апробации созданной нами программы были получены следующие результаты: были отмечены положительные изменения в коммуникативных навыках подростков и навыки бесконфликтного

поведения. Знания, полученные во время обучения, используются подростками в повседневной жизни. В целом, программа выполнила свои задачи.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по изучению эффективности применения социально-психологического тренинга для решения конфликтов у подростков

После проведения социально-психологического тренинга для подростков экспериментальной группы была проведена повторная диагностика по тем же методикам в контрольной и экспериментальной группах с целью проверки эффективности применения социально-психологического тренинга как средства разрешения конфликтов у подростков.

По методике самооценки мы получили следующие результаты:

Результаты проведения представленной методики в группах детей младшего подросткового возраста выглядят следующим образом:

- в экспериментальной группе «ЭГ из общего количества детей:
37% имеют высокий уровень самооценки;
53% имеют средний уровень самооценки;
10% имеют низкий уровень самооценки;
- в контрольной группе «КГ» из общего количества детей:
35% имеют высокий уровень самооценки;
54% имеют средний уровень самооценки;
11% имеют низкий уровень самооценки.

Отразим полученные по двум группам данные в таблице 11.

Таким образом, мы видим, что уровень самооценки в контрольной группе испытуемых остался почти на прежнем уровне, а в экспериментальной группе уровень самооценки распределился между средним и высоким, что приводит к уменьшению уровня конфликтности в группе.

Интерпретация результатов по социотесту Анцупова.

Анализируя полученные первичные данные можно сказать, что:

На предыдущем этапе диагностики мы получили следующие данные: уровень конфликтности присутствует в обеих экспериментальных группах, но в группе контрольной уровень конфликтности является более низким, чем в экспериментальной. После проведения коррекционной работы мы получили следующие данные: в контрольной группе не произошло никаких изменений: Кабс = 2, Пкабс = 3 (количество конфликтных и полуконфликтных диад в группе осталось прежним), а в экспериментальной группе количество конфликтных диад снизилось Кабс = 2, Кпабс = 2, потому как коррекционная работа проводилась только с экспериментальной группой.

Отразим полученные данные в таблицах 12,13 см. Приложение 7.

Статусное положение подростков в экспериментальной группе сравнивалось со средним, выделяется только лишь 20% лидеров с высоким статусным положением, 60% со средним статусным положением, и 20% с низким.

Так как в контрольной группе данные не изменились мы можем наглядно проследить изменения в экспериментальной группе.

Отразим полученные процентные данные на рисунке 5 для сравнительного анализа между группами.

Далее мы вычисляем статусное положение учеников в классе, по каждому параметру. Отразим данные в таблице 14.

Делая анализ данной таблицы можно сказать, что статусное положение в группе у подростков распределено равномерно, 40% подростков имеют высокое статусное положение в классе, 50% - средний статусный уровень, и 10% - низкий. По сравнению с предыдущими результатами мы видим небольшие изменения, дети с высоким статусом сравнялись с средним статусом, в тоже время и подростки с низким статусом приобрели средний.

Анализируя данную таблицу мы видим, что статусное положение подростков в группе приблизилось больше к среднему уровню, что является очень благоприятным для решения конфликтных ситуаций.

Рассматривая таблицу 15 мы видим, что социальный статус детей изменился 20% подростков имеют высокое статусное положение (было 30%), среднее статусное положение имеют 60% детей (было 45%), количество детей с низким статусным положением снизилось с 25% до 20%, что говорит в первую очередь о эффективности предложенной разработанной программы. Мы видим, что статусное положение детей в группе изменилось в лучшую сторону, что говорит о положительном воздействии социально-психологического тренинга для коррекции и профилактики конфликтов в подростковом возрасте.

Как мы видим, результаты по тесту Томаса в экспериментальной группе изменились очень сильно. Теперь основным средством разрешения конфликтов является сотрудничество и компромисс, что эффективно снижает уровень и возможность возникновения конфликтов.

Результаты изучения способов поведения в конфликте у подростков обеих групп представлены в таблице 18.

Сравнивая полученные данные можно выделить следующее: способы поведения подростков контрольной группы практически не изменились, а в экспериментальной группе произошли заметные изменения в способах поведения подростков. После проведения социально-психологического тренинга можно видеть, что наименее используемым способом поведения в конфликте стали «приспособление и избегание», а наиболее часто выбираемые - «компромисс и сотрудничество».

Составим иерархию способов поведения в конфликте подростков экспериментальной группы:

1. компромисс;
2. сотрудничество;
3. соперничество;
4. избегание;
5. приспособление.

После поведения повторной диагностики для контрольной и

экспериментальной групп можно сделать вывод о том, что значительные позитивные изменения по данным всех трех методик прослеживаются только в результатах диагностики экспериментальной группы, что говорит об эффективности предложенной нами программы социально-психологического тренинга для коррекции поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Математическая обработка результатов исследования.

Для проверки достоверности полученных результатов нами был использован метод расчета коэффициента корреляции вычисляемый по

$$r_{xy} = \frac{n(\sum XY) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

формуле Пирсона:

Где: n – объем группы;

X – первичные результаты показателя по тесту Анцупова;

Y – первичные результаты уровня самооценки;

$\sum XY$ – алгебраическая сумма первичных результатов.

Расчеты коэффициента корреляции были произведены с применением ЭВМ, полученные данные занесены в таблицы приложения 5,6.

На основе данных вычисления можно сделать вывод: полученный коэффициент корреляции в экспериментальной группе «КГ»

$r_{xy} = 0,51$, а в экспериментальной группе «ЭГ» - $r_{xy} = 0,59$ свидетельствуют о том, что обе величины взаимосвязаны.

Сравнив статусное положение с уровнем самооценки мы пришли к следующим выводам:

в экспериментальной группе «КГ» у детей имеющих 1 и 2 статусную категорию - $r_{xy} = 0,39$, а у детей имеющих 3 и 4 статусную категорию $r_{xy} = 0,78$;

в экспериментальной группе «ЭГ» у детей имеющих 1 и 2 статусную категорию - $r_{xy} = 0,41$, а у детей имеющих 3 и 4 статусную категорию $r_{xy} = 0,79$;

Для проверки достоверности результатов мы использовали таблицу корреляции по Пирсону, и сравнивая видим, что данные соответствуют среднестатистическим данным, то есть расчеты произведенные нами правильны.

Выводы по главе II

Делая выводы по второй главе, кратко опишем полученные данные по проведенному эксперименту:

1. По контрольному эксперименту мы получили следующие данные: в обеих экспериментальных группах уровень самооценки подростков находится чаще на среднем и высоком уровне.

в экспериментальной группе «ЭГ из общего количества детей:

28% имеют высокий уровень самооценки;

56% имеют средний уровень самооценки;

16% имеют низкий уровень самооценки;

в контрольной группе «КГ» из общего количества детей:

36% имеют высокий уровень самооценки;

52% имеют средний уровень самооценки;

12% имеют низкий уровень самооценки.

По методике социотест мы получили следующие данные: В контрольной группе $K_{абс} = 2$, $P_{кабс} = 3$; в экспериментальной группе $K_{абс} = 4$, $K_{пабс} = 4$. Уровень конфликтности присутствует в обеих экспериментальных группах, но в группе контрольной уровень конфликтности является более низким, чем в экспериментальной. Делая вывод можно сказать, что коррекционную работу нужно проводить с экспериментальной группой.

По тесту Томаса мы выявили, что в обеих группах наиболее распространенным выбором поведения в конфликте является соперничество и избегание.

По всем изложенным данным можно сказать, что требуется коррекционная работа с подростками экспериментальной группы, потому что социально-психологический климат в данной группе является менее благоприятным для развития личности подростка и для успешного протекания процесса его социализации.

2. Для проведения коррекционной работы по снижению уровня конфликтности в экспериментальной группе была разработана программа социально-психологического тренинга для подростков по развитию навыков разрешения конфликтов. Программа социально-психологического тренинга для подростков может быть построена на следующих принципах: использование на занятиях разных форм работы: игры, групповые дискуссии, мини-лекции; принципа свободы: подросток сам решает участвовать или не участвовать ему в каком-либо из упражнений; тренинг состоит из десяти занятий, каждое из которых длится 2,5- 3 часа. За это время группа выполняет свои задачи, оптимальная частота занятий – один раз в неделю. Занятия должны состоять как минимум из двух блоков. Первый – непосредственно тренинговая работа, второй – «чаепитие», которое является своеобразным продолжением тренинга.

В результате апробации построенной нами программы на группе подростков из 20 человек (экспериментальная группа) были получены следующие результаты: отмечены позитивные изменения коммуникативных навыков подростков и навыков бесконфликтного поведения. Полученные в процессе тренинга знания используются подростками в повседневной жизни. В целом программа выполнила свои задачи.

3. После проведения социально-психологического тренинга для подростков экспериментальной группы была проведена повторная диагностика по тем же методикам для подростков обеих групп с целью проверки эффективности предложенной программы. В процессе повторной диагностики были получены следующие результаты:

- в экспериментальной группе «ЭГ из общего количества детей:
 - 37% имеют высокий уровень самооценки;
 - 53% имеют средний уровень самооценки;
 - 10% имеют низкий уровень самооценки;
- в контрольной группе «КГ» из общего количества детей:
 - 35% имеют высокий уровень самооценки;

54% имеют средний уровень самооценки;

11% имеют низкий уровень самооценки.

В контрольной группе изменений практически нет. В экспериментальной группе количество ребят с низким уровнем самооценки снизилось на 6%, количество подростков имеющих высокую самооценку увеличилось на 9%.

Таким образом, в экспериментальной группе уровень самооценки распределился между средним и высоким, что приводит к уменьшению уровня конфликтности в группе.

По методике модульного социотеста Анцупова мы получили следующие данные: в контрольной группе не произошло никаких изменений: Кабс = 2, Пкабс = 3 (количество конфликтных и полуконфликтных диад в группе осталось прежним), а в экспериментальной группе количество конфликтных диад снизилось Кабс = 2, Кпабс = 2. Социальный статус подростков контрольной группы практически не изменился. По результатам диагностики экспериментальной группы видно, что социальный статус детей изменился 20% подростков имеют высокое статусное положение (было 30%), среднее статусное положение имеют 60% детей (было 45%), количество детей с низким статусным положением снизилось с 25% до 20%, статусное положение подростков в группе приблизилось больше к среднему уровню, что является благоприятным для разрешения конфликтных ситуаций.

Сравнивая полученные по методике К. Томаса данные можно выделить следующее: способы поведения подростков контрольной группы практически не изменились, а в экспериментальной группе произошли заметные изменения в способах поведения подростков. После проведения социально-психологического тренинга можно видеть, что наименее используемым способом поведения в конфликте стали «приспособление и избегание», а наиболее часто выбираемые - «компромисс и сотрудничество».

После проведения повторной диагностики для контрольной и экспериментальной групп можно сделать вывод о том, что значительные позитивные изменения по данным всех трех методик прослеживаются

только в результатах диагностики экспериментальной группы, что говорит об эффективности предложенной нами программы социально-психологического тренинга для коррекции поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Заключение

В младшем подростковом возрасте появляется интерес к собственному внутреннему миру, возникает желание понять, лучше узнать себя. Возникшее острое «чувство Я», увеличение значимости проблем, связанных с самооценкой, сопровождаются трудностями думать и говорить о себе, слабым развитием рефлексивного анализа, что приводит к повышенной конфликтности, возникновению чувства неуверенности в себе.

Таким образом, требуется целенаправленная коррекционная работа с подростками с повышенным уровнем конфликтности, что предполагает развитие рефлексии, т. е. самопознание внутренних психических актов и состояний и формирование устойчивой положительной самооценки.

Психолог вынужден решать сложнейшие задачи: ему необходимо специально организовать ведущую для подросткового возраста деятельность, создать в ходе выполнения этой деятельности атмосферу сотрудничества, взаимного доверия между детьми, между взрослым и детьми, оказать помощь подростку в его саморазвитии.

Одно из возможных решений — использование в работе с младшими подростками (данный возрастной период является благоприятным временем для формирования личности) — программ социально-психологического тренинга, в ходе которых решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки.

Программа поможет детям познать себя и научиться управлять своим внутренним миром, а взрослым (педагогам и психологам) — организовать и провести интересные, увлекательные занятия.

Занятия проводились в группах по 20 человек. Целью этих занятий-тренингов было привитие детям навыков группового взаимодействия, безусловного принятия другого человека. Школьники учились анализировать свои чувства, грамотно выражать их в общении со сверстниками.

Результаты этих занятий проявились в улучшении положения неблагополучных в общении подростков, отмечены позитивных изменения коммуникативных навыков подростков и навыков поведения в конфликтных ситуациях. Младшие подростки получили первые знания о структуре своей личности, учились понимать особенности своего поведения в межличностных отношениях. Полученные в ходе тренинговых занятий знания и навыки используются подростками в их повседневной жизни.

После проведения опытно-экспериментальной работы мы видим, что уровень конфликтности в экспериментальной группе снизился, уровень самооценки подростков повысился также как и статус положения в группе. Данные полученные при диагностике контрольной группы остались практически без изменений. что говорит об эффективности социально-психологического тренинга как средства коррекции и профилактики конфликтов у подростков. Следовательно, подтвердилась наша гипотеза о том, что развитие навыков разрешения конфликтов и неконфликтного поведения у подростков будет эффективно если:

- ведется диагностика уровня конфликтности межличностных взаимоотношений подростков и степени адекватности их самооценки;
- учитываются особенности поведения подростков в конфликтных ситуациях;
- ведется обучение навыкам поведения в конфликтных ситуациях в рамках социально-психологического тренинга.

После выводов, сделанных на основе результатов исследования можно дать следующие рекомендации:

Необходимо изучить систему личных отношений детей в группе, определить зачинщиков конфликтных ситуаций, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный климат, а также для большей продуктивности целенаправленной воспитательной деятельности учителя.

Нельзя оставлять без внимания непопулярных детей. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку,

уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений. Также необходимо учителю пересмотреть свое личное отношение к этим детям.

Таким образом, изученный опыт применения социально – психологического тренинга как средства профилактики и разрешения конфликтов в подростковой среде показывает, что эффективность таких методов воздействия на формирование личности ребенка очень высока.

Однако следует заметить, что большое значение на конфликтное поведение школьников оказывает личность учителя. Часто общение учителя с повзрослевшими учениками строится на тех же принципах, что и с учащимися начальных классов. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям подростка, прежде всего его представлению о себе – стремлению занять равное положение по отношению к взрослым. Благополучное разрешение конфликта невозможно без психологической готовности учителя перейти к новому типу отношений с взрослеющими детьми. Инициатором построения таких отношений должен быть взрослый.

В основе конфликтных отношений между подростком и учителем нередко лежит негативная оценка учащимися профессиональных или личностных качеств педагога. Чем выше школьник оценивает профессионализм и личность учителя, тем более он для него авторитетен, тем реже между ними возникают конфликты. Подростки подходят к оценке своих учителей более критично, чем младшие школьники, однако и с ними подготовленный и умелый учитель всегда может установить хорошие отношения. В таком случае конфликты между учителем и подростками редки либо исключены совсем.

Другой особенностью конфликтов между подростками и учителями можно считать неадекватность восприятия конфликтной ситуации. Если подростки мало задумываются об истинных причинах конфликтов, их оценка ситуации сводится, в основном, к констатации факта конфликта и внимание их сосредоточено на поведении учителя в инциденте. Учителя также

фиксируются на конфликтном поведении подростка, но при анализе конфликтной ситуации они склонны на него же возлагать вину за произошедшее, объясняя конфликт невоспитанностью, распущенностью, в особо острых случаях даже наличием психических отклонений у возмутителя спокойствия. При этом собственное поведение расценивают как правильное, не замечая, что неосторожным попаданием в «зону наименьшего сопротивления» в характере подростка вызывают протестные реакции, которыми и обусловлено его конфликтное поведение.

Справедливости ради следует заметить, что конфликты одинаково тяжело переживаются обеими сторонами, но так же одинаково ни та, ни другая сторона не видят конструктивного способа разрешить конфликт или предотвратить его возникновение.

Чаще всего конфликт заканчивается проработкой в кабинете директора, вызовом родителей и тому подобным радикальными мерами, преследующими единственную цель - прекратить ненормативное, конфликтное поведение ученика. Таким образом, гасится только внешнее, поведенческое проявление конфликта. Противоречие же, лежащее в основе конфликта, которое состоит в невнимании к новым потребностям подростка, остается и образует почву для будущих конфликтов.

Таким образом, проведенная нами исследовательская работа по проблеме разрешения конфликтов в подростковом возрасте может быть продолжена в рамках поиска эффективных средств разрешения конфликтов между подростками и педагогами.