



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений у младших подростков

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

Проверка на объем заимствований:
31,41 % авторского текста

Выполнила:
студентка группы ОФ-410/099-4-1
Красникова Анастасия Валерьевна

Работа Красникова Анастасия Валерьевна к защите
« 30 » марта 2019 г.
зав. кафедрой ТиПП
Кондратьева О.А. Кондратьева О.А.

Научный руководитель:
к.псх.н., доцент
Шаяхметова В. К.

Челябинск
2019

| | | |
|------------|---|----|
| | Введение | 3 |
| Глава I. | Теоретические основы исследования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков | |
| 1.1. | Понятие межличностных отношений в психолого-педагогической литературе | 6 |
| 1.2. | Возрастные особенности младшего подросткового возраста | 13 |
| 1.3. | Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков | 21 |
| Глава II. | Организация исследования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков | |
| 2.1. | Описание этапов, методов, методик исследования межличностных отношений у младших подростков | 30 |
| 2.2. | Характеристика выборки и анализ результатов исследования | 37 |
| Глава III. | Опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков | |
| 3.1. | Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков | 45 |
| 3.2. | Анализ результатов опытно-экспериментального исследования | 50 |
| 3.3. | Психолого-педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений у младших подростков | 62 |
| | Заключение | 69 |
| | Библиографический список | 73 |
| | Приложения | 79 |

Введение

Младший подростковый возраст – важный жизненный этап в жизни человека, так как носит характер перехода от детства к зрелости. Подростковая психология придает огромное значение общению подростка со сверстниками, благодаря которому определяются все стороны его жизнедеятельности. Ведущим видом деятельности подросткового возраста является общение с близким товарищем, которое выступает не только как средство обмена информацией, но и оказывает влияние на развитие личности подростков.

Возрастная периодизация Э. Эриксона, гласит, что ведущая деятельность в подростковом возрастном периоде является общение со сверстниками. Важнейшим смыслом жизни подростка являются отношения с товарищами во многом определяющие остальные стороны его поведения и деятельности [76, с. 200].

Согласно высказыванию Н. В. Степановой существует противоречие между потребностью подростков участвовать в жизни взрослых, решению более сложных вопросов и несоответствием их реальных возможностей вхождения в систему межличностных отношений более старшего поколения [цит. по 6, с. 305].

Природа межличностных отношений в любых социальных группах достаточно сложна и многогранна. В межличностном взаимодействии личность проявляет индивидуальные качества личности – ее эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усваивает нормы и ценности общества. Благодаря взаимодействию со сверстниками, подросток вливается в активную деятельность, сталкивается с возможностью выражать свое мнение, отстаивать личную позицию, конструктивно разрешать

конфликтные ситуации, в которые он попадает. Подросток реализует себя в новой роли, позиции, имеет возможность осуществить свои идеи [38, с. 215].

В настоящее время существует огромное количество теоретической и методической литературы С. Вайншенк, Д. Гоулман, Е. П. Ильин, Е. С. Гончарова и др., посвященной работе с межличностными отношениями. Важно изучать вопросы, оптимизации отношений в группе, так как они не достаточно освещены, поэтому тема выбранной мной квалификационной работы является актуальной на данном этапе изучения.

В школьной среде в работе психолога уделяется значительная часть урегулирования межличностных конфликтов. Ведется профилактическая работа с предупреждением межличностных негативных отношений, но в основном работа ведётся на ослабление, а не на коррекцию отрицательных связей. Благодаря программе выявляются подростки с ярко выраженной проблемой межличностных отношений.

Цель: теоретически обосновать и экспериментально провести психолого-педагогическую коррекцию межличностных отношений у младших подростков.

Объект исследования: межличностные отношения младших подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений у младших подростков.

Гипотеза исследования: межличностные отношения подростков станут более благоприятными, если применить программу коррекции.

Задачи:

- 1) Изучить феномен межличностного отношения.
- 2) Выявить психологические особенности детей младшего подросткового возраста.

- 3) Теоретически обосновать модель исследования.
- 4) Подобрать методы и методики направленные на выявление изучаемого феномена.
- 5) Дать характеристику выборки и проанализировать результаты исследования.
- 6) Разработать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков.
- 7) Провести опытно экспериментальное исследование, с последующим анализом результатов.
- 8) Составить психолого-педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений у младших подростков.

В исследовательской работе используются следующие методы:

- 1) теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, моделирование, обобщение, целеполагание.
- 2) эмпирические методы: тестирование, констатирующий и формирующий эксперимент посредством выбранных методик, охватывающие несколько сторон изучения: группа – конфликт – восприятие подростком группы. В связи с этим были выбраны методики: «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкина, «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса, «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовской.
- 3) статистические методы: Т-критерий Вилкоксона.

База исследования: МБОУ СОШ №21 г. Озёрска. В нашем исследовании принимал участие 6 «А» класс из 25 человек, в возрасте 12-13 лет, 8 мальчиков и 17 девочек.

Глава I. Теоретические основы исследования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков

1.1. Понятие межличностных отношений в психолого-педагогической литературе

На протяжении всей истории развития психологии как науки существовало несколько попыток дать описание структуре данных взаимодействий. Таким образом, на Западе большое значение приобрела «теория действия», или «теория социального действия» в которой в различных вариантах велось описание индивидуального акта действия [14, с. 179]. К этой идее обращались: М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс, К. Янг, А. Фримен. Важнейшей целью являлся отбор преобладающих условий мотивации действий во взаимодействии. В концепции «социального действия» Т. Парсона была совершена попытка обозначить целостный категориальный аппарат для дальнейшего отображения структуры социального действия [56, с. 613]. Главная составляющая деятельности по Т. Парсону это межличностные взаимодействия, а В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев и считали, что на межличностных взаимодействиях строится человеческая деятельность [50, с. 44].

По мнению А. А. Бодалева, во взаимодействии с другими людьми, человек может выступать в роли субъекта и объекта общения одновременно. Вызывая интерес или наоборот безразличие или неприязнь, человек как субъект познает своего партнера, воздействуя на него с целью решения какой – либо конкретной задачи. В свою очередь он сам является

объектом познания для того, с кем общается. Партнер адресует к нему свои чувства и старается на него повлиять. Важно то, что пребывание человека одновременно в качестве объекта и субъекта типично для любого вида непосредственного общения людей, если это общение учащихся с другом или учащегося с учителем [цит. по 16, с. 137].

Так как тема выпускной квалификационной работы непосредственно связана с темой межличностных отношений, более подробно остановимся именно на этой стороне общения.

Межличностные отношения — это отношения, складывающиеся между отдельными людьми. Они часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека [23, с. 71].

Л. В. Мардахаев в своих трудах изучал межличностные отношения с точки зрения субъективно переживаемой связи между людьми, выделяя различные виды межличностных отношений - деловые, личные, приятельские, товарищеские, супружеские [47, с. 182].

Взаимодействие предполагает распределение его участников по степени активности — пассивности. Для взаимодействия важно чтобы один человек проявлял активность. Два одинаково пассивных человека, не делающих шаг навстречу друг другу не смогут вступить во взаимодействие. Если оба одинаково активны, то они будут бороться за первенство и главенство в их взаимоотношении до тех пор, пока кто-то не уступит. Для гармонизации человека необходимо иметь одновременно и активные и пассивные черты, потому что это две половинки единого человека. Каждый обладает и теми и другими чертами, но демонстрирует их в зависимости от того, какие черты проявляет его партнер по общению [3, с. 241].

Теперь рассмотрим более конкретно отдельные части понятия «межличностное отношение».

На сегодняшний день существует много классификаций межличностных отношений. Одной из них можно выделить классификацию Е. П. Ильина:

1. Первый тип - формальный. В этом типе отношений человек использует искусственно транслируемую вежливость и учтивость, заинтересованность или безразличие, чтобы скрыть свои подлинные эмоции и отношение к партнеру по взаимодействию. Благодаря этому типу человек эмоционально стабилен и не испытывает перегрузку и выгорание [цит. по Зб, с. 86].

2. Примитивный. Оценочный тип межличностных отношений. Человеку под воздействием общества надеваются определенные ярлыки. Потенциальных партнеров по коммуникации делят на «полезных» и «бесполезных». Люди, по своей природе выстраивают отношения с «полезными» людьми, которые будут механизмом в достижении какой-либо цели. Людей «бесполезных» в таком случае игнорируют или в грубой форме отказывают в общении. Как только, поставленная цель достигнута, «полезные» оппоненты переходят в категорию «бесполезных».

3. Функционально-ролевой. Отношения в позиции «заказчик - исполнитель». Собеседник в первую очередь социальная роль, а потом уже личность. Взаимодействие осуществляется посредством регламентированных норм и средств общения.

4. Деловой. Отношения между людьми направлены на достижение цели в виде представленной договоренности [9, с. 37].

5. Духовный. Общение ради самого общения. Чаще всего такое взаимодействие происходит между близкими людьми (родственниками, друзьями, влюбленными). Духовное общение подразумевает высокий

уровень взаимопонимания и наличие сформировавшихся репрезентации о собеседнике.

6. Светский. Отношения посредством манер, нормам вежливости, правилами высокого этикета и морали, только с теми, кто в «своих» кругах и разрешен светским обществом. Не имеет альтернатив.

7. Манипулятивный. Взаимодействие, направленное на получение выгоды от оппонента. Используется чаще в совместной деятельности человека. Человек, придерживающийся манипулятивной стратегии взаимодействия, использует определенные средства (лесть, демонстрация благосклонности, шантаж, обман и т.д.) [27, с. 64].

Межличностные отношения включают в себе три основные задачи, это межличностное восприятие, формирование межличностных отношений и оказание психологического воздействия.

Первоначально восприятие человека фиксируется на физическом облике, к которому причисляют функциональные, физиологические, паралингвистические характеристики. Физиологические характеристики: потоотделение, дыхание, поза, походка, невербальные особенности общения, такие как мимика, телодвижения, жесты [30, с. 44].

Определение межличностных отношений — это переживаемые, осознаваемые в разной степени взаимосвязи между индивидами. В основе их лежат различные эмоциональные состояния и психологические особенности взаимодействующих индивидов [41, с. 145].

Развитие межличностных отношений обусловлено многими факторами, такими как пол, возраст, национальность, общая деятельность, интерес и многое другое.

Важной характеристикой изучения феномена межличностных отношений являются её функциональная часть, принимающая определенные роли и задачи, в процессе социального бытия человека [35, с. 172].

Функции общения многообразны, и существуют различные основания для их классификации. Одна из общепринятой классификации является выделение в общении трех взаимосвязанных сторон - коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми. Источники информации в общении:

- сигналы непосредственно от другого человека;
- информация об итогах деятельности;
- сигналы от собственных сенсорно-перцептивных систем;
- информация от внутреннего опыта;
- информация о вероятном будущем.

Чтобы процесс общения был достоверным и качественным важно представлять себе действия своего партнера, которые осуществляются в определенных ситуациях.

Второй стороной общения является интерактивная, которая заключается в организации взаимодействия между индивидами, т.е. обмене не только знаниями, но и действиями [1, с. 50].

Третьей важной стороной общения является перцептивная. Перцепция – это процесс формирования субъективного образа предмета (или предметов), непосредственно воздействующего на органы чувств. То же, что восприятие [2, с. 126]. В межличностных отношениях важен процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления положительного взаимопонимания. С точки зрения восприятия важно правильно формировать первое впечатление.

Важный параметр при восприятии другого человека нравится нам внешне этот человек или нет. Привлекательный внешне для нас человек кажется нам умным, интересным и приятным в общении. Эта ошибка в восприятии связана с переоценкой или недооценкой свойств человека и называется фактором привлекательности. Соответственно наоборот, не симпатичный нам человек внешне отталкивает, кажется менее образованным, скучным и не вызывает желания во взаимоотношении [5, с. 200].

Следующий фактор «отношения к нам». Те люди, которые к нам относятся хорошо, кажутся нам лучше тех, кто к нам относится пренебрежительно.

При формировании первого впечатления эти схемы восприятия людей называются «эффектом ореола». Эффект ореола проявляется в том, что при формировании первого впечатления общее позитивное впечатление о человеке приводит к переоценке неизвестного человека [68, с. 99]. Эффект ореола может возникать в таких условиях как, стереотип восприятия, нехватка времени на изучение оппонента, неординарность оппонента, его экстравагантность.

В соответствии с этими сторонами общения выделяются следующие функции:

- информационно-коммуникативную, то есть подразумевает наличие обмена данными между партнерами;
- регулятивно-коммуникативную, поскольку происходит выработка правил и норм поведения;
- аффективно-коммуникативную, поскольку оно способно создавать психологическую разрядку.

Основными механизмами познания другого человека в процессе общения являются: идентификация, эмпатия и рефлексия.

Идентификация отождествление себя с другим человеком. В отношениях людям свойственно ставить себя на место другого человека, это неотъемлемый приём во взаимодействии друг с другом [70, с. 44].

Качественные отношения строятся на основе чувствования эмоционального состояния другого человека. Благодаря эмпатии человеку легче установить эмоциональный контакт [13, с. 312].

Рефлексия также важнейший механизм в отношениях между людьми. Каждому человеку необходимо анализировать свои поступки, поведение и эмоциональное состояние в отношениях [19, с. 117].

В характеристику общения входит такой компонент как способ взаимодействия. Рассмотрим эти способы более подробно.

Первый способ – заражение. Характеризуется бессознательной подверженностью определенным психическим состояниям. Оно проявляется через передачу определенного эмоционального состояния [20, с. 46].

Второй способ – внушение. Целенаправленное воздействие одного человека на другого без четкой аргументации. Внушение — это эмоционально-волевое воздействие. Важно авторитетное положение внушающего [20, с. 69].

Третий способ – убеждение. Человек через аргументацию влияет на сознание людей [18, с. 71].

Последний способ - подражание. Человек подражает поведению, состоянию и другим людям [14, с. 97].

Таким образом, обобщив вышесказанное, можно сделать вывод, что межличностные отношения — это переживаемые, осознаваемые в разной степени взаимосвязи между индивидами, с различными эмоциональными состояниями и психологическими особенностями взаимодействующих

индивидов, имеющие свои особенности, функции, способы восприятия и механизмы.

1.2. Возрастные особенности младшего подросткового возраста

Подростковый возраст считается переходным периодом в жизни человека. Это переход от детства к взрослой более самостоятельной жизни. Возрастные границы подвижны, но классический вариант психологи считают между 12 и 20 годами[32, с. 66].

В нашей квалификационной работе важно разобраться с характеристиками младшего подросткового возраста, для дальнейшего исследования, так как этот возраст имеет ряд возрастных особенностей.

Главные психологические характеристики младшего подросткового возраста:

1. Центральное новообразование – «чувство взрослости». Данное определение характеризуется мировосприятием ребенка к себе как к взрослому. Желание подростка формируется на принятии окружающих его не как ребенка, а как полноценного взрослого, со своими потребностями и позицией. Подросток предъявляет право на равное положение со взрослыми, выстраивает личные границы, отстаивает свое мнение. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании выстроить границы от вмешательства родителей. Главные вопросы, которые подросток прячет от вмешательства родителей и стремится самостоятельно сделать выбор, это вопросы внешнего вида, взаимоотношения со сверстниками, даже вопросы, касающиеся учебных моментов. Чувство взрослости эквивалентен с этическими нормами поведения, который подростки призывающий вести

определенным требованиям и правилам общения сверстников друг с другом [40, с. 37].

2. Самосознание претерпевает преобразование. Формируется «Я-концепция».

3. Происходит формирование критичности мышления, проявляется повышенная склонность к рефлексии, формируется самоанализ.

4. Неотъемлемый признак младшего подросткового возраста, это половое созревание, интерес к противоположному полу. Подросток испытывает трудности физического роста, внешний облик подростка своеобразен.

5. Характерна повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность.

6. Важно для подростка самоутверждение в деятельности, имеющий личностный смысл [54, с. 331].

В приведенных выше возрастных характеристиках, можно проследить закономерность интенсивности психологического и физического изменения, бурной физиологической перестройкой организма. Темп роста подростка стремительно увеличивается, скелет развивается быстрее мышечной ткани, следовательно, подросток выглядит непропорционально, долговязо, неуклюже. Резко увеличивается объем сердца и легких, глубины дыхания для обеспечения растущего организма кислородом. Характерно для подростка частые головные боли, из-за небольшого артериального давления, что свойственно для данного периода [59, с. 159].

В межличностных отношениях также наблюдаются определенные особенности. Для данного возраста характерно драчливое поведение, проступают элементы агрессивности, эмоционального выплеска, грубости. В этом возрасте проявляются элементы деструктивного поведения (тяга к

курению, воровству, обмануть и т.д.). Младшие подростки активно дают друг другу «прозвища», которые сохраняются вплоть до окончания школы [4, с. 53].

Младшие подростки обладают подъемом энергии, активности при выполнении общественных поручений, это указывает о повышенной физической энергии. Временами страдают шаткой недисциплинированностью, а также повышенной тревожностью при важных событиях.

Из практики у младших подростков наблюдается завышенная самооценка своих возможностей, эгоистическое самоутверждение, при котором подросток радуется, если у одноклассника неприятности, если одноклассник оказался униженным или менее успешным. Часто можно встретить подростка, у которого появляется новая дорогая вещь, а у других эта вещь отсутствует, как он стремится ей похвастать. Особенно видно это в школьных классах, где прослеживается наличие двух противоположных категорий обеспеченности родителей. При этом младшие подростки очень ранимы и обидчивы, что говорит о важности взаимодействия подростка и родителей [42, с. 84].

Встречается в данном возрасте первые проявления депрессии. В это время страдает самооценка, появляется чувство одиночества, несостоятельности в коллективе. Это может выражаться в конфликтных отношениях с взрослыми. Склонность к риску и агрессия — это приемы самоутверждения. К сожалению, следствием этого может быть увеличение числа несовершеннолетних преступников.

Как другой любой возрастной период, сопровождается кризисным переломным моментом. В этот период учебная деятельность уходит на второй план, перестает оказывать влияние на развитие. Ведущая

деятельность сменяется с учебной на общение со сверстниками, происходит психологическое отдаление от взрослых [65, с. 409].

В подростковом возрасте возникают проблемы с родителями, главным образом связанные с недопониманием (некоторые родители не успевают за изменениями, стремительно происходящими с их детьми). С одной стороны ребенок привязан к своим родителям и ждет от них понимания, с другой стороны он претендует на большую самостоятельность в решении каких-то дел и проблем.

По мнению Л. И. Божович, отношения присутствующие до переходного периода претерпевают изменения как в отношении ребенка к окружающему миру, так и к самому себе. Происходит развитие самосознания, как новообразования.

Формирование самосознания происходит через анализ подростком своей деятельности и своих поступков, в первую очередь анализ взаимоотношений со сверстниками. Основа самоопределения складывается посредством мировоззрения, установившихся интересов и ценностей [8, с. 376]. Начинается поиск своего «Я» и экспериментирование в разных социальных ролях. Происходит преобразование личности подростка, он пытается найти себя, открыть новые возможности. Подросток подстраивается под правила и нормы, новые условия, изменяя требования и ожидания общества.

Подробнее рассмотрим, какие преобразования характерны для психики младшего подросткового возраста. Кардинальные изменения происходят в сфере мотивации. Главная суть мотивов подростка направленные на формирование собственного мировоззрения. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных

различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов.

Нравственное развитие подростка сопряжено с мотивационной сферой. Нравственное развитие подростка формируется тогда, когда он непосредственно совершает нравственные поступки в значимых для него ситуациях [7, с. 212].

Важно применять педагогическое влияние, для правильного формирования нравственного образца. Посредством примеров, подростку намного проще понимать качественные нравственные поступки. Однако под влиянием ровесников, мораль подростка может исказиться, если не будет иметь опоры от транслирования взрослых.

Идеал – условие, для эффективного улучшения моральной устойчивости. Воспринятый или созданный ребенком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива. Далее ребенку будет проще формировать свой собственный нравственный идеал в качестве сознательно выбранного образца для поведения. Именно в мотивационной сфере, как считала Л. И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста [8, с. 400].

Рефлексия – ещё одна особенность подростка. Он пытается понять себя, проанализировать свои чувства, события, поступки. Теперь подросток сам может понимать самого себя, а не по мнениям родителей и учителей [62, с. 119].

Эго-идентичность, в концепции Э. Эриксона, основной компонент в развитии подросткового возраста. По мнению автора, идентичность — это чувство непрерывной самоидентичности, целостности, последовательности и уникальности собственной личности.

Социальная ситуация развития подросткового возраста представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости [76, с. 132].

Как уже говорилось выше ведущая деятельность подростка это общение со сверстниками. Главная тенденция - переориентация общения с родителей и учителей на сверстников:

1) Для подростка общение это путь получения новой важной информации;

2) Общение - вид межличностных отношений. Благодаря этому виду у подростка происходит становление социального взаимодействия. Подросток имеет право отстаивать свои права и в тоже получает навык подчинения правам других;

3) Также общение можно рассмотреть как вид эмоционального контакта. Позволяет младшему подростку проявить чувство солидарности, самоуважения, эмпатии и толерантности [13, с. 55].

Далее рассмотрим отношение подростка среди сверстников. Подросток стремится найти и занять свое место среди друзей и знакомых. Если у ребенка не получается этого сделать, то такой случай может привести к асоциальному поведению подростка с явно выраженной неадаптированности в обществе. Важность оценки сверстников приобретает большее значение для подростка, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность среди сверстников. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении.

В подростковой группе сверстников успехи ценятся важнее всего. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня развития и воспитания стихийно формируются свои кодексы чести, которые усвоенные из отношений взрослых. Однако в данной группе происходит пристальный контроль как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Здесь высоко ценятся верность, честность и караются предательство, измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и тому подобное [48, с. 202].

Для подростков характерно выявлять лидера среди своей группы. Личное внимание со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Подростки стремятся занять место рядом с лидером, получать его одобрение, завести личную дружбу, быть подле лидера. Также подросткам важны связи с близкими друзьями, имеющими равные позиции [55, с. 307].

По мнению психологов, для младших подростков характерно две противоречивых потребности: потребность в принадлежности к группе и в обособленности. Подросток, считая себя уникальной личностью, но одновременно с этим стремится не отличаться от сверстников. Свойственной чертой подростковых групп является конформность, т. е. склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность. Подросток стремится укрепиться в группе, занять хорошую позицию, чувствовать безопасность. Рассматривается такой механизм психологической защиты – социальная мимикрия [52, с. 213].

Важен также вопрос о взаимоотношениях между младшими подростками и учителями. Теперь положение учителя это не гарант уважения его статуса подростком. Учителю необходимо обладать определенными качествами и вести себя требующим образом, чтобы заслужить уважение к

себе. От этого будет зависеть, как будет проходить процесс обучения с данным учителем[46, с. 100].

Вообще учебный процесс подростка мотивирует мало, он поглощен межличностными отношениями с одноклассниками в классе. Теперь это не послушный ученик-первоклассник, а личность со своими приоритетами. Важным стимулом к учению младших подростков является стремление занять определенное положение в классе, добиться признания одноклассников, быть полезным своему классу. Однако нельзя говорить, что учебная деятельность совсем выходит из жизнедеятельности подростка.

Для подростка неприятно всё то, что унижает его достоинство, подрывает авторитет, снижает уверенность. Подростку важно чтобы он был не хуже других, чтобы не посягали на его личность.

В межличностных отношениях со сверстниками подросток осваивает школу социальных отношений. В процессе этого общения развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния. Учатся распознавать провокации, изучают личные сильные и слабые стороны. Некоторым из подростков выпадает доля бороться за своё место среди подростков, показать свое Я, заявить о себе, бороться за равенство в группе, возможностью быть привлекательным для противоположного пола[33, с. 164].

То, что происходит с подростком в начале его пути, определяет новые потребности, стремления, желания, требования к окружающим. Формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. Теперь общение с взрослыми уже не может целиком заменить общения со сверстниками.

Происходит становление разных по степени близости отношений, для подростка они носят явный характер: могут быть просто товарищи, близкие

товарищи, личный друг. Подросток общается не только с одноклассниками, но и создает контакты вне учебного заведения, охватывая новые интересы, занятия. Теперь отношения образуют самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. В ней происходят различные события, конфликты, победы, открытия, радость и огорчения. Теперь это новая интересная жизнь, насыщенная и собственная взрослая, которой уделяется много размышлений, переживаний и сил. Подросток действует самостоятельно, защищая своё право на личные границы, поэтому нетактичное вмешательство взрослых вызывает обиду, протест [24, с. 65].

Подводя итог вышесказанному, можно ещё раз убедиться, что младший подростковый возраст - серьёзный жизненный этап в жизни человека, так как носит характер перехода от детства к зрелости. Он требует уважительного, понимающего отношения со стороны взрослых, и конечно принятие своей персоны во взаимодействии со сверстниками.

1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков

В выпускной квалификационной работе были сформулированы цели и задачи, решаемые в ходе работы. Рассматривая цель как целостный объект, важно установить ее структуру, графическая модель которой представляет собой древовидный граф («дерево целей»).

Цели должны рассматриваться во взаимосвязи с сопряженными задачами, для того чтобы обеспечить их непротиворечивость и

согласованность в стремлении рационально распределить имеющиеся ресурсы.

Для этого было сгенерировано дерево целей для более наглядного образа исследования. В нем структурирована система по иерархическому принципу, цели распределены по уровням, отражающий план решения поставленных задач (рис. 1).



Рисунок 1 -«Дерево целей» психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков

Представим далее дерево целей психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков.

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально провести психолого-педагогическую коррекцию межличностных отношений у младших подростков.

1. Теоретически обосновать психолого-педагогическую коррекцию межличностных отношений у младших подростков.

1.1.Изучить состояние проблемы межличностных отношений у младших подростков в психолого-педагогической литературе.

1.2. Определить возрастные и психологические особенности младших подростков.

1.3. Построить модель формирования межличностных отношений у младших подростков.

2. Экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию межличностных отношений у младших подростков.

2.1. Дать характеристику этапам, методам, методикам исследования межличностных отношений у младших подростков.

2.2. Охарактеризовать выборку исследования межличностных отношений у младших подростков и проанализировать полученные результаты исследования межличностных отношений у младших подростков.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование по коррекции межличностных отношений у младших подростков.

3.1. Реализовать программу психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков.

3.3. Разработать рекомендации по психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков.

На основе «дерева целей» можно составить модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков.

Моделями определим сознательно искусственно созданные объекты, сходные с реальными объектами, подлежащими изучению по определению Б. Я. Советова.

Моделирование необходимо тогда, когда исследование самого реального объекта невозможно или затруднено в силу его недоступности.

Рассмотрим понятие «моделирование». Оно имеет достаточно много определений. Его можно рассмотреть в качестве метода познания объектов через их модели, как процесс построения этих моделей и как форму познавательной деятельности.

Точное и наиболее полное определение в формулировке И. Б. Новикова и А. И. Немова. По их трактовке моделирование – это «опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель) [цит. по 39, с. 117].

Моделирование в психологии считается свойственной формой всех видов психологической работы: исследования, диагностики, консультирования, коррекции.

Современный этап развития моделирования, как метода исследования в психологии характеризуется:

- разработкой новых подходов к измерению в психологии (моделирование макродинамики как результата микродинамических процессов; разработка шкал, основанных на мягких вычислениях; применение качественного интегрирования и др.);
- разработкой моделей динамики взаимодействия психических систем;
- разработкой моделей естественных систем (менеджмент, психотерапия);
- возрастающим интересом к инженерии знаний, структуре переработки информации и когнитивным стратегиям;
- переосмыслением предложенных ранее подходов с учетом современного состояния развития психологической науки [51, с. 257].

Рассмотрим этапы моделирования.

В первом этапе происходит формулирование проблемы исследования, определение целей, постановка задач моделирования.

На втором этапе происходит обоснование потребности использования метода моделирования.

Третий этап содержит теоретическую подготовку процесса моделирования. Построение неформализованной модели, подбор инструментария.

На четвертом этапе производится построение концептуальной модели. Представление механизмов действия и взаимодействия структурообразующих единиц модели, формирование показателей.

Пятый этап –разрабатываем формализованную модель. Формирование площади переменных и описание в их терминах единиц модели, сбор данных и идентификация модельных параметров и отношений, верификация модели.

На шестом этапе проводим изучение моделей и приобретение новой информации.

На седьмом этапе осуществляется переход от принятой модельной информации к переструктурированным сведениям о предмете исследования.

Последний этап. Внедрение модельных познаний в систему теоретического знания об объекте исследования [71, с. 590].

Программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений строится по принципу системности и содержит несколько блоков: теоретический, диагностический, коррекционный, блок контроля, обобщающий блок. Каждый блок состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов (рис. 2).

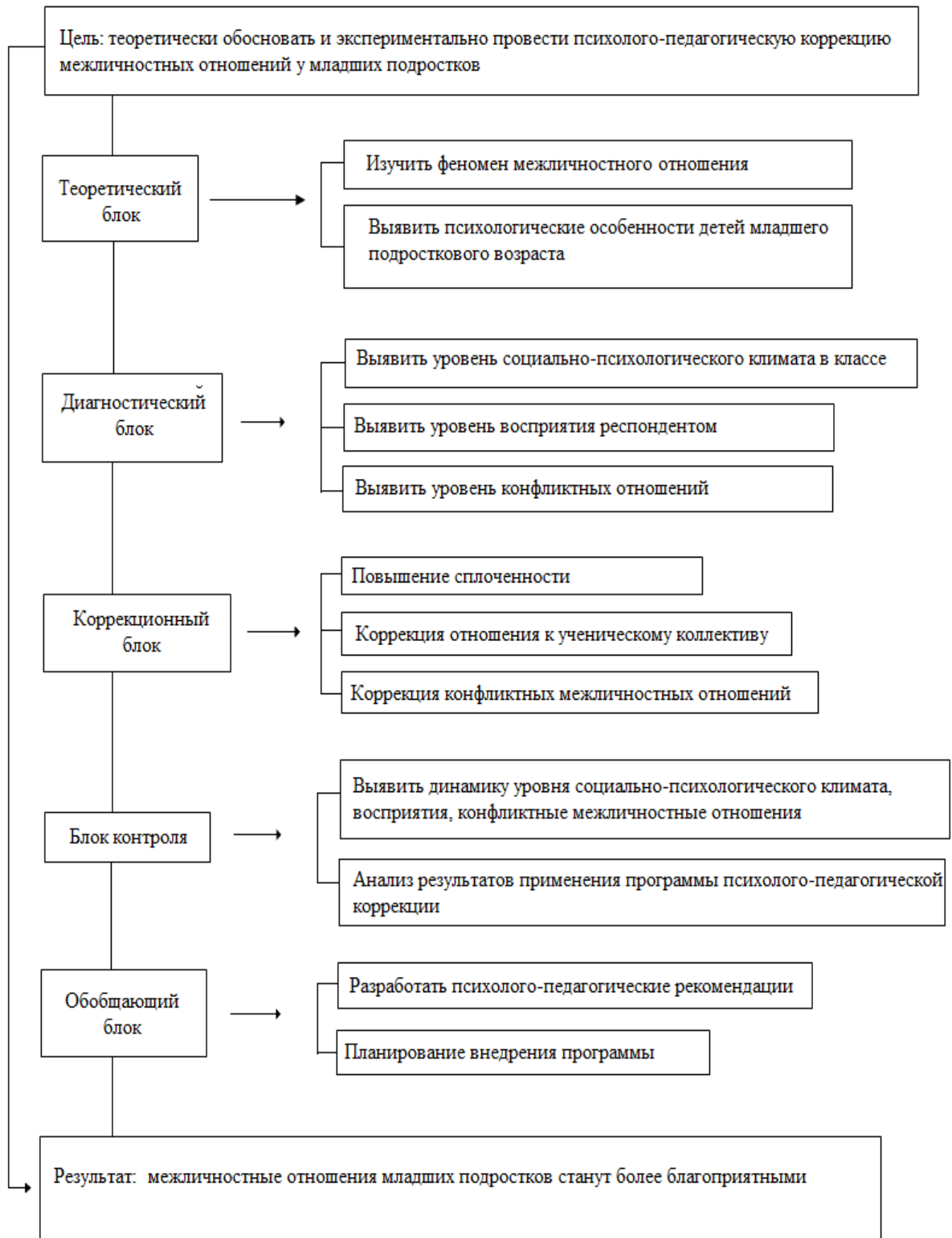


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших подростков

Характеристика блоков модели:

Цель –теоретически обосновать и экспериментально провести психолого-педагогическую коррекцию межличностных отношений у младших подростков.

Теоретический блок модели содержит результаты анализа научной литературы по проблеме исследования. Для осуществления успешной коррекционной работы необходимо составить четкое представление о межличностных отношениях младших подростков уже описанное исследователями Э.Эриксоном, Н. В.Степановой, А.В.Мудрик и другими. Также важно выявить особенности межличностных отношений у младших подростков.

Диагностический блок модели предполагает применение диагностического инструментария, адекватно задачам исследования с целью получения эмпирического материала в конкретной выборке.

Коррекционный блок модели включает в себя разработку и применение программы по коррекции межличностных отношений у младших подростков, направленную на повышение сплоченности коллектива, коррекции конфликтных межличностных отношений, а также формирование положительного отношения к учительскому коллективу.

Блок контроля помогает выявить уровень социально-психологического климата, а также сформированных в процессе коррекционной программы межличностных отношений у младших подростков. Также в данном блоке проводится оценка эффективности коррекционных воздействий.

Обобщающий блок предполагает разработку психолого-педагогический рекомендаций для педагогов, учащихся и их родителей по проблеме исследования, а также планирование внедрения коррекционной

программы для дальнейшего её использования в общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений содержит несколько блоков: теоретический, диагностический, коррекционный, блок контроля, обобщающий блок. Каждый блок состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов

Педагогу-психологу необходимо выбирать адекватные принципы и методы коррекции межличностных отношений, учитывая возрастные характеристики. А также необходимо знать, что эффективность психолого-педагогической коррекции зависит от трех составляющих: адекватность поставленных целей, задач, правильный выбор методов и принципов работы, прогнозирование психолого-педагогической коррекции.

Вывод по I главе

Главная тенденция переходного возраста установление межличностных отношений со сверстниками. Эти отношения не могут заменить родители, потому что именно в них подросток развивается как личность, со своими навыками взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния. Учатся распознавать провокации, изучают личные сильные и слабые стороны. Некоторым из подростков выпадает доля бороться за своё место среди подростков, показать свое Я, заявить о себе, бороться за равенство в группе, возможностью быть привлекательным для противоположного пола.

То, что происходит с подростком в начале его пути, определяет новые потребности, стремления, желания, требования к окружающим.

Формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым.

Межличностные отношения – сложный и многогранный процесс. Со своими сторонами, видами, а также функциями. Психология межличностных отношений — это переживаемые, осознаваемые в разной степени взаимосвязи между индивидами. В источнике МЛЮ находятся разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих индивидов, а также их психологические особенности.

Пиком установления межличностного общения относят период подросткового возраста. Так как на данном возрастном этапе ведущая деятельность подростка общение со сверстниками. Главная тенденция - переориентация общения с родителей и учителей на сверстников. Ровесник – это центр интереса, важности, значимости для взаимоотношений. Оценки сверстников начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность среди сверстников.

Таким образом, главная тенденция переходного возраста установление межличностных отношений со сверстниками. Происходит переориентация взаимоотношений с родителями, учителями, вообще со старшими. Общение становится самоцелью, в которой подростки реализуют свои интересы, формируют представления о себе и об окружающем мире.

Глава II. Организация исследования межличностных отношений у младших подростков

2.1. Описание этапов, методов и методик исследования межличностных отношений у младших подростков

Для исследования проблемы межличностных отношений у младших подростков, необходимо было выделить несколько этапов для качественного изучения выбранной темы.

Первый этап - теоретический этап –здесь была определена тема исследования и подготовлена предварительная постановка проблемы. Нами были изучена учебная литература: психолого-педагогические статьи и учебные пособия для психологов, выбрали подходящий материал для темы исследования. Сформулировали проблему, выбрали объект и предмет исследования. Объектом исследования является межличностное отношение младших подростков, а предметом исследования – психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений у младших подростков. Сформулировали гипотезу - проблема межличностного отношения младшего подросткового возраста взаимосвязана с их возрастными особенностями, своевременное изучение и диагностика позволяют составить провести коррекционную работу. Подобрали методики исследования охватывающие несколько сторон изучения: группа – конфликт – восприятие подростком группы. В связи с этим были выбраны методики: «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н Лутошкин, «Стиль конфликтного поведения» К. Томас, методика «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовская. Подготовили стимульный материал и инструкцию по его

проведению. Сформировали выборку из 25 учащихся 6 класса «МБОУ СОШ №21».

Экспериментальный этап – провели исследование на 25 испытуемых «МБОУ СОШ №21» по выбранным методикам. Выдали необходимый стимульный материал, произвели инструктаж о правильном выполнении тестирования, далее нами был проведен анализ результатов исследования.

Следующий этап - интерпретационный этап - сформулировали вывод о доказательстве выдвинутой гипотезы на основе математико-статистической обработки результатов.

В ходе проведенного нами исследования были применены следующие методы:

Теоретические:

- Обработка и анализ научной литературы;
- Интерпретация и анализ результатов исследования.

Эмпирические:

- Констатирующий эксперимент, тестирование с использованием следующих методик: «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкин, «Стиль конфликтного поведения» К. Томас, методика «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовская.

- Формирующий эксперимент. Проведение в классе психолого-педагогической коррекционной программы для формирования межличностного общения. Тестирование с использованием следующих методик: «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкин, «Стиль конфликтного поведения» К. Томас, методика «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовская.

Математико-статистическая обработка результатов [43, с. 308].

Для проверки гипотезы и поставленных задач, нами были выбраны и использованы методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирические (констатирующий и формирующий эксперимент); психодиагностические: «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкин, «Стиль конфликтного поведения» К. Томас, методика «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовская.

Более подробно рассмотрим методы исследования. Анализ научной литературы – это метод научного исследования, в ходе которого предполагается расчленения целого на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно – практической деятельности [25, с. 29].

Использовали метод обобщение, представляющий собой мысленный переход от отдельных, фактов, событий к отождествлению их в мыслях, от одной мысли к другой - более общей [26, с. 82].

Метод научного исследования - это процесс познания объективной действительности. Здесь происходит определенная последовательность действий, приемов, операций.

Для эмпирического исследования проблем выбраны соответствующие методы: констатирующий и формирующий эксперимент.

Эксперимент – это экспериментальная деятельность, специализированная для проверки выдвинутой гипотезы, происходящая в естественных или искусственно созданных условиях, протекающих под контролем и управлением экспериментаторов. Результат эксперимента - новое знание, включающее в себя выделение важнейших факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности [26, с. 72].

Констатирующий эксперимент - психологический метод, который устанавливает наличие определенного и обязательного явления или факта [25, с. 79].

Формирующий эксперимент - это метод исследования, предполагающий создания у респондентов нового понятия, качества или умственного действия.

Нами был выбран критерий Вилконсона, потому что он позволяет определить направленность изменений и их выраженность, что и необходимо для подтверждения гипотезы.

В исследовании межличностного отношения у младших подростков мы использовали ряд методик, одна из них «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкина.

Данная методика направлена на исследование психологического климата в коллективе на эмоциональном уровне. Здесь в левой стороне листа описаны те качества коллектива, которые характеризуют благоприятный психологический климат, в правой – качества коллектива с явно неблагоприятным климатом. Степень выраженности тех или иных качеств можно определить с помощью семибалльной шкалы, помещенной в центре листа (от +3 до -3). Карта-схема определения психологического климата в коллективе приложена [Приложение 1].

Чтобы представить общую картину психологического климата коллектива, надо сложить все положительные и отрицательные баллы. Полученный результат может служить условной характеристикой психологического климата большей или меньшей степени благоприятности.

Следующая методика диагностики является одной из самых распространенных методик диагностики поведения личности в конфликтной ситуации «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса.

Выделяется пять способов регулирования конфликтов, обозначенные в соответствии с двумя основополагающими измерениями (кооперация и напористость):

1. Соревнование (конкуренция) — стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление — принесение в жертву собственных интересов ради другого.
3. Компромисс — соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.
4. Избегание — отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Сотрудничество — участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К.Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения [Приложение 1].

Методика «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовская. Предлагаемая анкета поможет выявить три возможных типа восприятия индивидом группы. Тип 1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «индивидуалистическим».

Тип 2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».

Тип 3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремления внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы может быть назван «коллективистическим».

На основании трех описанных гипотетических «типов» восприятия индивидом группы была разработана специальная анкета, выявляющая преобладание того или иного типа восприятия группы у исследуемого индивида.

В качестве исходного «банка» суждений при разработке анкеты был использован список из 51 суждения, каждое из которых отражает определенный «тип» восприятия индивидом группы (а именно – учебной группы). При создании анкеты использовались суждения из теста для изучения направленности личности и методики определения уровня социально-психологического развития коллектива. На основании экспертной оценки были отобраны наиболее информативные для решения поставленной задачи суждения.

Анкета состоит из 14 пунктов - суждений, содержащих три альтернативных выбора. По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящий им ответ и отметить в специальном ответном бланке любым утвердительным знаком [Приложение 1].

Используя T - критерий Вилкоксона, мы определим какова выраженность и направленность изменений, после проведения коррекционной работы.

Непараметрический критерий, используемый для проверки различий между двумя выборками парных или независимых измерений по уровню какого-либо количественного признака, измеренного в непрерывной или в порядковой шкале. Критерий применим в тех случаях, когда признаки измерены, по крайней мере, в порядковой шкале. Суть метода состоит в том, что сопоставляются абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении. Для этого сначала все абсолютные величины сдвигов ранжируются, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в ту или иную сторону происходят случайно, то и суммы их рангов окажутся примерно равны. Если же интенсивность сдвигов в одну сторону больше, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях [74, с. 46].

Таким образом, благодаря обзору выбранных методов и методик изучения межличностных отношений у младших подростков помогут провести опытно-экспериментальное исследование.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании принимали участие 25 учащихся: 8 мальчиков и 17 девочек. Полновозрастной состав группы находится между 12 и 13 лет. 2 учащихся из многодетной семьи, 7 учащихся из неполных семей, воспитываемые мамой. В классе отсутствуют дети группы риска, из неблагополучных семей, состоящие на учете внутри школы.

В классном коллективе хорошая успеваемость. По итогам второй четверти 3 ученика окончили четверть на «отлично». 16 человек на оценку «хорошо» имеющие 3-4 четверки. 6 человек на оценку «удовлетворительно».

Мотивационный спектр в классе формируется путем усвоения новых знаний. Многие ученики заинтересованы в учебном процессе, они активно отвечают и качественно выполняют задания на уроках, внимательно слушают информацию и поэтому хорошо усваивают материал на занятии. Однако есть несколько учеников, не проявляют активность на занятиях, редко отвечают и погружены в собственное «пространство». Такие ребята имеют ниже уровень «среднего» своего развития, им необходим индивидуальный подход и большее внимание со стороны педагога.

В классе складывается тенденция к формированию микрогрупп с явными лидерами, причем они формальны. Микрогруппы сплочены внутри себя, учащиеся входящие в них общаются по интересам. В основном микрогруппы разделены по гендерным различиям, но выделяется одна микрогруппа с активистами класса. Ребята этой группы, как мальчики, так и девочки с высокой самооценкой, активной позицией. Они «заводят» ребят на какую-либо активность, действуют рычагом и связующим звеном этого класса. Многие из учащихся на них ориентируются. Среди учащихся также выделяются несколько учеников, находящихся в отдалении от класса. Они с

интровертированным характером, не проявляют активности в классе, большую часть свободного времени проводят сами с собой. На контакт идут слабо, занимаются собственными делами.

Конфликты бывают редко, но если случаются, то требующиеся вмешательства классного руководителя и родителей учащихся. В основном бываю на фоне ещё не сформировавшихся эмоциональной устойчивости и нахождения компромиссных решений. Зачастую инициаторы конфликтов лидеры микрогрупп и ребята, выделяющиеся из общей классной системы отношений. Причины: насмешки, задирство и отстаивание своей позиции. Благодаря профессионализму классного руководителя, его компетентности и уважительного положения среди учащихся, конфликты не разрастаются в глобальные ситуации, требующих принятия жестких мер.

Дисциплина в классе на хорошем уровне. На переменах бывает шумно и активно, но на уроках классный руководитель поддерживает необходимый уровень работоспособности. На других дисциплинах класс в некоторых случаях не справляется со своей активностью, тяжелее включается в учебный процесс и остро реагирует на какие-либо отвлекающие ситуации. Однако быстро приходят в рабочую атмосферу. Если урок построен интересно и логично, учащиеся заинтересованы в процессе, повышается внимание, каждый высказывает своё мнение, они готовы к дискуссии. Многие сами изъявляют желание выходить к доске, поднимают руку и общаются с учителем. Однако есть ребята, которые не уверены в своих ответах и отмалчиваются, пока их не спросит педагог.

Также хорошо развита внеурочная деятельность, ребята активны, им нравится труд. С удовольствием посещают мероприятия и чаепития, экскурсии и субботники. В классе развита система дежурств, которая никогда не нарушается. Классный руководитель находится в постоянном

взаимодействии с классом, проводятся классные часы и выездные поездки для сплочения коллектива.

Ученики на данном этапе развития находятся на стадии формирования прочного и деятельного классного коллектива, уже владеют навыками выполнения коллективных дел, умеют распределять между собой обязанности, назначать ответственных за мероприятия, подчиняются выбранному руководителю.

В коллективе много талантливых детей: поют, танцуют, владеют художественным словом. Многие ребята посещают во внеурочное время кружки, спортивные секции и школы, школы развития и искусства.

Для психолого-педагогической коррекции данная группа участников была выбрана не случайно, так как наблюдается разрозненность группы на микрогруппы, нет целостного коллектива, также отмечается неприятие классом некоторых учащихся.

Для изучения межличностного общения в данном классе, была применена методика оценки психологического климата в классе Л. Н. Лутошкина. Благодаря данному исследованию, мы смогли выявить социально-психологический климат группы с точки зрения индивида, также определили среднегрупповую оценку психологического климата и процент людей, оценивающих климат как неблагоприятный [Приложение 2, табл. 1]. Методика предполагает следующую процедуру проведения: в левой стороне листа описаны те качества коллектива, которые характеризуют благоприятный психологический климат, в правой - качества коллектива с явно неблагоприятным климатом. Степень выраженности тех или иных качеств можно определить с помощью 7-балльной шкалы, помещенной в центре листа (от +3 до -3).

Используя схему, следует прочесть сначала предложение слева, затем - справа и после этого знаком «+» отметить в средней части листа ту оценку, которая наиболее соответствует истине.

После обработки данных мы получили следующие результаты:

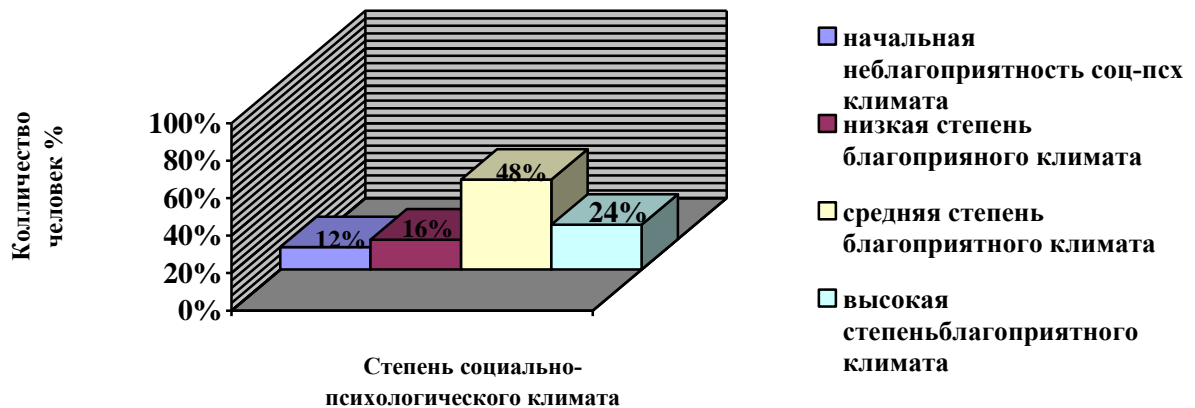


Рисунок 3 - Результаты распределения степени социально-психологического климата в классе среди испытуемых по методике диагностики оценки психологического климата в классе Л. Н. Лутошкина до проведения программы коррекции

Проанализировав полученные данные, мы выяснили, что 48% (12 человек) имеют учащиеся со средней степенью благоприятного социально-психологического климата группы, у 24% (6 человек) - высокая степень благоприятного социально-психологического климата группы, 16% (4 человека) с низкой степенью благоприятного социально-психологического климата группы и 12% (3 человека) с начальной степенью неблагоприятного социально-психологического климата.

Для того чтобы использовать количественные характеристики при изучении социальных взаимодействий в группе, мы использовали методику «Оценка отношений подростка с классом» (Е. В. Залюбовской). Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа»

восприятия индивидом группы [Приложение 2, табл. 2].

В качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего.

Проведя анализ полученные данные, мы выделили три типа восприятия: коллективистический тип, прагматический тип, индивидуалистический тип.

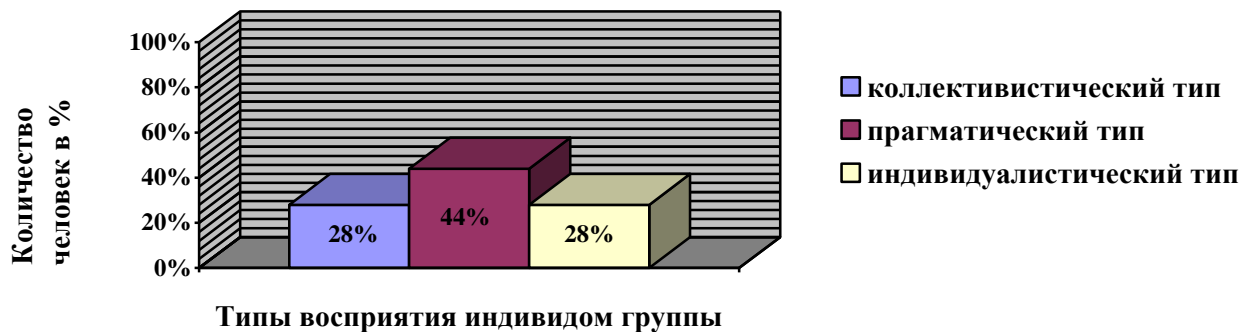


Рисунок 4 - Результаты распределения «типа» восприятия индивидом группы по методике оценки отношений подростка с классом до проведения программы коррекции

Из результатов диагностики видно, что преобладающим типом восприятия у группы является прагматический – 44% (11 человек), то есть тип, который характеризуется тем, что индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. Группа оценивается с точки зрения ее "полезности" для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Коллективистический тип и индивидуалистический тип оказались равными в процентном соотношении – 28% (7 человек).

Третьей методикой диагностики, раскрывающей понятие МЛО группы, «Стиль поведения в конфликте» К. Томас [Приложение 2, табл. 3].

Является одной из самых распространенных методик диагностики поведения личности в конфликтной ситуации. Выделяется пять способов регулирования конфликтов:

1. Соперничество — стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление — принесение в жертву собственных интересов ради другого.
3. Компромисс — соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.
4. Избегание — отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Сотрудничество — участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Обратимся к рисунку 5. По результатам констатирующего эксперимента мы получили следующие результаты.

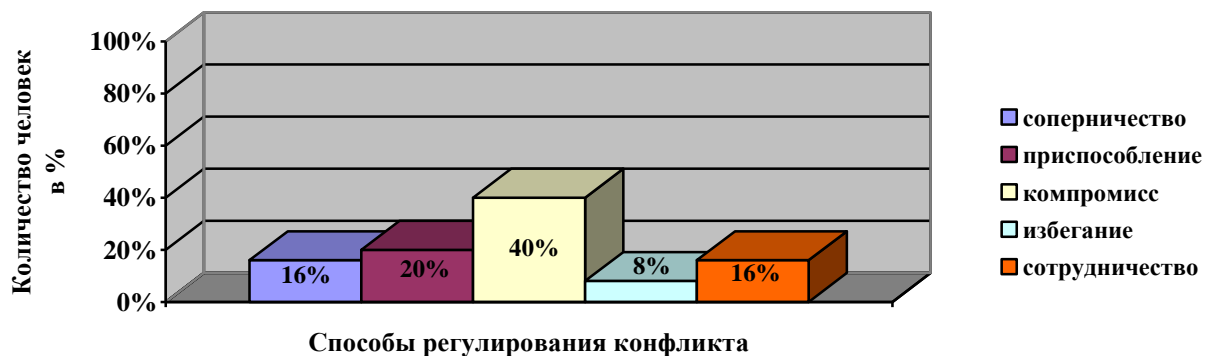


Рисунок 5 - Результаты распределения способов регулирования конфликтов до проведения программы коррекции

По результатам исследования 40% (10 человек) учащихся выбирают способ решения конфликтных ситуаций – компромисс, 20% (5 человек) – приспособление, соперничество и сотрудничество, как способ регулирования конфликтов используют 16% (4 человека), 8% (2 человека) – избегание.

Таким образом, по результатам исследования в классе наблюдается средний результат в отношении благоприятного нахождения в классе, с преобладающим прагматический типом восприятия у группы и решающие конфликтные ситуации путем компромисса. Для изменения типа восприятия группы и решения конфликтных ситуаций, а также повышения результата в отношении благоприятного нахождения в классе, необходимо проведение психолого-педагогической коррекционной программы.

Вывод по II главе

Во второй главе был решен ряд задач: подбор группы испытуемых, выбор методик и методов диагностики, организация и проведение эксперимента, анализ и интерпретация результатов эксперимента, а также сделаны выводы.

Теоретический, экспериментальный и интерпретационный этапы исследования межличностных отношений у младших подростков были реализованы. Выбранные теоретические и эмпирические методы исследования были проведены в полной мере.

По результатам проведенных методик исследования: «Методика оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкин, «Стиль поведения в конфликте», методика «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовская. Нами было выявлено, что приблизительно 50%

учащихся имеют качественное межличностное отношение, они комфортно чувствуют себя в классном коллективе, активно ведут жизнедеятельность в школе, имеют коллективистический тип взаимоотношения. То есть на первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремления внести свой вклад в групповую деятельность. В конфликтных ситуациях выбирают способ решения конфликтных ситуаций – компромисс. У 28% показатели низкой степени благоприятности в классе, эти ребята некомфортно чувствуют себя среди одноклассников, кто-то ярко выражено, у кого-то есть ресурс на взаимодействие, но не всегда ребята идут на контакт, к этим ребятам обращалось особое внимание, для дальнейшей коррекции их поведения. Следовательно, необходимо ребятам с выраженными признаками неблагоприятного уровня межличностных отношений, пройти программу по психолого-педагогической коррекции межличностных отношений.

Глава III. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции межличностных отношений младших подростков

3.1. Программа коррекции межличностных отношений у младших подростков

Цель коррекционной программы: создание условий для коррекции коммуникативных способностей учащихся.

Основные задачи:

1. Повысить уровня сплоченности коллектива;
2. Обучить навыкам позитивного общения;
3. Обучить разрешению конфликтных ситуаций;
4. Развить самопознания и рефлексии.

Для начала необходимо рассмотреть понятие «психологическая коррекция». По определению Д. Б. Эльконина психологической коррекцией следует считать последовательное психолого-педагогическое воздействие психолога на структуру психической деятельности человека, для устранения психических нарушений [цит. по 36, с. 87].

Ранее психолого-педагогическая коррекция применялась значительно в области дефектологии, то есть в работе с аномальными отклонениями, сейчас же проводится работа и с нормальным психическим развитием, для корректировки, а не на компенсацию недостатков.

Обязательными условиями в коррекционной работе являются следующее положения:

1. Максимальный упор психолога на сенситивность, а также зону ближайшего развития ребенка данного возрастного периода.
2. Опора на индивидуальные особенности учащихся этого возраста.
3. Создание благоприятного, рабочего психологического климата в классе.

Также важно соблюдение принципов психолого-педагогической коррекции:

1. Принцип единства коррекции и развития.
2. Принцип единства возрастного и индивидуального развития ребенка. Психокоррекционная работа должна строиться на знаниях основных закономерностей психического развития ребенка для дальнейшего выявления возрастных изменений.
3. Принцип единства диагностики и коррекции развития. Благодаря совместной деятельности диагностики и коррекции повышается эффективность и комплексность проделанной работы, выявляется динамика изменений.
4. Принцип системности. Системность важный компонент в любой коррекционной работе, помогающий проследить причины отклонений от курса направленности в процессе коррекционной работе [39, с. 94].

Для составления психолого-педагогической коррекционной программы, нами были использованы психологические игры и упражнения. Психологическими играми можно назвать игры, позволяющие разбираться во внутреннем мире человека, исследовать динамику изменений, а также научиться рефлексировать в процессе выполнения психологического задания.

Далее переходим к самой психолого-педагогической коррекционной программе.

Условия формирования группы:

Возрастные границы: 12-13 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 10-15 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 час.

Количество – 5 занятий.

Форма работы – групповая.

Методы работы - дискуссия, игра, беседа, анализ конкретных ситуаций, психогимнастические упражнения.

Структура каждого занятия:

Начала занятия. Приветствие, выяснение общей атмосферы в группе, настрой группы на работу.

Основная часть. Настрой на упражнения. Упражнения. Обсуждение результатов.

Подведение итогов занятия. Итоговое слово ведущего, окончания занятия.

Тематическое планирование [Приложение 3, таблица 4]:

Занятие «Знакомство»

Цель: Знакомство с целями программы; развитие навыков анализа собственных усилий для разрешения проблем.

Упражнение «Представь свое имя»

Цель: осуществление эмоционального разогрева.

Упражнение «Мы с тобой похожи тем, что...»

Цель: узнать в друг друге, чем они похожи.

Упражнение «Никто не знает»

Цель: преодолеть барьеры в общении между участниками, раскрепостить их.

Упражнение «Без маски»

Цель: позволяет участникам лучше узнать друг друга.

Занятие «Тренинг эффективного общения»

Цель: повышение мотивации у подростков принимать активное участие в тренинговых занятиях, положительный настрой на предстоящий курс, а также развитие общих коммуникативных способностей.

Упражнение «Веселый счет»

Цель: снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения.

Упражнение «Объявление об объявлении»

Цель: умение заявлять о себе.

Упражнение «Ладонка»

Цель: повышение самооценки, обучение подростков умению находить в других людях положительные качества.

Упражнение на общение «Другими словами»

Цель: тренировка речевой беглости и гибкости, умения подбирать синонимы, адекватно передавать одну и ту же мысль разными словами.

Занятие «Разговор о конфликтах»

Цель: формирование навыков определения своей позиции в затруднительных ситуациях.

Упражнение «Настроение»

Цель: осуществление эмоционального разогрева.

Упражнение «Да - нет»

Цель: осознание ощущений, возникающих в момент отстаивания позиции, поиск невербальных признаков собственного уверенного поведения.

Упражнение «Нож и масло»

Цель: развитие умения преодолевать страх перед неприятной ситуацией.

Упражнение «Решить проблему»

Цель: проработка конструктивных стратегий выхода из конфликтных ситуаций.

Занятие «Слушаю и слышу»

Цель: сформировать навыки внимательно слушать собеседника и понимать смысл текста собеседника.

Упражнение «Ассоциации с встречей»

Цель: осуществление эмоционального разогрева.

Психогимнастика «Рекламный ролик».

Цель: сформировать навыки анализа и презентации, а также навыки «слушать и слышать», а также развитие эмпатии.

Упражнение «Необитаемый остров»

Цель: формирование умения принимать оценку себя со стороны.

Упражнение на общение «Выслушай и повтори»

Цель: обучить участников приемам активного слушания.

Занятие «Подведем итоги»

Цель: актуализация знаний, приобретённых на занятиях.

«Хочу тебе пожелать»

Цель: сплотить группу и настроить на работу.

Упражнение «Ситуация в автобусе»

Цель: развитие умения анализировать ситуации.

Упражнение «Чемодан»

Цель: закрепление полученных навыков, осознание их ценности.

Упражнение «Формула удачи»

Цель: создание позитивного настроения на будущее.

Таким образом, программа состоит из пяти занятий. Занятия направлены на оптимизацию межличностных отношений. Благодаря данной программе, каждый из учеников сможет раскрыться перед другими с новой стороны, узнать друг о друге новую информацию, наладить психологический климат в классе, сплотить ребят, научиться находить конструктивные решения в конфликтной ситуации. Также каждый из ребят сможет совершенствовать навыки рефлексии.

3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После реализации программы провели повторные исследования по данной проблеме.

Используя «Методика оценки психологического климата» Л. Н. Лутошкин, мы получили следующие результаты опытно-экспериментального исследования [Приложение 4, таблица 5].

Обратимся к рисунку 6. Проведя сравнение результатов «до и после» применения коррекционной программы, наглядно видно, что для большинства учащихся коррекция имела благоприятный эффект.

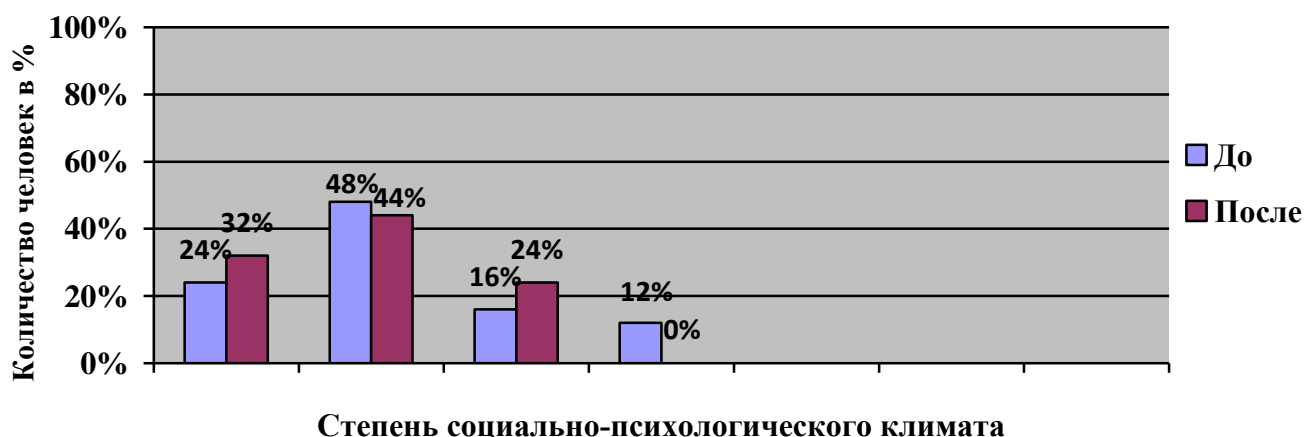


Рисунок 6 - Результаты сравнения показателей до и после проведения программы по методике диагностики оценки психологического климата в классе Л. Н. Лутошкина

После проведения психолого-педагогической коррекционной программы по степени социально-психологического климата, выявлено, что у 32% (8 человек) высокая степень социально-психологического климата, учащиеся себя комфортно чувствуют в классе, у них присутствует чувство принадлежности к школе, классу, коллективу. 44% (11 человек) имеют среднюю степень социально-психологического климата. Оптимальный уровень взаимоотношений, существует взаимопонимание, хороший коммуникативный уровень и чувство сопричастности с коллективом. 24% (6 человек) имеют низкую степень социально-психологического климата. Учащиеся имеют трудности в самовыражении, коммуникабельности, стеснительны, скудны в проявлении эмоциональным проявлениям. 0% начальной неблагоприятности социально-психологического климата [Приложение 4, рис.7].

До проведения коррекционной работы у 24% (6 человек)– высокая степень благоприятного социально-психологического климата группы, после 32% (8 человек) высокая степень социально-психологического климата.

Ребята стали лучше понимать друг друга, укрепилось доверительное отношение к классу, также ребята более открыто стали транслировать свои мысли.

По средней степени благоприятного социально-психологического климата группы, данные стали чуть ниже, до коррекционной работы данные составляли 48% (12 человек), после 44% (11 человек) имеют среднюю степень социально-психологического климата. Это связано с тем, что после осуществления программы, учащиеся, чей уровень показывал среднее значение, увеличилось на одну или несколько единиц, и перешло в статус высокой степени благоприятного социально-психологического климата группы.

Низкую степень благоприятного социально-психологического климата группы до коррекционной работы имели 16% (4 человека), сейчас процент возрос, благодаря тому, что те респонденты, чья степень благоприятного социально-психологического климата была начальная неблагоприятная (это 12% (3 человека)), после выполнения коррекционной работы увеличили показатели и перешли в низкую степень социально-психологического климата группы. Соответственно, после программы учащихся с начальной степенью неблагоприятного социально-психологического климата в ходе формирующего эксперимента не было выявлено.

В методике «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовской по результатам опытно-экспериментального исследования [Приложение 4, таблица 6], нами были выявлены следующие результаты: 40% (10 человек) учащиеся с коллективистическим типом восприятия группы. 36% (9 человек) имеют прагматический тип, а 20% (5 человек) – индивидуалистический тип восприятия группы. Обратимся к рисунку 8, для наглядного рассмотрения результатов исследования.

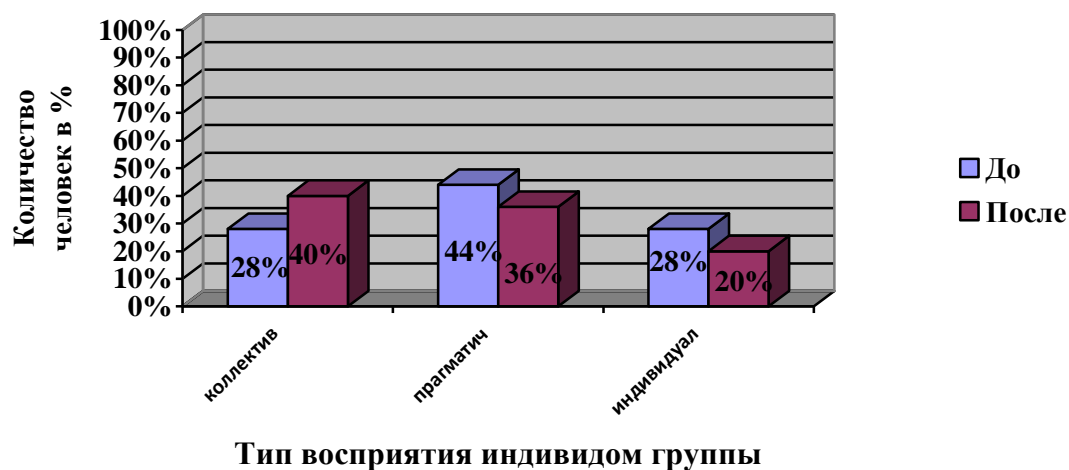


Рисунок 8 - Результаты сравнения показателей до и после проведения программы методики «Оценка отношений подростка с классом» (Е. В. Залубовской)

Из рисунка видно, что после коррекционной работы значения коллективистического типа в некоторых случаях увеличилось.

Проведя анализ результатов, можно сделать вывод о том, что после коррекционной работы, «коллективистический тип» имеет преобладающее значение, что подтверждает улучшение межличностных отношений в классе. Учащиеся стали относиться как к коллективу более уважительно, стали ценить отношения друг с другом, стремятся внести вклад в деятельность группы. Для исследования нам был важен параметр «коллективистический» тип, так как объектом изучения является феномен межличностного отношения [Приложение 4, рис. 9].

По методике «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса [Приложение 4, таблица 7], мы выяснили, что конструктивные варианты ведения себя в конфликтной ситуации применяют 76% (20 человек): 36% (9 человек) сотрудничество и 40% (11 человек) компромисс, остальные 20% (5 человек) используют приспособление 12% (3 человека) и соперничество 8% (2

человека) [Приложение 4, рис. 10]. Возможно, это связано с тем, что эти учащиеся не готовы так быстро переключиться на новый тип поведения, с такими ребятами необходима индивидуальная работа.

Рассмотрим значения по методике «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса «до и после» проведения психолого-педагогической коррекции [Приложение 4, рис. 11].

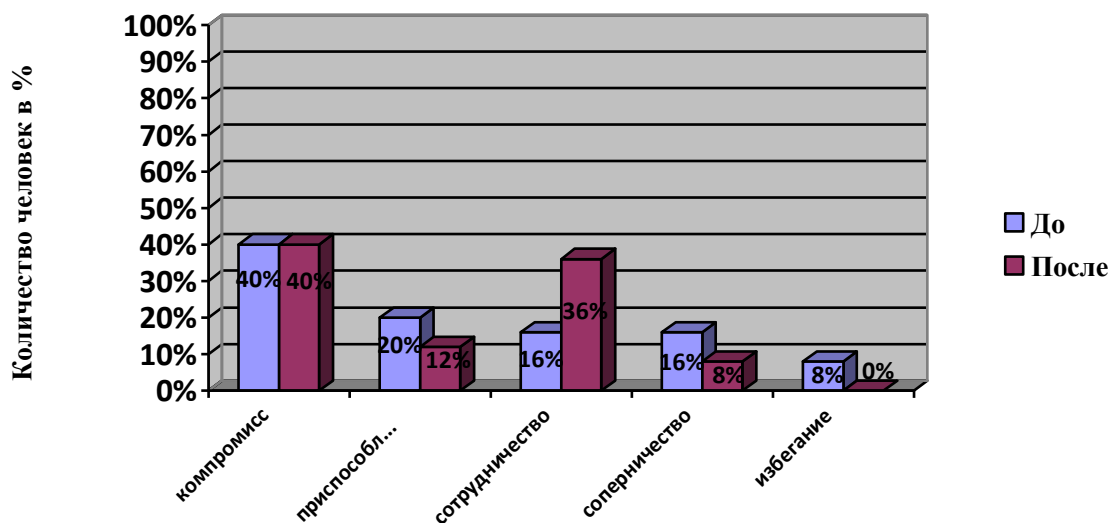


Рисунок 11 - Результаты сравнения показателей до и после проведения программы методики «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса

До начала работы актуальным способом решения конфликтных ситуаций 40% (10 человек) учащихся выбирают компромисс, что обуславливает редкие случаи конфликтов в данном классе. Ребята активно уступают друг другу, однако упускают свою возможность доказать правоту или получить то, в чём был очаг конфликта. После коррекционной работы компромисс стал использовать ещё один человек 40% (11 человек).

20% (5 человек) используют приспособление, как способ решения конфликтных ситуаций. Такие ребята находятся под влиянием лидеров групп, часто откликаются на просьбы, приносят в жертву свои убеждения и интересы. После коррекционной работы частота использования способа «приспособление» снизилась до 12% (3 человека).

Сотрудничество. Этому способу ребята уделяют не такое большое значение 16% (4 человека), однако после проведения коррекционной работы показатели увеличились вдвое, теперь 36% (9 человек) сотрудничество, как способ решения конфликтов, используют чаще всего.

Равное количество процентов набрал противоположный способ поведения в конфликте – соперничество 16% (4 человека). Наибольшие значения у лидеров групп, они активно отстаивают свою позицию. В конфликтных ситуациях до конца ведут свою линию убеждений, даже в ущерб чужому мнению. Уверены в себе, не боятся быть не правыми. После проведения программы, 8% (2 человека) учащихся ещё использует этот способ поведения, но из полученных данных отслеживается положительная тенденция к уменьшению отрицательных способов взаимоотношений в классе.

Последний способ избегание 8% (2 человека). Редко используемый, но наиболее опасный как для личностного развития, так и межличностного взаимодействия способ решения конфликтных ситуаций. Он опасен тем, что ребенок не может отстаивать своё мнение, что отрицательно сказывается на его самооценке, прослеживается избегание к кооперации, то есть отсутствие стремления и объединению участников к нахождению решения в конфликтной ситуации. После коррекционной работы данный способ не наблюдается.

После анализа результатов опытно-экспериментального исследования по трем методикам диагностики можно заметить, что уровень межличностных отношений стал более положительным, по баллам до и после проведения психолого-педагогической коррекции можно проследить их увеличение, что доказывает влияние данной коррекции на межличностное отношение в данном классе.

Проверим достоверность результатов с помощью Т-критерия Вилкоксона по «Методике оценки психологического климата» (Л.Н. Лутошкин). Составим таблицу сдвигов [Приложение 4, таблица 8].

Необходимо выполнить разность между значениями, полученными во втором и первом замере.

Сформулируем гипотезы.

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений не превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Проверим гипотезу, определив критическое значение критерия знаков [Приложение 4, таблица 9]. Исключаем нулевые сдвиги из рассмотрения. Количество нулевых сдвигов равно 9.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=136$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+16)16}{2} = 136$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 4.5 + 4.5 + 2 = 11$$

По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=16$:

$$T_{кр} = 23 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 35 \quad (p \leq 0.05)$$

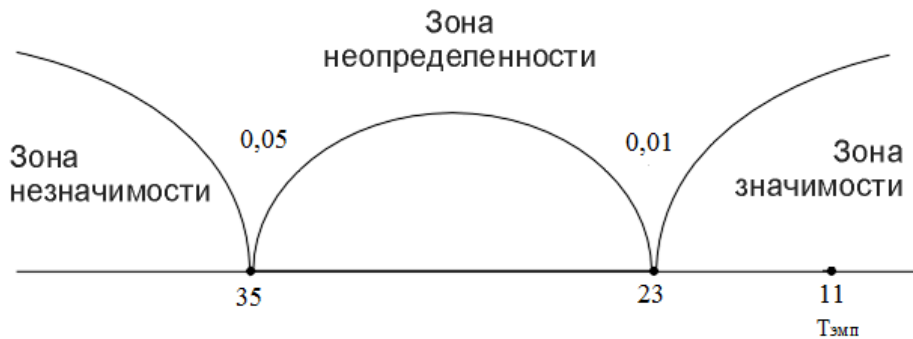


Рисунок 12 – Ось значимости

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_1 принимается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Проверим достоверность результатов с помощью Т-критерия Вилкоксона по методике «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовской. Составим таблицу сдвигов [Приложение 4, таблица 10].

Необходимо выполнить разность между значениями, полученными во втором и первом замере.

Сформулируем гипотезы.

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений не превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Проверим гипотезу, определив критическое значение критерия знаков [Приложение 4, таблица 11]. Исключаем нулевые сдвиги из рассмотрения. Количество нулевых сдвигов равно 17.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=153$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+17)17}{2} = 153$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_t = 4.5 + 11.5 = 16$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=17$:

$$T_{кр}=27 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=41 \quad (p \leq 0.05)$$

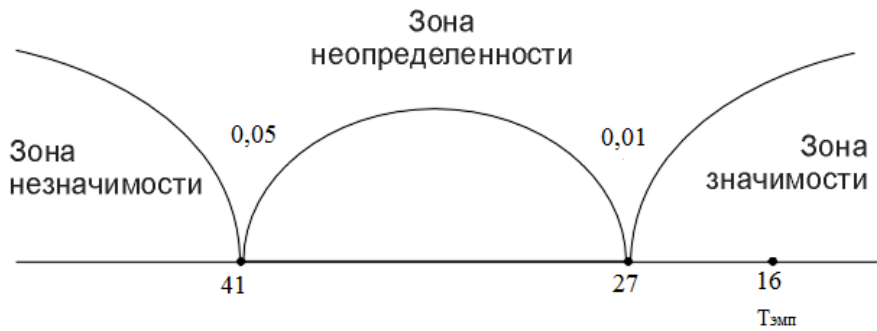


Рисунок 13 – Ось значимости

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_1 принимается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Проверим достоверность результатов с помощью T-критерия Вилкоксона по методике «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса. Составим таблицу сдвигов [Приложение 4, таблица 12].

Необходимо выполнить разность между значениями, полученными во втором и первом замере.

Сформулируем гипотезы.

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений не превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Проверим гипотезу, определив критическое значение критерия знаков [Приложение 4, таблица 13]. Исключаем нулевые сдвиги из рассмотрения. Количество нулевых сдвигов равно 11.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=105$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+14)14}{2} = 105$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 10.5 + 3.5 + 3.5 = 17.5$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=14$:

$$T_{кр} = 15 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 25 \quad (p \leq 0.05)$$



Рисунок 14 – Ось значимости

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону неопределенности: $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,05)$.

Гипотеза H_1 принимается. Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателя благоприятного уровня межличностных отношений превышает интенсивности сдвигов в сторону его уменьшения.

Таким образом, мы выяснили, что психолого-педагогическая коррекция была эффективна для данного класса. Заметно улучшились показатели по критериям сплоченности, улучшился уровень социально-психологического комфорта, стали приниматься более гуманные способы решения конфликтных ситуаций, а также некоторые учащиеся почувствовали свою роль в классе и обрели более высокий статус. Гипотеза была доказана.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации по коррекции межличностных отношений у младших подростков

Подростковый возраст не простой, ребенок в это время ещё не может самостоятельно решать какие-либо трудности, существует небольшой жизненный опыт, но он ещё недостаточно сформирован, чтобы правильно развиваться и существовать.

Родителям и педагогам необходимо наблюдать, направлять и взаимодействовать с подростком, чтобы период его развития был наиболее благоприятным и в меру травматичным.

После проведения психолого-педагогической коррекции уровень оптимального межличностного общения повысился, поэтому чтобы закрепить положительный эффект, были подготовлены некоторые рекомендации для учащихся, их родителей и педагогов.

Рекомендации учащимся.

Если по каким-либо обстоятельствам получилось, что тебя перевели в другую школу или незнакомый класс, старайтесь сначала познакомиться индивидуально с каждым членом группы, а не сразу «втлкиваться» в уже сформированную группу. Иначе получится обратный эффект, тебя эта группа «вытолкнет» обратно. Лучше если ты действительно заинтересуешь и привлечешь внимание одноклассников. Выбери интересного для себя человека и затем заведи знакомство [11, с. 44].

В первую очередь, чтобы быть интересным и полезным для класса, необходима ежедневная работа над своим всесторонним саморазвитием и улучшение навыков в каком-либо направлении. Ведь с эрудированным, интересным человеком интересно общаться и к нему тянутся.

Изучай литературу, искусство, не забывай про новости в различных сферах жизнедеятельности. Твой возраст, это пик саморазвития, интересов и нахождения себя, своей значимости.

Кроме школы развивать другие интересы и посещать такие места, где вам хорошо, где могут быть друзья по интересам. Поэтому может помочь чувствовать себя лучше, если где-то еще есть место, которое вас поддержит. Это могут быть разнообразные кружки, секции, встречи по интересам, те места, которые будут интересны.

Не отказывайся принимать активное участие в совместных проектах, если у тебя есть в разработке какой-нибудь проект или мероприятие, не стесняйся предлагать его одноклассникам, наверняка найдется тот, кто поддержит тебя и ему тоже будет интересно принять в этом участие.

Если ты чувствуешь неуверенность в общении или сложности в коммуникативной сфере попробуй почитать научную или публицистическую литературу, посети мастер-классы, вебинары. Никому не секрет, чтобы быть в центре внимания, притягивать людей к себе и уметь красиво выразиться, нужно чувствовать себя уверенным, раскрепощенным. Предлагаю попробовать несколько простых упражнений, для формирования и совершенствования уверенности в себе. Упражнение «Формирование уверенности», Упражнение-рисунок «Я такой какой, какой я есть», Упражнение «Подари себе имя» и многие другие [37, с. 53]. Смори на себя в зеркало, пойми над какими комплексами (если они у тебя есть) необходимо работать, улыбайся, делай фото на телефон, полюби себя, тогда ты будешь излучать положительную энергию, на которую люди будут идти. Ищите в себе положительные качества, свои плюсы.

Конечно, круг твоих общений не должен ограничиваться только школьным коллективом, расширяй свой круг общения, ведь это тоже новый

опыт. Главное, не забывать про советы и мнение родителей. Ведь они прошли этот период, накопили багаж знаний и ошибок. Лучше учиться на ошибках более взрослого поколения, чем наступать на одни и те же грабли. Да, это будут ваши ошибки, благодаря поддержке родителей, выход будет наиболее безопасным.

Рекомендации родителям.

Как описывалось в работе, младший подростковый возраст наиболее уязвим для становления самооценки в межличностном взаимоотношении. Вот некоторые рекомендации по её формированию: говорите ребенку слова любви, поощрения, похвалы и уважения[34, с. 238].

Ещё в младшем школьном возрасте ребенок дружит со всеми, у него нет полезных и не полезных друзей. Ему интересен процесс совместной игры или учебной деятельности. В подростковом же возрасте происходит некий отбор друзей. Поэтому нужно сформирование у своего ребенка ощущение близости и общности со сверстниками. Главное, чтобы это не было поучением, а в форме советов своему чаду[22, с. 47].

Подростку необходимо выполнять общественных поручений по дому совместно с родителями. Во-первых, это приучает ребенка к порядку не только в доме, но и планировании своей деятельности. Во-вторых, имея обязанности по дому, у него будет вырабатываться ответственность за свои дела. Быть в ответе за свои дела поможет подростку в межличностных отношениях в группе сверстников занять уважительную позицию, как писалось выше, это очень значимая черта для подросткового возраста[58, с. 605].

Согласие на расширение прав ребенка соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям. Не нужно нарушать личные границы ребенка. У него должны быть свои интересы, секреты, тайны. Необходимо

давать ребенку «час лени», когда он может делать то, что ему сейчас требуется. Не нужно каждую минуту в этот час, напоминать об уроках и не вымытой посуде. Подростку в это время, нужно накопить ресурс [53, с. 149].

Установление между вами доверительных, дружеских взаимоотношений, взаимного уважения. Подростку важно понимать, что вы его не перестаете любить и уважать, за то, что он получает большие права по сравнению с младшим возрастом, что теперь он взрослее и теперь ему не нужны объятия и слова поддержки как раньше. Просто теперь это должно быть как подача энергии и сил. Чтобы ребенок знал, он может подойти и не слушать наказания, а получить одобрение или совет. Теперь не должно быть можно и нельзя, а это бы тебе принесло пользу, а это нет [63, с. 206].

Принцип безопасного диалога: общение с ребенком, с взрослой доверительной подачей. Пора смириться с тем, что ребенок стал взрослее. Показывать энциклопедии время дошкольника, теперь нужно строить разговор с равной позиции, не поучать, не наставлять, а советовать. Подросток, понимающий, что получит поддержку в разговоре с родителем, не будет бояться его начать. Он будет делиться сокровенным и проблемами не с друзьями, а с вами, понимая, что вы на его стороне и дадите дельный совет.

В рекомендациях для подростка был такой пункт. Желательно записывать подростка по его интересам, а не туда, куда вы бы сами хотели бы ходить. Это жизнь подростка, а не отыгрывания на нём крушения вашей детской мечты [31, с. 507].

Конечно же, это ваш личный пример. Способность подать хороший пример для подражания очень важно для подростка, они очень испытывают гордость за то, что вы на одной волне. Если у вас самих интересная большая компания, познакомьте вашего ребенка с ними, вы хорошо готовите,

прививайте ему эту способность. Сами учитесь чему-то новому, современному, освоите катание на сноуборде, зарегистрируйтесь в актуальных социальных сетях, следите за миром искусства. Дайте понять своему ребёнку, что вам тоже интересна его жизнь и увлечения.

Важна способность вас как родителей слушать, понимать и сопереживать. Если у вас не будет эмоционального контакта с вашим ребенком, тогда он просто не будет уметь выражать эту эмоциональную связь с другими людьми. Доказано, всё идет из детства, что будет заложено в ребенка, так и в дальнейшем эти паттерны будут заложены в его будущей жизни. Неспособность родителей к эмпатии (сопереживанию), отсутствие у них эмоциональной восприимчивости и понимания мыслей и чувств ребенка могут привести к развитию равнодушия и у ребенка [73, с. 90].

Рекомендации классному руководителю.

Важно, как можно чаще расширять знания об особенностях межличностных отношений в подростковом возрасте и вообще в сфере своей компетенции. Мир меняется, меняются и люди, появляются новые веяния, события, за которыми нужно успевать следить. Поэтому пополнять багаж знаний необходимо [10, с. 43].

Желательно в своей деятельности применять демократический стиль преподавания. От классного руководителя требуется умелое руководство деятельностью учащихся, предоставление им свободы и самостоятельности [15, с. 312].

Хорошая работоспособность – залог сплоченности классного коллектива, его психологический комфорт. Поэтому необходимо задавать правильный темп и настрой в учебном процессе [21, с. 97].

Важно создавать и поддерживать состояние сотрудничества и взаимопомощи внутри коллектива, оптимизировать психологическую

атмосферу. Делать упор на развитие коммуникативных навыков общения; формирование умения определять негативные и позитивные стороны конфликтов, их решение, видеть разницу между поводом и способом выражения конфликта [17, с. 134].

Правильно организованная работа в группах помогает плодотворно устроить рабочий процесс. На уроках можно организовать работу по подгруппам, главное, чтобы в этих подгруппах были как «сильные», так и «слабые» ученики [28, с. 563].

Обязательны индивидуальные беседы с «трудными» детьми, чтобы помочь им осмысливать поступки, разобраться переживаниями, страхом преодолеть неуверенность в общении с другими [49, с. 78].

Вывод по третьей главе

В третьей главе была разработана психолого-педагогическая коррекционная программа, цель которой создание условий для коррекции коммуникативных способностей учащихся. В программе собраны упражнения на знакомство, на изучения конфликтов, научиться слушать и слышать друг друга.

Таким образом, программа состоит из пяти занятий. Занятия направлены на оптимизацию межличностных отношений. Благодаря данной программе, каждый из учеников сможет раскрыться перед другими с новой стороны, узнать друг о друге новую информацию, наладить психологический климат в классе, сплотить ребят, научиться находить конструктивные решения в конфликтной ситуации. Также каждый из ребят сможет совершенствовать навыки рефлексии.

После анализа результатов опытно-экспериментального исследования по трем методикам диагностики можно заметить, что уровень межличностных отношений стал более положительным, по баллам до и после проведения психолого-педагогической коррекции можно проследить их увеличение, что доказывает влияние данной коррекции на межличностное отношение в данном классе.

После проведения психолого-педагогической коррекции уровень благоприятного межличностного отношения повысился, поэтому чтобы закрепить положительный эффект, были подготовлены некоторые рекомендации для учащихся, их родителей и педагогов.

Заключение

Подростковый возраст сложный и напряженный, но, несомненно, интересный, многогранный. Подросток – ребенок со взрослой позицией, мнением и притязаниями. Для него открывается мир более ответственный и не терпящий ошибок, а опыта и понимания не у каждого достаточно, поэтому подросток сталкивается с рядом проблем, которые он может решить посредством родителей и конечно друзей и одноклассников. Для этого необходимо научить ребенка выстраивать оптимальные межличностные связи, поддерживать уровень адекватной самооценки и помочь правильно выбрать жизненный путь, не за него, а вместе с ним.

Подросток изменяется сам, пытается понять самого себя и свои возможности. Изменяются требования и ожидания, предъявляемые к нему другими людьми. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении.

У младших подростков складываются две системы взаимоотношений: одна – со сверстниками, другая со взрослыми. Отношения со сверстниками равноправные, а другие – неравноправные. Подросток начинает больше времени проводить со сверстниками. Отношения в группе сверстников становятся устойчивыми и начинают подчиняться более строгим правилам.

В данной выпускной квалификационной работе мы рассмотрели:

- теоретическую основу понятия «межличностного отношения» у младших подростков;
- провели опытно-экспериментальное исследование по данной теме на выбранном классе;

- подготовили и провели психолого-педагогическую коррекционную программу;

- разработали педагогические рекомендации.

Нами была разработана программа психолого-педагогической коррекции межличностных отношений строится по принципу системности и содержит несколько блоков: теоретический, диагностический, коррекционный, блок контроля, обобщающий блок.

Для исследования проблемы межличностных отношений у младших подростков, выделили несколько этапов для качественного изучения выбранной темы.

Первый этап - теоретический этап –здесь была определена тема исследования и подготовлена предварительная постановка проблемы. Нами были изучена учебная литература: психолого-педагогические статьи и учебные пособия для психологов, выбрали подходящий материал для темы исследования. Сформулировали проблему, выбрали объект и предмет исследования. Подобрали методики исследования охватывающие несколько сторон изучения: группа – конфликт – восприятие подростком группы.

Экспериментальный этап – провели исследование на 25 испытуемых «МБОУ СОШ №21» по выбранным методикам. Выдали необходимый стимульный материал, произвели инструктаж о правильном выполнении тестирования, далее нами был проведен анализ результатов исследования.

По результатам «Методики оценки психологического климата в классе» Л. Н. Лутошкина до проведения коррекционной работы у 24% (6 человек)– высокая степень благоприятного социально-психологического климата группы, после 32% (8 человек) высокая степень социально-психологического климата. Ребята стали лучше понимать друг друга,

укрепилось доверительное отношение к классу, также ребята более открыто стали транслировать свои мысли.

По средней степени благоприятного социально-психологического климата группы, данные стали чуть ниже, до коррекционной работы данные составляли 48% (12 человек), после 44% (11 человек) имеют среднюю степень социально-психологического климата. Это связано с тем, что после осуществления программы, учащиеся, чей уровень показывал среднее значение, увеличилось на одну или несколько единиц, и перешло в статус высокой степени благоприятного социально-психологического климата группы.

Низкую степень благоприятного социально-психологического климата группы до коррекционной работы имели 16% (4 человека), сейчас процент возрос, благодаря тому, что те респонденты, чья степень благоприятного социально-психологического климата была начальная неблагоприятная (это 12% (3 человека)), после выполнения коррекционной работы увеличили показатели и перешли в низкую степень социально-психологического климата группы. Соответственно, после программы учащихся с начальной степенью неблагоприятного социально-психологического климата в ходе формирующего эксперимента не было выявлено.

Результаты методики «Оценка отношений подростка с классом» Е. В. Залюбовской опытно-экспериментального исследования таковы: «коллективистический тип» имеет преобладающее значение, что подтверждает улучшение межличностных отношений в классе. Учащиеся стали относиться как к коллективу более уважительно, стали ценить отношения друг с другом, стремятся внести вклад в деятельность группы. Для исследования нам был важен параметр «коллективистический» тип, так как объектом изучения является феномен межличностного отношения.

По методике «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса мы выяснили, что конструктивные варианты ведения себя в конфликтной ситуации применяют 76% (20 человек): 36% (9 человек) сотрудничество и 40% (11 человек) компромисс, остальные 20% (5 человек) используют приспособление 12% (3 человека) и соперничество 8% (2 человека). Возможно, это связано с тем, что эти учащиеся не готовы так быстро переключиться на новый тип поведения, с такими ребятами необходима индивидуальная работа.

Следующий этап - интерпретационный этап - сформулировали вывод о доказательстве выдвинутой гипотезы на основе математико-статистической обработки результатов.

После анализа результатов опытно-экспериментального исследования по трем методикам диагностики можно заметить, что уровень межличностных отношений стал более положительным, по баллам до и после проведения психолого-педагогической коррекции можно проследить их увеличение, что доказывает влияние данной коррекции на межличностное отношение в данном классе.

Таким образом, мы выяснили, что психолого-педагогическая коррекция была необходимо для данного класса. Заметно улучшились показатели по критериям сплоченности, улучшился уровень социально-психологического комфорта, стали приниматься более гуманные способы решения конфликтных ситуаций, а также некоторые учащиеся почувствовали свою роль в классе и обрели более высокий статус.

После проведения психолого-педагогической коррекции уровень благоприятного межличностного отношения повысился, поэтому чтобы закрепить положительный эффект, были подготовлены некоторые рекомендации для учащихся, их родителей и педагогов.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2007. 363 с.
2. Андреева Г. М., Донцова А. И. Межличностное восприятие в группе. М.: Просвещение, 1981. 289 с.
3. Баданина Л. П. Основы общей психологии. М.: Флинта, 2017. 448 с.
4. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток. М.: Просвещение, 1991. 163 с.
5. Батаршев А. В. Психология личности и общения. М.: Наука, 2004. 226 с.
6. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. М.: Знание, 1979. 370 с.
7. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы. М.: Просвещение. 1989. 362 с.
8. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. М.: Просвещение. 1979. 510 с.
9. Бороздина Г. В. Психология делового общения. М.: ИНФРА-М, 2006. 224 с.
10. Буланова В. Б. Организация образовательного процесса в основной школе с учетом половозрастных особенностей младших подростков. СПб.: Полипресс, 2005. 194 с.
11. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: МГУ, 1990. 136 с.
12. Бурханов Р. А. История и философия науки. Нижневартовск: Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010. 341 с.

13. Ванершот Г. Эмпатия как совокупность микропроцессов. М.: Просвещение, 2005. 442 с.
14. Вебер М. Основные социологические понятия. М.: Прогресс, 1990. 229 с.
15. Волков Б. С., Волкова Н. В., Орлова Е. А. Психология педагогического общения. М.: Просвещение, 2014. 335 с.
16. Волкова А. И. Психология отношений: учебное пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 448 с.
17. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2017. 218 с.
18. Гольдштейн Н., Роберт Ч., Мартин С. Психология убеждения: 50 доказанных способов быть убедительным. М.: Просвещение, 2013. 224 с.
19. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. М.: Совершенство, 1997. 288 с.
20. Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В. Психологический практикум. Межличностные отношения. СПб.: Течь, 2001. 240 с.
21. Долганов Д. Н. Вестник экспериментального образования. Тверь: Триада, 2015. 218 с.
22. Долгова В. И., Мельник Е. В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. Челябинск: АТОКСО, 2010. 253 с.
23. Доценко Е. Л. Межличностные отношения: семантика и механизмы. Тюмень: ТОГИРРО, 1998. 443 с.
24. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. М.: Академия, 1987. 315 с.
25. Завьялова М. П. Методы научного исследования. Томск: ТПУ, 2007. 160 с.

26. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
27. Захараш Т. Б. Психология общения. М.: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2013. 116 с.
28. Захаров А. В. Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб.: Каро, 2006. 672 с.
29. Зверева Н. В. Правила общения с детьми: 12 «нельзя», 12 «можно», 12 «надо». М.: Литагент, 2015. 312 с.
30. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2010. 576 с.
31. Истратова О. Н. Эскакусто Т. В. Большая книга подросткового психолога. М.: Феникс, 2008. 640 с.
32. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
33. Карелин А. А. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. М.: АСТ, 2007. 304 с.
34. Кислица Г. К. Нартова-Бочавер С. К. Потапова А. В. 140 вопросов семейному психологу. М.: Генезис М.: Генезис, 2002. 356 с.
35. Климов Е. А. Основы психологии. М.: ЮНИТИ, 2007. 295 с.
36. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
37. Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург: Ард Лтд, 2007. 138 с.
38. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в группе сверстников: М.: Наука, 1981. 442 с.
39. Кузнецов И. Н. Основы научных исследований. М.: Просвещение, 2013. 227 с.

40. Кузнецова Е. В. Психология подросткового возраста. Новосибирск: Пресс, 2016. 254 с.
41. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости. М.: Сфера, 2007. 364 с.
42. Кяе М. Психология подростка. М.: Академия, 1991. 118 с.
43. Леонова Е. В. Эмпирические методы психологического исследования. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 324 с.
44. Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками. М.: Академия, 2003. 256 с.
45. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза взаимоотношений. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
46. Максимова Н. Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника. СПб.: Наука, 2003. 158 с.
47. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Юрайт, 2015. 817 с.
48. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста. М.: Юрайт, 2016. 331 с.
49. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 108 с.
50. Мясищев В. Н. Психология отношений. М.: МПСИ, 2003. 104 с.
51. Никандров В. В. Экспериментальная психология. СПб.: Речь, 2003. 480 с.
52. Обозов Н. Н. Психология внушения и конформность. СПб.: Речь, 1999. 275 с.
53. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998. 352 с.
54. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Просвещение, 2002. 443 с.

55. Ольшанский Д. В. Психология масс. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
56. Парсонс Т. О. Структура социального действия. М.: Проект, 2000. 880 с.
57. Парфенов О. А. Формирование конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков. М.: ЮрайтИздат, 2015. 105 с.
58. Райгородский Д. Я. Подросток и семья. М.: Академия, 2013. 656 с.
59. Рамедник Д. М. Общая психология и психологический практикум. М.: ФОРУМ, 2009. 303 с.
60. Реан. А. А. Психология человека: от рождения до смерти. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
61. Рогов Е. И. Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: Владос, 2010. 384 с.
62. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания. М.: Когито-Центр, 2010. 304 с.
63. Савина Н. Г. Психолого-педагогические рекомендации по формированию конфликтоустойчивости подростков средствами социально - психологического. Киров: «Вятский колледж культуры». 2015. 311с.
64. Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте. М.: Юрайт, 2012. 190 с.
65. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 584 с.
66. Сигел Д. Растущий мозг. СПб.: Эксмо, 2016. 420 с.
67. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.

68. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. СПб.: Нева, 2002. 234 с.
69. Солодилова О. П. Возрастная психология в вопросах и ответах. М.: Проспект, 2005. 288 с.
70. Сосновский Б. А. Психология: Учебник для педагогических вузов. М.: ЮрайтИздат, 2005. 660 с.
71. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. М.: Академия, 2001. 456 с.
72. Тарабакина Л. В. Эмоциональное развитие подростков. М.: Когито-Центр, 2015. 197 с.
73. Финькевич Л. В. Диагностика межличностного взаимодействия: психодиагностический практикум. М.: Форум, 2015. 170 с.
74. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 568 с.
75. Червякова И. С. Младший подростковый возраст как сенситивный период становления гражданской позиции. Новосибирск: СибАК, 2012. 287 с.
76. Эриксон Эрик Г. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. 416 с.

Приложение 1

Методики диагностики межличностных отношений

Методика оценки психологического климата в классе (Л.Н. Лутошкин)

Цель: исследование психологического климата в коллективе на эмоциональном уровне.

Процедура проведения.

В левой стороне листа описаны те качества коллектива, которые характеризуют благоприятный психологический климат, в правой – качества коллектива с явно неблагоприятным климатом. Степень выраженности тех или иных качеств можно определить с помощью 7-балльной шкалы, помещенной в центре листа (от +3 до –3).

Используя схему, следует прочесть сначала предложение слева, затем – справа и после этого знаком «+» отметить в средней части листа ту оценку, которая наиболее соответствует истине. Надо иметь в виду, что оценки означают:

- +3 – свойство, указанное слева, проявляется в коллективе всегда;
- +2 – свойство проявляется в большинстве случаев;
- +1 – свойство проявляется достаточно часто;
- 0 - ни это, ни противоположное (указанное справа) свойства не проявляются достаточно ясно или то и другое проявляются в одинаковой степени;
- 1 – достаточно часто проявляется противоположное свойство (указанное справа);
- 2 – свойство проявляется в большинстве случаев;
- 3 – свойство проявляется всегда.

Карта-схема определения психологического климата в коллективе

| Положительные особенности | +3 | +2 | +1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Отрицательные особенности |
|---|----|----|----|---|----|----|----|--|
| Преобладает бодрое и жизнерадостное настроение | | | | | | | | Преобладают подавленное настроение, пессимистический тон |
| Преобладают доброжелательность во взаимоотношениях, взаимные симпатии | | | | | | | | Преобладают конфликтность в отношениях, агрессивность, антипатии |
| В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение и понимание | | | | | | | | Группировки конфликтуют между собой |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Членам коллектива нравится бывать вместе, участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время | | | | | | | | Члены коллектива проявляют безразличие к более тесному общению, |
| Успехи или неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание, участие всех членов коллектива | | | | | | | | Успехи и неудачи членов коллектива оставляют равнодушными остальных, а иногда вызывают зависть и злорадство |
| Преобладают одобрение и поддержка, упреки и критика высказываются с добрыми намерениями | | | | | | | | Критические замечания носят характер явных и скрытых выпадов |
| Члены коллектива с уважением относятся к мнению других | | | | | | | | В коллективе каждый считает свое мнение главным и нетерпим к мнениям товарищей |
| В трудные для коллектива минуты происходит эмоциональное единение по принципу «один за всех, все за одного» | | | | | | | | В трудных случаях коллектив «раскисает», появляется растерянность, возникают ссоры, взаимные обвинения |
| Достижения или неудачи коллектива переживаются всеми как свои собственные | | | | | | | | Достижения или неудачи всего коллектива не находят отклика у его отдельных представителей |
| Коллектив участливо и доброжелательно относится к новым членам, старается помочь им освоиться | | | | | | | | Новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним нередко проявляется враждебность |
| Коллектив активен, полон энергии | | | | | | | | Коллектив пассивен, инертен |
| Коллектив быстро откликается, если нужно сделать полезное дело | | | | | | | | Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает только о собственных интересах |

Обработка и интерпретация результатов

14. Сложить все абсолютные величины сначала (+), потом (-) оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую.

Получается цифра с положительным или отрицательным знаком.

2. Все индивидуальные значения сложить и разделить на количество отвечающих. Полученную цифру сравнить с «ключом».

Ключ:

+22 и более – высокая степень благоприятности социально-психологического климата;

От +8 до +21 – средняя степень благоприятности социально-психологического климата;

От 0 до +8 – низкая степень благоприятности социально-психологического климата;

От 0 до – 8 – начальная неблагоприятность социально-психологического климата;

От 8 до – 10 – средняя неблагоприятность;

От 10 и ниже в отрицательные значения – сильная неблагоприятность социально-психологического климата.

Такой подсчет можно сделать по каждому свойству:

14. Записать, а затем сложить оценки, данные отдельному свойству каждым участником опроса;

2. Полученную цифру разделить на число участников: получаем индексы по каждому свойству.

3. Проранжировать показатели по степени убывания величины индексов. Таким образом, выявляются свойства, способствующие сплоченности коллектива (положительные индексы) или противодействующие (отрицательные индексы). При многократном исследовании можно проследить динамику развития групповой сплоченности, а также изменение вклада в неё каждого диагностируемого свойства.

Методика «Отношение с классом» (Е. В. Залюбовской)

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются: социальные установки, прошлый опыт, особенности самовосприятия, характер межличностных отношений, степень информированности друг о друге, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции и т.д. В качестве одного из основных факторов на межличностное восприятие могут влиять не только межличностные отношения, но и отношение индивида в группе. Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом в исследовании межличностного восприятия, связывая между собой два различных социально-перцептивных процессов.

Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего.

Тип 1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «индивидуалистическим».

Тип 2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».

Тип 3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремления внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы может быть назван «коллективистическим».

На основании трех описанных гипотетических «типов» восприятия индивидом группы была разработана специальная анкета, выявляющая преобладание того или иного типа восприятия группы у исследуемого индивида.

В качестве исходного «банка» суждений при разработке анкеты был использован список из 51 суждения, каждое из которых отражает определенный «тип» восприятия индивидом группы (а именно – учебной группы). При создании анкеты использовались суждения из теста для изучения направленности личности и методики определения уровня социально-психологического развития коллектива. На основании экспертной оценки были отобраны наиболее информативные для решения поставленной задачи суждения.

Анкета состоит из 14 пунктов-суждений, содержащих три альтернативных выбора. В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. Анкета создана с учетом специфики учебных групп и применялась для исследования перцептивных процессов в группах интенсивного обучения иностранным языкам, но при соответствующей модификации может быть применена и в других группах.

По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией.

АНКЕТА

14. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто. А – знает больше, чем я;
Б – все вопросы стремится решать сообща;

В – не отвлекает внимание преподавателя.

14. Лучшими преподавателями являются те, которые:

А – используют индивидуальный подход;

Б – создают условия для помощи со стороны других;

В – создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.

14. Я рад, когда мои друзья:

А – знают больше, чем я, и могут мне помочь;

- Б – умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
 В – помогают другим, когда представится случай.
14. Больше всего мне нравится, когда в группе:
 А – некому помогать;
 Б – не мешают при выполнении задачи;
 В – остальные слабее подготовлены, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
 А – я могу получить помощь и поддержку со стороны других;
 Б – мои усилия достаточно вознаграждены, В – есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
14. Мне нравятся коллективы, в которых:
 А – каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
 Б – каждый занят своим делом и не мешает другим;
 В – каждый человек может использовать других для решения своих задач.
14. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые.
 А – создают дух соперничества между учениками,
 Б – не уделяют им достаточного внимания,
 В – не создают условия для того, чтобы группа помогала им.
14. Больше всего удовлетворение в жизни дает:
 А – возможность работы, когда тебе никто не мешает;
 Б – возможность получения новой информации от других людей;
 В – возможность сделать полезное другим людям.
14. Основная роль должна заключаться.
 А – в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;
 Б – в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;
 В – в подготовке людей, умеющих извлекать помощь от общения с другими людьми.
10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:
 А – предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;
 Б – предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;
 В – стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.
11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:
 А – имел ко мне индивидуальный подход;
 Б – создавал условия для получения мной помощи со стороны других;
 В – поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего успеха.
12. Нет ничего хуже того случая, когда:
 А – ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;
 Б – чувствуешь себя ненужным в группе;
 В – тебе не помогают окружающие.
13. Больше всего я ценю:
 А – личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей, В – общий успех, в котором есть и моя заслуга;
 В – успех, достигнутый ценой собственных усилий.
14. Я хотел бы.
 А – работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы,

Б – работать индивидуально с преподавателем, В – работать со сведущими в данной области людьми.

Инструкция испытуемым: «Мы проводим специальное исследование с целью улучшения организации учебного процесса. Ваши ответы на вопросы анкеты помогают нам в этом. На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, Б и В. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который наиболее точно выражает вашу точку зрения. Помните, что «плохих» или «хороших» ответов в данной анкете нет. На каждый вопрос может быть выбран только один ответ».

На основании ответов испытуемых с помощью «ключа» производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные испытуемым по всем 14 пунктам анкеты, суммируются для каждого типа восприятия отдельно. При этом общая сумма баллов по всем трем типам восприятия для каждого испытуемого должна быть равна 14. При обработке данных «индивидуалистический» тип восприятия индивидом группы обозначается буквой «И», «прагматический» – «П», «коллективистический» – «К». Результаты каждого испытуемого записываются в виде многочлена:

$$a И + b П + c К,$$

где а – количество баллов, полученное испытуемым по «индивидуалистическому» типу восприятия, b – «прагматическому», с – «коллективистическому», например: 4И + 6П + 4К.

Ключ для обработки анкеты

Тип восприятия индивидом группы

| индивидуалистический | | | | коллективистический | | | | Прагматический | | | |
|----------------------|---|----|--|---------------------|---|----|--|----------------|---|----|--|
| | В | 8 | | | Б | 8 | | | А | 8 | |
| | А | 9 | | | В | 9 | | | Б | 9 | |
| | Б | 10 | | | В | 10 | | | А | 10 | |
| | Б | 11 | | | А | 11 | | | В | 11 | |
| | Б | 12 | | | В | 12 | | | А | 12 | |
| | Б | 13 | | | А | 13 | | | В | 13 | |
| | Б | 14 | | | А | 14 | | | В | 14 | |

«Конфликтное поведение» (К. Томаса)

Теоретическое обоснование. С целью разрешения возникающих конфликтов, управления конфликтной ситуацией необходимо определить, какие формы поведения характерны для индивидов, какие из них являются наиболее продуктивными, какие деструктивными, каким образом можно стимулировать продуктивное поведение.

В основании типологии **конфликтного поведения** К. Томаса — два стиля поведения: *кооперация*, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт; и *напористость*, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

- а) *соревнование* (соперничество) — наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- б) *приспособление*, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- в) *компромисс* как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок;
- г) *избегание* (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- д) *сотрудничество*, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избежании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха в случаях конкуренции, приспособления и компромисса: либо один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки; и только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Цель. Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Инструкция. Опросник состоит из 60 суждений, сгруппированных в 30 пар. Чтобы определить, к какому типу склоняется испытуемый, ему предлагается, внимательно прочитав каждое из парных высказываний (а и б), выбрать из них то, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения, т. е. в большей степени соответствует тому, как он обычно поступает и действует.

Тестовый материал.

1. а) Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса,
б) Предпочитаю не обсуждать то, в чем мы с кем-либо расходимся, а обратить его внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов и другого человека, и моих собственных.
3. а) Обычно я стремлюсь добиться своего.
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.

5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого человека.
б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей для себя,
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.
б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я прежде всего стараюсь определить, что затрагивает чьи-либо интересы и в чем причина спора.
9. а) Я думаю, что не всегда следует волноваться из-за возникший; разногласий.
б) Я прилагаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я упорно стремлюсь добиться своего.
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь точно определить, каковы затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь успокоить другого и в первую очередь сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его отношении к ней.
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество мои взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать например напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, ли он также идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я пытаюсь определить затронутые интересы и то, чем вызваны спорные вопросы.
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому.
б) Я всегда склоняюсь к откровенному обсуждению проблемы.

22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится между моей; позицией и позицией другого человека.
 б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
 б) Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу,
 б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
 б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
 б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
 б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
 б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
 б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
 б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы могли совместно добиться успеха.

Обработка результатов. Полученные данные соотносят с «ключом» (см. табл. 20) и подсчитывают частоту проявления каждого типа поведения.

Таблица 20

Ключ опросника

| № | Соперничество | Сотрудничество | Компромисс | Избежание | Приспособление |
|---|---------------|----------------|------------|-----------|----------------|
| 1 | | | | а | б |
| 2 | | б | а | | |
| 3 | а | | | | б |
| 4 | | | а | | б |
| 5 | | а | | б | |
| 6 | б | | | а | |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 7 | | | б | а | |
| 8 | а | б | | | |
| 9 | б | | | а | |
| 10 | а | | б | | |
| 11 | | а | | | б |
| 12 | | | б | а | |
| 13 | б | | А | | |
| 14 | б | а | | | |
| 15 | | | | б | а |
| 16 | б | | | | а |
| 17 | а | | | б | |
| 18 | | | б | | а |
| 19 | | а | | б | |
| 20 | | а | б | | |
| 21 | | б | | | а |
| 22 | б | | а | | |
| 23 | | а | | б | |
| 24 | | | б | | а |
| 25 | а | | | | б |
| 26 | | б | а | | |
| 27 | | | | а | б |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 28 | а | б | | | |
| 29 | | | а | б | |
| 30 | | б | | | а |

Интерпретация результатов. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденций к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Приложение 2

Результаты диагностики межличностных отношений у младших подростков

Таблица 1

Методика оценки психологического климата в классе Л. Н Лутошкин

| № | ФИО | Балл | Результат |
|---|------|------|--|
| 1 | И.Г | +10 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 2 | Д.Ю | +9 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 3 | Н. К | +5 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 4 | У.Л | +17 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 5 | З.В | +25 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 6 | В. В | -5 | Начальная неблагоприятность соц-псих климата |
| 7 | М. Н | +3 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 8 | Т. П | +30 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|----|------|-----|--|
| 9 | С. Р | +20 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 10 | К. О | -4 | Начальная неблагоприятность соц-псих климата |
| 11 | Л. В | +4 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 12 | А. А | +14 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 13 | В. И | +23 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 14 | А. В | +9 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 15 | Т. М | +15 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 16 | О.В | +2 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 17 | К. Р | -3 | Начальная неблагоприятность соц-псих климата |
| 18 | Н. В | +6 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 19 | П. О | -2 | Начальная неблагоприятность соц-псих климата |
| 20 | А. С | +21 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|----|------|-----|--|
| 21 | Ю. А | +22 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 22 | Д. А | +10 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 23 | И. Е | +18 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 24 | Е. В | +26 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 25 | Е. Д | +23 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |

Таблица 2

Методика «Оценка отношений подростка с классом» (Е. В. Залюбовской)

| № | ФИО | Балл | Результат |
|---|------|--------------|--|
| 1 | И.Г | 5И + 7П + 2К | Прагматический тип восприятия группы |
| 2 | Д.Ю | 4И + 7П + 3К | Прагматический тип восприятия группы |
| 3 | Н. К | 6И + 4П + 4К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 4 | У.Л | 3И + 8П + 3К | Прагматический тип восприятия группы |
| 5 | З.В | 3И + 3П + 8К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 6 | В. В | 7И + 3П + 4К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 7 | М. Н | 6И + 4П + 4К | Индивидуалистический тип восприятия группы |

Продолжение таблицы 2

| | | | |
|----|------|--------------|--|
| 8 | Т. П | 2И + 3П + 9К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 9 | С. Р | 2И + 7П + 5К | Прагматический тип восприятия группы |
| 10 | К. О | 7И + 5П + 2К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 11 | Л. В | 6И + 5П + 3К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 12 | А. А | 3И + 7П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |
| 13 | В. И | 2И + 4П + 8К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 14 | А. В | 3И + 8П + 3К | Прагматический тип восприятия группы |
| 15 | Т. М | 2И + 7П + 5К | Прагматический тип восприятия группы |
| 16 | О.В | 6И + 5П + 3К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 17 | К. Р | 9И + 3П + 2К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 18 | Н. В | 6И + 5П + 3К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 19 | П. О | 7И + 5П + 2К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 20 | А. С | 3И + 7П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |
| 21 | Ю. А | 3И + 4П + 7К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 22 | Д. А | 4И + 6П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |
| 23 | И. Е | 3И + 7П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |

Продолжение таблицы 2

| | | | |
|----|------|-------------|---|
| 24 | Е. В | 2И + 5П +7К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 25 | Е. Д | 3И + 4П +7К | Коллективистический тип восприятия группы |

Таблица 3

Тест Томаса (конфликтное поведение)

| № | ФИО | Балл | Результат |
|----|------|------|----------------|
| 1 | И.Г | 9 | Компромисс |
| 2 | Д.Ю | 10 | Компромисс |
| 3 | Н. К | 8 | Приспособление |
| 4 | У.Л | 10 | Избегание |
| 5 | З.В | 11 | Компромисс |
| 6 | В. В | 9 | Избегание |
| 7 | М. Н | 10 | Соперничество |
| 8 | Т. П | 12 | Сотрудничество |
| 9 | С. Р | 9 | Компромисс |
| 10 | К. О | 8 | Приспособление |
| 11 | Л. В | 9 | Компромисс |
| 12 | А. А | 10 | Соперничество |
| 13 | В. И | 10 | Соперничество |
| 14 | А. В | 8 | Компромисс |
| 15 | Т. М | 11 | Сотрудничество |

Продолжение таблицы 3

| | | | |
|----|------|----|----------------|
| 16 | О.В | 9 | Приспособление |
| 17 | К. Р | 10 | Избегание |
| 18 | Н. В | 8 | Приспособление |
| 19 | П. О | 12 | Компромисс |
| 20 | А. С | 12 | Компромисс |
| 21 | Ю. А | 11 | Сотрудничество |
| 22 | Д. А | 10 | Компромисс |
| 23 | И. Е | 14 | Сотрудничество |
| 24 | Е. В | 13 | Компромисс |
| 25 | Е. Д | 11 | Соперничество |

Программа психолого-педагогической коррекции межличностных
отношений у младших подростков

Таблица 4

Тематическое планирование коррекционных занятий

| Тема | Цели | Упражнения и их цели |
|------------|--|--|
| Знакомство | Цель: Знакомство с целями программы; развитие навыков анализа собственных усилий для разрешения проблем. | <p><i>Упражнение – активатор «Представь свое имя»</i></p> <p>Цель: осуществление эмоционального разогрева.</p> <p><i>Упражнение «Мы с тобой похожи тем, что...»</i></p> <p>Цель: узнать в друг друге, чем они похожи.</p> <p><i>Упражнение «Никто не знает»</i></p> <p>Цель: преодолеть барьеры в общении между участниками, раскрепостить их.</p> <p><i>Упражнение «Без маски»</i></p> <p>Цель: позволяет участникам лучше узнать друг друга.</p> |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| <p>Тренинг эффективного общения</p> | <p>Цель: повышение мотивации у подростков принимать активное участие в тренинговых занятиях, положительный настрой на предстоящий курс, а также развитие общих коммуникативных способностей.</p> | <p><i>Упражнение «Веселый счет»</i></p> <p>Цель: снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения.</p> <p><i>Упражнение «Объявление об объявлении»</i></p> <p>Цель: умение заявлять о себе.</p> <p><i>Упражнение «Ладонка»</i></p> <p>Цель: повышение самооценки, обучение подростков умению находить в других людях положительные качества.</p> <p><i>Упражнение на общение «Другими словами»</i></p> <p>Цель: тренировка речевой беглости и гибкости, умения подбирать синонимы, адекватно передавать одну и ту же мысль разными словами.</p> |
|-------------------------------------|--|---|

Продолжение таблицы 4

| | | |
|------------------------------|--|--|
| <p>Разговор о конфликтах</p> | <p>Цель: формирование навыков определения своей позиции в затруднительных ситуациях.</p> | <p><i>Упражнение «Настроение»</i> Цель: осуществление эмоционального разогрева.</p> <p><i>Упражнение «Да – нет»</i> Цель: осознание ощущений, возникающих в момент отстаивания позиции, поиск невербальных признаков собственного уверенного поведения.</p> <p><i>Упражнение «Нож и масло»</i> Цель: развитие умения преодолевать страх перед неприятной ситуацией.</p> <p><i>Упражнение «Решить проблему»</i> Цель: проработка конструктивных стратегий выхода из конфликтных ситуаций.</p> |
|------------------------------|--|--|

Продолжение таблицы 4

| | | |
|-----------------------|---|---|
| <p>Слушаю и слышу</p> | <p>Цель: сформировать навыки внимательно слушать собеседника и понимать смысл текста собеседника.</p> | <p><i>Упражнение «Ассоциации с встречей»</i></p> <p>Цель: осуществление эмоционального разогрева.</p> <p><i>Психогимнастика – «Рекламный ролик».</i></p> <p>Цель: сформировать навыки анализа и презентации, а также навыки «слушать и слышать», а также развитие эмпатии.</p> <p><i>Упражнение «Необитаемый остров»</i></p> <p>Цель: формирование умения принимать оценку себя со стороны.</p> <p><i>Упражнение на общение «Выслушай и повтори»</i></p> <p>Цель: обучить участников приемам активного слушания</p> |
|-----------------------|---|---|

Продолжение таблицы 4

| | | |
|----------------|---|---|
| Подведем итоги | Цель: актуализация знаний, приобретённых на занятиях. | <p><i>«Хочу тебе пожелать»</i></p> <p>Цель: сплотить группу и настроить на работу.</p> <p><i>Упражнение «Ситуация в автобусе»</i></p> <p>Цель: развитие умения анализировать ситуации.</p> <p><i>Упражнение «Чемодан»</i></p> <p>Цель: закрепление полученных навыков, осознание их ценности.</p> <p><i>Упражнение «Формула удачи»</i></p> <p>Цель: создание позитивного настроения на будущее.</p> |
|----------------|---|---|

Конспект занятий

Занятие «Знакомство»

Цель: Знакомство с целями программы; развитие навыков анализа собственных усилий для разрешения проблем.

Возрастные границы: 12-13 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 10-15 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 час.

Вводная часть:

Ведущий рассказывает участникам, что несколько человек, которые объединяются в группы для реализации какой-либо деятельности, всегда действуют по правилам. Если эти правила предварительно не обсуждаются и не принимаются, в группе могут развиваться разногласия и конфликты. Чтобы их не было в данной группе, ведущий предлагает принять правила. Они записываются на листе ватмана и оставляются на видном месте до окончания всех занятий. Ведущий озвучивает основные пункты, к которым участники делают дополнения: 1. То, что происходит в группе, не должно

негативно влиять на взаимоотношения. 2. Нельзя унижать или оскорблять. 3. Нельзя употреблять нецензурные выражения. 4. Обращаться к друг другу только по имени. 5. Говорить по одному, при желании высказаться необходимо поднять руку. 6. Указания тренера не обсуждаются. 7. Нельзя выходить из группы без разрешения тренера и т.д.

Основная часть:

Упражнение «Представь свое имя»

Цель: осуществление эмоционального разогрева.

Встаньте в круг, передавайте друг другу мяч, называя имя того, к кому попадает мяч.

Упражнение «Мы с тобой похожи тем, что...»

Цель: узнать в друг друге, чем они похожи.

Участники выстраиваются в два круга – внутренний и внешний, лицом друг к другу. Количество участников в обоих кругах одинаковое. Участники внешнего круга говорят своим партнерам напротив фразу, которая начинается со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...». Например: что живем на планете Земля, учимся в одном классе и т.д. Участники внутреннего круга отвечают: «Мы с тобой отличаемся тем, что...» Например: что у нас разный цвет глаз, разная длина волос и т.д. Затем по команде ведущего участники внутреннего круга передвигаются (по часовой стрелке), меняя партнера. Процедура повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

Рефлексия упражнения: сложно ли вам было? Какие сложности присутствовали?

Упражнение «Никто не знает»

Цель: преодолеть барьеры в общении между участниками, раскрепостить их.

Инструкция: все участники сидят в кругу на стульях. По сигналу ведущего участники начинают перебрасывать друг другу мяч (свободный выбор), при этом бросающий мяч заканчивает фразу: «Никто не знает, что я. (умею, люблю, знаю и т.п.)». Ведущий внимательно следит, чтобы все приняли участие в игре.

Рефлексия по данному упражнению: вызвало ли что-либо у вас затруднения? Какие открытия вами были увидены?

Упражнение «Без маски»

Цель упражнения: снять эмоциональную и поведенческую закрепощенность, сформировать и развить навыки искренних высказываний для анализа сущности "Я".

Всем участникам раздаются карточки с написанной фразой, не имеющей окончания. Без всякой предварительной подготовки они должны продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще одну карточку.

Примерное содержание карточек:

- "Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня, ..."
- "Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это ..."
- "Иногда люди не понимают меня, потому что я ..."
- "Верю, что я ..."
- "Мне бывает стыдно, когда я ..."
- "Особенно меня раздражает, что я ..."

Заключительная часть:

Рефлексия:

-Дорогие участники, хочу поблагодарить вас за активное участие во всех упражнениях. Хотелось бы получить от вас обратную связь. Формат такой: -, узнал новое.

Занятие «Тренинг эффективного общения»

Цель: повышение мотивации у подростков принимать активное участие в тренинговых занятиях, положительный настрой на предстоящий курс, а также развитие общих коммуникативных способностей.

Возрастные границы: 12-13 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 10-15 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 час.

Вводная часть: Правила

Основная часть:

Упражнение «Веселый счет»

Цель: снятие внутреннего напряжения участников, сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения.

Для проведения этого упражнения заранее заготавливается комплект карточек с цифрами от 0 до 9 на каждую команду. Группа делится на 2 команды. Команды выстраиваются в шеренгу напротив ведущего, перед которым стоят по два стула.

Каждый игрок получает карточку с одной из цифр. После того, как ведущий для команд зачитает пример, игроки с цифрами, составляющими результат» выбегают к ведущему и садятся на стулья так, чтобы можно было прочитать ответ. Допустим, это был пример: 16+5. На стулья рядом с ведущим должны сесть участники, у которых в руках карточки с цифрами 2 и 1, так как сумма 16 и 5 равна 21. Команда, у которой получилось сделать это быстро и правильно, зарабатывает очко. Счет идет до пяти очков.

Упражнение «Объявление об объявлении»

Цель: умение заявлять о себе.

Ведущий предлагает участникам дать объявление о себе в газету. Объявления должны быть короткими, но нести максимум информации об авторе. Затем объявления зачитываются и проводится обсуждение, что является основным: желание помочь кому то, получить что-то или заявить о своих способностях. Ведущему здесь важно подчеркнуть, что совершенно не важно, хотел ли подросток похвалиться своими способностями или объявить о своем стремлении помогать другим, главное, он о себе заявляет.

Рефлексия об упражнении.

Упражнение «Ладонка»

Цель: повышение самооценки, обучение подростков умению находить в других людях положительные качества.

На листке бумаги каждый участник обводит ладонку и внутри контура пишет качество, которое нравится в самом себе. Листики передаются по кругу, а остальные

участники дописывают те качества, которые нравятся в хозяине ладошки. Листики необходимо подписать. Когда "ладошки" вернутся к своему хозяину, все ребята благодарят друг друга. Обязательно необходимо зафиксировать внимание участников на том, что пишутся не только положительные качества.

Упражнение на общение «Другими словами»

Цель: тренировка речевой беглости и гибкости, умения подбирать синонимы, адекватно передавать одну и ту же мысль разными словами.

Участники объединяются в команды по 4 человека. Ведущий говорит первому участнику команды какую-либо несложную фразу из 5–6 слов. Тот должен передать ее следующему участнику таким образом, чтобы сохранить смысл высказывания, но при этом не использовать ни одно из тех слов, которые были в оригинальной фразе (за исключением частиц и предлогов). Следующий участник передает фразу дальше, опять же используя другие слова и т. д., пока фраза не будет произнесена в различных вариантах всеми четырьмя игроками. Ведущий и еще 2–3 добровольца выступают в роли арбитров — следят, чтобы игроки не повторяли слова, а смысл высказывания передавался верно. Если команд несколько, между ними можно провести соревнование, кто быстрее передаст высказывания (фразы всем даются разные, но сходные по сложности и количеству слов).

Обсуждение:

Кому насколько сложно было выполнять это задание?

С чем конкретно связаны затруднения: недостатком подходящих слов, сложностью быстро вспомнить их, необходимостью помнить все уже употребленные другими участниками слова, еще с чем-то?

В каких реальных ситуациях общения важно уметь высказывать одну и ту же мысль с помощью разных фраз?

Заключительная часть:

Участники по кругу высказываются о том, как они себя чувствовали на занятии, что понравилось, что нет. Можно предложить определить свой «вес»(значение в группе).

Занятие «Разговор о конфликтах»

Цель: формирование навыков определения своей позиции в затруднительных ситуациях.

Возрастные границы: 12-13 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 10-15 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 час.

Вводная часть: Правила

Основная часть:

Упражнение «Настроение»

Цель: осуществление эмоционального разогрева.

Возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Расслабленно, левой рукой нарисуйте линии, цветовые пятна, фигуры. Попробуйте представить себе, что вы переносите на бумагу ваше тревожное настроение, как бы материализуя его. Важно

при этом выбрать цвет в полном соответствии с вашим настроением. А теперь переверните бумагу и на другой стороне листа напишите 5-7 слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте, необходимо, чтобы слова возникали спонтанно, без специального контроля с вашей стороны.

После этого еще раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново проживая свое состояние, перечитайте слова и с удовольствием, эмоционально разорвите листок, выбросите в урну.

Ваше эмоционально неприятное состояние исчезнет, оно перейдет в рисунок и будет уничтожено вами.

Упражнение «Да - нет»

Цель: осознание ощущений, возникающих в момент отстаивания позиции, поиск невербальных признаков собственного уверенного поведения.

Участники разбиваются на пары, один произносит слово «да», другой — «нет», голос должен постепенно повышаться. При этом каждый занимает позу, в которой чувствует себя уверенно. Задача — убедить партнера. Далее следует обсуждение, построенное на следующих вопросах: удалось ли переубедить партнера, не крича при этом и не изменяя позы? Какая была поза, помогла ли она? Как ее воспринимал ваш партнер? Как вы думаете, захочет ли этот человек вновь встретиться с вами? Как на ваш взгляд, выглядит уверенный человек? В чем это проявляется? А можно ли отказать человеку и при этом сохранить с ним хорошие отношения?

Упражнение «Нож и масло»

Цель: развитие умения преодолевать страх перед неприятной ситуацией.

Участники встают в два ряда друг против друга, поднимают правую руку и ритмично одновременно передвигают ее вверх-вниз, как нож. Каждый по очереди должен пройти через этот строй. Закончивший путь встает в конец строя, а стоящий в начале — проходит через шеренгу. Далее обсуждается, как было легче избежать удара — продумав свой путь или бросившись бежать не думая? Подростков необходимо вывести на осознание необходимости планирования действий в сложных ситуациях.

Упражнение «Решить проблему»

Цель: проработка конструктивных стратегий выхода из конфликтных ситуаций.

Упражнение направлено на снижение субъективной значимости проблемной ситуации для человека, достижение им внутреннего спокойствия и адекватного отношения к существующей проблеме. Выполняется в течение 10–15 минут.

1. Займите удобную позу, закройте глаза. Постарайтесь представить следующие образы-картинки.
2. Подумайте о своей проблеме, которая в последнее время волнует и мучает вас больше всего. Кратко сформулируйте эту проблему для себя в двух-трех словах.
3. Представьте лицо человека, с которым вы недавно обсуждали свою проблему. Вспомните, о чем он говорил и что вы ему отвечали. Воспроизведите в своем воображении обстановку комнаты, время и содержание беседы.
4. При помощи своего воображения постарайтесь увидеть ситуацию со стороны, как будто вы стали внешним наблюдателем. Например, вы видите себя и своего собеседника отраженными в зеркале. Включите в эту «картинку» ваших ближайших соседей, знакомых или родственников. Какие проблемы и нерешенные

вопросы есть у них? Что их мучает и какие препятствия им приходится преодолевать в жизни? Представьте дом, в котором вы живете, и людей, которые живут вместе с вами.

5. Когда ваша «картинка» расширится и станет для вас отчетливой, включите в нее ваше представление о городе, в котором вы живете, подумайте также обо всей стране, ее огромных пространствах и людях, населяющих города, села, деревни. Расширяя свое воображение, представьте теперь всю нашу Землю с ее материками, океанами и миллиардами живущих на ней людей.

6. Двигайтесь дальше к расширению «картинки»: подумайте о нашей Солнечной системе — огромном пылающем Солнце и планетах, вращающихся вокруг него. Постарайтесь почувствовать бесконечность Галактики и ее равнодушное «спокойствие» и даже безразличие к существованию каких-то маленьких человеческих существ, населяющих Землю...

7. Продолжая удерживать в своем воображении это переживание необъятной глубины Космоса, снова подумайте о своей проблеме. Постарайтесь сформулировать ее в двух-трех словах.

Рефлексия: Как вы себя чувствовали в процессе упражнения? Какие чувства вызвало данное упражнение?

Заключительная часть:

Рефлексия: "Мне сегодня понравилось, что ..."

Занятие «Слушаю и слышу»

Цель: сформировать навыки внимательно слушать собеседника и понимать смысл текста собеседника.

Возрастные границы: 12-13 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 10-15 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 час.

Вводная часть: Правила

Основная часть:

Упражнение «Ассоциации с встречей»

Цель: осуществление эмоционального разогрева.

Участникам предлагается высказать свои ассоциации с встречей. Например: «Если бы наша встреча была животным, то это была бы... собака».

Психогимнастика «Рекламный ролик».

Цель: сформировать навыки анализа и презентации, а также навыки «слушать и слышать», а также развитие эмпатии.

Каждый из участников в течение 3—5 минут должен придумать рекламный ролик, представляющий его самого как «лучший в мире продукт». Участники могут разыграть пантомиму или сценку со словами, спеть песню, привести «мнение эксперта» — все что угодно, укладывающееся в привычные рамки коммерческого или социального рекламного сообщения. После того как все участники готовы к саморекламе, группа образует зрительный зал, расставив стулья в ряд или полукругом, и каждый по очереди выходит «в телевизор» и разыгрывает свое представление. При необходимости можно использовать

любые попавшие под руку подручные материалы или просить коллег поассистировать. Для того чтобы снять напряжение, неизбежное при выполнении творческих заданий, тренер может начать демонстрацию рекламных роликов с саморекламы. Не хуже снимают напряжение и аплодисменты по завершении каждого ролика.

Упражнение «Необитаемый остров»

Цель: формирование умения принимать оценку себя со стороны.

Описание: на этапе знакомства и установления взаимоотношений, участники транслируют ожидания в отношении друг друга основанные, как правило, на переносах. Именно это и предстоит выявить и осознать:

Все участники группы пишут на листочках свои имена и складывают их в коробку. Затем каждый тянет листочек и оставляет в секрете, чье имя ему досталось. Если вдруг попадётся свой листок, его нужно поменять.

Инструкция: “Представьте себе, что вы всей группой попали на необитаемый остров. Вам предстоит здесь жить. Предлагаю вам нарисовать, чем вы будете заниматься. При этом каждый из вас изображает того, чье имя ему или ей досталось. Конечно же, не нужно подписывать рисунки и раскрывать имя того, кого вы рисуете”.

Предложите участникам во время рисования не общаться и взаимодействовать только через рисунок.

Участники рассматривают полученную картину. Каждый участник по очереди пытается угадать, где он изображён, и приводит аргументы, почему он так думает.

Авторы рассказывают, кого они изобразили, и почему именно в таком виде, и за этим занятием.

Обсуждение:

На что вы ориентировались — наблюдения, мысли, чувства — когда рисовали участника?

Как вы думаете, почему вас изобразили именно так?

Какие чувства вызвало упражнение?

Что вы поняли о себе, как участнике группы? Какие ожидания у окружающих вы сформировали, и почему?

Упражнение на общение «Выслушай и повтори»

Цель: обучить участников приемам активного слушания.

Упражнение проводится в малых группах — «тройках». Во время выполнения упражнения два человека беседуют, третий выступает в роли «контролера». Будут проведены три беседы: каждый побудет и в роли собеседника и в роли контролера. Один разговор рассчитан минут на 8–10. Я буду следить за временем и скажу вам, когда надо поменяться ролями. Беседуя в паре, соблюдайте следующее правило: прежде чем высказать свое мнение по обсуждаемому вопросу, надо повторить то, что сказал собеседник. Повторение может начинаться словами: «Ты думаешь...», «Ты говоришь...» Контролер следит за соблюдением этого правила и имеет право вмешаться в разговор, когда беседующие забывают его выполнять. Тема для беседы предлагается тренером и зависит от состава группы. Например, в группе руководителей можно предложить такую тему: «Выбрать три наиболее важных качества, которыми должен обладать руководитель для успешной работы». После завершения упражнения целесообразно обсудить в группе такой вопрос: «Как влияло на беседу повторение слов собеседника». Как правило, в процессе обсуждения высказываются такие идеи:

- это позволяло проверить, правильно ли я понял собеседника;
- давало возможность не отклоняться от темы обсуждения, держаться в «русле» обсуждения, говорить об одном и том же;
 - в процессе повторения происходило осмысление слов собеседника; это давало возможность лучше запомнить то, что сказал собеседник;
- улучшало эмоциональный контакт (приятно убедиться, что тебя услышали, поняли);
- слушая свои слова в изложении другого, начинаешь лучше понимать себя, замечать новые аспекты обсуждаемой проблемы и т. д.

Заключительная часть:

«Лучи солнца» - сколько лучиков ты бы зажег благодаря нашей встрече.

Занятие «Подведем итоги»

Цель: актуализация знаний, приобретённых на занятиях.

Возрастные границы: 12-13 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 10-15 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 час.

Вводная часть: Правила

Основная часть:

«Хочу тебе пожелать»

Цель: сплотить группу и настроить на работу.

Это упражнение аналогично тому, что проводится в начале дня. Каждому из участников группы предлагается что-то подарить своим коллегам. Конечно, речь идет о подарке виртуальном: можно продемонстрировать свой подарок невербально, с помощью пантомимы, www.mlm24.ru 42 или обозначить его словами, но тогда это должно быть что-то нематериальное: удача, талант, падающая звезда, мировая слава и т. п. Как говорит Олег Владимирович Евтихов, это «то, что нельзя положить в карман, но можно унести с собой в себе». Можно попросить участников группы подарить что-то сразу всем своим сотоварищам, а можно организовать процедуру так, чтобы каждый участник преподносил подарок своему соседу справа (или слева), и так по цепочке.

Упражнение «Ситуация в автобусе»

Цель: развитие умения анализировать ситуации.

- Представьте себе, что все мы едем в автобусах: одна подгруппа едет в одном автобусе, а вторая – в другом. Автобусы остановились рядом в транспортном заторе. Вы сидите у окна и видите, что в другом автобусе прямо напротив вас и тоже у окна сидит ваш знакомый. Это большая удача, потому что вам надо срочно передать ему важную информацию, и вы, воспользовавшись ситуацией, делаете это. Но сделать это вы можете, только молча, без слов, не вербально. Времени у вас немного. Тот, кому передают информацию, должен постараться понять, что ему сообщает его знакомый.

Этот фрагмент процедуры можно модифицировать следующим образом. Тренер заранее может подготовить для каждого участника текст сообщения, которое надо

передать. Это дает возможность учесть особенности и успешность в тренинге каждого участника.

На первом этапе процедуры тренер предлагает одной шеренге выступать в роли передающих информацию, а второй принимающих сообщение. Следует дать возможность участникам подготовиться к выполнению процедуры. Когда все готовы, тренер предлагает кому-либо из первой шеренги начать передавать информацию, а всех остальных просит внимательно смотреть. После того как информация передана, тот участник группы, кому она была предназначена, говорит, что он понял. Другие участники в это время могут высказывать свои версии вербализации данного текста. Это активизирует работу и позволяет приобрести более обширный материал для обсуждения, снижает напряженность. После этого передававший информацию, говорит, правильно ли его поняли, и при необходимости вносит коррективы.

Вопросы для обсуждения:

- Какие впечатления возникли в процессе выполнения процедуры?
- Какие средства помогли устанавливать контакт?
- Какие признаки свидетельствовали об установлении контакта?

Упражнение «Чемодан»

Цель: закрепление полученных навыков, осознание их ценности.

Один участник выходит из комнаты, а остальные начинают «собирать ему в дальнюю дорогу чемодан». В этот «чемодан» складывается то, что, по мнению группы, поможет данному человеку в общении с людьми, то есть те положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке. Но обязательно «уезжающему» напоминает о том, что будет мешать ему в дороге – то есть о его отрицательных качествах, с которыми необходимо работать, чтобы его жизнь стала более приятной и продуктивной.

Для проведения этой большой и сложной работы необходимо выбрать «секретаря», который на листе бумаги будет записывать для каждого участника (вышедшего из комнаты) все положительные и отрицательные качества, названные группой. Мнение того или иного участника должно быть поддержано большинством. Только после прямого голосования оно вписывается «секретарем» в лист участника. При наличии возражений, сомнений лучше воздержаться от спорной записи, но если кто-то настаивает, можно записать названное качество, обязательно указав автора особого мнения.

Для хорошего чемодана необходимо не менее 5-7 характеристик, отрицательных и положительных. Затем участнику, который выходил из комнаты и все время, пока группа работала, собирая ему «чемодан», отсутствовал, зачитывается и передается этот список. У него есть право задать любой вопрос, если что-то ему непонятно из того, что написал «секретарь».

Выходит следующий участник (по мере психологической готовности), и вся процедура повторяется (до тех пор, пока вся группа не получит свои «чемоданы»).

Рефлексия: Сложно ли было подобрать характеристики?

Упражнение «Формула удачи»

Цель: создание позитивного настроения на будущее.

Хорошо, если оно будет проходить под музыку. Тренер пускает по кругу какой-либо предмет (мячик, маркер и т. д.) и говорит, что, как только музыка остановится, игрок,

у которого в этот момент будет предмет, должен поблагодарить участников, сидящих справа и слева от него. Желательно, чтобы благодарности не были формальными и каждый участник говорил о тех поступках, словах, качествах партнера, которые были действительно важны (полезны) для него на этом тренинге. Если участники затрудняются рассказать, в чем они благодарны своим соседям, то тренер предлагает им просто порадовать их любым способом. Это могут быть комплимент, выразительный жест и др. В группах, где высока степень открытости и раскрепощенности, можно попросить участников порадовать друг друга песней, танцем или другим творческим заданием. В заключение тренер сам берет предмет и благодарит группу за работу на тренинге.

Заключительная часть:

Рефлексия «Карусель впечатлений»

Группа стоит, образовав два (внешний и внутренний) круга. Участники кругов стоят лицом к лицу, образуя пары (внешний-внутренний). Ведущий предваряет упражнение объяснением о важности обратной связи между людьми. Затем он задаёт направление диалога темой:

-Я думаю, что чувство юмора для тебя – это...

- Я думаю, что твоя роль в группе...

-Когда я вижу тебя, то я чувствую...

-Мне кажется, что в сложной ситуации ты...

Каждый тур – это обсуждение одной темы, одного вопроса. На каждое предложение даётся 3-5 минут для обсуждения. Затем – хлопок ведущего, и внутренний круг передвигается на одного человека. Новой паре даётся тема для обсуждения.

Вопросы для финальной групповой дискуссии: Каковы твои ощущения после упражнения? Было ли тебе тяжело давать товарищам обратную связь? В чем это проявилось? Что было тяжело? Какую обратную связь ты получил? Согласен ли с тем, что услышал от товарищей? Как собираешься поступить с тем, что услышал? Значима ли для тебя та обратная связь, которую ты получил?

Результаты диагностики межличностных отношений у младших подростков
после реализации программы психолого-педагогической коррекции

Таблица 5

Методика оценки психологического климата в классе Л. Н Лутошкин

| № | ФИО | Балл | Результат |
|---|------|------|--|
| 1 | И.Г | +10 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 2 | Д.Ю | +9 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 3 | Н. К | +8 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 4 | У.Л | +23 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 5 | З.В | +23 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 6 | В. В | 0 | Низкая степень соц-псих климата |
| 7 | М. Н | +9 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 8 | Т. П | +30 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |

Продолжение таблицы 5

| | | | |
|----|------|-----|--|
| 9 | С. Р | +24 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 10 | К. О | -3 | Низкая степень соц-псих климата |
| 11 | Л. В | +9 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 12 | А. А | +14 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 13 | В. И | +21 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 14 | А. В | +9 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 15 | Т. М | +16 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 16 | О.В | +7 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 17 | К. Р | +2 | Низкая соц-псих климата |
| 18 | Н. В | +6 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 19 | П. О | +2 | Низкая степень благоприятности соц-псих климата |
| 20 | А. С | +24 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |

Продолжение таблицы 5

| | | | |
|----|------|-----|--|
| 21 | Ю. А | +22 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 22 | Д. А | +11 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 23 | И. Е | +17 | Средняя степень благоприятности соц-псих климата |
| 24 | Е. В | +26 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |
| 25 | Е. Д | +23 | Высокая степень благоприятности соц-псих климата |

Таблица 6

Методика «Оценка отношений подростка с классом» (Е. В. Залюбовской)

| № | ФИО | Балл | Результат |
|---|------|--------------|--|
| 1 | И.Г | 2И +5П +7К | Коллективистический тип |
| 2 | Д.Ю | 4И + 7П +3К | Прагматический тип восприятия группы |
| 3 | Н. К | 6И + 4П + 4К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 4 | У.Л | 3И + 3П + 8К | Коллективистический тип |
| 5 | З.В | 3И + 3П + 8К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 6 | В. В | 2И + 8П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |
| 7 | М. Н | 6И +4П + 4К | Индивидуалистический тип восприятия группы |

Продолжение таблицы 6

| | | | |
|----|------|--------------|--|
| 8 | Т. П | 2И + 3П + 9К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 9 | С. Р | 2И + 7П + 5К | Прагматический тип восприятия группы |
| 10 | К. О | 7И + 5П + 2К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 11 | Л. В | 6И + 5П + 3К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 12 | А. А | 3И + 4П + 7К | Коллективистический тип |
| 13 | В. И | 2И + 4П + 8К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 14 | А. В | 3И + 8П + 3К | Прагматический тип восприятия группы |
| 15 | Т. М | 2И + 7П + 5К | Прагматический тип восприятия группы |
| 16 | О. В | 3И + 7П + 4К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 17 | К. Р | 3И + 9П + 2К | Прагматический тип восприятия группы |
| 18 | Н. В | 6И + 5П + 3К | Индивидуалистический тип восприятия группы |
| 19 | П. О | 5И + 7П + 2К | Прагматический тип восприятия группы |
| 20 | А. С | 3И + 7П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |
| 21 | Ю. А | 3И + 4П + 7К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 22 | Д. А | 4И + 6П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |
| 23 | И. Е | 3И + 7П + 4К | Прагматический тип восприятия группы |

Продолжение таблицы 6

| | | | |
|----|------|--------------|---|
| 24 | Е. В | 2И + 5П + 7К | Коллективистический тип восприятия группы |
| 25 | Е. Д | 3И + 4П + 7К | Коллективистический тип восприятия группы |

Таблица 7

Тест Томаса (конфликтное поведение)

| № | ФИО | Балл | Результат |
|----|------|------|----------------|
| 1 | И.Г | 11 | Сотрудничество |
| 2 | Д.Ю | 8 | Компромисс |
| 3 | Н. К | 9 | Приспособление |
| 4 | У.Л | 10 | Компромисс |
| 5 | З.В | 11 | Сотрудничество |
| 6 | В. В | 8 | Приспособление |
| 7 | М. Н | 10 | Компромисс |
| 8 | Т. П | 12 | Сотрудничество |
| 9 | С. Р | 9 | Компромисс |
| 10 | К. О | 8 | Приспособление |
| 11 | Л. В | 9 | Сотрудничество |
| 12 | А. А | 12 | Компромисс |
| 13 | В. И | 10 | Соперничество |
| 14 | А. В | 8 | Компромисс |
| 15 | Т. М | 11 | Сотрудничество |
| 16 | О.В | 9 | Приспособление |

Продолжение таблицы 7

| | | | |
|----|------|----|----------------|
| 17 | К. Р | 10 | Компромисс |
| 18 | Н. В | 8 | Сотрудничество |
| 19 | П. О | 11 | Компромисс |
| 20 | А. С | 12 | Сотрудничество |
| 21 | Ю. А | 12 | Сотрудничество |
| 22 | Д. А | 10 | Компромисс |
| 23 | И. Е | 12 | Сотрудничество |
| 24 | Е. В | 10 | Компромисс |
| 25 | Е. Д | 11 | Соперничество |

Рисунок 7

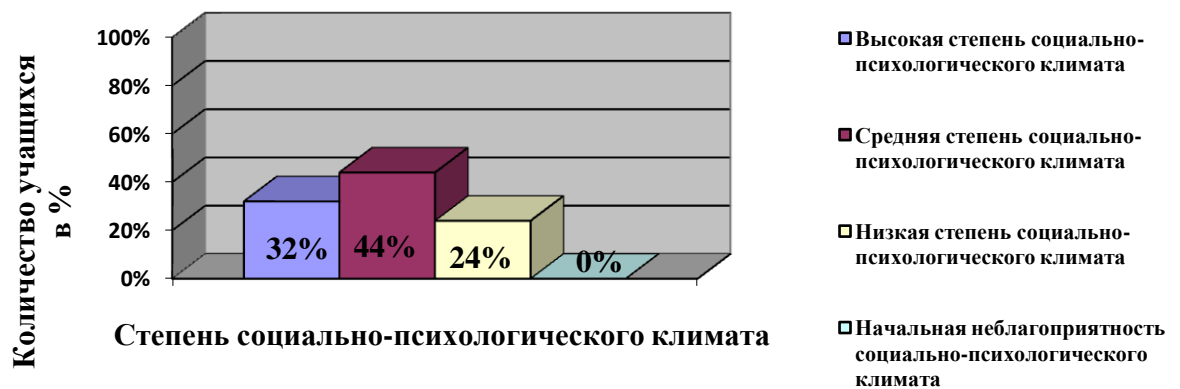


Рисунок 9

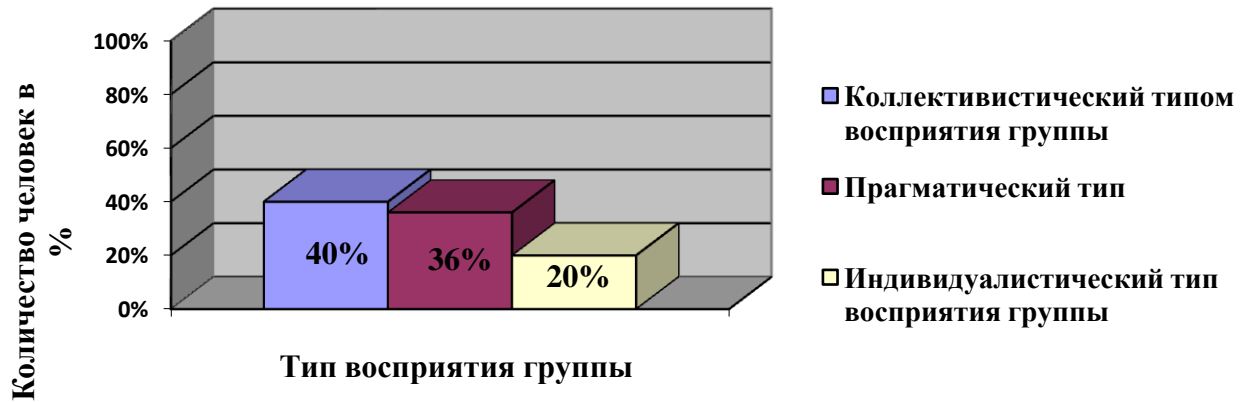


Рисунок 10

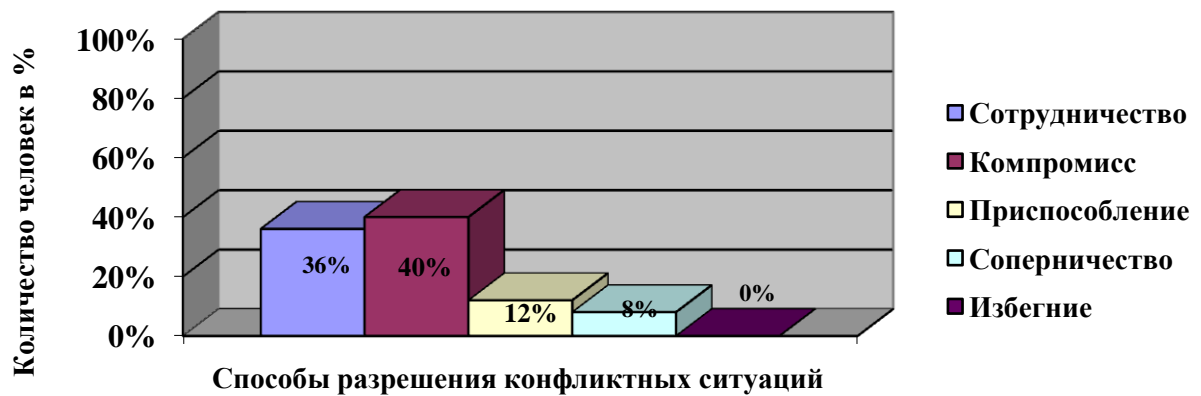


Таблица 8

T-критерий Вилкоксона «Методика оценки психологического климата в классе» (Л. Н. Лутошкин)

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 5 | 8 | 3 | 3 |
| 17 | 23 | 6 | 6 |
| 25 | 23 | -2 | 2 |

Продолжение таблицы 8

| | | | |
|----|----|----|---|
| -5 | 0 | 5 | 5 |
| 3 | 9 | 6 | 6 |
| 30 | 30 | 0 | 0 |
| 20 | 24 | 4 | 4 |
| -4 | 1 | 5 | 5 |
| 4 | 9 | 5 | 5 |
| 14 | 14 | 0 | 0 |
| 23 | 21 | -2 | 2 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 15 | 16 | 1 | 1 |
| 2 | 7 | 5 | 5 |
| -3 | 2 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 0 | 0 |
| -2 | 2 | 4 | 4 |
| 21 | 24 | 3 | 3 |
| 22 | 22 | 0 | 0 |
| 10 | 11 | 1 | 1 |
| 18 | 17 | -1 | 1 |
| 26 | 26 | 0 | 0 |
| 23 | 23 | 0 | 0 |

Таблица 9

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 5 | 8 | 3 | 3 | 6.5 |
| 17 | 23 | 6 | 6 | 15.5 |
| 25 | 23 | -2 | 2 | 4.5 |
| -5 | 0 | 5 | 5 | 12 |
| 3 | 9 | 6 | 6 | 15.5 |
| 20 | 24 | 4 | 4 | 8.5 |
| -4 | 1 | 5 | 5 | 12 |
| 4 | 9 | 5 | 5 | 12 |
| 23 | 21 | -2 | 2 | 4.5 |
| 15 | 16 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 7 | 5 | 5 | 12 |
| -3 | 2 | 5 | 5 | 12 |
| -2 | 2 | 4 | 4 | 8.5 |
| 21 | 24 | 3 | 3 | 6.5 |
| 10 | 11 | 1 | 1 | 2 |
| 18 | 17 | -1 | 1 | 2 |

Таблица 10

Т-критерий Вилкоксона по методике «Оценка отношений подростка с классом» (Е. В. Залюбовской)

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 9 | 11 | 2 | 2 |
| 10 | 8 | -2 | 2 |
| 9 | 8 | -1 | 1 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 11 | 12 | 1 | 1 |
| 8 | 9 | 1 | 1 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 12 | 12 | 0 | 0 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 8 | 8 | 0 | 0 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 8 | 8 | 0 | 0 |
| 11 | 12 | 1 | 1 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 8 | 8 | 0 | 0 |
| 9 | 11 | 2 | 2 |
| 12 | 12 | 0 | 0 |
| 11 | 12 | 1 | 1 |
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 11 | 10 | -1 | 1 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |

Таблица 11

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 2 | 6 | 4 | 4 | 16 |
| 3 | 4 | 1 | 1 | 4.5 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 11.5 |
| 3 | 8 | 5 | 5 | 17 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 4.5 |
| 8 | 9 | 1 | 1 | 4.5 |
| 3 | 4 | 1 | 1 | 4.5 |
| 4 | 7 | 3 | 3 | 15 |
| 8 | 7 | -1 | 1 | 4.5 |

Продолжение таблицы 11

| | | | | |
|---|---|-----------|---|-------------|
| 3 | 4 | 1 | 1 | 4.5 |
| 5 | 7 | 2 | 2 | 11.5 |
| 3 | 4 | 1 | 1 | 4.5 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 11.5 |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 4.5 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 11.5 |
| 4 | 6 | 2 | 2 | 11.5 |
| 7 | 5 | -2 | 2 | 11.5 |

Таблица 12

T-критерий Вилкоксона по методике «Стиль поведения в конфликте» (К. Томаса)

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 9 | 11 | 2 | 2 |
| 10 | 8 | -2 | 2 |
| 9 | 8 | -1 | 1 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 11 | 12 | 1 | 1 |
| 8 | 9 | 1 | 1 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 12 | 12 | 0 | 0 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 8 | 8 | 0 | 0 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 8 | 8 | 0 | 0 |
| 11 | 12 | 1 | 1 |
| 9 | 9 | 0 | 0 |
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 8 | 8 | 0 | 0 |
| 9 | 11 | 2 | 2 |
| 12 | 12 | 0 | 0 |
| 11 | 12 | 1 | 1 |
| 10 | 10 | 0 | 0 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |
| 11 | 10 | -1 | 1 |
| 10 | 12 | 2 | 2 |

Таблица 13

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность ($t_{до}-t_{после}$) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| 9 | 11 | 2 | 2 | 10.5 |
| 10 | 8 | -2 | 2 | 10.5 |
| 9 | 8 | -1 | 1 | 3.5 |
| 10 | 12 | 2 | 2 | 10.5 |
| 11 | 12 | 1 | 1 | 3.5 |
| 8 | 9 | 1 | 1 | 3.5 |
| 10 | 12 | 2 | 2 | 10.5 |
| 10 | 12 | 2 | 2 | 10.5 |
| 11 | 12 | 1 | 1 | 3.5 |
| 9 | 11 | 2 | 2 | 10.5 |
| 11 | 12 | 1 | 1 | 3.5 |
| 10 | 12 | 2 | 2 | 10.5 |
| 11 | 10 | -1 | 1 | 3.5 |
| 10 | 12 | 2 | 2 | 10.5 |