

**В.И. Долгова
Е.В. Барышникова
Е.В. Попова**

**ИННОВАЦИОННЫЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В РАБОТЕ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ**

Москва – 2015

УДК 151.8
ББК 88.834.023
Д 64

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов, Самара
доктор психологических наук, профессор наук, О.А. Овчарова,
Курган

Д 64 Долгова В.И., Барышникова Е.В., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе со старшеклассниками: монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с.

ISBN 978-5-00086-516-3

В работе показана реализация инновационных психолого-педагогических технологий в старших классах общеобразовательной школы на примере четырёх конкретных инновационных процессов:

формирование социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения;
психолого-педагогическая коррекция самооценки старших школьников;

психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников;

психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Раскрыты такие инновационные психолого-педагогические технологии, как построение «Дерева целей», моделирование и проектирование программ психолого-педагогического взаимодействия, их апробация и доказательство успешности, подтверждаемое методами математической статистики с помощью t-критерия Стьюдента, коэффициента корреляции Пирсона, T-критерия Вилкоксона.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования.

УДК 151.8
ББК 88.834.023
ISBN 978-5-00086-516-3

© Долгова В.И., 2015
© Попова Е.В., 2015
© Барышникова Е.В., 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1	Формирование социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения	
	Введение.....	6
Глава 1	Теоретические основы формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора самоопределения	
1.1	Понятие социально-психологической компетентности в психолого-педагогических исследованиях.....	10
1.2	Особенности социально-психологической компетентности, как фактора профессионального самоопределения у старших подростков.....	18
1.3	Модель формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.....	26
Глава 2	Экспериментальная работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения	
2.1	Цели и задачи экспериментальной работы.....	36
2.2	Реализация модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.....	41
2.3	Результаты экспериментальной работы.....	62
	Заключение.....	66
	Список литературы.....	70
Часть 2	Психолого-педагогическая коррекция самооценки у старших школьников	
	Введение.....	73
Глава 1	Состояние проблемы коррекции самооценки у	

	старших школьников	
1.1	Понятие самооценки в психолого-педагогической литературе.....	75
1.2	Возрастные особенности проявления самооценки у старших школьников.....	79
1.3	Модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.....	83
Глава 2	Экспериментальная работа по коррекции самооценки у старших школьников	
2.1	Цель и задачи экспериментальной работы.....	88
2.2	Реализация модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.....	91
2.3	Результаты экспериментальной работы по коррекции самооценки у старших школьников	107
	Заключение.....	111
	Список литературы.....	112
Часть 3	Психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшекласников	
	Введение.....	114
Глава 1	Состояние проблемы формирования эмпатии у старшекласников в психолого-педагогической литературе	
1.1	Понятие эмпатии в психолого-педагогической литературе.....	117
1.2	Возрастные особенности проявления эмпатии у старшекласников.....	121
1.3	Модель формирования эмпатии у старшекласников.....	126
Глава 2	Экспериментальная работа по формированию эмпатии у старшекласников	
2.1	Цель и задачи экспериментальной работы.....	131
2.2	Реализация психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшекласников.....	135
2.3	Результаты экспериментальной работы по формированию эмпатии у	

	старшекласников.....	141
	Заключение.....	147
	Список литературы.....	149
Часть 4	Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	
	Введение.....	157
Глава 1	Теоретические основы психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	
1.1	Проблема коррекции агрессивного поведения в психолого-педагогической литературе.....	159
1.2	Особенности агрессивного поведения подростков.....	164
1.3	Модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.....	169
Глава 2	Экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	
2.1	Цели и задачи экспериментальной работы.....	177
2.2	Реализация модели психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.....	185
2.3	Результаты экспериментальной работы.....	199
	Заключение.....	203
	Список литературы.....	205

ЧАСТЬ 1. Формирование социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения

Введение

Отличительные черты нашего времени – быстрые изменения социальных, экономических и технологических процессов в обществе и постоянно растущая конкуренция во всех сферах жизни.

В наиболее трудном положении в современной ситуации оказались молодые люди, находящиеся в подростковом и юношеском возрасте. Потребность молодежи в самоопределении, стремление к самоутверждению, самоусовершенствованию, с одной стороны, стимулируются происходящими в обществе процессами, с другой – ограничиваются отсутствием социальной поддержки в определении своего места в системе социально-профессиональных отношений.

Положение усугубляется тем, что, во-первых, имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение институтов социализации, в частности семьи: зачастую родители сами испытывают кризис адаптации к неопределенностям сегодняшнего устройства. Во-вторых, в социуме нарушена эффективно действующая система норм и правил, устанавливаемая взрослым сообществом по отношению к подрастающему поколению и реализуемая социальными институтами. Все эти противоречия приводят к острому внутреннему конфликту, лишая молодых людей возможности занять активную социальную позицию, интенсифицируя, с одной стороны, откровенно потребительскую стратегию жизни, с другой – выраженное состояние автономии, проявляющееся в неверии, дезадаптивности, агрессивности. Выделенные внутренние и внешние конфликты проявляются и в сфере труда.

Проблемы социализации и самоопределения возможно решить, развивая у современной молодежи социально-психологическую готовность личности в системе социальных ролей, способность изменять собственное поведение в зависимости от условий, диктуемых социальными процессами,

свободно входить в разные социальные среды и исполнять различные социальные роли.

Социальное самоопределение – это желание, готовность молодого человека спроектировать свою жизненную перспективу. Социальная компетентность – умение «осуществить» этот проект [18].

Таким образом, мы видим, что социально-психологическая компетентность необходима для успешной социализации старшеклассников в мире взрослых, для самоопределения в жизни и в частности профессионального самоопределения. Так как благодаря навыкам и умениям взаимодействовать с окружающим миром, с социумом старший подросток получает полезную и необходимую информацию об устройстве «взрослого мира», мира профессий. И чем шире круг общения, чем он разнообразнее, т.е. имеется взаимодействие, как со сверстниками, так и со зрелыми людьми (преподавателями, наставниками и т.д.), тем юноши и девушки имеют более полное и адекватное представление о том, как реализовать свои возможности в этом пространстве.

Большой вклад в разработку проблем компетентности в целом и собственно социально-психологической компетентности внесли отечественные исследователи Л.П. Алексеева, В.И. Долгова, Н.В. Калинина, В.Н. Куницына, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Н.А. Рототаева, Г.И. Сивкова, Н.С. Шаблыгина и другие.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные положения общей психологии и возрастной психологии, психологии личности и акмеологии.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.

Объект исследования: социально-психологическая компетентность.

Предмет исследования: формирование социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.

Гипотеза исследования: эффективность формирования социально-психологической компетентности старшеклассников

как фактора профессионального самоопределения зависит от степени разработанности теоретической модели социально-психологической компетентности.

В работе поставлены следующие задачи:

1. Определить ключевые понятия социально-психологической компетентности в психолого-педагогической литературе.

2. Изучить особенности социально-психологической компетентности в старшем подростковом возрасте.

3. Разработать модель формирования социально-психологической компетентности у старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

4. Определить этапы, методы и методики исследования.

5. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

6. Разработать и реализовать программу формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

8. Сформулировать психолого-педагогические рекомендации по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

9. Осуществить внедрение результатов исследования в практику.

Для решения поставленных задач и достижения цели исследования использовались следующие методы и методики:

1) Теоретические: анализ литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

2) Эмпирические методы исследования:

а) анкетирование (Профориентационная анкета для старшеклассников);

б) тестирование с помощью методик:

опросник «Профессиональная готовность»

А.П. Чернявской;

«Исследование уровня эмпатийных тенденций»

И.М. Юсупова;

тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (в адаптации Е.С. Михайловой).

в) метод экспертной оценки («Методика экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой).

г) психолого-педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий).

3) Методы математико-статистического анализа:

а) методы первичной описательной статистики: расчет средних значений индивидуальных показателей; расчет стандартного отклонения индивидуальных показателей; вычисление процентных долей испытуемых с разными уровнями выраженности исследуемых признаков;

б) методы вторичного математико-статистического анализа: Т-критерий Вилкоксона; метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Практическая значимость исследования: полученные результаты могут быть использованы в практике школьного психолога для формирования социально-психологической компетентности у старшеклассников как фактора профессионального самоопределения; составленные на основе результатов исследования психолого-педагогические рекомендации могут применяться родителями и педагогами учащихся старших классов.

Глава 1. Теоретические основы формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора самоопределения

1.1. Понятие социально-психологической компетентности в психолого-педагогических исследованиях

В психологии и педагогике проблему компетентности исследовали многие авторы, предлагая различные трактовки этого явления. Так, А.П. Тряпицына понимает компетентность как интегральное качество личности, характеризующее умение решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [25].

В.А. Сластенин говорит о компетентности как интегральной характеристике деловых и личностных качеств специалиста, отражающей его уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, и социально-нравственную позицию [28].

Л.П. Урванцев и Н.В. Яковлева определяют понятие компетентности как интегративное новообразование психики, развивающееся в процессе профессионализации субъекта деятельности и определяющее успешность решения проблемных ситуаций деятельности [30, с. 99].

В социальной психологии компетентность понимается как совокупность фундаментальных знаний, умений и навыков, проявляемых субъектами социального взаимодействия (отдельных индивидов, социальных групп и общностей) и определяющих успешность этих взаимодействий [2, с. 317]. В этом подходе подчеркивается включенность индивида в различные социальные взаимодействия, не ограниченные одной лишь его профессиональной деятельностью. Личность в любой момент своей жизни является членом общества, находится под его воздействием, и сама оказывает влияние на общество и природу. Без обладания компетентностью взаимодействие с другими людьми было бы невозможно. В русле данного подхода рассматривались два близких, но не тождественных вида компетентности – социальная и социально-психологическая компетентность.

Социальная компетентность представляет собой понимание индивидом отношения «Я – общество», умение выбрать правильные ориентиры и организовать в соответствии с ними свою деятельность [11, с. 49]. Это предполагает осознание своего социального окружения, своего места в обществе, способность функционировать в своем социальном пространстве.

Н.В. Калинина рассматривает социальную компетентность как совокупность знаний и умений, необходимых для социальной деятельности, и личностных качеств, связанных со способностью брать на себя любовь, призвание, веру, что обеспечивает адаптацию личности в обществе и способствует ее самореализации, самоактуализации и самоопределению [14, с. 16]. Автор подчеркивает адаптационную сущность социальной компетентности. Социальная компетентность способствует адаптации индивида к эффективному выполнению заданной социальной роли.

При этом под социально-психологической компетентностью понимают систему эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристик личности, которые необходимы для успешного осуществления социального взаимодействия с окружающими людьми [18]. Социально-психологическая компетентность определяется способностью индивида эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностных отношений.

В состав социально-психологической компетентности входят:

- 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях;
- 2) умение правильно определять особенности личностные и состояния эмоциональные других людей;
- 3) умение выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать их в процессе взаимодействия, при этом особую роль играет умение поставить себя на место другого (рефлексия; эмпатия) [24, с. 187].

Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения систем общения и включения в совместную деятельность.

А.Н. Сухов отмечает, что социально-психологическая компетентность – многомерное явление, состоящее из перцептивной (когнитивной), коммуникативной компетентности

и знаний в области взаимодействия [29, с. 57]. Исследователь различает два вида социально-психологической компетентности – житейскую и профессиональную.

Профессиональную социально-психологическую компетентность А.Н. Сухов определяет как совокупность научных картин мира и знаний в области общения, житейская же социально-психологическая компетентность является результатом социализации индивида, то есть его адаптации к конкретным условиям [29, с. 57].

Основу житейской социально-психологической компетентности составляют бытовые картины мира, стереотипы, художественные образы, многолетние наблюдения, народный опыт, знания в той или иной области. Житейская социально-психологическая компетентность находит свое проявление в различных сферах: семейной (в виде умения «ладить»), услуг (круга связей), в общественных местах (транспорт, клубы, театры) [29, с. 57].

Одним из важнейших компонентов социально-психологической компетентности является компетентность в общении, которую Л.А. Петровская определяет, как «компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии» [5, с. 76].

По мнению Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова социально-психологическая компетентность синонимична коммуникативной компетентности и понимается как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды» [17, с. 34].

По мнению А.В. Евсеева, коммуникативная компетентность является ведущей составляющей социально-психологической компетентности, но не перекрывает ее полностью. Помимо определенного объема знаний, умений и навыков, позволяющих объективно оценивать себя и других людей и адекватно ориентироваться в различных ситуациях общения, социально-психологическая компетентность включает также умение осуществлять самоанализ и самоконтроль, формировать

необходимые отношения и успешно воздействовать на них, исходя из сложившихся условий [9, с. 70].

Социально-психологическая компетентность представляет собой сложную многоуровневую структуру, включающую следующие компоненты:

- социально-перцептивная компетентность, проявляющаяся в точности восприятия самого себя, других людей и общностей;

- коммуникативная компетентность, предполагающая владение коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм и ограничений в общении, ориентация в коммуникативных средствах;

- социально-психологическая осведомленность, как система структурированных знаний о закономерностях поведения, деятельности, общения и отношений человека, включенного в социальную группу;

- аутопсихологическая компетентность, как система знаний, позволяющая осуществлять самопознание, самооценку, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, что обеспечивает самоэффективность;

- психолого-педагогическая компетентность, как система знаний, умений и навыков осуществления влияния на людей [9, с. 72].

Все компоненты взаимосвязаны, поэтому развитие одних из них неизбежно приводит к изменениям в других. Например, освоение новых эффективных приемов общения может оказать влияние на самовосприятие человека и восприятие его окружающими людьми.

Наличие у индивида достаточно высокого уровня социально-психологической компетентности практически выражается в том, что он:

- в полной мере осознает собственные индивидуальные особенности, проявляющиеся в деятельности и общении, в том числе внутренние барьеры, мешающие ему адекватно воспринимать и оценивать себя и других людей;

- способен адекватно распознавать намерения, чувства, настроения и свойства личности партнеров по социальному взаимодействию;

- владеет конструктивными коммуникативными умениями и навыками и способен гибко подстраивать свой стиль общения с

учетом индивидуальных особенностей партнеров по социальному взаимодействию;

- владеет навыками самопознания, саморегуляции и самоконтроля;

- владеет навыками осуществления влияния на людей и навыками противостояния нежелательному внешнему воздействию [1, с. 83].

Необходимость для любого человека обладания социально-психологической компетентностью определяется тем, что он в каждый момент своей жизни является членом общества, находится под его воздействием и сам оказывает влияние на общество и природу. В этой связи социально-психологическая компетентность рассматривается как важный фактор самоопределения личности.

При этом под самоопределением личности понимается абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни. Это обусловлено тем, что самоопределение напрямую зависит от таких устойчивых личностных характеристик как локус контроля, ответственность, полинезависимость [18].

Выступая в качестве фактора личностного самоопределения, социально-психологическая компетентность реализует себя через механизмы рефлексии, осознания, опредмечивания, усвоения социального опыта (подражания, уподобления, идентификации), формирования индивидуальных свойств (персонификации, обособления), выбора личной духовной позиции (борьба мотивов, переживание, освобождение от установок) [32].

Высокий уровень социально-психологической компетентности личности позволяет ей жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социумности, становиться активным участником различных видов и форм социального взаимодействия, накапливая в них опыт, необходимый для собственного самоопределения, и при этом избирательно реагировать на разного рода социально-психологические

воздействия в процессе построения собственного жизненного пути, усваивая лишь то, что она считает для себя привлекательным и целесообразным, и отказываясь от всего остального.

Низкий уровень социально-психологической компетентности, как фактора самоопределения личности, означает недостаток знаний, умений и навыков для успешного социального взаимодействия и дефицит внутренних ресурсов для противостояния навязываемым социальным стереотипам, чужому внушению, убеждению, принуждению, заражению и пр. [32].

Одним из видов самоопределения личности является профессиональное самоопределение, характеризующее формирование отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение в отечественной психологии рассматривают во взаимосвязи различных сторон его проявления: области личностной самореализации, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, реально-практического, действенного отношения личности к системе социокультурных и профессиональных факторов ее бытия и саморазвития, формирования профессиональной карьеры [27, с. 19].

В.Н. Дружинин понимает профессиональное самоопределение как выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъектом выбора и соотнесения их с требованиями профессии и последующее его формирование как профессионала и субъекта труда [8].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональное самоопределение – есть самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации [13, с. 13].

Н.С. Пряжников считает, что сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – в нахождении смысла в самом процессе самоопределения [23, с. 10].

Е.А. Климов понимает профессиональное самоопределение как важное проявление психического развития, которое осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [16, с. 40]. Исследователь подчеркивает, что профессиональный выбор – это не единовременный акт, а процесс, состоящий из ряда актов и решений. На многолетнем трудовом жизненном пути личности неизбежны многие выборы [16].

В.Б. Шапарь также считает, что процесс профессионального самоопределения охватывает весь путь профессиональной деятельности: от появления профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [34, с. 395].

Готовность к профессиональному самоопределению – результат целенаправленной подготовки и самоподготовки, одно из проявлений уровня развития личности, ее отношения к себе, как к субъекту будущей профессиональной деятельности [33, с. 17]. По мнению Э.Ф. Зеера, важным условием готовности личности к профессиональному самоопределению и продуктивности ее профессионального становления является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы [13, с. 81].

Сформированное профессиональное самоопределение личности – это сбалансированность ее психологических возможностей с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированность способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Социально-психологическая компетентность, как фактор профессионального самоопределения, реализуется в адекватном восприятии своих основных личностных качеств, в осознании причин и факторов выбора профессии, в понимании оснований профессиональной успешности, востребованности профессии в регионе, в понимании значения внешней помощи для выбора профессии, в осведомленности об условиях труда в будущей профессии, в альтруистичности и востребованности выбранной профессии в сложившей общественно-экономической ситуации [12].

Таким образом, социально-психологическая компетентность – это динамичное интегративное личностное образование, включенное в Я-концепцию индивида, включающее в себя когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (умения и навыки) и эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты, позволяющее индивиду успешно функционировать в профессиональной и в социальной сферах. Социально-психологическая компетентность рассматривается как важный фактор самоопределения личности, понимаемого как абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений.

Одним из видов самоопределения личности является профессиональное самоопределение, характеризующее формирование отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Социально-психологическая компетентность, как фактор профессионального самоопределения, реализуется в адекватном восприятии своих основных личностных качеств, в осознании причин и факторов выбора профессии, в понимании оснований профессиональной успешности, востребованности профессии в регионе, в понимании значения внешней помощи для выбора профессии, в осведомленности об условиях труда в будущей профессии, в альтруистичности и востребованности выбранной профессии в сложившей общественно-экономической ситуации.

1.2. Особенности социально-психологической компетентности как фактора профессионального самоопределения у старших подростков

Представления о сроках подросткового возраста у разных авторов расходятся. Ф. Райс рассматривает подростковый возраст как промежуточную ступень между детством и зрелостью, – причем промежуточную, прежде всего, в плане социальной зрелости и автономности. По мнению исследователя, подростковый период продолжается от 13 до 19 лет [26].

По мнению А.Е. Личко, подростковый период продолжается от 12 до 17 лет [21]. Другими авторами этот возраст рассматривается в границах: от 10-11 до 17 лет [31; 35]; от 12 до 17 лет [20; 36].

Таким образом, полного согласия по поводу начала и завершения подросткового возраста между различными учеными пока не достигнуто. Между тем, большинство современных авторов относят завершение подросткового периода к возрасту 17 лет. Мы также будем придерживаться подобного представления.

В настоящем исследовании, посвященном проблемам профессионального самоопределения, фокус внимания будет сосредоточен на старшем подростковом возрасте, поскольку профессиональное самоопределение соответствует основным возрастным задачам данного периода – хотя бы в силу того, что обучение в школе подходит к концу и учащимся необходимо определиться в дальнейшем направлении действий.

Старший подростковый возраст – один из самых сложных и наиболее важных и ответственных в плане формирования личности периодов. В этом возрасте одновременно с физическими изменениями происходит глубокая перестройка психики, что обуславливается не только физиологическими факторами, но в значительной мере психосоциальным влиянием.

Старшеклассников все еще волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста – собственно возрастная специфика, «чувство взрослости» (право на автономию от взрослых), проблемы взаимоотношений, отметок и т. п. Но социальное и личностное самоопределение уже не столько автономно от взрослых, сколько имеет четкую ориентацию и определение свободного места в мире взрослых. А

это, в свою очередь, требует от старшеклассника развития умственных способностей, интегративных механизмов, дифференциацию интересов, выработку мировоззрения и жизненной позиции [7].

Для старшеклассников особую актуальность приобретают фундаментальные задачи социального, личностного и профессионального самоопределения как определения себя и своего места во взрослом мире. Это во многом связано с возрастными новообразованиями и такими факторами, как развитие самосознания и поиск себя [23].

К одним из новообразований старшего подросткового возраста относится саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни, которое способствует более глубокому пониманию других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития.

Характерная черта старшего подросткового возраста – формирование жизненных планов. С одной стороны, жизненный план возникает в результате обобщения и укрепления целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, переходящие стремления. С другой стороны, идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов [7]. Жизненный план в точном смысле этого слова возникает лишь тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть, как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности, поэтому он заземляется прежде всего на выбор профессии [13].

Молодежь часто репродуцирует модели будущего, ориентированные либо на воспроизводство стиля жизни своих родителей, либо на престижные модели будущего, скопированные у «знаменитостей». Собственный проект жизни зачастую отсутствует. Можно предположить, что жизненная

перспектива «не видится», если отсутствует личностный смысл (или мотив) в настоящем. Смысл такого предположения состоит в первичности развития самой личности. Для социального самоопределения ей необходимы следующие важнейшие характеристики: целостность, динамичность, автономность, индивидуальность, рефлексивность, умение строить открытые взаимоотношения с людьми, осуществлять выбор, предвидеть последствия этого выбора, ставить цели, разрабатывать пути достижения целей и уметь адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Степень актуализации перечисленных характеристик зависит от того, какие взаимоотношения сложатся у юноши внутри него самого и какие взаимоотношения складываются у него с другими людьми. Ответственность за развитие этих условий может взять на себя сам молодой человек. Такое положение вытекает из исследований М.Р. Гинзбурга и К.А. Радзиховского, связывающих новообразования подросткового возраста с ответственностью [4]. Важна собственная «внутренняя позиция» молодого человека, как он сам относится к своему положению, какое значение для него играет окружающая действительность и как он сам переживает ее требования к себе лично. Здесь уместно обратиться к проблеме развития социальной и социально-психологической компетентности у старших подростков.

Первостепенное значение в подростковом возрасте имеет общение со сверстниками, поскольку, общаясь с друзьями, подростки активно осваивают нормы, цели, способы социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других. В аспекте социально-психологической компетентности для подростков общение со сверстниками необходимо по трем причинам:

- 1) это очень важный специфический канал получения информации, с помощью которого подростки и юноши узнают многие необходимые сведения, по разным причинам не сообщаемые им взрослыми;

- 2) это специфический вид деятельности и межличностных отношений, который вырабатывает у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться

коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными;

3) это специфический вид эмоционального контакта, который не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает важное для него чувство эмоционального благополучия в социуме.

Развитие социально-психологической компетентности – достаточно трудная для подростков задача, т.к. их высокая потребность в общении вступает в противоречие с элементарным неумением общаться, слушать другого, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать высказывания и действия других людей [16].

Первый блок трудностей в проявлении социально-психологической компетентности отражает недостаточное умение принимать и оказывать сочувствие и поддержку, что связано с несвободой выражения собственных чувств и страхом принятия собственных отрицательных эмоций [12].

Второй блок проблем у подростков связан с их неумением реагировать на критику и провокационное поведение, с несформированностью навыков конструктивного реагирования. Приобретение этих умений предопределяет будущий успех или неудачу в жизненных ситуациях. Однако невозможно лишь «натренировать» навыки и шаблоны действий в социальном взаимодействии. Наиболее ценным представляется «выращивание» личностных стратегий и тактик поведения, жизнедеятельности, взаимодействия личности с собой и с социумом.

Опора на характеристики базовых потребностей подросткового возраста позволяет понять психологические проблемы развития социально-психологической компетентности. Как личностное образование, социально-психологическая компетентность предполагает:

1) осознание необходимости принятия «норм» (потребностей, требований, реалий) конкретного социума, стремление к его пониманию;

2) осознание необходимости расширения (или наличия у себя широкого диапазона) социальных знаний-умений с целью достижения высокого уровня адаптивности;

3) осмысление и адекватную оценку, соотнесение конкретных социальных условий и своих возможностей по достижению предполагаемого результата в данной ситуации;

4) умение (способность, готовность) актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной социальной ситуации;

5) определение и выбор возможных и наиболее эффективных способов деятельности, вариантов поведения;

6) готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия [16].

Старший подростковый возраст создает определенные предпосылки для успешного развития социально-психологической компетентности:

1) стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, что выражается в отношении к творчеству, самостоятельности, самореализации, к собственной жизненной позиции - активности в отношении к будущему; существенное возрастание независимости, «автономности» в суждениях и самооценке;

2) осознание и принятие социальных норм (соответствует включению в «образ Я» такого качества, как ответственность);

3) высокая критичность при оценивании себя, своей ответственности в определенной ситуации, критика поведения окружающих людей;

4) стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей;

5) повышение ряда показателей самоотношения, таких, как самоуважение, ощущения силы Я, ожидание положительного отношения окружающих, настойчивость и упорство в достижении целей, стремление к преодолению трудностей на своем пути и т.д.

6) зарождение способности и готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия, что связано с формированием внутреннего локуса контроля;

7) качественный сдвиг в социальном развитии, связанный с переходом от углубленного самопознания и познания окружающих людей к личностному самоопределению.

Таким образом, для старших подростков актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки.

Оценивая ситуацию выбора профессии, следует учитывать тот существенный момент, что сам по себе выбор – это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника. Он может быть осуществлен как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения. В последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями. А, следовательно, как только этот план реализуется, вновь возникнет ситуация жизненной неопределенности, в которой юноша или девушка, избравшие ту или иную профессию, будут находиться в положении человека, обладающего весьма сложным и ценным «инструментом», но не представляющим себе, для чего он ему нужен и как с его помощью добиться жизненного успеха [10].

Итак, старшеклассники часто выбирают высшее учебное заведение без учета своих желаний о будущей работе, а всего лишь оттягивают время. В итоге мы получаем дипломированных специалистов, которые и не думают работать по специальности. Диплом становится просто статусом, а не выбранным направлением в профессиональном становлении личности.

И.В. Дубровина считает, что в старший подростковый период говорить о личностном и профессиональном самоопределении как таковом еще рано; здесь можно увидеть только психологическую готовность к нему [7].

По мнению И.В. Дубровиной психологическая готовность к профессиональному самоопределению предполагает:

1. Сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания.
2. Развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы.

3. Становление предпосылок индивидуальности как результат развития и сознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

Готовность к профессиональному самоопределению предполагает формирование у старшеклассников устойчивых, сознательно выбранных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать собственный жизненный опыт, наблюдать за явлениями действительности и давать им оценку и пр. Иными словами, готовность к самоопределению заключается в формировании неких психологических образований и механизмов, обеспечивающих им в дальнейшем сознательную, творческую и созидательную жизнь [7].

Сделанный профессиональный выбор и приобретаемый на избранном пути опыт меняют всю картину дальнейших возможностей выбора и меняют вместе с тем направление дальнейшего развития человека [25].

Результатом профессионального самоопределения для самого подрастающего человека в старшем школьном возрасте является относительно определенный, положительно эмоционально окрашенный и реалистичный план, как минимум, ближайших шагов на профессиональном пути (выбор формы профессионального обучения, учебного заведения), а также отчетливое сознание того, что «я сам» выбрал профессию. Если всего этого нет, то нет и самоопределения как такового [17].

Внутренняя готовность к самоопределению включает в себя три составляющие, достаточное развитие которых обуславливает профессиональный выбор старшеклассников:

- 1) информационная составляющая (более основательное знание мира профессий);
- 2) когнитивная составляющая (знание путей и способов подготовки к профессии);
- 3) морально-волевая составляющая (постепенная подготовка старшеклассника к выбору, к поступку) [25].

Таким образом, профессиональное самоопределение – это процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии, главная цель которого заключается в постепенном формировании внутренней готовности к осознанному и

самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Социально-психологическая компетентность необходима для профессионального самоопределения старшеклассников, так как благодаря навыкам и умениям взаимодействовать с окружающим миром, с социумом старший подросток получает полезную и необходимую информацию об устройстве «взрослого мира», мира профессий. И чем шире круг общения, чем он разнообразнее, т.е. имеется взаимодействие как со сверстниками, так и со зрелыми людьми (преподавателями, наставниками и т.д.), тем более полное и реалистичное представление получают старшие подростки о том, как реализовать свои возможности в этом пространстве.

1.3. Модель формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения

Формирование у старшеклассников социально-психологической компетентности, как фактора их профессионального самоопределения, опирается на основные потребности старшего подросткового возраста – потребность в общении и в самоопределении. Работа по формированию у старшеклассников социально-психологической компетентности должна быть направлена, в первую очередь, на оказание им содействия в овладении следующими умениями: ясно осознавать собственные чувства, эмоции, настроения, а также чувства, эмоции и настроения других людей, принимать и оказывать сочувствие и поддержку, конструктивно реагировать на критику и противостоять психологическому манипулированию.

Приобретение этих умений предопределяет будущий успех или неудачу в жизненных ситуациях. Однако невозможно лишь «натренировать» навыки и шаблоны действий в социальном взаимодействии. Наиболее ценным представляется «выращивание» личностных стратегий и тактик поведения, жизнедеятельности, взаимодействия личности с собой и с социумом.

Поскольку социально-психологическая компетентность индивида, его личностное и профессиональное самоопределение опираются на его активную позицию, готовность брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия, работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения предполагает не только оказание содействия им в овладении соответствующими знаниями, умениями и навыками, но и создание благоприятных условий для развития личности в целом.

Исходя из этого, формирование социально-психологической компетентности как фактора профессионального самоопределения старшеклассников осуществляется посредством создания внешних и внутренних условий.

К внешним условиям относится целенаправленная организация взаимодействия старшеклассника с взрослым и со сверстниками, обеспечивающая поддерживающую социальную среду и психолого-педагогическое сопровождение процесса позитивных изменений.

К внутренним условиям относится формирование мотивации старшеклассника к повышению уровня собственной социально-психологической компетентности, формирование его активного и ответственного отношения к выбору собственного жизненного и профессионального пути.

Работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения предполагает решение следующих задач:

1. Повышение способности старшеклассников к рефлексии, расширение возможностей понимания себя и других людей.

2. Повышение их уровня коммуникативных способностей, выработка у них навыков конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

3. Выработка навыков постановки и достижения значимых целей, оптимизация уровня притязаний.

4. Активизация коммуникаций в группе, оптимизация социально-психологического климата и повышение уровня сплоченности группы.

Формирование социально-психологической компетентности как фактора самоопределения старшеклассников опирается на ряд принципов:

1. Принцип системности: психические явления следует рассматривать как целостные системы, включенные в еще более масштабные системы – социальные, и, следовательно, подход к коррекции психических явлений также должен отличаться системностью, комплексностью, ступенчатым характером переходов от коррекционных мероприятий более простых систем психики к коррекции более сложных – личностных и межличностных.

2. Принцип личностного подхода: личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе

жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения.

3. Принцип субъектно-деятельностного подхода, предполагающий: изменение сознания, психики в процессе деятельности; активную позицию субъекта; опору в коррекционной работе на ведущие виды деятельности.

4. Принцип социально-психологического подхода, рассматривающий взаимосвязь личности и общественных явлений.

5. Принцип развития: при наличии определенных, строго продуманных условий все здоровые индивиды обладают способностью к развитию.

6. Принципы гуманистического и акмеологического подходов, рассматривающие личность в процессе развития ее потенциала.

7. Единство коррекции и развития: психическое и личностное развитие в значительной степени зависит от особенностей организации коррекционно-развивающего процесса; содержание коррекционно-развивающей работы определяется лишь на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития.

8. Принцип единства диагностики и коррекции: содержание коррекционно-развивающей работы определяется лишь на основе тщательного предварительного психодиагностического исследования, а эффективность коррекционно-развивающей работы оценивается на основе результатов контрольного психодиагностического исследования.

9. Этические принципы профессиональной деятельности психолога: конфиденциальность, уважение и соблюдение прав и интересов клиента.

К числу важных психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения относится моделирование этого процесса.

Моделирование – это исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя [7].

Моделирование в психологии предполагает построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности [7].

Для более наглядного представления логики исследования и осуществления его на более высоком уровне нами был применен системный подход к процессу научного целеполагания в психологии, разработанный В.И. Долговой, и использован метод «дерево целей». Как метод планирования, «дерево целей» основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [7].

Итак, первым этапом моделирования процесса формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения является целеполагание, реализованное с помощью метода «дерево целей». «Дерево целей» формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения представлено на рисунке 1.

Проведенное целеполагание позволяет определить структуру и поэлементный состав модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

Структура модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения представлена на рисунке 2.

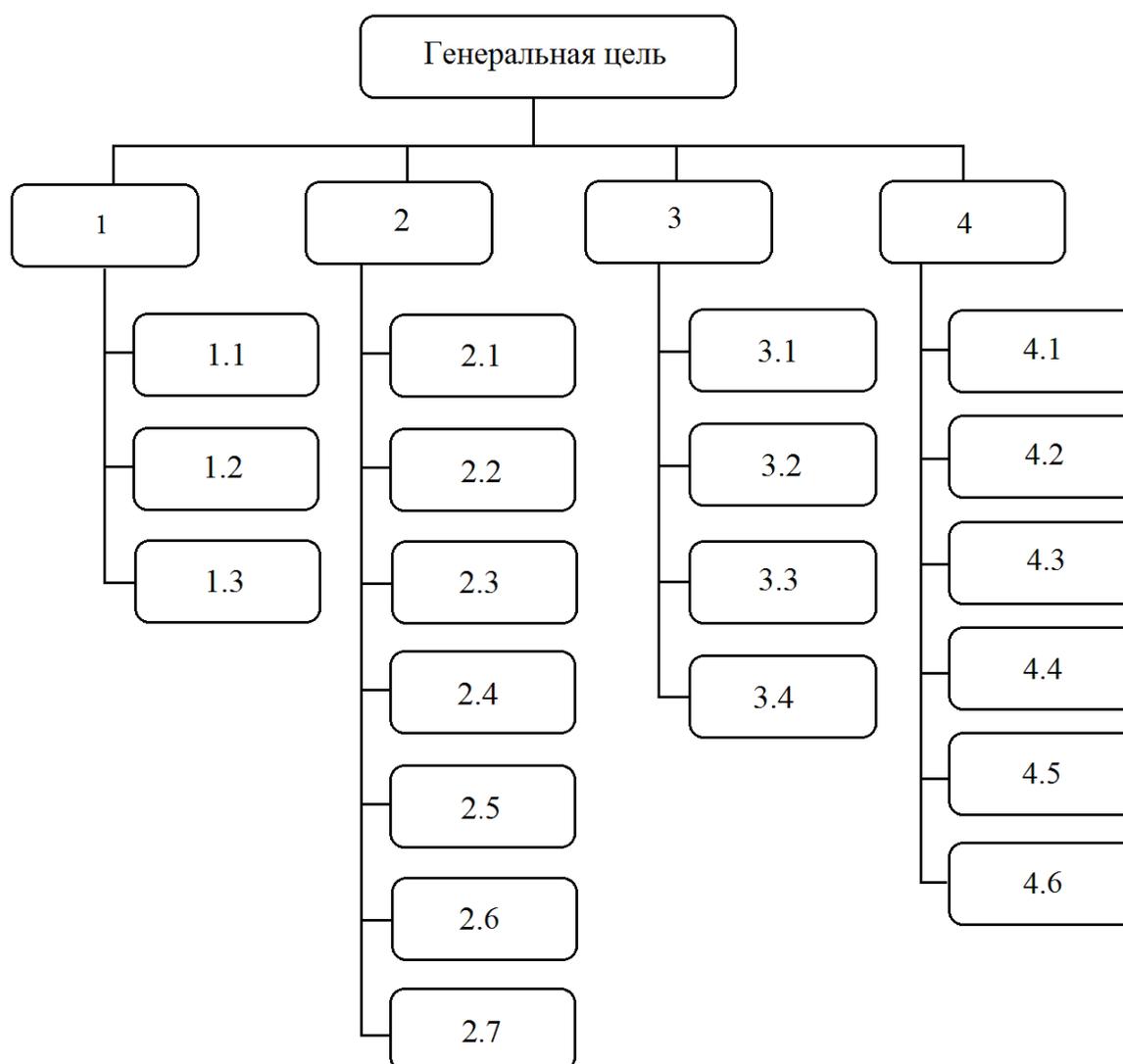


Рисунок 1. «Дерево целей» формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения

Генеральная цель – формировать социально-психологическую компетентность старшеклассников, как фактор профессионального самоопределения.

1. Провести теоретическое исследование проблемы формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

1.1. Исследовать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

1.2. Разработать «дерево целей» формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

1.3. Разработать модель формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

2. Определить актуальный уровень развития социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

2.1. Применить методику «Профориентационная анкета для старшеклассников» для сбора информации о жизненных планах, профессиональных предпочтениях и мотивах выбора профессии старшеклассников.

2.2. Применить методику «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской для определения уровня готовности старшеклассников осуществить адекватный профессиональный выбор.

2.3. Применить методику «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова для определения уровня развития способности к проявлению эмпатии у старшеклассников.

2.4. Применить методику «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (в адаптации Е.С. Михайловой) для исследования определения уровня развития социального интеллекта у старшеклассников

2.5. Применить «Методику экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой для исследования уровня развития способности к невербальной коммуникации у старшеклассников.

2.6. Выявить характер и тесноту взаимосвязи между показателями социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения у старшеклассников.

2.7. Проанализировать результаты первичного психодиагностического исследования.

3. Составить, обосновать и апробировать программу по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения:

3.1. Повысить способность старшеклассников к рефлексии, расширение возможностей понимания себя и других людей.

3.2. Повысить у старшеклассников уровень коммуникативных способностей, выработать у них навыки конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

3.3. Выработка навыков постановки и достижения значимых целей, оптимизация уровня притязаний.

3.4. Содействовать активизации коммуникаций в группе, оптимизации социально-психологического климата и повышению уровня сплоченности группы.

4. Проверить эффективность реализации программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

4.1. Применить методику «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской для определения актуального уровня готовности старшеклассников осуществить адекватный профессиональный выбор после проведения работы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

4.2. Применить методику «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова для определения актуального уровня развития способности к проявлению эмпатии у старшеклассников после проведения формирующей работы.

4.3. Применить методику «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (в адаптации Е.С. Михайловой) для исследования определения актуального уровня развития социального интеллекта у старшеклассников после проведения формирующей работы.

4.4. Применить «Методику экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой для исследования актуального уровня развития способности к невербальной коммуникации у старшеклассников после проведения формирующей работы.

4.5. Проанализировать результаты контрольного психодиагностического исследования.

4.6. Разработать рекомендации для родителей и педагогов по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

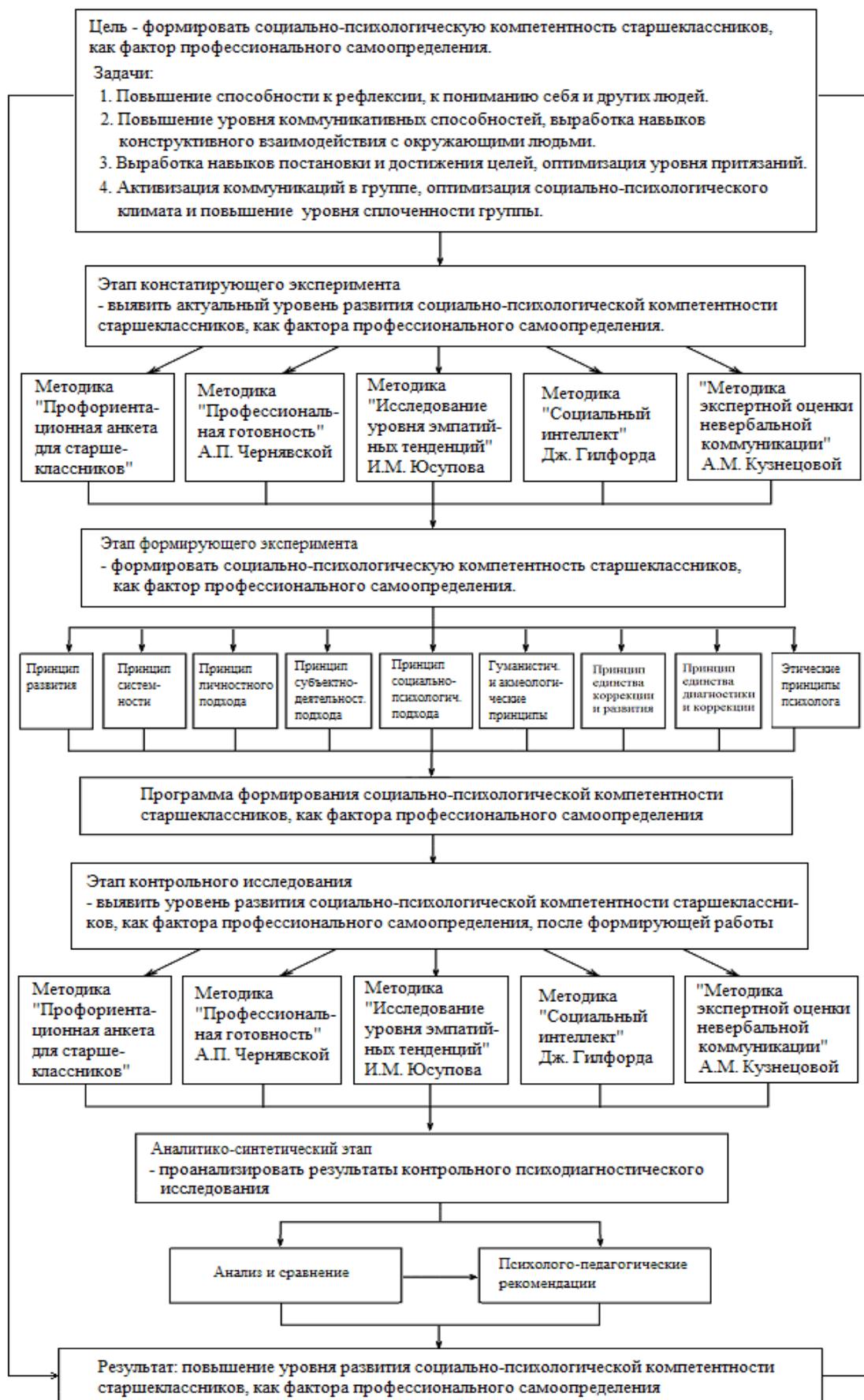


Рисунок 2. Модель формирования социально-психологической компетентности старшекласников как фактора профессионального самоопределения

Приведенная модель является процессной, каждый ее элемент описывает последовательность психолого-педагогической работы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.

Результатом реализации модели является изменение уровня развития социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения старшеклассников.

Раскроем логику исследования. Процесс формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения включает несколько этапов:

- поисково-подготовительный этап, на котором определяются цель и задачи опытно-экспериментальной работы, логика, методы, методики и база эмпирического исследования;

- этап констатирующего эксперимента, на котором проводится психодиагностическое исследование исходного уровня социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения испытуемых, выполняются обработка и анализ полученных данных;

- этап проектирования, на котором проводится составление и обоснование программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения, а также разделение общей выборки испытуемых на две группы – экспериментальную и контрольную;

- этап формирующего эксперимента, на котором проводится апробация составленной программы в экспериментальной группе;

- этап контрольного исследования, на котором проводится повторное исследование показателей социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения в экспериментальной и контрольной группах, а также производится обработка, анализ и интерпретация полученных данных.

- аналитико-синтетический этап, на котором производится оценка эффективности апробированной программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального

самоопределения, а также составляется технологическая карта управления нововведением.

Таким образом, целенаправленная работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения предполагает создание ряда специальных психолого-педагогических условий, наиболее существенными из которых являются:

1) целеполагание (формирование «дерева целей»);

2) разработка и реализация модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения:

- создание внутренних условий: формирование мотивации старшеклассника к повышению уровня собственной социально-психологической компетентности, формирование активного и ответственного отношения старшеклассника к выбору собственного жизненного и профессионального пути;

- создание внешних условий: целенаправленная организация взаимодействия старшеклассника со взрослым и со сверстниками, обеспечивающая социально поддерживающую среду и психолого-педагогическое сопровождение процесса позитивных изменений.

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы

Целью экспериментальной работы в рамках проводимого исследования является доказательство выдвинутой гипотезы, согласно которой эффективность формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения зависит от степени разработанности теоретической модели социально-психологической компетентности.

Экспериментальная работа включала в себя шесть этапов, на каждом из которых решались определенные задачи:

1. На поисково-подготовительном этапе были проанализированы диапазон и глубина проработанности темы в психологической практике, определена проблема исследования, его цель, объект, предмет, гипотеза и задачи. Определена логика исследования, обозначены теоретико-методологические основы исследования, в соответствии с которыми были подобраны методы и методики, адекватные цели исследования, определена база эмпирического исследования. Далее проводилась беседа с классным руководителем и родителями старшеклассников с целью получения от него согласия на проведение исследования с несовершеннолетними и беседы с учащимися с целью установления с ними психологического контакта, формирования у них мотивации к сотрудничеству и получения от них добровольного информированного согласия на участие в исследовании. После того, как группа испытуемых была сформирована, с испытуемыми проводился инструктаж по заполнению опросников.

2. На этапе констатирующего эксперимента было проведено исследование исходного уровня социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения испытуемых с помощью опросников. Исследование проводилось в индивидуальном режиме. Затем проводилась обработка, анализ и интерпретация полученных данных с целью изучения

взаимосвязей между показателями профессионального самоопределения и социально-психологической компетентности, а также с целью выявления проблемных зон их социально-психологической компетентности, как фактора профессионального самоопределения, и выявления на этой основе специфических «мишеней» для последующей работы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников.

3. На этапе проектирования проводилось изучение методической и научной литературы по проблеме психолого-педагогической помощи старшим подросткам по повышению уровня их социально-психологической компетентности. На основании имеющихся в литературе данных и с учетом выявленных нами специфических «мишеней» психологического воздействия проводилось проектирование (составление и обоснование) программы по повышению уровня социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения. Содержание составленной программы и ее обоснование приводится ниже. Также на данном этапе исследования общая выборка обследованных старшеклассников была разделена на две группы – экспериментальную (в которой затем проводилась работа по формированию социально-психологической компетентности) и контрольную (в которой подобной работы не проводилось). Группирование производилось методом «парного дизайна» на основе результатов констатирующего эксперимента.

4. На этапе формирующего эксперимента проводилась апробация составленной программы в экспериментальной группе. Испытуемые экспериментальной группы принимали участие в программе, направленной на повышение уровня социально-психологической компетентности.

5. На этапе контрольного исследования проводилось повторное исследование показателей социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения в экспериментальной и контрольной группах. Исследование проводилось в индивидуальном режиме. Далее проводились обработка, анализ и интерпретация полученных данных.

6. На аналитико-синтетическом этапе проводилось сравнение результатов первичного и повторного исследования

методами математико-статистического анализа с целью выявления эффектов психологического воздействия. На основании результатов сравнительного анализа были сформулированы выводы относительно эффективности апробированной программы повышения социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения. Также на данном этапе исследования была составлена технологическая карта управления нововведением.

Для достижения цели использовались следующие методы и методики:

1. Методы психодиагностики:

а) анкетирование (Профориентационная анкета для старшеклассников);

б) тестирование с помощью методик:

опросник «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской;
«Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова;

тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (в адаптации Е.С. Михайловой).

в) метод экспертной оценки («Методика экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой).

2. Методы психологического воздействия: психолого-педагогический формирующий эксперимент – программа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников.

3. Методы математико-статистического анализа данных:

а) методы первичной описательной статистики: расчет средних значений индивидуальных показателей; расчет стандартного отклонения индивидуальных показателей; вычисление процентных долей испытуемых с разными уровнями выраженности исследуемых признаков;

б) методы вторичного математико-статистического анализа:

метод ранговой корреляции Ч. Спирмена;

T-критерий Вилкоксона.

Эмпирическое исследование проводилось Андреевой Л. на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 28 г. Челябинска» (далее – МОУ СОШ № 28). В исследовании приняли участие 30 старшеклассников в возрасте

16,5-17 лет из числа учащихся 11А класса МОУ СОШ № 28. Среди обследованных школьников было 16 девушек и 14 юношей.

Результаты констатирующего этапа исследования показали следующее.

1. Значительная часть испытуемых не имеют определенных планов на будущее (43,33% / 13 человек) и профессиональных предпочтений (56,67% / 17 человек). Содержание будущей работы (ее характер и соответствие способностям, возможность самореализации) не является ведущим мотивом для большинства испытуемых. Чаще они указывают на возможность получать высокие доходы (46,67% / 14 человек), престижность профессии (20,00% / 6 человек) и возможность достичь признания (13,33% / 4 человека).

2. У испытуемых в целом невысокий уровень готовности осуществить адекватный профессиональный выбор. Большинству из них не присуще активно-действенное состояние личности, необходимое для успешного профессионального самоопределения. Они недостаточно эмоционально включены в ситуацию выбора профессии и недостаточно самостоятельны в своем профессиональном самоопределении, их профессиональный выбор в значительной мере зависит от внешних влияний. Они недостаточно информированы о мире профессий и не способны соотнести информацию о требованиях, предъявляемых различными профессиями к личности специалиста, со своими особенностями. Не умеют эффективно планировать свой профессиональный путь и принимать решения относительно своего профессионального будущего с учетом всех важных факторов и перспектив.

3. Показатели эмпатии испытуемых в целом соответствуют среднему уровню. Им не чужды эмоциональные проявления, но эти проявления в большинстве случаев находятся под самоконтролем. В общении они внимательны, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряют терпение. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому поступки окружающих часто оказываются для них неожиданными.

4. Показатели социального интеллекта испытуемых соответствуют среднеслабому уровню, при этом показатели

умения предвидеть последствия поведения и умения распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике развиты удовлетворительно, показатели способности распознавать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям и показатели понимания вербальной экспрессии развиты слабо.

5. Показатели невербальной коммуникации испытуемых снижены. Их невербальный репертуар дисгармоничен, недостаточно разнообразен и слабо дифференцирован. Снижены чувствительность к невербальному поведению других людей, способность к его адекватной идентификации и способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно ситуации общения.

6. Показатели принятия решения о выборе профессии тесно связаны с показателями эмпатии к родителям, к детям и к героям художественных произведений, общей оценки эмпатийных тенденций, умения предвидеть последствия поведения, композитной оценки социального интеллекта и общей оценки невербального репертуара. Показатели информированности о мире профессий связаны с показателями эмпатии к животным. Показатели планирования профессионального будущего связаны с показателями эмпатии к пожилым людям, композитной оценки социального интеллекта и общей оценки эмпатийных тенденций. Показатели эмоциональной включенности в ситуацию выбора профессии тесно связаны с показателями эмпатии к детям, к животным и к героям художественных произведений, с показателями общей оценки эмпатийных тенденций, умения предвидеть последствия поведения, способности распознавать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, с показателями композитной оценки социального интеллекта, сенситивности к невербальному поведению другого человека и общей оценки невербального репертуара.

Таким образом, полученные данные указывают на необходимость целенаправленной работы по повышению уровня социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора их профессионального самоопределения. Это стало основанием для составления и реализации программы формирующего эксперимента с опорой на представленную в параграфе 1.3 модель формирования социально-психологической

компетентности старшекласников как фактора профессионального самоопределения.

2.2. Реализация модели формирования социально-психологической компетентности старшекласников как фактора профессионального самоопределения

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, представленные в параграфе 2.1, убеждают в необходимости проведения целенаправленной работы по формированию социально-психологической компетентности старшекласников как фактора профессионального самоопределения.

Основными задачами формирующего этапа проводимого нами эксперимента явились:

1. Составить и обосновать программу формирования социально-психологической компетентности старшекласников как фактора профессионального самоопределения.

2. Апробировать составленную программу в экспериментальной группе.

3. Провести повторное психодиагностическое исследование социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения в экспериментальной и контрольной группах.

4. Сравнить показатели социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения при первичном и повторном исследовании и на основе результатов сравнительного анализа оценить эффективность апробированной программы.

С целью контроля таких побочных переменных, как фактор естественного развития и фактор индивидуальных различий, в данном экспериментальном исследовании был использован экспериментальный план с контрольной группой и с предварительным и повторным измерением.

В соответствии с целью и задачами исследования на основании данных констатирующего эксперимента общая выборка обследованных старшекласников была разделена на две группы – экспериментальную (в которой затем проводилась работа по формированию социально-психологической

компетентности) и контрольную (в которой подобной работы не проводилось).

Разделение общей выборки испытуемых проводилось методом парного дизайна. В результате этого в экспериментальную и контрольную группы были включены в одинаковых соотношениях испытуемые с высоким, средним и низким уровнями социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения. Всего в каждую группу было включено по 15 человек, в том числе по 7 юношей и по 8 девушек.

Приведем характеристику и обоснование программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников.

Цель программы – повышение уровня социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.

С учетом выявленных особенностей социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения, а также «мишеней» психологического воздействия, определенных в результате теоретического анализа научной литературы и собственного эмпирического исследования, определим круг задач, на решение которых направлена проектируемая нами программа:

1. Повышение уровня коммуникативных способностей, выработка навыков конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

2. Повышение способности к рефлексии, расширение возможностей понимания себя и других людей.

3. Выработка навыков постановки и достижения значимых целей, оптимизация уровня притязаний.

4. Активизация коммуникаций в группе, оптимизация социально-психологического климата и повышение уровня сплоченности группы.

Теоретико-методологическая основа проектируемой программы:

принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности, принцип развития, принцип системности, разрабатываемые В.А. Ганzenом, Б.Ф. Ломовым, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном;

системный подход;
личностный подход;
субъектно-деятельностный подход;
социально-психологический подход;
гуманистический и акмеологический подходы;
принцип единства коррекции и развития;
принцип единства диагностики и коррекции;
этические принципы профессиональной деятельности психолога.

В качестве методического обеспечения данного этапа программы использованы методы и методики повышения уровня социально-психологической компетентности личности, разработанные отечественными и зарубежными исследователями (И.В. Вачков, В.Г. Ромек, Е.В. Сидоренко, Р.И. Цветкова, Р. Ассаджиоли, Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер и пр.).

Формирующий эксперимент проводился в естественных для испытуемых условиях – в условиях школы, что позволило обеспечить постоянный контроль над испытуемыми и постоянный состав групп.

Программа состоит из 4 занятий, которые проводились в форме групповых тренингов на протяжении 1 месяца периодичностью 1 раз в неделю. Продолжительность одного занятия – 6 учебных часов с одним получасовым перерывом на обед.

Представим цели и задачи каждого занятия разработанной программы.

Занятие 1.

Цель: Повышение уровня сплоченности коллектива.

Задачи:

- объединение в группу;
- сплочение коллектива.

Занятие 2.

Цель: Формирование навыков эффективного общения.

Задачи:

- формирование навыков понимания себя и других людей;

- формирование навыков эффективного слушания;
- повышение уровня коммуникативных способностей;
- формирование навыков предотвращения и преодоления конфликтов.

Занятие 3.

Цель: Формирование навыков асертивного поведения.

Задачи:

- помочь участникам осознать привычные стереотипы поведения, которые не приводят к достижению результатов;
- формирование навыков контроля своих эмоций и их проявления;
- формирование навыков отстаивания собственных интересов, уважая интересы других;
- формирование навыков противостояния нежелательному влиянию.

Занятие 4.

Цель: Повышение уровня эффективности группового взаимодействия, повышение уровня субъектной активности.

Задачи:

- формирование навыков лидерского и командного поведения;
- реализация потенциала активности в деятельности.

Далее представлены подробные конспекты занятий.

Занятие № 1

Цель: снятие эмоционального напряжения, сплочение группы.

Ход занятий

1. Ритуал приветствия

Инструкция: Я хочу поговорить с вами о том, как обычно приветствуют друг друга люди. Кто из вас может продемонстрировать типичное русское рукопожатие? Я хотела бы, чтобы вы сейчас придумали смешное приветствие, которое мы будем использовать в ближайшее время. Это рукопожатие

должно стать своего рода отличием нашей группы. Сначала выберите себе партнера. Вам предоставляется три минуты, чтобы изобрести, как можно более необычный способ рукопожатия. Это приветствие должно быть достаточно простым, чтобы все легко могли его запомнить, но при этом достаточно смешным, чтобы нам было весело пожимать друг другу руки именно таким способом. Теперь пусть каждая пара покажет придуманное ей приветствие. Нам необходимо выбрать то рукопожатие, которое мы будем с вами использовать на следующей встрече.

2. Правила поведения на занятиях

Ведущий говорит о том, что эти правила относятся ко всем участникам. После прочтения каждого правила следует его обсуждение:

- как ты понимаешь это правило?

- готов ли ты следовать ему?

1) Правило активности и ответственности каждого.

2) Правило закрытости группы, т.е. то, что происходит в группе не обсуждается за ее пределами. Не рассказывать другим, что мы узнаем друг о друге на занятиях и как разные ребята ведут себя на них.

3) Правило ответственности и искренности: нужно попытаться быть самим собой, говорить то, что ты думаешь и чувствуешь.

4) Не оценивать поведение участников группы, если они сами об этом не попросят.

3. Упражнение «Визитная карточка»

Участники сидят на стульях, расположенных по кругу. Каждый участник группы сообщает своему соседу сведения о себе: область своих интересов; что он ценит в самом себе; чем гордится; что умеет делать лучше всего; чего ждет от работы в тренинге.

Инструкция: Вам дается 10 минут, чтобы рассказать друг другу о себе как можно подробнее, затем вам предстоит представлять своего партнера группе. Старайтесь получить как можно больше информации о партнере.

Далее идет работа в парах. Спустя 10 минут тренер дает инструкцию:

«Презентации будут проходить следующим образом: презентуемый сидит на стуле, презентующий стоит за его спиной, положив ему руки на плечи. Стоящий будет говорить от лица сидящего, называя себя его именем. В течение 1 минуты стоящий говорит, играя роль сидящего. После этого любой участник группы имеет право задать выступающему любые вопросы, на которые тот должен отвечать также от лица сидящего. Вы не знаете ответа на заданный вопрос, но вам нужно почувствовать, как ответил бы ваш партнер. Тот, кого презентуют, не может вмешиваться, он вынужден молчать».

Упражнение завершается обсуждением чувств и мыслей участников. При этом важно уделить внимание способности учитывать время при презентации, способности верно и сжато передать полученные от партнера сведения о нем и способности «вчувствоваться» в другого человека настолько, чтобы домыслить недостающую информацию.

4. Психотехническое упражнение «Пересадка по общим интересам»

Участники садятся по кругу, а ведущий встает в центр круга. Он предлагает пересесть всем тем, кто обладает каким-то общим признаком: интересом, склонностью к какому-то занятию. Ведущий называет этот признак и все, кто им обладает, должны поменяться местами. Например: «Пересядьте все те, кто любит заниматься спортом», – и все любители спорта должны поменяться местами. Ведущий при этом старается занять одно из освободившихся мест. Тот, кто останется без места, становится ведущим.

5. Упражнения по выработке доверия друг к другу: «Доверяющее падение». Участники тренинга делятся на пары. Упражнение заключается в том, что один человек из пары будет падать, а другой его ловить. Человек, который ловит, встает на колени или чуть приседает (примерно в 90 см позади своего партнера), чтобы успеть прервать падение до того, как его партнер коснется пола. Человек, который падает, встает спиной к своему партнеру, закрывает глаза, расслабляется и падает назад на руки партнера, стараясь не подстраховывать себя во время падения. Затем партнеры меняются ролями.

Данное упражнение проводится по двум вариантам:

а) участники тренинга распределяются по парам самопроизвольно в добровольном порядке, что позволяет руководителю получить информацию о взаимоотношениях военнослужащих (выявляются военнослужащие, наиболее доверяющие друг другу);

б) участники тренинга распределяются по парам по указанию руководителя, при этом руководитель распределяет по парам военнослужащих, испытывающих, по его мнению, недоверие друг к другу, что позволяет руководителю подтвердить или опровергнуть свою оценку с одной стороны и вырабатывать доверие друг к другу между данными военнослужащими с другой стороны.

6. Упражнение «Поднятие тела». Участник, испытывающий одиночество или нуждающийся в заботе и поддержке членов группы тренинга, ложится на пол и закрывает глаза. Члены группы образуют круг и очень медленно начинают поднимать его, мягко раскачивая вперед и назад. Затем медленно опускают его на пол. Как вариант, это упражнение можно проделать с каждым участником тренинга.

7. «Круг доверия». Участники тренинга садятся или встают в круг и берутся за руки с партнерами слева и справа, закрывают глаза, расслабляются и начинают медленно раскачиваться. При этом руководитель делает внушение путем создания образа шара в области солнечного сплетения каждого участника, исходящих от шара теплых лучей и передачи этого тепла партнерам слева и справа путем пожатия рук.

8. Ситуационно-ролевая игра. Игра используется для исследования процесса принятия индивидуального и группового решения, выработки у военнослужащих определенных умений и навыков решения задач в подобных ситуациях, закрепления имеющихся знаний, учит эффективному поведению для решения задачи и достижения согласия при решении групповой задачи, представляет информацию относительно партнеров коммуникации, руководства и доминирования в группе, вносит вклад в сплоченность членов группы.

Руководителем группы моделируется экстремальная ситуация и выдается участникам тренинга ее краткое описание. Участникам тренинга определяется роль группы в данной ситуации и выдается задание на принятие решения в заданных условиях. Далее руководитель определяет порядок действий, где отводит время для индивидуальной работы каждого участника тренинга и время на групповое принятие решения. Руководитель тренинга также выдает рекомендации для достижения согласия при групповом принятии решения.

В ходе обсуждения руководитель внимательно следит за действиями участников тренинга. По возможности рекомендуется использовать аудио- и видеоаппаратуру как для имитации шумовой и наглядной обстановки моделируемой ситуации, так и для записи процесса принятия решения участниками тренинга, что окажет хорошую помощь при разборе и подведении итогов тренинга.

9. Шеринг (обмен впечатлениями об этом занятии).

Занятие 2.

Цель: Формирование навыков эффективного общения.

Ход занятий

1. Психотехническое упражнение «Психологическое самбо»

Участники делятся на три подгруппы и получают карточки с заданиями. В предлагаемой ситуации команды должны выбрать тот ответ, который наиболее конструктивен с точки зрения психологической самообороны.

Инструкция: Прочитайте задание и выберите тот ответ, который наиболее конструктивен с точки зрения психологической самообороны. Укажите и обоснуйте, какая из 4 формулировок и 8 возможных интонаций (задумчивая; веселая; напористая; грустная; холодная; спокойная; теплая; язвительная) наиболее подходит для данного ответа.

2. Упражнения на выработку навыков уверенного поведения и конструктивного реагирования на манипуляции:

А. Манипулятор: Ну как это, приятно идти по чужим головам? Значит, минуя Иванова, тебя поставили на должность

начальника отдела? [Адресат действительно назначили начальником отдела, хотя эту должность должен был бы занять Иванов, прежний заместитель начальника отдела].

Конструктивный ответ:

- 1) Да, это не лишено приятности.
- 2) Да нет, не иду я ни по чьим головам.
- 3) Зато тебе, я вижу, это неприятно.
- 4) Я иду по жизни со своей скоростью: кого-то я обгоняю, кто-то обгоняет меня.

Б. Манипулятор: Я не знал, что директор у нас такой легкомысленный. [Адресат только что принял внезапное решение].

Конструктивный ответ:

- 1) Это с вашей стороны легкомысленно – делать такие замечания.
- 2) Легкомыслие не порок.
- 3) Да, думаю я без натуги.
- 4) Я не легкомысленный, уверяю вас.

В. Манипулятор: Вы всегда такой придирчивый? [Адресат действительно любит точность в мелочах].

Конструктивный ответ:

- 1) Всегда, всегда. Так что на легкую жизнь не надейтесь...
- 2) Да. Я строг к цифрам.
- 3) Нет, только по отношению к тем, кто не точен в работе...
- 4) Это только вам так кажется.

Г. Манипулятор: Ну, зачем так официально! Расслабьтесь... [Адресат действительно говорит официальным тоном, так как хочет соблюдать определенную дистанцию с манипулятором].

Конструктивный ответ:

- 1) Это вы начали официально, а я продолжил в том же духе...
- 2) Почему официально? Просто торжественно.
- 3) Конечно, официально. Все открыто, все по правилам. Мы же не на черном рынке.
- 4) Официальный стиль? Мне он помогает избежать неточностей и недоразумений.

Д. Манипулятор: Тебя что, так легко обмануть? [Адресата недавно действительно ввели в заблуждение, и манипулятору это известно].

Конструктивный ответ:

1) «Ах, обмануть меня не трудно. Я сам обманываться рад!»
(отшучивание).

2) Нелегко, но можно.

3) Нет, меня не так легко обмануть.

4) А ты думаешь, меня обманули?

Е. Манипулятор: А тебя, видишь, вообще не сочли нужным проинформировать. Похоже, теряешь позиции... [Адресат действительно не был проинформирован о том, о чем его должны были поставить в известность].

Конструктивный ответ:

1) Да, похоже, что на этот раз информация до меня не дошла.

2) Не у всех же есть информаторы.

3) Ты лучше о своих позициях подумай!

4) Спасибо, что ты мне об этом сообщил.

Ж. Манипулятор: А, вы уже уходите? Так рано? [Адресат действительно уходит с работы раньше, чем обычно, однако не в компетенции манипулятора следить за его рабочим временем].

Конструктивный ответ:

1) Да, я ухожу.

2) Да. А что?

3) Да, ухожу. А вы имеете что-то против?

4) Да, мне в поликлинику нужно.

8. Манипулятор. Ну, знаешь, такой успех у тебя! Я даже не ожидал... [Адресат действительно добился успеха].

Конструктивный ответ:

1) Да я и сам от себя этого не ожидал.

2) Ты называешь это успехом? Просто удачное стечение обстоятельств.

3) А, почему, собственно, ты от меня этого не ожидал? По-моему, я подавал некоторые надежды...

4) Люблю быть непредсказуемым!

3. Манипулятор. Ну, я знаю, ты на его нарушение посмотришь сквозь пальцы, ты человек без комплексов... [Адресат сердит на человека, который подделал его подпись на документе]

Конструктивный ответ:

1) Да, похоже, ты уже думал над этим.

2) Да и ты будешь без комплексов в моей позиции.

3) Да, ситуация...

4) Да... И я без комплексов, и он без комплексов, и ты без комплексов.

И. Манипулятор: Ты у нас такой доверчивый, всем доверяешь... [Адресат действительно склонен доверять большинству людей]

Конструктивный ответ:

1) Вот тебе и раз! А я думал, что я недоверчивый.

2) Это напоминает мне фильм «Бриллиантовая рука», когда жена говорит: «Он такой доверчивый...»

3) Да, меня легко обмануть! Тебе это известно лучше, чем кому-либо.

4) Да, это у меня в крови.

К. Манипулятор. Вы у нас никому не доверяете, я знаю... [Адресат не вполне доверяет манипулятору]

Конструктивный ответ:

1) Да с чего вы взяли! Я доверяю...

2) Да, я Фома неверующий.

3) Это вы никому не доверяете.

4) Ну, у нас-то с вами полное доверие.

Л. Манипулятор. Ты уже людьми воспринимаешься как Цербер – они же просто боятся тебя! [Адресат в последние несколько дней был не достаточно сдержан с подчиненными].

Конструктивный ответ:

1) Действительно, в последние дни что-то такое витает в воздухе...

2) Цербер – это в царстве мертвых, а мы пока среди живых.

3) Твои познания в мифологии делают тебе честь.

4) Кто это сказал, что я Цербер?

М. Манипулятор. Как вы могли сказать Ксении Георгиевне, что она должна иначе одеваться на работу? Ведь она пожилой человек, вы ее оскорбили. [Адресат действительно попросил Ксению Георгиевну не ходить по офису в сабо, а только в туфлях].

Конструктивный ответ:

1) Нельзя же в офисе ходить босиком. Это портит наш имидж.

2) Да, нам надо сформулировать общие правила и придерживаться их.

3) Да она и не обиделась на меня. Мы вместе посмеялись...

4) Да, трудно бывает с людьми старой закваски.

Н. Манипулятор: Я уже в третий раз вам повторяю одно и то же! Похоже, вы вообще меня не слушаете. [Адресат ничего не пропустил].

Конструктивный ответ:

1) Да и вы меня плохо слушаете!

2) Да нет! Я вас слушаю очень внимательно.

3) Да, верно, вы уже говорили об этом.

4) Это вы, наверное, в третий раз подумали, а не сказали.

3. Психотехника «Ведение информационного диалога»

Участники делятся на две-три подгруппы и получают карточки с заданиями. В предлагаемой ситуации команды должны выбрать тот ответ, который наиболее конструктивен для информационного диалога.

Инструкция: Прочитайте задание и выберите тот ответ, который наиболее конструктивен для информационного диалога. Укажите и обоснуйте, какая из 8 возможных интонаций (задумчивая; веселая; напористая; грустная; холодная; спокойная; теплая; язвительная) наиболее подходит для данного ответа. Ваш ответ будет оцениваться по двум параметрам: а) выбор подходящей формулировки; б) выбор подходящей интонации.

Возможные техники: Вопрос по существу дела; Вопрос для прояснения целей манипулятора; Ответ; Ответ + Вопрос по существу дела; Ответ + Вопрос для прояснения целей; Сообщение; Предложение по существу дела; Предложение по выбору темы обсуждения; Отказ; Отсрочка ответа.

Задания:

А. Манипулятор: Вы считаете, что выбрали лучших из всех претендентов на эти рабочие места? Адресат считает, что он выбрал лучших из имеющихся претендентов, но что реклама была недостаточно активной и поэтому по-настоящему подходящих претендентов было недостаточно.

Наиболее конструктивный ответ:

1) А, вы что, так не считаете?

2) У вас есть какие-нибудь конкретные претензии к кому-то из них?

3) Да, из тех претендентов, которые у нас были, я выбрал лучших.

4) Как вы считаете, могли мы нашей рекламой привлечь более качественных претендентов?

Б. Манипулятор: Вы у нас никого не уважаете, я знаю... Адресат действительно не уважает манипулятора.

Наиболее конструктивный ответ.

1) Почему вы говорите об это именно сейчас?

2) И на каких же фактах основано это знание?

3) Вы тоже не всех уважаете.

4) Так-таки и никого?

В. Манипулятор: Если подчиненные не сообщают своему руководителю о звонке делового партнера, то о такой организации можно сделать определенные выводы... Адресату действительно не передали информацию о звонке данного делового партнера.

Наиболее конструктивный ответ:

1) Например, какие выводы?

2) Об организации лучше всего могут судить те, кто в ней работает.

3) Да-да, спасибо, что вы обратили мое внимание на этот факт.

4) Давайте не будем перепрыгивать к выводам на основе одного случайного факта.

Г. Манипулятор: Я так и знал, что вы будете против Сидоровой. Вы только со «своими» предпочитаете работать. Ведь я прав? Адресат действительно против того, чтобы к ним в отдел переводили Сидорову, и действительно предпочитает работать с теми, кого он давно и хорошо знает.

Наиболее конструктивный ответ:

1) Что значит – со своими?

2) Я вовсе не против Сидоровой.

3) Почему вы решили, что я предпочитаю работать со «своими»?

4) Да, вы оказались правы в своих предположениях.

Д. Манипулятор: Так ты увольняешь Панкратова? Ну, ясно. Судьба людей тебя не интересует. Адресат действительно увольняет Панкратова, поскольку Панкратов не справляется со своими обязанностями.

Наиболее конструктивный ответ:

- 1) Ты лучше о себе подумай.
- 2) Меня интересует судьба тех, кто остался.
- 3) Почему же ты не взял его к себе?
- 4) Тебе Панкратов важнее меня?

Е. Манипулятор: Да, хорошо иметь двоюродную сестру, которая директором работает. Можно вообще не работать, и все равно не уволят.

Наиболее конструктивный ответ:

- 1) А еще лучше иметь такой острый язык, как у тебя.
- 2) Что значит – вообще не работать? Я работаю.
- 3) Сколько лет ты еще будешь попрекать меня двоюродной сестрой?
- 4) Чего ты пытаешься добиться такими разговорами?

Ж. Манипулятор: А у тебя, оказывается, новый советчик, и еще лучше прежнего... Адресат действительно стал в последнее время часто советоваться с одним из сотрудников.

Наиболее конструктивный ответ:

- 1) Да нет... Ты же знаешь, я предпочитаю обходиться без советчиков.
- 2) Лучше или хуже – время покажет.
- 3) Давай я сам разберусь со своими советчиками, ладно?
- 4) Чем продиктовано твое желание говорить на эту тему?

З. Манипулятор: Зачем ты приближаешь к себе Макарова? Ну, вообще-то, ты всегда любил изворотливых... Адресат действительно приблизил к себе Макарова, человека гибкого и умеющего выйти сухим из воды.

Наиболее конструктивный ответ:

- 1) Почему ты решил, что Макаров изворотливый?
- 2) Почему ты думаешь, что я его приближаю?
- 3) Зачем ты затеял этот разговор?
- 4) Каких это изворотливых я любил?

И. Манипулятор: Весь персонал обсуждает твоего нового зама. Все недовольны этим назначением. Заместитель хорошо справляется с работой.

Наиболее конструктивный ответ:

- 1) Скорее всего, это ты недоволен.
- 2) Кто уполномочил тебя говорить от лица всех?
- 3) Я услышал то, что ты сказал.

4) Кто конкретно недоволен?

К. Манипулятор: Уверяю тебя, Никодимов тебя предаст, как силу наберет. Адресат взял к себе заместителем Никодимова, в которого верит.

Наиболее конструктивный ответ:

1) Почему ты так думаешь?

2) Почему ты всегда против моих заместителей?

3) Не собираюсь с тобой обсуждать кого бы то ни было.

4) Почему ты решил говорить со мной об этом?

Л. Манипулятор: Понятно, что главную роль в твоём назначении на эту должность сыграли твои отношения с командиром... Адресат действительно находится в хороших отношениях с командиром, но не более того.

Наиболее конструктивный ответ:

1) У меня нет никаких отношений с командиром!

2) Ничего, тебя в следующий раз тоже назначат кем-нибудь.

3) У тебя тоже свои отношения с командиром.

4) Я не обсуждаю мои личные отношения с кем бы то ни было.

9. Шеринг (обмен впечатлениями об этом занятии).

Занятие 3.

Цель: Формирование навыков асертивного поведения.

Ход занятий

Медитативная визуализация «Судно, на котором и плыву»

Устройтесь поудобнее, займите такое положение, которое кажется вам наиболее комфортным. Закройте глаза. Ваше тело начинает постепенно расслабляться. Вы чувствуете, как исчезает напряжение в мышцах. С каждым произносимым словом каждый мускул тела все больше наполняется ощущением покоя и приятной вялости. Ваше дыхание ровное, спокойное. Воздух свободно заполняет легкие и легко покидает их. Сердце бьется четко, ритмично. Вы расслаблены и свободны. Вы можете оказаться там, где вам хочется. Там, где вам хорошо... Где-то неподалеку Вы слышите шум моря – волны накатываются на берег и снова отбегают. Вы идете в сторону моря, и вот уже перед вами во всю ширь, в полмира – вечно подвижная поверхность моря. Звук прибоя здесь слышен гораздо отчетливей, вы чувствуете на губах соленый привкус брызг и видите порт,

полный кораблей. Каких только судов здесь нет! Смешались времена и страны в этом волшебном порту. Тут и огромные современные океанские лайнеры, и индейские челноки, выдолбленные из ствола дерева, и древнегреческие пироги, и галеоны испанских конкистадоров, и пиратские шхуны, и катера, и яхты, и рыбацкие баркасы, и изящные бригантины, и плоскодонки, и катамараны.

Вы идете вдоль пирсов и любуетесь ими. Любое из этих судов может стать вашим. Выберите себе то, что наиболее подходит вам, что нравится вам, что отвечает вашим потребностям и представлениям о нужном именно вам судне... Осмотрите внимательно то, что вы выбрали. Какова форма этого судна? Есть ли надпись на борту корабля? Каково его название? Взойдите на ваше судно. Кто встречает вас там? Или на борту никого нет? Осмотрите судно изнутри. Если это достаточно большой корабль, не торопясь обойдите его. Загляните в каюты и в рубку... Подымитесь на капитанский мостик... Прогуляйтесь по палубам, спуститесь в трюм... Что вы увидели во всех этих частях своего судна? Зайдите в каюту, которую будете занимать вы. Или просто определите какое-то место для себя на своем судне. Посмотрите – здесь лежит карта. На ней обозначена цель вашего первого плавания. Что это за цель? Есть ли название пункта назначения? Отправляйтесь в свое плавание. Ваше судно покидает порт. Все дальше и дальше берег... Вот уже скрылись за горизонтом верхушки самых высоких мачт кораблей, оставшихся в порту. Вы в море на своем судне, вы сами выбрали свой путь в этом морском пространстве... Вы двигаетесь к своей цели... Далеко ли она? Что вас ждет на пути?

Пора сделать остановку в плавании. Направьте свое судно в ближайшую гавань... Вот и завершается на сегодня ваше путешествие. Вы спускаетесь по трапу. Прежде чем уйти, оглянитесь, посмотрите еще раз на свое судно, запомните, каким вы оставляете его сегодня. Наверное, вы еще не раз будете возвращаться на него, чтобы продолжать и дальше свое плавание. Оно будет всегда ждать вас у пирса... Вы уходите дальше и дальше от своего судна... И вновь переноситесь сюда, в эту комнату, начинаете ощущать свое тело... Сейчас я начну считать от семи до одного. С каждой следующей цифрой вы станете все больше выходить из состояния расслабленности – вплоть до того

момента, когда я назову цифру «1» и вы встанете отдохнувшими, бодрыми, полными сил...

Обсуждение – рефлексия состояния и ответы участников на вопросы:

Какое судно вы выбрали для своего плавания? Опишите его.

В какой цвет оно оказалось окрашенным?

Как оно называется?

Встретил ли вас кто-либо на борту судна?

Что сказал вам встречающий?

Что любопытного обнаружили вы при осмотре судна?

Какова цель вашего плавания, зафиксированная на карте?

Увидели ли вы название конечного пункта?

2. Методика определения предрасположенности к достижению успеха или избеганию неудач (по 5-7 мин. на каждого участника).

Инструкция: «Пожалуйста, вспомните об одной вашей неудаче и об одной удаче. Безразлично, когда они случились, недавно или же очень давно. Попробуйте рассказать о них группе в оптимистичной манере».

Задача участников группы – после завершения рассказа скорректировать его в сторону большего оптимизма.

Обсуждение: «Что мешает нам рассуждать в оптимистичном стиле? Какие преимущества и какие недостатки имеет оптимизм?»

Задание участникам группы: «Постарайтесь обращать внимание на то, в каком стиле протагонист рассказывает о своих успехах и своих неудачах. После завершения рассказа при необходимости попробуйте скорректировать его стиль на более оптимистичный».

Комментарии: Особый акцент делать на позитивных эмоциях, связанных с оптимистичным стилем самопрезентации.

3. Методика определения предрасположенности к телетическому или парателетическому состоянию

Свою предрасположенность к телетическому или парателетическому состоянию участники определяют по следующей таблице:

Координата	Состояние телическое	Состояние парателическое
А. Координата цели – средств	Есть существенные цели Навязанные цели Неизбежные цели Реактивно Направлено на цель	Нет существенных целей Свободно выбираемые цели Цели, которых можно избежать Проактивно Направлено на деятельность
В. Координата времени	Ориентация на будущее Запланировано Удовольствие от хорошего предвидения	Ориентация на настоящее Спонтанно Удовольствие от ощущений
С. Координата интенсивности	Предпочтительна низкая интенсивность В основном реалистично Предпочтительно низкое возбуждение	Предпочтительна высокая интенсивность Превалирует вера Предпочтительно высокое возбуждение

4. Упражнение в группе «Золотая рыбка»

Время: Упражнение – 20 мин., обсуждение – 5-7 мин. на каждого.

Инструкция: Каждый участник перед группой делает короткое сообщение на тему: «Какие три желания я попросил бы выполнить золотую рыбку, чтобы стать идеальным руководителем».

Обсуждение: Легко ли было выбрать желания? Не остались ли какие-либо желания забытыми? Может ли ваши желания выполнить кто-либо другой, кроме золотой рыбки? Можете ли вы сами что-либо сделать для их выполнения?

5. Методика «Психодраматический шаг в будущее»

Протагонист проигрывает вариант желательного будущего. Такого рода проигрывание выполняет ряд очень важных функций:

1) создав идеальный образ руководителя, протагонист может проверить, на самом ли деле это именно то, что ему нужно;

2) сам процесс создания идеальной реальности позволяет уточнить свои представления о ней, а также общие и

подчиненные «критерии» оценки;

3) игровое пространство позволяет внести любые изменения в картину идеального будущего и взглянуть на него «со стороны» с использованием психодраматического приема «зеркало».

Проанализировать трансформацию своего желания после этой техники.

6. «Система самосовершенствования Бенджамина Франклина»

Необходимо определить для себя 10 ценностей, которые вы хотите приобрести. Затем нужно их записать, расположив в порядке, начиная от самых важных к более простым.

Затем участникам дается домашнее задание: Работа над этими ценностями:

Найти всевозможные толкования данного понятия. Выписать афоризмы и высказывания великих людей на эту тему. Написать, что это понятие обозначает лично для вас, какие преимущества вам даст обладание данной ценностью.

В течение следующей недели каждый день записывать наиболее понравившуюся фразу о ценности и в течение дня размышляйте о ней.

Сформулировать и записать принципы, правила, которые будут помогать развивать и защищать вашу ценность.

Продумать, как вы будете поступать в разных ситуациях, обладая этой ценностью, представьте эти ситуации и ваше отношение или действие, и каждый день в течение недели старайтесь поступать согласно этой ценности.

В конце каждого дня оценивать, насколько ваши мысли, решения, поступки соответствовали данной ценности.

7. Шеринг.

Занятие 4.

Цель: Повышение уровня эффективности группового взаимодействия, повышение уровня субъектной активности.

Тренинг проводится по сценарию ролевой игры «Два племени»

Группа делится на два племени, равных по численности.

Инструкция: Представьте себе, что вы – два первобытных

племени. Выберите себе имя... Выберите вождя... У правой стены будет лес, где водятся бизоны. Столы вдоль этой стены и есть эти бизоны. На них вы будете охотиться. Выберите себе место для стойбища... Соберите все имущество племени в одном месте – в хранилище (любые предметы). Оборудуйте стойбище из подручных материалов. Когда племя пойдет на охоту, имущество племени будет некому защитить, поэтому старайтесь огородить свою территорию, как физически, так и символически, чтобы воины другого племени не могли и/или не смели туда проникнуть... (оба племени строят заграждения, рисуют на скальные устрашающие рисунки, вывешивают «скальпы» перед входом в пещеру, протягивают «веревку» из скотча и т.п.).

Наступает время охоты. Для того чтобы дойти до леса, понадобится 2 часа. У нас это будут 2 минуты. Для того чтобы убить бизона, понадобится еще 2 часа, т.е. еще 2 минуты. Чтобы принести бизона из леса, понадобится 4 часа, т.е. 4 минуты.

Итак, за 8 мин. вы можете добыть бизона, если не будете отвлекаться на другие виды деятельности. Но, конечно, кроме добычи бизонов, у вас есть и другие интересы. Например, в вашем племени мало имущества. Его тоже можно попробовать добыть у другого племени... Подумайте о плане действий.

На размышления вам отводится 2 минуты. Что вы будете делать, когда начнется охота? В вашем распоряжении будет 8 минут... (участники совещаются, причем тренер не участвует в этих обсуждениях и ничего не подсказывает ни одному из племен). Итак, близится время охоты. Здесь стойбище первого племени. Здесь стойбище второго племени. Здесь лес, здесь бизоны. 8 минут охоты начались!

Далее в течение 8 минут тренер наблюдает за действиями участников, и если все идет по его гипотетическому сценарию, то более не дает никаких вербальных инструкций или комментариев.

Завершением игры является обсуждение и затем – введение понятия територизма. Это стремление сохранить, увеличить и обогатить свою территорию, как физически (пространственно, материально), так и психологически, за счет символического ее расширения или обогащения. Последнее выражается в стремлении выделить и отметить свою территорию, наполнив ее принадлежащими хозяину предметами, в том числе имеющими

символическое значение.

Шеринг. Обсуждение в группе результатов тренинга. Обмен достижениями.

После завершения работы по формированию социально-психологической компетентности в двух группах проводилось контрольное исследование показателей социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения и сравнение результатов первичного и повторного исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона с целью выявления эффектов психологического воздействия. Результаты представлены в следующем параграфе.

2.3. Результаты экспериментальной работы

Заключительный этап экспериментального исследования был направлен на обработку, обобщение и оформление результатов формирующего этапа эксперимента.

Повторное исследование профессиональной готовности старшеклассников проводилось с помощью опросника «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской. Средние значения показателей профессиональной готовности по методике А.П. Чернявской в экспериментальной группе при первичном и повторном исследовании представлены на рисунке 3.

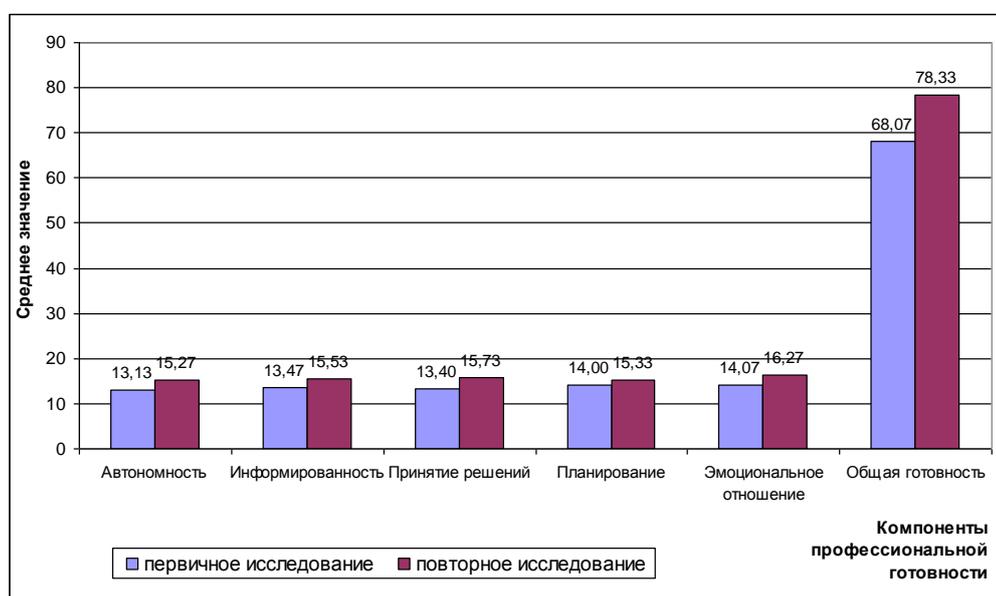


Рисунок 3. Средние значения показателей профессиональной готовности в экспериментальной группе при первичном и повторном исследовании

Согласно данным, представленным на рисунке 3, в экспериментальной группе при повторном исследовании показатели готовности осуществить адекватный профессиональный выбор по всем исследуемым шкалам в целом несколько увеличились.

Так, среднее значение показателя автономности возросло с $13,13 \pm 3,27$ до $15,27 \pm 2,60$; среднее значение информированности возросло с $13,47 \pm 2,61$ до $15,53 \pm 1,96$; среднее значение показателя принятия решений возросло с $13,40 \pm 1,99$ до $15,73 \pm 1,44$; среднее значение планирования увеличилось с $14,00 \pm 1,07$ до $15,33 \pm 0,99$; среднее значение

эмоционального отношения к профессиональному самоопределению – с $14,07 \pm 1,87$ до $16,27 \pm 1,58$; среднее значение общей профессиональной готовности испытуемых увеличилось с $68,07 \pm 6,08$ до $78,33 \pm 5,66$.

Статистическую значимость выявленных различий мы оценивали с помощью Т-критерия Вилкоксона. Результаты сравнительного анализа отражены в таблице 1.

Таблица 2

Сравнение показателей профессиональной готовности по Т-критерию Вилкоксона в экспериментальной группе при первичном и повторном исследовании

№ п/п	Сравниваемые параметры	Первичное исследование	Повторное исследование	Т-критерий	
				Т эмп	р
1	Автономность	13,13	15,27	1,00	$\leq 0,01$
2	Информированность	13,47	15,53	3,00	$\leq 0,01$
3	Принятие решений	13,40	15,73	12,0 0	$\leq 0,01$
4	Планирование	14,00	15,33	3,00	$\leq 0,01$
5	Эмоциональное отношение	14,07	16,27	3,00	$\leq 0,01$
6	Общая готовность	68,07	78,33	1,00	$\leq 0,01$

Согласно представленным в таблице 1 результатам сравнительного анализа, после проведения работы по формированию социально-психологической компетентности в экспериментальной группе показатели всех исследуемых шкал профессиональной готовности значимо увеличились.

Средние значения показателей профессиональной готовности по методике А.П. Чернявской в контрольной группе

при первичном и повторном исследовании представлены на рисунке 4.

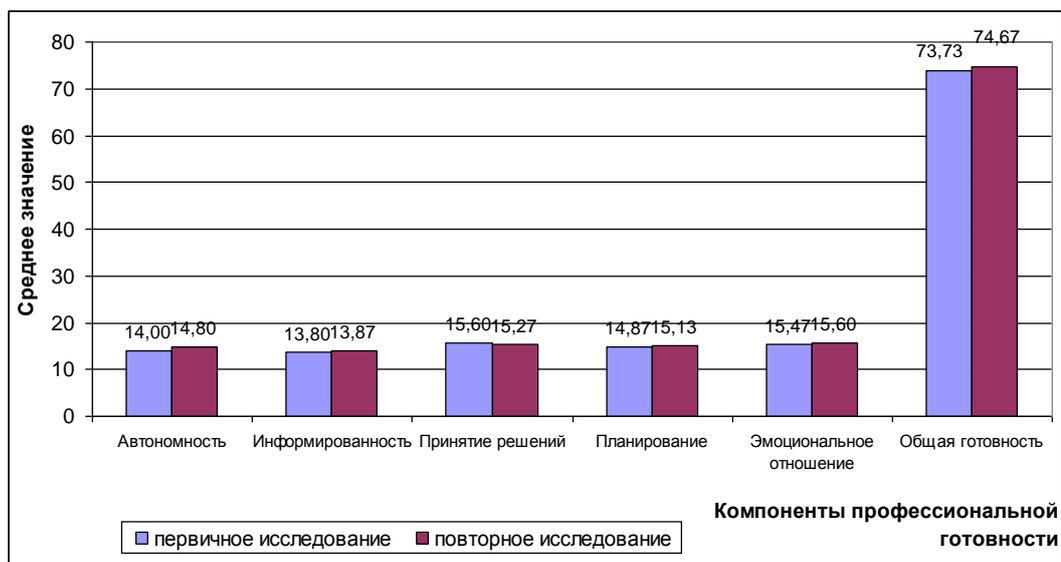


Рисунок 4. Средние значения показателей профессиональной готовности по методике А.П. Чернявской в контрольной группе при первичном и повторном исследовании

Согласно данным на рисунке 4, в контрольной группе при повторном исследовании показатели всех оцениваемых шкал профессиональной готовности практически не изменились. Статистическую значимость выявленных различий мы оценивали с помощью Т-критерия Вилкоксона. Результаты анализа не выявили значимых различий ни по одному из исследуемых параметров данной методики.

Аналогичным образом проведя повторную диагностику с помощью всех методик, которые использовались нами на констатирующем этапе экспериментальной работы, мы получили следующие результаты.

После проведения работы по формированию социально-психологической компетентности в экспериментальной группе показатели всех исследуемых шкал эмпатийных тенденций значимо увеличились (для всех при $p \leq 0,01$). В контрольной группе при повторном исследовании показатели эмпатийных тенденций значимо не изменились.

После проведения работы по формированию социально-психологической компетентности в экспериментальной группе

значимо увеличились показатели всех исследуемых параметров социального интеллекта: умения предвидеть последствия поведения, умения распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, способности распознавать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, способности понимания вербальной экспрессии (для всех при $p \leq 0,01$). В контрольной группе при повторном исследовании показатели социального интеллекта значимо не изменились.

После проведения работы по формированию социально-психологической компетентности в экспериментальной группе показатели всех исследуемых параметров невербальной коммуникации значимо увеличились (для всех при $p \leq 0,05$). В контрольной группе при повторном исследовании показатели невербальной коммуникации значимо не изменились.

Таким образом, результаты повторного исследования свидетельствуют о том, что после проведения работы по формированию социально-психологической компетентности в экспериментальной группе показатели профессионального самоопределения и социально-психологической компетентности значимо увеличились в сравнении с результатами первичного исследования.

В контрольной группе, в которой подобной работы по формированию социально-психологической компетентности не проводилось, при повторном исследовании показатели профессионального самоопределения и социально-психологической компетентности значимо не изменились в сравнении с результатами первичного исследования.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной психолого-педагогической программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что эффективность формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора их профессионального самоопределения зависит от степени разработанности теоретической модели социально-психологической компетентности, получила свое подтверждение.

Заключение

1. Социально-психологическая компетентность – это динамичное интегративное личностное образование, включенное в Я-концепцию индивида и включающее когнитивные, исполнительские и эмоциональные компоненты, позволяющее индивиду успешно функционировать в профессиональной и в социальной сферах. Социально-психологическая компетентность рассматривается как важный фактор самоопределения личности, понимаемого как абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. Одним из видов самоопределения личности является профессиональное самоопределение, характеризующее формирование отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Социально-психологическая компетентность как фактор профессионального самоопределения реализуется в адекватном восприятии своих основных личностных качеств, в осознании причин и факторов выбора профессии, в понимании оснований профессиональной успешности, востребованности профессии в регионе, в понимании значения внешней помощи для выбора профессии, в осведомленности об условиях труда в будущей профессии, в альтруистичности и востребованности выбранной профессии в сложившей общественно-экономической ситуации.

2. Профессиональное самоопределение – это процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии, главная цель которого заключается в постепенном формировании внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Социально-психологическая компетентность необходима для профессионального самоопределения старшеклассников, так как благодаря навыкам и умениям взаимодействовать с окружающим миром, с социумом старший подросток получает полезную и необходимую информацию об устройстве «взрослого мира», мира профессий. И чем шире круг общения, чем он

разнообразнее, т.е. имеется взаимодействие как со сверстниками, так и со зрелыми людьми (преподавателями, наставниками и т.д.), тем более полное и реалистичное представление получают старшие подростки о том, как реализовать свои возможности в этом пространстве.

3. Целенаправленная работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения предполагает создание ряда специальных психолого-педагогических условий, наиболее существенными из которых являются:

1) целеполагание (формирование «дерева целей»);
2) разработка и реализация модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения:

- создание внутренних условий: формирование мотивации старшеклассника к повышению уровня собственной социально-психологической компетентности, формирование активного и ответственного отношения старшеклассника к выбору собственного жизненного и профессионального пути;

- создание внешних условий: целенаправленная организация взаимодействия старшеклассника с взрослым и со сверстниками, обеспечивающая социально поддерживающую среду и психолого-педагогическое сопровождение процесса позитивных изменений.

4. Результаты констатирующего этапа исследования показали следующее. Значительная часть испытуемых не имеют определенных планов на будущее (43,33% / 13 человек) и профессиональных предпочтений (56,67% / 17 человек). Содержание будущей работы (ее характер и соответствие способностям, возможность самореализации) не является ведущим мотивом для большинства испытуемых. Чаще они указывают на возможность получать высокие доходы (46,67% / 14 человек), престижность профессии (20,00% / 6 человек) и возможность достичь признания (13,33% / 4 человека).

У испытуемых в целом невысокий уровень готовности осуществить адекватный профессиональный выбор. Показатели эмпатии испытуемых в целом соответствуют среднему уровню. Показатели социального интеллекта испытуемых соответствуют среднеслабому уровню, при этом показатели умения предвидеть

последствия поведения и умения распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике развиты удовлетворительно, показатели способности распознавать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям и показатели понимания вербальной экспрессии развиты слабо. Показатели невербальной коммуникации испытуемых снижены.

Полученные данные указывают на необходимость целенаправленной работы по повышению уровня социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора их профессионального самоопределения.

5. На основе модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения разработана и апробирована программа формирующего эксперимента. Цель программы – повышение уровня социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения. Задачи программы:

1) Повышение уровня коммуникативных способностей, выработка навыков конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

2) Повышение способности к рефлексии, расширение возможностей понимания себя и других людей.

3) Выработка навыков постановки и достижения значимых целей, оптимизация уровня притязаний.

4) Активизация коммуникаций в группе, оптимизация социально-психологического климата и повышение уровня сплоченности группы.

6. Результаты формирующего этапа исследования свидетельствуют о том, что после проведения работы по формированию социально-психологической компетентности в экспериментальной группе показатели профессионального самоопределения и социально-психологической компетентности значимо увеличились в сравнении с результатами первичного исследования. В контрольной группе, в которой подобной работы по формированию социально-психологической компетентности не проводилось, при повторном исследовании показатели профессионального самоопределения и социально-

психологической компетентности значимо не изменились в сравнении с результатами первичного исследования.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной психолого-педагогической программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора профессионального самоопределения.

7. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что эффективность формирования социально-психологической компетентности старшеклассников как фактора их профессионального самоопределения зависит от степени разработанности теоретической модели социально-психологической компетентности, получила свое подтверждение.

Список литературы

1. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 208 с.
2. Большой толковый социологический словарь. Т. 1 (А-О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1990.
3. Гаранина Ж.Г. Психологическая компетентность будущего специалиста: На материале экономико-управленческих профессий: Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1999. – 183 с.
4. Гинзбург М.Р. Жизненные планы как проявление личностного самоопределения старшеклассников. // Сб. Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. / Под ред. Гинзбурга М.Р., Радзиховского К.А. – М.: Педагогика, 1987.
5. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовых коллективах. – Л.: Лениздат, 1990.
6. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: Дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 1993. – 203 с.
7. Долгова В.И. Готовность к инновационному управлению в образовании: монография. – М.: Книжный дом «Университет», 2009. – 250 с.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей [текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1995. – 356 с.
9. Евсеев А.В. Формирование социально-психологической компетентности молодых руководителей: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 191 с.
10. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1990. – 403 с.
11. Ершова Н.Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 186 с.
12. Ефремов Р.А. Социально-психологические параметры групповой профориентационной компетентности: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2008. – 192 с.
13. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект, 2008. – 336 с.

14. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование – 2001. – № 4. – С. 16-22.
15. Краткий словарь иностранных слов / Под общ. ред. И.В. Лехина и Ф.Н. Петрова. – М.: ОГИЗ, 1947.
16. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
17. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987.
18. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
19. Кононенко И.М., Ильязова М.Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза // Вестник АГТУ. 2005. № 5 (28). – С. 171-177.
20. Крайг Г. Психологическое развитие. – СПб.: Питер, 2000. – 394 с.
21. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. – М.: Апрель ПРЕСС, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
22. Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М., 1987. – С. 74–85.
23. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Вако, 2005. – 288 с.
24. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Коропулина и др. – Р-н/Д.: Феникс, 2003.
25. Радионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 117-124.
26. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб: Питер., 2000. – 278 с.
27. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. – М.: Генезис, 2010. – 208 с.
28. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

29. Социальная психология: учебное пособие / Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Академия, 2003.
30. Урванцев Л.П., Яковлева Н.В. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 4. – С. 98-108.
31. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. – М.: Флинта, 1999. – 295 с.
32. Фетисова Ю.В. Общественное мнение как социально-психологический фактор развития самоопределения избирателей: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 188 с.
33. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение / Вестник высшей школы. № 4. 2003.
34. Шапарь В.Б., Куфлиевский А.С., Назаров О.А., Лебедева С.Ю. Тренинг ведущих видов деятельности личности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 368 с.
35. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / Под ред. Ю. И. Фролова. – М.: Роспедагентство, 2001. – С. 313-320.
36. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2010. – 416 с.

ЧАСТЬ 2. Психолого-педагогическая коррекция самооценки у старших школьников

Введение

Переход на новые образовательные стандарты актуализирует подготовку компетентного специалиста, целеустремленного, умеющего оценивать свои поступки и действия, обладающего адекватной самооценкой. Данный факт находит отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который ориентирует образовательные организации на «создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей» [23]. В связи с этим особо значимым становится развитие адекватной самооценки в подростковом возрасте, который, по мнению педагогов и психологов в значительной степени определяет социальную адаптацию личности и является регулятором ее поведения, деятельности и общения. Именно адекватная самооценка является той личностной характеристикой, которая способствует успешному обучению на последующих ступенях среднего и высшего образования.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблеме изучению самооценки посвящено значительное количество исследований в отечественной и зарубежной психологии. Так, структура самооценки рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, Р. Бернса, Л.И. Божович и др. Вопросы социально-психологической природы самооценки, её роли в психической жизни личности рассматривали С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. Генезис самооценки в связи с развитием самосознания нашел свое отражение в работах И.С. Кона, А.В. Петровского и др. Особенности соотношения самооценки школьников и эффективности их учебной деятельности раскрываются в работах А.В. Захаровой, А.И. Липкиной и др. Вместе с тем следует отметить, что работ, посвященных психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников не достаточно.

С учетом сказанного была выбрана тема исследования: «Психолого-педагогическая коррекция самооценки у старших школьников».

Цель исследования: теоретическое обоснование и реализация модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

Объект исследования: самооценка старших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция самооценки старших школьников.

Гипотеза исследования: мы предположили, что самооценка старших школьников может измениться, если реализовать разработанную нами модель психолого-педагогической коррекции самооценки старших школьников, включающую комплекс психотехнических игр и упражнений, направленных на развитие адекватного уровня самооценки у старших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы исследования в психолого-педагогической литературе.

2. Раскрыть возрастные особенности проявления самооценки у старших школьников.

3. Разработать и внедрить модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

4. Организовать и провести исследование по коррекции уровня сформированности самооценки у старших школьников.

5. Проанализировать полученные результаты экспериментальной работы.

6. Разработать практические рекомендации родителям и педагогам по коррекции самооценки у старших школьников.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, анализ продуктов творческой деятельности обучающихся, моделирование, синтез, обобщение; эмпирические: беседа, эксперимент, психодиагностические методики «Исследования самооценки личности С.А. Будасси», методика «Самооценка личности старшеклассника» Г.Н. Казанцевой, методика Дембо-Рубинштейна; методы математической статистики: Т–критерий Вилкоксона.

Исследование проведено на базе МОУ СОШ № 1 г. Карталы Челябинской области. Экспериментальная работа выполнена студенткой факультета психологии ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» Е.А. Долгушевой.

Глава 1 Состояние проблемы коррекции самооценки у старших школьников

1.1 Понятие самооценки в психолого-педагогической литературе

Проблема самооценки, как элемента формирования самосознания, рассматривается многими психологами и является одним из ключевых вопросов исследования личности.

Наибольший интерес для нас представляют работы ученых, в которых речь идет о генезисе самооценки в связи с развитием самосознания. Это работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.В. Петровского и др. [1; 3; 9; 15; 16]. В них самооценка, как правило, рассматривалась в русле общих проблем, связанных с формированием и развитием самосознания.

Вопросы социально-психологической природы и нравственной основы самооценки, её структуры и роли в психической жизни личности рассматривали А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. [10; 19].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить различные подходы к определению данного понятия среди ученых. Так, Р. Бернс, определяет это понятие как «составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя» [2].

По мнению А.Г. Спиркина, самооценка есть «отношение к себе», которое наряду с «познанием себя» входит в самосознание [21].

Самооценки взрослых, как утверждает Ю.М. Кон, по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские – чем подростковые, в чем сказываются большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний [9].

Б.Г. Ананьев в своих исследованиях отмечает, что самооценка является сложным процессом опосредованного познания себя, развернутого во времени, связанного с движением от единичных, ситуативных образов через интеграцию подобных ситуативных образов в целостное образование – понятие собственного Я. В развитии самосознания ребенка Б.Г. Ананьев

выделяет ориентирующую и стимулирующую функцию оценок и делает попытку определить источники формирования самооценки и охарактеризовать развитие самооценки на определенных возрастных этапах. Таким образом, Б.Г. Ананьев выделяет ориентирующую и стимулирующую функцию оценок и делает попытку определить источники формирования самооценки, охарактеризовать развитие самооценки на определенных возрастных этапах [1].

Учеными отмечается и тот факт, что самооценка является одной из характеристик эмоционально-оценочного компонента «Я–концепции». Степень адекватности «Я–концепции» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности.

В области изучения самооценки особое место занимают работы А.И. Липкиной. А.И. Липкина отмечает, что самооценка – это отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику [11].

По мнению А.И. Липкиной самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности. Уровень притязаний – это желаемый уровень самооценки личности (уровень образа «Я»), проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой. Стремление к повышению самооценки в том случае, когда человек имеет возможность выбрать степень трудности очередного действия, порождает конформизм двух тенденций: с одной стороны – стремление повысить притязания, чтобы пережить максимальный успех, а с другой стороны – снизить притязания, чтобы избежать неудачи. В случае успеха уровень притязаний обычно повышается, человек проявляет готовность решать более трудные задачи, при неуспехе – соответственно – снижается. Формирование уровня притязаний определяется не только предвосхищением успеха или неудачи, но, прежде всего тем, что иногда смутно осознается и плохо учитывается прошлый успех или неудача.

Следует отметить, что процесс формирования общей самооценки противоречив и неравномерен. Это обусловлено тем, что частные оценки, на основе которых формируется общей самооценка, могут находиться на разных уровнях устойчивости и адекватности. Кроме того, они могут по-разному взаимодействовать между собой: быть согласованными, взаимно

дополнять друг друга или противоречивыми, конфликтными.

Учеными отмечается, что самооценка часто служит средством психологической защиты. Желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличить свои достоинства и преуменьшить недостатки.

Учеными так же отмечается, что по-разному проявляется поведение школьника с определенным уровнем самооценки. Так, завышенная самооценка приводит к тому, что человек склонен переоценивать себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. В результате он нередко сталкивается с противодействиями окружающих, отвергающих его претензии, озлобляется, проявляет подозрительность, мнительность или нарочитое высокомерие, агрессию, и может утратить необходимые межличностные контакты, замкнуться.

Завышенная самооценка приводит к тому, что человек склонен переоценивать себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. В результате он нередко сталкивается с противодействием окружающих, отвергающих его претензии, озлобляется, проявляет подозрительность, мнительность или нарочитое высокомерие, агрессию, и, в конце концов, может устроить межличностные конфликты. Чрезмерно низкая самооценка может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности. Устойчивой неуверенности в себе, отказа от инициативы, безразличия, самообвинения и тревожности.

Адекватность самооценки повышается, как отмечается учеными, с возрастом. Ученые, проводя исследование и изучая учащихся средних школ, установили, что высокая самооценка определяется заинтересованностью родителей в ребенке, внимании их к его успехам, достижениям в учебе [5; 6; 12; 24; 25; 26].

Следует отметить, что очень высокая или слишком низкая самооценки могут стать внутренним источником конфликтов личности.

Таким образом, для характеристики позиции личности, как отмечается учеными, недостаточно иметь сведения о самом себе, важно иметь представление о том, какова, по мнению данной личности, оценка, которую личность заслужила в данной группе и которую, как она предполагает, ей могут дать товарищи (ожидаемая оценка). Она выявляется с помощью аналогичной

экспериментальной процедуры и также может быть высокой, средней, низкой, может больше приближаться к уровню самооценки или меньше, наконец, может быть разной по отношению к различным референтным группам.

Учеными отмечается, что, являясь устойчивой по отношению к своему коллективу, ожидаемая оценка существенно изменяется, становится неустойчивой, колеблющейся, когда личность входит в новый коллектив, образует новые коммуникации. Три показателя: самооценка, ожидаемая оценка, оценка личностью группы входит в структуру личности, и хочет человек того или нет, он объективно вынужден считаться с этими субъективными индикаторами своего самочувствия в группе, успешности или не успешности своих достижений, позиции по отношению к себе и окружающим. Он должен считаться с ними даже тогда, когда не подозревает о наличии этих показателей, ничего не знает о действии психологического механизма оценок и самооценки. С его показаниями человек сверяется, вступая в общение, активно действуя. Эта проверка происходит преимущественно бессознательно, а личность подстраивается к режимам поведения, определяемым этими индикаторами.

Самооценка возникает на основе обобщающей работы процесса самосознания, которая проходит различные этапы и находится на различных уровнях развития в ходе становления самой личности. Поэтому самооценка постоянно изменяется, совершенствуется. Процесс установления самооценки не может быть конечным, поскольку сама личность постоянно развивается, а, следовательно, меняются ее представления, понятия о себе. Все это приводит к изменению содержания, способа выработки самооценки и меры ее участия в регуляции поведения личности.

Таким образом, самооценка – достаточно сложное образование человеческой психики. Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама личность. В своем исследовании мы придерживаемся определения самооценки Г.М. Коджаспировой, которая под самооценкой понимает оценку человека самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей [8].

1.2 Возрастные особенности проявления самооценки у старших школьников

Важным периодом в развитии самооценки является старший подростковый возраст (ранняя юность). Рассмотрим возрастные особенности развития самооценки у старших школьников.

Старший школьный возраст, или, как его называют, ранняя юность, охватывает период развития детей от 15 до 17 лет.

Юношеский возраст определяется в психологии как период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. В это время школьник оказывается на пороге реальной взрослой жизни. Уже не ребенок, но еще и не взрослый. К концу этого возраста он приобретает ту степень идейной и психической зрелости, которая достаточна для начала самостоятельной жизни, дальнейшего учения в вузе или производственной работы после окончания школы [13; 17; 18].

В самооценке старшего школьника отражаются представления как об уже достигнутом, так и о том, к чему он стремится, проект его будущего – путь его несовершенный, но играющий огромную роль в саморегуляции его поведения в целом и учебной деятельности в частности» [20; 22]. В коллективе старших школьников самооценка становится основой для формирования официального и неофициального статуса личности, адекватного выполнения социальных ролей. Подробно другим значениям, чувства к самому себе формируются и укрепляются благодаря упорядоченным реакциям других людей. Если другие постоянно относятся к человеку с уважением, то и старший школьник начинает считать само собой разумеющимся, что он заслуживает такого отношения. По мере того, как выкристаллизовываются такие оценки, они становятся все более независимыми от реакции других людей. Человека, у которого образовался комплекс неполноценности, вряд ли успокоят уговоры его друзей. Как только сформируется определенный уровень самооценки, появляется тенденция его к самоподкреплению. Все, что истолковывается как угроза самооценке, которой придерживается человек, вызывает сильные реакции. Всякий раз, когда по жестам окружающих он замечает, что их чувства не такие, какими, по его мнению, они должны

были бы быть, он расстраивается. Чтобы восстановить самооценку, обычно прикладываются большие усилия. Когда именно такие попытки не достигают цели, автоматически активируются некоторые типичные шаблоны поведения – защитные механизмы. Они позволяют человеку сохранить чувство личной ценности в своих собственных глазах.

Старший школьник приходит к пониманию самого себя, когда сравнивает себя с другими. Он предпочитает сравнение себя с теми, кто на него похож, так как таким образом может наиболее точно составить представление о самом себе [13; 17; 18; 20].

Учеными отмечается, что когда люди фокусируют свое внимание на самих себе, то они оценивают и сравнивают свое поведение со своими внутренними стандартами и ценностями. Чем выше расхождение, тем ниже самооценка. Если отношение к себе положительное, можно с уверенностью сказать, что человек обладает определенными идеальными чертами своего идеального «Я», отрицательная же реакция на самого себя указывает на наличие нежелательных характеристик. Также имеет значение, какие положительные и отрицательные качества, с точки зрения конкретного человека широко распространены, а какие являются относительно редкими, каким он себя считает, зависит от того, что он о себе знает.

Следует отметить, что самая низкая самооценка обнаруживается у людей, считающих что «идеальные» качества, которых им не хватает, достаточно широко распространены, а их нежелательные характеристики относительно редки.

Самооценка, по мнению ученых, динамическое, постоянно развивающееся явление [17; 20]. На уровень самооценки значительное влияние оказывают пол и возраст человека. Отметим, что высокие требования учащиеся предъявляют к моральным и нравственным качествам.

В исследованиях В.К. Шаяхметовой по изучению самооценки у младших подростков отмечается, что «низкая самооценка подростков может служить помехой для успешной адаптации к среднему звену» [25; 26].

Самооценка младших подростков воспроизводит, как правило, ту оценку, которую они получают от родителей и других авторитетных взрослых. Но чем старше становится

ребенок, тем в большей мере его поведение переориентируется с оценки на самооценку. Однако осознание своих качеств, особенно сложных морально-психологических черт, таких как слабость, мужество или принципиальность, уже включает в себя момент эмоциональной оценки и социального сравнения (свой ум или красоту можно оценить, только сравнив себя с кем-то другим).

Учеными отмечается, что часто низкий уровень самооценки у детей сопровождается повышенной тревожностью, мнительностью, неуверенностью в себе, робостью и застенчивостью. Многие исследователи отмечают постепенное увеличение адекватности самооценки в подростковом возрасте. Количество качеств, которые осознает в себе старший подросток, в два раза больше, чем у младших школьников. Кроме того, совершенствуются также суждения подростков относительно своих недостатков.

Довольно высокий уровень самокритичности подростков позволяет им признавать в себе много отрицательных качеств и осознавать необходимость от них избавиться.

С.Л. Рубинштейн, характеризуя процесс развития самосознания у старших школьников, проводит его через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке [19].

В процессе развития самосознания центр внимания юношей все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт – к характеру в целом.

А.А. Реан, обобщая результаты многочисленных исследований самооценки, и её динамики пишет: «Юношеский возраст очень важен в развитии ребенка, в формировании у него самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности [18].

В самооценке подростка она отмечает следующие преобразования:

начиная от младшего подросткового возраста к старшему возрасту содержательный аспект самооценки подростков углубляется и переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения с товарищами и на свои физические качества;

в связи с увеличением критичности подростка к себе его самооценка становится более адекватной;

подросток способен констатировать как свои положительные, так и отрицательные качества;

в самооценке становится более выражены моральные качества, способности и воля;

происходит дальнейшая эмансипация самооценки от внешних оценок, но оценка значимых других оказывает огромное влияние на характер самооценки подростка;

влияние родителей на самооценку снижается и повышается влияние сверстников как референтной группы;

самооценка оказывает влияние на успешность деятельности и социально-психологический статус подростка в коллективе, регулирует процесс общения.

Следует отметить, что именно старшие школьники с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения. Старшие подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем малосодержательное. Учеными отмечается, что самооценка старшего школьника является познавательно-оценочной деятельностью, развернутой во внешнем словесном и интерперсональном плане. Самооценка подростка формируется в общении со сверстниками благодаря наблюдениям, подражаниям, разговорам о своих качествах, поступках, отношениях. У многих она завышена, и уровень их притязаний к родителям, учителям, сверстникам выше реальных возможностей [7; 11; 24].

Таким образом, с учетом вышесказанного отметим следующее:

старший подростковый возраст является важным периодом в формировании и развитии самооценки;

адекватная самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности;

особенностями развития самооценки у старших школьников являются кризис идентичности, увеличение адекватности самооценки, довольно высокий уровень самокритичности.

1.3 Модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников

Моделирование педагогических систем является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии, так как возрастает значимость проектирования и внедрения новых инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки.

Моделирование, по мнению докторов педагогических наук Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, это «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью» [27]. Именно моделирование позволяет описать основные характеристики исследуемого процесса и дает целостное представление о нем.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Как отмечает доктор психологических наук В.И. Долгова, «в процессе изучения модель выступает в качестве самостоятельного квазиобъекта, позволяющего при исследовании получить некоторые знания о самом объекте» [4, с. 177]. Отметим, что под «моделью» учеными понимается такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале.

Одним из основных этапов моделирования является целеполагание. Рассмотрим «дерево целей» психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

Генеральная цель: теоретическое обоснование и реализация модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

1. Теоретически обосновать проблему изучения психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

1.1. Раскрыть понятие «самооценка» у старших школьников.

1.2. Рассмотреть возрастные особенности проявления самооценки у старших школьников.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической

коррекции самооценки у старших школьников.

2. Организовать и провести исследование по изучению самооценки у старших школьников.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку исследования.

2.3. Изучить уровень самооценки у старших школьников.

2.4. Проанализировать полученные результаты.

3. Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

3.1. Внедрить модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

3.2. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции самооценки старших школьников.

3.3. Проанализировать полученные результаты коррекционной работы.

3.4. Разработать практические рекомендации родителям и педагогам по коррекции самооценки старших школьников

В научной литературе существуют различные модели. Отметим, что классификацию моделей можно проводить по различным основаниям. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие классификации моделей [4; 14].

модели познавательные, прагматические, инструментальные (И.Б. Новик);

модели воспитания и образования (Н.В. Бордовская, А.А. Реан);

модели субстанциональные, структурные, функциональные, смешанные (Б.А. Глинский, Л.М. Фридман);

модели педагогические, структурно-функциональные, функционально-структурные, образовательные, процессные, компетентностные, функциональные, математические, организационные (Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева).

Считаем, что большое разнообразие моделей обусловлено, прежде всего, существованием различных проблем в психолого-педагогических исследованиях, специфичностью разных наук и задачами, решаемыми на определенном этапе их развития. В качестве классификационных признаков могут служить цели моделирования, средства моделирования, объекты

моделирования, уровни (глубина) моделирования и масштабы моделирования.

Таким образом, моделирование относят к числу универсальных методов. Оно применяется как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования.

По мнению ученых, модель строится поэтапно [4; 14; 27].

Рассмотрим этапы построения модели.

Первый этап построения модели предполагает наличие некоторых знаний об объекте-оригинале. Познавательные возможности модели обуславливаются тем, что модель отображает (воспроизводит, имитирует) какие-либо существенные черты объекта-оригинала. Поэтому любая модель замещает оригинал лишь в строго ограниченном смысле. Из этого следует, что для одного объекта может быть построено несколько «специализированных» моделей, концентрирующих внимание на определенных сторонах исследуемого объекта или же характеризующих объект с разной степенью детализации.

На втором этапе модель выступает как самостоятельный объект исследования. Одной из форм такого исследования является проведение «модельных» экспериментов, при которых сознательно изменяются условия функционирования модели и систематизируются данные о ее «поведении». Конечным результатом этого этапа является множество (совокупность) знаний о модели.

На третьем этапе осуществляется перенос знаний с модели на оригинал, т.е. формирование множества знаний. Одновременно происходит переход с «языка» модели на «язык» оригинала. Процесс переноса знаний проводится по определенным правилам. Знания о модели должны быть скорректированы с учетом тех свойств объекта-оригинала, которые не нашли отражения или были изменены при построении модели.

Четвертый этап – практическая проверка получаемых с помощью моделей знаний и их использование для построения обобщающей теории объекта, его преобразования или управления им.

С учетом выше изложенного рассмотрим модель коррекции самооценки у старших школьников, которая представлена на рисунке 1.

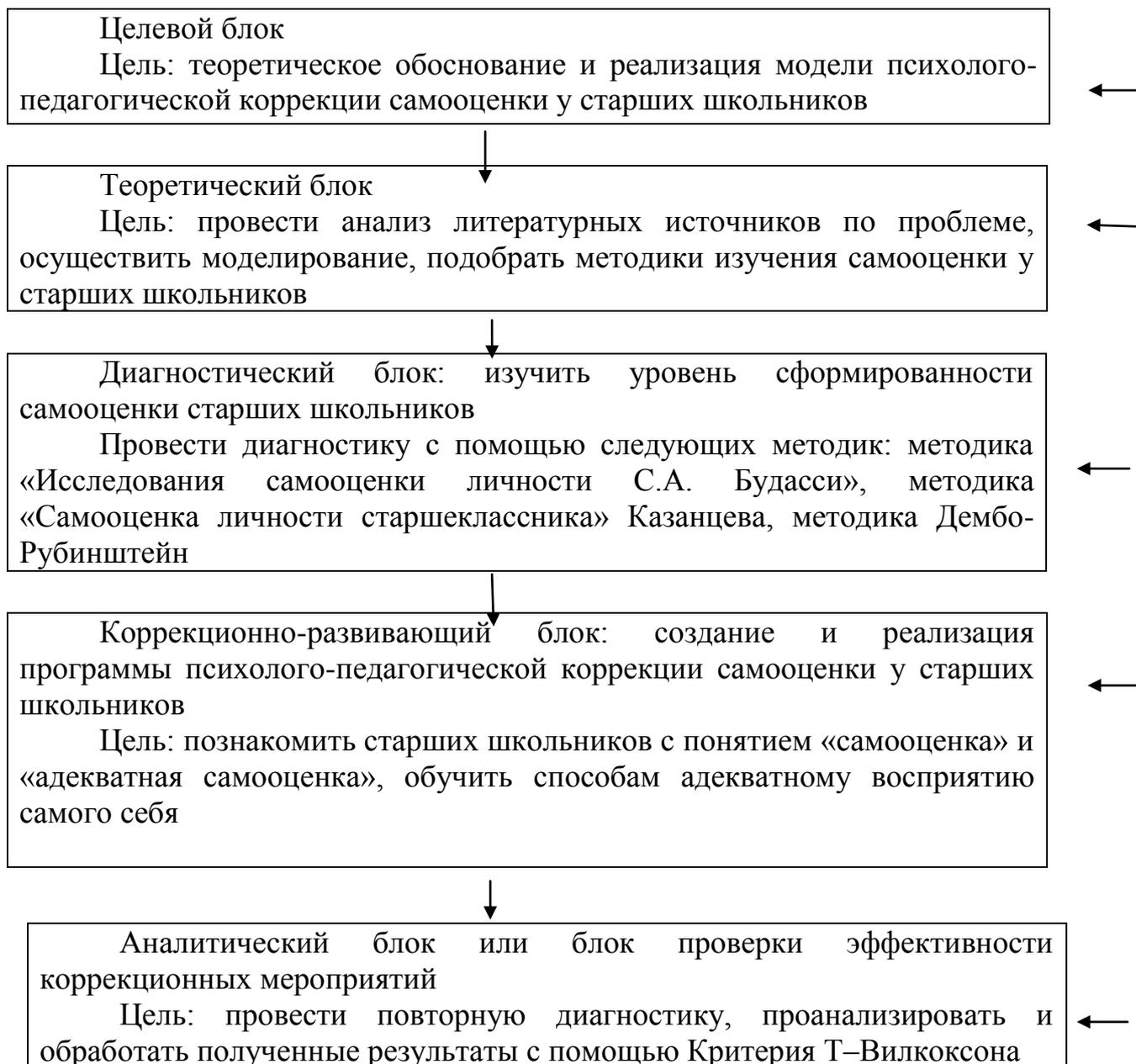


Рисунок 1. Модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников

Рассмотрим более подробно блоки представленной выше модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

Целевой блок направлен на реализацию генеральной цели: теоретическое обоснование и реализация модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

Теоретический блок предполагает изучение и анализ литературных источников по проблеме исследования,

осуществление моделирования, подбор методик изучения уровня сформированности самооценки у старших школьников.

Диагностический блок включает в себя систему мероприятий, позволяющих выявить уровень самооценки старших школьников. Целью его является проведение диагностики с помощью следующих методик: методика «Исследования самооценки личности С.А. Будасси», методика «Самооценка личности старшеклассника» (Г.Н. Казанцева), методика Дембо-Рубинштейн.

Коррекционный блок разрабатывается на основе результатов первичной психологической диагностики. Целью данного блока является ознакомление старших подростков с понятием «самооценка», повышение уровня самооценки старших школьников, развитие коммуникативной компетентности у старших школьников. Данный блок включает разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции самооценки старших школьников, проведение психолого-педагогической коррекции самооценки с помощью упражнений, игр, релаксации. Аналитический блок или блок проверки эффективности коррекционных мероприятий направлен на проведение повторной диагностики, анализ и обработку полученных результатов с помощью Критерия Т–Вилкоксона.

Особенностью разработанной модели являются:

открытость, поскольку содержательное наполнение модели зависит, прежде всего, от требований образовательной организации, от первоначального уровня сформированности самооценки у старших подростков;

уровневость, поскольку коррекционно-развивающая программа предполагает сформированность различных уровней самооценки у старших подростков и предоставляет возможность перехода с одного уровня на другой; гибкость, поскольку предполагается вариативность содержания разработанной модели, вариативность в выборе форм и методов; динамичность, поскольку возможно внесение коррективов с учетом полученных результатов исследования.

Таким образом, разработанная модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников позволит достичь положительных результатов в этом направлении, что и будет рассмотрено во второй главе.

Глава 2 Экспериментальная работа по коррекции самооценки у старших школьников

2.1 Цель и задачи экспериментальной работы

Экспериментальная работа по изучению самооценки у старших школьников проводилась на базе МОУ СОШ №1 г. Карталы Челябинской области в 11 классе. Состав класса 25 человек.

Экспериментальная работа предполагала несколько этапов:

1. Поисково-подготовительный этап.

На этом этапе проведен анализ литературы по проблеме исследования, выдвинута гипотеза, сформулированы цели и задачи исследования, проанализировано понятие «самооценка», выявлены возрастные особенности проявления самооценки у старших школьников, разработана модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

2. Опытно-экспериментальный этап.

На данном этапе определялась база исследования, подбирались методики изучения самооценки с учетом особенностей старших школьников и темы исследования, проводился констатирующий эксперимент, обрабатывались и анализировались полученные результаты, разработана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции самооценки старших школьников.

3. Контрольно-обобщающий.

На данном этапе осуществлялся обобщались результаты исследования, формулировались выводы, уточнялись основные положения гипотезы, разрабатывались практические рекомендации по коррекции самооценки старших школьников.

Охарактеризуем применяемые методы исследования.

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого на составные части, выполняемый в процессе познания или предметно-практической деятельности человека.

Тестирование – метод психодиагностики, использующий стандартизованные вопросы и задачи – тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения различий индивидуальных.

Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида нужных навыков, знаний, личностных характеристик и пр.

Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке, в зависимости от используемой методики. Таким образом, происходит определенное испытание, на основании результатов которого психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств.

Процесс тестирования разделяется на три этапа:

- 1) выбор теста – определяется целью тестирования и степенью достоверности и надежности теста;
- 2) его проведение – определяется инструкцией к тесту;
- 3) интерпретация результатов – определяется системой теоретических допущений относительно предмета тестирования.

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы следующие методики (тест-опросники):

1. Методика С.А. Будасси, которая позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, т.е. ее измерение. В основе данной методики лежит способ ранжирования.

2. Методика «Самооценка личности старшеклассника» (Г.Н. Казанцева).

Тест-опросник включает 32 суждения, по которым возможно пять вариантов ответов, каждый из которых кодируется баллами по следующей схеме: очень часто – 4 балла; часто – 3 балла; иногда – 2 балла; редко – 1 балл; никогда – 0 баллов. Тест используется как индивидуально, так и в группе.

3. Методика Т.В. Дембо-Рубинштейн основана на непосредственном оценивании испытуемыми ряда личных качеств. Каждому испытуемому выдается бланк, на котором изображено 7 линий, высота каждой – 100мм. Каждому из испытуемых предлагается отметить (–) развитие данного качества у себя, а (х) уровень, при котором он был бы доволен собой.

Наблюдение – это изучение мира на уровне познания чувственного, целенаправленное и осознанное. В наблюдении проявляются личностные особенности восприятия, установки, направленность личности. Главное условие проведения

наблюдения: наблюдатель должен держаться в стороне, чтобы оставаться незамеченным, или же так хорошо смешаться с группой, чтобы не привлекать к себе внимания. При этом он должен замечать и оценивать все события, имеющие отношение к явлению, подлежащему описанию. Самая большая трудность при реализации данного метода исследования заключается в том, что можно легко смешать существенное со второстепенным, или же интерпретировать события, исходя из ожидаемого, а не из того, что происходит. Один из способов избежать этого – регистрировать поведение наблюдаемых с помощью видеозаписи, что позволяет впоследствии показывать запись разным наблюдателям.

Статистика – это совокупность методов обработки данных с целью представления полученной информации более наглядной и понятной. Это функция полученных экспериментальных значений, например, среднее арифметическое этих значений; число значений, превышающих определенную величину, и т. п. Именно в этом понимании термин «статистика» используется в математической статистике и будет использован в дальнейшем.

В математической статистике можно выделить два направления: описательную статистику и индуктивную статистику (статистический вывод). Описательная статистика занимается накоплением, систематизацией и представлением опытных данных в удобной форме. Индуктивная статистика на основе этих данных позволяет сделать определенные выводы относительно объектов, о которых собраны данные, или оценки их параметров. Наиболее полезное применение математической статистики состоит в таком представлении результатов статистической обработки наблюдений, которое позволяет принимать решения, минимизирующие риск в условиях неопределенности.

С учетом выше сказанного отметим, что организация исследования самооценки старших школьников включала три этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Подобранные методики исследования позволили определить уровень сформированности самооценки у старших школьников, что будет рассмотрено в параграфе 2.3.

2.2 Реализация модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников

Одним из основных этапов реализации модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников является разработка и внедрение программы психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников.

Разработанная программа психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников реализовывалась с учетом следующих психолого-педагогических принципов:

принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

принцип единства коррекции и диагностики;

деятельностный принцип коррекции;

принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей учащегося;

принцип комплексности методов психологического воздействия;

принцип учета объема и степени разнообразия материала.

принцип гуманизма (утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над личностью);

принцип конфиденциальности (информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению);

принцип компетентности (психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности);

принципом ответственности (психолог заботится, прежде всего, о благополучии детей и не использует результаты работы им во вред).

Рассмотрим психолого-педагогическую программу коррекции самооценки старших школьников. Название программы: «Сделай себя лучше».

Данная программа была разработана на основе существующих программ в психолого-педагогической литературе применительно к старшему школьному возрасту. Формирование группы учащихся происходило на основе диагностического обследования, по результатам которого у

учащихся были выявлены адекватная и неадекватная самооценка. С целью профилактики данная программа была реализована на всем 11 классе, состоящем из 25 человек.

Отметим, что разработанная программа по коррекции самооценки у старших школьников включает разнообразные психотехнические упражнения и игры. В структуре тренинговых занятий используются разнообразные формы и методы работы такие, как:

- дискуссия;
- работа в парах;
- работа в малых группах;
- психологическая игра;
- визуализация;
- ролевое проигрывание ситуаций;
- проективные методы диагностики эмоциональной сферы.

Программа предназначена для работы со старшими школьниками (16–17 лет). Минимальная численность группы – 5 человек, максимальная – 30 человек.

Занятия необходимо проводить не реже 1 раза в неделю при условии постоянства времени и места. Оптимальный режим проведения занятий – 2 раза в неделю. Продолжительность занятия: 40–60 минут.

Место проведения: в учебно-образовательном процессе (групповые занятия в рамках коррекционно-развивающего направления работы педагога-психолога).

Время, отведенное на реализацию программы – 10 часов.

Групповая работа должна проводиться в достаточно просторном, хорошо проветренном помещении, в интерьере комнаты должны преобладать спокойные неяркие цвета.

Коррекционно-развивающее занятие включает в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, основное содержание занятия, рефлексия, ритуал прощания.

Рассмотрим структуру коррекционно-развивающего занятия.

Ритуал приветствия-прощания является важным моментом работы с группой, позволяющим спланировать учащимся, создавать атмосферу группового доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы. Ритуал предлагается и исполняется на первом занятии, и задача

педагога-психолога неукоснительно выполнять его на каждом занятии, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все участники.

Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность и может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать школьников, поднять настроение, другие, напротив направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.

Основное содержание занятия представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного развивающего или психокоррекционного комплекса. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельности, смену психофизического состояния учащегося: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др. Упражнения должны также располагаться в порядке от сложного к простому.

Рефлексия занятия предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось или не понравилось, было хорошо, было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что участники сами отвечают на вопрос, зачем это нужно, как это может помочь в жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу.

Рассмотрим занятия, направленные на коррекцию самооценки у старших школьников.

Занятие 1. «Знакомство с учащимися».

Данное занятие направлено на установление контакта с участниками, создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания. Основные упражнения: рисунок «Карта моей души» и упражнение «Ладонка», направленные на выражение положительных эмоций по отношению друг к другу.

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание

доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.

Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».

Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.

Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.

Активность.

Искренность в общении.

Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. Рисунок «Карта моей души».

Инструкция: Рисунок на чистом листе либо на бланке с контурами территорий. По желанию можно показать рисунок группе и рассказать, что и где нарисовано. Если вам захочется делиться рисунками, процесс может затянуться и стать скучным для участников. Рисунки участникам хорошо взять себе и возвращаться к ним в дальнейшем (повесить над столом, например).

Материалы: Бумага и цветные краски.

3. «Ладонка».

Инструкция: Каждый обводит на листе бумаги контур ладони. В центре пишет свое имя, в каждом пальце что-то, что нравится в себе самом. Затем лист передают соседу справа, он в течение 30 секунд пишет на листе (снаружи ладони), что-то, что нравится в человеке, хозяине ладони. Так через весь круг. Хозяину лист возвращается в перевернутом виде. Позитивная обратная связь, возможность выражения позитивных эмоций.

Цель: Опыт получения и выражения позитивной обратной связи. Возможность выражения положительных эмоций по отношению друг к другу.

Материалы: Бумага, карандаш, ручка.

Занятие 2. «Искренний комплимент».

Данное занятие направлено на усиление позитивного отношения к себе, ориентацию школьника на свои положительные стороны. Основные упражнения: упражнения «Полет белой птицы» и «Комплимент».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.

2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».

3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в кругу.

4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.

5. Активность.

6. Искренность в общении.

7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Полет белой птицы».

Цель: Возможность усилить позитивное отношение к себе, укрепляя тем самым фундамент самооценки подростка.

Инструкция:

Расположитесь максимально удобно, расслабленно, глаза закройте, руки свободно лежат вдоль туловища, ноги расслаблены. Представь, что ты лежишь на теплом желтом песке, над тобой спокойное, чистое небо. В небе плавно летит белая птица. Ты поднимаешься и летишь рядом с ней. Ты сам эта белая птица. Ты летишь в спокойном синем небе, под тобой спокойное синее море.

Вдали показался желтый песчаный берег, он приближается. Ты подлетаешь, опускаешься на теплый желтый песок, снова превращаешься в человека и ложишься на спину. Ты лежишь на

теплом желтом песке, над тобой спокойное синее небо, ты расслаблен, ты отдыхаешь.

Ступней твоих ног коснулась приятная прохлада, приятная прохлада наполнила мышцы ног, мышцы легкие и бодрые. Приятная прохлада наполнила живот, мышцы спины. Мышцы легкие и бодрые. Приятная прохлада наполнила грудь, руки, тебе легче дышать, приятная прохлада наполнила шею и голову; голова ясная и чистая. Все тело заполнено приятной прохладой, голова ясная и чистая, мышцы легкие и бодрые, три глубоких вдоха, открываешь глаза, встаешь отдохнувшим!

3. «Комплименты».

Цель: помочь ребенку увидеть свои положительные стороны, дать почувствовать, что его понимают и ценят другие дети.

Инструкция: Стоя в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседу, ребенок говорит: «Мне нравится в тебе...». Принимающий комплимент кивает головой и отвечает: «Спасибо, мне очень приятно!» Упражнение продолжается по кругу.

После упражнения обсудить с детьми, что они чувствовали, что неожиданного они узнали о себе, понравилось ли им дарить комплименты.

Занятие 3. «Я адекватный».

Данное занятие направлено на развитие умений адекватно реагировать на критику в свой адрес. Основные упражнения: упражнения «Самооценка» и «Горячий стул».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.

2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему

всегда можно сказать «стоп».

3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.
4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Самооценка».

Цель: Осознание возможности формирования адекватной самооценки.

Инструкция: Сядьте в удобное кресло, закройте глаза, расслабьтесь и представьте себя победителем, неоспоримым лидером в той области, которая Вас интересует. Представьте последнюю конфликтную ситуацию и в воображении заставьте других считаться с вами и вашим мнением. После этого откройте глаза и скажите себе: «Я все могу, у меня все получится». Вы сразу же почувствуете себя лучше.

3. «Горячий стул». Цель: Посмотреть на себя со стороны и адекватно реагировать на критику в свой адрес.

Инструкция: Один из участников по желанию садится в центр круга, остальные говорят ему, с чем или кем он у них ассоциируется, какие чувства вызывает. Затем обсуждаются переживания участников во время упражнения.

Занятие 4. «Открытие нового мира».

Данное занятие направлено на обучение школьников позитивно мыслить и использовать механизм самоподдержки. Основные упражнения: игра «Пустыня» и упражнение «Афоризмы».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.

2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».

3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.

4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.

5. Активность.

6. Искренность в общении.

7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Игра «пустыня».

Инструкция: Представьте себе какую-нибудь пустыню, которую вы когда-нибудь видели или любую другую пустыню.

– Обратите внимание – какая она по величине? Какая она по цвету? Обратите внимание как она себя ведет?

– А теперь представьте себе какой-нибудь куб. И рассмотрите его поподробнее, где он расположен относительно пустыни? Какой он величины? Потрогайте его рукой – из чего он состоит? Ощутите его и запомните эти ощущения.

– А теперь представьте себе какую-нибудь лестницу? Как она расположена относительно куба, пустыни. Как она себя ведет?

– А теперь представьте себе растение? Какое это растение? Где оно расположено в вашей пустыни? Потрогайте его, какое оно? Запомните свои ощущения.

– А теперь представьте себе какой-нибудь источник. Обратите внимание на его силу, наполненность и воду в нем.

– Сделайте в образе все, что вы хотите. Как только закончите желаемое действие, возвращайтесь сюда».

После того как дан мотив. Дается возможность прорисовать то, что увидели.

– Рисуя, обратите внимание на то, что рисуйте активно, что более пассивно? Какие эмоции возникают. В какую часть рисунка вы вкладываете больше эмоций.

После того как все нарисовали рисунок, все садятся в круг и ведущий проясняет все моменты, касающиеся рисунка.

Все участники имеют возможность высказаться, после того

как дана интерпретация.

3. «Афоризмы».

Цель: учить ребят позитивно мыслить и использовать механизм самоподдержки.

Инструкция: Упражнение проводится в форме групповой дискуссии, основой которой являются высказывания великих людей. Анализируя такого рода высказывания, участники игры могут прийти к осознанию огромных возможностей, которыми они обладают, чтобы направить свои мысли в нужное для саморазвития русло. Ниже приводится список возможных афоризмов, который по усмотрению психолога может быть дополнен или изменен.

Перечень афоризмов:

Единственное искусство быть счастливым – сознавать, что счастье твое в твоих руках (Ж.–Ж. Руссо).

Кто сам считает себя несчастным, тот становится несчастным (Сенека).

Кто не стремится, тот и не достигает; кто не дерзает, тот и не получает (В. Г. Белинский).

Уверовав в то, чем мы можем стать, мы определяем то, чем мы станем (М. де Монтень).

Никогда не ошибается тот, кто ничего не делает. Не бойтесь ошибаться, бойтесь повторять ошибки (Т. Рузвельт).

И после плохого урожая нужно сеять (Сенека).

Каждый человек стоит ровно столько, во сколько он себя оценивает (Ф. Рабле).

Один видит в луже только лужу, а другой, глядя в лужу, видит звезды (Неизвестный автор).

Для того чтобы избежать критики, надо ничего не делать, ничего не говорить и никем не быть (Э. Хаббарт).

Когда человек перестает верить в себя, он начинает верить в счастливый случай (Э. Хови).

Верьте в свой успех. Верьте в него твердо, и тогда вы сделаете то, что необходимо для достижения успеха (Д. Карнеги).

Испробуй все возможности. Всегда важно знать, что ты сделал все, что мог (Ч. Диккенс).

Если ты не знаешь, в какую гавань держишь путь, то ни один ветер не будет тебе попутным (Сенека).

Занятие 5. «Радуга».

Данное занятие направлено на акцентирование внимание школьника на позитивных моментах. Основные упражнения: упражнение «Образ настроения».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.
2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».
3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.
4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Образ настроения» (под музыку).

Инструкция: Участникам предлагается выбрать пластилин того цвета, который ему нравится и вылепить из него «Мой мир», или «Мир моей души», «Пластилиновый город» и т.д. Ребенок может сам предложить тему для скульптуры. Затем попросите его придумать и рассказать историю о ней. Пластичность материала позволяет маленькому скульптору многократно изменять свое произведение – например, в процессе фантазирования он может добавить какие-то элементы или убрать, придать им новую форму. Таким образом, поправляется его эмоциональное самочувствие. Тренеру важно в процессе рассказа акцентировать внимание ребенка на позитивных моментах и предложить ему внести в скульптуру новые изменения, которые сделают ее еще лучше и добрее.

Занятие 6. «Энергия радости».

Данное занятие предполагает развитие уверенности и раскованности в общении со сверстниками. Основные упражнения: упражнения «Ритм» и «Шутливое письмо».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.
2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».
3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в кругу.
4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Ритм».

Цель: почувствовать внутренний ритм другого человека и как можно полнее отразить его

Инструкция: Два человека встают друг против друга и договариваются о своих ролях: один – ведущий, второй – «зеркало». Руки участников подняты на уровень груди и повернуты ладонями навстречу друг другу. Ведущий начинает производить хаотичные движения руками, а «зеркало» пытается отразить их в том же ритме. Те, кто выполняет упражнение, несколько раз меняются ролями.

3. «Шутливое письмо».

Часто проблему решить легче, если подходить к ней не только оптимистически, но и с чувством юмора.

Цель: Развить уверенность и раскованность в общении со

сверстниками.

Инструкция: В ходе этого упражнения дети могут написать шутовское письмо знакомому, в общении с которым они испытывают трудности. Это письмо относится к разряду тех, которые можно писать, но не стоит отправлять.

Материалы: бумага, ручка.

Занятие 7. «Я, ты и мы».

Данное занятие направлено на стимулирование участников на активное восприятие других людей. Основные упражнения: упражнения «Общий рисунок» и «Ассоциации».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.

2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».

3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в кругу.

4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.

5. Активность.

6. Искренность в общении.

7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Общий рисунок».

Инструкция: Поделить класс на группы по 5–6 человек, дать ватман, и дать задание, чтобы рисунок был целостным, но каждый рисовал за себя. При этом сказать, что общаться запрещено.

Материалы: Бумага, цветные карандаши.

3. «Ассоциации».

Цель: Стимулирование участников на активное восприятие других людей.

Инструкция: Участникам предлагается выразить каждому члену группы с чем или с кем они ассоциируют его – свои ассоциации с яркими личностями (полит, деятелями, киноактерами, литературными героями), вещью, животным и т.д. Любой из участников может спросить, почему именно с этим лицом или предметом ассоциирует его.

Занятие 8. «Герой».

Данное занятие направлено на развитие самоуверенности через вхождение в роли сказочного героя. Основные упражнения: игра «Король».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.
2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».
3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.
4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Король»

Цель: Побывать в роли сказочного героя и почувствовать себя уверенно. Инструкция: Эта игра предоставляет детям возможность на некоторое время оказаться в центре внимания, при этом никого, не смущая и не обижая. Наиболее полезна она для стеснительных детей. Они получают право высказывать все

свои желания, не боясь «потерять лицо». В роли короля они даже могут проявить определенную щедрость и открыть новые стороны в самих себе. Поскольку в игре четко заданы границы, все участвующие чувствуют себя в полной безопасности. Последующий анализ игры позволяет предотвратить возможное появление «жертв» в группе.

Занятие 9. «Избавиться от ненужного».

Данное занятие направлено на развитие умения выявлять и ликвидировать страхи. Основные упражнения: упражнение «Нарисуй свой страх».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.
2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».
3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.
4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Нарисуй свой страх».

Материалы: Ребенку дается лист бумаги с нарисованными на нем квадратиками. Инструкция: Участники должны нарисовать свой страх (страхи) в каждом из квадратиков. Пока ребенок рисует, не комментируйте его работу и не направляйте его. Когда он закончит, попросите рассказать о своей картинке, при этом старайтесь как можно подробнее прояснить все детали и конкретизировать общие слова. После предложите вырезать

квадратики с рисунками и спросите: что сам ребенок хочет с ними сделать? Скорее всего, он предложит уничтожить рисунки – например, разорвать их или сжечь. Пусть он осуществит это самостоятельно, вы не должны ему помогать. Оставшийся трафарет положите на чистый лист бумаги и предложите ребенку заполнить то место, которое освободилось от страхов, чем-нибудь приятным для него. Пусть он сам определит, что это будет – солнце, радость, друзья и т.д. Когда рисунок будет готов, поговорите с ребенком – как он себя чувствует сейчас, что изменилось в его состоянии?

Занятие 10. «Путь к успеху».

Данное занятие способствует вербальному подведению итогов занятий, выражению эмоционального отношения участников группы друг к другу и к руководителю. Основные упражнения: упражнения «Лесенка» и «Прощание».

1. «Приветствие».

Цель: Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы. Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговорить только с согласия участника.
2. Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп».
3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в кругу.
4. Правило «Здесь и теперь», говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

2. «Лесенка».

Инструкция: Участникам предлагается нарисовать лесенку и попросите его поместить на этой лесенке всех знакомых ему детей. На трех верхних ступенях окажутся дети хорошие: умные,

добрые, сильные, послушные – чем выше, тем лучше («хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках – плохие. Чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. После этого попросите ребенка показать, на какую ступеньку ребенок поместит себя, и объяснить, почему.

Обсуждение: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». После этого спросите: «На какую ступеньку тебя поставила бы мама (папа, бабушка, воспитательница и др.)».

Материалы: бумага, цветные карандаши.

3. «Прощание».

Цель: Вербальное подведение итогов занятий, выражение эмоционального отношения участников группы друг к другу и к руководителю. Инструкция: Участники группы по кругу имеют возможность высказать мнение, насколько эффективным им показались занятия, насколько они оправдали их ожидания, что нового открыли в области мотивации человеческого поведения и в межличностных отношениях и др.

Считаем, что реализация рассмотренной психолого-педагогической программы позволит сформировать адекватную самооценку у старших школьников. Результаты экспериментальной работы представлены в следующем параграфе.

2.3 Результаты экспериментальной работы по коррекции самооценки у старших школьников

В исследовании по изучению самооценки старших школьников приняли участие ученики 11 класса МОУ СОШ №1 г. Карталы Челябинской области в количестве 25 человек.

Представим характеристику класса. Основной состав класса сохранился с первых дней его формирования. В коллективе сформировался познавательный интерес к учебному процессу. Ученики активно участвуют во внеклассовых мероприятиях. В классе есть гиперактивные дети. Класс имеет достаточный уровень культурных навыков воспитанности.

Проведение экспериментальной работы включало три этапа: констатирующий, коррекционный и заключительный. Констатирующий этап был направлен на выявление исходного уровня сформированности самооценки у старших школьников.

Для изучения уровня самооценки у школьников было применены следующие методики: методика «Самооценка личности старшеклассника» (Г.Н. Казанцева); методика изучения самооценки личности С.А. Будасси; методика Дембо-Рубинштейн.

Продемонстрируем на рисунке 2 результаты изучения уровня сформированности самооценки по трем методикам.

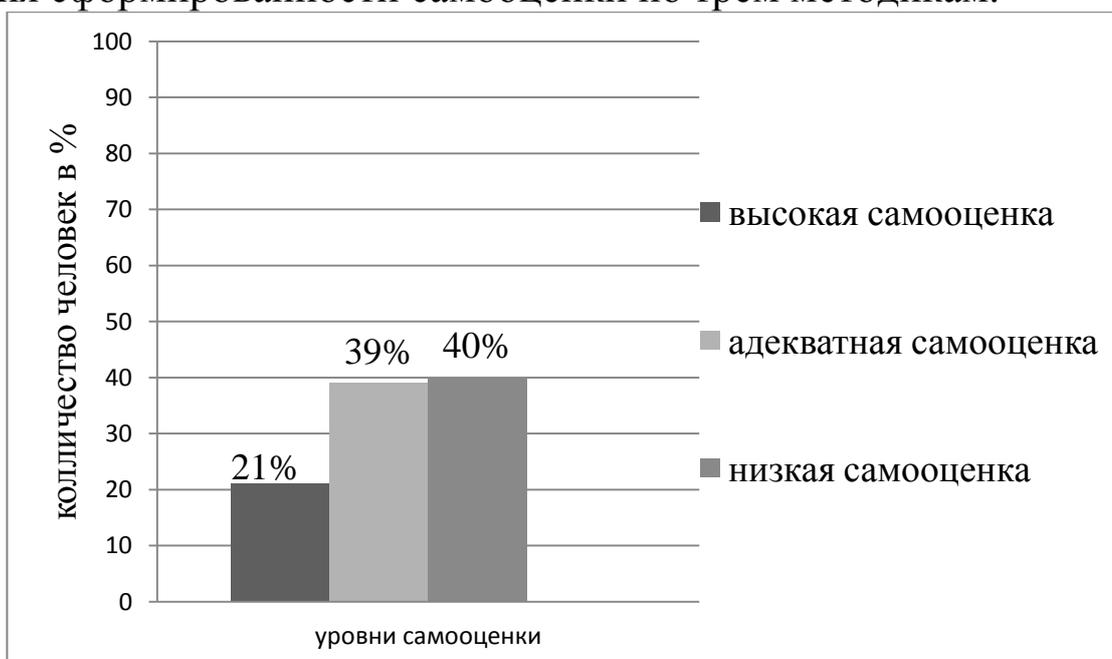


Рисунок 2. Сводные результаты по трем методикам по развитию самооценки у старших школьников (констатирующий этап)

Отметим, что 4 % испытуемых имеют очень высокий уровень самооценки, что выходит за рамки нормы, поскольку завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими.

Такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Как правило, дети с завышенной самооценкой имеют высокую физическую и познавательную активность, настойчивое стремление обратить на себя внимание, эгоцентризм, повышенная конфликтность поведения.

Высокий уровень самооценки выявлен у 23% испытуемых. Для учащихся, попавших в данную категорию характерно неадекватное оценивание себя в обществе.

Средний уровень (адекватная самооценка) выявлен у 41% испытуемых. Учащиеся с таким уровнем самооценки не выделяются и стараются вести себя спокойно.

Низкий уровень самооценки наблюдается у 32% испытуемых. Эти учащиеся мало общаются с коллективом, замкнуты, почти не эмоциональны.

Результаты констатирующего эксперимента убеждают нас в необходимости разработки и реализации психолого-педагогической программы коррекции самооценки у старших школьников.

Было принято решение с целью профилактики реализовать психолого-педагогическую программу по коррекции самооценки у старших школьников на всем классе, состоящем из 25 человек.

На коррекционном этапе была реализована разработанная нами психолого-педагогическая программа по коррекции самооценки у старших школьников.

Реализация данной программы позволяет отметить существенные различия в уровнях самооценки у старших школьников.

Повторная диагностика проводилась по тем же самым методикам, которые были указаны выше.

Представим результаты заключительно этапа экспериментальной работы на рисунке 3.

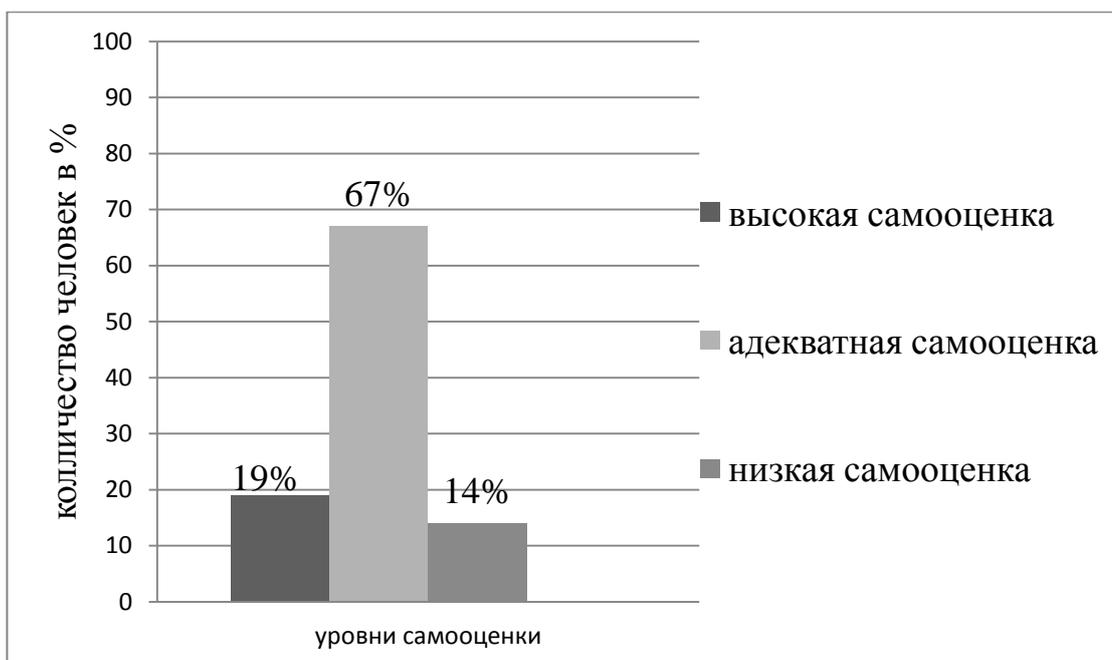


Рисунок 3. Сводные результаты по трем методикам по развитию самооценки у старших школьников (заключительный этап)

Таким образом, полученные результаты позволяют отметить, что высокий уровень самооценки снизился на 7%, низкий уровень самооценки снизился на 21%, адекватный уровень самооценки повысился на 28%.

Для подтверждения достоверности различий между результатами одной и той же выборки до и после реализации разработанной нами психолого-педагогической программы коррекции самооценки старших школьников мы провели математическую обработку данных по Критерию Т-Вилкоксона.

Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Были обработаны результаты по методике «С.А. Будасси» до и после реализации программы психолого-педагогической коррекции самооценки старших школьников. Расчет был произведен по следующему алгоритму:

1. Сначала мы составили список испытуемых в алфавитном порядке.

2. Вычислили разницу между индивидуальными значениями во втором и первых замерах («после» – «до»).

3. Определили, что будет считаться типичным сдвигом и

сформулировали гипотезы: H_0 – сдвиг показателей является случайным. H_1 – сдвиг показателей является не случайным.

4. Перевели разницы в абсолютные величины и записали их отдельным столбцом.

5. Проранжировали абсолютные величины разницы, начисляя меньшему значению меньший ранг.

6. Проверили совпадение полученной суммы рангов с расчетной.

7. Отметили ранги, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.

8. Посчитали сумму рангов по формуле:

$T = \sum$, где – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

$$T=21$$

9. Определили критические значения T для данного n (25) по таблице:

$$\begin{cases} 60 (p \leq 0.05) \\ 43 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

$$= 21$$

Математические подсчеты показали, что полученная величина $T_{эмп}$ попадает в зону значимости. Это свидетельствует о том, что гипотеза H_1 подтверждается.

Таким образом, разработанная и реализованная нами у старших школьников программа психолого-педагогической коррекции самооценки позволила получить положительную динамику, так как у большей половины старших школьников отмечается адекватный уровень самооценки (67 %).

С учетом сказанного сделаем вывод о том, что гипотеза исследования подтвердилась. Реализация разработанной нами модели психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников, включающей комплекс психотехнических игр и упражнений, направленных на развитие адекватного уровня самооценки у старших школьников, позволила изменить уровень их самооценки.

Заключение

Одной из актуальных проблем в настоящее время является развитие самооценки у старших школьников. Учеными отмечается, что самооценка является важным регулятором поведения, от нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема самооценки, как элемента формирования самосознания, рассматривается многими психологами и является одним из ключевых вопросов исследования личности. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Проблема изучения самооценки у старших школьников недостаточно изучена в теории и практике психолого-педагогических исследований.

2. Нами была теоретически обоснована и разработана модель психолого-педагогической коррекции самооценки у старших школьников, включающей комплекс психотехнических игр и упражнений, направленных на развитие адекватного уровня самооценки у старших школьников.

3. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что у 61% испытуемых наблюдается неадекватная самооценка, так достаточно низкий уровень развития самооценки у 40% испытуемых, высокий уровень самооценки был выявлен у 21% испытуемых.

4. Реализация психолого-педагогической программы коррекции самооценки у старших школьников показала положительную динамику, так у 67% испытуемых наблюдался адекватный уровень самооценки.

5. Применение критерия Т–Вилкоксона позволило установить наличие статистически значимого влияния реализации разработанной программы на уровень сформированности самооценки у старших подростков.

6. Проведенное исследование показало значимость внедрения результатов в практику общеобразовательной организации. Перспективой дальнейшего исследования может быть выявление и реализация психолого-педагогических условий коррекции самооценки у старших школьников.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – С. 272–284.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – С. 30–66.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
4. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В.И. Долгова. – М.: КДУ. – 2009. – 228 с.
5. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – СПб. Питер, 2004. – 592 с.
6. Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооценки / А.В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 2009. – Вып.1. – С. 23-27.
7. Ключникова Г.А. Методика изучения самооценки школьников / Г.А. Ключникова // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 25-29.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Кджаспиров. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 176 с.
9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 151 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
12. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие / О.Н. Молчанова. – М.: Флинта, 2010. – 392 с.
13. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
14. Новик И.Б. Моделирование как метод научного исследования / И.Б. Новик. – М.: Гардарики, 2005. – 149 с.
15. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология [Электронный ресурс] / А.В. Петровский. – Режим

доступа: http://www.koob.ru/petrovskiy_a_v/ (дата обращения 28.11.2015).

16. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

17. Психология развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1998. – 128 с.

18. Реан. А.А. Психология и психодиагностика личности / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 255 с.

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, Ком, 1999. – 720 с.

20. Самосознание как объект психодиагностики // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 245–268.

21. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

22. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

23. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» / Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.

24. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 142 с.

25. Шаяхметова В.К. Исследование формирования самооценки младших подростков // Концепт. – 2015. – № 03 (март). – ART 15068. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15068.htm>. – ISSN 2304-120X (дата обращения 29.11.2015).

26. Шаяхметова В.К., Минх Г.Р. Уровень самооценки младших подростков в период адаптации при переходе из младшего школьного звена в среднее // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 1. – ART 75015. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75015.htm>. – ISSN 2304-120X (дата обращения 29.11.2015).

27. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Электронный ресурс] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/278> (дата обращения 28.11.2015).

ЧАСТЬ 3. Психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников

Введение

Актуальность выбранной темы исследования определяется социально-экономическими, политическими, психологическими изменениями, произошедшими в современном обществе за последние годы, и как следствие, переориентацией воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель, что повлекло за собой трансформацию интерактивных форм совместной деятельности детей, существенные изменения системы отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

Существенные изменения, наблюдаемые в современной семье и детском сообществе как естественных институтах социализации, приводят, как констатируют специалисты, к серьезным деформациям внутрисемейных отношений, к отчужденности детей и родителей, к разрыву теплых эмоциональных связей между поколениями [70, с. 83]. В связи с этим наиболее актуальным является развитие эмпатии в старших классах, так как именно в этом возрасте индивид становится способным к устойчивому, основанному на потребности в благополучии другого эмпатическому действию.

В соответствии с Федеральным Законом Российской Федерации «Об образовании» основной из задач образования подрастающего поколения является социально-педагогическая и психологическая поддержка становления жизненного самоопределения детей и молодежи, формирования личностной, семейной и социальной культуры [58]. Поэтому одной из важнейших проблем в современном обществе остается проблема формирования отношения к другому человеку как уникальному, признание человека, его жизни как высшей ценности. Эмпатия является одним из важнейших условий гуманизации личностных связей человека с окружающим миром, его гармоничных отношений с другими людьми.

Несмотря на то, что в науке накоплен достаточный опыт по изучению и формированию эмпатии школьников (А.Г. Басова, М.Н. Битянова, А.А. Бодалев, В.И. Долгова, Е.В. Мельник и др.),

однако аспект выявления психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старших школьников остается наименее исследованным. На основании сказанного становится очевидным реальное противоречие между необходимостью формирования эмпатии у старших школьников и недостаточной теоретической и практической разработанностью данного вопроса, в частности, выявления и реализации психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старших школьников.

Обозначившееся противоречие определило тему исследования: психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старших школьников.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и реализация психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников.

Объект исследования: эмпатия старшеклассников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников.

Гипотеза исследования: уровень эмпатии у старшеклассников может измениться при реализации комплекса психолого-педагогических условий, включающего разработанную нами психолого-педагогическую программу по формированию эмпатии у старшеклассников и применение тренингов, направленных на формирование эмпатии у старшеклассников.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы исследования в психолого-педагогической литературе.

2. Рассмотреть понятие «эмпатия» в психолого-педагогической литературе.

3. Раскрыть возрастные особенности формирования эмпатии у старшеклассников.

4. Выявить психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников.

5. Определить уровень сформированности эмпатии у старшеклассников и проанализировать полученные результаты.

6. Реализовать психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников.

7. Разработать практические рекомендации родителям и педагогам по формированию эмпатии у старшеклассников.

Для решения поставленных задач нами были использованы такие методы исследования, как:

теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, моделирование, синтез, обобщение);

эмпирические (беседа, эксперимент, наблюдение, методы диагностического обследования: тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна);

методы математической статистики (Т-критерий Стьюдента, критерий Колмогорова – Смиронова).

Экспериментальная база исследования: учащиеся МБОУ СОШ № 28 города Челябинска, классы 9А и 9Б, в количестве 50 человек. Экспериментальная работа выполнена студенткой факультета психологии ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» К.В. Тимий.

Глава 1 Состояние проблемы формирования эмпатии у старшеклассников в психолого-педагогической литературе

1.1. Понятие эмпатии в психолого-педагогической литературе

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что в настоящее время среди ученых нет единого подхода к пониманию понятия «эмпатия». Среди исследователей наблюдаются значительные расхождения в трактовках и интерпретациях этого понятия [4; 7; 8; 9; 13; 20; 21; 23; 26; 30; 38; 50; 52; 55; 56; 66]. В связи с этим возникает необходимость в анализе и систематизации существующих подходов к определению эмпатии, описанию ее структуры и механизмов формирования. Ниже мы рассмотрим, как трактуется и понимается данное понятие учеными в психологии и педагогике.

В психологию термин «эмпатия» ввел Э.Б. Титченер в 1909 году. В психологической литературе понятие «эмпатия» получило распространение в начале 50-х годов XX в. Первоначальный смысл термина был буквальным, он означал процесс вчувствования, т.е. эмоционального проникновения в состояние другого. В таком значении термин уже использовался в понимающей психологии В. Дильтея и К.Т. Ясперса, где эмпатическое понимание – ведущий инструмент, метод психотерапевтической работы [37, с. 38].

Теория вчувствования берет начало на границе XIX-XX веков. Основоположники этой теории Р.Э. Фишер и Ф. Фишер. В основу они положили принцип, согласно которому имеется особая связь внутреннего переживания с созерцанием внешней формы, проецирование чувств на воспринимаемые субъектом образы. Отсюда, например, возникают «веселые» и «грустные» мелодии, пейзажи, ситуации. В психологических теориях Р.Г. Лотце и Т. Липпса устанавливалась связь, эстетического чувства с органическими переживаниями человека, и утверждалось, что ощущение эстетической ценности возникает лишь в тех чувственных образах, где человек находит отражение самого себя, причем отражение непосредственное, положительное и возвышающее дух. Согласно выражению Т. Липпса, «вчувствование есть объективированное самочувствие». Карл Грос отмечал активную роль воображения и фантазии в

формировании чувственных представлений путем внутреннего подражания им. Так, В. Воррингер убежденно полагал, что потребность человека к одухотворению дополняется противоположным стремлением к абстракции, исходящим из чувства страха и беспокойства как источника творчества. Роль способности вчувствования в художественном, научном и любом другом акте «фантазии» подчеркивал Л.С. Выготский. В целом идеи теории вчувствования легли в основу дальнейшего учения об эмпатии [57, с. 76].

В этике к термину эмпатия было близким понятие симпатии А. Смита, Г. Спенсера, А. Шопенгауэра, М. Шелера, которое трактовалась как понимание, отзывчивость и эмоциональное соучастие [36]. Следует отметить, что концепций сугубо эмоционального понимания эмпатии в настоящее время немного. Данные концепции трактуют эмпатию как опосредованный ответ на воспринятое эмоциональное состояние другого человека. Вместе с тем, некоторые авторы отмечают, что бывают случаи контрастной эмпатии, при которой эмоции наблюдателя и наблюдаемого имеют разную природу [38, с. 32].

Современные исследователи чаще всего объединяют в своих определениях эмпатии ее когнитивный и аффективный аспекты. Так, Р. Кастенбаум, Е. Фарбер и Л. Сроуф рассматривают эмпатию как «эмоциональный и поведенческий ответ на эмоциональное состояние другого человека, который подобен эмоциональному тону этого человека и основан на его обстоятельствах, больше, чем на своих собственных» [там же].

Т.П. Гаврилова выделяет два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание. Сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой, через отождествление с ним, а сочувствие – переживание субъектом по поводу чувств другого [18; 19].

Л.П. Стрелкова полагает, что полный эмпатийный процесс представляет собой трехкомпонентную цепочку: сопереживание, сочувствие и внутреннее содействие, которое может привести к реальной помощи [68; 69].

Л.П. Выговская предлагает рассматривать эмпатию как целостное явление, в котором можно выделить три взаимодействующих компонента:

когнитивный – мыслительные операции, фиктивное знание об объекте или другом лице;

аффективный – эмоциональные реакции на некоторые объекты или лица, эмоции, чувства, переживания;

конативный – моторные реакции, поведенческое намерение человека по отношению к лицу или объекту отношения, действия, поступки.

Л.П. Выговская отмечает, что эмпатия может развиваться как в сторону асоциального поведения, так и в сторону просоциального поведения [16, с. 86].

М.А. Пономарева рассматривает эмпатию как системное образование, которое включает в себя когнитивный (понимание эмоционального состояния другого человека), эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которое испытывает человек к другому лицу), конативный (активная помощь объекту эмпатии) компоненты. Таким образом, полный эмпатический процесс состоит из сопереживания, сочувствия и содействия [57, с. 76].

З. Фрейд полагал, что соучастие в эмоциональном состоянии человека осуществляется с помощью двух механизмов – заражения и подражания. Он отмечал важность эмпатического взаимодействия, и писал, что проникновение в суть этого механизма даст возможность понять, как взаимодействуют люди друг с другом в тесном, личном общении [71, с. 88].

Эмпатия в педагогике рассматривается в связи с воспитанием нравственных чувств, нравственно-эмоциональной отзывчивости. Функции эмпатии – способности сочувствовать, сопереживать – состоять в гуманистическом опосредовании межличностных отношений: в обеспечении адекватного познания, восприятия и понимания человека человеком; в выработке мотивов альтруистического поведения личности [54, с. 52].

Еще Демокрит в качестве методов воспитания и обучения выдвигал взаимодействие и диалог. Сам по себе диалог предполагает умение слушать собеседника и проявлять уважение к его позиции, что невозможно без умения понимать душевное состояние другого. У Сократа преобладало размышление о внутреннем мире человека. В своей философской практике он стремился помочь процессу духовного рождения ясных и определенных понятий у своих собеседников, для формирования

которых пользовался принципом майевтики (методом наводящих вопросов), а такая модель общения с учениками не будет эффективной без взаимопонимания, проникновения в состояние субъектов обучения. Его ученик Платон, по сути, автор первой систематической теории воспитания, полагал, что высшая цель воспитания – этическая: вести человека к познанию и осуществлению истинного добра. Для нас в этой позиции ключевое слово – «вести», (понимание не в жестком управленческом смысле, а как поддержка и помощь). В свою очередь, Аристотель считал, что закрепление нравственных привычек, таких как мужество, благоразумие, дружба, возможно лишь в обществе и должно быть употреблено ему на службу. Эта идея существенна в становлении нравственных ценностей, связана с представлениями субъекта об окружающих людях, с восприятием других людей. Квинтилиан, организуя римскую школу ораторов, ставил задачей педагога поощрение учеников и похвалу, умение радоваться их успехам, понимать учеников и наблюдать за их индивидуальными проявлениями, чтобы стимулировать их развитие [70, с. 90].

Средневековая педагогика строилась в строгом соответствии с нормами христианской системы ценностей и христианской этики, требующих высокого уровня нравственности. Обучение в средневековой школе делало упор на воспитании духа, на воспитании верой, на реализации главной цели человека – совершенствовании в направлении Божественного. Однако при этом средневековая педагогика не отказывалась от системы наказаний и строгой дисциплины, а «умная любовь» воспитателей во имя блага учеников не допускала дурного поведения и послабления их воли.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования, отметим, что в нашем исследовании мы придерживаемся определения эмпатии М.А. Пономаревой, которая понимает под эмпатией системное образование, включающее в себя когнитивный (понимание эмоционального состояния другого человека), эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которое испытывает субъект к другому лицу), конативный (активная помощь объекту эмпатии) компоненты [57].

1.2 Возрастные особенности проявления эмпатии у старшекласников

В подростковом и юношеском периодах особенно велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками, а позднее и со значимыми взрослыми. При этом эмпатия в большинстве исследований рассматривается как условие, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия. Секрет успешных отношений между людьми заключается в использовании эмпатии в ее конструктивном, положительном, дружеском, созидающем значении [60, с. 156].

Центральное социально-психологическое новообразование подросткового возраста – развитие Я-концепции. Подростковый возраст характеризуется И.М. Юсуповым как период маргинальной социализации. Подросток находится как бы в промежуточном, пограничном положении между различными социальными и возрастными группами, что накладывает определенный отпечаток на психику человека и может выражаться в повышенной тревожности, неконтактности в общении, агрессивности, эгоцентричности, а также проявляться в реакциях эмансипации, компенсации, группирования со сверстниками и т.д. [72].

Одна из главных особенностей подросткового возраста – смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми. Одна из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. Причина этого кроется, прежде всего, в психологии взрослых, родителей, не желающих замечать изменения внутреннего мира подростка. Рассуждая абстрактно, родители знают о своем ребенке значительно больше, чем кто-либо другой, даже он сам. Но изменения, происходящие с ребенком, происходят слишком быстро, а родители все еще видят его таким, каким он был несколько лет назад [там же].

Девочки-подростки в целом проявляют большую степень сочувствия к животным, чем мальчики. Этот факт можно считать результатом более раннего усвоения девочками нравственных норм, а также большей ориентацией девочек на общение, их стремлением иметь признание в межличностных отношениях, в то время как мальчики более ориентированы на предметные достижения. Подобные различия И.М. Юсупов объясняет особенностями социализации девочек, проявляющимися у них в конформности и поиске социального одобрения.

Способность к эмпатии является основой для дружеских отношений, которые занимают огромное место в межличностном общении подростка. Эмпатия, в свою очередь, основывается, как пишет Г. Крайг, на социальном выводе, «потому что если вы не знаете того, что чувствует другой человек, вы не сможете ему сочувствовать» [40, с. 537].

Данные зарубежных исследований, направленных на изучение эмпатии подростков, говорят о глубоких связях между эмпатийностью и нравственным поведением. Нравственные нормы, усвоенные на более ранних этапах возрастного развития, начинают проявляться в поступках и суждениях. Высокоэмпатийные дети свои неудачи в межличностном взаимодействии склонны объяснять внутренними причинами, в то время как дети с низкими показателями эмпатии дают им экстермальную оценку [27, с. 345].

Помимо связи нравственного поведения и эмпатии обнаружено, что в пубертатном возрасте эмпатийность имеет не только онтогенетические корни. В ходе эксперимента установка на сочувственное отношение к объекту взаимодействия, заданная извне, способствует появлению и переживанию чувства вины за наблюдаемое неблагополучие объекта. Подростки, получившие установку на сочувственное отношение к «жертве», ориентировались на справедливое отношение к ней и испытывали более сильное чувство вины, чем испытуемые, не получившие подобного настроения [66; 67].

Интересным является тот факт, что у мальчиков эмпатийные переживания в виде сочувствия оказались сильнее, чем у девочек. При этом следует иметь в виду, что установка на эмпатийное реагирование, задаваемая в искусственно созданных условиях, способствует стремлению глубоко проникнуть в ситуацию и

причины поведения объекта в условиях опыта, но это не означает просоциальной, альтруистической направленности личности в целом. Задаваемая эмпатийная установка не является гарантией того, что в реальных условиях те же испытуемые проявят аналогичные эмпатийные переживания при виде страдания другого человека [40, с. 583].

По мнению ученого, Дэниела Гоулмана, только в раннем детстве легко производить коррекцию эмоционального развития личности. В большинстве случаев система, регулирующая наши эмоции, заканчивает формирование в 15-16 лет и позже ее коррекция становится очень сложной и затратной. Этому следует уделить особое внимание в воспитании и формировании гармоничной личности: прежде всего человек должен научиться понимать и осознавать свои собственные возможности, выделять свои предпочтения и понимать свои эмоциональные состояния. Уметь справляться со своими внутренними состояниями и побуждениями. Развивать в себе эмоциональные склонности, которые направляют и облегчают достижение поставленных целей. Личность должна понимать не только свои чувства, но и чувства, потребности и заботы других людей. Успешный человек должен научиться вызывать у окружающих нужные ему эмоциональные реакции. Только при условии развития данных способностей и навыков можно добиться безусловного успеха в жизни [27, с. 458].

Несмотря на немалое число исследований, знания об особенностях эмпатии у детей различных возрастных групп носят скорее фрагментарный, «мозаичный» характер, представления о развитии эмпатии в онтогенезе недостаточно полны и систематизированы. Тезис Т.П. Гавриловой о необходимости изучения генезиса эмпатии и условий ее формирования и на сегодняшний день не потерял своей актуальности [24, с. 18].

Теперь рассмотрим более подробно, какую роль играет эмпатия в процессе общения подростков.

Подростковое «Я» еще не определено и расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении. Общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим психологическим условием их личностного развития [40, с. 385].

Вступая в мир взрослых, подростки начинают больше взаимодействовать с социумом. Ориентация подростка одновременно на несколько значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его реакцию, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Преувеличение своей уникальности часто рождает застенчивость, страх показаться смешными, «потерять себя» в общении, напряженную жажду излить душу и одновременно острую неудовлетворенность существующими формами общения. Сознание собственной исключительности вызывает характерные для подросткового возраста чувства одиночества или страха одиночества [51, с. 182].

Подросток вступает в общение всегда как личность, поэтому он воспринимается и своим партнером по общению также как личность. Представление о другом человеке у подростка тесно связано с уровнем собственного самосознания. Представление о себе через представление о другом формируется обязательно при условии, что этот «другой» дан не абстрактно, а в рамках достаточно широкой социальной деятельности, в которую включено взаимодействие с ним [61; 62; 63; 64].

Подросток «соотносит» себя с другим не вообще, а прежде всего преломляя это соотношение в разработке совместных решений. В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения [40, с.450].

В процессе общения со сверстниками развиваются навыки взаимопонимания, взаимодействия и взаимовлияния. В группе можно сравнить себя с другими, оценить свои успехи или неудачи, занять должное положение, получить признание, уважение среди сверстников своим действиями (не только социально-положительными), утвердиться в их глазах.

Для подростка делается важным умение познакомиться с понравившимся человеком, свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой для него группы, а также ощущать, что при этом он не теряет

индивидуальность, может высказывать свои мысли и выражать чувства [2; 3; 11; 13; 59].

Процесс самопознания и формирования широкого круга умений и навыков межличностного взаимодействия настолько захватывает подростков, что у них может наблюдаться резкое падение интереса к учебе. Для многих из них в течение нескольких лет ведущей деятельностью становится общение [51, С. 452–460].

Необходимо обратить особое внимание на невербальный компонент общения, который является эмоционально значимым фактором в жизни подростков. Они начинают подолгу изучать себя перед зеркалом, гримасничая и апробируя какие-то мимические и пантомимические средства. Эта потребность в самопознании ярко выражается в исследовании проявления своих телесных возможностей, своего физического «Я».

Несомненно, для успешного общения ключевое значение имеет способность понять себя и понять других людей по их невербальному поведению. Молодые люди вместе с возросшей потребностью в общении сталкиваются с большими сложностями в этой сфере. Неречевые средства общения отличаются наличием сугубо индивидуальных выражений, что затрудняет их прочтение [17; 20; 21; 22; 25; 26; 30; 35].

Кроме этого, отсутствие необходимого опыта, навыков невербальной коммуникации осложняют как понимание себя, так и понимание других людей по невербальным сообщениям, эмоциональной и двигательной экспрессии, что ограничивает развитие опыта межличностного взаимодействия, взаимопонимания, а также презентацию своего физического «Я» [40, с. 502].

На основании выше сказанного отметим, что особенностями проявления эмпатии у старшеклассников, прежде всего, являются:

связь нравственного поведения и эмпатийности в подростковом возрасте;

эмоциональная неустойчивость, которая может усложнять процесс формирования эмпатии у старшеклассников.

Модель формирования эмпатии у старшеклассников рассмотрим в следующем параграфе.

1.3 Модель формирования эмпатии у старшеклассников

Прежде чем, перейти к модели формирования эмпатии у старшеклассников, рассмотрим понятие «моделирование».

В психолого-педагогической литературе отмечается, что моделирование – это метод исследования объектов познания на их моделях [12].

Модель в переводе с французского означает – мера, образец, норма. В логике и методологии науки – аналог, схема, структура, знаковая система определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образований. Этот аналог служит для хранения и расширения знания об оригинале, конструировании оригинала, преобразования или управления им. Первоначально моделирование в научных изысканиях строилось на описании категорий «процесс» и «структура», исследователи стремились к тому, чтобы конструируемая ими модель максимально была приближена к реальности. Этот подход был особенно распространен в XVII–XVIII веках для описания простых механических объектов. Но для описания сложноорганизованных объектов потребовалось внедрение в методику моделирования системного подхода [33, с. 342].

Принято считать, что моделирование связано с теоретическим познанием. Теоретическое знание, в отличие от эмпирического, имеет своим объектом анализ сущности, в ходе которого осуществляется процесс идеализации, выделяется существенное, которое затем объективируется, моделируется в виде материальных конструкторов, для чего используются знаково-символические средства. С помощью моделей можно спроектировать ту или иную область знаний, умений, способностей любого участника педагогической системы, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Это дает знание о том, что должно быть сформировано. Сопоставление того, что формирует система, с тем, что должно быть сформировано, позволяет квалифицировать имеющуюся педагогическую систему и осуществлять сознательный поиск путей ее совершенствования [12].

Внедрение метода моделирования в отечественную педагогическую психологию связано с именем Л.С. Выготского,

который считал, что специфические психические функции не даны человеку от рождения, а лишь заданы как общественные образцы. Поэтому психическое развитие человека осуществляется в форме присвоения этих образцов, происходящего в процессе воспитания и обучения. Важнейшим методом, позволяющим исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования, Л.С. Выготский называл каузально-генетический метод – обучающий эксперимент.

Применение этого метода, как отмечал В.В. Давыдов, было связано с качественно новым этапом в развитии психологии. «Своеобразие формирующего эксперимента, – писал В.В. Давыдов, – может быть понято в том случае, если учесть, что детская и педагогическая психология прошла в своем развитии два основных этапа. Первый был связан с использованием в основном констатирующего метода исследования, а психология по преимуществу являлась описательной дисциплиной. В таких понятиях, как «развитие психики», «законы развития психики», она формулировала основные ступени уже исторически сформировавшегося детства. На данном этапе психология еще не имела средств, необходимых для выявления и объяснения внутренних механизмов усвоения знаний психического развития детей».

Второй этап, по мнению В.В. Давыдова, связан с внедрением в психологию формирующего эксперимента, который в отличие от констатирующего эксперимента предполагает проектирование и моделирование содержания психологических новообразований, психолого-педагогических средств и путей их формирования [12].

Общая структура модели содержит 4 этапа:

- целевой этап;
- диагностический этап;
- процессуальный этап;
- контролирующий этап.

Рассмотрим подробно каждый этап модели формирования эмпатии у старшеклассников.

На целевом этапе мы анализируем литературу по проблеме нашей исследовательской работы: понятие эмпатии в психолого-педагогической литературе; возрастные особенности развития

эмпатии у старшеклассников. Составляем модель, психолого-педагогического формирования эмпатии у старшеклассников, и дерево целей. Подготовка к эксперименту включает в себя: определение этапов, методов и методик исследования; характеристика выборки.

На диагностическом этапе мы проводим диагностику уровня эмпатии у старшеклассников, по методикам: тест потенциала личности И.М. Юсупова, методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна; и проводим подсчет полученных результатов.

На процессуальном этапе мы реализуем программу по формированию эмпатии у старшеклассников. Программа проводится на испытуемых всего класса. На контролирующем этапе осуществляем проверку программы: повторная диагностика по тесту эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова, методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Таким образом, если после обработки данных будет выражена положительная динамика, показатели станут средними и высокими, то программу по формированию эмпатии можно считать эффективной. На основе выше сказанного составим «дерево целей» [29].

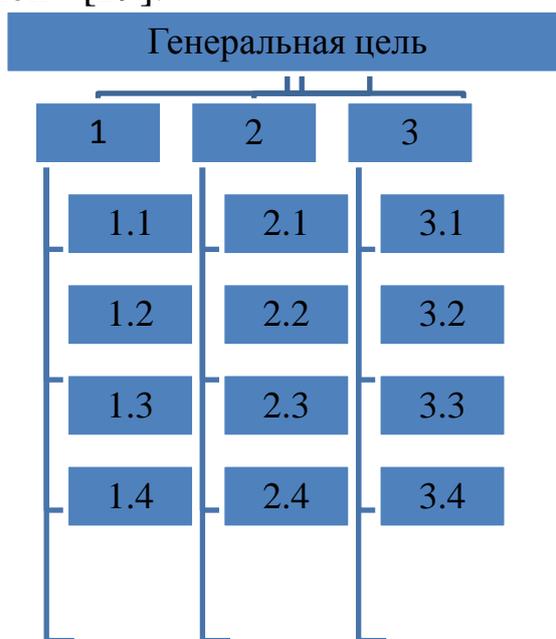


Рисунок 1. «Дерево целей» формирования эмпатии у старшеклассников

Генеральная цель – теоретическое обоснование и реализация психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старших школьников.

1. Теоретическое обоснование проблемы изучения психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников.

1.1. Исследование разработанности проблемы в психолого-педагогической литературе.

1.2. Изучение понятия «эмпатии» в психолого-педагогической литературе.

1.3. Изучение возрастных особенностей и условий формирования эмпатии у старшеклассников.

1.4. Разработка модели психолого-педагогического формирования эмпатии у старшеклассников.

2. Организация исследования по изучению эмпатии старшеклассников.

2.1. Определение этапов, методов, методик исследования.

2.2. Характеристика выборки исследования.

2.3. Изучение уровня эмпатии старшеклассников с помощью методик.

2.4. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

3. Осуществление экспериментальной работы по реализации психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников.

3.1. Разработка программы по формированию эмпатии у старшеклассников.

3.2. Реализация программы формирования эмпатии у старшеклассников.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.

3.4. Составление рекомендаций по формированию эмпатии у старшеклассников.

Считаем, что формирование эмпатии у старшеклассников будет эффективно при реализации следующего комплекса психолого-педагогических условий:

1) реализация программы по формированию эмпатии у старшеклассников;

2) применение тренингов, направленных на формирование эмпатии у старшеклассников.

Рассмотрим психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников:

Первое условие – реализация программы по формированию эмпатии у старшеклассников.

Программа была разработана с учетом полученных теоретических и практических результатов педагогов и психологов [1; 5; 6; 10; 14; 15; 28; 31; 32; 34; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49].

Цель программы: формирование эмпатии у старшеклассников.

Задачи:

осознание понятия «эмпатия»;

развитие способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и других людей;

формирование умения сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии;

формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии.

Разработанная программа состоит из 13 упражнений.

Программа предназначена для работы со старшеклассниками в возрасте 12-15 лет.

Минимальная численность группы – 12 человек, максимальная – 16 человек.

Занятия необходимо проводить 2 раза в неделю при условии постоянства времени и места.

Время, отведенное на реализацию программы 10 часов.

В программе использовались тренинги направленные на осмысление понятия «эмпатия», на развитие способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и других людей, на формирование умения сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии, на формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии. Всего было проведено 4 тренинга. Каждый тренинг включает в себя 1-2 занятия с упражнениями. Одно занятие длится 35-60 минут и проводится 2 раза в неделю.

Таким образом, выявленные и рассмотренные психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников позволят достичь положительного результата в данном процессе.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию эмпатии у старшеклассников

2.1 Цель и задачи экспериментальной работы

Организация экспериментальной работы по формированию эмпатии у старшеклассников проходила в три этапа:

Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы. На этом этапе было изучено состояние проблемы исследования в психолого-педагогической литературе, рассмотрено понятие «эмпатия», раскрыты возрастные особенности старших школьников, выявлены психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старших школьников.

Опытно-экспериментальный этап: подбор методик для проведения констатирующего эксперимента, проведение констатирующего эксперимента, обработка результатов. На этом этапе была проведена психодиагностика испытуемых по трем методикам. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и сведены в общие таблицы. После этого была разработана и реализована формирующая программа, и проверка эффективности реализованной программы.

Контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов и рекомендаций.

База исследования – МБОУ СОШ № 28 города Челябинска, 9а и 9б классы, в составе 50 человек. Социальный состав классов разнородный, присутствуют представители разных социальных классов, семьи разного социального уровня. Ученики 9а класса имеют положительные качества, такие, как доброжелательность, отзывчивость, хорошую успеваемость, активно участвуют во внеклассных мероприятиях, хорошо сплочены. В классе благоприятный психологический климат, между детьми доброжелательные отношения. Вместе с тем, у отдельных учеников данного класса непростые взаимоотношения как со сверстниками так и с учителями, уровень воспитанности обучающихся на среднем уровне, класс сформирован из детей с вредными привычками и девиантным поведением.

Для изучения уровня сформированности эмпатии у старшеклассников были использованы следующие методики: тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна.

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования:

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности человека.

Эксперимент – это один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Это активное вмешательство в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными и регистрация сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. В исследовании применялся констатирующий.

Математическая обработка – это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании. Такие индивидуальные результаты называют также «наблюдениями», «наблюдаемыми значениями», «индивидуальными показателями» и др. Значения признака определяется при помощи специальных шкал измерения [65].

Для проверки нормальности распределения выборки нами был применен одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова.

Статистический критерий нормальности Колмогорова – Смирнова считается наиболее состоятельным для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному. Он позволяет оценить вероятность того, что данная выборка принадлежит генеральной совокупности с нормальным распределением.

Для проверки гипотез нами был применен t-критерий Стьюдента.

T-критерий Стьюдента – общее название для классов методов статистической проверки гипотез (статистических критериев), основанных на распределении Стьюдента. T-критерий часто используют для проверки равенства средних значений в двух выборках.

Тестирование – это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий.

Метод тестирования был реализован в исследовании с помощью следующих методик.

Тест «Эмпатийного потенциала личности» И.М. Юсупова.

Цель: исследовать эмоциональный отклик человека на переживание других людей, проявляющийся в сопереживании и в сочувствии.

Данная методика позволяет не только определить общий уровень эмпатии, но и ее уровни в различных областях человеческой жизни. Автор методики классифицирует эмпатию исходя из объекта, к которому она направлена – эмпатия с родителями, животными, стариками, детьми, героями художественных произведений, незнакомыми или малознакомыми людьми.

Тест базируется на диагностике факторов, обуславливающих развитие у субъекта эмпатийного потенциала:

- 1) способности к принятию роли;
- 2) сензитивности;
- 3) опыта данного переживания в эмоциональной памяти испытуемого.

Количественно тест фиксирует образы действий субъекта эмпатии, представленные как перечисление дискретного ряда открытых переменных, актуализированных вербальным описанием и связанных с соответствующими им ситуациями. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и присутствующие в них персонажи, с которыми испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни, накапливая эмоционально-когнитивный опыт в процессе социализации.

Опросник, содержащий 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и

незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, каждый из которых имеет 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Тест имеет шкалы неискренности, достоверности и психологической защиты, которые позволяют достоверно оценить регистрируемые показатели. У теста высокие показатели надежности, валидности и дискриминативности.

Подсчитывается количество баллов для каждой шкалы отдельно и общее количество баллов по всем шкалам.

Следующая методика – это методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Цель: оценка умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого человека. Нужно оценить свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с утверждениями (ответ «да» или «нет»). После этого подсчитывается число правильных ответов по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Таким образом, организация исследования по формированию эмпатии у старшеклассников, проходила в три этапа:

- поисково-подготовительный;
- опытно-экспериментальный;
- контрольно-обобщающий.

Проведение исследования предполагало реализацию психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников, что и будет рассмотрено в следующем параграфе.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников

Рассмотрим психолого-педагогические условия формирования эмпатии у старшеклассников:

1) реализация программы по формированию эмпатии у старшеклассников;

2) применение тренингов, направленных на формирование эмпатии у старшеклассников.

Программа – это набор инструкций или алгоритмов, подробно описывающих способы определенных действий. Это определение может иметь несколько разных значений, а также само слово может означать различные виды программ.

Учебная программа – созданный в рамках системы обучения документ, определяющий содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению той или иной учебной дисциплине, распределение их по темам, разделам и периодам обучения. Помимо полного текста, учебная программа может сопровождаться объяснительной запиской, кратко раскрывающей задачи обучения данному предмету, описывающей изучения материала, перечисляющей наиболее существенные методы и организационные формы, устанавливающей связь с преподаванием других предметов.

Как отмечается в литературе, организация деятельности психолога по реализации психолого-педагогическому формированию эмпатии у старшеклассников должна строиться с учетом следующих методологических принципов:

принцип обеспечения дифференцированных условий (оптимальный режим занятий);

принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей участников программы;

принцип соблюдения комфортного психо – эмоционального режима;

принцип использования современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации программы, повышения его эффективности.

Цель программы: формирование эмпатии у старшекласников.

Задачи:

осознание понятия «эмпатия»;

развить способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и других людей;

формирование умения сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии;

формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии.

Программа состоит из 13 упражнений. Программа предназначена для работы со старшими школьниками в возрасте 12-15 лет. Минимальная численность группы – 12 человек, максимальная – 16 человек. Занятия необходимо проводить 2 раза в неделю при условии постоянства времени и места. Время, отведенное на реализацию программы, составляет 10 часов.

Программа по формированию эмпатии у старшекласников включает 10 занятий. Каждое занятие состоит из определенного комплекса игр и упражнений.

Занятие 1. Вводное. Направлено на знакомство и налаживание доверительных отношений с группой. Основная форма работы на данном занятии явилась, беседа.

Занятие 2. Осознание понятия «эмпатия». Направлено на осознание участниками группы понятия «эмпатия». Основными формами работы на данном занятии явились, просмотр презентации и тренинговое занятие, такие, как просмотр презентации на тему «Что такое эмпатия и для чего она нам нужна», тренинговое упражнение «Говорю, что вижу».

Занятие 3. Направлено на выявление участниками группы у себя способностей к проявлению эмпатии. Основной формой работы на данном занятии явились тренинговые упражнения, такие, как «Способен ли я на эмпатию», «Глаза в глаза».

Занятие 4. Способность осознавать и вербализовать эмоциональное состояние. Направлено на развитие способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и

других людей. Основными формами работы на данном занятии явились арт-терапия, игра, такие, как игра «Чувства по кругу», арт-терапия «Части моего Я».

Занятие 5. Направлено на развитие способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и других людей. Основными формами работы на данном занятии явились тренинговое занятие, арт-терапия, такие, как тренинговое упражнение «Список эмоций», арт-терапия «Прекрасный сад».

Занятие 6. Умение сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии. Направлено на формирование умения сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии. Основными формами работы на данном занятии явились, тренинговые занятия, такие, как «Я тебя понимаю», «Ситуация».

Занятие 7. Способность оказывать помощь объекту эмпатии. Направлено на формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии. Основными формами работы на данном занятии явились, игра, тренинговое упражнение, такие, как игра «Карусель», тренинговое упражнение «Поделись со мной».

Занятие 8. Направлено на формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии. Основными формами работы на данном занятии явились тренинговое упражнение, арт-терапия, такие, как тренинговое упражнение «Возьми меня за руку», арт-терапия «Коллаж «Дружба»».

Занятие 9. Направлено на повторное проведение диагностики уровня эмпатии у старшеклассников (тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна).

Занятие 10. Направлено на выявление оценки испытуемых, подтвердились ли их ожидания, подведение итогов. Основная форма работы на данном занятии явились анализ ожиданий и достижений участников, ритуал прощания.

Тренинг – это метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике.

Нами был использован тренинг, как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков.

Единой и общепризнанной классификации тренингов не существует, деление можно проводить по различным основаниям, но можно выделить основные типы тренингов по критерию направленности воздействия и изменений – навыковый, психотерапевтический, социально-психологический, бизнес-тренинг.

Навыковый тренинг направлен на формирование и выработку определенного навыка (навыков).

Психотерапевтический тренинг (более корректное название – психотерапевтическая группа) направлен на изменение в сознании. Социально-психологический тренинг – занимает промежуточное положение, он направлен на изменения и в сознании, и в формировании навыков. Социально-психологический тренинг зачастую направлен на смену социальных установок и развитие умений и опыта в области межличностного общения. Бизнес-тренинг – развитие навыков персонала для успешного выполнения бизнес – задач, повышения эффективности производственной деятельности, управленческих взаимодействий. Нами были использованы социально-психологические тренинги направленные на осмысление понятия «эмпатия», развитие способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и других людей, формирование умения сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии, формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии.

Использованные нами тренинги включают в себя такие методы, как ролевая игра, арт-терапия.

Ролевая игра – это способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуаций, в которой предлагается принять роль кого-либо из участников и выработать способ, позволяющий привести ситуацию к завершению.

Нами были использованы такие ролевые игры:

1. «Ситуация».

Инструкция: «Сейчас мы будем ходить по комнате и тот из нас, чье имя я назову, предложит ситуацию в которой каждый попробует себя представить, постарается в нее включиться и осознать те чувства, состояния, которые при этом возникают. Итак, я начну мы идем по густой чаще леса...». Далее через каждые двадцать – тридцать секунд психолог называет имя следующего члена группы; «Карусель» инструкция: члены группы встают по принципу «карусели», т. е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный. Примеры ситуаций: перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но довольно долго не видели. Вы рады этой встрече... Перед вами незнакомый человек. Познакомьтесь с ним... Перед вами маленький ребенок, он чего-то испугался. Подойдите к нему и успокойте его. После длительной разлуки вы встречаете любимого (любимую), вы очень рады встрече...

Время на установление контакта и проведение беседы 3-4 минуты. Затем психолог дает сигнал, и участники тренинга сдвигаются к следующему участнику.

2. Арт-терапия была использована нами в таких упражнениях, как: «Части моего Я» инструкция: психолог предлагает детям вспомнить, какими они бывают в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожими на себя самих, будто это разные люди), как они, случается, ведут внутренний диалог с собой, и попытаться нарисовать эти разные части своего «Я». Это можно сделать так, как получится, быть может, символически.

После выполнения задания участники, в том числе психолог, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили; «Прекрасный сад» инструкция: участники сидят в кругу. Психолог предлагает спокойно посидеть, можно закрыть глаза, и представить себя цветком. А теперь, после того, как все представили это – нарисуйте свой цветок. Всем раздается бумага, фломастеры, мелки. Дальше участникам предлагается вырезать свой цветок. Затем все садятся в круг. Психолог расстилает внутри круга полотно любой ткани, желательно однотонной, раздает каждому участнику по булавке.

Ткань объявляется поляной сада, которую нужно засадить цветами. Все участники по очереди прикрепляют свой цветок; «Коллаж» инструкция: Психолог просит группу – обсудить и понять, какие общие чувства и эмоции объединяют их всех в данный момент. И используя различные материалы (например, вырезки из журналов) сделать коллаж, на котором изобразить те самые чувства и эмоции всей группы.

Считаем, что реализация рассмотренной нами программы по формированию эмпатии у старших подростков позволит достичь положительных результатов в этом направлении.

2.3 Результаты экспериментальной работы по формированию эмпатии у старшеклассников

Исследование уровня эмпатии производилось посредством методик: тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Для проверки нормальности распределения выборки нами был применен одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова. Определение степени соответствия эмпирического распределения нормальному по методике В.В. Бойко «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» в 9А классе.

Нами были выдвинуты гипотезы:

H_0 – различия в распределении данных не значимы;

H_1 – различия в распределении данных значимы.

Условие нормального распределения данных $D_{\text{эксп}} \leq D_{\text{крит}}$

D – экспериментальное значение критерия.

$D_{\text{эксп}} = 0,093$

Степень свободы выборки составила $25-1=24$

$D_{\text{крит}} = P \leq 0,5=0,270$; $P \leq 0,01=0,320$

Следовательно, $0,093 < 0,270$ и $0,093 < 0,320$ $D_{\text{эксп}} < D_{\text{крит}}$

Учитывая, что экспериментальное значение критерия оказалось намного ниже критических значений, то принимается гипотеза H_0 . Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми распределениями практически отсутствуют, иными словами, экспериментальное распределение очень близко по своему характеру к нормальному распределению.

Определение степени соответствия эмпирического распределения нормальному по методике В.В. Бойко «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» в 9Б классе.

Нами были выдвинуты гипотезы:

H_0 – различия в распределении данных не значимы;

H_1 – различия в распределении данных значимы.

Условие нормального распределения данных $D_{\text{эксп}} \leq D_{\text{крит}}$

D – экспериментальное значение критерия.

$$D_{\text{эсп}} = 0,115$$

Степень свободы выборки составила $25-1=24$

$$D_{\text{крит}} = P \leq 0,5=0,270; P \leq 0,01=0,320$$

Следовательно, $0,115 < 0,270$ и $0,115 < 0,320$ $D_{\text{эсп}} < D_{\text{крит}}$

Учитывая, что экспериментальное значение критерия оказалось намного ниже критических значений, то принимается гипотеза H_0 . Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми распределениями практически отсутствуют, иными словами, экспериментальное распределение очень близко по своему характеру к нормальному распределению.

Определение степени соответствия эмпирического распределения нормальному по методике И.М. Юсупова «Тест эмпатийного потенциала личности» в 9А классе.

Нами были выдвинуты гипотезы:

H_0 – различия в распределении данных не значимы;

H_1 – различия в распределении данных значимы.

Условие нормального распределения данных $D_{\text{эсп}} \leq D_{\text{крит}}$

D – экспериментальное значение критерия.

$$D_{\text{эсп}} = 0,111$$

Степень свободы выборки составила $25-1=24$

$$D_{\text{крит}} = P \leq 0,5=0,270; P \leq 0,01=0,320$$

Следовательно, $0,111 < 0,270$ и $0,111 < 0,320$ $D_{\text{эсп}} < D_{\text{крит}}$

Учитывая, что экспериментальное значение критерия оказалось намного ниже критических значений, то принимается гипотеза H_0 . Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми распределениями практически отсутствуют, иными словами, экспериментальное распределение очень близко по своему характеру к нормальному распределению.

Определение степени соответствия эмпирического распределения нормальному по методике И.М. Юсупова «Тест эмпатийного потенциала личности» в 9Б классе.

Нами были выдвинуты гипотезы:

H_0 – различия в распределении данных не значимы;

H_1 – различия в распределении данных значимы.

Условие нормального распределения данных $D_{\text{эсп}} \leq D_{\text{крит}}$

D – экспериментальное значение критерия.

$$D_{\text{эсп}} = 0,102$$

Степень свободы выборки составила $25-1=24$

$D_{крит} = P \leq 0,5=0,270; P \leq 0,01=0,320$

Следовательно, $0,102 < 0,270$ и $0,102 < 0,320$ $D_{эксп} < D_{крит}$

Учитывая, что экспериментальное значение критерия оказалось намного ниже критических значений, то принимается гипотеза H_0 . Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми распределениями практически отсутствуют, иными словами, экспериментальное распределение очень близко по своему характеру к нормальному распределению.

Определение степени соответствия эмпирического распределения нормальному по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна «Шкала эмоционального отклика» в 9А классе.

Нами были выдвинуты гипотезы:

H_0 – различия в распределении данных не значимы;

H_1 – различия в распределении данных значимы.

Условие нормального распределения данных $D_{эксп} \leq D_{крит}$

D – экспериментальное значение критерия.

$D_{эксп} = 0,146$

Степень свободы выборки составила $25-1=24$

$D_{крит} = P \leq 0,5=0,270; P \leq 0,01=0,320$

Следовательно, $0,146 < 0,270$ и $0,146 < 0,320$ $D_{эксп} < D_{крит}$

Учитывая, что экспериментальное значение критерия оказалось намного ниже критических значений, то принимается гипотеза H_0 . Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми распределениями практически отсутствуют, иными словами, экспериментальное распределение очень близко по своему характеру к нормальному распределению.

Определение степени соответствия эмпирического распределения нормальному по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна «Шкала эмоционального отклика» в 9Б классе.

Нами были выдвинуты гипотезы:

H_0 – различия в распределении данных не значимы;

H_1 – различия в распределении данных значимы.

Условие нормального распределения данных $D_{эксп} \leq D_{крит}$

D – экспериментальное значение критерия.

$D_{эксп} = 0,136$

Степень свободы выборки составила $25-1=24$

$$D_{\text{крит}} = P \leq 0,5 = 0,270; P \leq 0,01 = 0,320$$

Следовательно, $0,136 < 0,270$ и $0,136 < 0,320$ $D_{\text{эксп}} < D_{\text{крит}}$
Учитывая, что экспериментальное значение критерия оказалось намного ниже критических значений, то принимается гипотеза H_0 . Таким образом, можно сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми распределениями практически отсутствуют, иными словами, экспериментальное распределение очень близко по своему характеру к нормальному распределению.

Такими образом можно сделать вывод о том, что $D_{\text{эксп}}$ не превысило ни одного из критических значений, т.е. имеет место неравенство $D_{\text{эксп}} < D_{\text{крит}}$, а при таких условиях нельзя сделать вывод о наличии достоверных различий между двумя распределениями. Иными словами, полученное нами экспериментальное распределение практически ничем не отличается от нормального, и потому может считаться вполне нормальным распределением данных.

На этапе формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику с целью изучения сформированности уровня эмпатии по следующим методикам: методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна; методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; Тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова. В процессе реализации психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников экспериментальной и контрольной группы, произошли количественные изменения.

Сводные данные об уровне сформированности эмпатии у школьников по методике В.В. Бойко представлены на рисунке 2.

Проанализируем полученные результаты. В ЭГ очень высокий уровень эмпатических способностей составляет 12% (3 человека) респондентов, а в КГ – 8% (2 человека) респондента. Средний уровень эмпатических способностей в ЭГ составляет 64% (16 человек) респондентов, а в КГ – 20% (5 человек) респондентов. Заниженный уровень эмпатических способностей в ЭГ составляет 24% (6 человек) респондентов, а в КГ – 64% (16 человек). Очень низкий уровень эмпатических способностей в ЭГ составляет 0%, и в КГ – 0% респондентов.

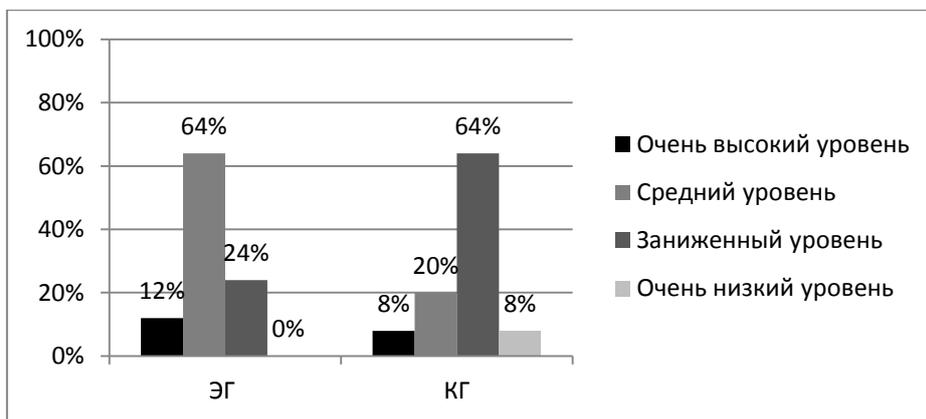


Рисунок 2. Распределение уровней эмпатических способностей в ЭГ (экспериментальной группе) и КГ (контрольной группе) по методике В.В. Бойко после эксперимента

Сводные данные об уровне сформированности эмпатии у школьников по методике И.М. Юсупова представлены на рисунке 3.

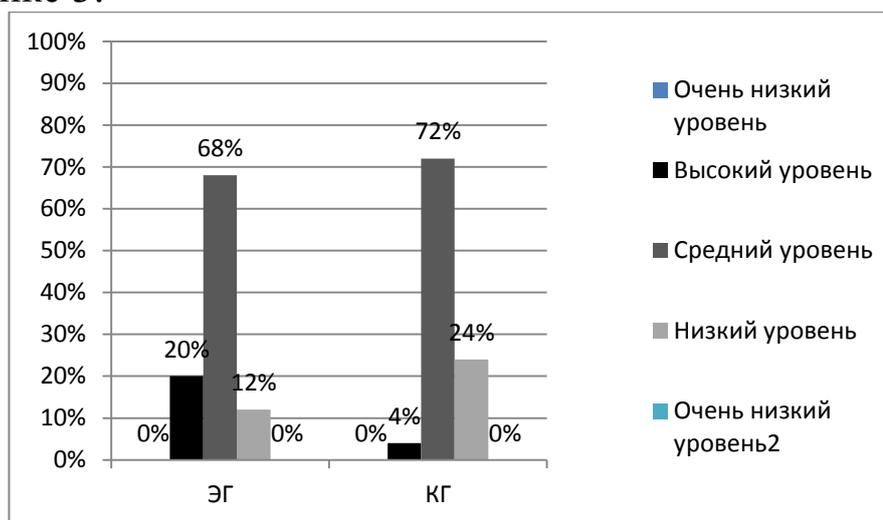


Рисунок 3. Распределение уровней эмпатийного потенциала в ЭГ и КГ по методике И.М. Юсупова после эксперимента

По тесту эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова были получены следующие результаты. В ЭГ высокий уровень эмпатийного потенциала составляет 20% (5 человек) респондентов, а в КГ – 4% (1 человек) респондентов. Средний уровень эмпатийного потенциала в ЭГ составляет 68% (17 человек) респондентов, а в КГ – 72% (18 человек) респондентов. Низкий уровень эмпатийного потенциала в ЭГ составляет 12% (3 человека) респондентов, а в КГ – 24% (6 человек) респондентов.

Сводные данные об уровне сформированности эмпатии у школьников по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна представлены на рисунке 3.

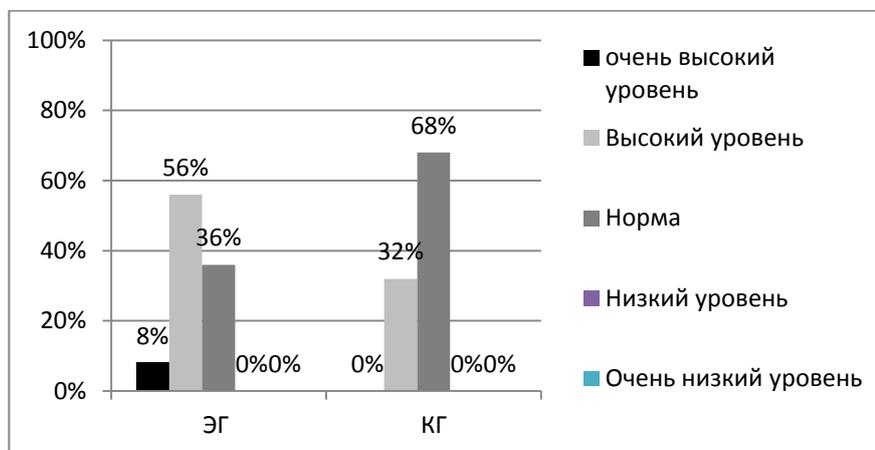


Рисунок 4. Распределение уровней эмпатии в ЭГ и КГ по шкале эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна после эксперимента

По методике шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна были получены следующие результаты. В ЭГ очень высокий уровень эмоционального отклика составляет 8% (2 человека) респондентов, а в КГ – 0%. Высокий уровень эмоционального отклика в ЭГ составляет 56% (14 человек) респондентов, а КГ – 32% (8 человек) респондентов. Норма в ЭГ составляет 36% (9 человек) респондентов, а в КГ – 68% (17 человек) респондентов. Низкий уровень эмоционального отклика в обеих группах составляет 0% респондентов. Очень низкий уровень эмоционального отклика составляет в обеих группах 0% респондентов. Для проверки правдоподобия гипотезы нами была проведена математическая обработка полученных результатов с помощью двухвыборочного t-критерия Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Полученное эмпирическое значение t (2.3) находится в зоне неопределенности, следовательно, на 5% уровне гипотеза H_0 отклоняется, и принимается гипотеза H_1 .

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности разработанной модели и выявленных психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старших школьников.

Заключение

Актуальность выбранной темы исследования определилась социально-экономическими, политическими, психологическими изменениями, произошедшими в современном обществе за последние годы, и как следствие, переориентацией воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель, что повлекло за собой трансформацию интерактивных форм совместной деятельности детей, существенные изменения системы отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить, что несмотря на интерес к обозначенной проблеме исследования, отдельные аспекты ее, в частности формирование эмпатии у старших подростков, остаются не достаточно исследованными.

2. Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у большинства учащихся 9А и 9Б классов средний уровень эмпатии. Но также были выявлены учащиеся с низким уровнем эмпатии, что потребовало реализации психолого-педагогических условий по формированию эмпатии старшеклассников.

3. Проверка на нормальность распределения данных показала, что полученное нами экспериментальное распределение практически ничем не отличается от нормального, и потому может считаться вполне нормальным распределением данных.

4. С целью формирования эмпатии у старшеклассников нами были реализованы психолого-педагогические условия, которые способствовали достижению положительных результатов в этом направлении.

5. Реализация психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшеклассников показала положительную динамику, так в результате анализа результатов исследования уровней эмпатийного потенциала старшеклассников по методике И.М. Юсупова, в экспериментальной группе до эксперимента и после было

выявлено, что высокий уровень эмпатийного потенциала повысился на 4% (1 человек). Средний уровень эмпатийного потенциала повысился на 8% (2 человека). Низкий уровень эмпатийного потенциала снизился на 12% (3 человека). Очень высокий и очень низкий уровни остались без изменений. В контрольной группе до эксперимента и после было выявлено, что высокий уровень эмпатийного потенциала повысился на 4% (1 человек). Низкий уровень эмпатийного потенциала понизился на 4 % (1 человек). Средний уровень эмпатийного потенциала остался без изменений 72% (18 человек). Очень высокий и очень низкий уровни остались без изменений.

6. Используемые методы математической статистики при обработке результатов опытно-экспериментального исследования позволили установить наличие статистически значимого влияния определенных нами психолого-педагогических условий на уровень сформированности эмпатии старших школьников, что дает основание считать гипотезу подтвержденной.

7. Полученные результаты экспериментального исследования подтверждают нашу гипотезу, о том, что уровень эмпатии у старшеклассников может измениться при реализации комплекса психолого-педагогических условий, включающего разработанную нами психолого-педагогическую программу по формированию эмпатии у старшеклассников и применение тренингов, направленных на формирование эмпатии у старшеклассников.

8. Таким образом, все поставленные нами задачи были выполнены. Поставленная цель достигнута. Гипотеза подтвердилась.

Проведенное исследование показало значимость внедрения результатов в практику общеобразовательной школы. Разработанные нами практические рекомендации по формированию эмпатии у старшеклассников могут быть использованы педагогами, родителями, психологами в общеобразовательном процессе с целью формирования эмпатии у старшеклассников.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность школьников как условие гуманного отношения к сверстникам / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 60 – 70.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 368с.
3. Байярд Р. Ваш беспокойный подросток / Р. Баярд, Байярд Дж. – М.: Академический Проект, Парадигма, 2013. – 208 с.
4. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии / А. Г. Басова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 254 – 256.
5. Басова, А.Г. Формирование эмпатии / А. Г. Басова // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 631 – 633.
6. Битянова М.Н. Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения / М.Н. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – №27. – С. 5 – 12.
7. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с. – URL: <http://www.koob.ru/bodalev/> (дата обращения 29.11.2015).
8. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 122 – 127.
9. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие его факторы / А.А. Бодалев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1985.–№2. – С.13 – 17.
10. Бодалев А.А. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии / А.А. Бодалев, Т.Р. Каштанова // Групповая психотерапия при неврозах и психозах; ред. Б.Д. Карвасарского, В.А. Музренко. – Л., – 1975. – С. 11 – 19.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Спб.: Питер, 2009. – 400с.
12. Бондаренко С.В. Моделирование сложных системно-деятельностных объектов в психолого-педагогических исследованиях / С.В. Бондаренко // – URL: <http://www.bibliofond.ru> (дата обращения 19.10.2015).
13. Бреслав Г.М. Предметность эмоциональных явлений / Г.М. Бреслав // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – URL: <http://www.twirpx.com/file/541846/> (дата обращения 25.10.2015).
14. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности

формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – URL: <http://www.twirpx.com/file/541846/> (дата обращения 25.11.2015).

15. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков // Психотехники: Учеб. пособие. М., – 1999. – 176с. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/1/0186/1_0186-1.shtml (дата обращения 19.09.2015).

16. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л.П. Выговская // Психол. журнал – 1996. – т.17. – №4. – С.55-63. – URL: http://psyberlink.flogiston.ru/internet/journ_ru/j_pj96.htm (дата обращения 25.09.2015).

17. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.

18. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатических переживаний младших школьников и младших подростков / Т.П. Гаврилова // Психология межличностного познания. М., 1981. – С.122-138. – URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov> (дата обращения 21.10.2015).

19. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 107 – 114. – URL: http://www.scorcher.ru/neuro/neuro_sys/empaty/empaty5.php (дата обращения 21.10.2015).

20. Гаврилова Т.П. К вопросу о эмоциональной децентрации / Т.П. Гаврилова // Личность в системе коллективных отношений. – М., – 1980. С. 50 – 51. – URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov> (дата обращения 21.10.2015).

21. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147 – 158. – URL: www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov (дата обращения 22.10.2015).

22. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств / Т.П. Гаврилова. – URL:

www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov (дата обращения 22.10.2014).

23. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее связь с доминирующими потребностями личности / Т.П. Гаврилова // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси. – 1974. – С. 62 – 68. – URL: www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov 5 (дата обращения 22.10.2015).

24. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, – 1975. – С. 17 – 19. – URL: www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov (дата обращения 21.10.2015).

25. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – М.: МГУ, – 1978. – 118 с. – URL: <http://lib.rus.ec/a/106998/sa-a> (дата обращения 25.10.2015).

26. Гиппенрейтер Ю.Б., Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карякина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61 – 68. – URL: <http://vorpsy.ru/issues/1993/934/934061.htm> (дата обращения 20.09.2015).

27. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман // Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: «Манн, Иванов и Фербер». – 2013. – 560 с.

28. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения / Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева // Методическое пособие для преподавателей. – М.: Совершенство. – 1997. – 171 с. – URL: http://www.koob.ru/grigorjeva/osnovi_konstruktivnogo_obshenia (дата обращения 15.09.2015).

29. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В.И. Долгова. – М.: КДУ. – 2009. – С.155 – 176.

30. Долгова В.И., Мельник Е.В., Петрова Н.М. Феномен эмпатии в психологических исследованиях // Концепт:

Триангуляция результатов количественного и качественного анализа развития психических процессов коллективным субъектом профессор-доцент-студент. – 2015 – ART 95524. – URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/95524.html> – ISSN 2304-120X (дата обращения 25.11.2015).

31. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение. – 1999. – 303с. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0070/2_0070-75.shtml (дата обращения 5.11.2015).

32. Ермакова Е.Ю. Формирование альтруистических отношений у подростков и школьников: Дис.канд. психол. наук. / Е.Ю. Ермакова. – URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-empaticheskikh-deistvii-u-podrostkov> (дата обращения 23.10.2015).

33. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: Астрель, – 2010. – 704 с.

34. Запорожец, А.В. Взаимосвязь развития когнитивных и эмоциональных процессов у детей / А.В. Запорожец // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. – URL: <http://labintegro.mordgpi.ru/2013/12/15/> (дата обращения 21.11.2015).

35. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка /А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С.58 – 73. – URL: <http://iknigi.net> (дата обращения 13.11.2015).

36. Карягина Т.Д. Эволюция в понятии «Эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. / Т.Д. Карягина. – М. – 2013. – 175с.

37. Карягина Т.Д. Проблема формирования эмпатии / Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – М. – 2010. – №1. – С. 38 – 54.

38. Ковалев А.Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А.Г. Ковалев // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар. – 1975. – С.32 – 33. – URL: <http://cheloveknauka.com/spetsifika-i-vozmozhnosti-empaticheskogo-roznaniya> (дата обращения 14.11.2015).

39. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение. – 1989. – 255с. – URL: http://www.koob.ru/kon/psihologiya_ranney_yunosti (дата обращения 23.11.2015).
40. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер. – 2012. – 944 с.
41. Кривцова С.В. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина. – М. – 1999. – 192 с. – URL: http://libooks.org/book_63_glava_54_Literatura.html (дата обращения 18.11.2015).
42. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д. – 1999. – 608 с. – URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8606.php> (дата обращения 10.11.2015).
43. Лидере А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидере. – М.: Академия. – 2010. – 256 с.
44. Менджерицкая Ю.А. Влияние ситуаций затрудненного взаимодействия на проявление эмпатии партнеров / Ю.А. Менджерицкая // Психологическая адаптация личности к условиям рыночной экономики; под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов н/Д. – 1999. – С.18 – 128. – URL: <http://nauka-pedagogika.com> (дата обращения 17.11.2015).
45. Менджерицкая Ю.А. Методические трудности изучения эмпатии / Ю.А. Менджерицкая // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование; под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов н/Д. – 1998. – С.108 – 121. – URL: <http://nauka-pedagogika.com> (дата обращения 4.10.2015).
46. Менджерицкая Ю.А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного взаимодействия: Автореф. дис....канд. психол. наук. / Ю.А. Менджерицкая. – Ростов н/Д., – 1998. – 20с. – URL: <http://nauka-pedagogika.com> (дата обращения 17.10.2015).
47. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: дис. канд. психол. наук / Г.Ф. Михальченко. – Гродно. – 1989. – 182с. – URL: <http://referatti.ru/enciklopediya-referatov/psihologiya-i-pedagogika/referaty-psihologiya-pedagogika.html> (дата обращения 12.12.2015).

48. Морозов В.П. Невербальный слух и эмпатия / В.П. Морозов, А.Г. Васильев // Труды Института психологии РАН. Т.1. – кн.2. – М., – 1995. – С.253 – 260. – URL: <http://www.studsell.com/view/141485/120000> (дата обращения 20.10.2015).

49. Муканов М.М. Исследование эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры / М.М. Муканов // Исследование рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата. – 1979. – С.54 – 74. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853031.htm> (дата обращения 24.10.2015).

50. Муканов М.М. «Я» и оценочная эмпатия / М.М. Муканов // Исследование познавательной деятельности. – Алма-Ата. – 1978. – С.49 – 63. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853031.htm> (дата обращения 24.10.2015).

51. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Избранные психологические труды; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1995. – 356 с. – URL: <http://lib.sosh.ru/book.asp?id=6403> (дата обращения 21.10.2015).

52. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов // Психология межличностного познания; под ред. А.А. Бодалева. – М. – 1981. – С.80 – 92. – URL: <http://www.semestr.ua-ru.net/diss/liter/121963.html> (дата обращения 21.10.2015).

53. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев. – 1990. – 191 с. – URL: <http://lib.sosh.ru/book.asp?id=6802> (дата обращения 25.11.2015).

54. Пашукова Т.И. Мотивирующая функция эмпатии / Т.И. Пашукова // Исследование мотивационной сферы личности. – Новосибирск. – 1984. – С. 62 – 71. – URL: <http://www.studsell.com/view/141485/120000> (дата обращения 27.11.2015).

55. Пашукова Т.И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах / Т.И. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар. – 1983. – С.86 – 92. – URL: <http://www.studsell.com/view/141485/120000> (дата обращения 22.11.2015).

56. Пашукова Т.И. Эмпатия как компонент общения / Т.И. Пашукова // Теоретические и прикладные проблемы психологии

познания людьми друг друга. – М. – 1979. – С.62 – 63. – 512с. – URL: <http://www.studsell.com/view/141485/120000> (дата обращения 22.11.2015).

57. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, – 2006. – 76с. – URL: <http://www.moluch.ru/archive/43/5271/> (дата обращения 20.11.2013).

58. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» / Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.

59. Райс, Ф. Колджин К. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Колджин. – СПб. :Питер. – 2012. – 624с.

60. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб., – 2004 – 656с. – URL: http://www.koob.ru/rean_a_a/ (дата обращения 20.11.2015).

61. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций: Тексты. – М. – 1984. – С.235 – 237. – URL: http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o255_page_20.html (дата обращения 5.12.2015).

62. Рояк А.А. Особенности эмпатии в условиях «мотивационных» трудностей общения у дошкольников / А.А. Рояк // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар. – 1975. – С.219 – 220. – URL: <http://www.dissercat.com/content/empatiya-kak-mekhanizm-professionalnogo-samorazvitiya-budushchikh-pedagogov> (дата обращения 5.12.2015).

63. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер. – 2009. – 592с.

64. Сивицкая Л.А. Социально-педагогические основы развития эмпатии подростков в детском общественном объединении: Автореф. дис....канд. пси-хол. наук. / Л.А. Сивицкая. – М. – 1998 – 16с. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/14_4/ (дата обращения 18.10.2015).

65. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., – 2007. – 350 с. – URL: <http://www.twirpx.com/file/24412/> (дата обращения 20.03.2015).

66. Сопиков А.П. Механизмы эмпатии / А.П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и

самопознания. – Краснодар. – 1987. – С.89 – 96. – URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=472547> (дата обращения 21.10.2015).

67. Сопиков А.П. Экспериментальная методика исследования эмпатии к ощущениям партнера по общению / А.П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. – Краснодар. – 1978. – Кн.2. – Вып. 261. – С.52 – 63. – URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=472547> (дата обращения 13.10.2015).

68. Стрелкова Л.П. Роль эмпатии в адекватности познания людьми друг друга / Л.П. Стрелкова // Личность в системе общественных отношений. Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества. Ч.4. – М., – 1989. – С.711 – 712. – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-259837.html?page=4> (дата обращения 22.11.2015).

69. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис....канд. психол. наук. / Л.П. Стрелкова. – М. – 1987. – 20с. – URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/201662.html> (дата обращения 17. 11.2015).

70. Тютяева О.В. Особенности эмпатии у старшеклассников / О.В. Тютяева // Ярославский педагогический вестник // Научно-методический журнал. – 2002. – №2 (31). – С.83 – 90. – URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-empatii-u-detei-srednego-i-starshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения 17.11.2015).

71. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «я» / З. Фрейд. – М.: Азбука, – 2013. – 192 с.

72. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) / И.М. Юсупов. – СПб.: Питер. – 2005. – 252с. – URL: http://www.scorcher.ru/neuro/neuro_sys/empaty/empaty5.php?printing=1 (дата обращения 24.10.2015).

ЧАСТЬ 4. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

Введение

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов, психологов, но и для общества в целом. Актуальность темы несомненна, поскольку число подростков с агрессивным поведением стремительно растет. Это вызвано рядом неблагоприятных факторов: ухудшением социальных условий жизни, ошибками семейного воспитания, невниманием школы к нервно-психическому состоянию детей. Свою долю вносят и средства массовой информации, кино- и видеоиндустрия, регулярно пропагандирующие культ насилия.

В этих условиях особенно актуализируется проблема агрессивного поведения детей старшего подросткового возраста, характерными чертами которого являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним оценкам и суждениям.

Проблема агрессивного поведения является предметом большого числа психологических работ, как в нашей стране, так и за рубежом. Исследователи агрессивного поведения имеют разные точки зрения на то, что оно собой представляет, и следует ли его расценивать как положительное или отрицательное явление.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон рассматривали агрессию следующим образом: агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [4].

Другой представитель психодинамического подхода А. Адлер понимал под агрессией стремление преодолеть врожденное чувство неполноценности [1].

Отечественные исследователи агрессии также придерживаются разных точек зрения. Так, А.А. Реан понимает под агрессивностью такое свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии. Готовность субъекта к

агрессивному поведению рассматривается как относительная черта личности – агрессивность [35].

У подростков, лишенных родительского попечительства, масса проблем, которые неведомы их сверстникам из нормальной семьи. Эти подростки психологически отчуждены от людей, и это обуславливает их склонность к правонарушениям. В условиях интерната у подростков складывается агрессивный, игнорирующий или пассивный тип поведения и эмоционального реагирования. Нарушенный процесс социализации, недоверие к окружающему миру делают подростков-сирот на выходе из детских домов и школ интернатного типа не приспособленными к дальнейшей самостоятельной жизни.

Цель исследования: теоретически обосновать и реализовать модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Объект исследования: агрессивное поведение старших подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Гипотеза исследования: уровень агрессивности поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, снизится, если разработать и внедрить модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Задачи исследования:

- 1) изучить проблему агрессивного поведения подростков в психолого-педагогической литературе;
- 2) выявить особенности проявления агрессивного поведения старших подростков;
- 3) теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа;
- 4) определить этапы, методы и методики исследования;
- 5) провести характеристику выборки и проанализировать результаты исследования агрессивного поведения старших

подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа;

6) составить и экспериментально апробировать программу психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа;

7) проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования;

8) составить психолого-педагогические рекомендации по коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Для подтверждения гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1) теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение, моделирование;

2) эмпирические методы: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, опрос по методике Басса – Дарки, опрос по методике Г. Айзенка, проективная методика «Несуществующее животное»;

3) статистические методы: G - Критерий знаков.

Глава 1. Теоретические основы психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

1.1. Проблема коррекции агрессивного поведения в психолого-педагогической литературе

Начало исследований по проблеме агрессии было положено Ч. Дарвином. В его труде «О выражении эмоций у человека и животных» целая глава посвящена эмоциям, сопутствующим агрессии и играющим определенную роль в генезисе агрессивного поведения: гневу, презрению, раздражению и зависти. Среди биологических подходов к агрессии большое значение имеет вклад этологии, которая занимается сравнительным исследованием поведения животных и людей [цит. по 38, С. 10]. Одним из создателей этой науки является К. Лоренц, предположивший, что организм непрерывно накапливает агрессивную энергию. Приведет ли эта энергия к проявлению агрессивного поведения или нет, зависит от двух факторов:

- количества накопленной в организме в определенный момент агрессивной энергии;
- силы внешнего воздействия, способного вызвать агрессивную реакцию [цит. по 23, С. 39].

Представитель социобиологического подхода Д.Н. Барак считает, что «агрессия – это средство, с помощью которого индивидуумы пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех в естественном отборе» [цит. по 14, С. 9].

Достаточно подробно проблема агрессивности освещалась в работах З. Фрейда. В его позднейшей трактовке агрессия изначально носит характер самоагрессии, являясь проявлением инстинкта смерти. Излагая агрессивную теорию, З. Фрейд уделяет внимание двум основным силам, являющиеся неотъемлемой частью человеческой природы: инстинктом жизни (эрос) и инстинктом смерти (танатос). В то время как эрос толкает человека на поиск удовольствий, танатос направлен на саморазрушение. Таким образом, агрессивные действия по отношению к другому человеку рассматривается как механизм

высвобождения разрушительной энергии, который защищает внутриспсихическую стабильность действующего субъекта. Когда агрессия выплескивается вовне, это приводит к уничтожению культуры и варварству; если действует во внутренней арене – к самодеструкции; если подавляется – к неврозу. Фрейд вводит также понятие катарсиса, признавая возможность высвобождения деструктивной энергии через неагрессивное экспрессивное поведение (например, шутки), однако лишь с временными эффектами. По его мнению, агрессия – неизбежное свойство человеческого поведения, которое находится вне контроля индивида [40, С. 11].

Н. Миллер отмечает, что «фрустрация создает побуждения к разного типа реакциям, одно из которых побуждение к какой-либо форме агрессии». Согласно этой скорректированной теории, агрессия не единственная, а только одна из возможных реакций на фрустрацию [цит. по 29, С. 19].

Наиболее близко к позиции З. Фрейда понимание феномена агрессии у К. Юнга. В числе архетипов, составляющих предложенную им модель личности, выделяется «тьень», олицетворяющая все темные стороны человеческого «Я». Юнг подчеркивает, что именно тень ответственна за все агрессивные проявления и деструктивные тенденции [44, С. 118].

А. Адлер объясняет возникновение агрессии борьбой за удовлетворение потребностей, проявляющейся во всех аспектах человеческой жизни. В чистом виде агрессия, по его мнению, это жестокость, но она может трансформироваться и проявляться в социально приемлемых формах, например, в спорте. Анализируя проблему агрессивности, автор показывает, что «агрессивность является качеством сознания, организующим его деятельность и стремление преодолеть враждебное чувство неполноценности» [1, С. 189].

Фундаментальная современная разработка проблемы агрессии представлена в работах Р. Бэрона и Д. Ричардсона. Авторы определяют агрессию как «поведение, направленное на причинение вреда или ущерба любому другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного обращения с собой». Данное определение, по их мнению, включает в себя три ключевых положения:

- 1) агрессия обязательно подразумевает преднамеренное,

усиленное, целенаправленное причинение вреда жертве;

2) в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;

3) жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного с собой обращения [4, С. 9].

Б. Крэйхи подчеркивает, что агрессия, как определенная форма принудительных действий, представляет собой лишь одну из потенциально возможных стратегий влияния, и индивид в процессе рационального выбора решает, следует ли в данной ситуации применять эту стратегию. Следовательно, индивид здесь рассматривается как контролирующий собственный репертуар агрессивных реакций и способный выбирать альтернативы неагрессивного характера [19, С. 156].

Психологический подход к проблеме агрессивности в отечественной литературе представлен автором П.В. Кавелиным, который считает, что «агрессивное действие человека обусловлено его агрессивностью, как психологическими свойствам личности» и предлагает следующее определение агрессивности: «агрессивность – устойчивый набор личностных качеств, которые способствуют совпадению потребности и цели насильственного поведения» [цит. по 6, С. 92].

По определению К.К. Платонова, «агрессивность – это психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях». Большинство исследователей настаивают на том, что подлинно адекватное определение агрессии должно соотноситься с намерением нападающего. Однако, почти все теоретики согласны, что агрессия – это намеренное действие, отсутствует общее понимание целей, которые преследуют агрессоры [цит. по 31, С. 117].

В психологическом словаре В.Н. Зинченко и Б.Г. Мещерякова авторы предлагают следующее определение агрессии: «это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам, правилам законам сосуществования людей в обществе, наносящее вред одушевленным и неодушевленным объектам нападения; агрессивность – не вызванная объективными обстоятельствами свойство или черта личности, проявляющее в тенденции нападать, причинять вред

людям; агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации» [34, С. 14].

В педагогическом словаре В.В. Давыдова, Б.Ф. Ломова дается следующее определение агрессии: «это физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда другим, общее название для всех деструктивных, разрушающих действий, направленных на причинение вреда; агрессивность – намерение, состояния, чувства предшествующее агрессивному действию; агрессивное действие – поведение ребенка, которое направлено на причинение вреда другим людям» [33, С. 18].

Таким образом, предположения, касающиеся причин агрессивного поведения, можно расположить следующим образом: от тех, которые видят эти причины во внутреннем мире человека, до тех, которые находят их в окружающей человека среде.

Поэтому, исходя из данных теорий, можно заключить, что агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации; агрессивность – черта и особенность личности, проявляющаяся в отношении к людям и во взаимодействии с ними.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения авторов теории социального научения и опираемся на концептуальные основы данной теории, так как она предлагает многочисленные стратегии контроля над агрессией, что и будет далее использовано в нашей работе.

1.2. Особенности агрессивного поведения подростков

Подростковая агрессия занимает особое место в психолого-педагогических исследованиях.

Д.Е. Журавлев рассматривает период с 13-16 лет как сплошной многолетний возрастной кризис. В это время у взрослеющих юношей и девушек сталкиваются два соперничающих друг другу влечения: потребность в близости и принадлежности другому и стремление сохранить и утвердить собственную идентичность [14, С. 185].

Н.В. Перешеина и М.Н. Заостровцева пишут, что именно в подростковый период происходит усвоение социальных ценностей, формирование жизненной позиции, при этом психологические и личностные процессы развития ребенка совершаются не плавно, а скачкообразно и противоречиво. Подросток – это еще не ребенок, но и не взрослый. Возникшее у подростка чувство взрослости выражается в стремлении к самостоятельности, желании, чтобы старшие уважали достоинства его личности, считались с его мнением. Характерными чертами его поведения является эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним оценкам и суждениям. Агрессивность в подростковом возрасте можно рассматривать как подражание негативным «взрослым» образцам поведения [28, С. 98].

Исследуя проблему агрессивного поведения подростков, Н.Д. Левитов определяет, что каждому возрасту соответствуют свои специфические потребности и способы их удовлетворения, порождающие то или иное поведение. Очень часто подростковые потребности превышают реальные возможности их удовлетворения. Возникает конфликт между стремлением удовлетворить завышенные потребности и крайне ограниченными средствами, способностями и возможностями для их реализации. Такой конфликт приводит к эмоциональному напряжению, накоплению негативных и агрессивных чувств [20, С. 53].

Е.В. Змановская подчеркивает, что целью агрессии для подростков может быть как собственно причинение страдания

жертве, так и использование агрессии как способа достижения иной цели. Агрессия бывает направлена на внешние объекты (людей или предметы) или на себя (тело или личность) [16, С. 84].

Особую опасность, как считает А. Бандура, представляет агрессия, направленная на других людей. Авторы называют ее асоциальной агрессией и связывают с действиями социально-деструктивного характера, в результате которых может быть нанесен ущерб другой личности или имуществу, причем эти акты не обязательно должны быть наказуемы по закону. А. Бандура подчеркивал, что если человек с детства видит примеры агрессивного поведения людей, особенно родителей, то в силу подражания он обучается агрессивными действиями.

Исследуя агрессивное поведение в теории социального научения, А. Бандура предполагает учет трех моментов для исчерпывающего анализа агрессивного поведения: способов усвоения подобных действий, факторов, провоцирующих их проявление, и условий, при которых они закрепляются. Автор обращает внимание на то, что чем большую роль играют ситуационные факторы, тем большее значение приобретает процесс научения агрессивному поведению, который у человека носит в основном социальный характер [3, С. 386].

Паренс Г. пишет, что наиболее привычным же проявлениям агрессии считается конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы или применение физической силы. Скрытые формы агрессии выражаются в уходе от контактов, бездействии с целью навредить кому-то, причинение вреда себе и самоубийстве. Исследователь подчеркивает, что внутренними репрезентациями агрессии могут быть идеи, фантазии и аффекты. Например, подросток может вынашивать идеи насилия над кем-то, он может расправиться с обидчиком лишь в своих фантазиях или испытывать сильный аффект [26, С. 11].

Все выше перечисленные аффекты встречаются у значительного числа детей старшего подросткового возраста. Г.Э. Бреслав, прослеживая проблему подростковой агрессивности, отмечает, что постепенно на смену агрессии приходят более сложные способы поведения, опосредованные социальными нормами, нравственными проявлениями. И только

у определенной категории детей агрессия сохраняется и, более того, продолжает развиваться, трансформироваться в устойчивое негативное восприятие и отношение к окружающим. Г.Э. Бреслав доказывает, что по форме агрессивные действия могут быть самыми разными. Они включают в себя детские шалости и игры, подростковые споры, драки и конфликты [6, С. 13].

И.С. Зими́на также рассматривает такие формы агрессивного поведения подростков, как ситуативные агрессивные реакции (в форме краткосрочных реакций на конкретную ситуацию); пассивное агрессивное поведение (в форме бездействия или отказа от чего-либо); активное агрессивное поведение (в форме разрушительных или насильственных действий) [15, С. 85].

Н.А. Дубинко среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведения, определяет следующее: недостаточное развитие интеллекта, заниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная возбудимость нервной системы [12, С. 53].

А.А. Хван анализирует такие причины агрессивного поведения подростков, как выраженное стремление к доминированию над людьми и использование их в своих целях, тенденция к разрушению, направленность на причинение вреда окружающим людям [43, С. 35].

В.С. Журавлев называет факторы, способствующие росту агрессивности у старших подростков:

1) эндокринный взрыв, резкое нарастание половых гормонов, главным образом тестостерона у мальчиков, способствующего росту агрессивности;

2) органическое поражение головного мозга: травмы, арахноидиты, менингиты;

3) отношение взрослых – школы и, главное, родителей [13, С. 109].

Итак, в появлении агрессивного поведения участвуют многие факторы, в том числе возраст, индивидуальные особенности, внешние, физические и социальные условия. Но решающую роль в формировании агрессивного поведения личности, по мнению большинства исследователей данного вопроса, играет ее непосредственное социальное окружение.

Ю.Б. Можгинский доказывает, что гендерный фактор также

играет большую роль в формировании агрессивного поведения. Мальчики демонстрируют более высокие уровни прямой и физической агрессии, а девочки косвенной и вербальной. В целом к мужскому полу приписывается большая склонность к физическому насилию, в то время как женщины чаще и успешнее прибегают к его психологическому варианту [23, С. 58].

Р. Бэрн в своих исследованиях определяет, что мальчики и девочки часто отличаются своими установками относительно агрессии. Мальчики, как правило, в меньшей степени испытывают чувство вины и тревоги. Напротив, женщины более обеспокоены тем, что агрессия может обернуться для них самих, - например, возможностью получить отпор со стороны жертвы [4, С. 22].

С.Л. Колосова считает, что при всей важности возрастного, гендерного и индивидуального факторов, ведущее значение в формировании агрессивного поведения старших подростков, по ее мнению, имеют социальные условия развития личности [17, С. 126].

И.А. Фурманов в настоящее время признает семью основным социальным источником формирования агрессивного поведения подростков. Он указывает на то, что агрессия проявляется не только к врагам, незнакомым людям или конкурентам. Психологическое или физическое насилие отнюдь не редкость для многих семей. На становление агрессивного поведения ребенка, как отмечает автор, влияют различные семейные факторы, например, низкая степень сплоченности семьи, конфликтность, недостаточная близость между родителями и ребенком, неблагоприятные взаимоотношения между детьми, неадекватный стиль семейного воспитания [41, С. 90].

Исследованиями Р. Сирса доказано, что в социализации агрессии присутствуют два важных момента:

- 1) снисходительность (степень готовности родителей поощрять, видеть поступки ребенка);
- 2) строгость наказания родителями агрессивного поведения ребенка [цит. по 17, С. 118].

Еще одно доказательство в пользу гипотезы о ведущей роли семьи в происхождении агрессивного поведения проанализировал А. Бандура. У детей, воспитывающихся в

детских учреждениях, также доминирует нарушение, связанное с агрессивностью. В то же время не все дети, лишенные необходимой родительской заботы, становятся агрессивными. Другими следствием семейной депривации может быть замкнутость, сверхзависимость, излишняя готовность к подчинению или глубокая тревожность [3, С. 96].

И.А. Фурманов немаловажное значения уделяет взаимодействию подростков со сверстниками. Личность развивается благодаря взаимодействию индивида с окружающими людьми. С одной стороны, отмечает автор, человек реализует во взаимодействии свою систему ценностных ориентаций и установок, а с другой – для него очень важны оценки и мнения других людей. Именно с ними он соотносит свое поведение, подвергая его коррекции или изменяя на диаметрально противоположное. Поэтому в педагогической практике очень важно знать те личностные установки, который ребенок реализует при взаимодействии с окружающими [42, С. 77].

Таким образом, можно сделать вывод, что проявление агрессивного поведения подростков нарастают, сами агрессивные действия становятся все более жестокими. В обществе продолжается пропаганда насильственных способов решения проблем. В этих условиях школа вынуждена значительно усиливать работу по коррекции агрессивного поведения подростков.

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

Организация психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков начинается с построения модели предстоящей деятельности. В.И. Долгова, Я.В. Латюшин предлагают в процессе моделирования исходить из свойств системности исследуемого явления. Это наличие цели, элементов, структуры. Их достоверность определяется с помощью системы мероприятий, реализуемых конкретными исполнителями, которые выделяют для этого необходимые ресурсы [10, С. 39].

А.Д. Гонеев определяет понятие «модель» следующим образом – это схема, изображение или описание какого-либо природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта [9, С. 158].

По мнению А.Б. Петровой, психолого-педагогическая коррекция – это деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели [29, С. 95].

Анализируя основные идеи психолого-педагогической коррекции, А.А. Осипова считает, что это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия [25, С. 11].

Модель психолого-педагогической коррекции строится по принципу системности и содержит несколько блоков: диагностический, коррекционный, проверки эффективности коррекционного воздействия, прогностический блок (рекомендаций родителям, учителям, подросткам). Каждый блок состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов (рис. 1).

В диагностический блок входят три методики, на основе которых проводилось комплектование групп: методика А. Басса и А. Дарки, которая направлена на определение уровня агрессивности подростков; методика Г. Айзенка, позволяющая достаточно точно выявить индивидуальные особенности, располагающие к агрессивности подростков; проективная

методика «Рисунок несуществующего животного», направленная на обнаружение скрытых, завуалированных, и неосознаваемых сторон личности, в том числе предрасположенность к агрессивному поведению.

Комплектование группы проводилось с помощью диагностических методик. По результатам диагностики формируется группа с высоким и низким уровнем агрессивного поведения. Оптимальная численность группы от 7 до 12 человек. Это оптимальная численность тренинговой группы, так как есть возможность взаимного обмена, опыта, обратной связи, рефлексии.



Рисунок. 1. Модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

Такое количество человек увеличивает время на взаимный обмен мнениями, на аргументацию своей позиции, а, следовательно, и на эффективность решаемых задач. Что касается качественных характеристик членов группы, то для работы в группе необходимо, чтобы участники были однородны по своему составу.

В коррекционный блок входят следующие компоненты: цель, задачи, содержание. Цель психолого-педагогической коррекции – снижение уровня агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

В соответствии с целью формулируем следующие задачи:

- 1) дать подростку возможность осознать неконструктивность его агрессивного поведения;
- 2) научить подростка понимать переживать, состояния и интересы других людей;
- 3) выработать умение выражать агрессию в приемлемых формах;
- 4) сформулировать навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов.

Выполнение этих задач дает возможность детям и подросткам снизить уровень агрессивности до приемлемого уровня и таким путем добиться более адекватной социализации.

Содержательный компонент включает в себя принципы и методы коррекции, условия эффективности коррекции, требование к помещению при проведении коррекционных занятий, структуру коррекционных занятий, рекомендации для ведущего психолого-педагогической коррекции.

В основе содержания психолого-педагогической коррекции лежат принципы и методы работы с агрессивными подростками.

Г.Ф. Кумарина останавливается на том, что принципы психолого-педагогической коррекции – это основные исходные положения психолого-педагогической коррекции. Принципы раскрывают психологические механизмы, способствующие развитию и коррекции личности, а так же правила поведения участников воздействия. Принципами могут быть внутренние убеждения, взгляды, определенные нормы. Нормы могут быть изначально задаваемые и могут быть выработаны группой [18, С. 178].

И.В. Вачков главное внимание уделяет проблеме выбора методов психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения подростков. Автор указывает на то, что метод – способ познания, исследования явлений и деятельности; способ практического осуществления чего-либо [8, С. 51].

А.Н. Романин, считает, что сердцевинной личностно-ориентированного принципа является свобода выбора и ответственность перед этим выбором. Подростков не принуждают, выполняли те или иные требования, а различными способами создают такие условия, чтобы ребенок сам пришел к пониманию значения данного требования для себя, признал и принял его, захотел выполнить и выполнил. Система гуманных отношений психолога с подростком распадается на три неразделенные части: понимание, признание, принятие его [37, С. 114].

С.Ф. Перлзу принадлежит принцип коррекционной работы «здесь и теперь». Данный принцип заставляет анализировать не то, что было раньше, а те события, которые личностно значимы для человека «сейчас». Этот принцип повышает осознание самого себя как целого, состоящего из нескольких частей [цит. по 22, С. 107].

Важным принципом групповой коррекции, по мнению В.Э. Пахальяна, является ее закрытость, то есть невынесение обсуждаемых вопросов за пределы работы группы. Это можно обосновать этической нормой недопустимости обсуждения чьих-либо проблем за спиной и тем более с людьми, не участвующих в тренинге [27, С. 84].

Также в основе коррекции лежит принцип персональной ответственности. Х. Ремшмидт считает, что каждый несет ответственность за свое поведение в группе и в реальной жизни. Во время работы не должно быть выражений: «Мы считаем...», «Мы думаем...», правильно: «Я считаю...», «Я думаю...». Такова ответственность за свою позицию, точку зрения, мировоззрение [36, С. 432].

Подросткам необходимо объяснить важные моменты и основные правила поведения на коррекционных занятиях: когда даешь обратную связь, будь конкретен и избегай личностных оценок, критикуй не человека, а его поступки, и выражай свое мнение в форме, не допускающей унижение личности; получая

обратную связь, не пытайся что-то объяснить и оправдаться, а слушай и задавай уточняющие вопросы. В группе каждый имеет право попросить помощи и поддержки у других участников.

Немаловажным принципом является правило «Стоп». Участие в тренинге и выполнение отдельных процедур является добровольным. Нельзя заставить других людей сделать то, что на что они не могут решиться.

При работе с агрессивными подростками надо учитывать, что наряду с некоторыми общими методическими принципами и методами, на основе которых проводятся коррекционные занятия, работа с этой категорией имеет определенную специфику, которая должна быть учтена при организации и проведения коррекции. Поэтому необходимо выделить условия, влияющие на эффективность групповой коррекционной работы со старшими подростками:

- начальный этап в изучении каждой темы должен быть посвящен формированию мотивации старших подростков;

- использование на начальном этапе мотивации таких элементов, которые сильно влияют на эмоциональное переживание подростков, значимое их в жизни.

К помещению для коррекционных занятий предъявляются определенные требования. Л.Ф. Анн определяет, что помещения для занятий должно быть просторным, должно позволять поставить стулья по кругу. В помещении не должно быть никаких потенциально опасных предметов, комната должна быть светлой и иметь хорошее освещение. Обычно рекомендуется каждый день занятий начинать и завершать упражнениями, направленными на активизацию и развитие рефлексивности или способности к эмпатии у участников тренинга. При этом по ходу занятий и с учетом индивидуальных особенностей участников постепенно следует усложнять комплекс этих упражнений и постоянно их разнообразить, но проявляя чувство меры. Группу следует информировать, что рефлексия – одно из основных средств, способствующих эффективному деловому общению. Старшим подростком необходимо объяснить суть рефлексии – способность увидеть себя, свои состояния «со стороны» или «глазами других», так как это адекватно для данного возраста [2, С. 102].

Одним из важных средств реализации психолого-

педагогической коррекции старших подростков являются методы работы.

Использовались следующие методы коррекции агрессивного поведения старших подростков:

Групповая дискуссия строится путем обсуждения участниками определенных тем или позиций, рассмотрение их с разных точек зрения. В.И. Долгова, Я.В. Латышин считают, что в результате групповой дискуссии первоначально разнородные и даже экстремальные позиции участников сглаживаются и приобретают характер единого, разделяемого мнения усредненного мнения – групповой нормализации [10, С. 119].

Анализ ситуаций, предлагаемых в игровой форме и моделирующих то, что происходит в жизни подростков, позволяет участникам проанализировать свое поведение, исходя из проигрываемых ситуаций, мнений, поведения других участников.

Игра, как считает Е.А. Ливанова, это активность индивида, направленная на условное моделирование некоей развернутой деятельности. Для человека - форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действий предметных, в предметах науки и культуры. Ролевая игра - один из элементов психодрамы, исполнение ее участниками различных ролей, значимых для них в реальной жизни; символическая игра - вид игры, где реальность воспроизводится в виде символов или знаков, а игровые действия выполняются в абстрактной символической форме; сюжетная - игра детей, где воспроизводятся сюжеты из событий реальной жизни, сказок [21, С. 112].

Работа в парах, тройках, микрогруппах при отработке умений или на любом другом этапе занятий.

Коррекционные занятия строятся по определенной структуре. Рассмотрим ее.

Начало 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,

ритуал окончания занятия.

Тренинговые занятия продолжаются в течение 1 – 1,5 часа и включают в себя 10 занятий, частота встреч – три раза в неделю.

В блок проверки эффективности коррекционного воздействия входят следующие компоненты: повторное диагностирование, результативность коррекционных занятий, внутренние и внешние заказчики, заинтересованные в полученных результатах, в продолжение работ по данной проблеме.

На третьем этапе психолого-педагогической коррекции происходит повторная диагностика, адресованная старшим подросткам, участвующим в экспериментальной работе по коррекции агрессивного поведения.

В результате психолого-педагогической коррекции, по нашему предположению, уровень агрессивности снизится. Подростки осознают неконструктивность своего поведения. Увидят переживания, состояния и интересы других людей. Научатся грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции, конструктивно выходить из конфликтов.

Прогностический компонент имеет большое значение, в реализации программы психолого-педагогической коррекции. В результатах и в продолжение работ по коррекции агрессивного поведения старших подростков заинтересованы внешние и внутренние заказчики:

психологические службы школ;
родители старших подростков;
учителя-предметники; учреждения дополнительного образования;
социально-реабилитационные центры;
сотрудники воспитательных отделов следственных изоляторов (СИЗО);
сотрудники воспитательных колоний (ВК).

В четвертый блок входят конкретные рекомендации родителям, учителям и подросткам, которые способствуют более полной реализацией психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков.

Таким образом, модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, состоит из

четырёх блоков: диагностический, коррекционный, проверки эффективности коррекционного воздействия, прогностический (рекомендации родителям, учителям, подросткам).

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

Глава 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы

Целью экспериментальной работы в рамках проводимого исследования является доказательство выдвинутой гипотезы, согласно которой агрессивное поведение старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, изменится, если разработать и внедрить модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Исследование было проведено в МОУ СО школа-интернат № 4 г. Челябинска магистрантом Сычевой Е. В исследовании принимали участие ученики 10 класса в возрасте 15-16 лет в количестве 24 человека.

Задачи экспериментального этапа исследования:

- 1) подобрать группу испытуемых (возраст, объем выборки);
- 2) подобрать соответствующие методики;
- 3) организовать и провести констатирующий и формирующий эксперимент;
- 4) проанализировать и интерпретировать результаты исследования;
- 5) сформулировать выводы.

Исследование агрессивного поведения старших подростков проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный. На этом этапе проводится выбор темы, определение объекта и предмета исследования, формулировка гипотезы, постановка задач исследования, изучение и анализ психолого-педагогической литературы, выбор группы испытуемых, выбор методов и методик исследования, определение понятийного аппарата по теме исследования.

2. Опытно-экспериментальный. На этом этапе осуществляется выбор методик для проведения исследования агрессивного поведения старших подростков, проведение опытно-экспериментального исследования (констатирующий и

формирующий этапы) агрессивного поведения среди учащихся десятого класса.

3. Контрольно-обобщающий. На этом этапе проводится контрольно-экспериментальное исследование агрессивного поведения старших подростков после реализации программы психолого-педагогической коррекции, анализ результатов исследования, разработка психолого-педагогических рекомендаций по коррекции агрессивного поведения старших подростков.

Методы исследования агрессивного поведения старших подростков:

1) теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение, моделирование;

2) эмпирические методы: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, опрос по методике Басса – Дарки, опрос по методике Г. Айзенка, проективная методика «Несуществующее животное»;

3) статистические методы: G - Критерий знаков.

Представим и проанализируем результаты, полученные с помощью методики Басса – Дарки (рис. 2).

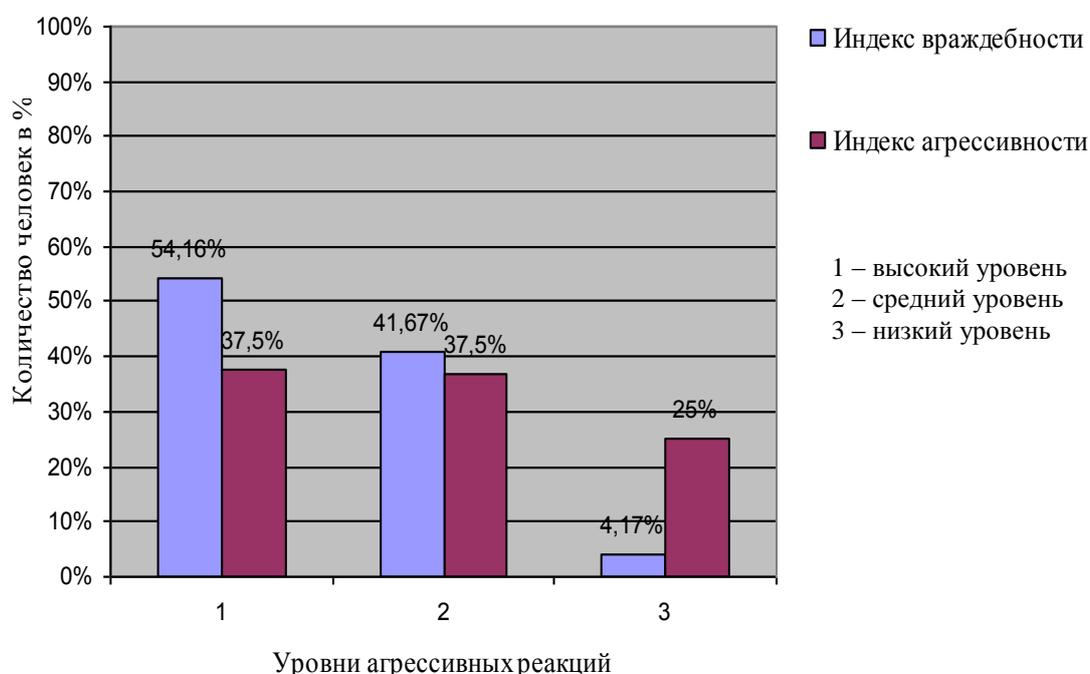


Рисунок 2. Распределение уровней агрессивных реакций (индекс враждебности и агрессивности) у старших подростков на констатирующем этапе эксперимента по методике Басса – Дарки

У старших подростков выявлено три уровня агрессивных реакций по индексу враждебности (Рис. 2).

Высокий уровень враждебности у 54,16% (13 человек). Подростки отмечают, что в классе легко раздражимы и их часто охватывает чувство ярости. Также они испытывают негативизм, обиду, раздражение, недоверие к окружающему миру. Отмечают, что имеют врагов, обидчиков, к которым испытывают враждебные чувства. Часто не могут справиться с желанием причинить вред другим людям с целью защиты своих интересов.

Средний уровень враждебности у 41,67% (10 человек). Подростки со средним уровнем враждебности показали, что в редких случаях испытывают зависть и ненависть к окружающим. Они отмечают, что в проблемных ситуациях не дают волю эмоциям, держат себя в руках, таким образом, адекватно реагируют на окружающих. Находят более конструктивные, адекватные способы управления своим поведением. Подростки указывают на то, что они нераздражительно, не имеют врагов и обидчиков.

Низкий уровень враждебности у 4,17% (1 человек). Подросток отмечает, что не способен обидеть кого-либо, не испытывает таких чувств, как раздражение, ярость, обида.

У старших подростков выявлено три уровня агрессивных реакций по индексу агрессивности (Рис. 2).

Высокий уровень агрессивности у 37,5 % (9 человек). Эти подростки показали, что испытывают желание причинить вред окружающим, а также используют физическую силу против другого человека. Они отмечают, что довольно часто испытывают злость, ненависть, раздражение к обидчикам. А также прибегают к сильным выражениям, в споре повышают голос, выражают негативные чувства через грубость, сквернословие, словесные угрозы.

Средний уровень агрессивности также у 37,5 % (9 человек). Подростки со средним уровнем агрессивности отмечают, что находят конструктивные выходы в проблемной ситуации (спорт, кружки, соревнования). Они указывают на то, что не способны ударить человека, так как считают, что все можно решить «мирным путем», без споров, конфликтов, раздражения. Они показали, что в проблемных ситуациях ведут себя адекватно, готовы отстаивать свою точку зрения, не прибегая к «сильным

выражениям», не вымещают зло на других.

Низкий уровень агрессивности у 25% (6 человек). 25% подростков показали, что не испытывают чувство раздражения, злости. Они указывают на то, что неспособны использовать физическую силу против другого человека, считая, что в этом нет смысла. Подростки не выражают негативные чувства через грубость, сквернословие.

Таким образом, исходя из результатов диагностики по методике Басса-Дарки, у некоторых подростков высокий уровень по индексу враждебности. Это значит, что большинство подростков не могут справиться с желанием причинить вред другим, а так же испытывают недоверие к окружающим людям.

По индексу агрессивности также у большинства подростков преобладают высокий и средний уровни. Это значит, что некоторые ученики используют физическую силу против другого лица, выражают негативные чувства через грубость, сквернословие, словесные угрозы.

Представим и проанализируем результаты, полученные с помощью методики Г. Айзенка (рис. 3).

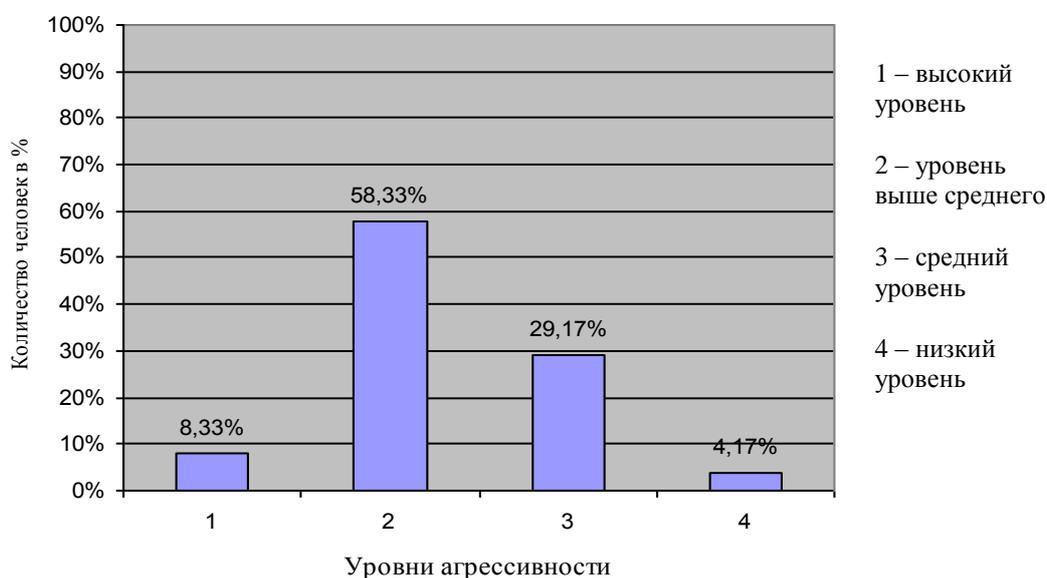


Рисунок 3. Распределение уровней агрессивности у старших подростков на констатирующем этапе эксперимента по методике Г. Айзенка

У старших подростков выявлено четыре уровня агрессивности. Высокий уровень выявлен у 8,33% (2 человека). Подростки отмечают, что в разговоре часто перебивают

собеседника, повышают голос, испытывают желание быть авторитетом для окружающих, предпочитают руководить, чем подчиняться. А также им трудно сдержаться во время спора, конфликта и часто это приводит к тому, что подростки грубят, повышают голос, легко раздражимы, возбудимы.

Уровень выше среднего у 58,33% (14 человек). Подростки, имеющие уровень выше среднего, отмечают, что иногда бывают легко возбудимы, раздражительны, им иногда трудно сдержаться себя в споре.

Средний уровень у 29,17% (7 человек). 29,17% подростков имеют средний уровень агрессивности. Они отмечают, что в споре ведут себя сдержанно и не испытывают чувства раздражения, гнева к людям, указывают на то, что в решении конфликтов ведут себя конструктивно, обдумывают свои поступки.

Низкий уровень у 4,17% (1 человек).

Подростки с низким уровнем агрессивности отмечают, что они не вступают в конфликты, предпочитают подчиняться, чем руководить. Так как считают, что не способны руководить, организовать большой коллектив. Они показали, что в любом деле довольствуются малым, их трудно рассердить, расстроить, разозлить.

Из рисунка 3 видно, что у большинства подростков преобладает уровень агрессивности выше среднего (14 человек) и средний (7 человек). Это значит, что большинство подростков легко возбудимы, раздражительные, руководят другими подростками, легко манипулируют окружающими.

Проинтерпретируем рисунки старших подростков по методике «Рисунок несуществующего животного».

Составим сводную таблицу результатов исследования по методике «Несуществующее животное» (табл. 1).

По результатам этой методики у испытуемых выявлено три уровня агрессивности.

Высокий уровень выявлен у 20,83% (5 человек).

Подростки в своих рисунках отмечают такие агрессивные детали: рот с зубами, когти, щетина, острые углы, клюв. Рот с зубами - прямые символы вербальной агрессии. Большие глаза - говорят о том, что подросток испытывает страх, боязнь, неуверенности к окружающим. Рога, острые углы - говорят о том,

что подросток часто использует защитную агрессию. В рисунках подростков отмечается также сильный нажим карандашом.

Таблица 1

Сводная таблица результатов исследования агрессивного поведения по методике «Рисунок несуществующего животного»

№	Код имени испытуемого	Количество деталей, указывающих на агрессивные тенденции	Уровни агрессивности
1	Г.Д.	0	(низкий)
2	Ш.П.	6	(высокий)
3	С.Н.	0	(низкий)
4	И.Л.	0	(низкий)
5	М.А.	0	(низкий)
6	К.В.	7	(высокий)
7	Ш.А.	7	(высокий)
8	С.А.	0	(низкий)
9	Я.Н.	0	(низкий)
10	К.Р.	3	(средний)
11	А.Д.	6	(высокий)
12	А.С.	0	(низкий)
13	М.К.	3	(средний)
14	Р.В.	0	(низкий)
15	П.Л.	3	(средний)
16	Р.Ю.	4	(средний)
17	Ч.З.	0	(низкий)
18	Т.Д.	3	(средний)
19	П.А.	0	(низкий)
20	Ф.Ф.	4	(средний)
21	М.И.	0	(низкий)
22	К.В.	6	(высокий)
23	С.М.	3	(средний)
24	С.И.	0	(низкий)

Средний уровень у 29,17% (7 человек). В рисунках подростков прослеживаются детали несущие малую агрессивную тенденцию. Отмечаются такие детали: небольшие когти, рот без зубов, углы в рисунках не используются. В своих рисунках подростки используют легкий нажим карандашом, это говорит о том, что у подростков недостаточные энергетические ресурсы, а

некоторые подростки используют нажим варьирующий - это говорит об адаптивности к новым обстоятельствам, пластичность в деятельности. А так же используют легкую или минимальную штриховку - это говорит об относительном спокойствии подростков.

Низкий уровень у 50% (12 человек). В рисунках подростки не отмечают детали, указывающие на агрессивные тенденции. В основном используются такие детали как неясные, разнообразные, изменчивые штрихи позволяют сделать вывод о том, что у подростка недостаток упорства, настойчивости, а также незащищенность. Подростки изображают маленькие глаза, это характеризуется тем, что они часто погружается в себя, и склонны к застенчивости.

В результате по методике «Рисунок несуществующего животного» было выявлено, что 5 подростков отмечают в своих рисунках большое количество деталей, указывающих на агрессивные тенденции. 7 подростков указывают в своих работах небольшое количество деталей, указывающих на агрессивные тенденции. Рисунки 12-ти подростков относительно спокойны, они не отмечают детали, указывающие на агрессивные тенденции. Но эти детали позволяют судить о том, что они застенчивы, недоверчивы к окружающим, незащищены, не уверены в общении, деятельности. Представим сводную таблицу по трем методикам (табл. 2). Из таблицы видно, что высокий уровень агрессивности выявлен у 6 подростков, средний – у 17 и низкий – у одного испытуемого.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента было выявлено, что 7 подростков нуждаются в коррекции агрессивного поведения. Это шестеро подростков с высоким уровнем агрессивности и один с низким уровнем. Для подростков с высоким уровнем агрессивности психолого-педагогическая коррекция призвана снизить уровень агрессивности. Для подростка с низким уровнем агрессивности психолого-педагогическая коррекция будет способствовать обретению уверенности в себе, поможет почувствовать свою значимость, увидеть свои положительные качества, повысить самооценку, развить творческие способности. В следующем параграфе представлена программа психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков.

Таблица 2

Таблица сводных результатов диагностики агрессивного поведения старших подростков по трем методикам

№	Код имени испытуемого	Методика Басса - Дарки		Методика Г. Айзенка	Методика «Рисунок несуществующего животного»	Общий уровень
		Индекс враждебности	Индекс агрессивности			
1	Г.Д.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Низкий	Средний
2	Ш.П.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Высокий	Высокий
3	С.Н.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Низкий	Средний
4	И.Л.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Низкий	Средний
5	М.А.	Высокий	Высокий	Высокий	Низкий	Высокий
6	К.В.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Высокий	Высокий
7	Ш.А.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Высокий	Высокий
8	С.А.	Высокий	Высокий	Высокий	Низкий	Высокий
9	Я.Н.	Высокий	Высокий	Выше среднего	Низкий	Средний
10	К.Р.	Высокий	Средний	Выше среднего	Средний	Средний
11	А.Д.	Высокий	Средний	Выше среднего	Высокий	Высокий
12	А.С.	Средний	Средний	Выше среднего	Низкий	Средний
13	М.К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
14	Р.В.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
15	П.Л.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
16	Р.Ю.	Средний	Средний	Выше среднего	Средний	Средний
17	Ч.З.	Средний	Средний	Выше среднего	Низкий	Средний
18	Т.Д.	Средний	Средний	Выше среднего	Средний	Средний
19	П.А.	Средний	Низкий	Выше среднего	Низкий	Средний
20	Ф.Ф.	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Средний
21	М.И.	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
22	К.В.	Средний	Низкий	Средний	Высокий	Средний
23	С.М.	Высокий	Низкий	Средний	Средний	Средний
24	С.И.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий

2.2. Реализация модели психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

В параграфе 1.3 представлена разработанная нами модель психолого-педагогической коррекции. На ее основе мы составили коррекционную программу формирующего эксперимента, цель которой – снизить уровень агрессивного поведения старших подростков.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) дать ребенку возможность осознать неконструктивность его агрессивного поведения;
- 2) научить ребенка понимать переживать, состояния и интересы других людей;
- 3) выработать умение выражать агрессию в приемлемых формах;
- 4) сформировать навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов;
- 5) повысить уровень самоконтроля и саморегуляции;
- 6) сформировать положительную адекватную самооценку.

Противопоказанием для групповой работы с агрессивными подростками является отрицательное отношение ребенка (или его родителей) к тренинговой работе.

Основные нормативы, которыми целесообразно руководствоваться при проведении групповых занятий:

Возрастные границы: 15-16 лет.

Оптимальная численность в группе подростков: 7 - 12 человек.

Продолжительность групповых занятий: 1 – 1,5 часа.

Количество и частота занятий – 10 занятий, три занятия в неделю.

Форма работы – групповая.

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

Представим упражнения и вопросы шерингов, используемые в программе психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков на каждом из 10 занятий.

Занятие 1

«Познакомимся»

Группа разбивается на пары. Каждый участник рассказывает своему соседу о себе, слушатель должен не перебивая рассказчика следить за его рассказом (5 минут каждый). Группа собирается вместе. Каждый участник коротко пересказывает то, что ему поведал о себе напарник, не пропустив ни одной детали.

«Имена прилагательные»

Каждый участник выбирает себе имя прилагательное, характеризующего его положительно (3 имени прилагательного). Имя прилагательное должно начинаться с той же буквы, что и имя участника. Например: мужественная, милая, мягкая Мария.

«Позитивное представление»

Разделиться на пары. В течение 5 минут каждый участник имеет возможность рассказать своему партнеру событие положительное, которое с ним произошло. Через пять минут пары меняются.

Обмениваемся информацией об участниках группы.

«Какие качества меня привлекают в друзьях»

Каждый участник называет качества, которые привлекают его в друзьях, выявляются групповые предпочтения (3 качества)

Занятие 2

«Вы, вероятно, не знаете обо мне...»

Каждый участник рассказывает о себе то, что, он полагает, будет интересно для других. Рассказ должен быть кратким, четким.

«Неудобная ситуация»

Группа делится на тройки, и рассказывают, проигрывают неудобную ситуацию, которая с ним произошла (10 минут), находят решение данной проблемы. Объединение группы: просмотр сценок, выслушивание решений данной проблемы, нахождение группового мнения (адекватного выхода из данной

проблемы).

«Ливень»

Ведущий находится в кругу, он делает определенное движение, и все повторяют по кругу эти движения, так как он поворачивается к каждому лицом, и игрок начинает выполнять данное движение.

1 круг – потирание ладоней

2 круг – щелканье пальцами

3 круг – похлопывание по бедрам.

«Концентрические круги»

Участники делятся на пары и садятся в круг: половина садится лицом к центру, вторая половина – перед каждым участником лицом к нему. Каждый участник получает 10 минут, чтобы говорить на заданную тему- вспомни ситуацию в которой ты вел себя агрессивно и попробуй ответить на вопросы: что ты чувствовал? Был ли ты удовлетворен результатом? Что бы тебе помогло быть неагрессивным? После этого участники объединяются и делятся своими мыслями.

Занятие 3

«Впечатление»

Участники разбиваются на пары, садятся друг напротив друга. Один из участников рассказывает другому, какое хорошее впечатление тот на его произвел. Говорить стоит тепло и искренне. Через 5 минут пары меняются

«Признание в любви»

Участники получают листочки бумаги и кучку и выбирают негласно в группе человека, который по самым разнообразным признакам и качествам им импонирует. На листочке следует указать 5 наиболее ярких качеств. Затем ведущий собирает листочки и зачитывает, а участники пытаются отгадать человека с такими качествами.

«Тик – так»

Участники передают друг другу звуковую передачу: тик –

на право, так – налево по кругу. Бум означает перемену направления передачи звука. Любой участник группы имеет право поменять на правление.

«Бумажный бум»

Команда делится на две части, на полу прочеркиваются 2 линии. Одна команда оказывается на левой части, другая на правой части. Участникам передаются листы бумаги поровну и сминают в мячик. Задача каждой из команд все те мячики, которые оказались на ее территории, перебросить на территорию другой команды.

Занятие 4

«Конфликтные пары»

По просьбе ведущего участники предлагают различные конфликтные ситуации, которые записывают на доске (7 ситуаций). Проводится голосование и обсуждения, кто чаще встречается с проблемой.

Одну из актуальных ситуаций необходимо разыграть с помощью ролевой игры (участвуют все, группа сама делится на роли, тренер лишь помогает) После разыгрывания группе совместно нужно найти выход из конфликтной ситуации, и так же проиграть выход из ситуации. Непременным условием является участие всех членов тренинга.

«Монолог»

Участникам необходимо вступить в конфликтный диалог. Первый бросает фразу своему сопернику, он отвечает ему фразой. Они обмениваются фразами с условием, что последующая фраза на тон выше. Действие происходит в кругу. Остальным участникам необходимо следить за переговорами, и говорят о том, что они заметили.

«Поменяемся местами»

Игра проводится в кругу. Один стул убирается. Ведущий, находящийся в центре круга, произносит: «Поменяются местами те, кто...» Участникам надо быстро встать и поменяться местами. Тот, кто не успел, занимает место ведущего

Занятие 5

«Разные ответы»

Каждому члену группы предлагается продемонстрировать ситуации: уверенный, не уверенный, агрессивный. Задаются следующие вопросы участникам:

1. Друг продолжает занимать вас разговором, вы хотите уйти. Что вы сделаете?

В парах необходимо разыграть эти ситуации (3 ситуации: уверенного, неуверенного, агрессивного поведения). Группа объединяется, просмотр сценки, нахождение общего решения из проблемы (необходимо вести записи на доске).

«Досчитаем до 30...»

Все участники закрывают глаза, и бес договоренности начинают считать от 1 до 30. Чем больше группа досчитала, тем сплоченнее коллектив.

«Наши эмоции»

Вам будут розданы карточки с названиями чувств. Ознакомьтесь с ними, но не показывайте их окружающим. Каждому из вас необходимо будет взобраться на стул и изобразить памятник тому чувству, которое написано у вас на карточке. Задача группы - отгадать памятник какому чувству они видят. Памятник разрушается только по команде тренера. После завершения группа рассаживается в круг.

Объясните, как вы понимаете слова, указанные у вас на карточке. Попытайтесь описать эти качества, в каких жизненных ситуациях они могут возникать. Когда у вас возникали эти чувства? Расскажите об этом.

«Разрядимся»

Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3-4 раза и закройте глаза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. На ней выставлены фотографии людей, на которых вы разгневаны, злы. Походите по этой выставке, постарайтесь рассмотреть эти портреты, выберете любой из них и остановитесь у него. Постарайтесь вспомнить какую-нибудь конфликтную ситуацию, связанную с этим человеком. Постарайтесь

мысленным взором увидеть самого себя в этой ситуации. Представьте, что выражаете свои чувства человеку, на которого разгневаны, не сдерживайте свои чувства. Если вы закончили упражнение, дайте знак- кивните головой. 3-4 раза вдохните и откройте глаза.

Занятие 6

«Мнения»

Члены группы стоят. Стулья расставляют вдоль противоположных стен. Тренер зачитывает инструкцию. Сейчас вам будет зачитано мнение людей по поводу различных проблем. Те, кто согласен с этим мнением, сядьте на стулья справа, те, кто не согласен- слева.

Мнения:

1. Все недобрые поступки не остаются безнаказанными.
2. Людям, которые лгут, трудно смотреть в глаза других.
3. Любого преступника можно освободить благодаря ловкой защите адвоката.
4. Каждый человек должен следовать чувству долга и ответственности.
5. Соблюдение законов является обязательным.
6. Если правило не нравится, то его можно нарушить.
7. Родителям можно простить все.
8. Люди должны уважать права друг.
9. Обманувшего обязательно будет мучить совесть.

Потом тренер обращается к одной группе и просит обосновать их выбор, и так же к другой группе.

«Будущее»

Один из участников группы усаживается на стул. Остальные члены группы рассаживаются полукругом. Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои предложения относительно его будущего. Через пять лет, как он измениться, что с ним будет, где он будет работать, будет ли у него семья во что он будет одет. Ведущий задает вопросы сидящему на стуле: «Каким вам видится ваше будущее? Чего вы опасаетесь в будущем?» После того, как каждый из членов группы посидел на стуле, проводится

групповое обсуждение.

«Хозяин ли я своей судьбы?»

Раздаются листы, на которых ребята отвечают на вопрос: «Кто я?». Далее следует обсуждение каждого участника. Задаются вопросы: «Что такое ответственность? Что такое уверенный в себе человек?».

Занятие 7

«Лесенка»

Участникам необходимо вступить в конфликтный диалог. 1 – бросает вызов своему собеседнику, 2 – отвечает на его фразу (фразы должны быть как можно более адекватные) и т.д. Тот, кто из пары не справился выбывает, в игру вступает следующий участник. Остальные участники зрители и они дают обратную связь игрокам

«Молекулы»

Все участники расходятся по залу, обнимаются, здороваются, так как хотят. Как только ведущий говорит: «двойные молекулы» - все должны собраться по двое, «тройные молекулы» - все должны объединиться в тройки и т.д. Тот кто не нашел себе напарника становится ведущим.

«Выход из контакта»

Разделиться по два человека. Двое играющих должны поговорить на определенную тему, учитывая, что беседа должна соответствовать беседе малознакомых людей. Через 2-3 минуты один должен деликатно объяснить собеседнику, что вынужден покинуть его. Победителем будет считаться тот, кто сумел поддержать беседу, и тот, кто нашел удачный выход из контакта.

«Контакт»

Участникам группы надо разделиться на пары. В каждой паре оба партнера по очереди должны завершить фразу: «Здравствуйте, мне очень нравится...». На этот диалог отводится 15-20 минут. Затем проводится обсуждение содержания диалога.

Занятие 8

«Да»

Ребята, делятся на пары один из участников говорит фразу, выражающую его состояние, настроения или ощущения. После чего второй должен задавать ему вопросы, чтобы уточнить и выяснить детали. Например, "Странно, но я заметила за собой, что когда нахожусь в таком состоянии, то цвет моей одежды примерно одинаков". Упражнение считается выполненным, если в ответ на расспросы участник получает три утвердительных ответа - "да".

«Передача по кругу»

Все садятся в круг. Один из участников группы начинает действие с воображаемым предметом так, чтобы его можно было продолжить. Сосед повторяет действие и продолжает его. Таким образом предмет обходит круг и возвращается к первому игроку. Тот называет переданный им предмет и каждый из участников называет, в свою очередь, что передавал именно он. После обсуждения упражнение повторяется еще раз.

«Спор при свидетелях»

Обучаемые разбиваются на тройки. Один из членов тройки берет на себя роль наблюдателя-контролера. Его задача - следить за тем, чтобы участники спора осуществляли поддержку высказываний партнеров, не пропускали второго такта ("Уяснение") и при парафразе использовали "другие слова", т.е. он выполняет те же функции, что ведущий в предыдущем упражнении. Два других члена тройки, предварительно решив, какую из альтернативных позиций они занимают, вступают в спор, на выбранную ими тему, придерживаясь трехкратной схемы ведения диалога. По ходу упражнения участники меняются ролями, т.е. роль наблюдателя-контролера поочередно выполняют все члены тройки.

Занятие 9

«Карусель»

В упражнении осуществляется серия встреч, причем каждый

раз с новым человеком.

Задание: легко войти в контакт, поддержать разговор и проститься.

Члены группы встают по принципу "карусели", т. е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный

Примеры ситуаций:

- Перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но довольно долго не видели. Вы рады этой встрече...

- Перед вами незнакомый человек. Познакомьтесь с ним...

- Перед вами маленький ребенок, он чего-то испугался. Подойдите к нему и успокойте его.

- После длительной разлуки вы встречаете любимого (любимую), вы очень рады встрече...

Время на установление контакта и проведение беседы 3-4 минуты. Затем ведущий дает сигнал, и участники тренинга сдвигаются к следующему участнику.

«Дискуссия»

Группа разбивается на "тройки". В каждой тройке распределяются обязанности. Один из участников играет роль "глухого-и-немого": он ничего не слышит, не может говорить, но в его распоряжении - зрение, жесты, пантомимика; второй участник играет роль "глухого и паралитика": он может говорить и видеть; третий "слепой-и-немой": он способен только слышать и показывать. Всей тройке предлагается задание, например, договориться о месте, времени и цели встречи.

Диспут «Дискуссия»

Упражнение проводится в форме диспута. Участники делятся на две приблизительно равные по численности команды. С помощью жребия решается, какая из команд будет занимать одну из альтернативных позиций по какому-либо вопросу, например: сторонники и противники «курения», «алкоголизма» и т.д.

Аргументы в пользу той или иной точки зрения члены команд высказывают по очереди, а также от команд требуется нарисовать плакат на свою тему. Обязательным требованием для играющих является поддержка высказываний соперников и

уяснение сущности аргументации. В процессе слушания тот из членов команды, чья очередь высказываться следующим, должен реагировать угу-поддакиванием и эхо, задавать уточняющие вопросы, если содержание аргументации не до конца ясно или же сделать парафраз, если создается впечатление полной ясности. Аргументы в пользу позиции своей команды разрешается высказывать лишь после того, как выступающий тем или иным способом просигнализирует, что его поняли правильно (кивок головой, "да, именно это я и имел в виду").

Ведущий следит за очередностью выступлений, за тем, чтобы слушающий осуществлял поддержку высказывания, не пропуская тактов, парафраз, используя при этом реакции соответствующего такта. Можно давать разъяснения типа, "Да, Вы меня поняли правильно" легче всего, просто повторив слова собеседника, а убедиться в правильности понимания можно парафразируя его высказывания. Предостережь участников от попыток продолжать и развивать мысли собеседника, приписывая ему не его слова.

В заключение упражнения ведущий комментирует его ход, обращая внимание на случаи, когда с помощью парафразы удалось добиться уточнения позиций участников "диспута"

Занятие 10

«Последняя встреча»

Представьте себе, что занятия уже закончились, и вы расстаетесь. Но все ли вы успели сказать друг другу? Может быть вы забыли поделиться с группой своими переживаниями? Или есть человек, мнение которого о себе вы хотели бы узнать? Или вы хотите поблагодарить кого-либо? Сделайте это "здесь и сейчас".

«Что я нового узнал»

Подростки делятся по кругу со своими новыми знаниями, психолог задает ему уточняющие вопросы.

«Мой самый лучший день»

Участники по кругу говорят о том дне, когда им понравилось больше всего, а остальные участники слушают и

помогают вспомнить этот день.

«Давайте попросимся»

Ребята встают и прощаются, так как они хотят, говорят добрые слова и пожелание друг другу. Можно обнять друг друга, поблагодарить друг друга.

Вопросы шерингов, используемые в программе психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков

Занятие 1

1. Как ваше настроение? Что вы ждете от сегодняшнего занятия? Каковы ваши предпочтения.

2. Сложно ли было говорить о себе положительно?

3. Легко ли было выслушать партнера? Как вы себя чувствуете?

4. Как ваши предпочтения относятся к групповому мнению? Как вы считаете, почему получились разные ответы?

5. Что вам понравилось, а что нет? Как изменилось ваше настроение?

Занятие 2

1. С чем вы сегодня пришли? Что у вас нового произошло? Как ваше настроение?

2. Сложно ли было составить рассказ о себе? Что вам показалось легко, а что сложно?

3. Как вы себя чувствуете? Изменилось ли ваше состояние и как?

4. Что вы поняли из этого опыта? Легко ли было запомнить информацию?

5. Что вам понравилось, а что нет? Как изменилось ваше настроение?

Занятие 3

1. Как вы себя чувствуете? Что у вас нового? Какие события

у вас произошли за 3 дня?

2.Что вы нового узнали о себе? Все ли это про вас?

3.Легко ли было выбрать человека в группе? Что вам понравилось?

4.Как вы себя чувствуете? Изменилось ли ваше состояние по сравнению с началом дня?

Занятие 4

1.С чем вы сегодня пришли? Что у вас нового произошло? Как ваше настроение?

2.Как вы думаете, почему голосование было разным? Много ли проблем оказалось незатронутыми? Были ли актуальны для вас конфликтные ситуации?

3.Сложно ли было справиться с заданием?

4. Что вам понравилось, а что нет? Как изменилось ваше настроение?

Занятие 5

1.Как вы себя чувствуете? Что у вас нового? Какие события у вас произошли за 3 дня?

2.Легко ли было различать вопросы? К какому поведению вы склонны?

3.Какие эмоции у вас сейчас? Что вам понравилось в этом упражнении?

4.Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? На ком вы остановились? Какую ситуацию вы представили? Как менялось ваше настроение на протяжении занятия?

5. Что вам понравилось, а что нет? Как изменилось ваше настроение?

Занятие 6

1. Как ваше настроение? Что вы ждете от сегодняшнего занятия?

2.Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Чего вам не хватило? Как менялось ваше состояние на протяжении упражнения?

3.Что вы чувствуете? О чем думаете? Что говорили о вас, а что не про вас?

4.Легко ли было определиться со своим местом в жизни?

5. Как вы себя чувствуете? Изменилось ли ваше состояние по сравнению с началом дня? Что вы нового узнали о себе?

Занятие 7

1. С чем вы сегодня пришли? Что у вас нового произошло? Как ваше настроение?

2.Сложно ли было адекватно отвечать на фразы? Как вы себя чувствуете?

3.Что было сложно, а что легко? Что вы приобрели сегодня? В чем польза проделанного упражнения?

4.Понравилось ли вам упражнение и чем?

5. Как вы себя чувствуете? Изменилось ли ваше состояние по сравнению с началом дня?

Занятие 8

1. Как ваше настроение? Что вы ждете от сегодняшнего занятия?

2.Что было легко, а что сложно? Изменилось ли ваше состояние и как?

3.Легко ли было без слов передавать предмет? На что вы ориентировались, чтобы угадать?

4.Какие трудности встретились вам в разговоре?

5. Что вам понравилось, а что нет? Как изменилось ваше состояние?

Занятие 9

1.Как вы себя чувствуете? Что у вас нового? Какие события у вас произошли за 3 дня?

2.В какой позиции вам понравилось больше быть? Какие трудности вы увидели?

3.Сложно ли было вам договориться? Подошла ли вам роль? В какой роли вы хотели ли быть?

4.Чем понравилось вам упражнение? Актуальны ли для вас

данные темы?

5.Что вам понравилось, а что нет? Как изменилось ваше настроение?

Занятие 10

1.Как ваше настроение? Что вы ждете от сегодняшнего занятия? Каковы ваши предпочтения?

2. С каким настроением вы уйдете? Что бы вы хотели сказать участникам?

3.Что вы нового узнали за этот месяц? Что для вас стало открытием? Расскажите о своих планах на ближайший год.

Таким образом, программа состоит из десяти занятий, которые проводятся с экспериментальной группой на протяжении месяца. Занятия направлены на снятие агрессивных проявлений старших подростков. Данная программа коррекции поможет подросткам поверить в свои положительные качества, сформирует умение конструктивно выходить из конфликта, совершенствовать навыки эмпатии и рефлексии, а также пользоваться методами саморегуляции эмоций и контролировать свое поведение.

2.3. Результаты экспериментальной работы

Заключительный этап экспериментального исследования был направлен на обработку, обобщение и оформление результатов формирующего этапа эксперимента. Для этого нами была повторно проведена диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Проанализируем полученные результаты.

По методике Басса-Дарки уровни агрессивных реакций подростков изменились. Так, до коррекции агрессивного поведения 85,71 % подростков (6 человек из 7-ми в ЭГ) имели высокий уровень агрессивных реакций (индекс враждебности), а после коррекции количество человек с высоким уровнем снизилось на 42,85 %. Это говорит о том, что для троих подростков коррекция агрессивного поведения имела смысл и помогла им научиться более конструктивно выходить из проблемных ситуаций и справляться с агрессивными реакциями.

По индексу агрессивности до коррекции агрессивного поведения высокий уровень имели 71,42 % подростков (5 человек), а после коррекции у двух человек агрессивность снизилась. Соответственно количество человек со средним уровнем возросло. Так до коррекции 14,29 % (1 человек) подростков имели средний уровень, а после коррекции увеличилось до 42,85 % (3 человека). Это позволяет нам судить о том, что коррекция агрессивного поведения была полезна и дала результаты, так как разница в уровнях агрессивного поведения проявляется. Подростки пересмотрели неконструктивность агрессивного поведения и готовы вести себя сдержанно и спокойно реагировать в конфликте. После проведенных коррекционных занятий никто из учеников не занял низкий уровень, это позволяет судить нам о том, что возможно подростки приобрели мотивацию к деятельности, стали подвижными и гибкими и в дальнейшем способны пересмотреть свои эмоции и поведение.

По методике Г. Айзенка получены следующие результаты опытно - экспериментального исследования (рис. 4). У старших подростков после проведенных коррекционных занятий выявлено четыре уровня агрессивных реакций.



Рисунок 4. Распределение уровней агрессивности старших подростков на контрольном этапе эксперимента по методике Г. Айзенка

При этом количество испытуемых с высоким уровнем агрессивности и уровнем выше среднего снизилось в общем с 86% до 43 % (то есть с шести человек до трех), а количество испытуемых со средним и низким уровнями выросло 14,29 % до 56 % (с одного человека до четырех).

Результаты опытно-экспериментального исследования, полученные по проективной методике «Рисунок несуществующего животного», также свидетельствуют о позитивных изменениях. До проведения коррекционных занятий 57,14% подростков имели высокий уровень агрессивности. В рисунках подростков часто и в большом количестве использовали такие детали как - рот с зубами, рога, когти, щетина, острые углы, клюв. Эти детали указывали на высокую степень агрессивности. После проведенных коррекционных занятий количество подростков с высоким уровнем уменьшилось на 14,28 % (1 человек). Это позволяет судить нам о том, что один подросток не изменил своего отношения к агрессивному поведению, и коррекционная работа для него была неэффективна. Анализируя средний уровень агрессивности, можно заметить, что до коррекционных занятий ни один подросток не занимал этот уровень, а после коррекционных занятий 28,57 % (2 человека) учеников находятся на среднем уровне. Это говорит о том, что подростки адекватно реагируют в конфликтных ситуациях,

сдерживают агрессивные реакции и управляют своими эмоциями и поведением.

Обобщая диагностические данные по трем методикам, можно заметить, что уровень агрессивного поведения у испытуемых в экспериментальной группе снизился после реализации коррекционной программы. Для большей достоверности проведем математическую обработку результатов исследования по методике Г. Айзенка.

Воспользуемся методом математической обработки G критерием знаков. Поскольку данные представлены по одной экспериментальной выборке и было совершено два замера, необходимо выбрать G критерий знаков. Сдвиги могут быть определены количественно, но они варьируются в узком диапазоне. Учитывая это, применим G критерий знаков.

Составим таблицу сдвигов, которая будет полезна при использовании критерия (табл. 3).

Таблица 3

Сдвиги в уровне агрессивного поведения старших подростков до и после проведенных коррекционных занятий по методике Г. Айзенка

№	Код имени испытуемого	До проведения коррекции	Сдвиги	После проведения коррекции
1	Ш.П.	16	-3	13
2	М.А	18	0	18
3	К.В.	16	-1	15
4	Ш.А.	17	-3	14
5	С.А.	18	-12	6
6	А.Д.	16	-1	15
7	С.И.	8	0	8
Количество нетипичных сдвигов			0	
Всего сдвигов			5	

Из таблицы мы видим, что отрицательных сдвигов больше.

Сформулируем гипотезы:

H₀ – снижение показателей агрессивного поведения старших подростков является случайным.

H₁ – снижение показателей агрессивного поведения старших подростков является не случайным.

Проверим гипотезу, определив критическое значение

критерия знаков (согласно таблице критических значений критерия знаков G). Исключаем нулевые сдвиги из рассмотрения. Количество нулевых сдвигов равно двум, поэтому $7 - 2 = 5$, тогда $n = 5$.

$$G_{\text{эмп.}} = 0, \text{ так как отрицательный сдвиг – типичный (5)}$$

$$G_{\text{кр.}} = \begin{cases} \text{положительный сдвиг – нетипичный (0)} \\ 0 \text{ (} \rho \leq 0,05 \text{)} \end{cases}$$

$$G_{\text{эмп.}} \leq G_{\text{кр.}}$$

H_1 принимается, а H_0 отвергается.

Итак, снижение показателей агрессивного поведения старших подростков является не случайным. G критерий знаков помог нам определить, не слишком ли много наблюдается «нетипичных» сдвигов, чтобы сдвиг в «типичном» направлении считать преобладающим. Было выявлено, что количество «нетипичных» сдвигов очень мало (0), это дает нам возможность заключить, что сдвиг в «типичном» направлении статистически достоверен.

Таким образом, можем сделать вывод об эффективности разработанной и апробированной нами программы психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза о том, что уровень агрессивности поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, снизится, если разработать и внедрить модель психолого-педагогической коррекции, получила свое подтверждение.

Заключение

Представленное исследование посвящено изучению проблемы коррекции агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Агрессия – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе. Агрессивность – свойств и черта личности, проявляющиеся в тенденции нападать, причинять вред людям. Агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации.

Выявлены особенности проявления агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, застенчивость и агрессивность, напряженность и конфликтное отношение с окружающими, склонность к крайним оценкам и суждениям. В норме агрессивное поведение старших подростков носит оборонительный характер и служит выживанию. Агрессия выступает источником активности подростка, его творческого потенциала и стремление к достижению. Поэтому подростки должны уметь распознавать различные проявления агрессии, выражать агрессию в социально приемлемых формах.

В соответствии с теоретическими положениями была разработана модель коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, которая состояла из четырех блоков: диагностический, коррекционный, блок проверки эффективности коррекционного воздействия, прогностический (рекомендации родителям, учителям, подросткам). Разрабатывая модель коррекции агрессивного поведения старших подростков, мы пришли к выводам, что педагогу-психологу необходимо выбирать адекватные для возраста методики, принципы, методы, формы коррекции, а также осуществлять проверку эффективности коррекционного воздействия.

На диагностическом этапе были определены методы, методики исследования агрессивного поведения старших подростков: констатирующий и формирующий эксперименты,

опросный метод (методика Басса-Дарки, методика Г.Айзенка), проективный метод (методика «Рисунок несуществующего животного»), метод математической обработки (G критерий знаков).

В дальнейшем была проведена характеристика выборки и проанализированы результаты констатирующего этапа исследования агрессивного поведения старших подростков. В классе, состоящем из 24 человек в возрасте 15-16 лет, семь подростков нуждались в коррекции агрессивного поведения. Эти подростки вошли в экспериментальную группу и участвовали в формирующем эксперименте.

Для формирующего эксперимента нами была составлена программа коррекции агрессивного поведения старших подростков, основанная на разработанной ранее модели. Программа коррекции агрессивного поведения состояла из 10 занятий, которые проводились на протяжении одного месяца. Цель программы - снизить уровень агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

По окончании формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика уровня агрессивности подростков, достоверность результатов которой была подтверждена G критерием знаков. Можем сделать вывод об эффективности разработанной и апробированной нами программы психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза о том, что уровень агрессивности поведения старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, снизится, если разработать и внедрить модель психолого-педагогической коррекции, получила свое подтверждение.

Список литературы

1. Адлер А. О нервическом характере. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 388 с.
2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2006. – 271 с.
3. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 509 с.
4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 330 с.
5. Большая энциклопедия психологических тестов / Под ред. А. Карелина. – М.: Издательство ЭКСМО, 2007. – 416 с.
6. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: РЕЧЬ, 2006. – 144 с.
7. Бурлачук Л. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.
8. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга Психотехники. – М.: Издательство «Ось-89», 2008. – 256 с.
9. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.
10. Долгова В.И. Из опыта работы факультета психологии ЧГПУ по профилактике аддитивного поведения / В.И. Долгова, Я.В. Латюшин // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер.3. Центр профилактики потребления психоактивных веществ в молодежной среде. 2002. – № 11. – С. 116-117.
11. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
12. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 53-57.
13. Журавлев В.С. Почему агрессивны подростки? // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 109-110.
14. Журавлев Д. Подростковая агрессивность: психологический феномен или социальная закономерность // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.185-192.

15. Зимина И.С. Детская агрессивность как предмет педагогических исследований // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 14-18.
16. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Издательский центр «АКАДЕМИА», 2004. – 228 с.
17. Колосова С.Л. Детская агрессия. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
18. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
19. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
20. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1994. – 123 с.
21. Ливанова Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
22. Линде Н.Д. Основы современной психотерапии. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
23. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, профилактика. – М.: «КОГИТО–ЦЕНТР», 2006. – 181 с.
24. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Гуманитарный издательский ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
25. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 508 с.
26. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Издательский дом «ФОРУМ», 1997. – 160 с.
27. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
28. Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
29. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство. – М.: Флинта: М.П.С.И., 2008. – 152 с.

30. Петровский А.В. Психология: Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский.– СПб.: Питер,1990. – 246 с.
31. Петрусь Н.Я. Агрессивный ребенок: особенности педагогического взаимодействия // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 117-120.
32. Психологический словарь / Авт. – сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
33. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч. – исслед. ин-т общей и пед. психологии Академии наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
34. Психологический словарь / Под ред. В.Н. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: ФЕНИКС, 1997. – 243 с.
35. Реан А.А Психология изучения личности. – СПб.: Питер, 1999. – 234 с.
36. Ремшмидт Х. Психотерапия детей и подростков. – М.: Мир, 2000. – 656 с.
37. Романин А.Н. Основы психотерапии. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 208 с.
38. Румянцева Т.Г. Критический анализ концепций «человеческой агрессивности». – Мн.: Издательство БГУ, 1982. – 128 с.
39. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
40. Фрейд З. Психология Я и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 207 с.
41. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 231 с.
42. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 51 с.
43. Хван А.А. Опыт стандартизации опросника измерения агрессивности и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 35-58.
44. Юнг К.Г Психологические типы. – М.: Мн.: ООО «Харвест», 2006. – 528 с.



Научное издание: монография

**Валентина Ивановна Долгова
Елена Викторовна Барышникова
Евгения Викторовна Попова**

**Инновационные психолого-педагогические технологии в
работе со старшеклассниками**

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано в печать 19.03.2015. Формат 60×80/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 1. Тираж 500 экз. Заказ 152.

Отпечатано на ризографе
в типографии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет».
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.