



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

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

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Формирование конструктивных стратегий межличностных отношений
старших подростков**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого - педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология безопасности личности»**

Проверка на объем заимствований:
79,82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 6 » 11 2017 г.
зав.кафедрой ТиПП
Кондратьева О.А. Кондратьева О.А.

Выполнил:
студент группы ЗФ -310/133-2-1
Парфенов Олег Анатольевич

Научный руководитель:
к.псх.н, доцент ТиПП
Шаяхметова Валерия Каусаровна

**Челябинск
2017 год**

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.....	7
1.1. Формирование конструктивных стратегий межличностных взаимоотношений как психолого - педагогическая проблема	7
1.2. Особенности межличностных отношений у старших подростков	21
1.3. Модель формирования у старших подростков конструктивных стратегий межличностных отношений	37
Глава II. Организация исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.....	52
2.1. Этапы, методы и методики исследования	52
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента	55
Глава III. Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков..	63
3.1. Программа формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.....	63
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента	66
3.3. Психолого – педагогические рекомендации по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений у старших подростков	77
3.4. Внедрение результатов исследования в практику	78
Заключение	83
Список используемой литературы	86
Приложения.....	90

Введение

Актуальность темы. Стремительный рост социально-психологической напряжённости в современном российском обществе приводит к росту конфликтности во всех сферах жизнедеятельности социума.

Перегруженность учащихся, дефицит физических движений, несоответствие требований возможностям учеников, необъективность в процессе оценивания их знаний приводит к перевозбуждению, несдержанности, агрессивности.

Кроме того, возникновение противоречий и конфликтов является неизбежным в силу автономности, неповторимости внутреннего мира каждого ребенка, имеющего свои интересы и цели, черты характера и психологические качества, потребности и мотивы деятельности. В подростковом возрасте общение становится ведущим типом деятельности и играет важнейшую роль в формировании личности. В силу закономерностей психического развития подростков значительно усложняется характер их взаимодействия с окружающими людьми, что может служить причиной увеличения конфликтных ситуаций.

Кризисные явления в обществе оказывают влияние на подростковую среду, способствуют развитию конфликтной социальной позиции современных подростков, обуславливают проявление деструктивных форм поведения и искаженного ценностного отношения к себе и к окружающему миру. В связи с этим проблема конфликтов, в том числе и в подростковом возрасте, неизменно находится в центре внимания учёных.

Разные теории взаимоотношений посвящены многочисленные научные исследования, в которых данная проблема рассматривается с разных точек зрения. Фундаментальное значение в этом смысле имеют труды Б. Ананьева, В. Бехтерева, М. Касаткина, А. Лазурского, В. Мясищева, М. Щелованова, в

которых освещены общая характеристика, структура и функции межличностных отношений. Л. Божович, Ш. Ганелин, А. Леонтьев, Н. Морозова, Л. Славина рассматривают проблемы, связанные с вопросами взаимоотношений в учебной деятельности. Классификация межличностных отношений является предметом изучения М. Обозовой, Г. Грановской и др. Взаимосвязи социальных отношений с общением исследовали А. Бодалева, Н. Богомолова, Г. Гительмахер, К. Дубовского, Г. Дьяконов. Вопросом межличностного взаимодействия в педагогическом процессе посвящены труды И. Бега, В. Гриневой, А. Грысь, В. Галузинського, Г. Дегтяревой, Н. Евтуха, И. Зязюна, С. Карпенчук, И. Кравченко, В. Король, А. Кубрак, Г. Микитюк, Н. Ратко, Т. Ротерс, И. Табачек, Т. Черкашиной. Отдельные концептуальные положения по развитию нравственных качеств личности и культуры межличностных отношений разработаны в научных исследованиях Ю. Азарова, А. Алексюка, А. Беды, И. Вахоцкой.

Цель исследования - разработать и экспериментально проверить модель формирования стратегий межличностных отношений старших подростков.

Объект исследования – стратегии межличностных отношений старших подростков

Предметом исследования являются формирование конструктивных стратегий поведения старших подростков в межличностных отношениях.

Гипотеза исследования – конструктивное поведение подростков в межличностных отношениях, представляет собой активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение, которое можно формировать, используя психолого-педагогические методы воздействия.

Формирование конструктивных стратегий в межличностных отношениях старших подростков будет более эффективным если:

1. разработать модель формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков;

2. составить и реализовать программу направленную на формирование конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в исследовании ставились следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого - педагогическую литературу по проблеме формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.
2. Выявить особенности межличностных отношений старших подростков.
3. Разработать модель формирования конструктивных стратегий у старших подростков.
4. Подобрать методы и методики исследования.
5. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
6. Составить программу формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.
7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
8. Предложить психолого-педагогические рекомендации по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.
9. Внедрить результаты исследований в практику.

Этапы исследования

1. Теоретический анализ конструктивных стратегий межличностных взаимоотношений старших подростков исследования синтез, сравнение, обобщение, моделирование.

2. Эмпирический: наблюдение, психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, беседа), экспериментальный метод (констатирующий и формирующий эксперимент). Были использованы диагностические методики: методика «Оценка отношений подростка с классом» (Головей Л.А., Рыбалко

О.Р.); методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири); методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас).

3. Статистическая обработка экспериментальных данных количественный и качественный анализ с применением критерия Т-Вилкоксона.

База исследования: исследование проводилось в сентябре – октябре 2016 года. В эксперименте приняло участие 52 подростка – учащиеся восьмого класса Билингвильной гимназии № 2 г. Севастополь.

Теоретическая значимость работы заключается в выделении метода моделирования при проведении опытно – экспериментальных исследований, направленных на формирование психологических черт и конструктов.

Практическая значимость определяется тем, что:

1. Собран и систематизирован материал для разработки модели и технологии формирования конструктивных навыков межличностных отношений старших подростков.

2. Обоснована и экспериментально проверена технология формирования коммуникативных навыков у школьников в условиях досугового центра.

3. Полученные в ходе исследования материалы могут быть использованы в работе других учреждений и специалистов.

Структура работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

Глава I. Теоретические основы изучения конструктивных стратегий межличностных отношений подростков

1.1. Формирование конструктивных стратегий межличностных взаимоотношений как психолого-педагогическая проблема

Проблема взаимоотношений, возникающих и развивающихся в подростковых коллективах - одна из важнейших в педагогике и психологии. Богатство и разнообразие межличностных отношений, стиль взаимодействия коллектива имеют огромное воздействие на развитие личности подростка. Формирование нравственных норм поведения, активной жизненной позиции возможно только при положительных взаимоотношениях в коллективе сверстников, негативные отношения негативно влияют на общее развитие ребенка, его дисциплинированность [4, с.131].

Школа должна выполнять социальный заказ личности - учить быть конкурентно способной в обществе с рыночной экономикой, выработать умение планировать стратегию собственной жизни, ориентироваться в системе самых противоречивых и неоднозначных ценностей, сформировать высокую культуру взаимоотношений.

Внимание к вопросам формирования культуры межличностных отношений подростков объективно обусловлена влиянием их на стиль общения, на моральный микроклимат в школьных коллективах, на общественную активность, самочувствие. Межличностные отношения являются одним из средств самоутверждения подростка и обусловленные субъективной потребностью в общении и ее удовлетворением. По мнению М. Обозов, Я. Коломинского, межличностные отношения возникают и формируются во взаимодействии, совместной деятельности, общении. Исследования отечественных педагогов и психологов (Л. Божович, Д. Эльконин, Л. Орбан,

др.) свидетельствуют, что наиболее значимым и доминирующим для подростков является общение, особенно со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя остальные аспекты его поведения и деятельности [4, с.43].

Каждый человек становится объектом воздействия многих людей, влияя и на них. При этом каждый пытается противостоять чужому влиянию. Процесс межличностного влияния зависит от индивидуальных, психологических возможностей тех, кто влияет, и тех, кто становится объектом воздействия.

Межличностное влияние — процесс и результат изменения одним индивидом поведения, установок, намерений, представлений, оценок другого индивида.

Воздействие может быть направленным (субъект ставит перед собой задачу добиться определенного результата от объекта влияния, что проявляется в убеждении и внушении) и непрямом (влияние не преследует конкретной цели, эффект его возникает в результате действия заражения и подражания). В общении выявляются прямой (субъект открыто предъявляет объекту воздействия свои притязания и требования) и опосредованный, непрямой (воздействие направлено не на объект, а на окружающую среду) воздействия. Различают также преднамеренный (наличие цели) и непреднамеренный (наличие причины) воздействия. Процесс межличностного психологического воздействия охватывает стратегию, тактику, средства, формы, систему аргументации и критерии его эффективности.

Социальная психология сосредотачивается на таких стратегиях воздействия:

- императивная. Соответствует “объектной” парадигме в психологии, согласно которой психика и человек в целом рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий, их продукт;

- манипулятивная. Соответствует «субъектной» парадигме, основанной на утверждении об активности и индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий, где субъект осуществляет преобразовательный влияние на психологическую информацию, поступающую извне;
- развивающая. Основана на “субъект-субъектной”, “диалогической” парадигме, согласно которой психика рассматривается как открытая, наделенный внешними и внутренними контурами регулирования система.

Эти стратегии учитывают всю гамму взаимоотношений, которые проявляются в процессе межличностного взаимодействия [23, с.35].

Тактики влияния реализуются в контексте предсказания и управления поведением людей, находящихся в ситуации межличностного взаимодействия. Их выбор зависит от индивидуальных особенностей индивидов. Например, эффективность большинства тактик воздействия на подчиненных отличается от их эффективности воздействия на руководителей. Среди средств влияния выделяют вербальные и невербальные; среди форм воздействия — речевые (письменные и устные) и наглядные.

Система аргументации предполагает, как абстрактные доказательства, так и конкретные знания (например, цифровая, фактологическая информация, которая легче воспринимается, запоминается и сопоставляется).

Критерии эффективности воздействия делятся на стратегические (перспективные) и тактические (промежуточные).

К видам межличностного влияния относится психологическое влияние, личное влияние, функционально-ролевое влияние, индивидуально-специфическое воздействие, коммуникативное влияние и др.

Психологическое влияние осуществляется на осознанном и неосознанном уровнях психики.

Психологическое влияние — применение в межличностном взаимодействии исключительно психологических средств с целью влияния на состояние, мысли, чувства, действия другого человека.

Рассмотрим стратегию и факторы влияющие на социализацию индивидуума

Стратегия - это искусство руководства, общий план ведения действия Мадорский Л.Р., Зак А.З. выделяют следующие факторы, влияющие на социализацию человека:

1. Семья - основная ячейка, определяющая стиль жизни, образ поведения, принятый в семье его родителей.

2. Отношения равенства. Включение в «группы равных» - подростки вступают в сеть контактов между собой, создавая различные группы людей одного и того же возраста.

3. Обучение в школе. Формальный процесс – определенный круг учебных предметов, «скрытый» учебный план - правила школьной жизни, авторитет учителя, реакции учителя на поступки детей. Все это потом сохраняется и применяется в дальнейшей жизни индивида. Отношение равенства тоже чаще формируется в школе, и система школьной жизни усиливает их влияние.

4. Средства массовой информации-сильный фактор воздействия на поведение и взгляды людей.

5. Труд как определяющий фактор социализации индивида.

6. Организации - молодежные объединения, церковь, свободные ассоциации, спортивные клубы и т.д. [12, с.125].

Конструктивная личность при возникновении межличностных проблем ведет себя твердо, но корректно, умеет выразить недовольство и радость, стремится к людям, используя стратегию сотрудничества.

Межличностные отношения, которые складываются в классе, часто вызывают появление небольших микрогрупп, которые играют заметную роль в

жизни коллектива в целом. В таких микро группах может складываться собственная этика взаимоотношений, свои требования к личности. Хорошо, если такая этика не противоречит требованиям учителей и коллектива. В противном случае она может стать «смысловым барьером» (Л.Божович) между педагогами и учениками. Как видим, межличностные отношения являются одним из важных факторов эмоционального климата группы. «Воспитать гражданина, то есть человека с определенным набором прав и обязанностей, можно только в обществе себе подобных. Поэтому целенаправленная организация взаимодействия воспитанников, их общения является важнейшим средством воспитания» [2, с.127].

Межличностное взаимодействие подростков характеризуется «положительностью, индифферентностью, негативностью эмоциональных переживаний, адекватностью и неадекватностью взаимопонимания, и когнитивным отождествлением или отсутствием такого отождествления между субъектами; готовностью к сотрудничеству, бездействию или выявления сопротивления друг к другу» [3, с.186]. Однако развитие личности подростка, его социальной адаптации и самореализации в обществе способствуют только такие отношения, включающие положительные эмоциональные переживания, а также мотивы поведения, установки и способы действий, которые не противоречат существующим в обществе нормам общечеловеческой морали.

Иначе говоря, подросток должен быть способным к обнаружению культуры во взаимоотношениях с другими людьми. Собственно, под культурой межличностных отношений следует понимать адекватное восприятие подростками сверстников и старших и их стремление к выявлению в собственных отношениях гуманных ценностей. В психолого-педагогической структуре культуры межличностных отношений мы выделяем три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный. Когнитивный компонент предусматривает формирование

знаний о нормах морали, общечеловеческие ценности, этику взаимоотношений между людьми. От того, какие у подростка сложились ценностные ориентации, какими принципами и нормами он руководствуется в своей деятельности, поведении, от сформированности у него «сферы представлений об обязательном и ценном» (Якобсон), что включает в себя понятие добра, зла, справедливости и т.д., в значительной степени зависит его способность к этическим взаимоотношениям.

Этические знания, которые подросток получает в процессе специального обучения и воспитания, является тем исходным материалом, который он испытывает в ходе своей нравственной деятельности, в общении с другими людьми, в процессе различных видов деятельности в целом. Чтобы творить добро и противостоять злу, подросток должен иметь знания о том, что есть добро, а что - зло. Цель воспитания состоит в том, чтобы, морально совершенствуясь, человек в своих отношениях с другими преодолевал зло [4, с.89].

Представления о добре и зле в индивидуальном моральном сознании не всегда совпадают с общепринятыми взглядами на эти этические категории. Если понимание добра подростком ограничено лишь кругом его эгоистических интересов, то конфликты с окружающими становятся неизбежными, а он сам выступает как носитель зла. Если же индивидуальное восприятие добра совпадает с общепринятым, то различия между общепринятой и индивидуальной морали почти не бывает или они несущественны. Таким образом, при наличии знаний о нормах поведения, о том, что есть добро, а что зло, возможен сознательный и мотивированный выбор поступка, который соответствует или противоречит существующим в обществе нормам морали.

В общем, в процессе формирования когнитивного компонента подростков подводят к пониманию общечеловеческих ценностей, определяющих культуру взаимоотношений между людьми.

Когнитивный компонент приобретает нравственную ценность в структуре межличностных отношений подростков при его органичном слиянии с чувствами личности, то есть только в том случае, когда человек способен не только определять добро и зло, но и чувствовать внутреннюю потребность и готовность творить добро и вместе с тем переживать чувство отвращения к тому, что противоречит нормам морали.

«Процесс усвоения знаний осуществляется через» внутренний мир «личности, в котором отражается отношение человека к тому, что он делает и что делают с ним. Активность личности проявляется в характерных для нее мотивах поведения, установках и способах действия, в разнообразной деятельности, направленной на преобразования окружающей действительности» [5, с.115].

Чувства, эмоции, потребности, мотивы - это составляющие второго компонента культуры межличностных отношений - эмоционально-мотивационного.

Мотивационная сфера является особой для каждого возрастного периода. Характер мотивационной сферы личности подростка выдвинули и обосновали психологи - Л. Божович, И. Бехом, Б. Ломовым, Костюк, И. Кон.

В подростковом возрасте в центре внимания стоят вопросы, связанные с правилами общественного поведения и нормами взаимоотношений между людьми, у подростков начинают складываться относительно устойчивые и независимые от случайных влияний моральные взгляды, суждения, оценки. Подростки часто следуют тем нормам, которые приняты в их среде, особенно если моральные требования и оценки того или иного коллектива не совпадают с требованиями взрослых. Подростковый возраст является тем периодом, когда у детей возникают убеждения относительно принятия или непринятия определенных правил поведения. Принятие этических норм может выходить из желания завоевать хорошее отношение или избежать осуждения, из стремления

к идентификации с определенным образцом (идеалом), из желания соответствовать собственным ценностям, которые до сих пор усваивались подростком из окружающей среды, а теперь становятся внутренними [6, с.326]. Такие внутренние, субъектно-личностные побуждения к действиям являются мотивами. Оценить поведение подростков без понимания мотивов невозможно.

Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Согласно иерархии потребностей Маслоу, наиболее важными для подростка есть потребности, связанные с статусно-ролевым определением, потребности в признании, потребности, связанные с собственным «Я», иначе говоря, потребности в самоутверждении. Трансформируясь в мотивы, они определяют поведение подростка.

Главным побуждением, что определяет характер межличностных отношений подростков и обуславливает их поведение, является потребность в общении. «Общение - это взаимодействие между людьми, в процессе которой развиваются, проявляются и формируются их личностные отношения» [12, с.53].

В подростковом возрасте наблюдается обострение потребности в общении со сверстниками. С этим связано и стремление занять свое место в коллективе, и быть признанным и принятым товарищами, другими словами, должна быть удовлетворена потребность в самоутверждении. Степенью реализации данной потребности определяется эмоциональное благополучие или самочувствие ученика в системе межличностных отношений.

Наблюдение и некоторые исследования подтверждают, что подросток довольно эмоционально переживает свой статус в группе. Неудовлетворенность потребности в общении негативно отражается на поведении ребенка, влияет на успеваемость, толкает на противоправные поступки.

Как видим, потребности, трансформируясь в мотивы, регулируют поведение подростка и приобретают этическую ценность при условии сформированности соответствующих умений и навыков у ребёнка.

В структуре культуры межличностных отношений ведущим является деятельностный компонент, связанный с «конкретными умениями и навыками поведения и самоуправления своим поведением под влиянием чувства долга, чести, совести» [18, с.42]. Деятельностный компонент включает в себя все движения, действия, язык, поступки, связанные с регуляцией деятельности субъектов и их взаимодействием.

Умения и навыки морально-этического поведения приобретаются в процессе социальной активности подростка, который пытается осознать и усвоить образцы нравственного поведения.

Поскольку личностной ценностью для подростков является стремление занять свое место в коллективе, желание быть признанным, то в попытках самоутвердиться они довольно часто приобретают негативные формы общения. Такое поведение свидетельствует об отсутствии нравственных знаний или их недостаточную осознанность, несформированность нравственно-ценных мотивов или отсутствие (или недостаточность) опыта нравственного поведения.

Итак, все три компонента культуры межличностных отношений находятся в тесной связи.

Прогнозировать развитие культуры межличностных отношений подростков и планировать конкретную работу с ними невозможно без точной диагностики уровня нравственного развития личности.

Взаимоотношения подростков в коллективе является серьезной проблемой современной воспитательной ситуации. Полноценное становление личности предполагает формирование культуры межличностных взаимоотношений, включая обеспечение предоставления социальных ценностей и установок и осознание личностью необходимости действовать в соответствии

с существующими в обществе нормами и правилами морали; формирование чувств, нравственных потребностей и мотивов поведения; формирование нравственного опыта, который включает умения и навыки этического анализа, самоанализа и самооценки, положительный опыт социального поведения.

Негативные взаимоотношения подсмотренные в среде взрослых, приводят к дальнейшему развитию отрицательных черт личности; в сочетании с рядом причин «неправильные» отношения могут привести к асоциальному поведению. Отсюда становится понятным то значение, которое имеет проблема подростковых взаимоотношений в педагогике и психологии [14, с.64].

Как показывают наблюдения, в некоторых подростковых коллективах, особенно в классе, межличностные отношения складываются стихийно, и часть подростков находится в позиции отчуждения, испытывают чувство одиночества, и это может стать первопричиной негативного формирования их нравственно-психологического учета. Изоляция от коллектива сверстников толкает подростка на поиски друзей вне школы; часто такие подростки пытаются противопоставить себя коллективу, бравировать своей недисциплинированностью, негативным отношением к обучению, не выполнением требований школы.

Для педагогически положительного и целесообразного руководства взаимоотношениями в подростковой среде следует тщательно изучить отношения, стихийно сложившихся в классе.

В школьной практике отношение к таким подросткам со стороны одноклассников может быть отрицательным, равнодушным или снисходительным. Материалы исследования отношений в классе, в которых стихийно сложились группы показали, что в таких коллективах между трудновоспитуемыми подростками и их сверстниками преобладают негативные и безразличные отношения. Даже при условии положительного отношения таких подростков к одноклассникам они не встречают в классе поддержки, не

занимают престижного положения. Очень часто это приводит к отдалению подростков от интересов коллектива класса и затрудняет воспитательную работу с ними. В то же время наличие положительного отношения девиантного подростка к одноклассникам - важная предпосылка для установления положительных контактов [14, с.131].

Педагогически целенаправленное руководство взаимоотношениями в коллективе класса помогает ликвидировать дефицит общения у трудновоспитуемых подростков в среде одноклассников (класса) - наиболее оптимальной управляемой среде для развития личности. Формирование положительных взаимоотношений в коллективе класса - это прежде всего целенаправленное, педагогически грамотное действие классного руководителя направлено на развитие позитивного общения учащихся.

Руководство взаимоотношениями в коллективе (классе) можно наглядно представить в виде нескольких этапов.

1. Диагностика взаимоотношений в коллективе класса.
2. Прогнозирование общения.
3. Планирование как руководство общением подростков.
4. Переориентация общения подростков.
5. Регулирование взаимоотношений подростков.
6. Контроль за межличностными отношениями подростков [23, с.132].

Первый этап - диагностирование (обнаружение) взаимоотношений в коллективе класса. Классный руководитель использует социометрические методики, корректируются наблюдениям (желательно регулярными), беседами с педагогами, родителями и учениками. Социометрические замеры и данные наблюдений и бесед позволяют выявить также и мотивы контактов, что очень важно для дальнейшей работы.

Второй этап - прогнозирование, то есть подбор для каждого из подростков желаемого круга общения, наиболее оптимального в педагогическом плане. На

данном этапе важное место в деятельности педагога занимают: формирование четкой мотивации контактов на этической основе (как известно, мотивами могут быть и совместные игры, и сходство характеров, и общность интересов и др.); выработки адекватных критериев оценки личностей и поведения учащихся; развитие таких черт характера, как доброжелательность, отзывчивость, умение понимать другого [24, с.13].

В процессе деятельности происходит обновление связей и отношений в коллективе, меняются и сами подростки. Однако при всех обстоятельствах благоприятное положение подростка в коллективе обеспечивают его успешность в учебной деятельности и осознание своей защищенности. Это очень важная особенность деятельности подростка, влияет на его развитие, определяет его будущее. Неуспеваемость в учебной деятельности может компенсироваться «деятельностью общения» (Т. В. Драгунова, Д.Б. Эльконин), которая обеспечит подростку чувство защищенности. «Деятельность общения» наиболее полно проявляется в коллективно полезной работе. Поэтому включение трудновоспитуемых подростков в коллективно полезную работу является основным принципом руководства взаимоотношениями в коллективе класса.

Третий этап - планирование как целенаправленное руководство. Все подростки должны быть включены в целесообразные виды деятельности. При этом педагогу нужно учитывать личностные качества, интересы учащихся, характер взаимоотношений в коллективе. Коллективно полезная работа может выполняться индивидуально, группой подростков (в нее включаются трудновоспитуемые подростки). Наиболее целенаправленным такой вид коллективно полезной деятельности, который выполняется всеми учениками класса в рамках общешкольного коллектива. Педагог практически не ограничен в выборе ее форм, это может быть проведение КВНов, конкурсов, игр и т. Надо только, чтобы планируемая деятельность была составной частью работы школы

в целом и по возможности охватывала всех учащихся класса. Результаты планирования обуславливают выбор сочетания методов и средств, направленных на укрепление положения каждого члена коллектива класса.

Четвертый этап - переориентация общений подростков, которая может быть прямой и косвенной. В первом случае ученик включается в коллективно полезную работу, которая соответствует его интересам и склонностям, одновременно формирует новые интересы; поручение выполняется совместно с другими одноклассниками. Косвенная переориентация направлена на убеждение подростка в необходимости изменить свое поведение, формируется понимание неполноценности его бывших контактов. Особенно эффективен метод перспективных линий (А. С. Макаренко), который вызывает у трудновоспитуемых подростков потребность в контактах сначала с отдельными одноклассниками, потом с коллективом. Этот метод применяется и по отношению к тем, кто имеет и не имеет контактов с одноклассниками [13, с. 20].

Методы убеждения, приучения действуют на сознание, развивают чувство сопереживания, способствуют пониманию морального самочувствия других людей. Своеобразие употребления этих методов состоит в том, что они направлены на ломку сложившихся стереотипов в оценке своих одноклассников. Применяя метод приучения, педагог решает простые, насущные задачи: формирование начальных навыков элементарной человеческой добродетели. Дорога к высшим ценностям лежит через эти начальные уровни, а здесь чаще требуется выработка привычки, автоматизм в выполнении норм поведения. Приучения производит не только автоматизм поведения, но и общения. Эти основные методы воспитания классный руководитель должен использовать в сочетании с поощрением и наказанием, которые положительно влияют на поведение подростка, то есть показывают границы дозволенного.

Сущность педагогического руководства взаимоотношениями в коллективе подростков заключается в том, что оно направлено на глубокую перестройку каждой личности, на изменение ее ценностных ориентаций, на корректировку личностных контактов, воспитание культуры и навыков общения (знаний простых правил социального взаимодействия, умений их выполнять).

Пятый этап - регулирование отношениями в процессе усвоения простых норм и правил взаимодействия в коллективе подростков. Это осуществляется в процессе проведения специальных бесед (общих и индивидуальных), организации игровой деятельности (ролевых игр). Целевая установка педагога - достичь, чтобы подросток «посмотрел на себя с другой стороны», задумался над своим отношением к одноклассникам, об их мнение о себе. Организация ролевой игры требует тщательной подготовки, точного распределения ролей, учета многих факторов (индивидуальных особенностей, различных уровней заинтересованности в игре и т.д.). В решении вопроса регулирования взаимоотношениями в коллективе подростков педагогу приходится устранять конфликтные ситуации, если они возникали, быстрый и четкий их разбор, чтобы избежать накопления негативных эмоций и выработать адекватные оценки сложившейся ситуации. Иными словами, регулирование отношениями - это создание в коллективе положительного психологического климата, с учетом психологических особенностей подростков. Следовательно, регулировка отношений в формировании коллективной направленности личности каждого подростка – проблема решаемая [25, с.143].

Шестой этап - осуществление контроля межличностных отношений в коллективе класса. Работа эта требует от педагога большого такта, поскольку может сопровождаться ломкой стереотипов отношения к тому или иному подростку и может вызвать переживания, связанные с изменением статуса в коллективе. Избежать этого можно путем неукоснительного соблюдения подростками норм и правил поведения и общения, систематического приучения

к их выполнению. Функции эти осуществляет коллектив класса, его актив. Педагог не только корректирует их действия, а поддерживает общественное мнение [28, с.173].

Таким образом, процесс управления взаимоотношениями в коллективе класса очень своеобразный, он требует от педагога творчества, широкого кругозора, постоянного пополнения теоретических знаний, совершенствования педагогического мастерства. Этот процесс основан на хорошо известных в педагогике методах и средствах, только рассматриваются под несколько иным углом зрения, чем обычно. Руководство отношениями (или межличностными отношениями) в коллективе класса подростков - неотъемлемая часть всей системы работы школы, всего педагогического коллектива.

1.2 Особенности межличностных отношений у старших подростков

Личностью человек не рождается, а становится, пройдя сложный и длительный процесс развития. Развитие личности происходит по социальной программе. Чтобы человек стал личностью, необходимо его взаимодействие со средой.

Среда - это комплекс условий, в которых живет человек. Различают биологическую среду (сочетание природных условий жизни человека) и социальное (совокупность условий жизни в обществе, общественных отношений, в системе которых человек выполняет определенные обязанности).

Подростковый возраст - это один из важнейших этапов жизни человека. В нем много источников и начинаний всего дальнейшего становления личности. С одной стороны, это возраст социализации, вхождения в мир человеческой культуры и общественных ценностей, а с другой - это возраст индивидуализации, открытия и утверждения собственного уникального и неповторимого «Я». Достижения этого периода связаны со стремительным

приобретением знаний, умений, навыков, становлением нравственности и открытием «Я», освоением новой социальной позиции, усвоением половой роли [14, с.101].

В подростковом возрасте социальные нормы начинают играть роль важных регуляторов действий и поступков. Интернализированные нормы, достигая в самосознании подростка определенной структурной «ниши», создают особый нормативно-ценностный конструкт, под которым и понимают нормативное «Я». Содержательную сторону этого понятия определяют как: чувство «должного соблюдения порядка, правил, образцов» (Д. Болдуин) представление индивида о нормативных ожиданиях референтных лиц в соответствии с тем, каким он должен быть в определенном окружении, чтобы его действия и поступки одобряли, а его уважали (М. Рауса фон Врихт) способность использовать принцип справедливости и равенства для достижения взаимопонимания в кооперативной общественности (С. Якобсон) проводник различных «Я - образований» личности, означает, которыми нам предстоит быть, или от нас другие ожидают, что мы будем такими (Т. Хиггинс) нормативно-ценностная регуляция инстанций «Я» в пространстве личностного риска (Б. Мастерова).

Таким образом, нормативное «Я» в феноменальном поле самосознания проявляется в самых разнообразных качествах, а именно: «корректора», «регулятора», «проводника», «установки на должное», «рефлексии ожиданий», «представление ценностного», «антиципации», «повинного» [15, с.196].

Общение является неотъемлемым и общим условием формирования личности подростка. Именно в общении происходит процесс его социализации и становления как личности [13, с.103].

Сфера взаимоотношений подростка с родителями в течение всего периода взросления остается значимой и имеет сильное влияние на формирование его личности: потребностно-мотивационной сферы, системы отношений к себе и

окружающим и т. В ходе взросления отношение к родителям и семье в целом меняется, причем в подростковом возрасте эти изменения происходят особенно интенсивно и становятся значимыми. Основные тенденции изменений такие:

1) созревание когнитивных и эмоциональных функций может привести к тому, что молодые люди используют новые возможности в форме критики, сомнений и противодействия ценностям, установкам и способам действий взрослых. Часто это является причиной конфликтов с родителями, особенно если в семье царит авторитарный и ограничительный стиль воспитания;

2) в процессе социализации группа сверстников в значительной степени замещает родителей и становится референтной группой;

3) перенос центра социализации из семьи на группу сверстников способствует ослаблению эмоциональных связей с родителями и замене их взаимоотношениями со многими другими людьми, которые формируют определенные формы поведения подростка. Все это часто вызывает конфликты с членами семьи [19, с.171].

Главной особенностью психического развития ребенка в подростковом возрасте является выход на первый план (наряду с ведущей учебно-познавательной деятельностью и учебной взаимодействием в системе «учитель-ученик» межличностного общения, а не детерминированного учения. Более того, межличностное общение начинает влиять на сам ход учебного процесса и его успешность [4, с.103].

В подростковый период ведущей деятельностью, по Д. Эльконина, является «интимно-личностное общение», отличающийся своим предметом и особой системой отношений участников этой деятельности. В ходе деятельности общения у ребенка вырабатывается определенная способность, которая является центральным психологическим новообразованием этого возраста. Это «чувство взрослости» как особая форма самосознания личности [23, с.104].

В процессе межличностного взаимодействия - благодаря развитию умственно коммуникативных способностей - повышается уровень научения подростков, легкость и скорость получения ими знаний, навыков и умений, особенно речевых.

Для подростков характерна интенция к осмыслению, предоставление значения определенному практическому действию [19, с.103]. В этот возрастной период наблюдается интеллектуализация всех познавательных процессов: все они приобретают произвольность и речевую опосредованность [34].

В возрасте от 12 до 14 лет происходят существенные изменения в мотивах деятельности подростка, в его интересах и взглядах. Меняется мотивация основных видов деятельности: учения, общения и труда.

У подростков наряду с психическими изменениями под действием гормонов имеют место глубокие психологические, личностные изменения: происходит формирование сознания и новой самосознания с повышенным чувством собственного достоинства, стремлением быть взрослым, осознание своих возможностей и способностей. В подростковом возрасте обостряется интерес к нравственной сфере жизнедеятельности и осуществляется определенный пересмотр моральных норм, является главным регулятором человеческих взаимоотношений.

Для подростка его индивидуальное весомее от общественного. Он склонен к самонаблюдению, к анализу и оценке собственных мыслей, чувств, поступков; вполне сознательно следит за реакцией окружающих на свое поведение. Способность видеть себя глазами других людей приводит к осознанию достоинств и недостатков своей личности, часто значительно отличается от представления о самом себе, то есть «Я-реальное» и «Я-идеальное» нередко не совпадают.

Подростковый возраст - это период формирования главных личностных ценностей, определяющих содержание деятельности ученика, сферу его

общения и соответствующее отношение к партнерам по общению, оценку других людей и самого себя. Начиная с детства и до юношеского возраста, осуществляется просмотр личностью своих ценностных представлений. Идеальные представления, формируются у ребенка, по мнению специалистов, является характерной чертой взросления.

Подростковый возраст создает новые условия для развития коммуникативных умений и навыков через межличностное общение, не детерминированного учения [28, с.103].

В рамках межличностного взаимодействия подросток «впервые рождается» как ее автор. При этом содержание общения подростков подобное содержанию с такими характеристиками, как предыдущая незавершенность, определенная неожиданность результата, замысел (авторство), что является смысловым центром подростковой действия.

При всем разнообразии сюжетов является одним из ключевых моментов общения подростка является обдумывание (планирование и последующий анализ) определенного «процесса выяснения отношений» - знакомства, ссоры и тому подобное.

Подростки (в основном девочки) обсуждают именно значение поведения - своего или чужого. Общение их центрируется вокруг замысла, распределения обязанностей, изменения способа и проектируемого продукта и т.п. [20, с.103].

Поэтому межличностное общение - важное условие формирования личностного и коммуникативного статуса подростка. В то же время — это достаточно значимая сфера его самореализации, раскрытия способностей, удовлетворения определенной степени стремление быть взрослым. В условиях неформального общения подросток является уже не субъектом учебного процесса, а субъектом общения и неповторимой личностью, приобретает коммуникативного опыта.

Межличностное общение со сверстниками играет очень важную роль в процессе обретения и создания жизненных ориентиров. Мнение сверстников приобретает особую значимость, когда надо сделать выбор и принять верное решение. Кроме того, в условиях неформального межличностного общения особое значение имеет сформированность перцептивных навыков подростков [14, с.167].

Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более дифференцированно, индивидуально отличными. Это подтверждается экспериментальными данными, на основании которых А. Бодалев пришел к выводу о существовании в подростковом возрасте значительной личностной дифференциации эталонов межличностного восприятия и оценивания других людей [9, с.180].

Навыки самоорганизации особенно важны в связи с сменяемостью эмоционального поведения, чувственной неуравновешенностью, несформированностью механизма саморегуляции. У подростка достаточно долго сохраняется неуверенность относительно выбора форм поведения, эмоциональных реакций на внешнее влияние.

Исследователи Т. Григорьева, Л. Линская, Т. Усольцева сформулировали главные условия конструктивного общения. Это, во-первых, способность человека анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычлняя причины и последствия своих реакций и реакций партнера; во-вторых, способность извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в будущем в-третьих, способность ставить задачи для самоизменения в общении и решать их на основании полученного опыта. Эти условия создают почву для личностного роста, особенно на этапе персонализации ребёнка, когда ему дается понятие, помогающее овладеть механизмами и средствами для деятельности во всех сферах общественного сознания, а также на этапе индивидуализации, побуждает к вступлению в

«деятельностные отношения, опосредованные системой общественных идеалов и ценностей» [20, с.128].

В подростковом возрасте происходят существенные изменения в речевом развитии школьников, детерминированных в значительной степени их неформальным общением. Наряду с развитием лингвистического аспекта речи (овладение знаний языка как системы знаков), в процессе учения приобретает дальнейшее развитие его психологический, коммуникативный аспект – как средство общения с окружающими, управление познавательными процессами и регулирования поведения.

Процесс речи, как главное средство общения, требует от своих субъектов проявления в ходе учения и неформального межличностного взаимодействия более совершенных коммуникативно-речевых умений, особенно умение общаться содержательно, понятно и интересно для собеседника, а также умение слушать, вызывая желание сообщить что-то новое, умение анализировать и делать выводы из услышанного.

В сфере учебного общения устная речь развивается в направлении от умения младшего школьника пересказывать небольшое произведение (или отрывок текста) и формулировать его главную мысль в способности подростка самостоятельно рассуждать, высказывать мнения и аргументировать их. В свою очередь, письменная речь превращается в направлении от способности к письменному воспроизведения услышанного (прочитанного) до самостоятельного произведения на заданную или свободную тему [4, с.104].

Формирование характеристик коммуникативных навыков школьника подросткового возраста происходит в условиях изменения мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда, усиленного познавательного развития и активного становления личности в процессе деятельности и особенно в ходе неформального межличностного взаимодействия. Эти факторы

побуждают подростка к постоянному развитию психоморальных качеств, совершенствование коммуникативных навыков и умений [34, с.164].

Сложный подростковый возраст характеризуется рядом коммуникативных трудностей. Психолого-педагогическая литература конца XX начала XXI века отражает озабоченность педагогической общественности «проблемой шестых классов» и стремление психологов эту проблему объяснить. [36].

И. Кон считает, что самым распространенным затруднением общения среди подростков и молодых людей является застенчивость. Он утверждает, что те, кто считает себя застенчивым отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к нейротизму и переживают больше коммуникативных трудностей [32].

По данным В. Куницына [38], у школьников застенчивость колеблется от 25% до 35%. П. Пилконис и Ф. Зимбардо среди учащихся 4-6-х классов школ и колледжей обнаружили 42% застенчивых, причем разницы между мальчиками и девочками по частоте проявлений не было. Но уже в 7-8-х классах их количество увеличилось до 54% именно за счет девушек, причем 60% из них рассматривают застенчивость как серьезную трудность в общении, что способствует развитию замкнутости, препятствует ясности мысли и эффективности общения. Одним из проявлений застенчивости является «замкнутость» - склонность к молчанию, неумение говорить свободно, желание оставаться незамеченным. Среди ситуаций, которые служат толчком к запуску механизма застенчивости, 73% опрошенных Ф. Зимбардо определили такую, когда они находятся в центре внимания большой аудитории, 53% - когда их оценивают [25].

Нерешительные, застенчивые подростки не чувствуют всей полноты жизни. Они ограничивают свой опыт, не подвергая себя неизбежным

социальным рискам, и в результате не чувствуют себя уверенными в разных ситуациях. Неспособность войти в коллектив и невозможность завоевать новых друзей будет преследовать их всю жизнь и впоследствии появится боль социального отчуждения [12, с.95].

Таким образом, агрессивное поведение является своеобразным защитным механизмом и обычным явлением для подросткового возраста (Е. Гергель) [29, с.176].

Вопрос толерантности среди молодежи является злободневной современной проблемой, поскольку ее последствиями выступает агрессия, грубость, цинизм, эгоизм, отсутствие друзей и тому подобное. Г. Олпорт, исследуя корни нетерпимости, представил полученные результаты в книге «The Nature of Prejudice» («Природа предвзятости»). Он установил, что терпимы люди, как правило, вырастают в тех семьях, где есть три условия:

- 1) сильная любовь и теплота родителей;
- 2) последовательное воспитание;
- 3) четкие модели нравственного поведения. При отсутствии этих трех условий у детей развивается нетерпимость.

Ежедневно в сети Internet появляются сотни новых сайтов, которые поощряют чувство расового превосходства, ненависти, предвзятости и нетерпимости. Поскольку им придется жить в многонациональном социуме, очень важным является развитие толерантности.

И. Зимняя называет еще одну плоскость коммуникативных затруднений характерных подростковому возрасту - это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совместимость или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения. Все это и многое другое может облегчить или затруднить взаимодействие подростков [26].

Мальчики более подвижны, непоседливые, смелее ведут себя со сверстниками и друзьями. В подростковом возрасте все большее значение приобретает мнение товарищей, отношения в классе [72]. Коммуникативные черты и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаковы. Это касается и уровня общительности и характера аффилиации (потребности в принадлежности к какой-либо группы или сообщества). На первый взгляд, мальчики в любом возрасте более общительны, чем девочки. С самого раннего детства они активнее девочек вступают в контакт с другими детьми, организуют совместные игры и тому подобное. Чувство принадлежности к группе сверстников и общение с ними для мальчиков всех возрастов значительно важнее, чем для девочек [18, с.174].

Но различия между полами на уровне общительности не столько количественные, сколько качественные.

Содержание совместной деятельности и личный успех в ней значат для мальчиков больше, чем наличие индивидуальной симпатии к другим участникам игры. Мальчик выбирает прежде всего интересную игру, в которой он может проявить себя, ради этого он вступает в контакт, даже если партнеры ему не очень нравятся. Мужское общество, как и весь стиль жизни, скорее предметные, чем экспрессивные.

Общение девочек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. По данным психологических исследований, мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и только потом, в ходе игрового или делового взаимодействия, в них формируются положительная установка, появляется духовное притяжение друг к другу. Девочки, наоборот, вступают в контакт главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них является сравнительно второстепенным.

Девочки в этом отношении более терпимы, личные отношения для них важнее формальных правил. Стиль мышления тесно связан с особенностями

воспитания. Девочек раньше и последовательнее приучают заботиться о других, в частности о младших детях. Это делает их более эмоционально отзывчивыми и вместе с тем коммуникативно уязвимыми [32, с.141].

Таким образом, реализуется потребность в автономности не только территориальной, но и знаковой, что придает особое содержания их объединениям. В них вырабатываются особые формы сленговой речи, которые снижают межличностные дистанции и предоставляют возможности другой жизни для подростков [16].

Несмотря на то, что подростковый возраст в психологии XX в. изучали довольно подробно, современные подростки отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально-психологических особенностей (Д. Фельдштейн, И. Дубровина, Н. Майсак и др.). Среди них исследователи выделяют повышенную конфликтность подростков в условиях школы в целом и педагогическом процессе в частности (В. Лозовцева, Д. Фельдштейн, Э. Киршбаума и др.), в межличностном общении со сверстниками (Т Драгунова, В. Лозовцева, А. Сорокина, А. Дорохова и др.), со взрослыми, а прежде всего с родителями (А. Сорокина, Т Барлас и др.). Современные подростки чаще стали демонстрировать девиантное поведение (Л. Филонов, Н. Майсак и др.) [19, с.174].

Практика показывает, что подростки не умеют разрешать конфликты, в которых преобладают деструктивные тенденции. Для скидки остроты подобных явлений и более продуктивного решения межличностных конфликтов необходимо социально-педагогическое сопровождение. Успешность взаимодействия с подростками социального педагога зависит от знания возрастной специфики конфликтности и выбора адекватных способов и средств работы с ними. [17; с.11]

Знание специфики и половозрастных особенностей этих представлений необходимо для коррекционной работы с подростками различных категорий (И.

Дубровина, Р Овчаров и др.). Разработка специальных тренингов и индивидуальных программ помощи подросткам, которые имеют коммуникативные проблемы в целом и отличаются повышенной конфликтностью, требующие от социального педагога деятельности по созданию инструментария, который позволяет решать конфликты в подростковой среде. Следовательно, актуальность исследования обусловлена практическим запросом современного общественного развития, потребностями школьной социальной службы, а также логикой научного познания генезиса представление о конфликте у современных подростках.

Потребность в специалистах посредниках в конфликте часто возникает с наступлением реального межличностного конфликта. Для того чтобы эффективно регулировать, решать конфликтную ситуацию, социальный педагог должен прежде всего выяснить структуру конфликта, установить участников, условия протекания, контекст, в котором он происходит, субъективные образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта и их последствия. Помогая подростку, социальный педагог должен тщательно исследовать характер его труда, определить, этот конфликт является объективным (порожденным объективными причинами) или субъективными (следствием личных отношений). Познав природу и характер конфликта социальный педагог должен помочь понять это подростку, тщательно проанализировать факторы, вызывающие отклонения образа конфликтной ситуации от реальности.

Для того, чтобы разработать эффективные условия разрешения конфликта в подростковой среде, социальный педагог должен прежде всего детально проанализировать этапы конфликта, а именно такие, как:

1. Усиление напряжения (возникновения незначительного противостояния с довольно прозаической причины, на этом этапе лучше преодолевать

недовольство, однако люди часто избегают признания напряжения, надеясь, что она пройдет сама собой.

2. Дилемма ролей (с продолжением конфликта напряжение растет, его участники начинают чувствовать свою неспособность нейтрализовать ее, все сложнее выйти из него самостоятельно).

3. Накопление несправедливости (участники конфликта начинают прибегать к обвинениям, что усиливает напряжение). Каждая сторона может чувствовать несправедливость, гнев, готовиться к "войне". На этом этапе еще возможен выход из конфликта, расторжения его цикла, если участники встретятся и обсудят предмет напряжения. И чаще они уже не общаются, углубляются в свои проблемы.

4. Конфронтация (фокус в конфликте смещается на получение реванша или возмещения убытков, блокирует дальнейшую коммуникацию, реалистическое понимание конфликтной ситуации ее участниками, на этом этапе, если его участники проявляют негибкость, отказываются от взаимодействия, конфликт приобретает деструктивных форм, переориентировав внимание конфликтующих сторон по анализу убытков и потерь на начальную проблему, можно работать над ее решением).

5. Приспособление, коррекция, если стороны продолжают борьбу, конфликт приобретает затяжные признаки, но и на этом этапе возможна коррекция поведения участников конфликта [31, с.116].

Вмешательство педагога в конфликтную ситуацию, которая сложилась в подростковой среде, должна исходить из определенных ожиданий относительно его решения. В своих действиях он должен придерживаться такой последовательности: признать наличие конфликта; определить возможность для переговоров; уговорить и согласовать процедуру их проведения; выяснить круг вопросов, которые являются предметом конфликта; разработать варианты

решений; обеспечить принятие согласованного решения; реализовать принятое решение на практике [1, с. 45].

Сделаем анализ позиций участников конфликта, а также рассмотрим основные стили поведения конфликтующих подростков. Выделим позиции участников конфликта и их характеристики:

1. Конкуренция (соперничество, противостояние, соревнования). ее характеризуют высокая активность и стремление разрешить конфликт собственным способом, незаинтересованность в сотрудничестве, склонность к волевым решениям, ориентация на удовлетворение собственных интересов за счет интересов других, навязывание своего решения. Опирается она на силу, использование всех возможностей для утверждения своего мнения. Но он крайне неэффективен для решения личных конфликтов, поскольку стиль конкуренции вызывает в других чувство отчуждения. Социальный педагог может прибегнуть к этому стилю, если он имеет определенный авторитет и считает свой вариант лучшим, если нужно срочно принять решение и для этого достаточно власти, при отсутствии другого пути, при невозможности убедить других, что ситуация кризисная. Этот стиль обеспечивает признание, если будет достигнуто положительный результат. Но, имея целью хорошие отношения со всеми, использовать его не стоит.

2. Уклонение (избегание). К этому стилю следует прибегать тем участникам конфликта, чья ситуация неустойчива, а также при невозможности сотрудничества над решением проблемы, если проблема не слишком важна, когда осознанно свою ошибку и преимущества другой стороны.

Стиль уклонения применяют в общении с психически неуравновешенным человеком при отсутствии причин поддерживать с ней контакты, не имея уверенности, что именно нужно делать. Целесообразна эта стратегия и за недостатком информации. Несмотря на то, что этот стиль характеризуют как бегство от ответственности, он может быть вполне конструктивной реакцией на

конфликтную ситуацию. Используя его, социальный педагог может перенести решение конфликта на удобное время или помочь подростку выйти из конфликтной ситуации.

3. Приспособление. Выбрав этот стиль, участник конфликта подтверждает свою настроенность на взаимодействие с другой стороной, отказ от защиты собственных интересов. Оправдан он тогда, когда результаты очень важны для одной стороны конфликта и не слишком существенные для другой, при невозможности одержать победу. В такой ситуации продемонстрирована уступка способствует смягчению конфликта, налаживанию отношений. Иногда приспособление может приобрести содержания милосердия или великодушия.

Социальным педагогам уместно использовать стиль приспособления, если на самом деле они мало теряют или собираются смягчить ситуацию, а затем вернуться к проблемному вопросу и отстаивать свою позицию или позицию клиента.

4. Сотрудничество. Настроившись на сотрудничество, демонстрируя готовность к ней, участники конфликта могут принимать активное участие в решении его, защищая при этом собственные интересы. Для этого, правда, необходима серьезная внутренняя работа, поскольку сначала предстоит выяснить стремления, цели, интересы обеих сторон, обсудить их. При наличии достаточного времени возможно эффективное удовлетворение обеих сторон. [19, с.183]

Стиль сотрудничества целесообразен, если обе стороны имеют различные скрытые стремления, а потому трудно определить фактор недовольства. В связи с этим сначала кажется, что обе стороны хотят одного и того же или имеют противоположные цели, вызывает конфликт. Но существует различие между внешними проявлениями, скрытыми интересами и стремлениями (настоящими причинами конфликтной ситуации). Сотрудничество позволяет увидеть проблему и решить ее.

Если обе стороны понимают причину конфликта у них есть больше возможностей найти средства ее решения. Стилль сотрудничества тяжелый, но не самый эффективный.

5. Компромисс. Особенностью этого стилия является частичное удовлетворение собственных интересов за счет частичных взаимных уступок. Такие действия могут напоминать сотрудничество, но при компромиссе удовольствие обоюдных потребностей происходит на поверхностном уровне, а скрытые, внутренние, потребности не анализируются.

Компромисс эффективен, если обе стороны хотят одного и того же, осознавая невозможность одновременного удовлетворения всех интересов. Чаще всего к нему прибегают, когда участники конфликта имеют одинаковую власть и противоположные интересы, при необходимости достичь решения в течение короткого времени, вследствие осознания неэффективности других путей, попытки сохранить нормальные отношения.

6. Переговоры. Суть их заключается в обсуждении условий, при которых стороны могут согласиться на сотрудничество. Важными предпосылками конструктивности переговоров является взаимозависимость сторон, отсутствие существенных различий в позициях участников переговоров, участие в переговорах лиц, которые реально могут принимать решения по обсуждаемым вопросам. Для успешного проведения переговоров и достижения договоренностей необходимо не только хорошо аргументировать свою позицию, интересы тех, о ком идет речь, но и прислушиваться к позициям оппонентов [2, с. 23-31].

В социально-педагогической работе лучше, когда участники конфликтов вместе решают проблему, имея целью эффективное достижение результата, а саму проблему отделяют от личностей. Важно, чтобы они корректно относились друг к другу, соблюдая при этом жестких позиций по обсуждаемой проблеме и способов ее решения, уступая силе аргументов, а не давления [2, с. 23 - 31].

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, что в подростковый период, когда ведущей деятельностью продолжает оставаться учение, в процессе которого происходит дальнейшее усвоение школьником социально выработанных способов и средств деятельности, возникает и развивается особая деятельность, которая начинает занимать ключевую позицию в его жизнедеятельности. По содержанию она представляет собой интимно-личностное общение, то есть неформальное межличностное взаимодействие.

В ходе этого общения наиболее интенсивно формируются личностные смыслы жизни, мотивы, отношение к другим людям, событиям и действиям, усваиваются культурные образцы поведения, моральные нормы отношений с людьми.

В результате детального рассмотрения и анализа основных позиций и стилей поведения участников конфликта следует отметить, что проблема стилей поведения современных подростков является весьма актуальной и требует дальнейшего исследования.

1.3 Модель формирования у старших подростков конструктивных стратегий межличностных отношений

Современный уровень культуры межличностных взаимоотношений подростков отстает от реальных потребностей общества, ставит перед каждым своим гражданином требование соблюдения норм общечеловеческой морали, уважительного отношения к правам и свободам другой личности, высокого умения межличностного взаимодействия, способности противодействовать проявлениям безнравственности, правонарушений, бездуховности, рожденным реалиями нашей жизни.

Как показывают исследования педагогов и психологов (Л. Анн, И. Летяги, И. Мезери, Л. Орбан-Лембрик, М. Сысун, В. Штифурак), несоблюдение

личностью культуры во взаимоотношениях с другими, или же любые нарушения взаимоотношений вызывают у нее состояние тревожности, ощущение дискомфорта, незащищенности, порождают конфликтность.

Понятие «культура межличностных взаимоотношений», которое отражает наиболее конструктивные, эффективные формы человеческого взаимодействия, в научных исследованиях последнего времени занимает одно из центральных мест, поскольку характеризует способность индивида адаптироваться к требованиям социума, устанавливать продуктивные взаимоотношения с другими, проявлять творчество, оригинальность, пластичность в ситуациях взаимоотношений [42, с.121].

Исследования психологов и педагогов (В. Белоусовой, А. Бодалев, М. Уэйта, В. Куницына, В. Мясцева, С. Рубинштейна) подтверждают, что источником развития личности является деятельность, а также отношения, которые складываются на их основе.

При воспитании культуры межличностных взаимоотношений важно, чтобы приобретенные знания находили свое реальное выявление в повседневном поведении старших подростков. Для этого следует включить подростков в такую деятельность, которая требовала бы от них проявления организаторских умений и способностей, гуманного поведения, творчества во взаимоотношениях, учета интересов и потребностей другого человека, создавала бы возможности альтернативы выбора тех или иных форм взаимодействия. Широкие резервы для организации такой деятельности подростков открывает внеурочная работа. Возможности внеурочной деятельности в воспитании личности обосновано в работах В. Белоусовой, К. Дорошенко, Л. Ефимовой, Н. Заячківська, Т. Зюзиной, И. Кравченко, Т. Люриной, Л. Сологуб, А. Столяренко, Н. Хамски.

Исследование технологий формирования у старших подростков стратегий взаимоотношений дает основание для вывода о недостаточной

сформированности у старших подростков культуры межличностных отношений, а также способствует выявлению противоречий развития культуры взаимоотношений: между потребностью общества в высокоразвитых, коммуникабельных, пластических, творческих, с высоким уровнем культуры личностях, способных реализовать себя в любой сфере деловых отношений, и недостаточным уровнем разработки методик изучения, технологий формирования культуры межличностных отношений; между требованиями современного общества к проявлению культуры взаимоотношений в деловой и личной сфере и отсутствием знаний и умений межличностного взаимодействия; между потребностью старших подростков в личностном самоутверждении, самовыражении и неспособностью сделать это положительными способами; между потребностью в теплых, содержательных взаимоотношениях с окружающими и трудностями в выборе адекватного поведения; между потребностью в интимно-личностном общении со сверстниками и ограниченностью таких контактов; между потребностью в психологической безопасности, в переживании радостного настроения и отсутствием положительного социально-психологического климата в подростковом коллективе; между стремлением устанавливать гетеросоциальные контакты и отсутствием умений практиковать модели взаимоотношений с противоположным полом; между потребностью подростков в творческой, активной деятельности и традиционными принципами организации воспитательного процесса; между потребностью подростков в расширении знаний и умений по этике взаимоотношений и отсутствием соответствующих лично ориентированных технологий их формирования [15, с.128].

Выделенные противоречия требуют теоретического обоснования и практического создания технологии воспитания культуры межличностных взаимоотношений старших подростков.

Стиль сотрудничества по мнению Леонова Н.И. отличается высокой степенью личного участия и разрешить межличностный конфликт объединением обоюдных усилий с другими. Подростки, использующие данный стиль, обычно обладают следующими характеристиками:

- рассматривают конфликт как нормальное событие, помогающее и даже если им правильно управлять, ведущее к более творческому решению;
- при этом проявляют доверие и откровенность в отношении других;
- признают, что при таком взаимовыгодном исходе конфликта, все его участники как бы берут на себя обязательство в рамках общего решения;
- считают, что каждый участник конфликта имеет равные права в его разрешении и точка зрения каждого имеет право на существование;
- полагают, что никто не должен быть принесен в жертву в интересах всех. [52, с.104]

Поэтому такие подростки открыты к общению, динамичны, обращают на себя внимание и создают о себе благоприятное впечатление. Но их очень мало. В силу сложившихся обстоятельств, остальным необходима помощь взрослых: родителей в первую очередь, учителей и преподавателей, воспитателей в детских домах и интернатах, социальных педагогов.

Социальная помощь проявляется преимущественно как «помощь с целью самопомощи», как считает Зимняя И.А. и отмечает, что социальная педагогика как отрасль системы воспитания детей, представляет собой деятельность, направленную на конкретного подростка и способствующая решению его индивидуальных проблем посредством изучения его личности и окружающего социума; поиска адекватных способов общения с ним; выявления средств, помогающих подростку самостоятельно решать свои проблемы.

В процессе формирования культуры межличностных отношений можно выделить две взаимосвязанные стороны:

1) овладение личностью нормативно-регулятивным аспектом взаимоотношений: формирование представлений о принципах построения взаимоотношений, механизмы взаимодействия; знания стандартов, правил регламентирующих человеческие взаимоотношения;

2) овладение личностью процессуальными аспектами взаимодействия: развитие способности к сопереживанию, умение адекватно эмоционально откликаться на поведение окружающих: способность оценить субъекта взаимоотношений и ситуацию, овладение различными конкретными навыками построения взаимоотношений [1, с.128].

Процесс осмысления сущности культуры межличностных взаимоотношений идет от восприятия эмоционально-чувственной привлекательности культуры взаимоотношений, признание ценности каждой личности, желания и потребности собственного совершенствования. В первую очередь, у подростков следует сформировать потребность в усовершенствовании своего поведения, в овладении механизмами культуры взаимоотношений. Такая потребность, с психологической точки зрения, отмечает И. Харламов, возникает тогда, когда ученик переживает внутреннее противоречие между тем, какой он есть, и тем, каким хочет быть в соответствующей сфере поведения и деятельности [2, с. 57].

Чтобы вызвать названное противоречие, нужно создать определенные педагогические условия и ситуации. К таким, в частности, отнесем: анализ подростками совместно с педагогом собственного поведения и особенностей своей личности, которые определяют их поведение во взаимоотношениях с другими; выявление недостатков в своем поведении; анализ причин своей ролевой позиции в системе взаимоотношений класса; пробуждения желания и стремления в необходимости усвоения знаний, в овладении умений и навыков с целью применения их в повседневных взаимоотношениях.

Развертывание процесса формирования культуры межличностных отношений должно предусматривать обращение подростка на самого себя. Его следует научить осмысливать свои побуждения, предвидеть последствия собственных действий и поступков для себя и других людей, согласовывать цели собственного поведения со средствами их достижения. Именно поэтому мы понимаем процесс формирования культуры межличностных взаимоотношений не как усвоение норм, правил взаимоотношений, внешних требований поведения, а как осмысление и усвоение личностью собственных возможностей, развитие его способностей к общению, устранению личностных факторов, которые препятствуют построению взаимоотношений с другими и вооружение необходимыми знаниями и умениями. Подростковый возраст в этом смысле достаточно благоприятный, развитие самосознания подростка создает возможности для самоанализа, самооценки, соотнесение им собственного поведения с социально одобряемыми образцами . [19, с.173].

Не менее значимым компонентом процесса воспитания культуры межличностных взаимоотношений старших подростков, на наш взгляд, является включение их в деятельность по осмыслению определенных нравственных понятий, ценностей, формирование собственной оценки моральных явлений. Возможности для осуществления такой деятельности имеет организация диспутов, этических студий, философских столов, свободных рассуждений типа эссе и т.

Принципиальное значение для формирования культуры взаимоотношений старших подростков мы предоставляем также специально организованной деятельности подростков. Она должна быть многоплановой, иметь возможности для самоутверждения, самореализации личностного потенциала подростков, проявления их ценности, морального выбора, зависимости результата деятельности от усилий каждого ребенка, способствовать выработке у подростков соответствующих навыков и привычек поведения, в итоге

определяют результативность воспитательной работы. Отметим, что деятельность по формированию культуры взаимоотношений должна иметь системный характер, не ограничиваться разовыми воспитательными мерами, должно осуществляться в течение длительного времени. Особые перспективы для воспитания культуры взаимоотношений имеет организация общего взаимодействия подростков, в которой реально пересекаются разные характеры детей, и которая служит критерием оценки нравственности подростка во взаимоотношениях с другими. Совместная деятельность, как указывает И. Бех, есть «реальной основой и побуждением морального усовершенствования индивида» [39, с.148].

Как было отмечено, формирования культуры межличностных отношений предполагает одновременное воздействие на сознание подростка и включение его в деятельность. Н. Щуркова подчеркивает, что в процессе совместной разносторонней деятельности, в которой школьник взаимодействует с другими людьми, происходит оснащение школьника этическим опытом; приобретаются соответствующие этические умения; формируются устойчивые реактивные черты, которые составляют характер человека; порождается структура личностных ценностей, в системе которых человек как ценность занимает иерархически более высокое место; формируется осознанное отношение школьника к себе как человеку, приобретается ощущение самооценности [18, с.119].

Важным условием развития культуры взаимоотношений старших подростков является включение их в разностороннюю деятельность, удовлетворение в ней потребностей подростка в самоутверждении, самовыражении.

Однако, как показывает наш опыт, существует противоречие между необходимостью включения в деятельность подростков и отсутствием реального поля деятельности.

Обращение к практике свидетельствует также и о том, что в школе превалирует такой подход к организации внеурочной деятельности, когда воспитательные дела навязываются учителем; ребенок является исполнителем запланированных мероприятий, а не инициатором, соавтором, она лишена возможности принимать собственные решения. Проведение мероприятий не сопровождается оценкой, анализом подростками своих успехов или неудач, не все имеют возможности для собственного самовыражения, самоутверждения в определенной деятельности, хотя внеурочная деятельность является весомым фактором формирования культуры личности подростка, воспитание положительного отношения к себе, к другим, развития его индивидуальности, порождение и утверждение чувства самоценности, значимости, формирование уважительного отношения к нему сверстников. Условием развития личности в различных видах внеурочной деятельности является ее активность, способность к сознательному, целенаправленному, планомерному преобразованию себя, поскольку человеческая культура, подчеркивает А. Лосев, является «сознательная работа духа над своим собственным совершенствованием» [20, с. 314].

Внеурочная деятельность по воспитанию культуры межличностных отношений направлена на закрепление, углубление знаний, применение их на практике, формирование умений и навыков эффективного взаимодействия, развитие навыков общения. Считаем, что процесс формирования культуры межличностных отношений старших подростков во внеурочной деятельности приобретет большую эффективность при организации специального обучения; участия подростков в различных кружках, клубах по интересам; привлечение старших подростков к различным видам познавательно-преобразовательной, организаторской, коммуникативной, спортивной, общественно-полезной деятельности; активизации участия подростков во внеурочной деятельности как основы их самореализации и самоутверждения.

С целью формирования культуры межличностных отношений следует разрабатывать специальную экспериментальную программу с учетом возрастных и психологических особенностей подростков, согласно их потребностям и желаний. Эта программа реализовывалась путем внедрения активных методов обучения и воспитания. Развития культуры межличностных отношений старших подростков способствует использование технологий, которые предусматривают одновременное развитие когнитивного аспекта взаимоотношений и формирование эмоционально-волевой и практически-деятельностной сфер. Специально подобранные формы деятельности (тренинги, этические студии, этический театр, деловые и ролевые игры, клубы, кружки, факультативы и др.) Предоставляют возможности для проявления инициативы и активности подростков и через мотивационные факторы приводят к усвоению подростками опыта этического взаимодействия. Благодаря рефлексии такой опыт становится внутренним достоянием личности и выступает регулятором поведения ребенка в ситуациях взаимоотношений [29, с.156].

Среди форм работы, способствующих налаживанию межличностных отношений подростков, особую роль играет реализация специального факультативного курса. При надлежащей организации и соответствующем теоретическом и методическом обеспечении занятия становятся основой, на которой базируются другие внеурочные формы работы, образуя стройную систему оптимизации межличностных отношений старших подростков.

В структуре занятий теоретические сведения и практические упражнения, тесты, игры, методики изучения подростками особенностей своей личности, составление само характеристик, самопрезентации, выработка правил, кодексов, законов, то есть такие виды работ, которые обеспечивают практическую реализацию теоретических сведений и овладение необходимыми умениями.

К содержанию занятий следует включить также следующие виды работ: решение жизненных ситуаций по проблемам межличностного общения

(моделирование проблемных ситуаций, наблюдение за взаимоотношениями других, анализ ситуаций собственных взаимоотношений с другими), они способствуют развитию аналитических умений, оценки собственного поведения, выработке эффективной стратегии взаимодействия; применение системы учебно-ролевых (деловых) игр: дискуссии, ученические совещания, симпозиумы, семинары, этические суды и т. Игра позволяет диагностировать состояние подростков, учить их творческому взаимодействию, учить разрабатывать и строить концепции взаимоотношений, углубляться в разные ситуации и ролевые позиции; анализировать и находить выход из проблемных ситуаций; приобретать навыки взаимодействия с группой и в группе; развивает чувство общности, единства, ответственности, формирует навыки этического взаимодействия. Применять систему специальных упражнений на самоанализ, осознание подростками своей личности; упражнения-выяснения проблемы: мозговой штурм, эссе, очерки, «Аквариум»; творческие лаборатории: выработка кодексов, деклараций, составление разного рода карт, правил и т.д.; упражнения-тренинги, которые позволяют выработать определенные навыки взаимодействия с другими людьми, самоконтроля своих эмоций, состояний, поведения [19, с.173]. В ходе активного взаимодействия со сверстниками ученики учатся чувствовать и понимать их, признавать их право на уникальность, неповторимость, формируется положительное отношение к ним. Групповая творческая деятельность гуманизирует отношения подростков, обогащает их опыт в усвоении правил эффективного взаимодействия, учит толерантности, уважения, признания самооценности другой личности.

Обязательными условиями проведения занятий являются: атмосфера психологического комфорта и раскованности; личностно ориентированный подход; включение детей в творческий процесс занятия; побуждение подростков к самостоятельным поискам нестандартных способов решения

проблем, возникающих во взаимоотношениях с другими; создание ситуации успеха для каждого ребенка.

Эффективность воспитания культуры межличностных взаимоотношений старших подростков обеспечивается благодаря включению подростков в лично значимую разнообразную деятельность совместно со своим классом и при условии выработки положительной мотивации у подростков относительно этой деятельности и в отношении тех образцов взаимоотношений, которые в ней закрепляются.

Исходя из теоретического анализа обозначенной проблемы исследования, мы построили модель нашего экспериментального исследования, являющегося вспомогательным средством наглядного целеполагания. Данная модель является структурированной иерархически построенной схемой.

Первым этапом моделирования является целеполагание с помощью технологии (дерева целей). Этот метод считается на данный момент одним из наиболее эффективных способов, планирования и отражения поступенчатой продуктивности, для достижения наивысшего результата.

«Ствол» и «крону» дерева составляют задачи и методы, способствующие достижению главной цели нашего эксперимента – формирование конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков. Данная цель представлена вершиной кроны, а основание – планируемый результат. Графическое изображение задач в таком виде представляет собой чётко продуманный план достижения намеченной цели (см. Рис. 1).



Рисунок 1 - «Дерево целей» формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков

На основе (дерева целей) была разработана модель формирования конструктивных стратегий межличностных взаимоотношений у старших подростков. Данная модель представляет иерархию целей для достижения главного результата повышение уровня сформированности конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.

Модель представлена на Рис. 2.



Рисунок 2 – Модель формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков

В результате детального рассмотрения и анализа основных позиций и стилей поведения участников конфликта следует отметить, что проблема стилей поведения современных подростков является весьма актуальной и требует дальнейшего исследования. В результате теоретического исследования, можно сделать выводы:

Выводы по первой главе

Подростковый возраст – это сензитивный период для и формирования конструктивных стратегий межличностных отношений, посредством актуализации основных механизмов личностного развития в этом возрасте: самопознания и самоопределения, а также смыслового, мотивационного, морально-нравственного, культурно-этического контекста коммуникации.

Развитие или формирование межличностных отношений в коллективе подростков – неотъемлемая часть всей системы психолого-педагогической работы, включая воспитательную и внеурочную деятельность в рамках образовательного процесса.

К содержанию занятий следует включить следующие виды работ: решение жизненных ситуаций по проблемам межличностного общения (моделирование проблемных ситуаций, наблюдение за взаимоотношениями других, анализ ситуаций собственных взаимоотношений с другими), они способствуют развитию аналитических умений, оценки собственного поведения, выработке эффективной стратегии взаимодействия; применение системы учебно-ролевых (деловых) игр.

При воспитании культуры межличностных взаимоотношений важно, чтобы приобретенные знания находили свое реальное выявление в повседневном поведении старших подростков.

Обязательными условиями проведения занятий являются: атмосфера психологического комфорта и раскованности; лично ориентированный подход; включение детей в творческий процесс занятия; побуждение подростков к самостоятельным поискам нестандартных способов решения проблем, возникающих во взаимоотношениях с другими; создание ситуации успеха для каждого ребенка.

Эффективность воспитания культуры межличностных взаимоотношений старших подростков обеспечивается благодаря включению подростков в лично значимую разнообразную деятельность совместно со своим классом и при условии выработки положительной мотивации у подростков относительно этой деятельности и в отношении тех образцов взаимоотношений, которые в ней закрепляются.

Глава II. Организация исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Данное исследование проводилось в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент, на котором происходит первичный сбор диагностической информации по запланируемым методикам в группе участников, с целью измерения наличного уровня развития исследуемого фактора.

2. Формирующий эксперимент, целью которого является формирование конструктивных стратегий межличностных отношений в группе старшего подросткового возраста, посредством психолого-педагогической программы мероприятий.

3. Контрольный, представляет повторный сбор диагностических данных и измерение достоверности влияния психолого-педагогической программы мероприятий, разработанной на формирование конструктивных стратегий межличностных отношений в экспериментальной группе.

В работе были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика «Оценка отношений подростка с классом» (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.);
2. Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири);
3. Методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас).

Первая методика «Оценка отношений подростка с классом» (Головей Л.А., Рыбалко О.Р.) представляет собой анкету, состоящую из 14 пунктов – суждений, содержащих 3 альтернативных выбора. В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. По каждому

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

По мнению авторов, восприятие индивидом группы оказывает влияние на протекание межличностных контактов. Данная методика позволяет выявить три возможных типа восприятия индивидом группы.

Первый тип можно назвать «индивидуалистическим»: подросток воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Второй тип определен авторами как «прагматический». Подросток данного типа воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее полезности для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Третий тип представлен как «коллективистический». Подросток данного типа воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для него выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом. Член группы стремится внести свой вклад в групповую деятельность, имеет потребность в коллективных формах работы.

Следующая методика диагностики межличностных отношений Тимати Лири используется для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

В своей методике автор выделил два наиболее встречающихся фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Максимальная оценка уровня – 16 баллов и она разделена на четыре степени выраженности отношения: низкий, умеренный, высокий, экстремальный.

Интерпретируя полученные результаты, производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью специального ключа и определяются типы отношения к окружающим: авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный.

Третья методика К.Томаса определяет стратегию и тактику поведения в конфликтной ситуации. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К.Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация и напористость. Соответственно этим двум основным измерениям К.Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. Соперничество (соревнование, конкуренция) как стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. Компромисс.
4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Методика представляет собой опросник из 30 пар суждений, из которых респонденту нужно выбрать один вариант ответа. По окончании опроса, определяется в соответствии с ключом ведущая стратегия поведения в конфликтной ситуации.

Для статистической обработки достоверности различий диагностических данных на первом и втором этапах эксперимента в контрольной и экспериментальной группах был выбран T – критерий Вилкоксона. Он предназначен для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть способен определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня сформированности диагностируемых параметров межличностных отношений старших подростков экспериментальной группы.

Для этого нами были использованы следующие диагностические методики: методика «Оценка отношений подростка с классом» (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.); методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири); методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас).

Исследование проводилось на базе Билингвильной гимназии

г. Севастополя в сентябре – октябре 2016 года. В эксперименте участвовали ученики 8-а и 8-б класса. Общее количество – 52 человека.

Учащиеся 8-а класса стали участниками экспериментальной группы. Среди них 7 мальчиков и 19 девочек. Средний возраст испытуемых 13, 8 лет. Учащиеся 8-б класса – вошли в контрольную группу. Среди них 11 мальчиков и 15 девочек. Средний возраст испытуемых 13,9 лет.

Средние показатели диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной и экспериментальной группе мы представили в Таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели диагностического исследования оценки отношения подростков с классом (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.) в контрольной и экспериментальной группах при констатирующем этапе эксперимента (баллы)

Тип восприятия индивидом группы			
Группа	Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
Экспериментальная	4,95	5,88	3,19
Контрольная	5,04	5,96	2,78

Из Таблицы 1 видно, что на первом месте в экспериментальной группе преобладает прагматический тип отношения подростков с классом (5,88 баллов), на втором месте преобладает индивидуалистический (4,95 баллов) на третьем – коллективистический (3,19 баллов).

В контрольной группе также преобладает прагматический тип отношения подростков с классом (5,96 баллов), на втором месте преобладает индивидуалистический (5,04 баллов) на третьем – коллективистический (2,78 баллов).

Для сравнения показателей мы построили график полученных данных исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной и экспериментальной группах на первом этапе эксперимента. График представлен на Рис. 3.

На рисунке видно, что данные по двум группам в среднем близки и разница между ними незначительна. Второй тип – прагматический преобладает в обеих группах, на втором месте – индивидуалистический тип. Это свидетельствует о том, что группа одноклассников как самостоятельная ценность рассматривается достаточно редко. Большинство обучающихся рассматривают свой коллектив либо как средство для своих индивидуальных целей, либо относятся к нему нейтрально или негативно. Полученные данные свидетельствуют о предопределённости наличия в группах деструктивных стратегий в построении отношений.

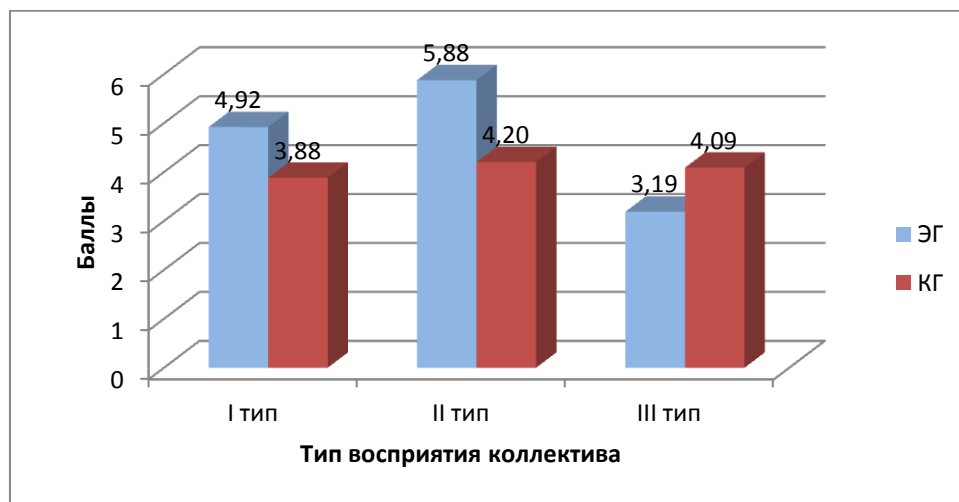


Рисунок 3 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной и экспериментальной группе

Таблица 2

Средние показатели диагностического обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в контрольной и экспериментальной группе при констатирующем этапе эксперимента (баллы)

Преобладающий тип межличностных отношений								
Группа	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Экспериментальная	2,65	3,54	3,81	5,12	1,15	3,77	3,19	2,77
Контрольная	2,62	3,35	4,93	4,65	0,96	3,38	3,81	2,05

Из Таблицы 2 видно, что при констатирующем этапе в экспериментальной группе преобладает тип межличностных отношений: подозрительный (5,12 баллов), агрессивный (3,81 балл), зависимый (3,77 баллов) и эгоистический (3,54 балла).

В контрольной группе в среднем больше набрал баллов агрессивный (4,93 балла) вид межличностных отношений, затем подозрительный (4,65 балла).

На рис. 4 графически отображены для сравнения средние показатели диагностики по данной методике.

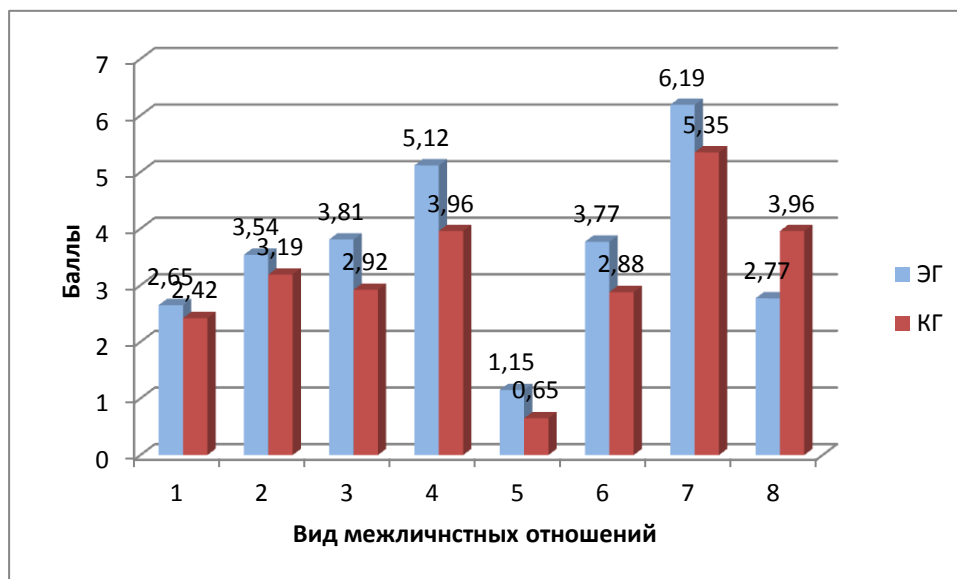


Рисунок 4 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной и экспериментальной группе

Из гистограммы, представленной на рис. 4, видно, что показатели авторитарного, эгоистического, зависимого, дружелюбного, и альтруистического видов межличностных отношений находятся в диапазоне средней степени выраженности. Минимальное количество баллов в обеих группах набрал подчиненный вид. Также видно, что средние результаты диагностики по обеим группам похожи. Разница превышает единицу только в агрессивном проявлении взаимодействия. В контрольной группе в среднем он выше на 1,12 балла. Максимально в экспериментальной группе проявлен

подозрительный вид отношений, а в контрольной – агрессивный. Оба эти показатели в среднем находятся в умеренной степени выраженности.

Полученные данные свидетельствуют о возможности проявлять подростками агрессивность, эгоистичность, подозрительность в межличностных отношениях. Дружелюбный вид отношений занимает в контрольной группе третью позицию, а альтруистический – седьмую. В экспериментальной группе – четвертую и пятую позицию соответственно.

Таблица 3

Сравнительный анализ диагностических показателей обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в контрольной и экспериментальной группе по их степени выраженности при констатирующем этапе эксперимента (%)

Тип отношений		Группа	Степень выраженности типа отношений		
			Низкая	Умеренная	Высокая
I	Авторитарный	Экспериментальная	85	15	0
		Контрольная	85	15	0
II	Эгоистический	Экспериментальная	77	19	4
		Контрольная	73	27	0
III	Агрессивный	Экспериментальная	69	19	12
		Контрольная	70	15	15
IV	Подозрительный	Экспериментальная	46	42	12
		Контрольная	43	42	15
V	Подчиняемый	Экспериментальная	100	0	0
		Контрольная	96	4	0
VI	Зависимый	Экспериментальная	69	19	12
		Контрольная	77	19	4
VII	Дружелюбный	Экспериментальная	88	12	0
		Контрольная	73	23	4
VIII	Альтруистический	Экспериментальная	84	12	4
		Контрольная	81	15	4

Из Таблицы 3 видно, что высокую степень выраженности получили типы межличностных отношений в экспериментальной группе: эгоистический, агрессивный, подозрительный по 4%, 12%, 12% соответственно. В контрольной группе: агрессивный и подозрительный по 15% каждый. В основном степень выраженности видов межличностного общения находится на низком и умеренном диапазоне.

Таблица 4

Средние показатели диагностического обследования стратегии и тактики поведения в конфликте (К. Томпсон) в контрольной и экспериментальной группе при констатирующем этапе эксперимента (баллы)

Вид стратегии и тактики поведения в конфликте					
Группа	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Экспериментальная	3,92	1,73	4,42	1,00	0,92
Контрольная	4,00	1,88	3,56	0,82	1,08

Из Таблицы 3 видно, что на первом этапе в экспериментальной группе преобладают виды стратегии и тактики поведения в конфликте компромисс (4,42 балла) и соперничество (3,92 балла).

В контрольной группе преобладает вид стратегии и тактики поведения в конфликте те же компромисс и соперничество, только в другой последовательности. На первом месте соперничество (4,00 балла), на втором – компромисс (3,56 балла).

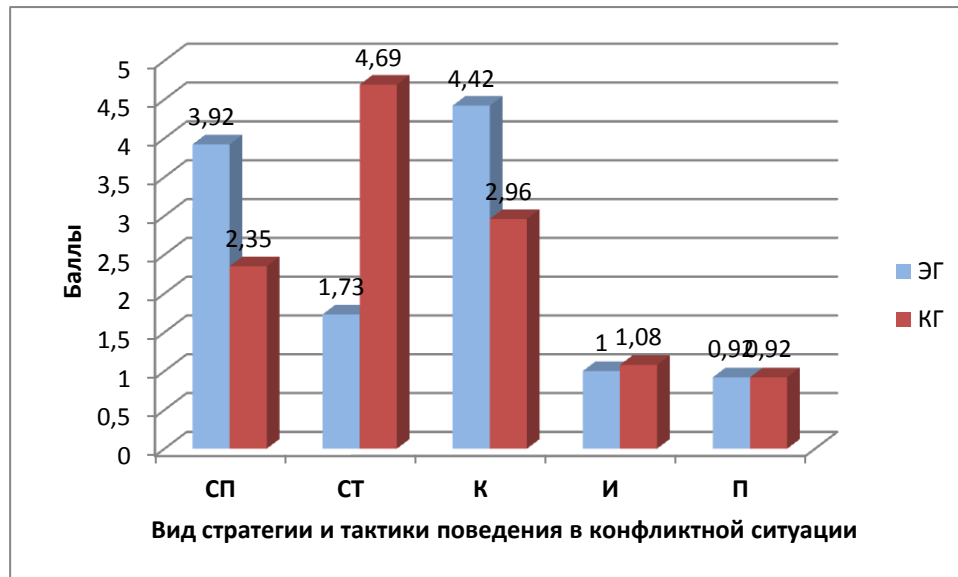


Рисунок 5 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования стратегии и тактике поведения в конфликте в контрольной и экспериментальной группе при констатирующем этапе эксперимента

Для сравнения данных была построена диаграмма средних значений по методике (см. рис.5).

На гистограмме видно, в обеих группах меньшее количество баллов набрали виды поведения в конфликтной ситуации: избегание приспособление, чуть больше сотрудничество и максимальное – компромисс и соперничество. Это свидетельствует о том, что в данных группах старших подростков часто конфликты решаются непродуктивно, атмосфера напряжённая, ребята склонны решать свои проблемы либо, отказываясь от части своей точки зрения, принимать усредненное решение, либо добиваться своего во что бы то ни стало.

Выводы по второй главе:

1. Полученные данные диагностического исследования в целом свидетельствуют о необходимости оказания психолога – педагогической помощи старшим подросткам, принявшим участие в исследовании, в формировании конструктивных стратегий в межличностных отношениях.

2. Результаты диагностического исследования по проведённым диагностическим методикам в контрольной и экспериментальной группах схожи.

Глава III. Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков

3.1. Программа формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков

Формирующий эксперимент проводился в три этапа:

Подготовка и проведение системы мероприятий по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений в экспериментальной группе старших подростков;

Проведение повторного сбора диагностических данных;

Анализ полученных результаты и измерение достоверности влияния психолого-педагогической программы мероприятий.

На первом этапе формирующего эксперимента нами была составлена психолого – педагогическая программа формирования конструктивных стратегий межличностного общения. Данная программа рассчитана на старших подростков, обучающихся в 8-9 классов. Она направлена на повышение уровня коммуникативной компетентности подростков, что способствует стимулированию социального развития и личностного роста.

Цель программы – формирование конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.

Программа позволяет решать следующие задачи:

1. Формирование базовых понятий из области психологии общения, психологии эмоций, конфликтологии.
2. Развитие навыков эффективного общения.
3. Развитие умения адекватно выражать свои чувства и понимать выражение чувств других людей.

4. Развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

5. Повышение уровня рефлексивности, создание мотивации для дальнейшего саморазвития участников.

6. Сплочение ребят, формирование взаимного доверия.

Условия проведения. Программа рассчитана на группу старших подростков в количестве не более 30 человек. Она рассчитана на 15 часов: 10 занятий по 1,5 часа 2 раза в неделю. Занятия проводятся в кругу.

Необходимое оборудование. Для проведения данной программы необходимо помещение не менее 30 м², стулья в количестве участников группы, чистые листы бумаги формата А4, ручки или карандаши.

Этапы проведения.

Знакомство, формирование устойчивой мотивации дальнейшего посещения занятий.

Сплочение группы, повышение взаимного доверия, формирование «чувства команды».

Информирование об эффективных способах взаимодействия, повышение психологической культуры межличностного взаимодействия.

Формирование навыков конструктивного взаимодействия в межличностных отношениях внутри группы, а также моделирование различных жизненных ситуаций и выработка эффективного поведения в них.

Заключительный. Обобщение и закрепление информационного и практического материала. Подведение итогов. Работа по ориентации жизненных целей в структуре развития и совершенствования коммуникативных навыков.

Методология. В программе были использованы игровые методы, методы, направленные на развитие социальной перцепции, групповая дискуссия, методы телесно-ориентированной психотерапии, медитативные техники. Полностью содержание программы формирования конструктивных стратегий

межличностных отношений у старших подростков представлены в Приложении 3. Представим используемые методы в виде схемы, которая изображена на Рис 6.

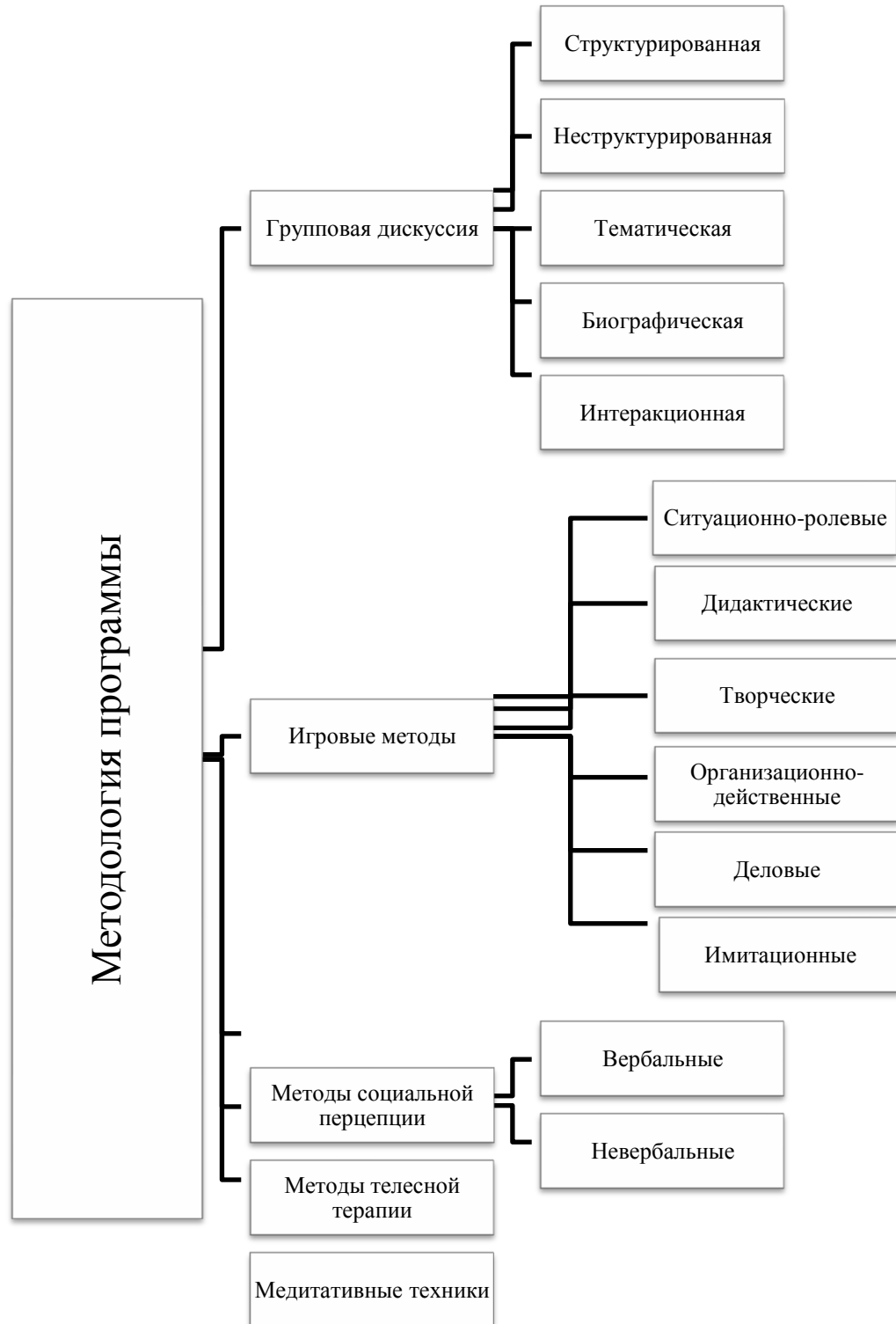


Рисунок 6 - Методы, используемые при построении психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностных отношений у старших подростков

Таким образом, программа формирования конструктивных стратегий межличностных отношений у подростков создана с учетом возрастных, индивидуально-типологических особенностей старших подростков, направлена на создание благоприятного психологического климата в подростковой группе, формирование эмоционально-ценностного поведения в межличностных отношениях, выработку конструктивных стратегий разрешения возникающих конфликтов с использованием активных методов обучения.

3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента

По окончании программы мы провели повторный сбор диагностических данных в контрольной и экспериментальной группах. Провели анализ полученных результатов диагностики.

Средние показатели диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной и экспериментальной группе мы представили в Таблице 5.

Таблица 5

Средние показатели диагностического исследования оценки отношения подростков с классом (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.) в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента (баллы)

Тип восприятия индивидом группы			
Этап	Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
I этап	4,95	5,88	3,19
II этап	3,85	4,31	5,85
Значение и уровень достоверности изменений Т-критерия Вилкоксона	2,675	2,955	3,535
	0,007	0,003	0,000

Из Таблицы 4 видно, что в результате проведения психолого – педагогических мероприятий в экспериментальной группе подростков произошло снижение средних данных по первым двум типам отношения

подростка к группе одноклассников: индивидуалистический и прагматический. А также произошёл рост средних баллов по коллективистическому типу отношений.

Для сравнения показателей мы построили гистограмму средних результатов тестирования подростков экспериментальной группе. Гистограмма представлена на рис. 7

На диаграмме видны положительные изменения в отношениях одноклассников в группе участников формирующего эксперимента.

Произошедшие изменения свидетельствуют о росте для подростков экспериментальной группы значимости продуктивных отношений с одноклассниками, заинтересованности как в отдельном участнике группы, так и группы в целом.

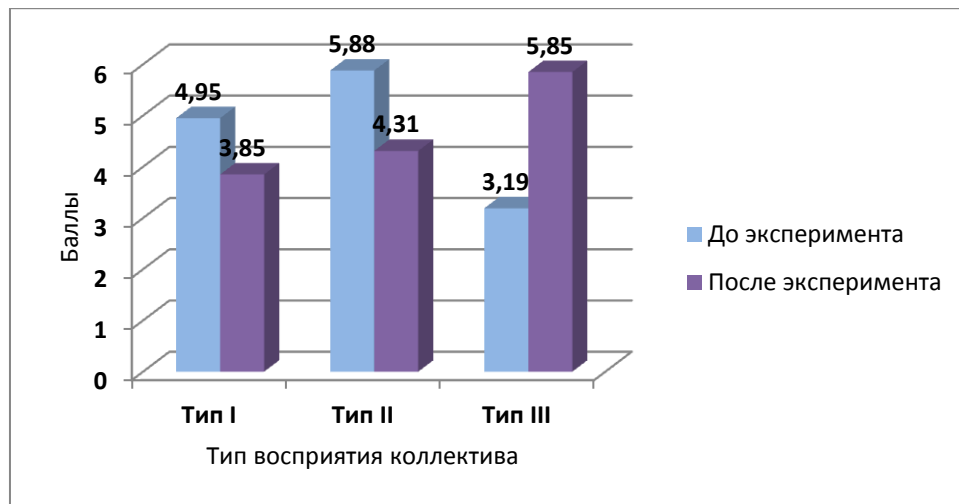


Рисунок 7 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

Статистическую достоверность произошедших изменений мы измерили с помощью Т-критерия Вилкоксона. Уровень различий по всем трём исследуемым характеристикам ниже критического 0,05. Следовательно, можно сделать выводы в экспериментальной группе на втором этапе эксперимента:

- индивидуалистический и прагматический типы восприятия подростками классного коллектива достоверно снизился при уровне достоверности $\leq 0,01$;
- коллективистический тип восприятия подростками классного коллектива достоверно повысился при уровне достоверности $\leq 0,01$.

В Таблице 6 представлены средние данные диагностического обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в экспериментальной группе на первом и втором этапе эксперимента.

Таблица 6

Средние показатели диагностического обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента (баллы)

Преобладающий тип межличностных отношений								
Этап	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I этап	2,65	3,54	3,81	5,12	1,15	3,77	3,19	2,77
II этап	2,42	3,19	2,92	3,96	0,65	2,88	5,35	3,96
Значение и уровень достоверности изменений Т-критерия Вилкоксона	1,342	1,054	2,226	2,375	2,675	2,356	3,765	2,639
	0,180	0,292	0,026	0,018	0,018	0,017	0,000	0,008

Проводя сравнительный анализ типов межличностных отношений подростков из экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента, мы построили сравнительную гистограмму, представленную на рис. 8.

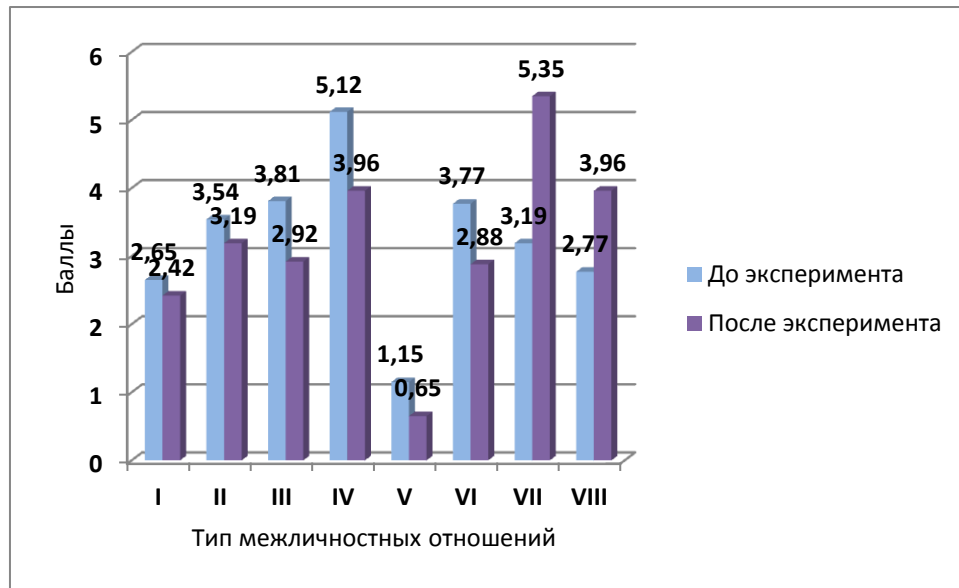


Рисунок 8 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

Из гистограммы видно, что в результате формирующего эксперимента произошло снижение средних показателей первых шести типов отношений и рост двух последних типов межличностных отношений: дружелюбный, альтруистический.

В таблице 7 мы провели качественный анализ по представленным в методике критериям по степени выраженности типа отношений в группе подростков.

Таблица 7

Сравнительный анализ диагностических показателей обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в экспериментальной группе по их степени выраженности на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (%)

Тип отношений		Этап эксперимента	Степень выраженности типа отношений		
			Низкая	Умеренная	Высокая
I	Авторитарный	I этап	85	15	0
		II этап	92	8	0
II	Эгоистический	I этап	77	19	4

		II этап	88	12	0
III	Агрессивный	I этап	69	19	12
		II этап	81	15	4
IV	Подозрительный	I этап	46	42	12
		II этап	62	34	4
V	Подчиняемый	I этап	100	0	0
		II этап	100	0	0
VI	Зависимый	I этап	69	19	12
		II этап	100	0	0
VII	Дружелюбный	I этап	88	12	0
		II этап	27	73	4
VIII	Альтруистический	I этап	84	12	4
		II этап	58	38	4

Из Таблицы 6 видно, что высокая степень выраженности в среднем по группе подростков уменьшилась по всем типам, кроме альтруистического и дружелюбного. Низкая степень выраженности в среднем уменьшилась по типам отношений: альтруистический и дружелюбный. По другим типам произошло значительное увеличение. Значительно увеличился средний балл умеренной степени выраженности типов: альтруистический и дружелюбный. Другие типы либо остались на прежнем уровне, либо незначительно уменьшились. В основном степень выраженности видов межличностного общения находится на низком и умеренном диапазоне.

Уровень различий по первым двум типам межличностных отношений больше критического значения. Следовательно, изменения, произошедшие по типам: авторитарный и эгоистический недостоверны.

По следующим шести критериям различия достоверны. Следовательно, можно сделать выводы в экспериментальной группе на втором этапе эксперимента:

- типы межличностных отношений: агрессивный, подозрительный, зависимый среди подростков достоверно снижены при уровне достоверности $\leq 0,05$;
- типы межличностных отношений: дружелюбный, альтруистический среди подростков достоверно выросли при уровне достоверности $\leq 0,01$;
- изменения по типам авторитарный и эгоистический – не достоверны

Таблица 8

Средние показатели диагностического обследования стратегии и тактики поведения в конфликте (К. Томпсон) в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (баллы)

Вид стратегии и тактики поведения в конфликте					
Этап эксперимента	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
I этап	3,92	1,73	4,42	1,00	0,92
II этап	2,35	4,69	2,96	1,08	0,96
Значение и уровень достоверности изменений Т-критерия Вилкоксона	4,039	3,158	3,765	1,000	0,000 ^c
	0,000	0,002	0,003	0,317	1,000

Из таблицы 8 видно, что при констатирующем этапе в экспериментальной группе преобладают виды стратегии и тактики поведения в конфликте компромисс (4,42 балла) и соперничество (3,92 балла).

При формирующем этапе в среднем по группе преобладает тактика сотрудничества (4,69 баллов). Тактика избегания и приспособления остались в среднем на том же уровне с низкими значениями. Произошло снижение по показателям тактики соперничество и компромисс.

Для сравнения данных была построена гистограмма средних значений подростков по данной методике в экспериментальной группе при констатирующем и формирующем этапах на рис. 9.

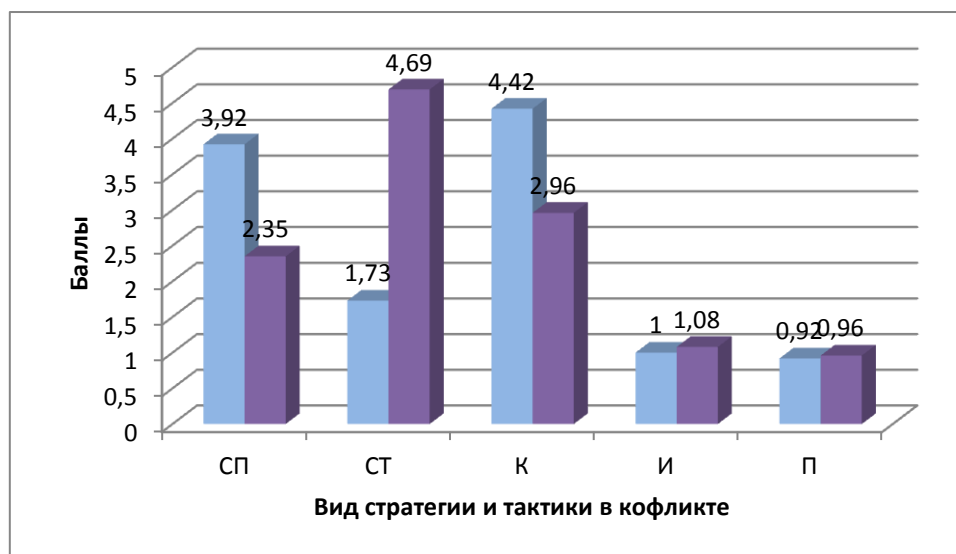


Рисунок 9 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования стратегии и тактике поведения в конфликте в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

Уровень различий по первым трём стратегиям исследуемым характеристикам ниже критического 0,05. По остальным типам – выше. Следовательно, можно сделать выводы в экспериментальной группе на втором этапе эксперимента:

- виды стратегии и тактики в конфликтной ситуации соперничество и компромисс достоверно снизились при уровне достоверности $\leq 0,01$;
- вид стратегии и тактики в конфликтной ситуации сотрудничество достоверно повысился при уровне достоверности $\leq 0,01$;
- достоверных изменений по типам: избегание и приспособление не произошло.

Средние показатели диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной группе на первом и втором этапе представлены в таблице 9.

Средние показатели диагностического исследования оценки отношения подростков с классом (Головей Л.А., Рыбалко О.Р.) в контрольной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (баллы)

Тип восприятия индивидом группы			
Этап	Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
I этап	5,04	5,96	3,08
II этап	5,15	5,77	3,12
Значение и уровень достоверности изменений Т-критерия Вилкоксона	1,000	1,000	0,447
	0,317	0,317	0,655

Для сравнения показателей мы построили гистограмму средних результатов тестирования подростков контрольной группы на рис. 10.

На гистограмме видны положительные изменения в отношениях одноклассников в группе участников формирующего эксперимента.

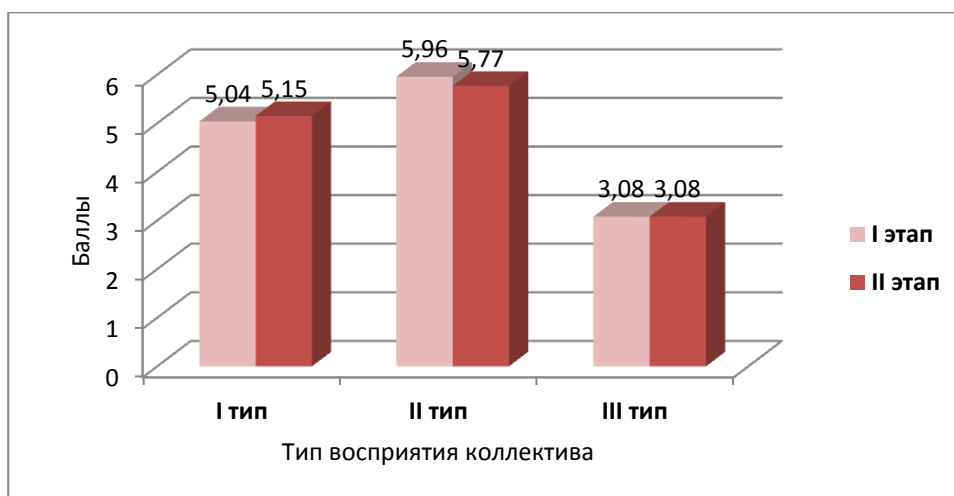


Рисунок 10 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента

Из гистограммы видно, что в течение экспериментального исследования средние значения по данной методике в контрольной группе практически не изменились, остались на прежнем уровне.

Уровень различий по всем трём исследуемым характеристикам больше критического значения 0,05. Поэтому незначительные изменения в восприятии отношений в контрольной группе подростков на первом и втором этапах недостоверны.

В Таблице 10 представлены средние данные диагностического обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в контрольной группе при констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

Таблица 10

Средние показатели диагностического обследования межличностных отношений подростков (Т. Лири) в контрольной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (баллы)

Преобладающий тип межличностных отношений								
Этап	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I этап	2,62	3,35	4,19	5,27	1,27	3,38	3,81	2,85
II этап	2,53	3,54	3,99	5,19	1,31	3,35	3,62	2,65
Значение и уровень достоверности изменений Т-критерия Вилкоксона	1,857	1,638	0,000	1,069	1,089	1,000	1,633	0,000
	0,063	0,101	1,000	0,285	0,276	0,317	0,102	1,000

Проводя сравнительный анализ типов межличностных отношений подростков из контрольной группы до и после проведения формирующего эксперимента, мы построили сравнительную гистограмму, представленную на рис. 10.

Из гистограммы видно, в течение экспериментального исследования средние значения по данной методике в контрольной группе практически не изменились.

Уровень различий по всем восьми исследуемым особенностям межличностных отношений подростков контрольной группы больше критического значения 0,05. Таким образом, изменения в типах межличностных

отношений в контрольной группе подростков на первом и втором этапах недостоверны.

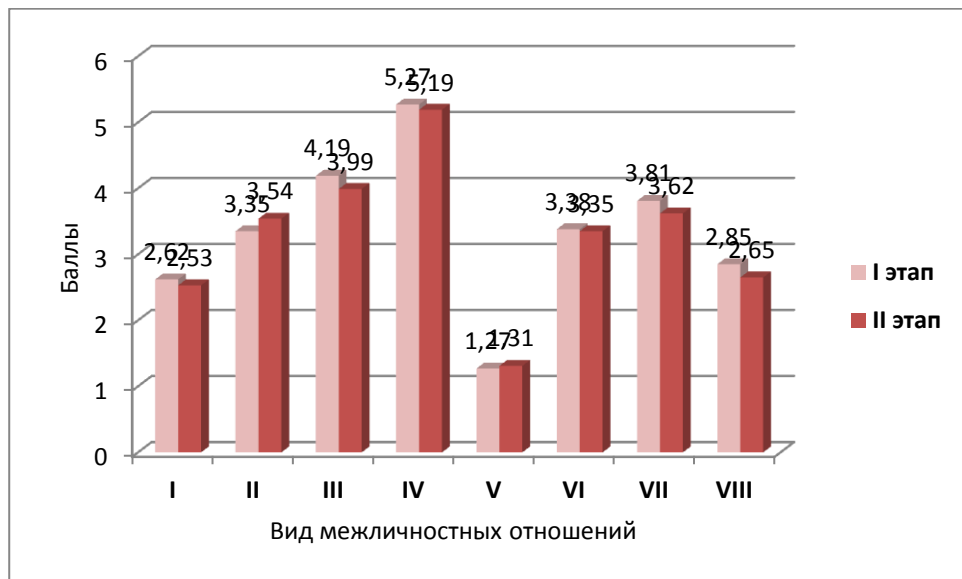


Рисунок 11 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования оценки отношения подростков с классом в контрольной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента.

В таблице 11 мы представили средние данные диагностики стратегии и тактики поведения в конфликте в контрольной группе при констатирующем и формирующем этапе эксперимента.

Таблица 11

Средние показатели диагностического обследования стратегии и тактики поведения в конфликте (К. Томпсон) в контрольной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента (баллы)

Вид стратегии и тактики поведения в конфликте					
Этап эксперимента	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
I этап	4	1,88	4,12	0,92	1,08
II этап	3,65	2,12	4,08	1	0,96
Значение и уровень достоверности изменений Т-критерия Вилкоксона	1,633	0,000	0,333	0,180	0,000
	0,102	1,000	0,739	0,857	1,000

Для сравнения полученных данных мы построили гистограмму, представленную на рис. 12.

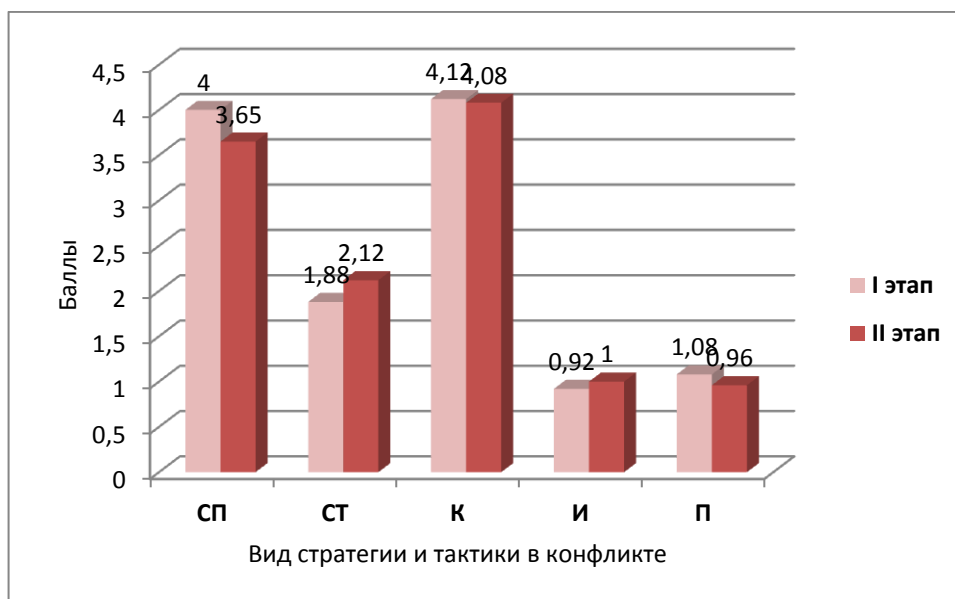


Рисунок 12 - Гистограмма средних показателей диагностического исследования стратегии и тактике поведения в конфликте в контрольной и экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапе эксперимента.

На гистограмме видно, что различия по исследуемым критериям в контрольной группе подростков незначительны.

Уровень различий по всем пяти стратегиям и тактикам поведения в конфликте в контрольной группе подростков больше критического значения 0,05. Таким образом, данные различия недостоверны.

Таким образом, в результате проведённого опытно-экспериментального исследования по формированию конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков были выявлены достоверные различия по исследуемым показателям.

У подростков из экспериментальной группы снижена степень выраженности агрессивного, зависимого, подозрительного видов межличностных отношений. Степень выраженности дружелюбного и альтруистического – повысилась.

Также можно выделить снижение в выборе тактики и стратегии в конфликтной ситуации: соперничество и компромисс; увеличение выбора тактики сотрудничества.

В результате эксперимента у подростков снижены типы восприятия классного коллектива: индивидуалистический и прагматический. Коллективистический тип восприятия – достоверно повышен.

В контрольной группе достоверных изменений не произошло.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений у старших подростков

Результаты нашего исследования подтвердили, что формирование конструктивных стратегий в межличностных отношениях старших подростков будет более эффективным, если в разработке и планировании программы формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков использовать метод моделирования.

Полученные данные нашего опытно – экспериментального исследования показали, что подростки склонны выбирать негативные стратегии межличностных отношений и нуждаются в квалифицированной психолого – педагогической помощи специалистов.

Оказание помощи по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений именно у старших подростков определяет их возрастная предрасположенность к увеличению потребности к межличностному взаимодействию в среде сверстников.

Подростки, как правило, хорошо идут на контакт и охотно участвуют в тренингах. При проведении данного комплекса мероприятий необходимо помнить общепринятые режимно – структурные моменты организации программ психолого – педагогического воздействия.

Разработанная программа позволяет оказывать позитивное воздействие на коммуникативные навыки старших подростков, значительно снижать агрессивное поведение, а также враждебность и соперничество в подростковой среде.

В результате психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностных отношений среди подростков повышается кооперативная стратегия межличностных отношений, степень выраженности дружелюбности и альтруизма.

Одной из главных задач системы образования – формирование личности обучающихся. В штат современной школы возвращаются психологи и социальные педагоги. В учебном плане средней ступени общего образования представлены часы внеурочной деятельности, которые часто используются на оказание квалифицированной психологической помощи старшим подросткам. Наша программа по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений может стать эффективным ресурсом школьного психолога.

Данный комплекс психолого – педагогического воздействия может быть использован как целевой ресурс по снижению агрессивности, враждебности и соперничества среди подростков, а также в целях повышения кооперации и сотрудничества в подростковых коллективах.

3.4. Внедрение результатов исследования в практику

Процесс внедрения полученных результатов в психолого- педагогическую практику состоит в реализации семи этапов:

- 1 этап. Целеполагание внедрения инновационной технологии по формированию конструктивных навыков межличностного общения старших подростков;
- 2 этап. Формирование положительной психологической установки на внедрение психолого-педагогической формирования конструктивных навыков межличностного общения старших подростков;
- 3 этап. Изучение предмета внедрения программы формирования конструктивных навыков межличностного общения старших подростков;
- 4 этап. Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения психолого-педагогической формирования конструктивных навыков межличностного общения старших подростков;
- 5 этап. Фронтальное освоение предмета внедрения психолого-педагогической формированию конструктивных навыков межличностного общения старших подростков;
- 6 этап. Совершенствование работы над темой формирование конструктивных навыков межличностного общения старших подростков;
- 7 этап. Распространение передового опыта освоения внедрения психолого-педагогической формирования конструктивных навыков межличностного общения старших подростков.

Программа внедрения инновационного опыта формирования конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков разработана на полтора года с декабря 2016 года по май 2018 года. Формами внедрения психолого – педагогической программы стали:

- Создание инициативной группы по внедрению программы формирования конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков в составе психологической службы и администрации Билингвильной гимназии №2 г. Севастополя.
- Разработка методических рекомендаций по использованию психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков для использования в работе организаций и специалистов.
- Беседы, обсуждение результатов программы формирования конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков с педагогическим составом Билингвильной гимназии №2 г. Севастополя.
- Выступление на педсовете в Билингвильной гимназии №2 г. Севастополя с целью ознакомления с результатами опытно – экспериментального исследования, которое было организовано и проведено на базе данного ОУ.
- Разработка рекомендаций психолога и организация мер по проведению данного комплекса мероприятий в контрольной группе подростков.
- Активное включение психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков как психолого – педагогический ресурс при работе с подростковыми коллективами в Билингвильной гимназии №2 г. Севастополя.
- Выпуск электронного методического издания по формированию конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков для студентов ВУЗов по психолого-педагогическим специальностям.
- Пропаганда внедрения психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностных отношений

старших подростков в других ОУ: выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная и творческая деятельность.

- Подготовка и проведение практического занятия для организаций повышения квалификации специалистов по внедрению Программы в общеобразовательные учреждения и психологические центры.
- Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков.
- Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков.
- Опубликование научной статьи об эффективности использования метода моделирования при организации опытно – экспериментального исследования в электронном журнале.

Техническая карта внедрения психолого – педагогической программы формирования конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков представлена в приложении (см. Приложение 6).

Выводы по третьей главе:

- В результате проведения психолого – педагогической программы по формированию конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков экспериментальной группы произошли изменения высокого уровня значимости.
- У подростков экспериментальной группы снизилась степень выраженности агрессивного, зависимого, подозрительного характера межличностных отношений. Степень выраженности дружелюбного и

альтруистического – повысилась. По показателям преобладающих типов межличностных отношений получены следующие результаты: снижение агрессивного и зависимого типов отношений на уровне $> 0,05$, повышение дружелюбного и альтруистического типов отношений на уровне достоверности $> 0,01$.

- В отношении стратегий поведения в конфликте выявлено снижение показателей соперничества и компромисса на уровне достоверности $> 0,01$, в то время как показатели сотрудничества повысились на уровне достоверности $> 0,01$.

- У подростков снижены типы восприятия классного коллектива: индивидуалистический и прагматический. Коллективистический тип восприятия повышен. Значимость данных изменений колеблется от $0,00$ – $0,007$.

- В контрольной группе достоверных изменений не произошло.

Данные выводы свидетельствуют о благоприятном воздействии разработанного психолого – педагогического комплекса мероприятий на формирование конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков, а также необходимости разработки рекомендаций и мероприятий по внедрению в практику результатов исследования.

Заключение

В результате теоретического анализа многочисленных работ отечественных и зарубежных психологов и педагогов по теме межличностных взаимодействий в подростковой среде, была установлена необходимость в разработке модели формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.

Нами было организовано и проведено опытно – экспериментальное исследование по разработке и проведению психолого – педагогической программы формирования стратегий межличностных отношений старших подростков.

Перед началом исследования была выдвинута гипотеза о том, что конструктивное поведение подростков в межличностных отношениях, представляет собой активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение, которое можно корректировать, используя психолого-педагогические методы воздействия.

Для подтверждения поставленной гипотезы и решения задач было запланировано три этапа опытно – экспериментального исследования:

1. Теоретический анализ конструктивных стратегий межличностных взаимоотношений старших подростков исследования синтез, сравнение, обобщение, моделирование.

2. Эмпирический: наблюдение, психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, беседа), экспериментальный метод (констатирующий и формирующий эксперимент). Были использованы диагностические методики: методика «Оценка отношений подростка с классом» (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.); методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири); методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас).

3. Статистическая обработка экспериментальных данных количественный и качественный анализ с применением критерия Т-Вилкоксона.

Исследование проводилось в сентябре – октябре 2016 года. В эксперименте приняло участие 52 подростка – учащиеся восьмого класса Билингвильной гимназии № 2 г. Севастополь.

Исходя из теоретического анализа обозначенной проблемы исследования, мы построили модель нашего экспериментального исследования, являющегося вспомогательным средством наглядного целеполагания. Данная модель является структурированной иерархически построенной схемой во главе с генеральной целью, разветвляющаяся на вспомогательные цели, которые явились этапами эксперимента.

Нами был разработан комплекс психолого – педагогических занятий, направленный на формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков.

Для того чтобы доказать наличие изменения показателей конструктивных стратегий поведения в межличностных отношениях старших подростков нами был использован критерий Т – Вилкоксона.

Логика расчёта состоит в том, чтобы сравнить данные экспериментальной группы по окончанию формирующего эксперимента с данными до его начала. Также мы сравнили показатели вторичной диагностики в контрольной группе с показателями первичной диагностики.

В заключении мы представили результат расчёта критерия Т - Вилкоксона только в экспериментальной группе: по показателям типов восприятия в группе произошли достоверные изменения (индивидуалистического, прагматического, коллективитического характера) значимость которых колеблется 0,00 – 0,007, что свидетельствует о высоком уровне значимости достигнутых изменений.

По показателям преобладающих типов межличностных отношений получены следующие результаты: снижение агрессивного и зависимого типов отношений на уровне $> 0,05$, повышение дружелюбного и альтруистического типов отношений на уровне достоверности $> 0,01$.

В отношении стратегий поведения в конфликте выявлено снижение показателей соперничества и компромисса на уровне достоверности $> 0,01$, в то время как показатели сотрудничества повысились на уровне достоверности $> 0,01$.

Таким образом, в результате проведённого опытно-экспериментального исследования по формированию конструктивных стратегий межличностного общения старших подростков были выявлены достоверные различия по исследуемым показателям, которые позволяют сделать следующие выводы:

- разработанная программа позволяет оказывать позитивное воздействие на коммуникативные навыки старших подростков, значительно снижать агрессивное поведение, а также враждебность и соперничество в подростковом коллективе;
- в результате проведения данного комплекса психолого – педагогических мероприятий в среде подростков повышается кооперативная стратегия межличностных отношений, степень выраженности дружелюбности и альтруизма.

Данные выводы подтверждают поставленную перед началом исследования гипотезу полностью.

В ходе анализа полученных результатов были разработаны психолого – педагогические рекомендации и перспектива внедрения в практику выводов исследования.

Структура работы выдержана, цель достигнута.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. «Академический проект» - М.: Проспект, 2010, - 456 с.
2. Анастаси А. - Психологическое тестирование: кн.2 / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского - М.: Наука, 2002 - 389с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Издательство Московского Университета, 2007. – 195 с.
4. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток. – М.: Просвещение, 2007. – 63 с.
5. Барденштейн Л.М. Эмоционально-волевое развитие детей - Спб.: Питер, 2005 – 211 с.
6. Битянова М.Р. Социальная психология. – М.: Просвещение, 2004. – 83 с.
7. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды. - М.: Просвещение, 2003. – 274 с.
8. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 2005. – 352 с.
9. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 2006. – 528 с.
10. Волков Б.С. Возрастная педагогика - М.: ЭКМОС, 2009 – 287 с.
11. Волков ИМ. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. – М.: Просвещение, 2005. - 88 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Просвещение, 2004. – 374 с.
13. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б., Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. институтов. - М.: Просвещение, 2006. – 288 с.
14. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского - М.: Просвещение, 1979. – 245 с.

15. Дик Н.Ф. Классные часы в школе. – Ростов н/Д: "Феникс", 2003. – 416 с.
16. Дик Н.Ф. Классные часы и нетрадиционные уроки – Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – 384 с.
17. Долгова В.И., Нуртдинова А.А., Белозерцева Н.А.// Агрессивное поведение подростков. //Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. – С. 16-20.
18. Донцов А.И. Психология коллектива. - М.: Издательство Московского Университета, 2004. – 174 с.
19. Драгунова Т.В., Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 2007. – 156 с.
20. Дубровина И.В. Практическая психология образования - М.: ТЦ «Сфера», 2008 – 318 с.
21. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 164 с.
22. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 315 с.
23. Карпенко Л.А., Петровский А. В. Краткий психологический словарь. - М.: Просвещение, 2007. – 195 с.
24. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. М.: Академия, 2006. – 350 с.
25. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие. – Минск: Университетское, 2007. – 212 с.
26. Крутецкий В.А. Психология. Учебник для учащихся пед. училищ. 2-е изд. - М.: Просвещение, 2006. – 147 с.
27. Крылов А.А. Практикум по общей и экспериментальной психологии. – М.: Издательство Петербургского Университета, 2007. – 256 с.
28. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии. - М.: ЛГУ, 2007. – 168 с.
29. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 2006. – 64 с.

30. Любимова Л.Д. Возрастные периоды психического развития ребенка, //Вопросы психологии, 2008. - №4. - С.12-17.
31. Мадорский Л.Р. Глазами подростков. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2005. – 176с.
32. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. - .247 с.
33. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн-х. Кн. 1 Общие основы психологии- 2-е изд. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 2008. – 688 с.
34. Немов Р.С. Психология - М.: Владос ИМПЭ им. Грибоедова, 2010.
35. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 2003. – 256 с.
36. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Знание, 2007. – 179с.
37. Петровский А.В., Абраменкова В.В. Социальная психология: учебное пособие для студентов пед. Институтов. - М.: Просвещение, 2007. – 147 с.
38. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр "Академия", 2006. - 512 с.
39. Петровский В.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. Учебное пособие для студентов пед. институтов. - М.: Просвещение, 2007. – 117с.
40. Римская Р., Римский С. Практическая психология в тестах или как научиться понимать себя и других - М.: АСТ - ПРЕСС КНИГА, 2011 – 256 с.
41. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 2007. – 529 с.

- 42.Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 кн. - М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2007. Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 469 с.
- 43.Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 кн. - М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2008. Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 512 с.
- 44.Рогов Е.И. Общая психология - М.: Владос, 2008 – 589 с.
- 45.Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии - М.: Международная педагогическая академия, 2010. – 313 с.
- 46.Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов на Дону: Феникс, 2007. – 671 с.
- 47.Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. М.: Вопросы психологии, 2005. – 32 с.
- 48.Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка М.: Педагогика, 2005. – 114с.
- 49.Фридман Л.И., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 2007. – 161 с.
- 50.Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: ВЛАДОС, 2007. – 508 с.

Методики диагностики конструктивных стратегий межличностных
отношений у старших подростков

Опросник К. Томаса «Поведение в конфликтной ситуации»

Инструкция: «В каждой паре выберите то суждение, которое наиболее точно описывает Ваше типичное поведение в конфликтной ситуации».

Таблица 12

Текст опросника

1.	А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса. Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.
2.	А. Я стараюсь найти компромиссное решение. Б. Я пытаюсь уладить дело, учитывая интересы другого и мои.
3.	А. Я стараюсь найти компромиссное решение. Б. Я пытаюсь уладить дело, учитывая интересы другого и мои.
4.	А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. Б. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
5.	А. Я стараюсь найти компромиссное решение. Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
6.	А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого. Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.
7.	А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя. Б. Я стараюсь добиться своего.
8.	А. Я предлагаю среднюю позицию. Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
9.	А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя. Б. Я стараюсь добиться своего.
10.	А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно. Б. Я считаю возможным уступить, чтобы добиться другого.

11.	<p>А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.</p> <p>Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.</p>
12.	<p>А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.</p> <p>Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.</p>
13.	<p>А. Я твердо стремлюсь достичь своего.</p> <p>Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.</p>
14.	<p>А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.</p> <p>Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.</p>
15.	<p>А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.</p> <p>Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.</p>
16.	<p>А. Я предлагаю среднюю позицию.</p> <p>Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.</p>
17.	<p>А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.</p> <p>Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.</p>
18.	<p>А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.</p> <p>Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.</p>
19.	<p>А. Я стараюсь не задеть чувств другого.</p> <p>Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.</p>
20.	<p>А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.</p> <p>Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.</p>
21.	<p>А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.</p> <p>Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.</p>
22.	<p>А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.</p> <p>Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.</p>
23.	<p>А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.</p> <p>Б. Я стремлюсь к лучшему сочетанию выгод и потерь для всех.</p>

24.	<p>А. Веду переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.</p> <p>Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.</p>
25.	<p>А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.</p> <p>Б. Я отстаиваю свои желания.</p>
26.	<p>А. Я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.</p> <p>Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.</p>
27.	<p>А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.</p> <p>Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.</p>
28.	<p>А. Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов.</p> <p>Б. Веду переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.</p>
29.	<p>А. Я предлагаю среднюю позицию.</p> <p>Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.</p>
30.	<p>А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.</p> <p>Б. Я отстаиваю свои желания.</p>

Ключ опросника

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11	А				Б
12				Б	А
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

**Методика «Оценка отношений подростка с классом»
Головей Л.А., Рыбалко О.Р.**

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

АНКЕТА

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:
 - а — знает больше, чем я;
 - б — все вопросы стремится решать сообща;
 - в — не отвлекает внимание преподавателя.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые:
 - а — используют индивидуальный подход;
 - б — создают условия для помощи со стороны других;
 - в — создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.
3. Я рад, когда мои друзья:
 - а — знают больше, чем я, и могут мне помочь;
 - б — умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
 - в — помогают другим, когда представится случай.
4. Больше всего мне нравится, когда в группе:
 - а — некому помогать;
 - б — не мешают при выполнении задачи;
 - в — остальные слабее подготовлены, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
 - а — я могу получить помощь и поддержку со стороны других;
 - б — мои усилия достаточно вознаграждены;
 - в — есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
6. Мне нравятся коллективы, в которых:
 - а — каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
 - б — каждый занят своим делом и не мешает другим;
 - в — каждый человек может использовать других для решения своих задач.
7. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:
 - а — создают дух соперничества между учениками;
 - б — не уделяют им достаточного внимания;
 - в — не создают условия для того, чтобы группа помогала им.
8. Больше всего удовлетворение в жизни дает:
 - а — возможность работы, когда тебе никто не мешает;
 - б — возможность получения новой информации от других людей;
 - в — возможность сделать полезное другим людям.
9. Основная роль преподавателя должна заключаться:
 - а — в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;
 - б — в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;
 - в — в подготовке людей, умеющих извлекать пользу от общения с другими людьми.
10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:
 - а — предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;
 - б — предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;
 - в — стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.

11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:

а — имел ко мне индивидуальный подход;

б — создавал условия для получения мной помощи со стороны других;

в — поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего успеха.

12. Нет ничего хуже того случая, когда:

а — ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;

б — чувствуешь себя ненужным в группе;

в — тебе не помогают окружающие.

13. Больше всего я ценю:

а — личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;

б — общий успех, в котором есть и моя заслуга;

в — успех, достигнутый ценой собственных усилий.

14. Я хотел бы:

а — работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;

б — работать индивидуально с преподавателем;

в — работать со сведущими в данной области людьми.

Ключ методики.

Тип восприятия индивидом группы					
Индивидуалистический		Коллективистический		Прагматический	
1В	8А	1Б	8В	1А	8Б
2А	9Б	2В	9А	2Б	9В
3Б	10Б	3В	10В	3А	10А
4Б	11А	4А	11В	4В	11Б
5Б	12А	5В	12Б	5А	12В
6Б	13В	6А	13Б	6В	13А
7Б	14В	7А	14А	7В	14В

Тест межличностных отношений Т. Лири

Инструкция. Перед Вами опросник, содержащий различные характеристики. Внимательно прочитайте каждую и оцените, соответствует ли она Вашему представлению о себе.

Если да, то перечеркните в сетке регистрационного листа крестом цифру, соответствующую порядковому номеру характеристики.

Если нет, то не делайте никаких пометок на регистрационном листе. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования.

Текст методики.

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать
4. Умеет настоять на своем
5. Обладает чувством собственного достоинства
6. Независимый
7. Способен сам позаботиться о себе
8. Может проявить безразличие
9. Способен быть суровым
10. Строгий, но справедливый
11. Может быть искренним
12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие
16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый
21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый
29. Деликатный
30. Ободряющий
31. Отзывчивый к призывам о помощи
32. Бескорыстный
33. Способный вызывать восхищение
34. Пользуется уважением у других
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверенный в себе
38. Самоуверен и напорист

39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый, но беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептический
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый, щепетильный
49. Легко смущается
50. Неуверенный в себе
51. Уступчивый
52. Скромный
53. Часто прибегает к помощи других
54. Очень почитает авторитеты
55. Охотно принимает советы
56. Доверчив и стремится радовать других
57. Всегда любезен в общении
58. Дорожит мнением окружающих
59. Общительный и уживчивый
60. Добросердечный
61. Добрый, вселяющий уверенность
62. Нежный и мягкосердечный
63. Любит заботиться о других
64. Щедрый
65. Любит давать советы
66. Производит впечатление значительности
67. Начальственно-повелительный
68. Властный
69. Хвастливый
70. Надменный и самодовольный
71. Думает только о себе
72. Хитрый
73. Нетерпимый к ошибкам других
74. Расчетливый
75. Откровенный
76. Часто недружелюбен
77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды
81. Самобичующий
82. Застенчивый
83. Безынициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет другим принимать решения

88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому
91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремится помочь каждому
97. Стремящийся к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичный
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный, черствый
105. Язвительный, насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия
111. Упрямый
112. Неверчивый и подозрительный
113. Робкий
114. Стыдливый
115. Услужливый
116. Мякотельный
117. Почти никому не возражает
118. Навязчивый
119. Любит, чтобы его опекали
120. Чрезмерно доверчив
121. Стремится снискать расположение каждого
122. Со всеми соглашается
123. Всегда со всеми дружелюбен
124. Всех любит
125. Слишком снисходителен к окружающим
126. Старается утешить каждого
127. Заботится о других

Ключ к тесту межличностных отношений Т. Лири

I				II				III				IV				V				VI				VII				VIII			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	2	93	94	95	96
97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128

1. Авторитарный: 1–4, 33–36, 65–68, 97–100.
2. Эгоистичный: 5–8, 37–40, 69–72, 101–104.
3. Агрессивный: 9–12, 41–44, 73–76, 105–108.
4. Подозрительный: 13–16, 45–48, 77–80, 109–112.
5. Подчиняемый: 17–20, 49–52, 81–84, 113–116.
6. Зависимый: 21–24, 53–56, 85–88, 117–120.
7. Дружелюбный: 25–28, 57–60, 89–92, 121–124.
8. Альтруистический: 29–32, 61–64, 93–96, 125–128.

Приложение 2

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков в экспериментальной и контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 14

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков в экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента

№пп	Типы межличностных отношений по Т.Лири								Тип отношений с классом			Вид стратегии и тактики в КС К.Томаса				
	1	2	3	4	5	6	7	8	И	П	К	Сопр	Сотр	Компр	Изб	Прис
1	2	3	2	7	1	6	4	3	5	7	2	2	2	5	1	2
2	3	4	2	5	2	3	2	9	5	7	2	6	3	3	0	0
3	5	3	4	8	3	9	2	1	4	6	4	0	4	5	1	2
4	3	4	2	8	0	9	3	1	3	9	2	6	3	3	0	0
5	0	7	4	5	1	3	2	3	3	7	4	6	0	4	1	1
6	5	6	4	8	0	9	3	2	5	6	3	2	5	5	0	0
7	8	9	6	7	1	4	3	2	8	2	4	2	0	8	1	1
8	6	5	9	4	1	2	4	4	6	4	4	4	0	6	1	1
9	3	4	2	7	2	4	3	5	3	4	7	5	0	3	2	2
10	4	5	6	4	2	1	3	4	4	5	5	4	0	4	2	2
11	2	3	1	2	1	3	3	3	1	12	1	6	2	2	1	1
12	2	7	9	8	1	2	2	0	2	3	9	7	2	2	1	0
13	0	1	2	2	1	3	4	4	3	5	6	7	0	3	1	1
14	1	2	6	2	1	3	4	1	6	2	6	7	1	2	1	1
15	1	1	1	8	1	1	3	1	2	11	1	6	1	4	1	0
16	2	1	3	2	0	5	5	2	2	10	2	3	2	7	0	0
17	1	3	6	11	3	3	4	0	11	2	1	1	1	6	3	1
18	2	4	2	0	0	4	3	5	8	4	2	4	2	6	0	0
19	2	2	13	6	2	5	2	2	3	8	3	1	0	7	2	2
20	2	5	1	12	1	6	6	4	8	5	1	3	2	5	1	1
21	3	3	1	1	1	5	4	3	3	3	8	1	3	6	1	1
22	3	4	2	2	1	1	5	3	8	4	2	4	3	3	1	1

23	3	1	1	1	1	2	4	3	10	3	1	3	3	4	1	1
24	1	2	2	2	1	1	2	2	1	12	1	5	1	4	1	1
25	3	1	2	2	1	2	2	5	8	4	2	4	3	3	1	1
26	2	2	6	9	1	2	1	0	6	8	0	3	2	5	1	1
СЗ	2,65	3,54	3,81	5,12	1,15	3,77	3,19	2,77	4,92	5,88	3,19	3,92	1,73	4,42	1,00	0,92

Таблица 15

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков в контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента

№пп	Типы межличностных отношений по Т.Лири								Тип отношений с классом			Вид стратегии и тактики в КС К.Томаса				
	1	2	3	4	5	6	7	8	И	П	К	Сопр	Сотр	Компр	Изб	Прис
1	2	3	2	7	1	6	1	5	5	5	4	2	2	5	1	2
2	2	4	2	5	2	3	2	9	5	7	2	4	3	5	0	0
3	5	3	4	8	3	2	5	1	5	5	4	0	4	5	1	2
4	3	4	2	8	0	9	3	1	5	7	2	6	3	3	0	0
5	0	7	4	5	1	3	2	3	3	7	4	5	0	5	1	1
6	5	6	4	7	0	5	7	2	5	8	1	2	5	5	0	0
7	8	4	5	7	1	4	3	2	4	4	4	7	3	0	1	1
8	6	3	9	9	1	4	9	4	6	4	4	4	0	6	1	1
9	3	6	4	7	2	4	7	5	3	6	5	5	0	3	2	2
10	4	5	6	4	2	1	4	4	4	5	5	4	2	4	0	2
11	2	5	11	2	1	3	6	3	5	8	1	7	2	2	0	1
12	2	7	9	8	1	2	2	0	2	3	9	8	2	2	0	0
13	0	1	2	2	1	3	4	4	3	5	6	7	0	3	1	1
14	1	3	6	2	1	3	3	1	6	2	6	7	1	2	1	1
15	1	1	1	8	1	1	2	1	2	13	1	6	2	4	0	0
16	2	1	3	2	0	4	7	2	2	10	2	2	1	7	1	1
17	1	3	3	12	6	3	4	0	11	2	1	1	3	6	1	1
18	2	1	2	0	0	4	2	5	8	5	1	4	2	6	0	0
19	2	2	6	5	2	5	2	2	3	8	3	3	1	5	2	1
20	2	5	1	12	1	6	6	4	8	5	1	3	3	5	1	0
21	3	3	1	1	1	5	4	3	3	3	8	2	4	5	1	0

22	3	4	11	2	1	1	3	3	8	4	2	4	2	3	1	2
23	3	1	1	1	1	2	1	3	10	3	1	1	3	4	2	2
24	1	2	2	2	1	1	2	2	1	13	0	3	1	4	2	2
25	3	1	2	2	1	2	4	5	8	4	2	4	0	3	2	3
26	2	2	6	9	1	2	4	0	6	9	1	3	0	5	2	2
C3	2,62	3,35	4,19	5,27	1,27	3,38	3,81	2,85	5,04	5,96	3,08	4,00	1,88	4,12	0,92	1,08

Программа формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков

Ситуации для моделирования стратегии поведения

Ситуация 1. Купе поезда. В нем едут три человека. На очередной станции заходит новый попутчик. Показать, как будут общаться люди в купе.

Ситуация 2. В магазине стоит очередь. Вы попросили последнего в очереди предупредить тех, кто подойдет позже, что вы отошли в другой отдел. Когда вы пришли и заняли свое место, люди начали возмущаться.

Ситуация 3. Ваш лучший друг ведет себя неправильно. Вы это знаете. Ваши действия.

Группа высказывает мнение по разыгрываемой ситуации и выдвигает версии правильного поведения. Учащимся раздаются карточки с перечнем нравственных качеств для заполнения.

Качества личности

Дети должны отметить степень выраженности, сформированности этих качеств у самих себя. Оценивание идет следующим образом: **В** (высокая степень выраженности); **С** (средняя степень выраженности); **Н** (низкая степень выраженности); прочерк (отсутствие данного признака).

Свойства, признаки, элементы, характеризующие это качество личности

1. Человечность
2. Благодарность
3. Великодушие
4. Вежливость
5. Доброжелательность
6. Доброта
7. Сострадание
8. Милосердие
9. Любовь к людям
10. Забота о ближних
11. Послушание
12. Щедрость
13. Умение прощать
14. Внимание, внимательность

Содержание психолого – педагогической программы формирования конструктивных навыков межличностного общения старших подростков

Занятие 1.		
Тема	Введение в тему, знакомство, командообразование.	
Цель	Познакомить участников с целями и условиями программы; познакомить с правилами поведения в группе, создать условия для развития навыков правильного знакомства, для возникновения и развития межличностных отношений.	
Оборудование	лист бумаги А1, анкета (кол-во уч-ков), аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		
1.	Вводная беседа о целях программы, о предполагаемых результатах проведения программы, обсуждение и выработка правил участия в группе	20 мин.
2.	Игра – разминка: «Привет!» Во время музыки участники свободно передвигаются по комнате. По окончании музыки, по команде ведущего нужно разбиться в пары и поздороваться каким-либо образом: ушами, пятками и др. Поздороваться должны все участники. После игры обсуждение.	15 мин.
3.	Выработка правил участия	20 мин.
4.	Игра «Дождь» В месте с ведущим с открытыми глазами участники повторяют движения, напоминающие звуки дождя: шуршание ладонями, топанье ногами, хлопанье ладони о колени и др. Затем упражнение выполняется с закрытыми глазами.	10 мин.
5.	Упражнение «Интервью» Участники получают 10 минут, чтобы взять интервью у ведущего, каждый участник может спросить любой вопрос. Затем ведущий берет интервью у группы, задавая им вопросы. Вопросы можно заготовить заранее.	15 мин.
6.	Рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведённом занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что	5 мин.

	не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	
Домашнее задание	1. Заполнить анкету «Кто я такой?»	
Занятие 2.		
Тема	«Кто я? Чем я отличаюсь от других?»	
Цель	Помочь участникам в осознании и принятии себя.	
Оборудование	листы бумаги А4, предметы детей	
Ход занятия		
1.	Приветствие. Выполняется в кругу. Участники приветствуют друг друга, называя по имени.	5 мин.
2.	Игра – разминка: «Моё ласковое имя». Участникам предлагается вспомнить, как их ласково называют дома; кидает мяч участнику: кому попадает мяч, тот называет своё ласковое имя.	15 мин.
3.	Проработка домашнего задания. Обсуждение в группе результатов анкетирования. Выявление схожести и различий в ответах участников.	10 мин.
4.	Тематическое погружение. Беседа об индивидуальности, о структурном «Я»: «Я» - реальное, идеальное, социальное, физическое, духовное, эмоциональное, интеллектуальное. Необходимость позитивного самовосприятия	15 мин.
5.	Упражнение «Кто я?» Участникам предлагается написать на листочке получают 10 определений я, затем сосчитать отрицательные и положительные определения. Анализ: какие определения для меня самые важные, почему?	10 мин.
6.	Упражнение «Найди себя» Участникам предлагается из множества предметов, выбрать один понравившийся, составить притчу, рассказ о нем	15 мин.

6.	Рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведённом занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	5 мин.
Домашнее задание	Нарисовать себя в виде растения, животного, описать качества	
Занятие 3.		
Тема	«Я среди других»	
Цель	Создать условия для развития коммуникативных навыков и доброжелательного отношения к друг другу	
Оборудование	лист бумаги А4, клубок с нитками, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		
1.	Приветствие. Выполняется в кругу. Участники делятся на интернациональные группы «европейцев», «японцев», «африканцев» и приветствуют друг друга по-национальному.	5 мин.
2.	Проработка домашнего задания. Все работы вывешиваются на стенд. Участники пытаются угадать принадлежность работ. Обсуждение, поделиться чувствами при выполнении работ.	15 мин.
3.	Игра – разминка: «Паутина дружбы». Участники передают клубок с нитью друг другу в хаотичном порядке со словами «Лена, я рад, что ты рядом со мной», закрепляя нить вокруг своего пальца. Когда все становятся соединены одной нитью, получается паутина. Руки поднимаются вверх и опускаются на колени.	10 мин.
4.	Тематическое погружение. Беседа о необходимости и возможностях доброжелательного взаимодействия. Правила уважения, соучастия, сопереживания, эффективного высказывания несогласия. Обсуждение.	20 мин.
5.	Упражнение «Доброе животное» Участники представляют, что становятся одним добрым	15 мин.

	животным. Все закрывают глаза, слушают, как оно дышит, что чувствует, как стучит сердце: вместе шаг вперед, шаг назад. Поделиться впечатлениями.	
6.	Упражнение «Вместе, слаженно» По команде ведущего игроки выкидывают один палец, то смотрят друг другу в глаза; если одновременно по команде (не договариваясь) выкидывают два пальца, то пожимают друг другу руки, а если три пальца, то обнимаются. Выполнив три задания в паре, внешний круг передвигается вправо, и все задания повторяются. Когда количество выкинутых пальцев в паре не совпадает, то выполняется команда, соответствующая меньшему количеству пальцев.	10 мин.
7.	Рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведённом занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	5 мин.
Занятие 4.		
Тема	Поведение и культура взаимодействия	
Цель	Стимулировать осознание своего поведения, выработку эффективных форм взаимодействия	
Оборудование	карточки с ситуациями, листы бумаги А 4	
Ход занятия		
1.	Приветствие. Участники встают в два круга лицом друг к другу. Задача: приветствовать друг друга глазами, головой, руками, словами.	5 мин.
2.	Игра – разминка: «Массаж» Участники стоят по кругу друг за другом и массируют осторожно впереди стоящему плечи, спину в течение 5 минут, затем поворачиваются на 180° и меняются ролями. Обсуждение.	10 мин.
3.	Тематическое погружение в понятия культура и поведение. Обсуждение правил поведения на работе, в школе, с друзьями: их	20 мин.

	польза, преимущества, для чего были выработаны. Высказывания великих людей о поведении и культуре людей. Обсуждение.	
4.	Игра «Ворвись в круг» Участники встают в круг. Один подросток остается за его пределами. Его задача ворваться вовнутрь круга. Его меняет следующий участник. Важно, чтобы все побывали в роли участника за кругом. При выполнении упражнения строго соблюдается техника безопасности. Если ребенок не может попасть в круг, нужно, не затягивая время, помочь ему проникнуть. Обсуждения: способы проникновения, ощущения.	15 мин.
5.	Упражнение «Поступок» 1. Участники получают карточки с ситуациями (см. Приложение 8). По предложенным ситуациям вырабатываются варианты поведения. 2. Участникам предлагаются карточки с нравственными качествами (см. Приложение 9). Каждый подросток оценивает степень выраженности данного качества на себя.	30 мин.
6.	Упражнение «Подарок» Упражнение выполняется по кругу, по очереди. Подростки поворачиваются к друг другу и мимикой и жестами изображают придуманный подарок соседу (мороженое, улыбка, цветы и др.).	5 мин.
6.	Выводы по теме и рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведенном занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	5 мин.
Занятие 5.		
Тема	Ценность общения	
Цель	Передать участникам эффективные навыки межличностного взаимодействия	
Оборудование	лист бумаги А4, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		

1.	Приветствие. Участники произвольно, хаотично делятся на пары и приветствуют друг друга словами «Привет! Как дела?».	5 мин.
2.	Игра – разминка: «Дыхание» Участникам предлагается устроиться удобно на стуле, расслабиться и закрыть глаза, произвольно отключить внимание от внешней ситуации и сосредоточиться на своем дыхании. При этом не стоит специально управлять дыханием, не нужно нарушать его естественный ритм.	10 мин.
3.	Тематическое погружение: «Общение». Мужчины и женщины, симпатия и антипатия, вербальное и невербальное. Для чего нужно общение? Способы: эффективные и неэффективные.	30 мин.
4.	Игра «Пустой стул»	15 мин.
5.	Игра «Я рад общению с тобой» Одному из участников предлагается протянуть руку кому-нибудь из ребят со словами: «Я рад общаться с тобой». Тот, кому протянули руку, берет за нее и протягивает свободную руку другому, произнося эти же слова. Так постепенно, по цепочке, все берут за руки, образуя круг.	10 мин.
6.	Выводы по теме и рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведенном занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	5 мин.
Домашнее задание	Заполнить анкету «Кто я такой?»	
Занятие 6.		
Тема	Учимся общаться	
Цель	Выработать навыки эффективного повседневного общения	
Оборудование	лист бумаги А4, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		

1.	<p>Игра – разминка: «Привет!»</p> <p>Во время музыки участники свободно передвигаются по комнате. По окончании музыки, по команде ведущего нужно разбиться в пары и поздороваться каким-либо образом: ушами, пятками и др. Поздороваться должны все участники. После игры обсуждение.</p>	15 мин.
2.	<p>Упражнение «Расшифруй слово»</p> <p>Участниками предлагается расшифровать слово ОБЩЕНИЕ, определяя каждую букву.</p> <p>О – открытость, Б – бескорыстность, Щ – щедрость, Е – естественность, Н – новизна, И – игривость, Е – единство...</p> <p>Работа выполняется в мини группах, которые потом представляют свои работы в круг.</p>	15 мин.
3.	<p>Тематическое погружение.</p> <p>Какие качества необходимы для эффективного общения.</p> <p>Что происходит во время общения. Высказывания великих людей.</p> <p>Важность доверия и уважения в общении. Как они проявляются.</p>	20 мин.
4.	<p>Упражнение «Стоп игра»</p> <p>Выбирается один участник, он встает спиной к группе. К нему по очереди подходит каждый член группы. Можно варьировать движение: подходить медленно, быстро, вразвалочку... Если ему становится некомфортно, он говорит: «Стоп игра». Обсуждение.</p>	10 мин.
5.	<p>Упражнение «Слепой и поводырь»</p> <p>Упражнение проводится в парах. Один из участников — «слепой» (ему завязывают глаза), второй — его «поводырь», старающийся, аккуратно и бережно провести напарника через различные препятствия, созданные заранее (столы, стулья и пр.). Если есть</p>	20 мин.

	<p>желающие принять участие в игре, то они могут создавать «баррикады» из своих тел, расставив руки и ноги, замерев в любом месте комнаты. Задача проводника — провести «слепого» так, чтобы тот не споткнулся, не упал, не ушибся. После прохождения маршрута участники могут поменяться ролями.</p> <p>Анализ, обсуждение.</p>	
6.	<p>Выводы по теме и рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведённом занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.).</p>	15 мин.
Домашнее задание	Заполнить анкету «Кто я такой?»	
Занятие 7.		
Тема	Конфликты	
Цель	Выработать разнообразные формы поведения в конфликте	
Оборудование	лист бумаги А4, листы с ситуациями, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		
1.	<p>Приветствие.</p> <p>Выполняется в кругу. Участники делятся на интернациональные группы «европейцев», «японцев», «африканцев» и приветствуют друг друга по-национальному.</p>	5 мин.
2.	<p>Игра «Толкалки без слов»</p> <p>Участники свободно двигаются по комнате, касаются друг друга, толкаются, постукивают, щипаются, но никто не разговаривает. Анализ, обсуждение.</p>	25 мин.
3.	<p>Тематическое погружение.</p> <p>Мозговой штурм: конфликт что это?</p> <p>Как мы по-разному реагируем. Виды выхода из него.</p>	30 мин.
4.	<p>Упражнение на «Я-высказывание»</p> <p>Обучение высказывать свою точку зрения партнёру, чтобы не обидеть его в форме: «Я-высказывание».</p>	30 мин.

	В мини-группах отработка навыка «Я-высказывание» в конфликтных ситуациях.	
5.	Упражнение «Рубка дров» Участникам предлагается упражнение на снятие напряжения: представить, что надо нарубить дрова, взять в руки воображаемый топор, принять удобную позу, занести его высоко над головой, резко опустить на воображаемое бревно. Полезно в этом упражнении сопровождение звуком: «Ха».	10 мин.
6.	Рефлексия и выводы по теме. Участники делятся своими мнениями о проведённом занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	5 мин.
Занятие 8.		
Тема	Языки любви	
Цель	Научить участников выражать чувства признательности и благодарности другим людям	
Оборудование	лист бумаги А4, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		
1.	Приветствие. Участники встают в два круга лицом друг к другу. Задача: приветствовать друг друга глазами, головой, руками, словами.	5 мин.
2.	Игра – разминка: «Подарок» Участникам предлагается с закрытыми глазами представить что-то очень нужное и важное, что хотелось бы обязательно иметь: предмет, событие, одобрение. Обсуждение, разные желания участников группы.	15 мин.
3.	Игра-тест. Ребятам предлагается выбрать одну из предлагаемых карточек: одобрение, подарок, помощь, прикосновение, время вместе. Представить, что близкий человек может выразить свою любовь с помощью одной из этих вещей, что выберешь? Ведущий оказывает помощь при выборе.	20 мин.
4.	Погружение в тему.	20 мин.

	Языки любви – способы как мы можем выразить свою признательность и любовь своим близким. У всех он разный, индивидуальный. Банк доверия: как это работает.	
5.	Упражнение «Шаг навстречу» Приглашаются два участника, встают лицом друг к другу с разных сторон класса. Задание: нужно сделать шаг навстречу другу и сказать ему что-либо приятное. Очередной шаг делает второй участник и т.д.	10 мин.
6.	Рефлексия и выводы по теме. Участники делятся своими мнениями о проведённом занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)	10 мин.
Домашнее задание	Научиться делать своим близким подарке, записать в дневник наблюдения	
Занятие 9.		
Тема	Дружба	
Цель	Создать условия для совершенствования навыков общения, осмысления понятия «друг», «дружба».	
Оборудование	лист бумаги А4, ватманы, маркеры, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		
1.	Игра – разминка: «Привет!» Во время музыки участники свободно передвигаются по комнате. По окончании музыки, по команде ведущего нужно разбиться в пары и поздороваться каким-либо образом: ушами, пятками и др. Поздороваться должны все участники. После игры обсуждение.	10 мин.
2.	Упражнение «Солдат и тряпичная кукла» Участникам предлагается представить, что они солдаты, которые стоят на плацу, вытянувшись в струнку и замерев. Как только ведущий произносит слово «солдат», дети изображают таких военных. После того как участники постоят в напряженной позе, произносится команда «тряпичная кукла». Выполняя ее, дети должны максимально расслабиться: слегка наклониться вперед так, чтобы их руки болтались, будто они сделаны из ткани и ваты. Затем следует первая команда... и т.д. Игра заканчивается на стадии расслабления.	10 мин.
3.	Упражнение «Закончи предложение» Участникам предлагается закончить предложения, написанные на	20 мин.

	<p>доске:</p> <ul style="list-style-type: none"> — «Настоящий друг — это тот...» — «Друзья всегда...» — «Я могу дружить с такими людьми, которые...» — «Со мной можно дружить потому, что...» <p>По желанию дети зачитывают свои предложения. Затем ведущий подводит итог: друзья – это те, кому мы верим, кто не предаст, не подведет, способен поддержать, посочувствовать. Другу мы можем доверить свои секреты.</p>	
4.	<p>Упражнение «Сиамские близнецы»</p> <p>Упражнение выполняется в парах. Тонким шарфом или платком связываются руки детей, стоящих рядом (правая и левая). При этом кисти остаются свободными. Детям дают по фломастеру. Задача: нарисовать общий рисунок на одном листе бумаги. Рисовать можно только рукой, которая привязана к партнеру. Тему рисунка предлагает ведущий или выбирают сами участники.</p>	20 мин.
5.	<p>Упражнение «Ищу друга»</p> <p>Участникам дается задание написать объявление о поиске друга. Какими качествами обладаю я, какими качествами должен обладать друг. Обсуждение в группе.</p>	20 мин.
6.	<p>Рефлексия. Участники делятся своими мнениями о проведенном занятии: чувства, впечатления, ощущения (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)</p>	10 мин.
Занятие 10.		
Тема	Ценность общения	
Цель	Создать условия для совершенствования навыков общения, осмысления ценности общения.	
Оборудование	лист бумаги А4, ватманы, маркеры, аудиосистема и звукозапись	
Ход занятия		
1.	<p>Игра «Спасибо, что ты рядом!»</p> <p>Все участники стоят в кругу. Один из них встает в центр круга, другой подходит к нему, пожимает руку и говорит: «Спасибо, что ты рядом!» Они держатся за руки, а каждый следующий участник подходит и со словами: «Спасибо, что ты рядом!» — берет за руку одного из стоящих в центре. Когда все играющие окажутся в центре круга, ведущий присоединяется к детям со словами:</p>	10 мин.

	«Спасибо, что все вы рядом!»	
2.	<p>Упражнение «Дорисуй портрет»</p> <p>Участники сидят по кругу, у каждого лист бумаги и карандаш. Все карандаши разного цвета. Таким образом, у каждого участника свой цвет карандаша.</p> <p>Ведущий. Сейчас мы с вами будем рисовать необычный портрет. Каждый участник только начинает свой портрет, а дорисовывает его группа. Для этого по моему сигналу вы будете передавать свой портрет участнику, сидящему справа. Получив портрет, вы его подрисовываете: каждый может подрисовать все, что ему хочется. По моему сигналу вы этот рисунок тоже передаете соседу справа. Таким образом ваш портрет, сделав круг, вернется к вам.</p>	30 мин.
3.	<p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>Участникам предлагается написать окончание предложений:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Я очень хочу, чтобы в моей жизни было... – Я пойму, что счастлив, когда... – Чтобы быть счастливым сегодня, я (делаю)... 	15 мин.
4.	<p>Упражнение «Волшебный сундук»</p> <p>Участникам предлагается вообразить волшебный сундук с сокровищами. Участники могут выбрать из него любое сокровище и жестами его описать. Обсуждение.</p>	20 мин.
5.	<p>Рефлексия. Участники берут в руки зажжённую свечу, передают её друг другу, проговаривая свои впечатления о тренинге, делятся своими мнениями, чувствами, ощущениями (что понравилось, что не очень, что нового узнал о себе, других и т.п.)</p>	15 мин.

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков в экспериментальной и контрольной группе на этапе формирующего эксперимента

Таблица 17

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков в экспериментальной группе на этапе формирующего эксперимента

№пп	Типы межличностных отношений по Т.Лири								Тип отношений с классом			Вид стратегии и тактики в КС К.Томаса				
	1	2	3	4	5	6	7	8	И	П	К	Сопр	Сотр	Компр	Изб	Прис
1	2	3	2	7	1	3	8	3	4	5	5	2	3	4	1	2
2	3	4	2	5	2	3	6	9	2	3	9	3	3	5	1	0
3	3	3	2	3	0	5	2	1	4	4	6	0	4	5	1	2
4	3	4	2	4	0	4	7	1	2	6	6	2	5	3	1	1
5	0	7	2	5	0	3	2	5	3	5	6	2	3	4	2	1
6	5	4	2	8	0	5	7	6	5	6	3	2	5	5	0	0
7	4	3	3	7	1	4	5	2	8	2	4	2	3	5	1	1
8	6	5	5	4	1	2	5	7	6	4	4	2	6	2	1	1
9	3	4	2	7	2	4	5	7	3	4	7	1	4	3	2	2
10	4	5	6	4	0	1	4	2	4	5	5	3	3	2	2	2
11	2	3	1	2	1	3	6	3	1	8	5	1	6	3	1	1
12	2	4	9	5	1	2	2	0	2	3	9	3	5	3	1	0
13	0	1	2	2	1	3	4	5	3	5	6	4	6	0	1	1
14	1	2	6	2	1	3	7	1	6	2	6	3	6	1	1	1
15	1	1	1	4	0	1	2	1	2	5	7	2	4	5	1	0
16	2	1	3	2	0	5	7	2	2	5	7	3	6	3	0	0
17	1	3	6	8	0	3	4	7	3	2	9	2	5	1	3	1
18	2	4	2	0	0	4	5	5	8	4	2	1	7	4	0	0
19	2	2	3	6	0	2	5	6	3	4	7	1	4	3	2	2
20	2	5	1	3	1	3	6	4	6	5	3	2	6	2	1	1
21	3	3	1	1	1	4	7	5	3	3	8	1	5	4	1	1
22	3	2	2	2	1	1	5	3	6	4	4	4	3	3	1	1
23	3	1	1	1	1	2	8	6	6	3	5	3	6	1	1	1
24	1	3	2	2	2	1	7	7	1	5	8	5	7	0	0	0

25	3	4	2	2	0	2	6	5	4	4	6	4	3	3	1	1
26	2	2	6	7	0	2	7	0	3	6	5	3	4	3	1	1
СЗ	2,42	3,19	2,92	3,96	0,65	2,88	5,35	3,96	3,85	4,31	5,85	2,35	4,69	2,96	1,08	0,92

Таблица 18

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков в контрольной группе на этапе формирующего эксперимента

№пп	Типы межличностных отношений по Т.Лири								Тип отношений с классом			Вид стратегии и тактики в КС К.Томаса				
	1	2	3	4	5	6	7	8	И	П	К	Сопр	Сотр	Компр	Изб	Прис
1	3	3	2	7	2	6	1	5	5	5	4	2	2	5	1	2
2	2	4	2	1	2	3	2	6	5	7	2	4	3	5	0	0
3	5	3	4	8	3	2	4	1	5	5	4	0	4	5	1	2
4	3	4	2	8	0	9	3	1	5	7	2	6	3	3	0	0
5	0	7	4	5	1	3	2	3	3	7	4	3	2	5	1	1
6	4	5	4	3	0	5	7	2	4	9	1	2	5	5	0	0
7	8	4	5	7	1	4	3	2	4	4	4	7	3	0	1	1
8	6	3	9	9	1	4	9	4	6	4	4	2	2	6	1	1
9	3	7	4	7	2	4	7	7	3	6	5	5	0	3	2	2
10	4	5	6	4	2	1	4	4	4	5	5	4	2	4	0	2
11	2	5	11	6	2	3	4	3	5	8	1	7	2	2	0	1
12	2	7	9	8	1	2	2	0	2	3	9	8	2	2	0	0
13	0	3	2	2	1	3	4	4	3	5	6	7	0	3	1	1
14	1	3	6	2	3	3	3	1	6	2	6	7	1	2	1	1
15	1	1	1	8	1	1	2	1	4	9	1	4	2	6	0	0
16	2	1	3	2	0	4	5	4	4	8	2	2	1	7	1	1
17	1	3	3	10	5	3	4	0	11	2	1	1	3	6	1	1
18	2	1	2	0	0	4	2	5	8	5	1	4	2	6	0	0
19	2	4	6	6	2	5	2	2	3	8	3	2	2	5	2	1
20	2	5	1	12	1	6	6	4	8	5	1	3	3	5	1	0
21	3	3	1	1	1	5	4	1	3	3	8	2	4	5	1	0
22	3	2	11	4	0	1	3	1	8	4	2	4	2	3	1	2
23	3	1	1	1	1	2	1	3	10	3	1	3	3	1	2	2
24	1	2	2	3	0	1	2	2	1	13	0	3	1	4	2	2

25	3	4	2	3	1	2	4	3	8	4	2	1	1	3	4	3
26	2	2	6	8	1	2	4	0	6	9	1	2	0	5	2	3
C3	2,62	3,54	4,19	5,19	1,31	3,38	3,62	2,65	5,15	5,77	3,08	3,65	2,12	4,08	1,00	1,12

Таблица 19

Расчет Т-критерия Вилкоксона достоверности различий диагностических данных в экспериментальной группе по методике Т.Лири первого и второго этапов

Статистики критерия^d

	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1
Z	-1,342 ^a	-1,054 ^a	-2,226 ^a	-2,375 ^a	-2,356 ^a	-2,388 ^a	-3,765 ^b	-2,639 ^b
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,180	,292	,026	,018	,018	,017	,000	,008

Таблица 20

Расчет Т-критерия Вилкоксона достоверности различий диагностических данных в экспериментальной группе по методике Головей Л., Рыбалко О. первого и второго этапов

Статистики критерия^d

	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1
Z	-2,955 ^a	-3,535 ^b	-3,204 ^a	-4,039 ^b	-3,158 ^a	-1,000 ^b	,000 ^c
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,003	,000	,001	,000	,002	,317	1,000

Таблица 21

Расчет Т-критерия Вилкоксона достоверности различий диагностических данных в экспериментальной группе по методике К.Томпсона первого и второго этапов

Статистики критерия^d

	2 - 1	2 - 1	2 - 1
Z	-2,675 ^a	-2,955 ^a	-3,535 ^b
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,007	,003	,000

Таблица 22

Расчет Т-критерия Вилкоксона достоверности различий диагностических данных в контрольной группе по методике Т.Лири первого и второго этапов

	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1
Z	-1,857 ^a	-1,638 ^b	,000 ^c	-1,069 ^b	-1,089 ^a	-1,000 ^b	-1,633 ^b	,000 ^c
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,063	,101	1,000	,285	,276	,317	,102	1,000

Таблица 23

Расчет Т-критерия Вилкоксона достоверности различий диагностических данных в контрольной группе по методике Головей Л., Рыбалко О. первого и второго этапов

Статистики критерия^d

	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1	2 - 1
Z	-1,633 ^b	,000 ^c	-,333 ^a	-,180 ^b	,000 ^c
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,102	1,000	,739	,857	1,000

Таблица 24

Расчет Т-критерия Вилкоксона достоверности различий диагностических данных в контрольной группе по методике К.Томпсона первого и второго этапов

Статистики критерия^d

	2 - 1	2 - 1	2 - 1
Z	-1,000 ^a	-1,000 ^a	-,447 ^b
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,317	,317	,655