

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050706.65 Педагогика и психология
код и наименование специальности

Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством
тренинговой сензитивности
тема

Руководитель


подпись

Е.В. Тарадаева
инициалы, фамилия

Выпускник


подпись

М.Б. Андрианова
инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

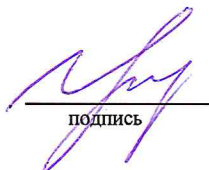
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050706.65 Педагогика и психология
код и наименование специальности или направления

Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством
тренинговой сензитивности
тема

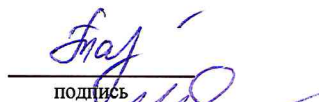
Работа защищена « ____ » _____ 2016 г. с оценкой « _____ »

Председатель ГЭК


подпись

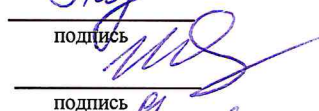
И.О. Логинова
инициалы, фамилия

Руководитель


подпись

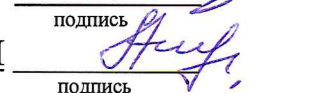
Е.В. Тарадаева
инициалы, фамилия

Рецензент


подпись

И.В. Дуда
инициалы, фамилия

Выпускник ЗЛП10-02СФП
код (номер) группы


подпись

М.Б. Андрианова
инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Рецензия

на выпускную квалификационную работу
по специальности (направлению) Педагогика и психология
на тему: «Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте
посредством тренинговой сензитивности»
студентки 6 курса факультета педагогики и психологии
Андриановой Марии Борисовны

Дипломная работа М.Б. Андриановой представляет собой актуальное по содержанию исследование, как с научной, так и с практической точек зрения, посвященное исследованию межличностных отношений в подростковом возрасте и средств их психолого-педагогической коррекции.

Автором в первой главе сделана попытка анализа результатов многочисленных исследований по этому поводу, выявлены разные тенденции, особенности, характеристики.

Во второй главе автор приводит результаты опытно-экспериментальной работы. Представляет интерес разработанная и реализованная автором программа коррекции межличностных отношений подростков. Результаты контрольного исследования, проведенного после реализации коррекционно-развивающей программы, показали, что автору удалось добиться позитивных изменений в межличностных отношениях подростков.

М.Б. Андриановой сформулированы обоснованные и логичные выводы, свидетельствующие о целесообразности, последовательности и завершенности исследования.

Тем не менее, остается открытым вопрос, каковы критерии изучения межличностных отношений в группе детей подросткового возраста и как они учитывались при организации формирующего эксперимента.

Выпускная квалификационная работа Андриановой Марии Борисовны «Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности» соответствует всем требованиям, предъявляемым к работам такого уровня, а ее автор заслуживает оценки «хорошо».

Рецензент:
к.п.н., доцент кафедры
педагогики и психологии начального
образования
КГПУ им. В.П.Астафьева



И.В. Дуда

О Т З Ы В

Научного руководителя на выпускную квалификационную работу студентки 6 курса ЛПИ –ф СФУ по специальности Психология и педагогика Андриановой М. Б. по теме: «Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте по средством тренинговой сензитивности».

Тема исследования актуальна в системе специального образования, что доказано во введении выпускной квалификационной работы. Изучение межличностных отношений в подростковом возрасте приобрело в последнее время особую значимость. Любая группа на любой возрастной ступени характеризуется своей особой социальной ситуацией развития. Знание развития межличностных отношений позволяет ответить на многие вопросы связанные с поведением ребенка.

Многие ученые, такие как Драгунова Т.В., Эльконин Д.Б., изучавшие категорию взаимоотношения подростков отмечали роль эмоциональной функции общения, которая проявляется в приобретении опыта эмоциональных отношений с людьми и в развитии эмоционального принятия окружающей действительности, что подчеркивает актуальность темы.

Для выявления особенностей развития взаимоотношений использовалась социометрия Морено. Полученные результаты оформляет в таблицы. Данные констатирующего эксперимента позволили разработать методические рекомендации, и послужили основой для подбора тренинговых упражнений. Для проверки эффективности проделанной работы, был проведен контрольный эксперимент. Сравнивая показатели групп детей, студентка делает выводы о том, что тренинг развития сензитивности является эффективным средством развития межличностных отношений у подростков.

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы Андрианова М.Б. проанализировала проблему. Подходы в организации работы соответствовали выбранным принципам и методам исследования. Требования, предъявляемые к выпускным квалификационным работам, выпускницей выполнены.

Цель достигнута, гипотеза подтвердилась.

Квалификационная работа на тему «Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности», отвечает всем требованиям, предъявляемым такого вида работам, и может быть представлена к защите в ГАК.

Научный руководитель
кандидат психологических наук, доцент



Тарадаева Е. В.

Реферат

Дипломная работа посвящена исследованию развития межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.

Работа содержит 79 страниц, 4 таблицы, 2 схемы, 2 диаграммы, 9 приложений и 50 источников.

Ключевые слова: межличностные отношения, подросток, общение, сензитивность.

Объект: межличностные отношения в подростковом возрасте.

Предмет: развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.

Методы исследования: работа с источниками и литературой, построение моделей, сбор данных, опрос, сравнение, анализ и синтез практических исследований.

В первой главе рассмотрены теоретические основы психофизиологических предпосылок межличностных отношений в подростковом возрасте.

Вторая глава состоит из исследования развития межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.

Проведенный анализ позволит учесть имеющиеся различия по ряду изученных отношений между подростками и может способствовать более дифференцированному и адекватному представлению об их склонностях и возможностях, что поможет подросткам полнее самоактуализироваться, а психологам и педагогам избежать многих конфликтных ситуаций в связи с предъявлением к подросткам требований в соответствии с имеющимися в общественном сознании эталонами поведения.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Психофизиологические предпосылки межличностных отношений в подростковом возрасте.....	9
1.1 Психофизиологические особенности подростков.....	9
1.2 Структура межличностных отношений в группах подростков.....	14
1.3 Влияние типов характеров подростков на межличностные отношения.....	23
1.4 Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте.....	25
Выводы по главе 1.....	33
2 Эмпирическое исследование развития межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.....	35
2.1 Констатирующий эксперимент. Организация и методы исследования, анализ результатов.....	35
2.2 Теоретические основы тренинга сензитивности. Программа тренинга сензитивности.....	44
2.3 Контрольный эксперимент. Организация исследования, анализ результатов.....	60
Выводы по главе 2.....	61
Заключение.....	63
Список использованных источников.....	65
Приложение А. Список детей констатирующего эксперимента.....	69
Приложение Б. Список детей контрольного эксперимента.....	70
Приложение В Констатирующий эксперимент. Графическая карта...	71
Приложение Г Контрольный эксперимент. Графическая карта.....	72
Приложение Д Опросный лист.....	73
Приложение Е Социометрическая таблица. Констатирующий эксперимент.....	75
Приложение Ж Социометрическая таблица. Контрольный эксперимент.....	76
Приложение З Сензитивность.....	77
Приложение И Состояния, карточки.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Именно активность личности, её деяния являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений. Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях – в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различного рода формальных и неформальных объединениях, - индивид проявляет себя как личность и представляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

Ребенок живет, растет и развивается в переплетении различного рода связей и отношений. В детских и подростковых группах складываются межличностные отношения, отражающие взаимосвязи участников этих групп в конкретно-исторической ситуации развития общества. Несмотря на то, что проявления межличностных отношений в каждой конкретной группе имеют свою неповторимую историю, на разных возрастных этапах действуют общие закономерности их становления и развития.

Первая из них отражает обусловленность природы межличностных отношений тем местом, которая возрастная социальная группа занимает в обществе. Вторая характеристика межличностных отношений – это их зависимость от совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие межличностных отношений в группе, определяет их строение. Третья особенность межличностных отношений заключается в их уровневой природе – сколько-нибудь сложившаяся группа имеет определенный уровень развития, от которого зависит наличие или

отсутствие тех или иных её социально-психологических особенностей и характер её влияния на индивидов.

Любая группа на любой возрастной ступени характеризуется своей особой социальной ситуацией развития. Понятие социальной ситуации развития было введено Л.С. Выготским для характеристики развития личности ребенка внутри определенного возрастного этапа на основе конкретно – исторической системы его отношений с социальной действительностью. Понятие социальной ситуации развития может быть применено и к характеристике детской группы.

Это прежде всего объективные условия существования данной группы, определяемые исторической эпохой, культурой и пр.

Другим компонентом социальной ситуации развития детской группы является её объективный социальный статус, определяемый прежде всего положением детства как социально – возрастной группы в структуре общества.

Помимо объективных условий социальной ситуации развития детской группы существует субъективный аспект социальной ситуации развития. Он представлен социальной позицией, т.е. отношение членов детской группы к этим объективным условиям, статусу, и их готовностью к принятию этой позиции и действиям в соответствии с ней.

Анализ социальной ситуации развития позволяет раскрыть содержание межличностных отношений в детских группах. В детских и подростковых группах могут быть выделены функционально – ролевые, эмоционально – оценочные и личностно – смысловые отношения между сверстниками.

Эмоционально – оценочные отношения выявляются в непосредственном взаимодействии детей, отражая систему их предпочтений. Знание этих отношений позволяет ответить на многие вопросы связанные с поведением ребенка. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения – симпатии, антипатии, дружеские предпочтения и т.д.

В последнее время, с притоком новых социальных взглядов, когда многое меняется и нажитое за последние десятилетия переходит в небытие необходимо находить новые цели, новые способы деятельности, которые бы давали нам больше, позволяли бы более продуктивно работать в новой сложившейся ситуации. Отход от тоталитарного общества и попытки прийти к более демократичному укладу жизни требует от нас пересмотра многих аспектов окружающей нас действительности.

Исходя из этого **актуальность** данной темы определяется следующими аспектами. Включенность личности в общественные отношения обуславливает тезис о первостепенной роли социального общения в этом процессе. Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Чаще всего трудности подросткового возраста связывают с половым созреванием. В решении сложных задач воспитания личности значительная роль принадлежит изучению умения личности общаться. На наш взгляд, развитие организаторских и коммуникативных качеств очень важно именно в подростковом возрасте. В подростковом возрасте наблюдается высокая потребность в общении среди подростков, наряду с низкими коммуникативными и организаторскими навыками. Поэтому, для того чтобы в будущем личность была всесторонне развита, необходимо развивать навыки общения.

Значение общения в жизни подростков огромно и продолжает расти, от него все в большей мере зависят успешность профессиональной деятельности, активность в общественной жизни и, наконец, личное счастье каждого.

Цель данной работы: изучить особенности развития межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.

Объект: межличностные отношения в подростковом возрасте.

Предмет: развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.

Задачи:

1. Изучить психофизиологические особенности подростков.
2. Изучить влияние типов характеров подростков на межличностные отношения.
3. Изучить структуру межличностных отношений в подростковом возрасте.
4. Исследовать межличностные отношения подростков 13-15 лет посредством социометрии.

Гипотеза исследования: межличностные отношения среди подростков 13-15 лет могут значительно улучшиться, если для развития межличностных отношений использовать тренинг сензитивности (тренинг межличностной чувствительности).

Степень разработанности данного вопроса в отечественной и зарубежной литературе. В зарубежной психологии сложилось несколько направлений, изучающих межличностные отношения. Х. Блэлок и Г. Уиткин разрабатывали теорию диадического взаимодействия с позиций бихевиориального подхода. Изучением специфических условий взаимодействия, которые повышают или снижают эффективность межличностного кооперирования, занимались С. Кук, Г. Оллпорт, К. Стефан и др. Исследование межличностных отношений в сфере управленческой деятельности осуществляли Р. Браун, Г. Левитт, Р. Лайкерт и др. В работах У. Дуаза, Г. Джерарда и М. Хойта, Г. Тэджфела, Д. Тернера и др. выявлены механизмы межличностного взаимодействия, основанные на формировании чувства идентичности индивида с группой. Проблема межличностных отношений в малой группе была в центре внимания Р. Бейлза, С. Милгрема, С. Московией, Ф. Шамбо, М. Шоу и др. авторов. Проблему социально-психологического воздействия на личность в условиях межличностного общения рассматривали Э. Аллинг, М. Бергер, С. Крипнер, СЛедер, Х. Миккино, К. Рудестам, М. Столлер, М. Форверг и др. Особое внимание уделяется проблеме межличностной привлекательности, исследование

которой представлено в работах Е. Аронсон, Е. Бершильд, Л. Ли, К. Либертан, Л. Пеплоу, Е. Уолстер и др. С. Дак в своих работах по социальной психологии уделял значительное внимание взаимоотношениям людей, Б.Т. Джонсон и А.Х. Игли занимались изучением причин проявления агрессивности в отношениях между людьми, А. Фейнгольд придавал большое значение анализу межличностных взаимоотношений, Р. Хоган, Г. Дж. Курфи, Дж. Хоган анализировали проблему лидерства в межличностных отношениях, Д.К. Симонтон изучал влияние уровня интеллекта на характер общения между людьми, Х. Ким, С. М. Фалбе, Г. Юкл разрабатывали проблемы субординации в межличностных отношениях. Большой вклад в осмысление особенностей межличностного общения внесли: теория структурного баланса (Ф. Хайдер), теория коммуникативных актов (Т. Ньюком), теория конгруэнтности (Ч. Осгуд, П. Танненбаум), теория каузальной атрибуции (Э. Джонс и К. Девис). Привлекают внимание исследования, выполненные в русле теории привязанности (Дж. Боулби и М. Эйнсворт), согласно которой, в результате интериоризации отношений с объектом первичной привязанности (сначала мать, затем педагог, а в дальнейшем сверстник, возлюбленный и т.д.) складываются устойчивые формы, межличностные взаимоотношения.

Фундаментальная разработка многих проблем психологии межличностного взаимодействия содержится в трудах отечественных психологов: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, В.М. Бехтерева, А.А. Бодалёва, Л.С. Выгодского, Р.В. Габдреева, Л.Я. Гозмана, Е.И. Головаха, И.Н. Горелова, В.В. Знакова, Я.Л. Коломинского, И.С. Кон, Е.А. Климова, В.Н. Куницышой, В.А. Лабунской, В.П. Левкович, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Е. Личко, В.С. Мерлина, В.И. Моросановой, В.Н. Мясищева, В.Н. Панфёрова, В.М. Поглына, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейна, Е.Т. Соколовой, В.И. Тютюнника, А.А. Ухтомского, К.Д. Шафранской, Д.Б. Элькониной, В.В. Юстицкого, В.А. Дцова и др.

В 60-е - 80-е годы в отечественную науку начинают активно внедряться идеи гуманистической психологии, что интенсифицировало «личностную» тематику и презентировало субъектную парадигму в качестве основной методологической базы исследования. Наиболее значимый вклад в исследование личностных составляющих межличностного взаимодействия внесли отечественные учёные К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, Н.А. Батурин, ИВ. Дубровина, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Н.Д. Никандров, Л.И. Рувинский, И.Н. Семёнов, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский и др.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные данные расширяют научные представления о развитии межличностных отношений в подростковом возрасте.

Практическая значимость: учет имеющихся различий по ряду изученных отношений между подростками может способствовать более дифференцированному и адекватному представлению об их склонностях и возможностях, что поможет подросткам полнее самоактуализироваться, а психологам и педагогам избежать многих конфликтных ситуаций в связи с предъявлением к подросткам требований в соответствии с имеющимися в общественном сознании эталонами поведения.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 50 наименований, и 9 приложений. Результаты исследования представлены в 2 таблицах и 2 диаграммах. Общий объем работы составляет 78 страниц.

Глава 1 Психофизиологические предпосылки межличностных отношений в подростковом возрасте

1.1. Психофизиологические особенности подростков

Подростковый возраст 13-15 лет является одним из важнейших периодов в человеческом развитии. Этот возраст, как назвал его Ст. Холл – период «бури и натиска», – характерен амбивалентностью и парадоксальностью. Этот возраст насыщен стрессами и конфликтами, в нем доминирует нестабильность, энтузиазм и смятение.

Возраст 13-15 лет характеризуется резкими изменениями, которые затрагивают все стороны развития ребенка. Одним из наиболее значимых моментов психофизиологического развития является половое созревание и связанная с этим процессом половая идентификация.

Интенсивный рост сопровождается отставанием в развитии органов кровообращения и дыхания, что является причиной резкого перепада настроения и активности, быстрой утомляемости [10:99].

Кроме вышеуказанных составляющих, психофизиологическое развитие характеризуется сменой ведущей роли коры больших полушарий головного мозга, оказывающей тормозное влияние на подкорковые структуры, подкорковой активностью (которая при правильном стиле общения с подростком, преодолевается им самим), что характеризуется повышенной нервозностью, неустойчивостью эмоциональных реакций.

Изменения в интеллектуальной сфере не менее важны, чем в физиологической. В подростковом возрасте развивается логическая память. Запоминание становится произвольным и опосредованным, механическая память замедляет свое развитие (результат более частого использования логической памяти). Внимание, как и память, приобретает произвольность.

В этом возрасте наблюдается переход к абстрактному мышлению, происходит становление аналитико-синтетической деятельности.

Процесс мышления характеризуется также усложнением суждений подростков.

Возраст 13-15 лет представляется наиболее ответственным периодом, так как в это время складываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях и феноменах, социальные установки, отношение к себе, отношение к людям, к обществу. У подростков стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, формируются главные мотивационные линии этого возраста – самопознание, самовыражение, самоутверждение[8:93].

Активное формирование самосознания подростка характеризуется усилением социальной ответственности, ответственности за общественное дело. В рамках вышеизложенного определяются ведущие потребности детей этого возраста. Ими являются самоутверждение и общение со сверстниками.

Ведущая потребность подростков – самоутверждение – проявляется в стремлении утвердить свое Я в системе более общих связей и отношений общества. Самоутверждение неразрывно связано с двуединым процессом социализации-индивидуализации, подростковый этап которого отличается «наиболее выраженной реальной индивидуализацией, проявляемой в структурируемой самодетерминации, самоуправлении растущего человека, при ярко выраженной тенденции субъекта к индивидуальному проявлению на социально значимом уровне».

С социализацией непосредственно связана проблема общности подростков и их подчинение групповым нормам и правилам. Подростков 13-15 лет рассматривают как особую социально-психологическую группу со своими нормами, установками, ценностями, со своей субкультурой. Чувство принадлежности к какой-либо группе имеет существенное значение для развития личности подростка. Нормы и ценности группы интериоризируются подростком. Они становятся как бы его

собственными, влияющими на нравственное развитие. Существующее расхождение между нормами группы подростков и нормами взрослых выражает одну из важнейших потребностей подростка — в самостоятельности, в личной автономии.

Возраст 13-15 лет характеризуется появлением в самосознании нового чувства — так называемого «чувства взрослости». Это выражается в стремлении быть и считаться взрослым. Одним из способов проявления чувства взрослости является протест и неподчинение, негативизм к требованиям взрослого. С помощью этих средств подросток пытается добиться равного положения по отношению к взрослым, пытается вырваться из-под их опеки [21:67].

В силу указанных выше противоречивых факторов (отношения с взрослыми) и практически полной подчиненности нормам группы, в возрасте 13-15 лет существует опасность возникновения различных форм девиантного и противоправного поведения.

Личность формируется под влиянием множества факторов, важнейшими из которых являются социальная и семейная среда, воспитание и обучение, самовоспитание и деятельность. Движущей силой развития являются противоречия, к каковым непосредственно относятся конфликты. И удачно разрешенное противоречие (конфликт) приводит к очередному скачку (или плавному развитию) личности.

В подростковом возрасте на развитие личности оказывают влияние групповые и общественно выработанные нормы и правила, такие психологические механизмы, как интериоризация и экстериоризация.

Принцип действия интериоризации заключается в превращении внешних предметных действий, норм, способов поведения во внутренние процессы, психические образования. Экстериоризация, напротив, предполагает переход внутренних состояний во внешние, практические действия, формы поведения. С каждым переходом внутреннего во внешнее происходит совершенствование поведения человека. Таким

образом, взаимные переходы внешнего во внутреннее и внутреннего во внешнее обеспечивают развитие личности человека.

На развитие личности в этом возрасте оказывают влияние и другие психологические механизмы. Это подражание и идентификация, внутригрупповая внушаемость, которая проявляется в некритичном принятии мнений и позиций референтной группы (младшие школьники и подростки), а также самоконтроль и самоанализ, то есть механизм рефлексии (свойственен старшим подросткам и старшим школьникам).

Этот список факторов, влияющих на развитие личности далеко не полон [9:54].

Многие факторы развития личности реализуются в определенных педагогических условиях.

Роль конфликтов в подростковом возрасте достаточно велика. Как и в любом другом возрасте, конфликты подростков носят как позитивный, так и негативный варианты исхода. Выше мы привели некоторые примеры позитивной и негативной роли конфликтов в развитии подростков, которые рассмотрим более подробно.

Неблагополучие в отношениях подростков между собой, разрыв отношений друг с другом имеет для подростка многосторонние отрицательные последствия как в плане возникновения тяжелых переживаний, так и формирования его личности в целом.

С усложнением системы общественных отношений, с включением индивида в разнообразные общности, потребность в принадлежности к какой-либо группе удовлетворяется только при подчинении разнообразным общественным нормам и предписаниям, удовлетворяя при этом социальные ожидания окружающих.

Постепенно на этой основе вырабатывается потребность следовать нормам, обычаям, традициям группы, поскольку в противном случае личность неизбежно вступает в постоянный устойчивый конфликт с

окружающими и в конечном счете будет отторгнута группами, к которым она принадлежит.

Многие подростки испытывают затруднения в контактах со сверстниками и переживают свое одиночество болезненно. Любые трудности в социальной сфере приводят к нарушению деятельности, отношений, порождают негативные эмоции и переживания, вызывают чувство дискомфорта. Всё это может иметь неблагоприятные последствия для развития личности ребенка [21:132].

Кроме межличностного на развитие личности подростка оказывает большое влияние внутриличностный конфликт, который, безусловно, тесно связан с первым: причиной внутриличностного конфликта может стать межличностный, а межличностного – внутриличностный.

В подростковом возрасте расхождение между внешним и внутренним становится глобальным: собственное Я, каким его воспринимает и осознает тринадцатилетний человек, и весь остальной мир разделены пропастью, которую, как ему кажется, никак и никогда не преодолеть. Все содержание психической жизни становится для подростка объектом осмысления, обобщения, внутренний мир – реальностью, которая затмевает настоящую действительность.

Развитие интереса к себе, собственной внутренней жизни, к личности в целом, а не к отдельным ее качествам, осознание противоречивости своих устремлений, желаний, потребностей – все это становится содержанием конфликтных переживаний подростков.

Пренебрежение взрослого к новому уровню самосознания подростка, игнорирование его важнейших потребностей усугубляет конфликтную ситуацию, в которой живет подросток. Психологический дискомфорт в классе, напряженные взаимоотношения с учителями, а затем и с родителями, способствуют тому, что отрицательные формы поведения закрепляются и могут перейти в черты характера. Кроме того, деформация взаимоотношений с окружающими неизбежно ведет к

снижению познавательной активности подростка. Может возникнуть общее негативное отношение к школе и к учебной деятельности вообще.

1.2. Структура межличностных отношений в группах подростков

Важным вопросом при изучении характеристики внутригрупповых взаимоотношений как детей подросткового возраста, так и не только их является выявление непосредственно самой структуры таких отношений, их содержания. Это можно осуществить исходя из анализа социальной ситуации развития группы.

В подростковых группах могут быть выделены функционально – ролевые, эмоционально – оценочные и личностно – смысловые отношения между сверстниками [7:35].

Функционально – ролевые отношения выступают при изучении "делового" общения и совместной деятельности, что позволяет ответить на вопросы: "в какой конкретной деятельности разворачиваются эти отношения?" и "что они отражают?". Эти отношения зафиксированы в специфичных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной, продуктивной, игровой) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действия в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. Взрослый санкционирует те или иные образцы поведения: дежурный должен быть аккуратным и исполнительным; во время самостоятельной работы на уроке нельзя смотреть в тетрадь соседа и т.д. Функционально – ролевые отношения, проявляющиеся в игровой деятельности, в значительной степени самостоятельны и свободны от непосредственного контроля со стороны взрослого.

В самой игре, как, впрочем, и во всех других формах совместной деятельности детей в группе, проявляются два вида отношений: собственно игровые отношения и отношения по поводу совместной деятельности в игре.

Например собственно – игровые отношения воспроизводят социально – типические образцы поведения: доктор к больному – добр; учитель с учеником строг. Это отношения "вообще", они "бессубъектны" и заданы ребенку в общении со сверстниками. Другой тип игровых отношений возникает "вокруг" игры, при обсуждении её замысла, построении "сценария", распределении ролей. Психологический смысл общения ребенка заключается здесь в том, что именно в контексте этих отношений ребенок сам осуществляет личностный выбор той или иной роли. Так возникают и разрешаются существенно важные конфликты детской жизни: "во что играть?"; "кого принимать в игру?"; "кто будет главным?". Функционально – ролевое поведение в группе проявляется и в действиях, соответствующих статусу ребенка или его конкретным обязанностям: дежурного, командира бригады, старосты класса и т.д. Такое поведение обнаруживается и в неформальных группах детей и подростков [2:54].

Рассмотрение эмоционально – оценочных отношений позволяет ответить на вопросы: соответствует ли поведение детей в группе социальным нормам? какие эмоции оно вызывает? что нравится или не нравится им в сверстниках? Основная функция эмоционально – оценочных отношений в детской и подростковой группе – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения – симпатии, антипатии, дружеские привязанности и т.д. Они возникают в онтогенезе довольно рано, и формирование этого типа отношений либо обусловлено чисто внешними моментами восприятия (например ребенку нравятся кудрявые девочки), либо опосредствовано оценкой взрослого, либо прошлым опытом общения с этим ребенком – негативным или позитивным.

Эмоционально – оценочные отношения являются регуляторами в ситуациях возможных конфликтов при распределении ролей в игре. Каждый ребенок, претендуя на значимую роль в игре, сталкивается с подобными стремлениями других детей. В этой ситуации могут стихийно возникнуть

первые проявления требования справедливости во взаимоотношениях — ориентация на норму очередности при распределении престижных ролей, наград и отличий, которая, как предполагают дети, должна строго соблюдаться. Однако иногда притязания ребенка так и остаются нереализованными и ему приходится довольствоваться незначимой ролью, не получать ожидаемое.

В детской группе осуществляется взаимная коррекция поведения в соответствии с усвоенными социальными нормами. Если ребенок следует этим нормам, то он оценивается другими детьми позитивно, если отходит от этих норм, то возникают "жалобы" взрослому, продиктованные желанием подтвердить норму [1:34].

Анализ мотивационного плана совместной деятельности в детской и подростковой группе открывает путь к изучению личностно — смысловых отношений, которые выделяются при ответе на вопрос: ради чего, во имя кого осуществляется совместная деятельность? Личностно — смысловые отношения — это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл. При этом участники совместной деятельности начинают переживать интересы и ценности этого ребенка, как свои собственные мотивы, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют. Личностно — смысловые отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда ребенок во взаимоотношениях с окружающими берет на себя реально роль взрослого и действует согласно ей. Это может обнаружиться в критических ситуациях, когда, к примеру, ребенок заботиться о младшем братишке во время тяжелой болезни матери. Особенно отчетливо эти отношения проявлялись в годы Великой Отечественной войны, когда на территории, захваченной фашистскими оккупантами, такие извечные забавы, как сбор ягод и ловля рыбы становились для ребенка подлинной продуктивной деятельностью и едва ли не единственным источником пропитания для всей семьи. Таким образом, когда в силу изменения социальной позиции ребенок принимает на

себя ответственность за благополучие других людей, тогда четко проступают его личностно – смысловые отношения с ними.

Экспериментальное исследование функционально – ролевых отношений представлено многими традиционными приемами: опросниками, беседой, наблюдением, интервью и др. Эмоционально – оценочные отношения выявляются в непосредственном взаимодействии детей, отражая систему их предпочтений. Относительно полную картину этих отношений дает социометрический опрос в различных его модификациях. Личностно – смысловые отношения представляют собой складывающиеся в совместной деятельности необходимые связи, которые в ней реализуются. При этом мотивом действия каждого участника таких отношений становится другой человек, тот, ради которого в конечном счете осуществляется совместная деятельность. Возникая в реальном взаимодействии детей, эти связи обладают определенной независимостью от непосредственных предпочтений ребенка. Более того, они оказывают существенное влияние на эмоционально – оценочные отношения, порой меняя их знак на противоположный [1:47].

На наш взгляд важно также понять каким образом решается вопрос положения ученика в системе межличностных отношений. Дифференциация в группах подростков подвержена определенным закономерностям. Одной из них можно назвать связь статуса ученика в группе с его успеваемостью. В то же время не столько сама по себе успеваемость определяет статус ученика в классе, сколько те личностные качества, которые характеризуют его отношение к учебе: трудолюбие, добросовестность и т.д. Популярными в учебном коллективе, как правило, являются ученики с широким кругом интересов и серьезными духовными запросами. Эту группу школьников отличает серьезное отношение к учебной деятельности. Учащиеся, занимающие неблагоприятное положение в структуре межличностных отношений, относятся либо к слабо успевающим, либо к неуспевающим и имеют низкий статус.

Взаимосвязь статуса и успеваемости учащихся имеет свое психологическое основание. Успеваемость для школьников выступает показателем уровня интеллектуальных и волевых свойств личности. Хорошие отметки выступают как социальная оценка компетентности учеников в различных областях знаний, их ответственности, целеустремленности, общительности, а именно это высоко ценится в группах школьников [3:56].

Также, экспериментально выявлено, что чем ниже успеваемость того, кто оценивает отличников, тем эти оценки выше, а отношение — доброжелательнее. Соответственно, чем значительнее собственные достижения в учебной деятельности, тем ниже оценка, которую эта группа учащихся дает отличникам. У учащихся средних и старших классов школы выявлена тенденция расхождения статусов в различных сферах взаимодействия. Чем выше у подростка положение в системе межличностных отношений в неформальной компании, тем оно ниже в коллективе класса, разумеется, при условии различного уровня развития этих групп. Подростки, стремясь повысить в школе свой статус, но не обладая для этого достаточными социально приемлемыми средствами, сплошь и рядом реализует свои цели неадекватными способами, привнося в общение с одноклассниками нормы и "ценности" компании — зачастую имеющей характер асоциальной ассоциации, - которые, как они надеются, обеспечат им признание среди соучеников.

Потребность в приобретении и поддержке статуса — одна из важных социальных потребностей. Невозможность занять определенное положение в структуре групповых отношений или угроза утраты имеющегося статуса может вызывать состояние "аффекта неадекватности". Это явление возникает у подростков в том случае, когда высокие притязания в какой — то сфере деятельности не могут быть подкреплены реальными достижениями. При этом негативные эмоциональные реакции зачастую обращены на тех, кто указывает ученику на его промахи, - "виноватыми" оказываются все, но не он

сам. Аффект неадекватности в подобных ситуациях наблюдается у школьников всех возрастных групп, как у успевающих, так и у слабых учеников. Переживаемое ими чувство неудовлетворенности проявляется в агрессии, в отказе выполнять требования учителя, в демонстративном нарушении дисциплины [3:61].

На протяжении всей жизни индивид оказывается включенным в различные социальные группы, в которых происходит его половая социализация. Важным инструментом половой социализации является группа сверстников, которая позже всех "подключается" к этому процессу, но значение которой трудно переоценить. В этих группах совместная деятельность и общение "на равных" способствуют объединению детей. Одновременно происходит противопоставление своей половой принадлежности противоположному полу. Эта оппозиция возникает, утверждается и отстаивается в совместной деятельности, структура которой изменяется с возрастом. Такое резкое разделение детей в процессе совместной деятельности и общения на однополые объединения получило названия "половой сегрегации". Сообщества детей и подростков, основанные на "половой сегрегации", возникают на определенном этапе развития общества, являясь реальными половозрастными объединениями, регламентированными социальной структурой общества. Стихийная "сегрегация" затрагивает преимущественно неофициальную структуру детской группы, отражая избирательный характер детских симпатий и антипатий, дружбы и привязанностей. Своеобразным пиком половой сегрегации является средний школьный возраст, когда подросток заново осмысливает и оценивает собственную половую идентичность в группе сверстников своего пола. Значимость такой группы для подростка постепенно снижается к юношескому возрасту, уступая место разнополой компании.

Переход от младшего школьного возраста к подростковому характеризуется рядом важнейших изменений происходящих в физическом, умственном и эмоциональном развитии школьника. Все более начинает

проявлять себя мотивационно – потребностная сфера – сфера общения, эмоциональных контактов. Общаться его заставляет все более усложняющаяся учебная деятельность [11:28].

Для подростков стремление быть как взрослый переходит в потребность быть взрослым, быть самостоятельным. Появляется стремление осознавать себя как личность, иметь собственную оценку, отличную от мнения взрослых. Подросток стремиться быть в обществе, в среде сверстников и иметь там определенный авторитет, занимать определенное положение. В этом возрасте становится наиболее выраженным конфликт между предметной и мотивационно - потребностной сферой деятельности ребенка. Это противоречие возникает на основе "надвигающейся тесноты" учебной деятельности. Ребенок по некоторым причинам переходит к тем видам деятельности, которые требуют меньшей дисциплины и где мнение сверстников является определяющим.

Уже сформировавшаяся способность детей к обобщению дает возможность подростку делать обобщения в достаточно сложной области – деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Поэтому ведущей деятельностью подростка является интимно – личностное общение в различных сферах деятельности. Это дает ему возможность проявить себя и самоутвердиться. Именно поэтому подростки активизируют интимно – личностное и стихийно – групповое общение как в школе, так и вне её.

Ведущим центральным психическим новообразованием подростка становится чувство взрослости и становящееся самосознание. Это приводит к тому, что начинает меняться личность подростка, сфера его интересов и потребностей. Формирование мотивационно – потребностной сферы требует от подростка расширения всех форм общения. Такое общение уже не может проходить только в рамках учебной деятельности, т. к. особенности и характер развития детей в этом возрасте определяется сознанием того, что его собственные возможности значительно возросли [11:59].

В подростковом возрасте дети большей частью замкнуты на себя, на сверстников, поэтому все превносимые в их среду нормы не носят устойчивого характера и часто отторгаются подростками.

Д.И. Фельдштейн рассматривая генезис развития подростка отмечал, что в этом возрасте значительное внимание следует уделять эмоциональной сфере, так как именно она определяет многие моменты поведения и общения подростков. Хотя большинство организуемых подростками групп носит моногамный характер, вместе с тем в среде сверстников возникают такие качества и формы общения, которые начинают определять первые попытки юношеской дружбы и любви.

Межличностные отношения ребенка со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, имеют отчетливо выраженные возрастные социально – психологические характеристики.

Фаза индивидуализации, относительно преобладающая в подростковом возрасте над собственно адаптационными процессами, характеризуется уточнением и развитием представлений о самом себе – активным формированием образа "Я". По сравнению с начальной школой у детей интенсивно развивается самосознание, расширяются контакты со сверстниками. Участие в работе различных общественных организаций, кружков по интересам, спортивных секций выводит подростка на орбиту широких социальных связей. Развитие ролевых отношений сочетается с интенсивным формированием личностных взаимоотношений, которые с этого времени приобретают особо важное значение [19:78].

Взаимоотношения со сверстниками становятся более избирательными и стабильными. При сохранении высоко ценимых свойств "хорошего товарища" повышается роль нравственного компонента во взаимооценках. Морально – волевые характеристики партнера становятся важнейшим основанием предпочтений. Статус личности более всего связан с волевыми и интеллектуальными свойствами ученика. Высоко оцениваются сверстники, которых отличают готовность и умение быть хорошим товарищем. Доброта,

как и в начальной школе, остается одним из ведущих оснований межличностного выбора.

Выявлено, что "предпочитаемые" и "отверженные" подростки в классе отличаются разными системами ориентаций. "Предпочитаемые" в большей степени ориентированы на совместную деятельность. Когда они осознают угрозу утраты статуса, их стратегия поведения становится активной и деятельность приобретает более интенсивный, целенаправленный, организованный характер. Ученики с неблагоприятным положением в классе фиксированы главным образом на взаимоотношениях со сверстниками. В случае угрозы их и без того неблагоприятному положению в группе они аффективно реагируют на ситуацию и даже готовы вовсе разорвать отношения со сверстниками. Значимость эмоциональных связей в группах сверстников столь велика, что их нарушения, сопровождающиеся стойкими состояниями тревоги и психологического дискомфорта, могут оказаться причиной неврозов.

Как популярные, так и непопулярные школьники отличаются по уровню социального развития личности. Первые демонстрируют более зрелые подходы к анализу конфликтов. Они анализируют ситуации достаточно объективно и рассматривают их даже несколько отстраненно. Восприятие событий у непопулярных ограничено рамками конкретной конфликтной ситуации. Они либо уходят от решения, либо, ориентируясь на сиюминутный результат, не задумываются о последствиях предпринятых ими действий.

Обостренная потребность в индивидуализации личности в сочетании с максимализмом в оценках окружающих, которые тоже стремятся обрести и продемонстрировать свою индивидуальность, может осложнять процессы группового развития. "Индивидуализация рождает напряженную потребность, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого [19:37].

Уровень развития коллективных отношений определяет специфику процессов индивидуализации. В классах, где взаимоотношения основаны на доверии, взаимопомощи, ответственности, проявления самобытности, независимо от статуса членов группы, встречают поддержку и способствуют интеграции личности в группе. Обогащенной оказывается не только личность, проявляющая творческую инициативу, смелость в отказе от отрицательных традиций, но и коллектив. В группах с низким уровнем коллективных отношений проявления индивидуальности пресекаются без учета их нравственного содержания. Необычность одноклассника воспринимается как нежелательный фактор и несет в себе угрозу для персонализации остальных. В классах с подобным типом межличностных отношений индивидуализация одного происходит за счет деиндивидуализации других.

Каждый подросток психологически принадлежит к нескольким группам: семье, школьному классу, дружеским компаниям и т. п. Если цели и ценности групп не противоречат друг другу, формирование личности подростка проходит в однотипных социальных условиях. Противоречивость норм и ценностей различных групп ставит подростка в позицию выбора. Нравственный выбор может сопровождаться межличностными и внутриличностными конфликтами.

Из множества сфер общения подростком выделяется референтная группа сверстников, с требованиями которой он считается и на мнение которой ориентируется в значимых для себя ситуациях.

1.3. Влияние типов характеров подростков на межличностные отношения

Возрастные реакции подростков весьма специфичны. Склонность к конфликту может определяться типом характера подростка. Рассмотрим основные из них.

1. Неустойчивые подростки: протестуют исподтишка, никогда в открытую, обвиняют всех, но не себя; с готовностью обещают и никогда не держат слово. Их протест неосознан, просто они делают "как все" (имеются в виду члены компании) неустойчивый тип характера [26:97] .

2. Демонстративные подростки: предпочитают различные формы шантажа: "если ты не сделаешь это, то я..." (далее следует угроза, действительно не оставляющая равнодушным собеседника, ибо демонстративные подростки проницательны и знают, кто чего боится). Для подростков этого типа характерна внешне обвиняющая реакция, демонстративный тип характера.

3. Лабильные подростки: плачут, но причиной неудач считают скорее внешние обстоятельства, чем себя, лабильный тип характера.

4. Сенситивные подростки: не имеют выраженных протестных реакций, если только не доведены до отчаяния (или если их спровоцировали). Во всем обвиняют только себя, причем, как правило, необъективно; в крайних обстоятельствах возможны попытки самоубийства, лабильный тип характера.

5. Педантичные подростки: по форме протеста напоминают сензитивных, протест их принимает словесную форму: "бурчат", ругаются, но всегда избегают поступков, во всем винят себя, педантичный тип характера.

6. Болезненные подростки: конфликтуют редко, их протестные реакции настолько вытеснены из сознания, что проявляются в виде реальных болезненных симптомов: аллергий, повышений температуры и т.д., болезненный тип характера.

7. Конформные подростки: конфликтуют в тех же формах, что и члены их группы, конформный тип характера [24:69].

8. Циклоидные подростки: в "хорошей" фазе по форме протеста напоминают гипертимных, в "плохой" фазе агрессия может быть направлена на себя, циклоидный тип характера.

Представление об основных типах характеров подростка, их сильных сторонах, может помочь сделать вывод о базовой мотивации конкретного подростка, его склонности к конфликту.

1.4. Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте

Одним из важнейших факторов формирования личности является общение. Идеи о том, что общение играет важную роль в формировании личности, получили свое дальнейшее развитие в трудах отечественных психологов: Ананьева В.Г., Бодалева А.А., Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Ломова Б.Ф., Лурии А.Р., Мясищева В.Н., Петровского А.В. и др.

Проблема слова, речи, выступления, искусства воздействия говорящего на слушателей давнюю, насчитывающую более двадцати столетий истории. Многие важные вопросы этой проблемы были в самом общем виде поставлены и рассмотрены еще Цицероном.

Зимняя И.А. считает, что общение - совсем молодая проблема 20 столетия, ибо, если в Древней Греции и в Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то на современном этапе проблема общения изучается уже с точки зрения целого ряда наук: философии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей психологии, педагогики, педагогической психологии [31:79].

Речевое общение широко исследуется во всем мире. Созданы специальные центры изучения общения (например, Центр Карнеги). При этом до сих пор не достигнуто единства в толковании самого понятия «общения», его форм, механизмов. Исследователи по разному, с разных точек зрения интерпретируют этот процесс, создавая его различные модели, предлагая разные подходы к его изучению: коммуникативно-информационные, интерактивные, деятельностные и др.

С позиции деятельностного подхода исследователи Леонтьев А.Н., Андреева Г.М. считают, что общение - это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Утверждение единства общения и деятельности в то же время не предполагает однозначности трактовки, то есть общение рассматривают как вид деятельности (Щедровинский Г.П., Леонтьев А.Н., Рыжов В.В., Гусев Г.И.).

Общение, во-первых, - это особый тип деятельности (коммуникативная деятельность), во-вторых, условие осуществления любой деятельности, в третьих, результат специальной задаваемой деятельности.

В качестве основного определения используется следующее: общение - это взаимодействие людей, содержание которого является взаимный обмен представлениями и т.п. с целью установления определенных взаимоотношений [31:102].

Развитие взаимоотношений выступает в качестве ведущей деятельности в младенчестве, дошкольном и подростковом возрастах. При этом в разные периоды развития личности она имеет свои особенности: в младенчестве - это непосредственное эмоциональное общение, в дошкольном периоде - это игровая деятельность, в ходе которой ребенок осваивает отношения между людьми, в подростковом возрасте - дальнейшее освоение взаимоотношений между людьми, но уже на более высоком уровне по сравнению с дошкольным периодом.

Следует отметить, что по вопросу определения конкретного типа ведущей деятельности для подросткового периода существуют две точки зрения:

1. Общение принимает статус ведущего типа деятельности и имеет интимно-личностный характер, предметом общения выступает другой

человек - сверстник, а содержание и является построением и поддержанием личных отношений с ним. Этой точки зрения придерживаются Элькенин Д.Б., Драгунова Т.В., Каган М.С.

2. В качестве ведущего типа деятельности подростка выступает общественно полезная деятельность, в процессе которой происходит дальнейшее освоение различных форм взаимоотношений со сверстниками, со взрослыми и разворачиваются, как считает Фельдштейн Д.И., новые формы общения «как приобщение подростков к обществу» [34:86].

Все исследователи психологии подросткового возраста так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общения со сверстниками, поэтому одной из главных тенденций подросткового возраста является переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению.

Мудрик А.В. отмечает, что потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Поведение подростков по своей специфике, является коллективно-групповым. Такую специфику поведения подростков он объясняет так:

Во-первых, общение со сверстниками - очень важный канал информации, по нему подростки узнают многие вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые.

Во-вторых, это специфический вид механических отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи даёт подростку чувство благополучия и устойчивости [43:80].

Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Божович Л.И. отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками. К началу подросткового возраста дети приходят с разным опытом общения с товарищами: у одних ребят оно уже занимает немалое место в жизни, у других - ограничивается только школой. Со временем общение с товарищами всё больше выходит за пределы учения и школы, включает новые интересы, занятия, увлечения и превращается в самостоятельную и очень важную для подростков сферу жизни. Общение с товарищами становится настолько притягательным и важным, что учение отодвигается на второй план, возможность общения с родителями выглядит уже не такой привлекательной. Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения мальчиков и девочек не совсем одинаковы.

На первый взгляд, мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакты с другими детьми, затевают совместные игры и так далее.

Однако различие между полами в уровне общительности не столько количественные, сколько качественные. Хотя возня и силовые игры приносят мальчикам громадное эмоциональное удовлетворение, в них обычно присутствует дух соревнования, нередко игра переходит в драку. Содержание совместной деятельности и собственный успех в ней значат для мальчиков больше, чем наличие индивидуальной симпатии к другим участникам игры [45:61].

Общение девочек выглядит более пассивным, зато более дружественным и избирательным. Судя по данным психологических исследований, мальчики сначала вступают в контакты друг с другом и лишь потом, в ходе игрового или делового взаимодействия, у них складывается

положительная установка, появляется тяга друг к другу. Девочки, наоборот, вступают в контакт главным образом с теми, кто им нравится, содержание совместной деятельности для них сравнительно второстепенно.

С раннего возраста мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки к интенсивному общению, мальчики чаще играют большими группами, а девочки - по двое или по трое.

Социометрическое лонгитюдное исследование (Д. Эдер и М. Халлинен, 1978) нескольких школьных классов (возраст детей от 9 до 12 лет) показало, что диады девочек являются более закрытыми для посторонних, нежели мальчишеские компании, но в то же время более тесно связанными с родительской семьей. Зато мальчишеские компании имеют более строгий и устойчивый порядок, систему лидерства, более автономны от взрослых [19:47].

Кон И.О. считает, что психология общения в подростковом возрасте и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и афориляции, т.е. потребности в принадлежности, включённости в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля взрослых.

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находятся или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, спасение от скуки и признание собственной значимости. Для подростка важно не только быть вместе со сверстниками, но, и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других - быть признанным, любимым товарищем, для третьих - непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения подростков, особенно младших подростков.

Внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой - желание выделиться, отличаться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой - бравирование собственными недостатками [19:69].

Д.И. Фельдштейн выделяет три формы общения подростков: интимно-личную, стихийно-групповую, социально-ориентированную.

Интимно - личностное общение - взаимодействие, основанное на личных симпатиях, - «я» и «ты». Содержанием такого общения выступает соучастие собеседников в проблемах друг друга. Интимно-личностное общение возникает при условии общности ценностей партнеров, а соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений друг друга, эмпатией. Высшими формами интимно-личностного общения являются дружба и любовь.

Стихийно-групповое общение - взаимодействие, основанное на случайных контактах - «я» и «они». Стихийно-групповой характер общения подростков доминирует в том случае, если не организована общественно-полезная деятельность, подростков. Такой вид общения приводит к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе стихийно-группового общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и т.д. [27:93].

Социально-ориентированное общение - взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел - «я» и «общество». Социально-ориентированное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов, организаций и т.д.

Исследования, проведённые Д.И. Фельдштейном, показывают, что потребность подростка в интимно-личностном общении в основном

удовлетворяются (31% и 34%), потребность в социально-ориентированном общении остаётся неудовлетворённой в 38,5% случаев, что обуславливает преобладание стихийно-группового общения (56%), хотя потребность в данной форме выражена в минимальном количестве [44:89].

Материалы проведённой опытно-экспериментальной работы показывают, что общение подростков приобретает интимно-личную и стихийно-групповую форму при отсутствии развёрнутой общественно-полезной деятельности. Невключённость подростков в систему общественно-полезных дел, как следствие этого, невозможность удовлетворить появившуюся потребность в утверждении своей новой социальной позиции в обществе, что обеспечивается расширением социально-ориентированной формы общения, приводит к активизации интимно-личностного и ещё большей степени стихийно-группового общения.

Фельдштейн Д.И. считает, что в условиях планомерного и последовательного включения подростков в систему общественно-полезной деятельности резко возрастает, во-первых, потребность подростка в социально-ориентированной форме общения, во-вторых, потребность в интимно-личном общении несколько понижается, а оно само претерпевает существенные изменения, потребность в стихийно-групповом общении падает почти до нуля [41:40].

Фельдштейном Д.И. проводились исследования на выявление круга общения подростков и мотивов общения. Результаты исследования показали, что каждой из форм общения соответствует определённый круг общения.

Так, при интимно-личной форме партнёрами по общению у подростков чаще всего выступают товарищи по классу - 50,5%, друзья по двору-29%, товарищи по команде, клубу, кружку-14%, более старшие ребята - 8,2%.

Взрослые, а также младшие дети исключены в качестве партнёров общения, которые, видимо, не представляют для подростков личной значимости в качестве субъектов общения.

При стихийно-групповой форме общения иерархия предпочтения партнёров общения иная. В ней ведущее место занимают товарищи по двору (65,5%), более старшие (18,9%) и более младшие (6,7%), ребята, случайные взрослые (2,7%). Товарищи по классу занимают незначительное место в круге общения подростков данной группы [44:92].

Педагоги и родители вообще не входят в круг общения подростков данной формы. Этот факт не может не настораживать, так как стихийно складывающиеся неформальные группы подростков нередко приобретают противоправную направленность, превращаясь в криминальные объединения.

Для подростков, участвующих в социально-ориентированной форме общения, личностно значимыми партнёрами общения являются сверстники.

Одна из главных особенностей подросткового возраста - смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми. Одна из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. Причина этого кроется, прежде всего, в психологии взрослых, родителей, не желающих замечать изменения внутреннего мира подростка. Рассуждая абстрактно, родители знают о своем ребенке значительно больше, чем кто-либо другой, даже он сам. Но изменения, происходящие с ребенком, происходят слишком быстро, а родители все еще видят его таким, каким он был несколько лет назад. Спешка неумение и нежелание выслушать и понять то, что происходит в сложном юношеском мире, постараться взглянуть на проблему глазами сына или дочери, уверенность в собственной непогрешимости - вот что в первую очередь создает психологический барьер между растущими детьми. Еще на один момент исследователи обращают внимание. Взрослые, видя взросление подростка, чаще всего замечают в этом процессе только негативные стороны: подросток стал «непослушным», «скрытным» - и совершенно не замечают позитивного нового. Одним из таких ростков является развитие в

подростковом возрасте способности подростка к эмпатии по отношению к взрослым, стремление помочь им, поддержать их горе или радость. Взрослые, в лучшем случае, готовы сами проявить сочувствие и сопереживание по отношению к подростку, но совершенно не готовы принять это отношение подростка, как раз и необходимо быть с ним на равных.

Вывод по главе 1.

В данной главе были рассмотрены и изучены психофизиологические предпосылки межличностных отношений в подростковом возрасте. Наиболее важным новообразованием этого возраста является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции. Развивается рефлексия, с помощью которой подростки стремятся понять себя, свои возможности, особенности, свою личную ответственность за совершенные действия; оценить свои поступки и поступки других людей; понять, что их объединяет с другими людьми, и чем они отличаются от других людей, что их делает уникальными. Сравнения с другими людьми предопределяет неустойчивость их самооценки.

Также подробно рассмотрена структура межличностных отношений в группах подростков и влияние типов характеров подростков на межличностные отношения.

В четвертом параграфе рассмотрена роль эмоциональной функции общения, которая проявляется в двух аспектах: в приобретении опыта эмоциональных отношений с людьми и в развитии эмоционального притяжения окружающей действительности.

Общение со сверстниками очень важный специфический канал информации (позволяющий часть информации по вопросам пола подросток получать от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его психосексуальное развитие или предать ему нездоровый характер). Это

специфический вид межличностных отношений. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает эту сферу отношений особенно привлекательной для подростка: это положение соответствует этическому содержанию возникающего у подростка чувства собственной взрослости. Происходящие в начале подросткового возраста специфические сдвиги в развитии определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний, требований к отношениям с взрослыми и товарищами. Это способствует развитию отношений со сверстниками вглубь. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. Общение с взрослыми уже не может целиком заменить общения со сверстниками. Сознание групповой принадлежности, товарищеской взаимопомощи дает чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Хотя общение подростков часто бывает эгоистичным, а потребность в самовыявлении, раскрытии своих переживаний - выше интереса к чувствам и переживаниям другого.

Глава 2 Эмпирическое исследование развития межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности

2.1 Констатирующий эксперимент. Организация и методы исследования, анализ результатов

Данное исследование проводилось в р.п. С-Енисейский. Красноярского края МБОУ СШ №2. Количество участвующих в исследовании – 24 обучающихся 7 и 8 классов (Приложение А,Б).

Исследование проводилось в групповом и индивидуальном режиме, в равных условиях, в привычной обстановке. В ходе исследования были использованы методы наблюдения, тестирования. Исходя из гипотезы, исследование было спланировано следующим образом 1 этап - исследование межличностных взаимоотношений и установление социального статуса каждого ребенка в группе. 2 этап - анализ, обработка, интерпретация итогов исследования.

Описание методик.

Социометрический эксперимент. Метод социометрии.

Для того чтобы использовать количественные характеристики при изучении социальных взаимодействий в группе применяется так называемая социометрическая процедура, или социометрия (впервые предложенная в 30-х годах Д. Морено).

Социометрия – это система некоторых приёмов, дающих возможность выяснить количественное определение предпочтений, безразличий или неприятий, которые получают индивиды в процессе межличностного общения и взаимодействия. Данные социометрического анализа широко используют при исследовании самочувствия личности в группе, при определении структуры первичных групп, при исследовании способов и форм распределения авторитета и власти в малых группах, при диагностики уровня деловой активности и т.д. Социометрический метод, как замечает К. К. Платонов, предполагает анализ осмысленных ответов членов группы на ряд

поставленных вопросов различного типа и характера, например: "С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?"; "...готовиться вместе к контрольной работе?" и т.д.

Подобные вопросы называются социометрическими критериями, они охватывают различные стороны деятельности и общения личностей внутри групп. Такие критерии могут быть связаны с выполнением какой-либо задачи, с учебой, общественными нагрузками, отдыхом, совместным времяпрепровождением и т.д. Различают сильные и слабые критерии выбора. Сильные критерии касаются наиболее важных и значимых для испытуемого сторон его жизни. Слабые критерии – это круг вопросов, связанных с сиюминутными, ситуативными факторами.

В работах современных психологов названы следующие сильные критерии: 1) ролевой ("Представь себе, что ты капитан команды КВН и с позиции данной роли оцени или выбери себе партнеров"); 2) перцептивный ("если группе будет предложено выбрать капитана КВН, как ты думаешь, кто назовет твое имя?"); 3) функциональный ("Ваш класс будет участвовать в соревновании клуба веселых и находчивых. Кто из одноклассников, по твоему мнению, может быть капитаном команды КВН?"); 4) выбор "действием" ("Положи эти открытки тем ребятам из своего класса, которых ты бы хотел обязательно поздравить с Новым годом"). В практике социометрического эксперимента используется, как правило, 5-7 критериев (Н.Г. Валентинова, И.П. Волков, Е.С. Кузьмин), реже 2-3 (Е. Дженнингс, Д. Морено, Л. Фестингер).

Существенное значение для точности эксперимента имеет число выборов, которыми располагают испытуемые. Выборы могут быть свободными ("Назови тех одноклассников, которых ты пригласил бы к себе на день рождения") и фиксированными ("Назови тех пять одноклассников, которых ты бы пригласил к себе на день рождения").

В обоих случаях опрашиваемого обычно просят установить последовательность своего выбора, следуя порядку предпочтения. Порядок вы-

боров имеет при анализе характера и закономерностей межличностного общения. В группах до 30 человек более целесообразно лучше позволить делать 3-5 выборов.

Социометрическая процедура требует от экспериментатора четкого определения критериев выборов и их количества, исходя из целей и задач исследования. Результатом этого является карточка опроса. Её содержание составляет обращение к испытуемому, объяснение смысла опроса, инструкцию по заполнению, перечень вопросов, гарантию сохранения тайны ответов, благодарность, шифр.

Ход социометрических исследований зависит также в значительной мере от личности экспериментатора, от его умения войти в контакт с членами группы, объяснить им смысл и важность предстоящих измерений. Вначале необходимо потратить определенное время на знакомство с группой. Этот период называется социометрической разминкой.

Результаты ответов переносят на так называемые матрицы выбора. Их число соответствует числу критериев. Матрица выбора является основой для социометрического анализа. Для удобства обработки данных каждый член группы получает свой номер и далее на протяжении всех этапов эксперимента фигурирует под ним. При исследовании школьного класса номера учащимся присваиваются согласно алфавитного списка.

Исходя из данных матрицы, можно определить величину социометрического статуса любого члена группы. Она равна сумме полученных данным членом группы выборов, деленной на число членов без одного:

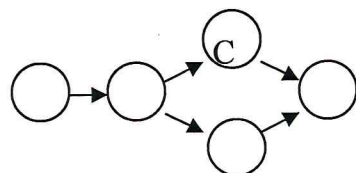
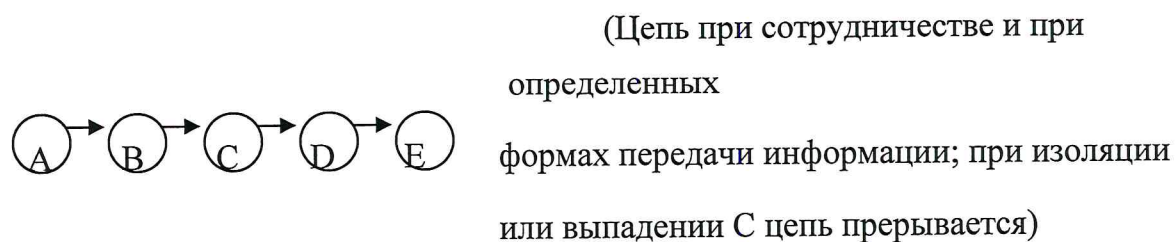
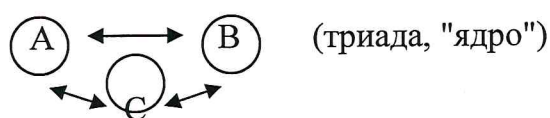
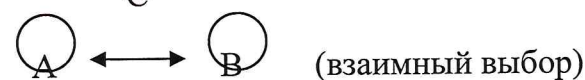
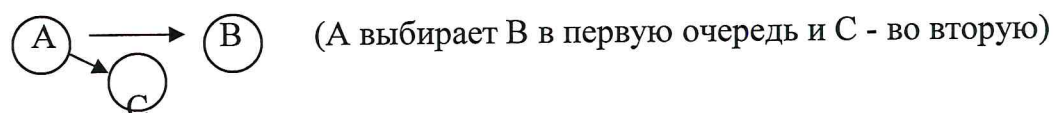
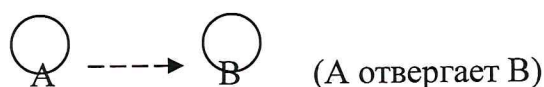
$$C = \frac{\sum_{i=1}^N (R_{i+} + R_{i-})}{N - 1}$$

R_{i+} - положительные выборы, полученные i-членом,

R_{i-} - отрицательные.

Индекс групповой "сплоченности", согласно социометрическим данным, определяется как отношение числа взаимных выборов к теоретически возможному для данной группы их количеству.

Результаты отношений испытуемых друг к другу при ответе по данному критерию могут быть изображены на социограмме, т.е. в виде схемы, которая более наглядно чем матрица выбора показывает суть структуры общения данной группы. Для передачи содержания взаимодействий выбирающих друг друга членов принята следующая символика:



 -мальчик,  -девочка.

Имеется около 30 индексов, которые, как следует из социометрической литературы, могут характеризовать уровень межличностного общения в группе и некоторые групповые характеристики (сплоченность, интегративность, конфликтность и т.д.).

Однако социометрический анализ может дать лишь самое общее описание этой коммуникативной сети. И его нельзя использовать для определения мотивов тех или иных выборов одних членов группы другими. Лежащая в основе социометрических исследований модель группы как эмоционально-психологического феномена не дает возможности осуще-

ствлять анализ межличностных отношений людей на основе определенных общественно определенных норм, ценностных ориентаций и оценок, сводя все к регистрации взаимодействий и взаимных эмоциональных оценок и влечений. При таком сугубо специфическом подходе целенаправленная деятельность группы и её членов просто не принимается во внимание, не являясь объектом исследования и изучения.

Внешняя картина внутригруппового взаимодействия может рассматриваться как следствие невидимых глубинных отношений между членами группы, но социометрия не приближает нас к выяснению причин предпочтения и изоляции.

В связи с этим возникает важная социально – психологическая задача, которая должна быть включена в социометрическое изучение - выявление мотивационного ядра выбора в межличностных отношениях, т. е. выявление мотивов, по которым личность готова осуществлять эмоциональный (а также и любой другой) контакт с одними членами группы и отвергать других.

Благодаря введению методической процедуры выделения мотивационного ядра возникает возможность перейти от исследования поверхностного слоя общения к исследованию более глубинных его пластов. Под мотивационным ядром здесь понимается система мотивов, образующая психологическую основу индивидуальной предпочтительности, проявляемой индивидами в социометрическом исследовании. Выявление мотивационного ядра предпочтительности оказывается полезным всякий раз, когда возникает вопрос, почему социометрическая картина в данной группе именно такова; почему такой – то член группы предпочитает такого – то; почему некоторая часть группы числится в категории "лидеров", а другая – в категории "отверженных". Содержание мотивационного ядра выбора партнера в структуре межличностных отношений может служить показателем того уровня, которого достигла данная группа как коллектив. На первых, начальных этапах развития вновь созданных групп при выборе партнера члены группы исходят из эмоционально – личностных симпатий, но затем по

мере становления коллектива содержание мотивационного ядра изменяется – выборы обусловлены ориентацией не на внешние достоинства личности, а на её моральные и деловые качества.

Участники эксперимента имели достаточно времени для обдумывания ответов. В комнате во время эксперимента не присутствовали посторонние. Ребятам была дана гарантия неразглашения.

Исследование самооценки качеств личности проводилось в индивидуальной форме. Каждому была изложена тема и цель исследования, дано описание и инструкция, предоставлено достаточно времени для обдумывания.

Учащиеся обеих экспериментальных групп проявили интерес к данной теме, задумались над вопросом «Почему я ставлю именно это качество на первое место?».

Обработка данных и анализ проведенного исследования.

Обработка результатов социометрического изучения детской группы осуществляем следующим образом: в заготовленных социометрических таблицах (Приложение Е,Ж), мы фиксируем выборы детей. Потом осуществляем подсчет выборов, полученных каждым ребенком и находим взаимные выборы, которые подсчитываем и записываем.

Далее результаты экспериментов оформляем графически в виде карт групповой дифференциации (Приложение В,Г). Вначале чертим четыре концентрические окружности, делим их диаметром пополам. Справа располагаем мальчиков, слева – девочек. Мальчиков изобразим в виде треугольников, девочек в виде кружков. Размещение детей на социограмме будет соответствовать числу полученных ими выборов. Так, в центральной окружности будут находиться дети, получившие 5 и больше выборов – 1 группа, второй круг – 2 группа – 3-4 выборов; третий круг – 1-2 выбора; четвертый круг – ни одного выбора.

Потом, соединив линиями выбора детей, мы увидим характер связей, особенности половых дифференцировок, взаимных симпатий, явления «неразделенной любви».

Следующий этап работы – определение диагностических показателей социометрического исследования и их интерпретация. В качестве таковых выступают:

а) социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений.

Статус ребенка определяется числом полученных им выборов. Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из 4-х статусных категорий:

- 1 – «лидеры» : 5 и более выборов,
- 2 – «предпочитаемые» - 3-4 выбора,
- 3 – «принебрегаемые» - 1-2 выбора,
- 4 – «отверженные» - 0 выборов.

1 и 2 статусная группы являются благоприятными. Исходя из этого, мы можем знать насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе. Иными словами, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию или нет. В зависимости от этого можно говорить об эмоциональном климате группы для каждого воспитанника: теплый, благоприятный, холодный, отчужденный.

б) уровень благополучия взаимоотношений (УБВ). Если большинство детей группы оказывается в благоприятных (1 и 2) статусных категориях, УБВ определяется как высокий, при одинаковом соотношении - как средний, при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом - как низкий, означающий неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками;

в) индекс изолированности (ИИ). Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5-6%, менее благополучной, если ИИ = 15-25%;

г) мотивация социометрических выборов: выясняется, какие мотивы лежат в основе предложений каждого ребенка, в какой степени дети разного пола, возраста осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам;

д) половая дифференциация взаимоотношений.

В результате проведенного социометрического исследования в группе детей младшего и старшего подросткового возраста с целью изучения характеристики межличностных отношений мы определили следующие диагностические показатели:

а) В результате статусные категории каждого ребенка:

лидеры – 8 человек.

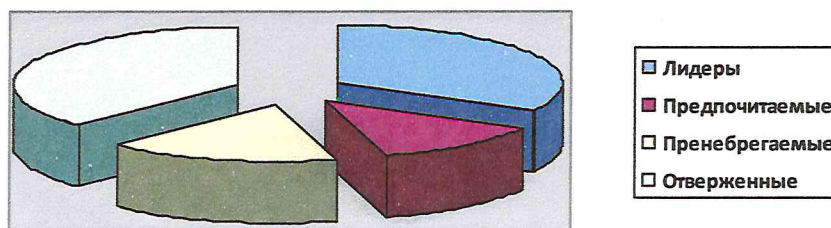
предпочитаемые – 3 человека.

пренебрегаемые – 4 человек.

отверженные – 9 человек.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод (диаграмма 1): более 50% детей имеют неблагоприятный статус, а 48% относятся к первой и второй статусным группам.

Диаграмма 1. Статусные категории, определенные в ходе констатирующего эксперимента



Низкий УБВ означает неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

в) Данные экспериментальные группы можно считать менее благополучными, так как индекс изолированности - 20%, то есть статусную категорию «отверженные» имеют 9 человек.

г) Мотивация социометрических выборов: выяснили, каким образом дети мотивировали свои выборы. При проведении социометрического исследования ребятам было предложено обозначить свои выборы одним, или несколькими из предложенных мотивов (Приложение Д). Из просмотра этой таблицы становится видно, что преобладающими мотивами являются 1 ("Потому, что он веселый и с ним можно общаться") и 14 ("Потому, что мне нужен такой друг /подруга/"). Такая мотивация очень характерна для подросткового возраста – межличностные отношения постепенно выходят на первый план. Ни разу не были названы мотивы 4 ("Потому, что мы вместе ходим на одну секцию") и 6 ("Потому, что мы вместе отдыхали летом"), хотя это просто могло не иметь места. Большой процент имеет мотив "на наличие определенных высоко ценимых качеств у ребенка", к примеру мотив ("Потому, что он не жадный") был назван 22 раза, и находится на третьем месте "по популярности". Причем определение мотивов выборов практически не зависит от статуса ребенка (конечно, ребенок не знает своего статуса). Всеми участниками опроса, и теми, которые не получили выборов, и теми, которые получили большее количество выборов предпочтение было отдано 1,2 и 14 мотивам. Знания все еще "имеют цену" у этих ребят – мотив "потому, что он много знает" был назван как представителем "лидеров", так и представителем "отверженных".

2.2. Теоретические основы тренинга сензитивности.

Программа тренинга сензитивности

Сензитивность или чувствительность (от лат. Sensus - чувство, ощущение) - характерологическая особенность человека, способность его ощущать, различать и реагировать на внешние раздражители.

Рассмотрим признаки сензитивности. Именно они, как и признаки отдельных чувствительностей, являются тем материалом, который

обрабатывает тренинг и которым он одновременно пользуется для целенаправленной обработки.

Основные признаки сензитивности:

- устойчивые проявления общего темпа возникновения и развертывания чувственно-двигательных реакций - скорость их возникновения, их длительность и эффект последствий;

- устойчивые проявления психомоторного ритма - способа переключения с одного вида чувственного различия на другой, плавность или скачкообразность перехода (наиболее показательным является тут способ переключения, связанный с пластичностью всей мозговой организации человека);

- характер силы реакции, которой человек отвечает на самые различные раздражители;

- характер глубины реакции, о которой можно судить главным образом по глубине следовых реакций, глубине запечатлевания непосредственных образов и яркости образующихся представлений и их ассоциаций.

Тренинг сензитивности относится преимущественно к групповым формам работы, хотя некоторые его элементы могут быть использованы и индивидуально.

Цели тренинга могут быть сформулированы следующим образом:

- . Развитие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы.

- . Осознание и преодоление интерпретационных ограничений, накладываемых теоретическими знаниями и стереотипизированными фрагментами сознания.

- . Формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть свое воздействие на него.

В данном исследовании эти цели могут достигаться в рамках групповой программы в форме занятий «Погружение» - 3 дня по 4 часа с

перерывом 20 минут. Основным методическим средством сенситивного тренинга выступают психогимнастические упражнения, которые позволяют получать обширный и одновременно детализированный материал, необходимый для осознания процесса и результатов социально-перцептивной деятельности, а также формируют среду, дающую возможность каждому участнику развивать свои сенситивные способности.

Организация проведения тренинга.

Место: учебный класс, приспособленный для проведения тренинга, имеющее достаточное количество стульев.

Раздаточный материал: бумага, карандаши, теоретический компонент (Приложение 3), карточки (Приложение И).

Программа тренинга:

День первый.

Цель: знакомство с основными понятиями, связанными с сензитивностью, приведение группы в состояние работоспособности, создание эмоционально-положительной обстановки, атмосферы доверия между участниками группы.

Упражнение Время Вступительное слово ведущего 10 мин. Упражнение «Имена», «Разминка», «Ориентация в пространстве», «Предположение», «Театр», «Настроение», «Угадай-ка», Обратная связь.

День второй.

Цель: закрепление и совершенствование ранее полученных знаний и навыков.

Упражнение «Время», «Пожелания», «Контакт», «Образ», «Перестрелка», «Покорение пространства», «Интерпретация», «Вопросы», «Обратная связь».

День третий.

Цель: закрепление навыков сензитивности, глубокая обратная связь.

Упражнение «Время» «Адресат», «Руки», «Телефон», «Обезьяна», «Впечатления о сегодняшнем дне», «Обратная связь».

Содержание занятий. День первый.

Тренер уточняет направленность тренинга, используя раздаточный материал (Приложение 8).

. Объясняет ход работы: в течении 3 дней по 4 часа, перерыв 10-20 минут.

. Рассказывает о возможности самопознания: «У вас будет возможность получить разнообразную обратную связь, посредством которой вам будет легче заглянуть внутрь себя и проанализировать свои достоинства и недостатки».

. Рассказывает о правилах работы в группе:

Постоянство. Каждый участник работает от начала и до конца работы группы и старается не опаздывать.

Конфиденциальность. Информация о происходящем в группе не должна выноситься за ее пределы.

Активность. Каждый член группы постарается быть активным участником происходящего и будет стремиться участвовать во всех процедурах и событиях.

Искренность в общении и право сказать «нет». Каждый участник группы постарается быть искренним, но имеет право сказать «нет».

Обращение по имени.

Обсуждение процедур по принципу «здесь и теперь».

Персонификация высказываний. Участникам предлагается говорить от себя лично: «Я думаю, что...», «Я считаю, что...».

. Еще раз озвучивает цель.

Упражнение «ИМЕНА».

Цель: знакомство и представление участников.

Инструкция: «Сейчас каждый по кругу назовет свое имя. Мы все постараемся его запомнить. Кто хочет начать?... все называют свои имена...Теперь будем называть имена сидящих рядом людей. Сначала того человека, который сидит справа, а затем, который слева. Начинаем...»

Ход упражнения. Упражнение выполняется в круге. Все участники по очереди (по кругу) называют свои имена. После завершения первого круга каждый человек называет сначала имя участника, сидящего слева, затем имя сидящего справа. Если он ошибается, то группа ему помогает.

Вопросы для обсуждения:

Трудно было или легко?

Что мешало/помогало?

Упражнение «РАЗМИНКА»

Цель: Разминка, повышение взаимной чувствительности членов группы.

Инструкция: «Итак, закрываем глаза...группа закрывает глаза...Сейчас будем называть по порядку числа от 1 до 20, но есть одно условие: каждое следующее число не может называть рядом сидящий человек, нельзя называть два числа подряд одному и тому же человеку, нельзя одновременно называть число двум и более участникам. Поехали...»

Ход упражнения. Участники закрывают глаза. Задача группы - называть по порядку числа от 1 до 20. Условия игры - каждое следующее число не может называть рядом сидящий участник, нельзя называть два числа подряд одному и тому же участнику, нельзя одновременно называть число двум и более участникам. После каждой ошибки, ведущий возобновляет счет.

Вопросы для обсуждения:

Что помогало группе справиться с поставленной задачей?

Что помешало выполнить задачу быстрее?

Выводы, к которым необходимо подвести группу:

необходимо ориентироваться друг на друга, вникать в позицию других; не стоит оказывать давления в ситуациях, которые предполагают сотрудничество как наиболее эффективный способ поведения.

Упражнение «ОРИЕНТАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ»

Цель: развитие взаимодействия сенсорных каналов.

Инструкция: Сейчас я скажу "раз", и мы все закроем глаза, а на счет "два" встанем и, не открывая глаз, поменяемся местами. Каждый должен найти себе новое место, при этом нельзя садиться на стулья, которые находятся сейчас слева и справа от вас. Во время выполнения задания я буду следить за безопасностью ваших перемещений. Итак, "раз" (пауза), "два".

Ход упражнения. Участники группы сидят по кругу. На счет «раз» участники закрывают глаза, на счет «два» встают и меняются местами, при этом им нельзя садиться на стулья, которые находятся рядом. Ведущий следит за безопасностью перемещения участников. Если не всем удалось самостоятельно найти новое место, тренер может предложить сделать еще одну попытку.

Вопросы для обсуждения:

Что помогало вам справляться с поставленной задачей и что затрудняло ее выполнение?

Какая у вас была тактика?

Выводы, к которым нужно подвести группу:

Существует возможность ориентироваться не только на зрительные, но и на тактильные и звуковые сигналы.

УПРАЖНЕНИЕ «ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ».

Цель: развитие наблюдательной сензитивности.

Инструкция: «Пусть кто-то из вас первым скажет своему соседу слева о его состоянии. Например, „Мне кажется, что ты сейчас спокоен и заинтересован происходящим" или „Мне кажется, что ты утомлен" и т. д. Тот, кому это сказали, в свою очередь, скажет нам всем о своем состоянии в данный момент. Затем он выскажет свое предположение о состоянии соседа слева, и тот уточнит свое состояние и т. д.»

Ход упражнения. Участники садятся по кругу. Затем участники по кругу начинают угадывать состояние своего соседа слева, а сосед слева сразу же дает обратную связь.

Вопросы для обсуждения:

Каким образом вы определили состояние своего соседа?

На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние своего соседа?

Выводы:

Предположение о состоянии другого человека не всегда оказываются верными;

Нельзя делать выводы, основываясь на стереотипах.

Упражнение «ТЕАТР»

Цель: развитие наблюдательной сензитивности и умения интерпретировать.

Инструкция: «Сейчас вы разделитесь на две группы. У вас будет 7 минут на подготовку. Вы должны выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и придумать, как его можно изобразить. Все должны принимать участие. Затем первая подгруппа будет показывать, что она подготовила, вторая будет внимательно смотреть, стараясь понять, какое состояние или чувство было изображено. Потом вы поменяетесь местами.»

Ход упражнения. Участники группы делятся на две подгруппы. Каждой подгруппе дается 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и придумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. В то время как первая подгруппа показывает, что она подготовила, вторая подгруппа внимательно смотрит, стараясь понять, какое состояние или чувство изображено. Затем подгруппы меняются местами. Подгруппы готовятся в разных помещениях. После того как подготовка закончена, тренер предлагает одной из подгрупп изобразить то чувство или состояние, которое они выбрали, не называя его. Другая подгруппа смотрит. Потом ей дается одна минута на обсуждение, и кто-то один высказывает мнение группы. Затем группа, которая демонстрировала чувство или состояние, говорит правильный ответ.

Вопросы для обсуждения:

По каким признакам вы определяли состояние или чувство?

Что вы заметили в процессе работы?

Выводы, к которым нужно подвести группу:

Существуют конкретные проявления мимики, пантомимики, жестикуляции, которые являются сигнально значимыми для понимания состояния других людей.

Упражнение «НАСТРОЕНИЕ».

Цель: акцентировать внимание на состоянии партнеров.

Инструкция: Сейчас мы встанем в круг и каждый по очереди займет такую позу, которая выражает его настроение. Затем все повторяют эту позу и назовут настроение участника. Итак начнем.

Ход упражнения. Все стоят в кругу, и каждый по очереди занимает такую позу, которая выражает его настроение. Все повторяют позу и называют настроение участника.

Данное упражнение не предполагает обсуждения, оно является разогревающим упражнением для дальнейшей работы.

Упражнение «УГАДАЙ-КА»

Цель: сформировать умение обращать внимание на второстепенные сигналы.

Инструкция: «Сейчас некоторые из вас получают карточки, на которых написаны те или иные эмоциональные состояния или чувства. Они прочитают то, что написано на карточках и постараются сделать это так, чтобы надпись не видели другие члены группы. Затем каждый обладатель карточки невербально изобразит это состояние или чувство. Делать это надо будет по очереди, выйдя сюда, в центр полукруга, и повернувшись спиной к группе. Наша задача - определить, какое состояние или чувство изображено, наблюдая за человеком со спины, не видя его лица».

Ход упражнения. Участники группы садятся полукругом. Затем некоторым участникам выдаются карточки (приложение 2). Каждый

обладатель карточки по очереди изображает попавшееся ему чувство или состояние. Остальные угадывают.

Вопросы для обсуждения:

На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние?

В каких жизненных ситуациях это может быть полезным?

Выводы, к которым нужно подвести группу:

Для определения тех или иных состояний можно исключить мимические сигналы

Упражнение «ОБЛИК»

Цель: развитие наблюдательской сензитивности и умения находить специфическое во внешнем облике и точно его описывать.

Инструкция: «Сейчас один из нас (это может быть доброволец или названный тренером участник группы) повернется спиной в круг. После этого я предложу любому участнику описать внешний облик кого-то из нас: я покажу на того человека, которого надо будет описать, не называя его имени (тренер может написать имя «объекта» описания на листке). Задача отвернувшегося - понять, о ком идет речь».

Ход упражнения. Участники сидят по кругу. Выбирается один из участников и поворачивается спиной в круг. Затем он угадывает человека, которого будут описывать. Для усложнения упражнения можно запретить описание одежды, украшений. В ходе упражнения в роли «узнающего» и в роли «дающего описание» могут побывать несколько человек.

Вопросы для обсуждения:

Что вы думаете по поводу данного упражнения?

Кто как себя чувствовал в роли «узнающего» и в роли «дающего описание»?

Как себя чувствовал человек, которого описывали?

Выводы, к которым нужно подвести группу:

Нужно учиться брать во внимание даже самые мелкие детали, для того чтобы усовершенствовать восприятие мира в целом.

Обратная связь.

Как это было для вас? Пусть каждый скажет одно небольшое предложение. ...все высказываются... Теперь давайте поаплодируем друг другу. До завтра...

День второй.

Вступительное слово ведущего.

Ведущий здоровается, говорит о том, что он рад снова видеть всех присутствующих. Предлагает поделиться впечатлениями о вчерашнем дне и высказать пожелания на сегодня.

Упражнение «ПОЖЕЛАНИЯ».

Цель: развитие сплоченности группы, вхождение во второй день работы.

Инструкция: Все участники садятся в круг. «Давайте начнем сегодняшний день с того, что выскажем друг другу пожелания на день, и сделаем это так. Первый участник встанет, подойдет к любому, поздоровается с ним, и выскажет ему пожелание на сегодняшний день. Тот, к кому подошел первый участник, в свою очередь, подойдет к следующему и так далее до тех пор, пока каждый из нас не получит пожелание на день».

Упражнение «КОНТАКТ».

Цель: установление контакта между участниками группы.

Инструкция: все участники располагаются большим полукругом. «Пусть каждый из нас по очереди выйдет в центр и попытается любыми доступными ему средствами, но только не вербальными, установить контакт с каждым участником занятия».

После того как все выполняют это задание, тренер предлагает участникам обсудить их впечатления, возникшие в процессе выполнения упражнения. При подведении итогов тренер акцентирует внимание на тех средствах установления контакта, которые перечисляют участники, а также на тех признаках, которые свидетельствуют о том, что контакт установлен.

Упражнение «ОБРАЗ».

Цель: развитие наблюдательской сензитивности.

Инструкция: Все участники садятся по кругу. Тренер выходит из круга и дает инструкцию к упражнению, стоя за кругом. "У вас есть полторы минуты, в ходе которых надо внимательно посмотреть друг друга». (За временем следит тренер.) Через полторы минуты тренер просит всех повернуться на стульях спиной в круг, подходит к одному из участников группы и говорит, обращаясь к нему, например: «Владимир, я иду по кругу, (тренер идет вправо или влево) и прохожу одного, второго, третьего, останавливаюсь около четвертого человека. Кто это? » Владимир отвечает (если ответ неправильный, надо ему об этом сказать и дать возможность ответить еще и еще раз, пока не будет получен правильный ответ). После этого тренер предлагает Владимиру ответить на ряд вопросов, относящихся к внешнему облику названного участника группы. Например: «Есть ли у Димы галстук?», «Что у него в руках? Какого цвета у него рубашка? » и т. д.

Далее тренер дает аналогичное задание еще 4-5 участникам. В заключение упражнения тренер просит всех повернуться лицом в круг и еще раз посмотреть друг на друга.

Упражнение «ПЕРЕСТРЕЛКА».

Цель: развитие наблюдательской сензитивности при наличии раздражающего фактора.

Инструкция: группа сидит по кругу. Для проведения упражнения необходимы карточки, на которых написаны имена участников группы.

«Сейчас я дам каждому карточку, на которой написано имя одного из участников группы. (Тренер раздает карточки. Приложение 3.) Посмотрите на свои карточки так, чтобы никто не видел, чье имя на ней написано. Далее вам надо будет сделать следующее: на счет „раз" (считать буду я) вы начинаете незаметно наблюдать за человеком, чье имя написано на вашей карточке; при этом, не переставая вести наблюдение, каждый время от времени, но не очень часто, делает два каких-нибудь выбранных заранее движения: например, качает головой, закрывает глаза, потирает руки и т. п.

Когда я скажу „два" а это произойдет через три минуты, вам надо быть готовыми к ответу на два вопроса: „Кто наблюдал за вами?", „Какие два движения делал человек, за которым вы наблюдали?».

Через три минуты тренер обращается к одному из участников группы с вопросами, которые были сформулированы в инструкции. Сначала он спрашивает: «Кто наблюдал за тобой?» и если ответ правильный, то следует второй вопрос уже к наблюдателю, который должен ответить, какие движения выполнял его подопечный.

Упражнение «ПОКОРЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА».

Цель: развитие слуховой и тактильной сензитивности.

Участники группы стоят по кругу. «Сейчас мы все закроем глаза (выполнять упражнение удобнее, если есть повязки - шарфы, платки, которыми можно завязать глаза) и будем передвигаться по комнате, стараясь никого не задеть. Делать мы это будем примерно три минуты. Я скажу, когда они закончатся».

Это упражнение стоит выполнять в комнате где участники могут и с закрытыми глазами чувствовать себя безопасно. Для повышения чувства безопасности у членов группы и контроля за действиями участников тренер может не принимать участия в упражнении.

Когда участники группы, завершив упражнение, займут свои места, можно задать им такие вопросы: «Как вы чувствовали себя во время передвижений по комнате?», «Каковы ваши впечатления?»

Упражнение «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ».

Цель: осознать различие между тем, что «я вижу», и тем, что «представляю, интерпретирую», «мне кажется».

Инструкция: участники группы разбиваются на пары и садятся напротив друг друга. «Каждый из участников пары по очереди говорит одну фразу, начинающуюся со слов „Я вижу...", содержание которой касается внешнего облика партнера. Таня (тренер обращается к участнице группы), давай мы с тобой покажем, как это нужно делать».

Тренер и участница группы садятся друг против друга.

Тренер: «Я вижу, что твои руки лежат на коленях».

Таня: «Я вижу, что ты посмотрела вправо».

Тренер: «Я вижу, что ты наклонила голову»

и т. д.

«Во время выполнения упражнения воздерживаться от использования оценочных понятий».

Упражнение «ВОПРОСЫ».

Цель: развитие взаимодействия сенсорных каналов и побуждение участников к большей включенности в групповой процесс.

Инструкция: участники распределяются на 2 или 3 малые группы, каждая из которых располагается так, чтобы не мешать остальным.

«Сейчас один из участников подгруппы встанет спиной к остальным, которые по очереди (в любом порядке) будут задавать ему любые вопросы. Отвечающий перед каждым ответом должен будет называть имя того, кто задал вопрос. Если он назовет имя правильно, то ему задается следующий вопрос. В случае ошибки группа говорит об этом отвечающему и затем продолжает задавать вопросы. Каждый сможет задать один вопрос.

После того как все вопросы будут заданы, следующий участник становится отвечающим, и так до тех пор, пока все не побывают в этой роли. Порядок установите сами».

Обратная связь.

Что понравилось? Что вызвало затруднения? Оправдались ли ожидания сегодняшнего дня? До завтра...

Третий день.

Вступительное слово ведущего.

Ведущий здоровается, говорит о том, что он рад снова видеть всех присутствующих. Предлагает поделиться впечатлениями о вчерашнем дне и высказать пожелания на сегодня.

Упражнение «АДРЕСАТ».

Цель: разминка, вхождение в третий рабочий день

Инструкция: упражнение участники группы сидят по кругу. «Внимательно посмотрите друг на друга. Постарайтесь увидеть каждого, обратив внимание на то, как выглядит сегодня этот человек, в каком он состоянии, как он себя проявляет. Для этого у нас будет три минуты».

Через три минуты тренер продолжает инструкцию: «А сейчас мы будем бросать друг другу мяч, сообщая при этом человеку, которому он адресован, что нового по сравнению со вчерашним днем вы в нем увидели. Будьте внимательны и постарайтесь никого не пропустить».

Упражнение «РУКИ».

Цель: развитие тактильной сензитивности, способности опознавать другого человека, используя этот канал получения информации из окружающего мира.

Инструкция: участники группы сидят по кругу. В центре круга стоит пустой стул.

«Один из вас сейчас выйдет в центр круга, сядет на стул, положит руки на колени ладонями вверх и закроет глаза. Мы по очереди в произвольном порядке будем подходить к нему и класть свои руки ему на ладони. Сидящий на стуле должен понять, чьи это руки. Каждый раз я буду говорить „да“, если подошедший будет назван правильно, и „нет“ в случае ошибки. Напоминаю, что подходить мы будем в произвольном порядке и может оказаться так, что кто-то подойдет несколько раз, а кто-то - ни разу». После того как доброволец нашелся и сел на стул в центре круга, закрыв глаза, тренер по очереди показывает на того, кто должен подойти к нему.

Во время упражнения в центре круга могут побывать 3-4 человека.

Упражнение «ТЕЛЕФОН».

Цель: развитие наблюдательской сензитивности и умения интерпретировать невербальные проявления.

Инструкция: участники группы садятся полукругом. Перед ними в центре стоит стул.

«Сейчас на этот стул по очереди будут садиться некоторые из нас и „говорить“ по воображаемому телефону. При этом они не будут произносить на одного слова вслух. (Предварительно тренер договаривается с 3-4 участниками группы. Одного из них тренер просит «поговорить» по телефону с ребенком, другого - с начальником, третьего - с другом или с любимым человеком и т. л) Наша задача постараться понять, с кем и о чем идет разговор».

Каждый разговор длится около минуты. После этого тренер просит наблюдавших высказать предположения, с кем и о чем говорили. На следующем этапе обсуждения тренер может задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя, с кем разговаривала (к примеру) Таня?». С этим вопросом лучше обратиться к тем участникам группы, которые дали правильные ответы на первом этапе обсуждения.

Упражнение «ОБЕЗЬЯНА».

Цель: развитие способности вчувствоваться в другого человека, предвидеть его действия

Инструкция: участники группы разбиваются на пары.

«Один из участников пары будет „зеркалом“, а второй - „обезьяной“. „Обезьяна“, оказавшись перед «зеркалом», ведет себя достаточно свободно: ее мимика, пантомимика, жестикуляция очень разнообразны. „Зеркало“ повторяет как можно точнее все движения „обезьяны“ ».

Через три-четыре минуты тренер предлагает партнерам поменяться ролями.

После завершения упражнения можно задать группе такие вопросы: «Какие трудности у вас возникали в процессе выполнения упражнения?», «Насколько точно вам удавалось воспроизводить движения вашего партнера?»

Упражнение «ВПЕЧАТЛЕНИЯ О СЕГОДНЯШНЕМ ДНЕ».

Цель: развитие сензитивности и получение более глубокой рефлексии.

Инструкция: все участники сидят по кругу.

«В течение пяти минут вы должны нарисовать свои впечатления о сегодняшнем дне. Сделайте ваш рисунок в любой манере, главное, чтобы он отражал ваше видение, ваш образ сегодняшнего дня работы. Постарайтесь рисовать так, что бы никто не видел, что вы рисуете. Завершенные рисунки отдайте мне. (Когда все рисунки будут у тренера, он раздает их участникам, стараясь, что бы никому не попал его собственный рисунок.) А теперь, пожалуйста, подумайте, кто автор этого рисунка, и подпишите его».

После того как участники справятся с заданием, тренер предлагает каждому назвать автора рисунка и пояснить, почему он пришел к такому решению. Остальные участники, в том числе и автор рисунка, молча слушают пояснения. Затем тренер обращается к группе с вопросом: «Есть ли другие версии?» и просит участников высказать аргументы в поддержку своего мнения. После этого тренер просит автора прокомментировать свой рисунок. Аналогично обсуждаются все рисунки. Рисунки остаются в помещении на все время работы группы. Выполнение этого задания, кроме тренировки сензитивности, дает возможность рефлексии содержания работы за день, помогает структурировать» полученный опыт.

Обратная связь

Что понравилось? Как это было для вас? Что приобрели? Удовлетворены ли вы результатом?.....До свидания. До новых встреч. Выводы и практические рекомендации.

Сензитивность - целостное, общее свойство, как способность предсказывать (прогнозировать) чувства, мысли и поведение другого человека. Это свойство имеет двойственную природу. Эти врожденные качества формируются в процессе жизнедеятельности и развиваются посредством тренировки и научения.

Тренинг сензитивности решает поставленные перед ним задачи: развивает психологическую наблюдательность, помогает осознать и преодолеть интерпретационные ограничения и формирует способность прогнозировать поведение.

Практические рекомендации:

Обратить внимание на обратную связь: ее не должно быть очень мало и очень много.

Нельзя действовать только по инструкции, потому что ведение группы - это динамический процесс и нужно быть лабильным, для того чтобы не создать, например, конфликтную ситуацию.

Инструкции должны быть четкими, внятными, иначе существует возможность непонимания, в следствии чего упражнение пройдет впустую.

2.3. Контрольный эксперимент.

Организация исследования, анализ результатов

После проведенных занятий был организован и проведен контрольный эксперимент на тех же условиях, что и констатирующий, с целью определения уровня развития межличностных отношений среди данной группы подростков.

В результате статусные категории каждого ребенка в контрольном эксперименте:

лидеры – 7 человек.

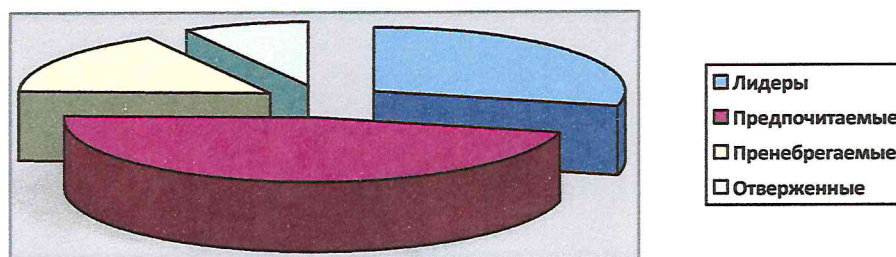
предпочитаемые – 11 человека.

пренебрегаемые – 4 человека.

отверженные – 2 человека.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод (диаграмма 2): 75,5% детей имеют благоприятный статус, остальные относятся к статусным группам «пренебрегаемые», «отверженные».

Диаграмма 2. Статусные категории, определенные в ходе контрольного эксперимента



Данные экспериментальные группы можно считать более благополучными, так как индекс изолированности, так как статусную категорию «отверженные» имеют 2 человека.

Мотивация социометрических выборов: по-прежнему из просмотра этой таблицы становится видно, что преобладающими мотивами являются 1 ("Потому, что он веселый и с ним можно общаться") и 14 ("Потому, что мне нужен такой друг /подруга/"). Такая мотивация очень характерна для подросткового возраста – межличностные отношения постепенно выходят на первый план. Ни разу не были названы мотивы 4 ("Потому, что мы вместе ходим на одну секцию") и 6 ("Потому, что мы вместе отдыхали летом"), хотя это просто могло не иметь места. Большой процент имеет мотив "на наличие определенных высоко ценимых качеств у ребенка", к примеру мотив ("Потому, что он не жадный") был назван 22 раза, и находится на третьем месте "по популярности". Причем определение мотивов выборов практически не зависит от статуса ребенка (конечно, ребенок не знает своего статуса). Всеми участниками опроса, и теми, которые не получили выборов, и теми, которые получили большее количество выборов предпочтение было отдано 1, 2 и 14 мотивам. Знания все еще "имеют цену" у этих ребят – мотив "потому, что он много знает" был назван как представителем "лидеров", так и представителем "отверженных".

Выводы по главе 2.

В нашем психодиагностическом исследовании были достигнуты следующие результаты:

1. На основании анализа литературных источников описаны основные аспекты межличностных отношений в группе детей подросткового возраста, даны представления о самооценке детей данного возраста.

2. После проведенной исследовательской работы можно сделать следующие выводы:

- в констатирующем эксперименте большинство детей имеют неблагоприятный статус (52%), то есть относятся к категориям «отверженные» и «принебрегаемые»,

- после проведения тренинга сензитивности было проведено контрольное тестирование, анализ результатов которых показал, что подростки с благоприятным статусом составили 75,5%;

- мотивация выборов в большинстве случаев определяется желанием общаться, иметь общее дело.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема нашего исследования: «Развитие межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности».

Целью данной работы являлось изучение развития межличностных отношений в подростковом возрасте посредством тренинговой сензитивности.

Нами были изучены психофизиологические особенности подростков, влияние типов характеров подростков на межличностные отношения, структура межличностных отношений в подростковом возрасте. Нами было организовано социометрическое исследование межличностных отношений подростков 13-15 лет. Реализован тренинг развития сензитивности.

В своей работе мы попытались решить одну достаточно важную задачу – процесс влияния взаимоотношений между детьми, в его повседневной, обыденной форме, а именно, те его аспекты, которые раскрываются в непосредственном общении между подростками, в совместной деятельности разнопланового характера, на формирование уровня самооценки школьника, а соответственно и на формирования уровня его притязаний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тренинг развития сензитивности является эффективным средством развития межличностных отношений у подростков, что подтверждает нашу гипотезу.

Проведенные исследования также дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения межличностных отношений как в данном возрасте - подростничества, так и в других возрастах, при условии дополнительного изучения особенностей соответствующего возраста предполагаемых испытуемых.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Издательство Московского Университета, 2000. - 195с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование кн. 1 / А. Анастаси. - М.: Просвещение, 2012. - 574 с.
3. Аникеев, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеев. - М.: Просвещение, 2009. - 319 с.
4. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток. М.: Просвещение, 2001. - 63с.
5. Битянова М.Р. Социальная психология. М.: Просвещение, 2004.- 83с.
- 6.Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 2005. 352с.
- 7.Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды. М.: Просвещение, 2003.- 274с.
- 8.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 2009г. - 528с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Просвещение, 2004.- 374с.
10. Драгунова Т.В., Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 2007. - 156с.
11. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б., Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 2009. - 288с.
- 12.Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2011. - 409 с.
- 13 . Донцов А.И. Психология коллектива. М.: Издательство Московского Университета, 2004. - 174с.
14. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. М.: 2002. - 164с.
15. Еникеев, М.И. Социальная психология: учебник для вузов / М.И. Еникеев. - М.: ПРИОР, 2011. - 160 с.

16. Зинченко, В.П. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Просвещение, 2009. - 440 с.
17. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб.: Питер, 2008. - 720 с.
18. Карпенко Л.А., Петровский А. В. Краткий психологический словарь. М.: Просвещение, 2001. - 195с.
19. Крылов А.А. Практикум по общей и экспериментальной психологии. М.: Просвещение, 2007. - 256с.
20. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие. Минск: Университетское, 2007. - 212с.
21. Кордуэлл, М. Психология. А-Я: словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. - М.: ПРОГРЕСС, 2009. - 448 с.
22. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы: учеб. Пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская - М.: Аспект-Пресс, 2011. - 318 с.
23. Крутецкий В.А. Психология. Учебник для учащихся пед. училищ. 2-е изд. М.: Просвещение, 2006г. - 147с.
24. Крысько, В.Г. Социальная психология: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / В.Г. Крысько. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2012. - 448 с.
25. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии. М.: Просвещение, 2007. 168с.
26. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. - СПб.: Питер, 2012. - 269 с.
27. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 2006. - 64с.
28. Мадорский Л.Р. Глазами подростков. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2001. - 176с.
29. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено. - М.: Академический Проект, 2004. - 320 с.
30. Найди клад. Тренинг общения. / О. Силина // Школьный психолог. - 2008. - №13. - С. 34-37.

31. 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, 2004. - 573с.
- 32.Новиков, В.В. Социальная психология: феномен и наука / В. В Новиков. – М.: Институт Психотерапии, 2013. - 344 с.
33. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение, 2003. - 256с.
34. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский. М.: Просвещение, 2008. - 339 с.
35. Петровский В.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. Учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1978. - 117с.
36. Петровский А.В., Абраменкова В.В. Социальная психология: учебное пособие для студентов пед. Институтов. М.: Просвещение, 2007. - 147с.
37. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Знание, 2002. – 179с.
- 38.Ратников, В.П. Конфликтология: учебник для вузов / под ред. В.П. Ратникова. - М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2011. - 376 с.
- 39.Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 2004.
- 40.Римский, Р. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / Р. Римский, С. Римский. - М.: АСТ-Пресс, 2009. - 376 с.
41. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2006. - 529с.
42. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов на Дону: Феникс, 2007. - 214с.
43. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: ВЛАДОС, 2008. - 508с.

44. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка М.: Педагогика, 2008. - 114с.
45. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. М.: «Вопросы психологии», 2005. - 32с.
46. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М., 2012.
47. Фридман Л.И., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 2001. - 161с.
48. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 608с.
49. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 2009. – 369с.
50. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006.

Приложение А

Список детей констатирующего эксперимента

№ п/п	ИМЯ	Мальчик / девочка
1.	Костя В.	М
2.	Гриша С.	М
3.	Николай В.	М
4.	Максим Г.	М
5.	Даша Р.	Д
6.	Лиза П.	Д
7.	Маша О.	Д
8.	Оля Т.	Д
9.	Рома Е.	М
10.	Боря И.	М
11.	Дима Л.	М
12.	Гоша М.	М
13.	Наташа З.	Д
14.	Валя Т.	Д
15.	Влад Б.	М
16.	Вера П.	Д
17.	Миша Т.	М
18.	Дима Ч.	М
19.	Коля И.	М
20.	Рима О.	Д
21.	Толя П.	М
22.	Игорь В.	М
23.	Эдик Л.	М
24.	Никита Ф.	М

Список детей контрольного эксперимента

№ п/п	ИМЯ	Мальчик / девочка
1.	Костя В.	М
2.	Гриша С.	М
3.	Николай В.	М
4.	Максим Г.	М
5.	Даша Р.	Д
6.	Лиза П.	Д
7.	Маша О.	Д
8.	Оля Т.	Д
9.	Рома Е.	М
10.	Боря И.	М
11.	Дима Л.	М
12.	Гоша М.	М
13.	Наташа З.	Д
14.	Валя Т.	Д
15.	Влад Б.	М
16.	Вера П.	Д
17.	Миша Т.	М
18.	Дима Ч.	М
19.	Коля И.	М
20.	Рима О.	Д
21.	Толя П.	М
22.	Игорь В.	М
23.	Эдик Л.	М
24.	Никита Ф.	М

○ - девочки

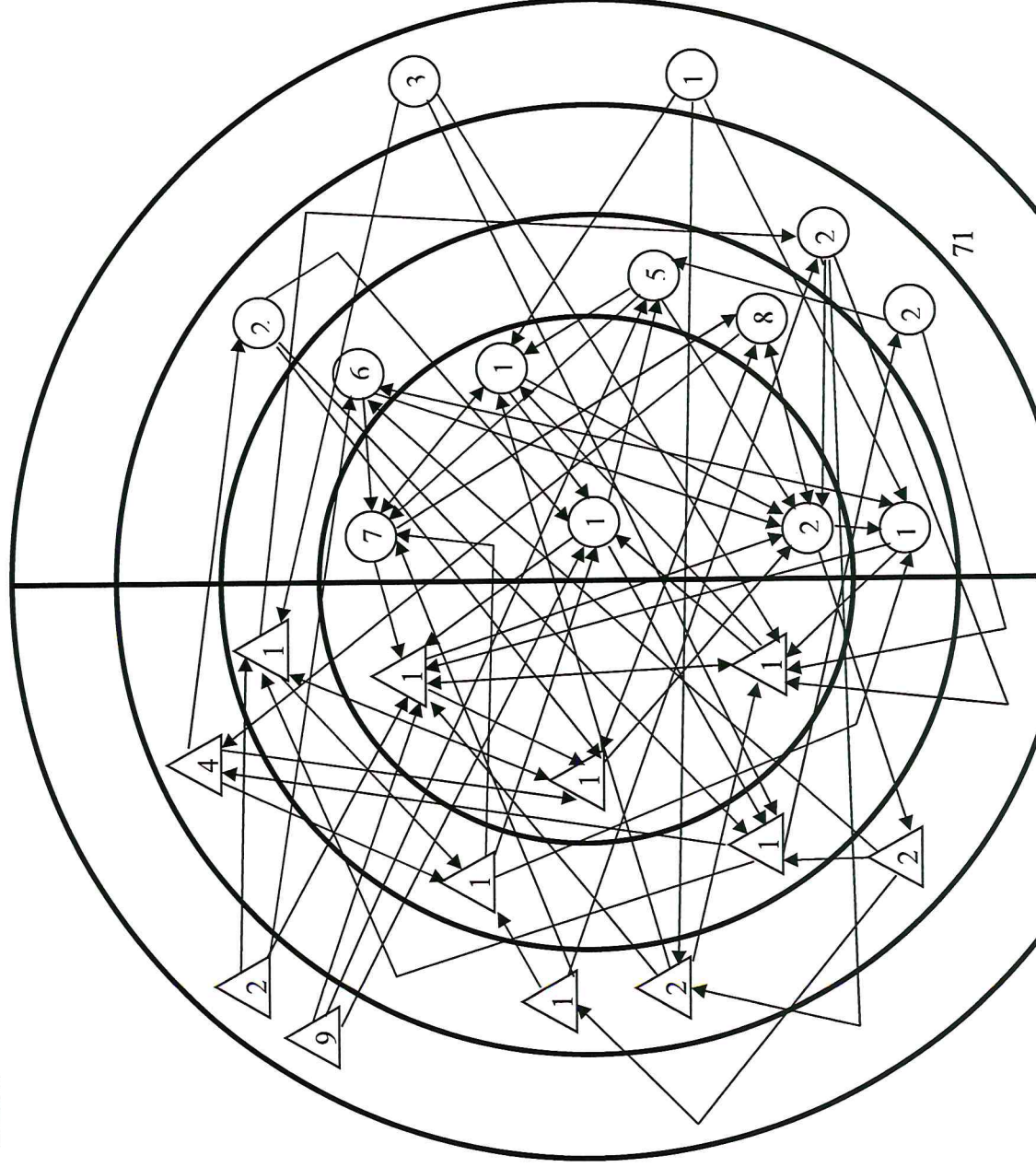
△ - мальчики

→ - выбор

↔ - взаимный выбор

Приложение Г

Контрольный эксперимент. Графическая карта



Приложение Д

Опросный лист

Инструкция: Выбери из вашего класса трёх учеников в порядке твоего предпочтения и укажи их фамилии в прямоугольниках, расположенных после задания. Через тире укажи номер причины, по которой ты делаешь свой выбор (на другой стороне опросного листа написаны 14 причин). Напиши внизу листа свою фамилию и имя.

Отвечать нужно нужно искренне и точно. Гарантируем неразглашение ваших ответов

1. Напиши 3 фамилии учеников из Вашего класса (мальчика или девочку) с кем бы Ты больше всего хотел дружить и заниматься интересным делом.

—

—

—

2. Напиши через запятую фамилии тех, кто Тебе больше всего не нравится в твоем классе.

Дата заполнения _____
Класс _____
Имя _____

Причины твоего выбора:

1. Потому что мы живем рядом. Потому что он веселый и с ним можно общаться.
2. Потому что он не жадный.
- 3.
4. Потому что мы вместе ходим на одну секцию.
5. Потому что мы давно учимся в одной школе.
6. Потому что мы вместе отдыхали летом.
7. Потому что с ним интересно.
8. Потому что много знает.
9. Потому что подсказывает и мы вместе делаем домашнее задание.
10. Потому что мы обмениваемся книгами.
11. Потому что мы вместе играем на компьютере.
12. Потому что он очень сильный и защищает меня.
13. Потому что он (она) мне нравится.
14. Потому что мне нужен такой друг (подруга).

Социометрическая таблица. Констатирующий эксперимент

По- рядко- вый номер	Всего положи- тельных выборов	Количество выборов по мотивам													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	3	2	1												
2.	9	3	3				2								1
3.	6		1	1			2								2
4.	3	1											1	1	1
5.	3	1						1						1	1
6.	15	3	3	2		3	2								2
7.	3					1									2
8.	6	2	1				1								2
9.	8	3	1			1	1	1						1	1
10.	3		1			1								1	1
11.	3	1									1				1
12.	5	1				1			1	1			1		
13.	3					1									2
14.	9	2		2		1	1	1		1		1		1	1
15.	10	2	3				3								2
16.	3	1	1			1									

Социометрическая таблица. Контрольный эксперимент

По- рядко- вый номер	Всего положи- тельных выборов	Количество выборов по мотивам													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	10	2	3					3							2
2.	3	1							1						1
3.	15	3	3	2		3		2							2
4.	3					1									2
5.	6	2	1					1							2
6.	10	2	3					3							2
7.	3	1	1			1									
8.	10	2	3					3							2
9.	3	1				1									1
10.	3	1	1												1
11.	4		2						1						1
12.	4	1						1							2
13.	5	2	1	1											1
14.	10	2	3					3							2
15.	3	1								1				1	
16.	4	1	1												2

Сензитивность

Сензитивность

- целостное, общее свойство, как способность предсказывать (прогнозировать) чувства, мысли и поведение другого человека, включающая в себя:

отражение и понимание запоминание и структурирование социально-психологических характеристик человека и группы прогнозирование поведения и деятельности

Г. Смит выделил 4 вида сензитивности:

Наблюдательская сензитивность - способность наблюдать (видеть и слышать) другого человека и одновременно запоминать, как он выглядел и что говорил.

Теоретическая сензитивность - рассматривается как способность выбирать и применять теории для более точных интерпретаций и предсказания чувств, мыслей и действий других людей; другими словами, изучение различных теорий личности может улучшить наше понимание поведения окружающих и самих себя.

Номотетическая сензитивность определяется как способность понимать типичного представителя той или иной социальной группы и использовать это понимание для предсказания поведения других людей, принадлежащих к данной группе.

Идеографическая сензитивность - способность понимать своеобразие каждого человека; способность использовать
продолжающееся знакомство и увеличивающийся объем информации о человеке для более точных предсказаний

Приложение И

Состояния, карточки

РАДОСТЬНЕТЕРПЕНИЕПЕЧАЛЬГНЕВЛЮБОВЬСТРАХ