

Министерство образования и науки Российской Федерации  
федеральное государственное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра социальной психологии

**Сафонова Дина Акрамовна**

## **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления)

Магистерская программа Практическая психология в образовании  
(наименование программы)

Допущена к защите  
Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Груздева О.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор Селезнева Н.Т.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Титова О.И.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Магистр

Сафонова Д.А.

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2015

## Содержание

|   |    |
|---|----|
| Введение.....   | 3  |
| Глава 1. Теоретический анализ проблемы психолого-педагогические средства развития межличностных отношений как фактор адекватной самооценки младших подростков.....  | 11 |
| 1.1 Понятие самооценки.....   | 11 |
| 1.2.Становление самооценки в подростковом возрасте.....   | 25 |
| 1.3.Проблема межличностных отношений младшего подростка в коллективе.....   | 28 |
| 1.4 Возрастные особенности межличностных отношений подростков.....  | 35 |
| Выводы по первой главе.....   | 43 |
| Глава 2.Эмпирическое изучение проблемы психолого-педагогические средства развития межличностных отношений как фактор адекватной самооценки младших подростков ..... | 45 |
| 2.1 Методическая организация и обеспечения исследования.....  | 45 |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....   | 51 |
| 2.3. Цели и задачи программы, педагогические принципы, методы и приемы.....   | 59 |
| 2.4.Ход и анализ результатов формирующего эксперимента.....   | 68 |
| Выводы по второй главе.....   | 78 |
| Заключение.....   | 82 |
| Список использованной литературы.....   | 85 |
| Приложения.....   | 95 |

## **Введение**

**Актуальность исследования.** Для развития новой экономики России, основным ресурсом которой становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требуется достижение нового качества школьного образования. В качестве главного результата в Стратегии модернизации образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и благополучие общества в целом. Подрастающее поколение должно быть подготовлено к активной творческой жизнедеятельности в мировом сообществе и способно к решению глобальных проблем человечества. Самооценка представляет собой одну из наиболее популярных психологических категорий, используемую для описания особенностей личности человека на любом возрастном этапе. Актуальность диссертационного исследования заключается в том, что самооценка связана со стремлением человека утвердить себя как члена общества. Именно она, при условии адекватности, в значительной степени определяет успешность социальной интеграции индивида. Младший подростковый школьный возраст, в силу своих особенностей, позволяет заложить основы для формирования адекватной дифференцированной самооценки и своевременной коррекции её отклонений.

**Степень разработанности проблемы.** В психологической литературе как отечественной, так и зарубежной самооценке уделено большое внимание. Вопросы ее онтогенеза, структуры, функций, возможностей направленного формирования обсуждаются в работах Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, Э. Эриксона, К. Роджерса и других психологов.

Изучению закономерностей формирования самооценки в детском возрасте в современной психологической литературе посвящено значительное количество работ таких авторов, как: Б.Г. Ананьева, Т.Ю. Андрющенко, О.А. Белобрыкиной, Л.И. Божович, В.А. Горбачевой, А.В. Захаровой, Г.И. Катрич, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Е.И. Савонько, В.М. Слуцкий Л.И. Уманец и другие. Особым направлением стало

изучение самооценки детей с особенностями психофизического развития (Е.де - Грееф, Л.С. Выготский, Е.Т. Соколова, Н.К. Радина, Z. Janiszewska - Nieścioruk). Главное внимание в проведенных исследованиях уделялось, в основном, условиям, обеспечивающим развитие самооценки. Было показано также, что формирование самооценки происходит под воздействием двух факторов:

- осознания самим ребёнком особенностей своей деятельности, её хода и результатов;
- отношения окружающих. В младшем подростковом возрасте это семья (родители), педагоги и сверстники.

Наибольший интерес исследователей был сосредоточен на изучении самооценки в подростковом возрасте (С.Р. Аллахвердян, Р. Берне, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.И. Липкина, Л.В. Макеева, Ю.Н. Максимова, М.А. Резниченко, Л.С. Сапожникова, Р.И. Цветкова, И.И. Чеснокова). Это вызвано тем, что в этот период жизни происходят одни из самых значительных по своим проявлениям и последствиям личностные изменения, связанные с переструктурированием самосознания. В подростковом возрасте актуализируется процесс развития «Я» личности, обусловленный усилением значимости для нее процессов самопознания, самосовершенствования, поиска смысла жизни. На формирование самооценки подростка, еще недостаточно четко осознающего свой «образ Я», в значительной мере влияет социальная среда, прежде всего - среда сверстников.

Общение со сверстниками в подростковом возрасте выступает в качестве предпочитаемого. Наряду с рядом иных позитивных эффектов, отношения со сверстниками выступают в качестве значимого фактора развития самооценки подростка (Г.М. Андреева, А.Я. Большунов, Н.Я. Большунова, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, О.В. Соловьева, Н.И. Шевандрин и др.).

Вместе с тем, развитие самооценки подростков под влиянием отношений со сверстниками сталкивается с рядом противоречий:

- между востребованностью в подростковом возрасте четкого внешнего ориентира для выработки адекватной самооценки и неоднозначностью таковых, вызванной объективной множественностью позиций оценивания подростка окружающими, в том числе сверстниками;

- между желанием подростка достичь единения с референтной группой сверстников, предполагающим принятие им транслируемых сверстниками оценок, и его стремлением выделиться из этой группы, связанным с определенным отторжением оценочных отношений сверстников;

- между стремлением подростка наиболее полно и адекватно познать собственные возможности и свойственными этому возрасту трудностями отделения реального от желаемого.

Необходимость разрешения названных противоречий, выявления и более полного осознания условий, влияющих на развитие адекватной самооценки личности в подростковом возрасте, обусловило выбор темы данного диссертационного исследования «Психолого-педагогические средства развития межличностных отношений как фактор адекватной самооценки младших подростков». Его проблема формулируется следующим образом: каковы психолого-педагогические средства, которые оказывают влияние на развитие адекватной самооценки подростка?

**Цель исследования:** выявить психолого-педагогические условия развития адекватной самооценки подростков под влиянием их взаимоотношений со сверстниками.

**Объект исследования:** самооценка в подростковом возрасте.

**Предмет исследования:** психолого-педагогические условия развития адекватной самооценки подростков.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были выдвинуты предположения, выступившие в качестве **гипотез исследования:**

1. В числе значимых психологических условий, оказывающих влияние на развитие самооценки подростков, выступают их взаимоотношения со сверстниками.

2. Позитивные отношения со сверстниками и даваемые ими оценки являются психологическими условиями развития адекватной самооценки подростков. Мы предполагаем, что развитие межличностных отношений как специально организованный процесс, связанный с проведением развивающей работы, способствует оптимизации (повышению уровня) самооценки младших подростков.

**Задачи исследования:**

1. Систематизировать теоретические и эмпирические исследования, рассматривающие содержательную специфику и психологические условия взаимосвязи межличностных отношений и самооценки младших подростков.

2. Описать основные подходы к изучению самооценки подростков, как составляющей Я - концепции личности, сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии.

3. Разработать модель взаимосвязи межличностных отношений и формирования адекватной самооценки подростков.

4. Выявить развивающую роль оценки сверстников и взаимоотношений с ними в формировании самооценки подростков.

**Методологическую основу** исследования составили базовые принципы отечественной психологии:

- принцип личностного подхода (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин);

- принцип развития (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, А.В. Запорожец);

- принцип единства сознания и деятельности (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.);

- принцип детерминизма и связи индивидуального и общественного (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

В качестве теоретической основы исследования выступили общетеоретические исследования отечественных и зарубежных ученых по проблемам развития личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, Л.И. Божович, Берулава М.Н., Берулава Г.А., Л.С. Выготский, Ф.Е. Василюк, И.Б. Котова, А.Б. Орлов,

А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.С. Братусь, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Г. Оллпорт); самосознания и самооценки личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Захарова, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, А.И. Крупнов, А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, А.М. Лисина, Т. Я. Решетова, В.В. Столин, У.-Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мид, У. Куперсмит, Э. Эриксон и др.); психологических особенностей подросткового возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, М. Кле, Э. Эриксон и др.) и самооценки подростка (Л.И. Божович, Ю.П. Ветров, И.С. Кон, И.И. Чеснокова и др.).

Кроме того, для достижения целей исследования большое значение имело осмысление проблем влияния референтной группы и референтного общения на развитие личности (Г.М. Андреева, Н.Я. Большунова, А.В. Петровский, О.В. Соловьева, А.А. Чечулин, Е.В. Щедрина, Г. Келли, Г. Хайман).

#### **Методы исследования:**

1. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, выполненных в рамках общей психологии, психологии личности, истории психологии, психологии развития, социальной и педагогической психологии.

2. Эмпирические методы: наблюдение, социометрия Дж. Морено, тестирование (методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, опросник на изучение общей самооценки (Казанцевой Г.Н.),

3. Метод статистической обработки результатов исследования по Т-критерий Вилкоксона, математический метод статистической обработки данных - метод ранговых корреляций Спирмена.

**Эмпирическая база исследования.** Данное исследование проводилось с сентября 2014г. по декабрь 2014г., на базе средней общеобразовательной школы № 2 г.Уяра. В данном исследовании приняли участие ученики 5-х классов - в общей сложности - 61 человек.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены методологической обоснованностью исходных теоретических положений

ний, использованием комплекса методов, соответствующих задачам и предмету исследования, организацией эмпирического исследования с привлечением валидных методик и применением методов математико-статистической обработки полученных результатов, непротиворечивостью теоретических положений и эмпирических данных, полученных по итогам экспериментальной работы.

**Научная новизна** работы состоит в том, что в исследовании **подтверждена** взаимосвязь межличностных отношений современного подростка со сверстниками и развитие у него адекватной самооценки; конкретизированы психологические условия развития личности подростков под влиянием единообразия отношений со сверстниками и их принятием подростком. На теоретическом и практическом уровне обоснована возможность развития личности и адекватной самооценки на основе позитивных межличностных отношений подростка со сверстниками. Разработана модель и апробирована программа развития самооценки подростка на основе совершенствования его отношений со сверстниками.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что в ней выявлен характер взаимосвязи взаимоотношений со сверстниками и развитие самооценки как составляющей Я- концепции подростка: показано, что а) дифференцированность оценок сверстников способствует развитию адекватной самооценки подростков, б) неоднозначность оценок сверстников приводит к развитию неоднозначной оценки подростков; в) позитивный микроклимат в группе способствует переводу доминирующей групповой оценки подростка в его самооценку; г) принятие оценочного отношения к себе сверстников приводит к переводу доминирующей групповой оценки подростка в его самооценку.

Выявлены условия формирования адекватной самооценки подростков в процессе межличностных отношений со сверстниками (разномодальность отношений сверстников, сформированные у подростка умения и навыки установления и поддержания позитивных межличностных отношений со сверстниками).

Полученные результаты обогащают представления о механизмах развития самооценки в подростковом возрасте и о факторах, благоприятствующих этому развитию. Сделанные теоретические обобщения, полученные эмпирические данные и сделанные на их основе выводы могут использоваться как материал для дальнейшего развития таких отраслей психологии как: общая психология, психология личности, история психологии, психология развития, педагогическая, социальная и дифференциальная психология.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что полученные в ходе теоретико-эмпирического исследования материалы могут быть использованы в ряде учебных курсов: в общей психологии, психологии личности, педагогической, социальной.

В работе представлены модель и программа развития адекватной самооценки подростка через улучшение его взаимоотношений со сверстниками, которые могут быть использованы в деятельности практического психолога образования: в процессе консультирования подростков, имеющих нарушения в развитии личности, неадекватную (завышенную или заниженную) самооценку, для проведения психокоррекционной и психоразвивающей работы в подростковых группах.

Изученные и апробированные в работе методы, система и психотехники коррекции расширяют арсенал психологических средств развития адекватной самооценки подростков и совершенствования их межличностных отношений в среде сверстников.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. В основе любых межличностных отношений лежит потребность в общении, потребность взаимодействовать с другим человеком. В числе наиболее значимых психологических условий, влияющих на развитие личности подростков, выступают взаимоотношения со сверстниками, определяющие их самооценку.

2. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей.

Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям, к социуму.

3. Психолого-педагогическими средствами развития межличностных отношений подростка, являются методы активного социально-психологического обучения, которые способствуют умению применять на практике навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, создают позитивный психологический климат в коллективе, повышают уровень общительности, подростки применяют практические навыки эффективного взаимодействия с окружающими, влияют на адекватное представление подростков о себе, своей самооценке.

4. Реализация модели и программы развития позитивных отношений подростков со сверстниками способствует развитию у них адекватной самооценки как значимой подструктуры личности и формированию умений устанавливать и поддерживать эти отношения в социуме.

5. Принятие подростками отношения сверстников к себе влияет на развития у них самооценки, однонаправленной с оценкой сверстников, непринятие складывающихся отношений приводит к возникновению самооценки, противоположной групповой оценке.

**Объем и структура исследования.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Работа содержит 14 таблиц и 4 рисунка. Библиографический список включает 102 наименования. Общий объем диссертации составляет 139 страниц

# **Глава 1. Теоретический анализ проблемы психолого-педагогические средства развития межличностных отношений как фактор адекватной самооценки младших подростков**

## **1.1. Понятие самооценки**

Если мы рассмотрим историю человечества за последние несколько столетий, то обнаружим, что не только уклад жизни людей, быт, производство, культура общества подверглись изменению, но пропорционально этим реорганизационным процессам, изменился процесс развития человека. Вследствие чего научное представление о процессе онтогенеза человека было «пересмотрено», «дополнено». Изменения всех сфер общественной жизни, их усложнение привело к тому, что человеку для того, чтобы найти свое место в мире стало требоваться больше времени для своего развития, образования и нахождения в обществе своего места. Результатом стало увеличение времени детства, появление и становление новых возрастов и кризисов. К одним из самых молодых возрастов в современной науке относится подростковый и юношеский. Мы в нашей работе обратимся к изучению подросткового возраста. Этот возраст характеризуется в настоящее время своей «культурной непростроенностью», так как нет культурных форм проживания этого возраста, в отличие, например от дошкольного и младшего школьного, где культурно заданной ведущей деятельностью, задающей ход развития, является игра и учебная деятельность соответственно.

В ряде работ подростковый возраст определяется как возраст, характеризующийся значительными изменениями самосознания, становлением новой позиции, отношения человека к себе и окружающим. Ф. Дольто называет этот возраст «умирания ребенка и рождения взрослого человека». Не вдаваясь в подробности психоаналитической теории, мы можем привести в одном ряду с высказыванием Ф. Дольто мнение отечественных исследователей, к примеру, Т.В. Драгуновой: «центральное

новообразование в личности подростка связано с качественным сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения у подростка представлений о себе как уже не о ребенке». Так же Мишель Кле, характеризуя подростковый возраст, пишет: «в подростковом возрасте человек стоит на пороге исключительно важных изменений. Так его организм претерпевает глубокие изменения... интеллект преобразуется... в социальном плане, с одной стороны, происходит освобождение от родительской опеки, а с другой - освоение новых отношений со сверстниками, и, наконец, развивается особая субъективная реальность самосознания» [39, 49]. Эрик Эриксон пишет: «Отрочество может быть оценено как период психосоциального моратория, в ходе которого человек ... может найти свою «клеточку» в определенном секторе общества» [99].

Из вышеперечисленного мы можем сделать вывод, что основной характеристикой подросткового возраста в психологии является переход от детства к взрослости, сопровождающийся поиском подростком ответа на вопрос кто он такой, каково его место в мире, и что этот переход является внутренне труднопреодолимым для подростка в этом возрасте.

До сих пор продолжается спор о том, к какому типу возрастов относится подростковый - к стабильному или к критическому. К.Н. Поливанова вслед за Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным разделяет подростковый возраст на две составляющие: предподростковый кризис и стабильный подростковый возраст. Особенность подросткового возраста заключается в том, что негативные симптомы, характерные для критических возрастов: трудновоспитуемость, отрицание и другие, проявляются на протяжении всего возраста, что дает основания для предположения о том, что весь подростковый возраст является кризисным. К.Н. Поливанова не согласна с такой точкой зрения Л.И. Божович, объясняя кризисную симптоматику так: «подростковый возраст, возникший лишь около ста лет назад, не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам». Д.Б. Эльконин полагает возраст как

конкретно-историческую категорию, что означает возникновение и содержательное наполнение периодов детства вследствие развития общества, усложнения средств производства и отношений между людьми [98]. Появление подросткового критического возраста как следствие развития культуры впервые обозначил Л.С. Выготский: «Рост культуры не только усиливает критичность переходного возраста, но культура вообще впервые создает этот кризис. Вне культурного развития о кризисе переходного возраста вообще не приходится говорить». Вслед за Львом Семеновичем и Даниилом Борисовичем Татьяна Васильевна Драгунова говорит: «...таким образом, из исследований этнографов видно, что именно социальные обстоятельства жизни ребенка определяют: длительность подросткового периода; наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей; характер самого перехода от детства к взрослости». К.Н. Поливанова выделяет следующую структуру кризисного возраста: в начале любого возраста происходит открытие новой идеальной формы, её мифологизация, далее - конфликт идеализированной формы и реальных условий и завершающая стадия – рефлексия [52] .

Так, в кризисе семи лет ребенку открывается социальный мир и все его стремления направлены на то, чтобы овладеть социальной ролью, действовать как взрослый, стать учеником, пойти в школу, научиться читать, писать, считать, то есть приобрести все те навыки, умения, которыми, как он видит, обладает каждый взрослый человек в мире. Продуктивное разрешение кризиса семи лет заключается в овладении ребенком ведущей - учебной деятельности. Подросток в начале подросткового периода также открывает для себя идеальную форму, «взрослое действие», которое отличается от несамостоятельного действия ребенка. На следующем этапе мифологизации подросток определяет качественные характеристики взрослого действия, и опирается, во-первых, на качества, доступные для внешнего наблюдения, поэтому первое представление о взрослом поступке у подростка складывается «атрибутивное». Также подросток всегда приписывает

взрослому действию «героичность», как воплощение самостоятельности, преобразования действительности, признания этого действия окружающими людьми. Стадия рефлексии является временем «наполнения» взрослого действия не только внешними характеристиками, но и внутренними, такими, как ответственность, целенаправленность, самостоятельность, вследствие понимания границ своей взрослости. После открытия подростком взрослого действия как идеальной формы, подросток начинает строить свое личное действие в этом мире. К.Н.Поливанова говорит о том, что подросток начинает выстраивать свой «текст», целью которого является не результат, но сам процесс делания, «незавершенность действия в предподростковом кризисе рассматривается нами как его ключевая характеристика» [52]. «Выстраивание собственного текста (в частности поведенческого), т.е. создание произведения собственного действия – вот та основная работа, которая должна происходить при переходе от предшествующего младшего школьного возраста к подростковому возрасту». Мы хотим добавить, что выстраивание собственного текста нацелено не только на овладение технической стороны действия, но также на определение границ своего «могу», своих возможностей, способностей, границ своего реального взрослого действия. Единицей развития подростка является «проба» себя, соотнесение полученного результата с поставленной целью, результатом чего является самооценка.

Помимо деятельностной стороны развития личности, многие авторы указывают на то, что подростковый возраст характеризуется открытием ребенком сферы интимно-личных отношений и общественной сферы отношений (И.С.Кон, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн). В этот период отношения как отдельная реальность жизни становятся важными для ребенка, отношения со сверстниками приобретают особую значимость, нахождение своего места в окружающем мире становится одной из первостепенных задач. «В тончайшем клиническом исследовании Д.Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в подростковом

возрасте деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни» [99]. И.С. Кон считает, что мнение сверстников и общение с ними становятся более значимыми для подростка, чем мнение взрослых и отношения с ними; он говорит, что референтной группой для подростка становится группа сверстников, а на второй план отходит взрослый. «Особенно отчетливо тенденция детей искать основы для самостоятельности и самоутверждения в среде сверстников прослеживаются в подростковом возрасте.... По данным социологических исследований многие отроки более уверенно и уютно чувствуют себя в среде сверстников, ждут от них большего понимания и более благосклонного мнения о себе, чем от взрослых» [15].

Наше предположение состоит в том, что взрослый не просто проигрывает позиции в глазах подростка, не просто уходит на задний план, но приобретает в системе отношений ребенка с окружающим миром новое место. Основанием такого предположения является о то, что взрослый является воплощением идеальной формы (посредником) и тезис Л.С. Выготского: «обучение ведет за собой развитие, а не развитие – обучение», то есть взрослый рядом с ребёнком, но он и «впереди» него в культурном отношении и, значит, ребенок идет за ним, даже, если сверстники становятся для него очень важными, взрослый приобретает «новый статус», но не становится ненужным, лишним элементом в его жизни.

Мы считаем, что взрослый, остается для ребенка тем, сравнивая себя с кем, он определяет свои возможности, достижения, дефициты, направление своего дальнейшего «движения». Эту идею развивают Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова: «формирование у подростков различных видов взрослости происходит в практике отношений с окружающими, построенных по образцу отношений взрослых в деятельности, овладевая которой, подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости».

В своей работе мы говорим о подростке в возрасте 12-13 лет, который согласно теоретической модели К.Н. Поливановой находится в стадии конфликта идеальной формы и реальных условий её достижения. Подростки этого возраста находятся в наиболее активном поиске своего Я, в процессе формирования способа самооценивания.

Анализ самооценки как собственно психологической категории и ее трактовка связаны с целым рядом трудностей методологического характера, без учета которых невозможно понимание проблемы самооценки и ее практическое исследование. Рассмотрим далее основные встречающиеся трудности.

Понятие «самооценка» в психологическом словаре определяется как компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков [39, 49].

С.Куперсмит считал, что самооценка – это «личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду».

Э. Г. Эриксон определяет самооценку как оценку личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим окружающим людям.

Также выделяется несколько подходов к пониманию сущности самооценки. Западноевропейские и американские психологи рассматривают самооценку, в основном, как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, т.е. максимальную уравновешенность личности с окружающей его социальной средой. Такой подход характерен для З. Фрейда и его последователей – неопрейдистов (К. Хорни, Э. Фромм и т.д.). В работах психологов и социологов, принадлежавших к этому направлению, самооценка выступает как функция

целостной личности и связывается с аффективно-потребностной сферой индивида [6, 57, 58].

В отечественной психологии самооценка в основном изучается в связи с проблемой развития и формирования самосознания [44, с. 55].

Изучение самооценки, с точки зрения её роли и функции в целостной структуре личности, началось в отечественной психологии в 60-70-х годах и связано с именами таких выдающихся психологов как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин [8, с. 144].

Вопрос о самооценке наиболее исследован в отечественной психологии. Преимущественно это были экспериментальные исследования возрастных особенностей самооценки.

Различают общую и частную самооценку. Частной самооценкой будет, например, оценка каких-то деталей своей внешности, отдельных черт характера. В общей, или глобальной, самооценке отражается одобрение или неодобрение, которое переживает человек по отношению к самому себе [9, с. 45].

Человек может оценивать себя адекватно и неадекватно (завышать либо занижать свои успехи, достижения). Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности к себе.

Процесс формирования глобальной самооценки противоречив и неравномерен. Это обусловлено тем, что частные оценки, на основе которых формируется глобальная самооценка, могут находиться на разных уровнях устойчивости и адекватности. Кроме того, они могут по-разному взаимодействовать между собой: быть согласованными, взаимно дополнять друг друга или противоречивыми, конфликтными. В глобальной самооценке отражается сущность личности [9,18].

Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама личность. Оно охватывает мир ее нравственных ценностей, отношений, возможностей. Единая целостная самооценка

личности формируется на основе самооценок отдельных сторон ее психического мира. Каждый из компонентов самооценки, отражающий степень знания личностью соответствующих ее особенностей и отношения к ним, имеет свою линию развития; в связи с этим весь процесс выработки общей самооценки противоречив и неравномерен. Самооценка различных компонентов в личности может находиться на разных уровнях устойчивости, адекватности, зрелости. Самооценки отдельных ценностей личности, ее мотивации, отношений, проявления тех или иных психологических особенностей и т.д. взаимодействуют между собой. Нормы взаимодействия самооценок могут быть самые разнообразные – единство, согласованность, взаимодополнение, но нередко они находятся и в конфликтных отношениях. Эти достаточно сложные связи между отдельными самооценками предшествуют процессу выработки единой самооценки, сопровождают его и выражаются в постоянных поисках личности самой себя, иногда мучительных и безуспешных, в непрерывной актуализации внимания на своем внутреннем мире с тем, чтобы понять степень своей ценности в обществе, найти и определить свое место в системе сложнейших социальных, профессиональных, семейных и просто личностных связей и отношений [18, 44].

По мнению Э. Г. Эриксона, по своему внутреннему составу самооценка сложна не только потому, что она многоаспектна и включает различные содержательные элементы, но и потому, что эти элементы могут отличаться различными уровнями осознанности. Наличие уровней осознанности отдельных компонентов самооценки, а также и самооценки личности в целом связано с тем, что результаты самопознания и самоотношения, на основе которых вырабатывается самооценка, сами могут находиться на разных уровнях осознанности, то есть знание себя и эмоционально – ценностное отношение к себе выступают не с одинаковой степенью яркости и отчетливости. Они могут существовать и на уровне неосознаваемых мыслей и чувств, в форме интуиции, смутного, не нашедшего адекватного выражения

осознания, в виде некоторого предчувствия. Иногда преобладание экспрессивного момента в составе самооценки делает ее лишенной внутренней логики, аргументации, последовательности, соотнесенности с действительными особенностями личности [44, с. 45].

Е.А. Серебрякова исследовала роль успешности выполняемой деятельности в формировании самооценки и уверенности в себе. В своих исследованиях она стремилась максимально приблизиться к реальным жизненным условиям [47, с. 231]. В результате своего исследования Серебрякова установила несколько видов самооценки:

1. устойчивую адекватную самооценку;
2. неадекватную пониженную самооценку;
3. неадекватную повышенную самооценку;
4. неустойчивую самооценку.

Неустойчивая самооценка связана, прежде всего, с изменяющимися ощущениями уверенности и неуверенности в себе [47, с. 127].

Условия развития самооценки представлены двумя основными факторами – общение с окружающими и собственной деятельностью субъекта, каждая из которых вносит свой вклад в ее ориентирование: в общении усваиваются способы поведения, формы и критерии оценок, в индивидуальном опыте происходит их апробация [9, с. 17].

А.В. Захарова кроме видов самооценки выделяет три уровня когнитивного аспекта самооценки [18, с. 22].

1-й уровень. «Наиболее» высокий уровень характеризуется реалистичной самооценкой ребенка: преимущественная ориентация ребенка при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличие способности ребенка к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; каузальная атрибуция за счет внутренних условий; глубокое и разностороннее содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в проблематичных формах.

2-й уровень. Средний уровень, которому свойственны: непоследовательные проявления реалистичных самооценок; ориентация ребенка при обосновании самооценки в основном на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, каузальная атрибуция за счет внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания и их реализация, как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3-й уровень. Низкий уровень, который отличают: преимущественная неадекватность самооценки ребенка; обоснования ее эмоциональными предпочтениями (захотелось), отсутствие повреждения самооценки анализом реальных фактов. Каузальная атрибуция за счет субъективно неуправляемых условий, неглубокое содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в категоричных формах.

Наиболее благоприятным считают высокий, первый уровень [18, с. 45].

Наиболее отчетливо во взаимодействии когнитивного и эмоционального компонентов самооценки ребенка прослеживаются следующие тенденции:

- Наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, то есть с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой, отражающей его рефлексивно-критическое отношение к себе;

- Высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности ребенка собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышено-критичное отношение ребенка к себе;

- Более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой [44, с. 78].

Как говорил Э. Г., Эриксон, в процессе становления единой самооценки личности ведущая роль принадлежит ее рациональному компоненту. Именно на основе самоанализа происходит как бы

«проявление» недостаточно ясных компонентов самооценки и их «введение» в сферу сознательного из сферы неосознаваемого. Далее, через рациональный компонент самооценки осуществляется обобщение наиболее значимых для личности отдельных самооценок, их синтез и выработка ценностей самооценки, в которой отражается понимаемая личностью ее собственная сущность [44, с. 129].

Самооценка – субъективное и очень личностное образование нашей психики. Она формируется при более или менее активном участии самой личности, несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира, поэтому самооценка не во всех своих элементах может совпадать с объективной оценкой данной личности. Она может быть заниженной или, напротив, завышенной. Ее адекватность, истинность, логичность и последовательность устанавливаются на основе реальных проявлений личности в деятельности, поведении. Нравственным критерием самооценки является общественная ценность того, что оценивает в себе личность [18, с. 254].

По мнению Э. Г., Эриксона, основная функция самооценки в психической жизни личности состоит в том, что она выступает необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Через включение самооценки в структуру мотивации деятельности личность осуществляет непрерывное соотношение своих возможностей, внутренних психологических резервов с целями и средствами деятельности [44, с. 142].

По мнению А. Маслоу, самооценка – достаточно сложное образование человеческой психики. Она возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания, которая проходит, различные этапы и находится на разных уровнях развития в ходе становления самой личности. Поэтому самооценка постоянно изменяется, совершенствуется. Ребенок начинает себя оценивать посредством оценок других людей, преимущественно взрослых, постепенно с переходом на все более высокие генетические уровни психического развития у него начинает складываться более или менее

адекватная и устойчивая собственная оценка себя. Процесс становления самооценки не может быть конечным, поскольку сама личность постоянно развивается, а, следовательно, меняются и ее представления, понятия о себе. Все это и приводит к изменению содержания, способа выработки самооценки и меры ее участия в регуляции поведения личности [42, с. 23].

Наши самооценки – это своеобразные когнитивные схемы, которые обобщают прошлый опыт личности и организуют новую информацию относительно данного аспекта «Я». Вместе с тем, самооценка, особенно если речь идет о способностях и потенциальных возможностях личности, выражает и определенный уровень притязаний. А он зависит от множества условий. Например, мальчик, хвастливый в отношениях с товарищами, может гораздо скромнее оценивать себя в разговоре с учителем. Иначе говоря, самооценка может быть средством самоутверждения, создания у окружающих более благоприятного впечатления о себе [44, с. 45].

Неоднозначны и критерии самооценки. Индивид оценивает себя двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем сложнее их удовлетворить. Удачи и неудачи, в какой либо деятельности, существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их. Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и всю социальную ситуацию в целом. На общую самооценку личности сильно влияет также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность [42, с. 68].

Р.Бернс считает, что есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Кто достигает в

реальности характеристик, определяющих для него идеальный «образ Я», тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой [4, с. 87].

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного человека, иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, оценивают его другие. Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что человек оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Он испытывает удовлетворение не оттого, что он просто что-то делает хорошо, а оттого, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо.

Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер.

Исследования по изменению внутренних установок показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на наше самовосприятие. В этом, по мнению Р. Бернса, одна из причин особо важной роли учителей и родителей в формировании «Я-концепции» ребенка. Например, если родители постоянно напоминают сыну о его безответственности, то, вероятнее всего, он так и будет воспринимать себя. Подобным же образом ребенок будет высоко оценивать свои способности, если услышит лестный отзыв [18, с. 324].

Важно отметить, что люди с высокой самооценкой в большинстве случаев воспринимают и оценивают свой опыт таким образом, что это помогает им сохранять позитивное представление о себе. И, наоборот, люди с низкой самооценкой так реагируют на ту или иную неудачу, что это затрудняет всякую возможность улучшения «Я-концепции». Кроме того, они не только сами очень низко оценивают результаты своей деятельности, но и

крайне озабочены мнением других, если со стороны последних более вероятно негативная оценка, то есть такие люди сильно зависимы от мнения других.

Одним из факторов, оказывающим большое влияние на развитие самооценки являются межличностные отношения. Процесс развития человеческой личности не прекращается в течение всей жизни. Самооценка также формируется в течение всей жизни человека, обогащаясь приобретенным опытом как в общении с другими людьми, так и по отношению к себе. Межличностное общение имеет в этой связи огромное значение. Дефицит общения порождает недоразвитие оценочных способностей, далее по цепочке – отклонения в характере самооценки. Здесь кроется опасная причина неадекватной самооценки – человек не то, что не хочет видеть свои недостатки, он просто не умеет их видеть. Общение помогает человеку увидеть свои плюсы и минусы, формирует и корректирует самооценку [16, 21].

Таким образом, можно сделать следующий вывод по параграфу.

Самооценка в нашей работе понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям, к социуму.

## **1.2. Становление самооценки в подростковом возрасте.**

Л.С. Выготский определяет развитие личности как развитие самосознания человека. Начало подросткового возраста связано с изменением интеллектуальной деятельности, происходит «изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции». Лев Семенович говорит так же, что это возраст, когда «... образный характер всего мышления, но не менее характерен для этого возраста и переход к абстрактному мышлению, начало мышления в понятиях. Это возраст созревания личности и мирозерцания. Открытие своего «Я», завоевание внутреннего мира, поворот извне внутрь. Можно сказать, что происходит интеллектуализация жизни ребенка, теперь помимо того, что человек может сказать, что он чувствует голод, обиду или радость (кризис 7 лет), он может понять и объяснить, что является причиной такого его самочувствия и становится способным не просто фиксировать состояния, но научается управлять ими. Это возможно согласно Л.С. Выготскому благодаря личностному развитию, то есть развитию самосознания.

Известный исследователь Жан Пиаже, сделавший огромный вклад в развитие современной детской психологии и разработавший периодизацию развития мышления определяет подростковый возраст как возраст развития высшей формы мышления человека - стадия развития формальных операций. В своей работе «развитие мышления» он пишет: «становление формального мышления происходит в юношеский период. В противоположность ребенку, юноша - это индивид, который рассуждает, не связывая себя с настоящим, строит теории, чувствует себя легко во всех областях, в частности в вопросах, не относящихся к актуальному моменту... Характерное для юношества рефлексивное мышление зарождается с 11-12 лет, начиная с момента, когда субъект способен рассуждать гипотетико-дедуктивно, то есть на основе одних общих посылок, без необходимой связи с реальностью или собственными убеждениями».

Данные утверждения Льва Семеновича и Жана Пиаже позволяют нам считать, что подросток 12-13 лет способен в связи с развитием интеллектуальной сферы и становлением рефлексии, представлять себе обобщенный образ взрослого, отвечать на обобщенные вопросы, делать выводы о типе складывающихся с взрослыми отношениями.

Эта новая способность ребенка позволяет нам предполагать, что его отчет самооценки является достоверным материалом, на основании которого мы можем судить о его истинном оценивании себя, о том, какие отношения у него складываются с окружающими и как отдельный человек из его окружения влияет на становление самооценки личности.

Так же мы должны сказать о специфике самооценки подростка, находящейся в процессе формирования. А.В.Петровский так рассматривает этот вопрос: «У взрослого человека самооценка, как правило, весьма устойчива. И его самооценка в большинстве случаев сближается с той, которую дают ему окружающие. И если самооценка более или менее постоянно оказывается достаточно высокой, у человека появляется уверенность в своих возможностях, самоуважение, хорошее самочувствие в коллективе» [46]. .

Подросток же оказывается в принципиально другом положении. У него еще не сложилась устойчивая самооценка, и во многом потому, что он попеременно ориентируется на предполагаемую оценку своего поведения со стороны различных авторитетов: родителей, педагогов, сверстников из различных референтных групп, социума.

Такая неустойчивость в самооценивании подростка происходит по причине отсутствия четких определенных критериев, понимания, что лично для него важно и значимо. Поэтому задача взрослого состоит в том, чтобы помочь подростку определить эти критерии, способ самооценивания себя в любой ситуации. Мы считаем, что такой помощью со стороны взрослого могут быть отношения сотрудничества: постоянные, стабильные, регулируемые общей для ребенка и для взрослого целью.

Р. и Д. Байярд говоря в этой связи следующее: «Обязательно убедитесь, что вы (взрослые) предоставили ребенку права, эквивалентные тем, которые желаете иметь сами, так, чтобы у вас могли быть действительно равные отношения».

Основные тезисы теоретической части работы:

- самооценка, как структурная составляющая самосознания человека не является врожденной, но проходит некоторый путь формирования и развития;

-самооценка делится на адекватную, неадекватную, структурированную, неструктурированную;

- периодом формирования самооценки в психологической литературе считается подростковый возраст;

-формирование самооценки во многом зависит от того, какие отношения складываются у подростка с окружающим миром;

-отношения между взрослым и ребенком могут быть способствующими (ресурсными для ребенка) развитию адекватной и структурированной самооценки и не способствующими;

- отношения, которые являются для подростка ресурсом в приобретении способа структурирования самооценки – «сотрудничество».

### **1.3. Проблема межличностных отношений младшего подростка в коллективе**

При рассмотрении и анализе проблемы межличностных отношений, нам необходимо, прежде всего, уточнить, что рассматривается в науке под этой категорией. В психолого-педагогической литературе данное понятие трактуется терминологически различно. Наряду с понятием межличностные отношения исследователи используют понятия «межличностные взаимоотношения» и «взаимоотношения», рассматривая их как тождественные.

На этот счет у ученых до сих пор нет однозначного понимания, что же является взаимоотношениями. Часто происходит подмена понятий, таких как взаимоотношения, общение, взаимодействие, отношение. Вместе с тем, все же есть принятые в научной среде формулировки того, что считается взаимоотношениями в настоящее время, сочетающие в той или иной форме вышеуказанные понятия, хотя это до конца так и не решает проблемы универсального определения межличностных отношений. К настоящему времени отечественными учеными Г.М. Андреевой, А. А. Бодалевым, А.А. Леонтьевым, Д. Локком и другими учеными накоплен ценный фактический материал по этой проблеме и построены интересные теоретические модели [1,26].

По мнению Г.М. Андреевой, определяя понятие «взаимоотношения», следует подчеркнуть в соответствии с семантикой термина, что это обязательно взаимное отношение человека к человеку. При этом условии взаимоотношения приобретают свойства обратимости и симметричности. На самом деле не все отношения человека к другим людям могут рассматриваться как взаимоотношения [3 с. 98].

К примеру, Я.Л.Коломинский рассматривает межличностные отношения как систему взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение

каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Такая трактовка используется для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой требует разделения и кооперации функций, а потому — взаимного согласования и координации индивидуальных действий [16 с. 84].

Понятие «межличностные отношения» характеризуется в словаре А.В.Петровского, как субъективно переживаемые взаимосвязи между двумя людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний [31 с. 362].

По мнению Г.М. Андреевой, взаимоотношения — это обязательно прямые межличностные отношения. Они могут быть непосредственными — «лицом к лицу» или опосредованными какими-то средствами коммуникаций (телефон, телеграф, радио, телевидение); могут быть одновременными или отсроченными (как, например, при переписке), но в них всегда должна сохраняться действительная возможность взаимности. Следовательно, взаимоотношения — это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения [3 с. 321].

Взаимоотношения – это объективные отношения, в которые люди вынуждены вступать в процессе своей жизнедеятельности, и субъективное отражение данных отношений в виде мыслей и чувств (субъективные отношения), которые составляют два основных слоя межличностных отношений .

Взаимоотношение – это взаимная позиция одной личности к другой, позиция личности по отношению к общности [18 с. 24].

Андреева Г.М., выделяет основные признаки межличностных взаимоотношений [3 с. 129]:

1) предметность — наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам цели (объекта), осуществление которой требует сопряжения усилий;

2) эксплицированность — доступность для стороннего наблюдения и регистрации;

3) ситуативность — достаточно жесткая регламентация конкретными условиями длительности, интенсивности, норм и правил интеракции, от чего она становится относительно нестабильным, изменчивым феноменом;

4) рефлексивная многозначность — возможность для межличностного взаимодействия быть как проявлением осознанных субъективных намерений, так и неосознаваемым или частично осознаваемым следствием совместного участия в сложных видах коллективной деятельности.

Я. Л. Коломинский различает деловые и личные взаимоотношения. Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкцией, уставом, постановлением. При формировании группы определяются функции его членов. Личные взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплиментарности и других мотивов. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность [16 с. 128].

Именно поэтому категория межличностных взаимоотношений связана с таким понятием как отношение, которое является неотъемлемой частью этого процесса [16 с. 129]. Отношения могут проявляться в каких-то процессах общения, взаимодействия, и всякий процесс взаимодействия предполагает наличие отношений между взаимодействующими объектами, но само личное отношение к кому-то не является процессом взаимоотношений, это просто его составная часть.

Б.Д.Парыгин считает, что без отношений невозможно ни взаимодействие, ни взаимовлияние, ни сопереживание, ни взаимное понимание [27 с. 217].

Говоря об отношениях между людьми, мы обращаемся одновременно к двум классам явлений. Это, во-первых, некая система взаимодействия, контактов, связей (в социально-психологической литературе именно этот круг явлений обычно охватывается понятием «межличностные отношения»), во-вторых, оценка субъектом самих этих взаимодействий и контактов и, главное, участвующих в них партнеров («у нас хорошие отношения», «я плохо к нему отношусь»). Как считает Л.Н. Галигузова, эта оценка всегда носит ярко выраженный эмоциональный характер и может быть названа эмоциональным компонентом или эмоциональным аспектом межличностных отношений [10 с. 102].

По мнению Ф. Райс, в подростковых группах могут быть выделены функционально – ролевые, эмоционально – оценочные и лично – смысловые отношения между сверстниками [35 с. 192].

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) и разворачиваются в ходе усвоения 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. [35 с. 193].

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 подростковой группе – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности [35 с. 195].

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. Каждый ребенок, претендуя на значимую роль в отношениях, 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. [35 с. 199].

Анализ мотивационного плана совместной деятельности в 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 [35 с. 201].

Я.Л. Коломинский различает основные типы межличностных взаимоотношений подростков со сверстниками [16 с. 135]:

Первый из них - **пассивно-положительное отношение**. Дети с этим типом отношения, как правило, решают любые проблемные ситуации в пользу сверстника. Эти решения осуществляются на нейтральном, индифферентном эмоциональном фоне при отсутствии какой-либо вовлеченности в действия и переживания сверстника.

Для второго типа - **эгоистического отношения** - также характерно отсутствие интереса к сверстнику и каких-либо эмоциональных проявлений, связанных с ним. Но, в отличие от предыдущего случая, все проблемные ситуации решаются в свою пользу.

При **конкурентном отношении** дети в большинстве случаев решают возникающие во взаимоотношениях проблемные ситуации в свою пользу. Но их решения сопровождаются ярко выраженными эмоциями и сомнениями. Они активно вовлечены в действия сверстника, оценивают и осуждают их, демонстрируют свое преимущество.

Дети с **личностным типом отношения** демонстрируют интерес к сверстнику, эмоциональную и практическую вовлеченность в его действия и последовательно просоциальное поведение в большинстве ситуаций межличностного взаимодействия. Выбор в пользу сверстника эти дети, как правило, осуществляют без колебаний и огорчений, глядя ему в глаза и обращаясь по имени. Иногда они сравнивают и объективно оценивают результаты деятельности (своей и сверстника), но никогда при этом не затрагивают личные качества сверстника.

Последний, **неустойчивый тип отношения** отличается тем, что здесь не наблюдается какой-либо определенной стратегии поведения в ситуациях межличностного взаимодействия. В одних случаях дети проявляют личностное отношение к сверстнику, в других - конкурентное; иногда они спокойно уступают инициативу сверстнику, иногда после долгих колебаний принимают решение в свою пользу. Но, во всех случаях, они с повышенным интересом наблюдают за действиями товарища и обнаруживают эмоциональную включенность в его активность.

Таким образом, после проведенного анализа понятия «взаимоотношения», в нашей работе в качестве основного понятия выбрано следующее. Взаимоотношения — это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения. Отношения могут проявляться в каких-то процессах общения, взаимодействия, и всякий процесс взаимодействия предполагает наличие отношений между взаимодействующими объектами, но само личное отношение к кому-то не является процессом взаимоотношений, это просто его составная часть. Без отношения невозможно ни взаимодействие, ни взаимовлияние, ни сопереживание, ни взаимное понимание. Любые отношения носят ярко выраженный эмоциональный характер. В подростковых группах могут быть выделены функционально – ролевые, эмоционально – оценочные и личностно – смысловые отношения между сверстниками.

Можно отметить, что в основе любых межличностных отношений лежит потребность в общении, потребность взаимодействовать с другим человеком. Рассматривая потребность человека в эмоционально-доверительном общении (аффилиации), выделяются две тенденции — надежда на аффилиацию (ожидание отношений симпатии, взаимопонимания при общении) и боязнь отвержения (страх того, что общение будет формальным). Кроме того, удовлетворению потребности общения может препятствовать такое личностное качество, как *застенчивость*. Застенчивый человек, часто замыкается в себе, а это нередко ведет к одиночеству. Застенчивость и связанные с нею трудности общения особенно резко проявляются в подростковом возрасте, а также в юности.

#### **1.4. Возрастные особенности межличностных отношений подростков**

Отрочество, подростковый возраст - период жизни человека от детства до юности. Возрастные границы этого возрастного феномена у разных авторов неоднозначны. В.С. Мухина указывает следующие границы - от 11-12 до 14-15 лет [25 с. 235]; Б.Г. Ананьев приводит возрастную периодизацию, принятую «на одном из международных симпозиумов»: с 13 до 16 лет у мальчиков, с 12 до 15 лет у девочек [41 с. 125].

Г. Крайг пишет о том, что часто трудно точно определить начало и конец подросткового возраста. Ребенок иногда начинает действовать как подросток, еще до того как происходят соответствующие физиологические изменения. Показателем наступления взрослости Г. Крайг считает эмоциональную зрелость [17 с. 355].

Таким образом, авторы определяют формальные границы подросткового возраста (максимальная протяженность – с 10 до 16 лет), но эти границы не абсолютны, а подвижны и индивидуальны. С уверенностью можно утверждать то, что отрочество начинается после младшего школьного возраста (10-12 лет) и заканчивается перед ранней юностью (15-16 лет).

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. В это время все стороны развития подростка подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста.

Традиционно подростковый возраст характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще всего как возраст полового созревания. Л.С.Выготский различал три точки созревания: органического, полового и социального [9 с. 121].

В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия. Многие из них порой начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими из-за несовпадения темпа роста различных частей тела и разных пропорций и т.п.

И. С. Кон считает, что основное в этом возрасте противоречие - между резко возрастающей потребностью в самостоятельности и недостаточными возможностями ее осуществления [15 с. 125].

Подросток «соизмерим» с взрослым в области личностного развития, в том смысле, что для описания индивидуальных особенностей и подростка, и взрослого психологи и психиатры используют один и тот же список акцентуаций личности. Индивидуальный их набор будет сопровождать человека всю жизнь в практически неизменном виде.

Наличие чувства взрослости и осознание его самим подростком, по мнению А.Г. Лидерса, является еще одним пунктом соизмеримости подростка и взрослого [24 с. 201].

Как считает К. Н. Поливанова, в этом возрасте показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов человека, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. В этом возрасте также существует множество положительных факторов: возрастает самостоятельность, более разнообразными и содержательными становятся отношения со сверстниками и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности и т. д. [29 с. 118].

Главное, данный период отличается выходом подростка на совершенно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества. Основным результатом развития: закладываются и формируются базовые направления моральных и социальных установок взрослой личности, возникает «чувство взрослости».

Содержание ведущей деятельности подросткового возраста представлено построением системы социальных отношений с другими людьми (раньше такая система отсутствовала: имелась лишь жесткая связь человека с конкретным социальным институтом). Функционирование подростка отличается сознательным выбором деятельности, в которой он готов участвовать, и своей функции в ней [33 с. 205].

Описаны различные формы этой деятельности: межличностное общение со сверстниками, общественно полезная деятельность.

Ф. Райс считает, что в подростковом возрасте актуальным становится стремление к обособлению и самоуглублению, стремление понять самого себя, осмыслить свои притязания на признание, определить для себя свое прошлое. Выделить значение настоящего, заглянуть в личное будущее, определиться в социальном пространстве – выделить свои права и обязанности [35 с. 165].

В этом возрасте подросток испытывает потребность в том, что называется саморазвитием.

Е. С. Шильштейн считает, что саморазвитие – это творчество, обращенное на свою личность, самотворчество. Саморазвитие связано с различными рисками, конфликтами, противоречиями. Ради развития своей личности подросток идет – сознательно или неосознанно – на риск, платит за него внутреннюю и внешнюю цену. Без риска невозможно самопознание.

В целом, кризис подросткового возраста обусловлен возникновением нового уровня самосознания, появившейся потребности и способности познавать себя как личность, порождаемой стремлением к самоутверждению, самовоспитанию и самовыражению.

Л.И. Божович пишет о возникновении в подростковом возрасте «нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами». В ходе социализации расширяются и углубляются

связи, общение человека с другими людьми, группами, обществом в целом, происходит становление в человеке образа его «Я» [8 с. 95].

*В структуре самосознания подростка можно выделить:*

1. осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего «Я» («Я» как действующий субъект»);
2. осознание своих реальных и желаемых качеств («Реальное Я» и «Идеальное Я»);
3. познавательные, когнитивные представления о себе («Я как наблюдаемый объект»);
4. эмоциональное, чувственное представление о себе.

Самосознание включает в себя:

- самопознание (интеллектуальный аспект познания себя);
- самоотношение (эмоциональное отношение к самому себе).

Одним из важнейших механизмов самосознания является личностная рефлексия, осуществляя которую подросток исследует себя как субъекта общения и получает о себе как о личности новое знание [43 с. 208].

Е. С. Шильштейн считает, что характерная черта личностной рефлексии — исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей. Личностная рефлексия в подростковом возрасте возникает преимущественно в процессе общения, диалога, в котором встречаются Я и Другой, где Я соотносит себя с Другим, смотрит на себя глазами Другого и принимает позицию Другого.

Также в этом возрасте новые элементы вносятся в потребностно-мотивационную сферу подростка [39 с. 38]. Это стимулируется появлением способности к произвольному, волевому, самостоятельному поведению, что приводит к потребности выйти за рамки школы, приобщиться к новому миру взрослых. Это возможно только, если подросток соответствует собственным требованиям и требованиям окружающих. Также человеку этого возраста присуща потребность найти и защитить свое место в окружающей его социальной среде. Уже сформировавшаяся способность детей к обобщению

дает возможность подростку делать обобщения в достаточно сложной области – деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Так как в это время начинает меняться личность подростка, сфера его интересов и потребностей, то формирование мотивационно – потребностной сферы требует от подростка расширения всех форм общения. 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.

Поэтому ведущей деятельностью подростка является интимно – личностное общение в различных сферах деятельности.

И. С. Кон считает, что подростковый возраст – это период, когда подросток начинает ценить свои *отношения со сверстниками*. Общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по - новому. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает потребность в друге [15 с. 98].

Шильштейн Е. С. в своих исследованиях подтвердила, что базовая роль сферы межличностного общения в подростковом возрасте отражается на структурировании системы личностных конструктов подростков. Специфика Я в подростковом возрасте состоит в его восприятии как принадлежащего к социальному окружению, основанному на общих интересах и взаимопонимании [43 с. 104].

Г. Крайг также отмечает важность общения в подростковом возрасте и пишет, что в связи с вынужденным уединением могут возникать: тяжелое чувство неприятия, изоляции, подавленности и скуки [17 с. 356].

Интимно-личностное общение И. С. Кон рассматривает как «совмещение жизненных целей и перспектив друзей при сохранении индивидуальности и особенностей каждого. Она возможна только на основе относительно стабильного образа «Я» [15 с. 98].

И.С. Кон выделяет также половые различия в общении подростков: «На первый взгляд, - говорит И.С. Кон, - мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакты с другими детьми... Однако различия между полами в уровне общительности не столько количественные, сколько качественные». Он выделяет половые особенности общения у подростков [15 с. 108].

*Для девочек:*

- интенсивность (общение более пассивное, зато более дружественное и избирательное).
- более раннее возникновение потребности в интимной дружбе (на 1,5-2 года раньше, чем у мальчиков).
- девочки в среднем более эмоционально чувствительны и восприимчивы, чем мальчики, а также превосходят их по потребности и способности к самораскрытию, передаче другим интимной и личностно-значимой информации о себе и своем внутреннем мире.
- женский стиль общения ориентирован на уменьшение социального расстояния и установления психологической близости с другими.

*Для мальчиков:*

- экстенсивное общение, т. е. общение чаще ориентировано на проявление себя в совместной деятельности.
- более позднее возникновение потребности в интимной дружбе (на 1,5-2 года позже, чем у девочек).
- в меньшей мере зависит от эмоционального отношения к партнеру.
- мужской стиль ориентирован на поддержание статуса, подчеркивание достижений и высокие притязания.

И.С. Кон рассматривает *дружеское общение* как одно из самых ценных явлений подросткового возраста. Он отмечает, что в основе такой дружбы лежит потребность в понимании другого и себя другим и самораскрытии. Эта потребность, тесно связанная с ростом самосознания, появляется уже у

подростков, которые жадно ищут реального или хотя бы воображаемого собеседника [15 с. 117].

В различных работах разных авторов можно выделить следующие особенности интимного общения и дружбы:

1) Обычно подростки ищут друзей по принципу подобия, замещая количество друзей качеством близкой дружбы с некоторыми сверстниками. *Интимность* становится неотъемлемым признаком дружбы со сверстниками.

2) По мере того, как дружба приобретает все более глубокий и интимный характер, подростки обращаются за советом к близким друзьям, а не к родителям. (По вопросам финансов, образования, планирования карьеры они по-прежнему обращаются к родителям).

3) Дружба иногда приобретает форму *фактической влюбленности*, т. е. переходит в форму интимного общения. Эти отношения И. Кон описывает как исключительные и страстные, но кратковременные.

М. Ю. Кондратьев отмечает, что дружба в отрочестве, так же как и общение в группе, благодаря стремлению подростков к взаимной идентификации повышает конформность во взаимоотношениях. Отрочество, благодаря потребности познать себя (идентификация с собственным «Я») и стремлению открыть через постоянные рефлексии свою *ускользающую* сущность лишает подростка спокойной душевной жизни. Тем более что в отрочестве диапазон полярных чувств очень велик [22 с. 74].

Таким образом, можно сделать следующий вывод по параграфу.

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. В это время все стороны развития подростка подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования в его жизни. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. Основное в этом возрасте противоречие - между резко возрастающей потребностью в самостоятельности и недостаточными возможностями ее осуществления. Содержание ведущей деятельности

подросткового возраста представлено построением системы социальных отношений с другими людьми (раньше такой системы не было: имела лишь жесткая связь человека с конкретным социальным институтом). Функционирование подростка отличается сознательным выбором деятельности, в которой он готов участвовать, и своей функции в ней. В целом, кризис подросткового возраста обусловлен возникновением нового уровня самосознания, появившейся потребностью и способностью познавать себя как личность, порождаемой стремлением к самоутверждению, самовоспитанию и самовыражению.

Одним из важнейших механизмов самосознания является личностная рефлексия, осуществляя которую подросток исследует себя как субъекта общения и получает о себе как о личности новое знание. Характерная черта личностной рефлексии — исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей. Ведущей деятельностью подростка является интимно – личностное общение в разных сферах деятельности. Г. Крайг отмечает важность общения в подростничестве и пишет, что в связи с вынужденным уединением могут возникать: тяжелое чувство неприятия, изоляции, подавленности и скуки. И.С. Кон выделяет также половые различия в общении подростков. У старших подростков общение между мальчиками и девочками становится более открытым: в круг общения включаются подростки обоего пола. Привязанность к сверстнику другого пола может быть интенсивной, как правило, ей придаётся очень большое значение. Отсутствие взаимности становится причиной сильных негативных эмоциональных проявлений. И.С. Кон рассматривает *дружеское общение* как одно из самых ценных явлений данного подросткового возраста. Он отмечает, что в основе такой дружбы лежит потребность в понимании другого и себя другим и самораскрытии. Эта потребность, тесно связанная с ростом самосознания, появляется уже у подростков, которые жадно ищут реального или хотя бы воображаемого собеседника.

## **Выводы по первой главе**

Самооценка в нашей работе понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей в социуме. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям.

В нашей работе в качестве основного понятия было выбрано следующее понятие. Взаимоотношения — это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения. Категория межличностных взаимоотношений связана с таким понятием как отношение. Отношения могут проявляться в каких-то процессах общения, взаимодействия, и всякий процесс взаимодействия предполагает наличие отношений между взаимодействующими объектами, но само личное отношение к кому-то не является процессом взаимоотношений, это просто его составная часть. Без отношения невозможно ни взаимодействие, ни взаимовлияние, ни сопереживание, ни взаимное понимание. Любые отношения носят ярко выраженный эмоциональный характер. В подростковых группах могут быть выделены функционально – ролевые, эмоционально – оценочные и лично – смысловые отношения между сверстниками.

Также в научной литературе различаются основные типы межличностных взаимоотношений подростков со сверстниками: пассивно-положительное отношение, эгоистическое отношение, конкурентное отношение, личностное отношение, неустойчивое отношение. Можно отметить, что в основе любых межличностных взаимоотношений лежит потребность в общении, потребность взаимодействовать с другим человеком. Рассматривая потребность человека в эмоционально-доверительном общении

(аффилиации), выделяются две тенденции — надежда на аффилиацию (ожидание отношений симпатии, взаимопонимания при общении) и боязнь отвержения (страх того, что общение будет формальным).

Отрочество – этап онтогенеза, находящийся между детством и ранней юностью. Он охватывает период от 10-11 до 13-14 лет. Понятие отрочества объединяет младший и средний подростковый возраста, а также начало старшего подросткового возраста. Основные задачи развития в этот период:

- формирование умения учиться в средней школе;
- формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития;
- развитие учебной мотивации, интересов;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;
- формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе.

Для того чтобы решать эти задачи, необходимы психолого-педагогические средства. Таким образом, одним из эффективным и продуктивным средством развития межличностных отношений подростка, являются методы активного социально-психологического обучения, которые способствуют умению применять на практике навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, создают позитивный психологический климат в коллективе, повышают уровень общительности, подростки применяют практические навыки эффективного взаимодействия с окружающими, влияют на адекватное представление подростков о себе, своей самооценке.

## **Глава II. Эмпирическое изучение проблемы психолого-педагогические средства развития межличностных отношений как фактор адекватной самооценки младших подростков**

### **2.1. Методическая организация и обеспечение исследования**

Данное исследование проводилось с сентября 2014г. по декабрь 2014г..

В данном исследовании приняли участие ученики 5-х классов средней общеобразовательной школы № 2 - в общей сложности - 61 человек. Выборка является случайной, подростки были выбраны из разных классов.

Наше исследование мы проводили в три этапа.

На I этапе – этапе констатирующего эксперимента - мы определяли уровень самооценки и специфику межличностных отношений у младших подростков контрольной и экспериментальной групп, на II этапе – этапе формирующего эксперимента – разработка и реализация программы развития межличностных отношений у младших подростков контрольной и экспериментальной групп, и на III этапе– проводился контрольный срез, предусматривающий изучение динамики самооценки и характера межличностных отношений у младших подростков контрольной и экспериментальной групп, осуществлялась обработка и интерпретация полученных данных, представление результатов исследования, формулирование выводов и составление рекомендаций.

Согласно тематике настоящего исследования, нами были выделены следующие методы исследования: социометрия, метод опроса.

Социометрия – метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим. Результаты заносятся на социограмму – график, на котором стрелками указаны выборы (отвержения) членов группы, либо в таблицу, в которой подсчитывается число выборов, полученное каждым членом группы. Положительный статус характеризует

лидерскую позицию члена группы. Негативный – дезорганизующие тенденции в поведении личности.

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения. Для грамотного проведения анкетирования и интервью важно четкое формулирование вопросов так, чтобы их однозначно понимали испытуемые. В психологии разработаны правила составления вопросов (открытых и закрытых), расположения их в нужном порядке, группировки в отдельные блоки. Используемая нами методика (опросник) соответствует названным требованиям.

В данном исследовании мы используем следующие методики:

1. Социометрическая методика (метод социометрии)
2. Опросник на изучение общей самооценки (Казанцевой Г.Н.)
3. Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо – С.Я. Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан.

Приведем далее описание этих методик.

#### 1. Социометрия

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. 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 учебной, 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 ситуативными, ситуативными факторами.

В работах современных психологов названы следующие сильные критерии: 1) ролевой; 2) перцептивный; 3) функциональный; 4) выбор «действием». В практике социометрического эксперимента используется, как правило, 5-7 критериев.

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 выборов имеет значение при анализе характера и закономерностей межличностного общения. В группах до 10-15 человек более целесообразно количество выборов не ограничивать, а в группах же до 30-40 человек 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.

2. Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо – С.Я. Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан.

*Цель:* диагностика самооценки и уровня притязаний.

*Оборудование:* бланк методики, на котором изображено семь линий, длина каждой - 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. Верхняя и нижняя точки обозначены черточками, а середина - едва заметной точкой.

Обработка результатов

Обработке подлежат ответы по шести шкалам (линиям). Шкала «здоровье» рассматривается как тренировочная и не учитывается или, в случае необходимости, анализируется отдельно. Размеры каждой шкалы равны 100 мм, в соответствии с этим ответы испытуемых получают количественную характеристику, для удобства выражаемую в баллах (например, 54 мм = 54 балла). Обработка включает следующие этапы:

1. По каждой из шести шкал определяются: а) уровень притязаний в отношении данного качества - по расстоянию в миллиметрах от нижней точки шкалы «0» до знака «х»; б) высота самооценки - от «0» до знака «-»; в) величина расхождения между уровнем притязаний и самооценкой - разность

между величинами, характеризующими уровень притязаний и самооценку, или расстояние от знака «х» до знака «-».

2. Определяется средняя мера уровня притязаний и самооценки человека. Её характеризует медиана каждого из показателей по всем шести шкалам.

3. Определяется степень дифференцированности уровня притязаний и самооценки (определяется графически или выражается в количественных показателях).

4. Анализируются редкие или нестандартные ответы, а также особенности поведения во время выполнения теста.

### 3. Опросник на изучение общей самооценки (Казанцевой Г.Н.)

С помощью опросника Казанцевой Г.Н. изучалась общая самооценка старшеклассников. Учащимся были зачитаны 20 положений. Предлагалось записать номер положения и против него – один из трех вариантов ответов: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует их собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно было быстро, не задумываясь. В результате подсчитывалось количество согласий («да») под нечетными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитался второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10.

Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке. При таком уровне самооценки человек болезненно переносит критику в свой адрес, старается всегда считаться с мнениями других и часто страдает от «комплекса неполноценности».

Результат от -3 до +3 – средняя самооценка, когда учащийся редко страдает от «комплекса неполноценности» и время от времени старается подладиться под мнения других.

Результат от +4 до +10 говорит о высокой самооценке. При высоком уровне самооценки старшеклассник оказывается не отягощенным «комплексом неполноценности», правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Социометрические измерения проводились в форме ответов на вопросы: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», «С кем бы ты не хотел сидеть за одной партой?», «Кого бы из класса ты пригласил на день рождения?». Лимит выбора – 10 человек, так как число членов групп до 30-31 учащихся. При таком ограничении вероятность случайного выбора составляет 0,22 – 0,19%. Далее представлена сводная таблица по всей выборке, где показано, сколько детей какой статус имеют. «Изгоев», т.е. детей, в пользу которых отсутствуют какие-либо выборы, как отрицательные, так и положительные, не выявлено. Данный социальный статус в группах отсутствует, и в исследовании мы его не рассматриваем.

Таблица 1

Сводные данные социометрического исследования до проведения формирующего эксперимента

| №№<br>п.п. | Социометрический<br>статус | Контрольная группа |    | Экспериментальная группа |    |
|------------|----------------------------|--------------------|----|--------------------------|----|
|            |                            | человек            | %  | человек                  | %  |
| 1          | «Звезды»                   | 8                  | 25 | 6                        | 20 |
| 2          | «Предпочитаемые»           | 18                 | 56 | 20                       | 67 |
| 3          | «Отвергаемые»              | 6                  | 19 | 4                        | 13 |

В ходе первого этапа диагностики было выявлено, что в обеих группах испытуемых отсутствуют так называемые «Изгой» - дети, не получающие ни одного выбора своих сверстников.

Судя по тому, что такой категории не было выявлено, можно предположить, что при изменении самооценки испытуемых в экспериментальной группе произойдет также перемещение членов группы в какую - либо из социометрических категорий, так как распределение участников группы находится в противоречии с социометрическими законами, и в одной из категорий группы наблюдается дисбаланс. Результаты

распределения участников исследования по социометрическим группам можно увидеть на рисунках 1 и 2.

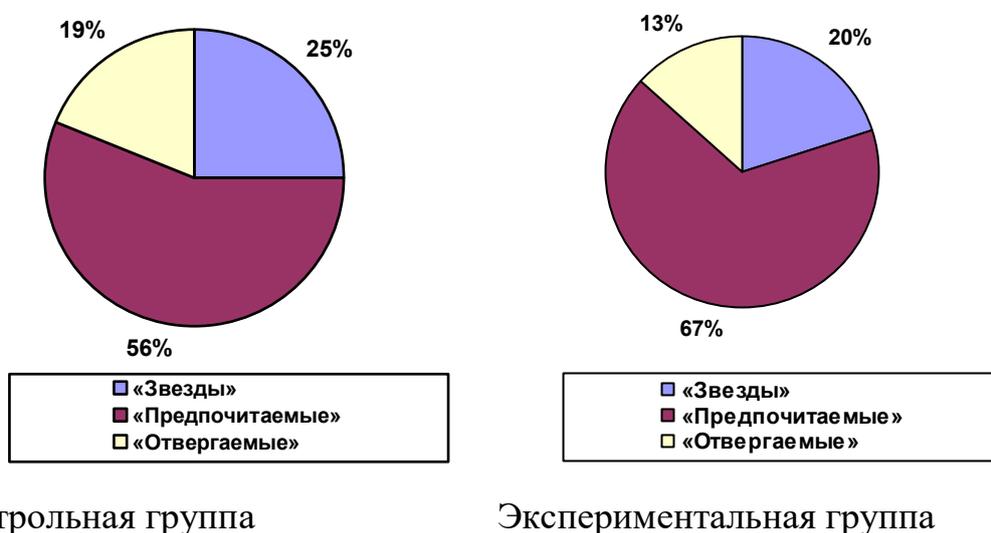


Рисунок 1. Диаграмма соотношения социометрических статусов испытуемых в экспериментальной и контрольной группе.

Далее мы рассмотрим результаты, полученные в ходе сравнения контрольной и экспериментальной группы испытуемых по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан. Данные представлены в таблицах 2, 3 и рисунке 2 .

Данные изучения уровней самооценки в экспериментальной и контрольной группах испытуемых до проведения формирующего эксперимента

| Показатели         | Экспериментальная группа |     | Контрольная группа |     |
|--------------------|--------------------------|-----|--------------------|-----|
|                    | Высокая самооценка       | 4   | 13%                | 4   |
| Средняя самооценка | 8                        | 27% | 6                  | 19% |
| Низкая самооценка  | 18                       | 60% | 22                 | 69% |

В ходе диагностики было выявлено, что в экспериментальной группе высокой самооценкой обладают 4 человека, что составляет 13% от общей группы испытуемых.

Средним уровнем самооценки обладают 8 человека, что составило 27% от общей группы испытуемых.

Низким уровнем самооценки обладают 18 человек, что составило 60% от общей группы испытуемых.

Таким образом, в экспериментальной группе у испытуемых преобладает средний и низкий уровень самооценки, что в итоге дает довольно низкую внутригрупповую самооценку.

В контрольной группе испытуемых высокой самооценкой обладают 4 человека, что составляет 12% от общей группы испытуемых.

Средним уровнем самооценки обладают 6 человека, что составило 19% от общей группы испытуемых.

Низким уровнем самооценки обладают 22 человек, что составило 69% от общей группы испытуемых.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в контрольной группе общая групповая самооценка также находится на низком уровне.

Таблица 3

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан (средние значения по выборкам)

| Измеряемые параметры | здоровье | ум, способности | характер | авторитет у сверстников | целеустремленность | внешность | уверенность в себе | Общий средний показатель |
|----------------------|----------|-----------------|----------|-------------------------|--------------------|-----------|--------------------|--------------------------|
| Экспериментальная    | 43,85    | 43,35           | 43       | 43,25                   | 43,4               | 43,4      | 43,2               | 43,3                     |
| Контрольная          | 42       | 43,9            | 42,35    | 42,75                   | 42,85              | 43,45     | 41,95              | 42,8                     |

В ходе первого этапа диагностики было установлено, что существенной разницы между двумя группами испытуемых в их самооценке, выявленной по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, не выявлено, кроме показателя целеустремленность, где результаты незначительно отличаются, и их нельзя признать достоверными. При этом, описывая их качественно, можно отметить, что показатель «Целеустремленность» в экспериментальной группе несколько более выражен, чем в контрольной группе испытуемых. Это может означать, что у подростков в экспериментальной группе существует способность ставить адекватные цели, и достигать их. В тоже время у подростков в контрольной группе происходит неправильное целеполагание, что часто не дает им достигать поставленных целей максимально эффективно и быстро.

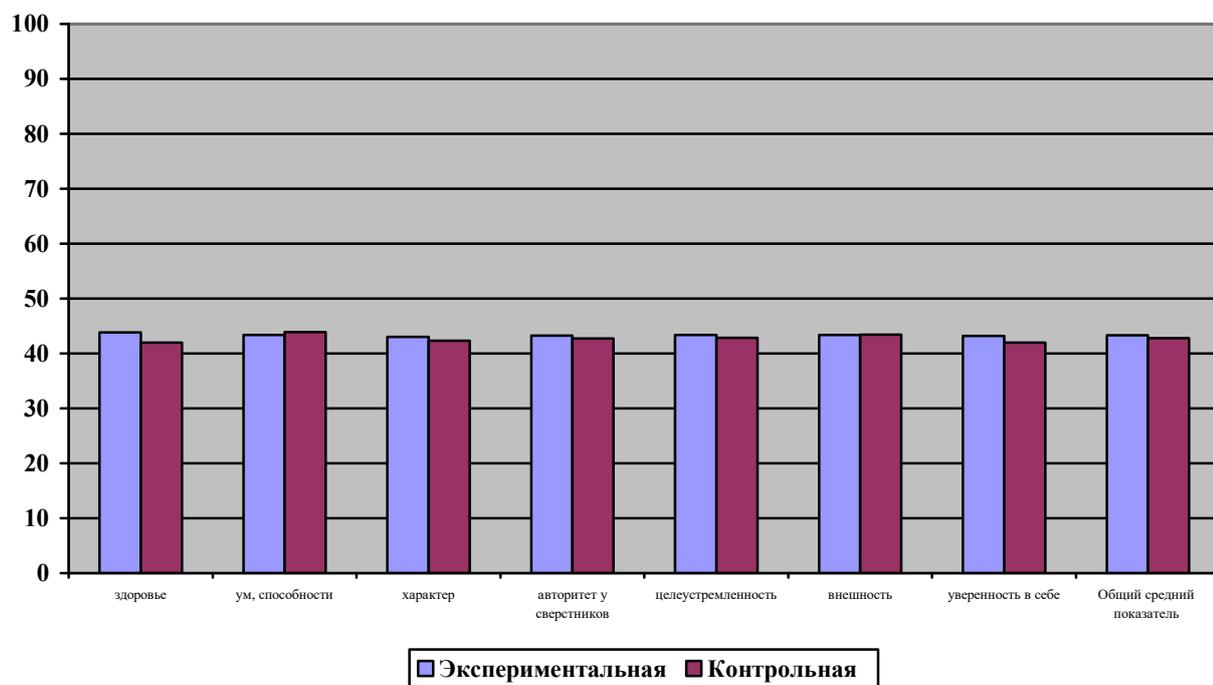


Рисунок 2

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

Также далее рассматриваются результаты диагностики, полученные по методике - опроснику «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н. до проведения развивающей работы.

Таблица 4

Процентное соотношение уровня самооценки до проведения формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группе испытуемых

| Показатели         | Экспериментальная группа |         | Контрольная группа |         |
|--------------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
|                    | Число                    | Процент | Число              | Процент |
| Высокая самооценка | 6                        | 20%     | 4                  | 12%     |
| Средняя самооценка | 10                       | 33%     | 8                  | 25%     |
| Низкая самооценка  | 14                       | 47%     | 20                 | 63%     |

В ходе диагностики было выявлено, что в экспериментальной группе высокой самооценкой обладают 6 человека, что составляет 20% от общей группы испытуемых.

Средним уровнем самооценки обладают 10 человек, что составило 33% от общей группы испытуемых.

Низким уровнем самооценки обладают 14 человек, что составило 47% от общей группы испытуемых.

В контрольной группе испытуемых высокой самооценкой обладают 4 человек, что составляет 12% от общей группы испытуемых.

Средним уровнем самооценки обладают 8 человек, что составило 25% от общей группы испытуемых.

Низким уровнем самооценки обладают 20 человек, что составило 63% от общей группы испытуемых.

Итак, в экспериментальной и контрольной группах у большинства испытуемых доминирует низкий и средний уровень самооценки, что обуславливает довольно низкую внутригрупповую самооценку.

Таблица 5

Данные изучения общей самооценки в контрольной и экспериментальной группах, полученные по методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н (средние значения по группам)

| Показатели               | Самооценка<br>(средние значения<br>в группе<br>испытуемых) |
|--------------------------|--|
| Экспериментальная группа | -1,7   |
| Контрольная группа       | -1,6   |

Исследование самооценки по методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н в экспериментальной группе испытуемых позволило выявить средний уровень общей самооценки в группе.

В контрольной группе испытуемых был также выявлен средний уровень общей самооценки, который в среднем существует у данных испытуемых. Для исследования влияния межличностных отношений на самооценку младших подростков был применен математический метод статистической обработки данных - метод ранговых корреляций Спирмена.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью компьютерных программ с применением пакетов «EXCEL», «Statistika for Windows 98».

Корреляционный анализ полученных по всем методикам данных выявил особенности корреляционных связей, характеризующих влияние межличностных отношений на самооценку младших подростков.

Выявлена статистически значимая взаимосвязь социометрического статуса с общей самооценкой младших подростков (0,466,  $p=0,02$ ).

Отмечено, что существуют особенности взаимосвязи социометрического статуса и различных параметров уровня притязаний, характерные для определенного социального статуса младшего подростка.

У младших подростков со статусом «звезды» выявлена высокая положительная корреляционная связь с уровнем умственного развития (0,71,  $p=0,001$ ).

У младших подростков с социальным статусом «отвергаемые» не обнаружена статистически достоверная корреляционная связь с уровнем умственного развития.

Таким образом, чем выше показатели умственного развития, тем выше социальный статус подростка. То есть чем выше интеллектуальное развитие подростка, тем более высокое место он занимает среди сверстников.

Также выявлена статистически значимая взаимосвязь между уровнем притязаний и самооценкой младших подростков (0,378,  $p=0,01$ ). Однако корреляционный анализ не обнаружил статистически значимых

взаимосвязей между статусом, который занимает ученик в классе, и следующими показателями методики «Диагностика самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан» - «Здоровье», «Характер», «Авторитет у сверстников», «Внешность».

Социометрический статус обладает значимой положительной корреляционной связью с показателем «Целеустремленность» (0,61,  $p=0,05$ ) и статистически менее значимой связью с показателем «Уверенность в себе» (0,35,  $p=0,05$ ).

Таким образом, данные, представленные в таблицах 3,4, свидетельствуют, что в обеих группах испытуемых был установлен достаточно низкий внутригрупповой уровень самооценки, который показывает, что обе группы испытуемых перед началом эксперимента находились в приблизительно равных условиях по исследуемому параметру.

Таким образом, можно подвести следующий итог. Сравнение двух групп испытуемых – экспериментальной и контрольной, не выявило значимых различий ни по статусным показателям, ни по параметрам самооценки. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента говорят о том, что экспериментальная и контрольная группы не отличаются друг от друга по анализируемым качествам, и это также означает, что на момент начала формирующего эксперимента обе группы находились в равных условиях.

### **2.3. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ**

*Описание программы:* данная программа является самостоятельным курсом, рассчитанным на коррекционную работу с младшими подростками.

В основе программы лежат принципы, выделенные А.А. Осиповой:

1. соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему подростка с максимальной пользой и в его интересах;

2. принцип активности участников. Члены группы постоянно вовлекаются в различные действия — игры, дискуссии, упражнения, а также целенаправленно наблюдают и анализируют действия других участников;

3. принцип объективации поведения. Поведение участников группы переводится с импульсивного уровня на объективированный; при этом средством объективации является обратная связь, которая подается с помощью видеотехники, а также других участников группы, сообщающих свое отношение к происходящему;

4. принцип партнерского общения. Взаимодействие в группе строится с учетом интересов всех участников, признания ценности личности каждого из них, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга;

5. принцип конфиденциальности: «психологическая закрытость».

- Реализация программы не должна нарушать нормального течения учебного процесса.

- Программа должна соответствовать возрасту и интеллектуальному развитию учащихся.

- Программа должна обеспечивать поэтапность и регулярность психокоррекционных занятий.

- Реализация рассчитана на 21 занятие.
- Продолжительность занятий составляет в среднем 40-45 минут.

*Цель программы:* развитие межличностных отношений младших подростков с помощью специально организованного процесса, направленного на формирование и развитие навыков конструктивного общения, а также принятия других и самопринятия.

*Задачи:*

1. Создать у младших подростков мотивацию на самопознание. Способствовать самопознанию и рефлексии подростков.
2. Способствовать возникновению желания самосовершенствоваться. Развивать способность принимать друг друга.
3. Познакомить младших подростков с эмоциями. Научить определять эмоциональное состояние других людей.
4. Научить преодолевать барьеры на пути самокритики. Развить уверенность в себе.
5. Помочь учащимся в самораскрытии. Способствовать преодолению барьеров в общении. Совершенствовать навыки общения.

*Возможности применения:*

Представленная программа помогает развитию доброжелательных, позитивных межличностных отношений среди подростков младшего школьного возраста и становлению самооценки. Представлены модель и программа развития адекватной самооценки подростка через улучшение его взаимоотношений со сверстниками, которые могут быть использованы в деятельности практического психолога образования: в процессе консультирования подростков, имеющих нарушения в развитии личности, неадекватную (завышенную или заниженную) самооценку, для проведения психокоррекционной и психоразвивающей работы в подростковых группах.

*Возраст* применения программы – младшие подростки 11-12 лет. Также она может быть использована для более старшего возраста.

Тематический план занятий

| № | Тема занятия             | Время     | Краткое содержание   | Оборудование  | Ожидаемый результат                                    |
|---|--------------------------|-----------|--|---|--|
| 1 | Общение в жизни человека | 40-45 мин | Познакомить детей с целями занятий. Дать первоначальное представление о значении общения в жизни человека.<br>Принять правила проведения занятий.  | Тетради, ручки, небольшие листочки бумаги для записей.  | Подростки познакомятся с правилами проведения занятий. |
| 2 | Зачем нужно знать себя?  | 40-45 мин | Создать у подростков мотивацию на самопознание.<br>Способствовать самопознанию и рефлексии подростков  | Тетради, ручки, карандаши, разноцветная коробка с прорезями, обклеенная полосками из шести разных цветов. | Развитие мотивации.<br>Научение рефлексии.             |
| 3 | Я глазами других         | 40-45 мин | Формировать способность к самоанализу.<br>Способствовать возникновению желания самосовершенствоваться. Развивать способность принимать друг друга. | Тетради, ручки, мяч.  | Развитие способности принимать другого.                |
| 4 | Самооценка               | 40-45 мин | Дать понятие о самооценности человеческого «Я».<br>Продолжать развитие навыков самоанализа и самооценки. Закрепить                                 | Тетради, альбомные листы бумаги, карандаши, планшеты, ручки   | Научить подростков работать в группе                   |

|   |  |           |  |   |   |
|---|--|-----------|--|---|---|
|   |  |           | навыки групповой работы.   |   |   |
| 5 | Мои внутренние друзья и мои внутренние враги | 40-45 мин | Познакомить учащихся с эмоциями. Научить определять эмоциональное состояние других людей. Тренировать умение владеть своими эмоциями               | Плакат со схематичным изображением эмоций, карточки с заданиями, бланки с названиями эмоций, мяч. | Научить подростков владеть своими эмоциями.                 |
| 6 | Ярмарка достоинств                           | 40-45 мин | Закрепить у учащихся навыки самоанализа. Научить преодолевать барьеры на пути самокритики. Развить уверенность в себе.                             | Листы с надписями ПРОДАЮ, ПОКУПАЮ (для каждого участника)   | Дать подросткам навыки самоанализа.                         |
| 7 | Ищу друга                                    | 40-45 мин | Помочь учащимся в самораскрытии. Способствовать преодолению барьеров в общении. Совершенствовать навыки общения.                                   | Листы бумаги для написания объявлений   | Научим подростков преодолевать барьеры в общении.           |
| 8 | Почему люди ссорятся?                        | 40-45 мин | Познакомить учащихся с понятием «конфликт». Выявить особенности поведения в конфликтной ситуации. Обучить способам выхода из конфликтной ситуации. | Мяч, плакат с правилами   | Научить подростков способам выхода из конфликтной ситуации. |

|    |                                   |           |   |  |   |
|----|-----------------------------------|-----------|---|--|---|
| 9  | Барьеры общения                   | 40-45 мин | Дать учащимся представление о вербальных барьерах общения. Обучить альтернативным вариантам поведения. Обучить анализу различных состояний. | Тетради для записи.  | Научить анализировать свое собственное состояние. |
| 10 | Предотвращение конфликтов         | 40-45 мин | Выработать у детей умение предотвращать конфликты. Закрепить навыки поведения в проблемной ситуации.  | Тетради, бланки теста «Конфликтный ли ты человек?»   | Научить поведению в проблемной ситуации.          |
| 11 | Учимся слушать друга друга        | 40-45 мин | Показать значимость собственного «Я». Подвести учащихся к пониманию необходимости жить в согласии с собой и другими.                        | Тетради, бланки теста «Умеешь ли ты слушать?»  | Научить подростков прислушиваться к самому себе.  |
| 12 | Уверенное и неуверенное поведение | 40-45 мин | Дать учащимся понятие о сильной личности. Выработать навыки уверенного поведения. Формировать негативное отношение к агрессии.              | Мяч, три листка бумаги (для каждого участника), тетради, бланки теста «Как я ориентируюсь в разных ситуациях». | Обучить навыкам уверенного поведения.             |
| 13 | Нужна ли                          | 40-45     | Дать учащимся   | Текст «Притчи о  | Научить   |

|    |                        |              |  |  |   |
|----|------------------------|--------------|--|--|---|
|    | агрессия?              | мин          | представление об агрессивном поведении. Выработать приемлемые способы разрядки гнева и агрессии.                             | змея»,<br>релаксационная музыка            | способам разрядки гнева и агрессии.                   |
| 14 | Пойми меня             | 40-45<br>мин | Формировать у учащихся умение понимать друг друга.   | Бланки с пословицами для каждого учащегося | Подростки научатся понимать друг друга.               |
| 15 | Мои проблемы           | 40-45<br>мин | Познакомить учащихся с термином «проблема». Научить осознавать проблемы и их обсуждать.<br>Отработать навыки решения проблем | Тетради, ручки.                            | Подростки получат навыки решения проблем.             |
| 16 | Обиды                  | 40-45<br>мин | Объяснить учащимся понятие «обида».<br>Выявить способы борьбы с обидой.  | Бланки, ручки.                             | Обсудить с подростками способы борьбы с обидой.       |
| 17 | Критика                | 40-45<br>мин | Познакомить учащихся с понятием «критика». Отработать навыки правильного реагирования на критику.                            | Карточки с фразами, мяч                    | Научение навыкам правильного реагирования на критику. |
| 18 | Комплименты или лесть? | 40-45<br>мин | Научить видеть положительные качества у других   | Рассказ А.П. Чехова «Симулянты»,           | Подростки учатся видеть положительн                   |

|    |                |           |  |   |   |
|----|----------------|-----------|--|---|---|
|    |                |           | людей. Познакомить с понятием «комплимент».  | ручки и блокноты для каждого участника. | ые качества друг у друга.   |
| 19 | Груз привычек  | 40-45 мин | Совершенствовать у учащихся навыки самоанализа.<br>Продумать способы избавления от вредных привычек. | Тетради, ручки.                         | Обсуждение с подростками способов избавления от вредных привычек. |
| 20 | Азбука перемен | 40-45 мин | Закрепить у учащихся полученные знания.<br>Помочь участникам поверить в свои силы.                   | Тетради с записями.                     | Подростки учатся пользоваться полученными знаниями.               |
| 21 | Вежливость     | 40-45 мин | Дать учащимся определение понятия «вежливость». Помочь осмыслить свое отношение к окружающим.        | Тетради с записями.                     | Подростки учатся осмысливать свое отношение к окружающим .        |

### 2.3. Ход и анализ результатов формирующего эксперимента

Нами была проведена работа с подростками по программе развития межличностных отношений (Приложение 4).

После формирующего эксперимента была проведена повторно методика «Социометрия», в ходе которой выяснилось, что произошли изменения в статусе испытуемых, означающие также перемены в отношениях с окружающими.

По результатам анализа ответов были построены социоматрицы на каждую группу испытуемых. (Приложение 1 – 4). Далее представлена сводная таблица 6 по всей выборке, где показано, сколько детей какой статус имеют. «Изгоев», т.е. детей, в пользу которых отсутствуют какие-либо выборы, как отрицательные, так и положительные, в данном случае не было выявлено.

Таблица 6

Сводная таблица данных социометрического исследования после проведения формирующего эксперимента

| №№<br>п.п. | Социометрический<br>статус | Контрольная группа |    | Экспериментальная группа |    |
|------------|----------------------------|--------------------|----|--------------------------|----|
|            |                            | человек            | %  | человек                  | %  |
| 1          | «Звезды»                   | 6                  | 19 | 10                       | 33 |
| 2          | «Предпочитаемые»           | 24                 | 75 | 20                       | 67 |
| 3          | «Отвергаемые»              | 2                  | 6  | 0                        | 0  |

Как видно из результатов, приведенных в таблице, в экспериментальной группе выявлено 10 человек, которые относятся к категории «Звезд». Это означает, что они обладают высоким статусом, по сравнению с остальными участниками исследования в данной группе. Также было выявлено, что в категории «предпочитаемых», т.е. обладающих большим числом положительных выборов, в момент диагностики было

зафиксировано 20 человек, что составляет основную часть группы. Необходимо отметить, что в категории отвергаемых и изгоев не было выявлено ни одного человека. Это является показателем перераспределения членов группы после проведения формирующего эксперимента.

В контрольной группе испытуемых показатели статуса распределились следующим образом.

В категории «Звезд» находятся 6 человека, в категории «Предпочитаемых» находятся 20 человек, и в категории «Отвергаемых» был установлено 2 человек.

Таблица 7

Сводная таблица данных, характеризующих динамику социометрического статуса младших подростков

| № п. | Социометрический статус | Констатирующий срез |    |                          |    | Контрольный срез   |    |                          |    |
|------|-------------------------|---------------------|----|--------------------------|----|--------------------|----|--------------------------|----|
|      |                         | Контрольная группа  |    | Экспериментальная группа |    | Контрольная группа |    | Экспериментальная группа |    |
|      |                         | человек             | %  | человек                  | %  | человек            | %  | человек                  | %  |
| 1    | «Звезды»                | 8                   | 25 | 6                        | 20 | 6                  | 19 | 10                       | 33 |
| 2    | «Предпочитаемые»        | 16                  | 50 | 20                       | 67 | 24                 | 75 | 20                       | 67 |
| 3    | «Отвергаемые»           | 6                   | 20 | 4                        | 13 | 2                  | 6  | 0                        | 0  |

Такие показатели означают, что после проведения занятий в экспериментальной группе произошло увеличение числа детей, обладающих большим количеством положительных выборов, а значит, и расширенным по сравнению с ранее зафиксированными, внутригрупповыми связями. Это показывает, что в результате специально организованной работы обнаружено изменение межличностных отношений в позитивную сторону.

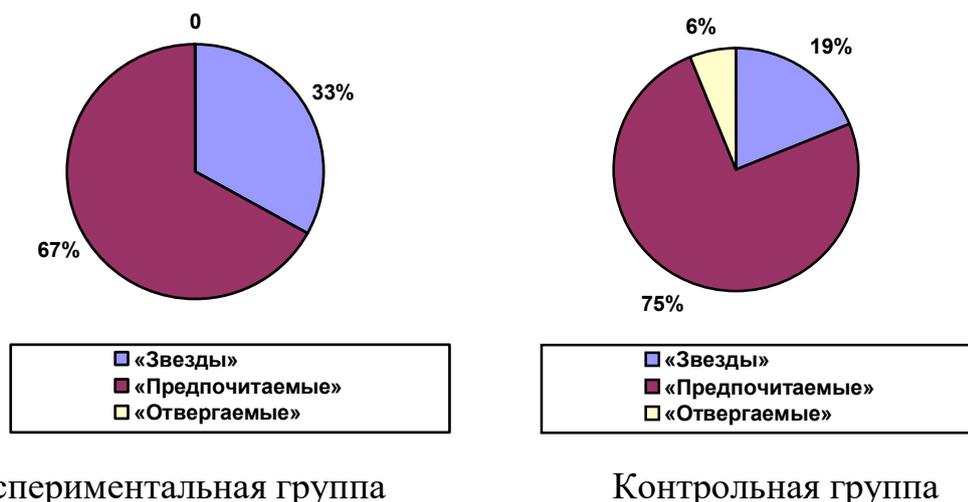


Рисунок 3. Диаграмма соотношения социометрических статусов испытуемых в экспериментальной и контрольной группе.

Также после того, как была проведена методика «Социометрия», далее проводилась диагностика самооценки с помощью методики диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, и опросника для определения общей самооценки Г. П. Казанцевой. Результаты этой диагностики рассматриваются далее.

Сначала рассмотрим результаты, полученные в ходе сравнения контрольной и экспериментальной группы испытуемых по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

Таблица 8

Процентное соотношение уровня самооценки после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группе испытуемых

| Показатели         | Экспериментальная группа |         | Контрольная группа |         |
|--------------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
|                    | Число                    | Процент | Число              | Процент |
| Высокая самооценка | 18                       | 60%     | 6                  | 19%     |
| Средняя самооценка | 8                        | 27%     | 10                 | 31%     |
| Низкая самооценка  | 4                        | 13%     | 16                 | 50%     |

В ходе диагностики было выявлено, что в экспериментальной группе высокой самооценкой обладают 18 человек, что составляет 60% от общей группы испытуемых. Средним уровнем самооценки обладают 8 человека, что составило 27% от общей группы испытуемых. Низким уровнем самооценки обладают 4 человека, что составило 13% от общей группы испытуемых.

Таким образом, в экспериментальной группе распределение уровня самооценки проявляется на преобладающем среднем и высоком уровне, что в итоге дает довольно высокую внутригрупповую самооценку.

В контрольной группе испытуемых высокой самооценкой обладают 6 человека, что составляет 19% от общей группы испытуемых. Средним уровнем самооценки обладают 10 человек, что составило 31% от общей группы испытуемых. Низким уровнем самооценки обладают 16 человек, что составило 50% от общей группы испытуемых.

Таким образом, в контрольной группе распределение уровня самооценки проявляется на преобладающем низком и среднем уровне, что в итоге дает довольно низкую внутригрупповую самооценку.

Таблица 9

Сводная таблица данных, характеризующих динамику уровня самооценки младших подростков по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации в А.М.Прихожан

| № п. | Самооценка         | Констатирующий срез |     |                          |     | Контрольный срез   |     |                          |     |
|------|--------------------|---------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------|-----|--------------------------|-----|
|      |                    | Контрольная группа  |     | Экспериментальная группа |     | Контрольная группа |     | Экспериментальная группа |     |
|      |                    | человек             | %   | человек                  | %   | человек            | %   | человек                  | %   |
| 1    | Высокая самооценка | 4                   | 12% | 4                        | 13% | 6                  | 19% | 18                       | 60% |
| 2    | Средняя самооценка | 6                   | 19% | 8                        | 27% | 10                 | 31% | 8                        | 27% |
| 3    | Низкая самооценка  | 22                  | 69% | 18                       | 60% | 16                 | 50% | 4                        | 13% |

Таблица 10

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан (средние значения по выборкам)

| Показатели        | здоровье | ум,<br>способности | характер | авторитет<br>у<br>сверстников | целеустремлен<br>ность | внешность | уверенность в<br>себе | Общий<br>средний показатель |
|-------------------|----------|--------------------|----------|-------------------------------|------------------------|-----------|-----------------------|-----------------------------|
| Экспериментальная | 6,65     | 7,45               | 7,2      | 8,25                          | 6                      | 7,35      | 5,2                   | 6,41                        |
| Контрольная       | 3,1      | 3,8                | 3        | 3,4                           | 3,35                   | 3,1       | 3,8                   | 3,36                        |

Таблица 11

Направление и достоверность различий между выборками по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, полученные по Т-критерий Вилкоксона.

| Показатели                 | Экспериментальная группа - Контрольная группа |
|----------------------------|---|
| здоровье                   | —   |
| ум,<br>способности         | > 99%   |
| характер                   | > 99%   |
| авторитет у<br>сверстников | > 99%   |
| целеустремлен<br>ность     | —   |

|                    |       |
|--------------------|-------|
| внешность          | > 99% |
| уверенность в себе | > 99% |

Как видно из представленных данных, между выборками существуют различия по изучаемым параметрам на уровне достоверности в 99%.

По параметру «ум, способности» между выборками выявлено различие на уровне достоверности изучаемых признаков в 99%, причем показатели намного больше выражены в экспериментальной группе. Это различие означает, что в экспериментальной группе у испытуемых адекватное оценивание своих умственных способностей позволяет эффективно распоряжаться своими интеллектуальными ресурсами. В тоже время в контрольной группе, испытуемые не имеют адекватной самооценки, их некритичное отношение к своим умственным возможностям может часто вести к переоценке своих сил, и как следствие к срыву планируемых результатов. В связи с этим самооценка приобретает негативный характер.

По параметру «характер» между выборками выявлено различие на уровне достоверности изучаемых признаков в 99%, причем показатели намного больше выражены в экспериментальной группе. Это различие означает, что в экспериментальной группе черты характера развиваются исходя из адекватных реакций на внешние воздействия окружающих. В тоже время в контрольной группе черты характера развиваются с опорой на неадекватное оценивание себя, окружающих, ситуаций, как следствие, строится неправильное реагирование на внешние воздействия, проявляющиеся в характере.

По параметру «авторитет у сверстников» между выборками выявлено различие на уровне достоверности изучаемых признаков в 99%, причем показатели намного больше выражены в экспериментальной группе. Это различие означает, что в экспериментальной группе авторитет у сверстников больше всего связан с адекватным оцениванием своего поведения, статуса и личностных особенностей, что позволяет быть включенным во

взаимодействие со сверстниками. В тоже время в контрольной группе оценка своего повеления является неадекватной, и как следствие, они оценивают свой авторитет у сверстников неадекватно, с последующими проблемами в общении.

По параметру «внешность» между выборками выявлено различие на уровне достоверности изучаемых признаков в 99%, причем показатели намного больше выражены в экспериментальной группе. Это различие означает, что в экспериментальной группе оценивание своей внешности происходит в некоторой степени объективно, и как следствие, они достаточно объективно оценивают свою привлекательность для других людей. Исходя из этого они строят свое взаимодействие, ожидая определенных реакций от окружающих на свою внешность. В тоже время в контрольной группе испытуемые часто могут предъявлять заниженные или завышенные требования к окружающим по поводу своего взаимодействия с ними, что также может в дальнейшем отражаться на самооценке подростка при неудачном стечении обстоятельств.

По параметру «уверенность в себе» между выборками выявлено различие на уровне достоверности изучаемых признаков в 99%, причем показатели намного больше выражены в экспериментальной группе. Это различие означает, что в экспериментальной группе уверенность в себе более высокая, чем у подростков с неадекватной, низкой самооценкой. Это может быть связано с тем, что в экспериментальной группе подростки более взвешенно подходят к выполнению своих личных задач, и как следствие, вероятность успешности у них повышается. В тоже время в контрольной группе вероятность успешного выполнения организации своей деятельности существенно ниже, и как следствие, уверенность в себе также намного ниже.

Таким образом, можно подвести следующий итог.

В экспериментальной группе было выявлено, что у испытуемых адекватное оценивание своих умственных способностей позволяет эффективно распоряжаться своими интеллектуальными ресурсами, черты их характера развиваются исходя из адекватных реакций на внешние

воздействия окружающих, а также авторитет у сверстников больше всего связан с адекватным оцениванием своего поведения, статуса и личностных особенностей, что позволяет быть включенным во взаимодействие со сверстниками. Также в экспериментальной группе оценивание своей внешности происходит объективно, и как следствие, испытуемые достаточно объективно оценивают свою привлекательность для других людей. Исходя из этого они строят свое взаимодействие, ожидая определенных реакций от окружающих на свою внешность, в связи, с чем они довольно уверены в выполнении своих личных задач, и как следствие, вероятность успешности у них повышается.

В тоже время в контрольной группе было выявлено, что испытуемые не имеют адекватной самооценки, их некритичное отношение к своим умственным возможностям может часто вести к переоценке своих сил, и как следствие к срыву планируемых результатов. В связи с этим самооценка приобретает негативный характер, где существует неадекватное оценивание себя, окружающих, ситуаций, как следствие, строиться неправильное реагирование на внешние воздействия. Также было выявлено, что в контрольной группе испытуемые оценивают свой авторитет у сверстников неадекватно, с последующими проблемами в общении, потому что часто могут предъявлять заниженные или завышенные требования к окружающим по поводу своего взаимодействия с ними, что также может в дальнейшем отражаться на самооценке подростка при неудачном стечении обстоятельств, снижая его уверенность.

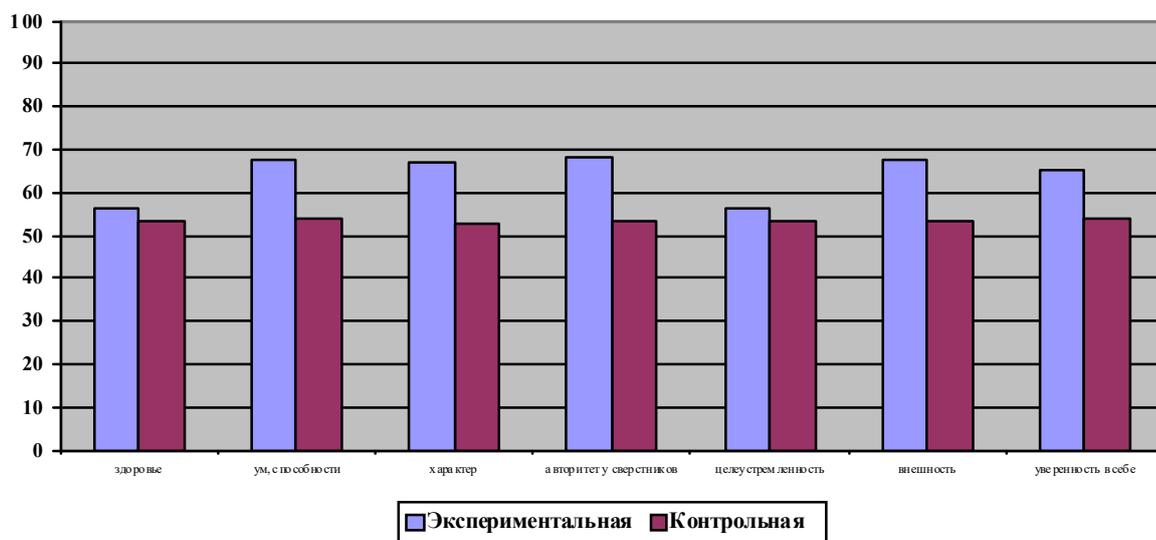


Рисунок 4

Результаты, полученные в ходе проведения исследования по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан после проведения формирующего эксперимента

Также далее рассматривался результат диагностики, полученной с помощью опросника «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н.

Таблица 12

Уровень самооценки в контрольной и экспериментальной группе, выявленный с помощью опросника «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н

| Показатели               | Самооценка<br>(средние значения<br>в группе<br>испытуемых ) |
|--------------------------|---|
| Экспериментальная группа | 4,55  |
| Контрольная группа       | 1,65  |

В экспериментальной группе испытуемых после проведения формирующего эксперимента был выявлен по методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н высокий уровень самооценки в общей группе.

В контрольной группе испытуемых был выявлен средний уровень общей самооценки, который в среднем существует у данных испытуемых.

Как видно, после проведенного эксперимента, самооценка стала значительно выше в экспериментальной группе младших подростков, при этом в контрольной группе она изменилась незначительно и осталась практически на том же самом уровне, на котором была – на среднем.

Далее рассмотрим показатели процентного соотношения уровня самооценки у испытуемых после того, как был проведен формирующий эксперимент.

Таблица 13

Процентное соотношение уровня самооценки после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группе испытуемых

| Показатели         | Экспериментальная группа |         | Контрольная группа |         |
|--------------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
|                    | Число                    | Процент | Число              | Процент |
| Высокая самооценка | 18                       | 60%     | 6                  | 9%      |
| Средняя самооценка | 8                        | 27%     | 4                  | 3%      |
| Низкая самооценка  | 4                        | 13%     | 2                  | 8%      |

В ходе диагностики было выявлено, что в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента высокой самооценкой обладают 18 человек, что составляет 60% от общей группы испытуемых.

Средним уровнем самооценки обладают 8 человека, что составило 27% от общей группы испытуемых. Низким уровнем самооценки обладают 4 человека, что составило 13% от общей группы испытуемых.

В контрольной группе испытуемых высокой самооценкой обладают 6 человек, что составляет 19% от общей группы испытуемых. Средним уровнем самооценки обладают 14 человек, что составило 43% от общей группы испытуемых. Низким уровнем самооценки обладают 12 человек, что составило 38% от общей группы испытуемых.

В экспериментальной группе высоким уровнем самооценки обладает большая часть членов группы, что показывает, если сравнивать с результатами первого этапа диагностики, что произошло изменение в уровне самооценки в сторону ее существенного повышения.

В контрольной группе распределение самооценки на всех ее уровнях, показывает, что общая групповая самооценка находится на среднем уровне, с учетом этого, можно говорить о том, что в этой группе уровень самооценки остался на прежнем уровне.

Таблица 14

Сводная таблица данных, характеризующих динамику уровня самооценки младших подростков по методике диагностики самооценки «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н

| № п. | Самооценка         | Констатирующий срез |     |                          |     | Контрольный срез   |     |                          |     |
|------|--------------------|---------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------|-----|--------------------------|-----|
|      |                    | Контрольная группа  |     | Экспериментальная группа |     | Контрольная группа |     | Экспериментальная группа |     |
|      |                    | человек             | %   | человек                  | %   | человек            | %   | человек                  | %   |
| 1    | Высокая самооценка | 4                   | 13% | 6                        | 20% | 6                  | 19% | 18                       | 60% |

|   |                    |    |     |    |     |    |     |   |     |
|---|--------------------|----|-----|----|-----|----|-----|---|-----|
| 2 | Средняя самооценка | 8  | 25% | 10 | 33% | 14 | 43% | 8 | 27% |
| 3 | Низкая самооценка  | 20 | 62% | 14 | 47% | 12 | 38% | 4 | 13% |

Поскольку распределение значений в контрольной и экспериментальной группе не соответствует нормальному закону, то для исследования успешности проведенной программы развитие межличностных отношений младших подростков был выбран Т-критерий Вилкоксона.

Результаты показали, что после проведения программы у младших подростков значительно изменился уровень общей самооценки ( $p=0,001$ ).

Таким образом, можно подвести следующий итог. Сравнение двух групп испытуемых – экспериментальной и контрольной, после проведенного эксперимента, выявило значимые различия по статусным показателям, по параметрам самооценки. Результаты повторного констатирующего эксперимента говорят о том, что экспериментальная и контрольная группы отличаются друг от друга по анализируемым показателям. После проведенной экспериментальной работы в экспериментальной группе произошло смещение части членов группы в более высокостатусную, при этом у членов этой группы значительно увеличилась самооценка. В контрольной группе такого распределения не произошло, и показатели самооценки также остались на прежнем уровне.

## **Вывод по второй главе**

В ходе проведенного исследования мы выяснили, что во время первого этапа диагностики определенных существенных различий между двумя группами – контрольной и экспериментальной не было обнаружено.

По методу социометрии было выявлено, что до проведения развивающих занятий в экспериментальной группе было «Звезд» - 20%, «Предпочитаемых» - 67%, «Отвергаемых» - 13%. В контрольной группе испытуемых было выявлено, что до проведения развивающих занятий существовало «Звезд» - 25%, «Предпочитаемых» - 50%, «Отвергаемых» - 20%.

По методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, было выявлено, что низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладали 60%, средним уровнем 27%, высоким уровнем 13%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладали 69%, средним уровнем обладали 19%, высоким уровнем обладали 12%.

По методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н, было выяснено, что до проведения занятий низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладали 47%, средним уровнем 33%, высоким уровнем 20%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладали 63%, средним уровнем обладали 25%, высоким уровнем обладали 12%. Это показывает, что обе группы испытуемых находились в момент начала эксперимента приблизительно в равных условиях.

После того, как были проведены специальные занятия, направленные на развитие межличностных отношений младших подростков в контрольной и экспериментальной группах испытуемых произошли значительные изменения.

По методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, было выявлено, что низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладают 13%, средним уровнем 27%, высоким уровнем 60%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладают 50%, средним уровнем обладают 31%, высоким уровнем обладали 19%.

По методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н, было выяснено, что после проведения занятий низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладали 13%, средним уровнем 27%, высоким уровнем 60%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладали 38%, средним уровнем обладали 43%, высоким уровнем обладали 19%.

После проведения занятий в экспериментальной группе произошло увеличение числа детей, обладающих большим количеством положительных выборов, а значит, и расширенным по сравнению с ранее зафиксированными, внутригрупповыми связями. По методу социометрии было выявлено, что после проведения развивающих занятий в экспериментальной группе было «Звезд» - 33%, «Предпочитаемых» - 67%, «Отвергаемых» - не выявлено. В контрольной группе испытуемых было выявлено, что до проведения развивающих занятий существовало «Звезд» - 19%, «Предпочитаемых» - 75%, «Отвергаемых» - 6%.

Это изменение в статусе подростков показывает, что в результате специально организованной работы произошло улучшение положительных отношений между подростками. Самооценка стала значительно выше в экспериментальной группе младших подростков, при этом в контрольной группе она осталась практически на том же сама уровне, на котором была – на среднем. После проведенной экспериментальной работы в экспериментальной группе произошло смещение части членов группы в более высокостатусную, при этом у членов этой группы значительно

увеличилась самооценка. В контрольной группе такого распределения не произошло, и показатели самооценки также остались на прежнем уровне.

В экспериментальной группе было выявлено, что у испытуемых адекватное оценивание своих умственных способностей позволяет эффективно распоряжаться своими интеллектуальными ресурсами, черты их характера развиваются исходя из адекватных реакций на внешние воздействия окружающих, а также авторитет у сверстников больше всего связан с адекватным оцениванием своего поведения, статуса и личностных особенностей, что позволяет быть включенным во взаимодействие со сверстниками. Также в экспериментальной группе оценивание своей внешности происходит объективно, и как следствие, испытуемые достаточно объективно оценивают свою привлекательность для других людей. Исходя из этого они строят свое взаимодействие, ожидая определенных реакций от окружающих на свою внешность, в связи, с чем они довольно уверены в выполнении своих личных задач, и как следствие, вероятность успешности у них повышается.

В тоже время в контрольной группе было выявлено, что испытуемые не имеют адекватной самооценки, их не критичное отношение к своим умственным возможностям может часто вести к переоценке своих сил, и как следствие к срыву планируемых результатов. В связи с этим самооценка приобретает негативный характер, где существует неадекватное оценивание себя, окружающих, ситуаций, как следствие, строиться неправильное реагирование на внешние воздействия. Также было выявлено, что в контрольной группе испытуемые могут оценивать свой авторитет у сверстников неадекватно, с последующими проблемами в общении, потому что часто могут предъявлять заниженные или завышенные требования к окружающим по поводу своего взаимодействия с ними, что также может в дальнейшем отражаться на самооценке подростка при неудачном стечении обстоятельств, снижая его уверенность.

Таким образом, можно говорить о том, что развивающая работа оказалась успешной, так как были зафиксированы положительные сдвиги в экспериментальной группе, как по уровню самооценки, так и в социометрическом статусе.

## **Заключение**

В данной работе мы исследовали взаимосвязь межличностных отношений и самооценки младшего подростка. При исследовании настоящей проблемы мы исходили из представления о том, что межличностные отношения в ученическом коллективе являются именно тем контекстом развития ребенка, в рамках которого происходит формирование его самооценки.

Самооценка в нашей работе понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям. Межличностные отношения понимаются как это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения.

Гипотеза исследования состояла в том, что развитие межличностных отношений с помощью специальной развивающей программы способствует оптимизации самооценки младших подростков.

Исследование осуществлялось как формирующий эксперимент. Результаты первого среза позволили выделить из числа испытуемых экспериментальную группу, с которой и проводилась развивающая работа.

В ходе первого этапа исследования было выявлено, что социометрический статус младших подростков был следующим. В экспериментальной группе было «Звезд» - 20%, «Предпочитаемых» - 67%, «Отвергаемых» - 13%. В контрольной группе испытуемых было выявлено, что после проведения развивающих занятий существовало «Звезд» - 25%, «Предпочитаемых» - 56%, «Отвергаемых» - 19%.

По методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, было выявлено, что низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладали 60%, средним уровнем 27%, высоким уровнем 13%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладали 69%, средним уровнем обладали 19%, высоким уровнем обладали 12%.

По методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н, было выяснено, что до проведения занятий низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладали 47%, средним уровнем 33%, высоким уровнем 20%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладали 63%, средним уровнем обладали 25%, высоким уровнем обладали 12%.

Сопоставление результатов первого и второго среза внутри контрольной и экспериментальной групп выявило следующие результаты: существенных изменений ни по уровню самооценки, ни по социометрической структуре группы в контрольной группе не обнаружено; в экспериментальной группе социометрический статус изменился – в категорию звезд и предпочитаемых перешла вся группа подростков, но при этом полностью был исключен детьми выбор таких статусов как «Отвергаемый» и «Изгой».

Таким образом, показатели уровня самооценки изменились, как видно из результатов анализа по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, где было определено, что низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладали 13%, средним уровнем 27%, высоким уровнем 60%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладали 50%, средним уровнем обладали 31%, высоким уровнем обладали 19%.

По методике «Определение уровня общей самооценки» Казанцевой Г.Н, было выяснено, что после проведения занятий низким уровнем самооценки в экспериментальной группе обладают 13%, средним уровнем

27%, высоким уровнем 60%. В контрольной группе низким уровнем самооценки обладают 38%, средним уровнем обладают 43%, высоким уровнем обладают 19%.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу. Развитие межличностных отношений с помощью специальной программы способствует оптимизации межличностных отношений младшего подростка, а также связаны с уровнем самооценки. Кроме того, полученные данные позволяют выдвинуть предположение о потенциальных возможностях развивающих программ в плане оптимизации иных качеств и свойств личности, что может составить возможные перспективные направления психологических исследований в этой области.

Таким образом, одним из эффективным и продуктивным средством развития межличностных отношений подростка, являются методы активного социально-психологического обучения, которые способствуют умению применять на практике навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, создают позитивный психологический климат в коллективе, повышают уровень общительности, подростки применяют практические навыки эффективного взаимодействия с окружающими, влияют на адекватное представление подростков о себе, своей самооценке. Составленная нами психолого-педагогическая программа, включала в себя различные методы и приемы, как психологический тренинг, игротерапия и групповая дискуссия, которые способствовали развитию межличностных отношений подростков. В ходе проведения программы поставленные перед нами цели и задачи были достигнуты.

## Список литературы

1. Андреева Г.М., Социальная психология, М., Издательство Московского Университета, – 2001 г. – 455 с.
2. Абраменко Н.Ю. Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 1 (18). С. 9-20.  
Психологические факторы возникновения "группы риска" в подростковом возрасте.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
4. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб., 1998
5. Агафонов А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем: Автореф. дисс. . канд. психол. наук. Казань: КГТУ им. А.Н. Туполева, 2000.- 18с.
6. Аллахвердян С.Р. Референтное общение как фактор развития адекватной самооценки личности (на материале подросткового возраста): Автореф. дисс. . канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2005. - 24с.
7. Аркадьев Г., Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий. // Развитие личности.; № 2– 2000. – 325 с
8. Аверин В. А., Психология личности: Учеб. Пособие. – СПб: Изд-во Михайлова В. А., – 1999. – 366 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - С.245-272.
10. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед.ин- тов Под ред. А. В. Петровского - М.: Просвещение, – 2001. – 382 с.
11. Галигузова Л.Н., – Проблемы социальной изоляции детей // Вопросы психологии, № 3, - 1996, с. 101

12. Головин С. Ю., Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, – 1998. – 339 с.
13. Демина А.П. Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 107-111. Формирование позитивного самоотношения у подростков
14. Дебесс М. Подросток. 20-е изд. СПб.: Питер, 2004. - 127с.
15. Иовина А.Ф. Всероссийская научно-практическая конференция Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. 2013. № 1. С. 237-240. Гармонизация межличностных отношений в младшем подростковом возрасте по средствам совместной игровой деятельности
16. Коломинский Я.Л., Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. - 2-е изд., доп. - Мн.: ТетраСистемс, – 2000. - 432 с.
17. Крайг Г., Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», – 2000. – 752 с.
18. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб., 2001. - 532с.
19. Крутецкий В. А., Психология: Учебник для учащихся пед. уч-щ. – М.: Просвещение, – 1986. – 342 с.
20. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: ТЦ «Сфера», 2001.- 464с.
21. Кулагина И.Ю., «Возрастная психология» Москва, – 1998 г. – 485 с.
22. Кондратьев М. Ю., Типологические особенности психосоциального

развития подростков. // Вопросы психологии, №03. – 1997. – с. 55 - 68.

23. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. М.: Прогресс, – 1989. – 152 с.

24. Лидерс А. Г., Психологический тренинг с подростками: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», – 2001. – 365 с.

25. Мухина В. С., Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – М.: Академия, – 1999. – 358 с.

26. Михайлусова К.А. Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 47-51. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших подростков.

27. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - Киев: Лыбидь, 1990.- 191с.

28. Орлов И.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. - 1995. - №2. - С.5-19.

29. Оршанская М.В. Влияние фрустраций на социализацию подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2004.-21с.

30. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. - М.: Изд-во МГУ им. Ломоносова, 1991.

31. Панферов В.П. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей // Вопросы психологии. - 1982. - №5.

32. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб.: ИГУП, 1999. - 592с.

33. Пасниченко А.З. О различиях самооценки волевых качеств личности в подростковом возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». -1991.-№3.- С.39-45.

- 34.Парыгин Б. Д., Основы социально – психологической теории. – М., – 1971. – с. 235
- 35.Поливанова К. Н., Психологическое содержание подросткового возраста // Вопр. Психол. №2. – 1996. с. 20 – 33.
- 36.Поливанова К. Н., Психологический анализ кризисов возрастного развития. // Вопросы психологии. № 01 – 1994. с. 57 - 61.
- 37.Психология подростка / Под ред. Реана А. А. – М.: ОЛМА-Пресс, – 2003. – 355 с.
- 38.Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, – 1990. – 866 с.
- 39.Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мендерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика Пресс, – 1999. – 785 с.
- 40.Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: «прайм – ЕВРОЗНАК», – 2003. 564 с.
- 41.Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М. И. Боришевского. -Киев: «Вища школа», – 1999. – 214 с.
- 42.Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / С.А. Беличева, О.В. Кардашина, Н.Д. Линде и др.; Под ред. С.А. Беличевой. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. - 181 с.
- 43.Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987. - 47с.
- 44.Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. -М.: Педагогика, 1981. -223 с.
- 45.Психология самосознания. Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. - 672с.

- 46.Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. - Ростов н/Д: РИО АО «Цветная печать», 1995. - 88с.
- 47.Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.- 512с.
- 48.Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. - 1984. - №4. - С. 15-30.
- 49.Першин Б.Б. Стресс, вторичные иммунодефициты и заболеваемость. - М., 1994.
- 50.Пилинейченко Ю.Г. Внутренние преграды как смысловые детерминанты самосознания личности: Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1984.-201с.
- 51.Подростковый возраст в свете разных концепций // Детская психология. - М., 1995. - С.275-295.
- 52.Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. - 1996. - №1.
- 53.Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. - М., Наука, 1983.
- 54.Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. - М., 1984. - С.76-88.
- 55.Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304с.
- 56.Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старше^ подросткового возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. - М., 1984. - С.76-88.

57. Прихожан А.М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1977. - 24с.
58. Райс Ф., Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», – 2000 – 544 с.
59. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии. – СПб.: ПитерКом, – 1999. – 657 с.
60. Савина Н.Г. Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 312-316. Методические рекомендации по формированию саморегуляции поведения у младших подростков.
61. Сапогова Е. Е., Психология развития человека. М., – 2001 - 495 с.
62. Саблина Н.А. Поведенческие проявления агрессивности в подростковом возрасте и возможности их преодоления: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Ставрополь: СевКавГТУ, 2004. - 24с.
63. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. - М.: Просвещение, 1972. - 445с.
64. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. - М., 2000.
65. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. - 1982. - №1. - С.69-75.
66. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия./ Ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара: БАХРАХ-М., 2003.- С.656.
67. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384с.

- 68.Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. Уч. пособие. - М., Московский психолого-социальный институт: Воронеж: Изд-во НПО «Модек» - 2000. - 64 С.
- 69.Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. Уч. пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт: Воронеж: Изд-во «Модек», 2000. - 64 е..
- 70.Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. - 2002. - №1. - С. 17-26.
- 71.Снайдер Д. Курс выживания для подростков. - М.: «Горизонт», 1995.- 207с.
- 72.Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и юношеском возрасте. - Кишинев: Речь, 1988. - 64с.
- 73.Соколова В.Е. Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 87-91. Проблемы формирования коммуникативной компетенции подростков.
- 74.Соколова Е.Т., Чеснокова И.И. Влияние отношения родителей на развитие самооценки подростка // Вопросы психологии. - 1986. - №2. - С.110-117.
- 75.Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. В.А. Лабунской. -М., 1999. - С. 129-139.
- 76.Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 360с.
- 77.Тагирова Г.С. Коррекция поведения трудновоспитуемых подростков с рассогласованием отношений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Махачкала, 1999. - 19с.
- 78.Талкина Т.В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигнутых результатов // Вопросы психологии. - 1985. - №6. — С.131-138.

79. Тихонова Н.А. Особенности психологического развития подростков // География в школе. - 1999. - №1. - С.91-92.
80. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. - 1984. - №3.
81. Тхостов А.Ш., Степанович Д.А. Влияние кризисных жизненных ситуаций на структуру самооценки // Вопросы психологии. - 1987. - №2. - С.128-133.
82. Уланова О.Б. Развитие самооценки у детей старшего дошкольного возраста на занятиях английским языком: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М.: МПГУ, 2000. - 23с.
83. Устименко С.Ф. Межличностные отношения трудных подростков // Вопросы психологии. - 1984. - №1. - 29с.
84. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной, Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, — 1991. — 255 с.
85. Фельдштейн Д. И., Социальное развитие в пространстве-времени Детства. — М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, — 1997. — 144 с.
86. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, — 2003. — 544 с.
87. Хотина Л.А. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 146-150. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших школьников
88. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. -М.: Просвещение, 1990. - 208с.
89. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. -М., 1995.
90. Шибутани Т. Социальная психология. -М., 1989.

91. Шибутани Т. Я-концепция как персонификация // Т. Шибутани Социальная психология / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. - Ростов н/Д., 1988. - С.193-212.
92. Шильштейн Е. С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопр. психол. №2 – 2000. - с. 69 - 78.
93. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 288с.
94. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознания / Проблемы сознания. - М., 1966.
95. Щенникова С. В., Попова Т.А., Ганичева И.А. Тренинг общения: Учебно - методическое пособие. - Арзамас: АГПИ, 2005. - 35 с.
96. Эльконин Б.Д. Избранные психологические труды. - М., 1989.
97. Эриксон Э. Детство и общество. - М., 1992.
98. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Изд. группа «Прогресс», 1996.
99. Эриксон Э. Г., Детство и общество. - Изд. 2-е, перераб. и дополн. / Пер. с англ. - СПб.: ИТД «Летний сад», – 2000. – 520 с.
100. Эльконин Д. Б., Проблемы возрастной и педагогической психологии // Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, – 2004. – 451 с.
101. Яновская Е.А. Исследование уровня самооценки личности несовершеннолетних правонарушителей. - М.: Наука, 1973. - 236с.
102. Ярцев Д.В., Особенности социализации современного подростка.// Вопросы психологии. №06, – 1999. с. 67 -75.

### ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ

#### I часть: Самопознание

Занятие 1. Общение в жизни человека

Занятие 2. Зачем нужно знать себя?

Занятие 3. Я глазами других

Занятие 4. Самооценка

Занятие 5. Мои внутренние друзья и мои внутренние враги

Занятие 6. Ярмарка достоинств

Занятие 7. Ищу друга

#### II часть: Позитивное общение

Занятие 8. Почему люди ссорятся?

Занятие 9. Барьеры общения

Занятие 10. Предотвращение конфликтов

Занятие 11. Учимся слушать друг друга

Занятие 12. Уверенное и неуверенное поведение

Занятие 13. Нужна ли агрессия?

#### III часть: Проблемы общения

Занятие 14. Пойми меня

Занятие 15. Мои проблемы

Занятие 16. Обиды

Занятие 17. Критика

Занятие 18. Compliments или лесть?

Занятие 19. Груз привычек

Занятие 20. Азбука перемен

Занятие 21. Вежливость

## *1 часть: Самопознание*

### **ЗАНЯТИЕ 1. ОБЩЕНИЕ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**

**Цели:** Познакомить детей с целями занятий. Дать первоначальное представление о значении общения в жизни человека. Принять правила проведения занятий.

#### **Материалы**

Тетради, ручки, небольшие листочки бумаги для записей.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

##### **1. Знакомство с целями занятий**

**Психолог.** *На занятиях мы будем учиться общению, получая не только полезные знания и умения, но и хорошее настроение. Кто может попытаться раскрыть понятие «общение»? (Общение — это взаимодействие людей друг с другом с целью передачи знаний, опыта, обмена мнениями. В отличие от простого взаимодействия в процессе общения происходит открытие друг другом самих себя. Я тебе — свое Я, а ты мне — свое Я.*

**Психолог.** *Скажите, всегда ли ваше общение с другими людьми бывает успешным и вызывает положительные эмоции? Нужно ли учиться общению? Как вы считаете, для чего это нужно?*

*(Общение требуется каждому человеку, чтобы чувствовать себя человеком.)*

**Психолог** *подводит ребят в процессе обсуждения к выводу, что общение играет в жизни человека важную роль и общению нужно учиться, чтобы оно приносило человеку пользу и радость.*

##### **2. Принятие правил**

**Психолог.** *Каждая группа, собираясь работать совместно, всегда договаривается о правилах работы. Посмотрите на правила, написанные на доске. Какие правила можно принять сразу? Какие нужно изменить? Может быть, что-то нужно добавить?*

#### **Примерные правила**

- *Активная работа на занятии каждого участника.*
- *Внимательность к говорящему.*
- *Доверие друг к другу.*
- *Недопустимость насмешек.*
- *Не выносить обсуждение за пределы занятия.*
- *Право каждого на свое мнение.*

##### **3. Работа по теме**

**Психолог.** *Трудно представить себе жизнь без общения, оно рано входит в нашу жизнь. Если мы проанализируем, с кем и как мы общаемся, то, наверное, станет понятно, что общение довольно часто доставляет нам неприятности. Задумывались ли вы, почему это происходит?*

*Многочисленные исследования свидетельствуют, что ссоры между людьми чаще всего возникают из-за отсутствия культуры общения. В ссорах люди чаще обвиняют других. Давайте попытаемся проверить при помощи теста, какие мы в общении. Отвечайте по возможности откровенно и сразу.*

***Тест «Коэффициент моей общительности»***

Учащиеся отвечают на 16 вопросов теста В.Ф. Ряховского (см. *Калик В.А. Грамматика общения. М., 1995*)

Психолог зачитывает варианты интерпретации и предлагает каждому оценить свои ответы. В группе нельзя обсуждать личностные особенности отдельных учащихся. Каждому предлагается сохранить результаты тестирования для проверки в конце года (после работы на занятиях).

***Тест-игра «С тобой приятно общаться»***

**Психолог.** *Умеем ли мы общаться, лучше всего знают те, с кем мы общаемся. В школе вам приходится постоянно общаться со своими одноклассниками. Давайте проверим, какие вы в общении.*

Для этого детям раздаются небольшие листочки для записи (количество этих листочков равно количеству человек в группе), на которых они пишут соответствующие баллы для каждого ученика. Расшифровка баллов написана на доске.

- + 2 — с тобой очень приятно общаться;
- + 1 — ты не самый общительный человек;
- 0 — не знаю, я мало с тобой общаюсь;
- 1 — с тобой иногда неприятно общаться;
- 2 — с тобой очень тяжело общаться.

Каждый листочек складывается и на обороте пишется имя того, кому записка предназначена. Все записки собираются в коробку, и психолог раздает их «адресатам», предупреждая, что подсчет баллов нужно будет сделать дома

**Психолог.** *Если результаты вам не понравятся, то не стоит огорчаться, а лучше вспомните, что все зависит от каждого из вас. Если мы не знаем, как общаться с другими, то мы несчастны. Научиться общению можно, но для этого необходимо желание. Нужно постигать искусство общения и работать над собой. Будем вместе учиться общению.*

*А сейчас выполните такое задание. Напишите на одном листочке: «Я хочу, чтобы со мной обращались ласково и нежно», на другом листочке напишите: «Я хочу, чтобы со мной обращались строго и требовательно». Сдайте мне тот листочек, на котором написан приемлемый для вас вариант общения.*

**4. Анализ занятия**

**Психолог.** *Что понравилось на занятии? Что бы вы хотели изменить? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки.*

В заключение ведущий сообщает, какое общение выбрали большинство участников (см. предыдущее задание).

### **5. Домашнее задание**

**Психолог.** *Подсчитайте дома баллы, полученные вами по тесту «С тобой приятно общаться» и запишите результат в тетрадь. С обсуждения этого мы и начнем наше следующее занятие.*

## **ЗАНЯТИЕ 2. ЗАЧЕМ НУЖНО ЗНАТЬ СЕБЯ?**

**Цели:** Создать у учеников мотивацию на самопознание. Способствовать самопознанию и рефлексии учащихся.

### **Материалы**

Тетради, ручки, карандаши, разноцветная коробка с прорезями, обклеенная полосками из шести разных цветов.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Настрой на занятие**

##### ***Упражнение «Цвет настроения»***

Каждый участник выбирает цвет своего настроения в данный момент и бросает картонный квадратик в прорезь той полоски на коробке, которая соответствует выбранному цвету. Психолог открывает коробку и сообщает (не называя детям обозначения цветов и не подсчитывая их точное количество), с каким настроением пришли сегодня на занятие большинство ребят. Затем выясняет у участников, соответствует ли этот результат их настроению

##### ***Упражнение «Я рад общаться с тобой»***

**Психолог.** *Сейчас выполните такое задание: протяните рядом стоящему руку со словами: «Я рад общаться с тобой», а тот, кому вы протянули руку, протянет ее следующему с этими же словами. Так «по цепочке» все берутся за руки и образуют круг.*

#### **2. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог.** *Хотите узнать, сколько баллов вы получили по тесту «С тобой приятно общаться»? Психолог называет максимальный балл.*

**Психолог.** *Как вы считаете, можно ли изменить мнение одноклассников? Как это сделать? Вы замечали, что с разными людьми вы ведете себя по-разному? А кто знает себя очень хорошо? Все ли в себе вам нравится? Чем мы отличаемся от других? Нужно ли знать себя?*

#### **3. Работа по теме**

##### ***Самоанализ «Кто я? Какой я?»***

**Психолог.** *Продолжите письменно предложения: Я думаю, что я... Другие считают, что я... Мне хочется быть... Для каждого предложения подберите от 5 до 10 определений из списка слов на плакате. Психолог вывешивает список слов, помогающих ученикам отвечать на вопросы.*

##### ***Список слов***

Симпатичный, слабый, приятный, грубый, справедливый, хвастливый, трудолюбивый, скучный, остроумный, смелый, жадный, хитрый, смешной, терпеливый, надежный, неприятный, задумчивый, хороший, здоровый,

вежливый, робкий, честный, глупый, одинокий, красивый, резкий, нежный, сильный, задиристый, лживый, сообразительный, дружелюбный.

#### **Упражнение «Горячий стул»**

**Психолог.** Сейчас каждый из вас сможет проверить, насколько совпадает представление о нем одноклассников с его собственным представлением о себе. Каждый (по очереди) будет занимать место на стуле в центре, и участники ответят на вопрос: «Какой он?» Для этого они должны подобрать одно или несколько определений из того же списка слов на плакате (см. выше). Сидящий в центре отмечает те слова, которые совпадают с его определением (Я думаю, что я...). Количество совпадений подсчитывается.

#### **4. Анализ занятия**

**Психолог.** Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки. Что понравилось? Какие испытывали трудности? Кого трудней оценивать — себя или других?

#### **5. Домашнее задание**

**Психолог.** Выполните дома следующее задание. Сделайте рисунок под названием «Я в лучах солнца». Нарисуйте круг и в центре напишите букву «Я». От границ круга нарисуйте лучи: их количество должно соответствовать отмеченным совпадениям в вашей характеристике. Совпадения положительных качеств нужно рисовать красным карандашом, а отрицательных — синим.

### **ЗАНЯТИЕ 3. Я ГЛАЗАМИ ДРУГИХ**

**Цели:** Формировать способность к самоанализу. Способствовать возникновению желания самосовершенствоваться. Развивать способность принимать друг друга.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

##### **1. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог.** Давайте рассмотрим все рисунки «Я в лучах солнца». Вспомните, что обозначают лучи (количество определений, которые дали вам одноклассники и которые совпали с вашим мнением о себе) Количество лучей показывает, насколько хорошо вы знаете себя (много совпадений — хорошо знаете). Красными лучами отмечались положительные совпадения: ваши положительные качества словно «согревают» окружающих. Отрицательные же (синие) действуют как «холод» и мешают общению. Как выдумаете, почему у некоторых ребят мало лучей? (Или они себя плохо знают, или их плохо знают одноклассники.) В итоге обсуждения желательно подвести ребят к пониманию того, что в общении нужно проявлять свои положительные качества, тогда и конфликтов будет меньше.

##### **2. Работа по теме**

##### **Методика «Твое имя»**

**Психолог.** Участники встают в круг, а один, передавая мяч соседу, называет свое полное имя. Задача других — назвать, передавая мячик по

кругу, как можно больше вариантов его имени (например: Катя, Катюша, Катерина, Катенька, Катюшка, Екатерина). Задание повторяется для каждого участника. Затем все делятся впечатлениями о том, что чувствовали, когда слышали свое имя.

**Психолог.** *Наше имя звучит для нас как лучшая в мире музыка. Поэтому, обращаясь друг к другу, давайте каждый раз будем начинать это обращение с имени.*

### **Игра «Ассоциации»**

**Психолог.** *Давайте сейчас выберем первого водящего. Желающий встает перед участниками. Каждый присутствующий по очереди должен сказать, какие ассоциации вызывает у него водящий, то есть что он нам напоминает: растение, предмет, животное. Не забывайте обращаться друг к другу по имени. (Участники играют.)*

**Психолог.** *Что чувствовали? Какие сравнения были неожиданными?*

### **3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет три нужное количество пальцев одной руки.*

*Что оказалось неожиданным? Что было самым интересным?*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Запишите в тетрадях начало нескольких предложений, а дома закончите их:*

*Я словно птица, когда...*

*Я превращаюсь в тигра, когда...*

*Я словно муравей, когда...*

*Я словно рыба, когда...*

*Я — прекрасный цветок, если...*

### **ЗАНЯТИЕ 4. САМООЦЕНКА**

**Цели:** Дать понятие о самооценности человеческого «Я». Продолжать развитие навыков самоанализа и самооценки. Закрепить навыки групповой работы.

#### **Материалы**

Тетради, альбомные листы бумаги, карандаши, планшетки, ручки.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

##### **1. Обсуждение домашнего задания**

Ученики читают свои варианты предложений. Затем идет обсуждение. Ведущий задает вопросы: *Много ли похожих ответов? Какие ответы характеризуют чувства, а какие поведение? Чего больше — одинаковых чувств или одинаковых вариантов поведения? Учащиеся приходят к выводу, что в общении нужно уметь управлять своим поведением. Чувства не оправдывают плохое поведение человека.*

##### **2. Работа по теме**

##### **Методика «Самооценка»**

Учащимся предлагается изобразить в ряд 8 кружков, а затем быстро вписать в один кружок букву «Я». Психолог объясняет, что чем ближе к

левому краю стоит буква, тем ниже самооценка ученика. Затем объясняет, что это тест-игра и не стоит его результаты принимать очень серьезно.

### **Дискуссия «Самое-самое»**

Психолог предлагает ученикам записать в тетради, что для них самое важное и самое ценное в жизни. Затем дети это зачитывают, а психолог записывает на доске. Обсуждается каждый пункт. Нужно подвести ребят к выводу, что каждый человек неповторим и представляет ценность. Любить себя — это значит признавать право на любовь других людей к себе. Обычно ученики перечисляют такие ценности, как **здоровье, родители, друзья, работа, семья, мир, деньги** и др. Психолог, комментируя каждый ответ, просит учащихся ответить на вопросы: *Почему для тебя главным является здоровье? (Я смогу жить долго.) Чем тебе дороги родители? (Они мне дали жизнь и любят меня.)* Затем каждый учащийся приходит к таким выводам. *Каждый человек должен любить себя и принимать таким, какой он есть. Любить себя — значит гордиться своими поступками и быть уверенным, что поступаешь правильно. Тот, кто не любит себя, не может искренне любить других. Если самооценка у человека низкая, то он ощущает беспомощность, бессилие и одиночество.*

### **Методика «Моя вселенная»**

Ученикам предлагается на альбомных листах начертить круг и от него лучи к другим кругам. В центральном круге нужно написать «Я», а в других кругах-планетах написать окончание предложений:

*Мое любимое занятие... Мой любимый цвет... Мой лучший друг... Мое любимое животное... Мое любимое время года... Мой любимый сказочный герой... Моя любимая музыка...*

### **3. Анализ занятия**

Учащиеся дают оценку занятию. Психолог задает следующие вопросы для обсуждения: Что нового вы узнали о себе? Как могут вам пригодиться полученные сегодня знания?

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Проследите в течение некоторого времени (например, до нашего следующего занятия) за своим настроением. После этого постарайтесь ответить на вопросы: Всегда ли вы были спокойны и веселы? Всегда ли вы были внимательны и сосредоточены? Были ли вспышки гнева? Было ли вам неудобно за какой-то свой поступок? От каких вредных привычек вы хотели бы избавиться?*

## **ЗАНЯТИЕ 5. МОИ ВНУТРЕННИЕ ДРУЗЬЯ И МОИ ВНУТРЕННИЕ ВРАГИ**

**Цели:** Познакомить учащихся с эмоциями. Научить определять эмоциональное состояние других людей. Тренировать умение владеть своими эмоциями.

### **Материалы**

Плакат со схематичным изображением эмоций, карточки с заданиями, бланки с названиями эмоций, мяч.

## ХОД ЗАНЯТИЯ

### 1. Обсуждение домашнего задания

Психолог проводит опрос учащихся по кругу.

**Психолог.** *Вспомните, какое настроение чаще всего у вас было за неделю, и ответьте на вопросы домашнего задания (см. занятие 4). При обсуждении эмоционального опыта учащихся желательно добиться информации от каждого участника. Чем больше будет проанализировано чувств и жизненных ситуаций, тем лучше. После обсуждения ребята приходят к выводу: все люди иногда бывают злыми и раздражительными, а иногда добрыми и веселыми, «внутри нас живут» наши друзья и наши враги — эмоции.*

### 2. Работа по теме

#### **Обсуждение понятия «эмоции»**

Учащиеся рассматривают плакат со схематичным изображением эмоций.

**Психолог.** *Попробуйте дать определение понятия «эмоции». Обобщая ответы детей, психолог дает следующее определение: эмоции — это выражение нашего отношения (чувства) к происходящему вокруг нас или внутри нас.*

**Психолог.** *Могут ли эмоции нанести человеку вред? Перечислите, какие эмоции можно назвать нашими врагами (злость, агрессия, насмешка и т.д.). На плакате хорошо видно, что даже выражение лица становится неприятным, если человек является рабом своих внутренних врагов. Общаться с такими людьми тоже неприятно. Положительные эмоции помогают бороться с нашими врагами, поэтому положительные эмоции можно назвать нашими друзьями. Назовите положительные эмоции (радость, нежность, доброжелательность, спокойствие, уверенность и т.д.). Как еще можно побороть своих внутренних врагов (досчитать до 20, побыть одному, улыбнуться, подумать о чем-то хорошем, написать на бумаге и разорвать).*

#### **Игра «Угадай эмоцию»**

Участники угадывают, какие эмоции изображены на плакате.

#### **Игра «Назови эмоцию»**

Передавая мяч по кругу, участники называют эмоции, мешающие общению. Затем мяч передается в другую сторону, и называются эмоции, помогающие общению.

#### **Игра «Изобрази эмоцию»**

Эмоции можно выражать с помощью движений, мимики, жестов, интонации. Всем участникам раздаются карточки: на каждой написана та или иная эмоция (радость, грусть, насмешка, обида, страх, удивление и др.). Водящий пытается изобразить доставшуюся ему эмоцию без слов. Остальные должны угадать, какую эмоцию пытался изобразить водящий.

#### **Упражнение «Поставь балл эмоциям»**

Всем участникам раздаются бланки с различными эмоциями (положительными и отрицательными). Им предлагается поставить балл (от 1 до 10) около каждой эмоции в зависимости от того, как часто ее испытывает отвечающий. Затем идет обсуждение по вопросам:

*Если эмоции могут быть нашими врагами, то нужно ли учиться управлять ими? Как этому научиться?* После всех ответов ведущий делает вывод, который участники записывают в тетрадях.

**Владеть своими эмоциями это значит:**

- уважать права других;
- проявлять терпимость к чужому мнению;
- не причинять вреда и не совершать насилия;
- мириться с чужим мнением;
- не возвышать самого себя над другими;
- уметь слушать.

**3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Что для вас было новым на занятии? Что было уже известно? Что понравилось на занятии? Что бы вы хотели изменить? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки.*

**4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Постарайтесь понаблюдать за своим поведением в разных ситуациях общения и отметить, как вы владеете своими эмоциями. Запишите свои способы владения эмоциями.*

**ЗАНЯТИЕ 6. ЯРМАРКА ДОСТОИНСТВ**

**Цели:** Закрепить у учащихся навыки самоанализа. Научить преодолевать барьеры на пути самокритики. Развить уверенность в себе.

**Материалы**

Листы с надписями ПРОДАЮ, ПОКУПАЮ (для каждого участника).

**ХОД ЗАНЯТИЯ**

**1. Обсуждение домашнего задания**

Всем участникам предлагается прочитать вслух записи в тетрадях о том, как они умеют владеть своими эмоциями. Поощряются самостоятельные выводы. Затем идет обсуждение.

**Психолог.** *Можете ли вы с уверенностью сказать, что всегда владеете своими эмоциями? Это непросто, но чтобы у вас было меньше проблем в общении, нужно учиться владеть своими эмоциями.*

**2. Работа по теме**

***Игра «Ярмарка достоинств»***

Участники игры получают листы с надписями ПРОДАЮ и ПОКУПАЮ. Ведущий предлагает каждому на одном листе, под надписью ПРОДАЮ, написать все свои недостатки, от которых хотелось бы избавиться, а на другом листе, под надписью ПОКУПАЮ, написать достоинства, которые хотелось бы приобрести. Затем листы прикрепляются на груди участников игры, и они становятся посетителями «ярмарки». Они

ходят и предлагают друг другу что-либо купить или что-либо продать. Игра продолжается до тех пор, пока каждый не обойдет и не прочтает все возможные варианты купли-продажи. Затем проводится обсуждение: *Что удалось купить? Что удалось продать? Что было легче купить или продать? Почему? Какие качества продавались? Какие качества хотели купить многие? Почему?* Как правило, большинство ребят хотели бы избавиться от недостатков, а приобрести достоинства. Хотя встречались и такие учащиеся, которые продавали свои достоинства.

После обсуждения ведущий подводит ребят к выводу о том, что не надо бояться признавать свои недостатки, — это проявление мужества. От такого признания человек становится только сильнее. Затем психолог предлагает записать в тетрадях вывод: *Достойный человек не тот, у кого нет недостатков, а тот, у кого есть достоинства (В.О. Ключевский).*

### **Упражнение «Вверх по радуге»**

Сидя на стульях, все закрывают глаза, делают глубокий вдох и представляют, как они взбираются вверх по радуге (преодолевая сопротивление, борясь с недостатками), а на выдохе — съезжают с нее, как с горки (избавляясь от недостатков). Повторить 3—4 раза.

Обсудить, что чувствовали, и объяснить участникам значение расслабления.

### **3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Трудно ли было признавать свои недостатки? Были ли вы откровенны в оценке своих достоинств? Оцените свою откровенность в баллах (выкидываем пальцы).*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Подумайте дома и напишите, какие люди вам нравятся? С каким человеком вы хотели бы дружить? Должны ли друзья быть во всем похожи друг на друга?*

## **ЗАНЯТИЕ 7. ИЩУ ДРУГА**

**Цели:** Помочь учащимся в самораскрытии. Способствовать преодолению барьеров в общении. Совершенствовать навыки общения.

### **Материалы**

Листы бумаги для написания объявлений.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

Участникам предлагается ответить на вопросы домашнего задания (см. занятие 6).

**Психолог.** *Друзья — это те, кому мы верим, кто не предаст, не подведет, способен поддержать, посочувствовать. Другу мы можем доверить свои откровения. Задумывались ли вы над тем, можете ли сами соответствовать понятию «друг»? Как вы думаете, кто может уверенно назвать вас своим другом? Кто может объяснить, что такое откровенность?*

#### **2. Работа по теме занятия**

Психолог предлагает участникам написать окончания предложений у себя в тетради. Он записывает на доске начало предложений: *Откровенно говоря, мне до сих пор трудно... Откровенно говоря, для меня очень важно... Откровенно говоря, я ненавижу, когда... Откровенно говоря, я радуюсь, когда... Откровенно говоря, самое главное в жизни...*

Затем участникам предлагается, по желанию, зачитать свои ответы вслух. **Психолог.** *Всем ли мы можем доверить свои откровения? Поднимите руку те, у кого есть настоящий друг — такой, которому можно доверять? Может ли взрослый (родитель, воспитатель или учитель) быть вашим другом?*

### **Объявление «Ищу друга»**

**Психолог.** *Каждому человеку в жизни нужен друг. Когда друзей нет, то человек пытается их обрести. Многие газеты сейчас печатают объявления тех, кто желает найти друзей или единомышленников. Мы попытаемся с вами тоже составить такое объявление. Давайте озаглавим его «Ищу друга».*

*Вы можете рассказать немного о себе, указать свои увлечения, любимые занятия. Объявление не должно быть большим, но старайтесь писать искренне. Можно не подписывать свой текст или придумать себе псевдоним.*

*Затем объявления собираются и зачитываются. Участники отгадывают, кто является автором каждого объявления: если отгадывают, то дополнительно называют положительные качества автора. Желающие могут поместить свои объявления на стенде в кабинете психолога.*

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает вопросы: *Трудно ли быть откровенным? Просто ли было писать о себе?*

### **4. Домашнее задание**

Всем участникам предлагается нарисовать три своих портрета: «Я такой, какой я есть»; «Я — глазами одноклассников»; «Таким я хочу быть».

## ***II часть: Позитивное общение***

### **ЗАНЯТИЕ 8. ПОЧЕМУ ЛЮДИ ССОРИТСЯ?**

**Цели:** Познакомить учащихся с понятием «конфликт». Выявить особенности поведения в конфликтной ситуации. Обучить способам выхода из конфликтной ситуации.

#### **Материалы**

Мяч, плакат с правилами.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

##### **1. Обсуждение домашнего задания**

Психолог задает учащимся вопросы: *Как провели каникулы? Что было интересного на каникулах? Были ли негативные моменты во время каникул? С чем они были связаны?* Предлагается сдать рисунки ведущему (см. занятие 7). Комментарии по рисункам для каждого участника психолог записывает в тетрадях.

##### **2. Работа по теме**

**Психолог.** *Подумайте над вопросом: «Почему люди ссорятся?» Запишите свои ответы в тетрадь. А теперь давайте их обсудим. Все варианты ответов психолог записывает на доске: Люди не понимают друг друга. Не владеют своими эмоциями. Не принимают чужого мнения. Не считаются с правами других. Пытаются во всем доминировать. Не умеют слушать других. Хотят умышленно обидеть друг друга.*

**Психолог.** *Мы уже обсуждали на занятиях, как важно уметь владеть собой при общении с другими людьми. Однако очень трудно бывает фиксировать свое состояние.*

##### ***Игра «Разожми кулак»***

**Психолог.** *Разбейтесь на пары. Один сжимает руку в кулак, другой старается разжать его (нельзя причинять боль). Затем партнеры меняются ролями.*

Обсуждаются несиловые методы, которые применялись: уговоры, просьбы, хитрость.

##### ***Игра «Толкалки без слов»***

**Психолог.** *Участники свободно двигаются по комнате, касаются друг друга, толкаются, постукивают, щиплются, дерутся, но никто не разговаривает.*

Затем дети делятся своими впечатлениями от игры.

##### ***Игра «Да и нет»***

**Психолог.** *Все участники разбиваются на пары. Каждый выбирает себе позицию «да» или «нет». Вслух произносить можно только это слово. Необходимо убедить партнера поменять позицию на противоположную.*

После всех игр проводится обмен мнениями: *Какие вы испытывали эмоции? Было ли ощущение напряжения и раздражения? Ощущали ли вы предконфликтную ситуацию? Что помогло избежать конфликта?*

##### ***Обучение выходу из конфликта***

Прежде чем обучать участников способам выхода из конфликтных ситуаций, желательно предоставить им возможность поделиться собственным опытом и рассказать, как они выходят из конфликтов. Проводится обсуждение возможных способов решения конфликтных ситуаций. Выводы записываются в тетрадь. *Выслушать спокойно все претензии партнера. На агрессивность партнера не реагировать: сдерживать свои эмоции и постараться переключить разговор на другую тему. Можно сказать что-то доброе, неожиданное, веселое. Попытаться заставить партнера говорить конкретно (называть только факты) и без отрицательных эмоций. Всегда держать уверенную и равную позицию, но не переходить на критику. Извиниться, если в чем-то действительно не прав.*

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает следующие вопросы для обсуждения: *Можно ли постоянно контролировать свое состояние? Как вы думаете, сможете вы достойно выходить из конфликтных ситуаций? Что для вас было самым трудным на занятии?*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Подумайте дома над таким высказыванием «Люди становятся одиноки, если вместо мостов, они строят стены». Постарайтесь его объяснить.*

## **ЗАНЯТИЕ 9. БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ**

**Цели:** Дать учащимся представление о вербальных барьерах общения. Обучить альтернативным вариантам поведения. Обучить анализу различных состояний.

### **Материалы**

Тетради для записи.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог.** *Вспомните, какое высказывание вам предлагалось на дом для объяснения («Люди становятся одиноки, если вместо мостов, они строят стены»).*

Обсуждая ответы участников, психолог подводит их к пониманию барьеров («стен») в общении.

#### **2. Работа по теме**

Психолог напоминает участникам значение контроля над своими эмоциями, поступками и словами во время общения с другими людьми. Затем идет обсуждение вербальных барьеров общения.

**Психолог.** *Конфликты часто возникают в ситуациях, когда кто-то из партнеров начинает общение со слов (вербальных барьеров), препятствующих позитивному общению. Давайте попробуем разыграть ситуацию «В классе». Выбираются два участника.*

**Психолог.** *Один из вас входит в класс после болезни, а его парта занята новым учеником. Он начинает выяснять отношения с приказом: «Сейчас же освободи мою парту!»*

Затем обсуждается поведение и реакция обоих партнеров: *Можно ли было не доводить дело до конфликта? Какие правила из предыдущего занятия могли быть использованы?*

Данная сцена разыгрывается несколько раз в разных вариантах. Нужно начинать выяснение отношений:

— с угрозы;

— с указаний и поучений (*надо было сначала убедиться, что эта парта свободна, а только потом ее занимать*);

— с критики (*если бы ты был умным, то знал бы, что нельзя занимать чужую парту*);

— с обобщения (*ты такой же бестолковый, как все новенькие*); — не обращать внимания (*он не достоин моего внимания*). Обсуждаются все варианты и отмечается, кто смог достойно выйти из конфликтной ситуации.

**Психолог.** *Какова цель решения любого конфликта? (Найти достойное решение, приемлемое для обоих.) Если такое решение не найдено, то начинается ПРОТИВОСТОЯНИЕ. Кому-то необходимо идти на УСТУПКИ. Если оба идут на уступки, то это КОМПРОМИСС. Самый лучший выход — СОТРУДНИЧЕСТВО.*

Все понятия обсуждаются и поясняются с помощью примеров.

### **3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Можете ли вы сказать, почему конфликтные ситуации называются барьерами в общении? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки.*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Попробуйте до следующего занятия зафиксировать хотя бы одну ситуацию, когда вам удалось предотвратить конфликт. Старайтесь в таких ситуациях использовать известные вам приемы.*

## **ЗАНЯТИЕ 10. ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ КОНФЛИКТОВ**

**Цели:** Выработать у детей умение предотвращать конфликты. Закрепить навыки поведения в проблемной ситуации.

### **Материалы**

Тетради, бланки теста «Конфликтный ли ты человек?»

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

Психолог задает учащимся вопросы: *Кто может рассказать о своих успехах в предотвращении конфликтов? Вспомните, какие барьеры мешают позитивному общению людей? Пусть поднимут руку те, кто чувствует в себе достаточно сил для того, чтобы не допускать конфликтных ситуаций.*

#### **2. Работа по теме**

##### ***Игра «Перетягивание каната»***

Игра проводится в парах. Играющие перетягивают воображаемый канат, пока один не перетянет.

### **Отработка навыков предотвращения конфликтов**

Психолог предлагает каждому самостоятельно подобрать свои варианты выхода из проблемных ситуаций и написать их в тетрадах. Предлагаются следующие ситуации: *Тебя публично обвинили в том, чего ты не делал. Мама, придя с работы, начинает отчитывать тебя за беспорядок в квартире. Учитель поставил тебе несправедливо заниженную оценку. Одноклассник, не разобравшись в ситуации, начинает тебя оскорблять. На улице тебя обрызгал грязью проезжающий автомобиль.* Тетради с ответами сдаются психологу.

#### **Игра «Петухи»**

Игра проходит в парах. Игрок, прыгая на одной ноге, пытается толкнуть другого так, чтобы он встал на обе ноги.

#### **Тест «Конфликтный ли ты человек?»**

Участникам раздаются бланки тестов, объясняется цель теста и порядок работы. Тетради после проверки с комментариями для каждого будут раздаваться на следующем занятии.

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает следующие вопросы: *Считаете ли вы себя конфликтным человеком? Какие способы предотвращения конфликтов вам подходят? Смогли бы вы предотвратить конфликт или избежать его?*

#### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Постарайтесь сравнить понятия «слышать» и «слушать». Запишите, чем они отличаются.*

## **ЗАНЯТИЕ 11. УЧИМСЯ СЛУШАТЬ ДРУГ ДРУГА**

**Цели:** Показать значимость собственного «Я». Подвести учащихся к пониманию необходимости жить в согласии с собой и другими.

### **Материалы**

Тетради, бланки теста «Умеешь ли ты слушать?»

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог.** *Кто может ответить на вопрос домашнего задания и сравнить понятия «слушать» и «слышать»? Подумайте, почему человеку даны два уха, два глаза и только один язык? Важно ли, чтобы тебя слышали?*

#### **2. Работа по теме**

**Психолог.** *Подумайте, что для вас является самым ценным и самым главным в жизни? Ответы учащихся записываются на доске. Далее психолог задает учащимся вопросы для обсуждения: Когда человеку бывает хорошо? (Когда его любят, когда он здоров, когда его понимают.) Когда человека понимают? (Когда его слушают.) Умеете ли вы слушать?*

#### **Тест «Умеете ли вы слушать?»**

Каждый учащийся получает бланк с вопросами: *Ты часто отвлекаешься, когда с кем-то разговариваешь? Не делаешь ли ты только*

вид, что слушаешь, а сам думаешь о другом? Реагируешь ли ты эмоционально на слова рассказчика? Ты часто перебиваешь собеседника? Ты слушаешь или только делаешь вид, что слушаешь? Ты мечтаешь о своем, когда слушаешь других? Возможно, ты обдумываешь, что сказать, когда слушаешь собеседника?

**Психолог.** Теперь подсчитайте результаты: чем больше у вас ответов «да», тем хуже вы умеете слушать. Давайте подумаем над вопросом: «Что мешает нам слушать других?» Психолог обобщает ответы учащихся.

#### ***Игра «Испорченный телефон»***

Участники по цепочке передают друг другу пословицы, которые ведущий назвал на ухо сидящему с краю учащемуся. Затем каждый из них говорит пословицу, которая передана ему с другого конца.

#### ***Игра «Пойми меня»***

Одновременно все участники громко произносят свое слово, а водящий повторяет все слова, которые удалось услышать.

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Трудно ли было оценивать себя? Что нового вы узнали о себе?*

**Психолог.** Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки.

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** Подумайте, с какими людьми вам нравится общаться, что в них вам нравится.

## **ЗАНЯТИЕ 12. УВЕРЕННОЕ И НЕУВЕРЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

**Цели:** Дать учащимся понятие о сильной личности. Выработать навыки уверенного поведения. Формировать негативное отношение к агрессии.

### **Материалы**

Мяч, три листка бумаги (для каждого участника), тетради, бланки теста «Как я ориентируюсь в разных ситуациях».

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог.** Вам предлагалось дома подумать о том, с какими людьми вам нравится общаться. Сейчас мы запишем их характеристики на доске. Каких определений больше всего?

#### **2. Работа по теме**

#### ***Игра «Зубы и мясо»***

На доске записаны качества: отзывчивый, упорный, волевой, нежный, целеустремленный, добрый. Участникам предлагается выбрать качества, которых им не хватает, и записать их в таблицу — в столбик «СЕБЕ». В другой столбик — «ДРУГИМ» — записать те качества, которых не хватает, по их мнению, окружающим людям.

После того как участники выполняют задание, психолог сообщает, что определения «упорный», «волевой», «целеустремленный» характеризуют сильные стороны человека (их условно можно обозначить как «зубы»), а определения «отзывчивый», «нежный», «добрый» характеризуют мягкость человека («мясо»).

При анализе, как правило, оказывается, что большинство выбирает для себя сильные качества — «зубы», а другим предлагает быть «мясом».

**Психолог.** *Почему же большинство считает, что им не хватает качеств сильного человека, а другим — доброты? Какого человека мы называем **сильной личностью**? (Уверенного, твердого, спокойного, справедливого.) Что значит быть **уверенным** человеком? (Спокойно отстаивать свое мнение, считаясь с мнениями других.) Какое поведение мы называем **неуверенным**? (Беспокойное, нерешительное.) Какое поведение можно назвать **агрессивным**? (Оскорбляющее, унижающее других, нарушающее права других.) Можно ли назвать уверенным агрессивное поведение? (Это получение уверенности за счет унижения других.)*

#### **Тест «Как я ориентируюсь в разных ситуациях»**

**Психолог.** *Ответьте «да» (+) или «нет» (–) на следующие вопросы: Если вы заблудитесь в лесу, то хватит ли вам знаний, чтобы выйти на дорогу, и силы воли, чтобы продержаться несколько дней? Попав на необитаемый остров, будете вы его осматривать целиком? Попав в ситуацию, когда на вас летит автомобиль и ваш спутник бросается влево, вы побежите туда же?*

*Если вы уходите из дома и не можете найти ключи, то можете ли вы просто спокойно подумать, где они могут быть? Вы хорошо ориентируетесь в темноте? Вы любите исследовать незнакомые места? Вам нравится находиться на природе в одиночестве? Вы легко решаете задачи на сообразительность? В критической ситуации вы быстро принимаете решение?*

**Психолог.** *За каждый положительный ответ вы получаете 1 очко. Суммируйте очки. Полученный результат означает следующее:*

*1—3 очка — вы несамостоятельный человек, не умеете принимать решения и брать ответственность на себя.*

*4—7 очков — вы сообразительны и сможете не попасть впросак в трудной ситуации, хотя и допускаете ошибки из-за невнимательности и недостатка знаний.*

*8—9 очков — вы нигде не пропадете, спокойная жизнь не для вас, работа следователя, каскадера и геолога вам бы очень подошла.*

#### **Игра «Вопрос—ответ»**

Играющие бросают мяч друг другу, задавая любые вопросы, а затем оценивают, был ли ответ партнера уверенным или нет.

#### **Игра «Поводырь»**

Участники разбиваются на пары (один — поводырь, другой — ведомый). Ведомому завязывают глаза. Поводырь водит партнера между

расставленных по всей комнате стульев. Участники меняются ролями. После игр проводится обсуждение: *Что чувствовали? Была ли неуверенность и почему?*

### **3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Можете ли вы сказать, что после занятия изменили мнение о себе? Что нового вы узнали о себе? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев (используя одну руку).*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Проследите за тем, как слушают вас окружающие, и проверьте, как слушаете их вы.*

## **ЗАНЯТИЕ 13. НУЖНА ЛИ АГРЕССИЯ?**

**Цели:** Дать учащимся представление об агрессивном поведении. Выработать приемлемые способы разрядки гнева и агрессии.

### **Материалы**

Текст «Притчи о змее», релаксационная музыка.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

Психолог опрашивает участников, удалось ли им проверить свое умение слушать других и понаблюдать, как окружающие их слушают. Затем предлагается вспомнить, что такое агрессия и когда она проявляется.

#### **2. Работа по теме занятия**

**Психолог.** *Подумайте, нужна ли человеку в жизни агрессия? В процессе обсуждения желательно вспомнить о значении эмоций в жизни человека.* **Психолог.** *А теперь давайте послушаем «Притчу о змее».*

#### **ПРИТЧА О ЗМЕЕ**

*Жила на свете очень ядовитая змея, которую все боялись и не приближались к ней из-за ее яда. Никто не общался со змеей, поэтому была она очень одинока. Решила змея избавиться от яда и сбросила его в ущелье. Увидел это орел и рассказал всем зверям. Осмелели звери и закидали змею насмерть камнями.*

**Психолог.** *Какой вывод можно сделать из этой притчи? Зачем нужна человеку агрессия? В каких случаях? В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу, что агрессия нужна для самозащиты. Агрессия иногда помогает человеку постоять за свою честь и за честь других перед врагом. Учащиеся делают запись в тетрадях: **КОНСТРУКТИВНАЯ** агрессия направлена на защиту себя и других, на завоевание независимости и свободы.*

***ДЕСТРУКТИВНАЯ** агрессия — это насилие, жестокость, ненависть и злорадия. Это попытка самоутверждения за счет унижения других.*

**Психолог.** *Подумайте, в какой форме чаще проявляется ваша агрессия? Как вы с ней справляетесь?*

#### **Упражнение «Выставка»**

**Психолог.** Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза, глубоко вдохните 3—4 раза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. На ней фотографии людей, на которых вы злитесь, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо. Постарайтесь выбрать один портрет и вспомнить ситуацию, когда этот человек вас обижал. Вспомните свои чувства и мысленно скажите этому человеку все, что хотели, или даже сделайте все, что хотели сделать. После упражнения происходит обмен мнениями: Какая была ситуация? Трудно ли было представить свои ощущения? Менялись ли ваши ощущения?

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Какие способы снятия гнева для вас наиболее приемлемы? Нужно ли учиться снимать агрессию? Можете ли вы оценить свои возможности в овладении способами снятия агрессивного состояния?*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Попробуйте в моменты нахлынувшего гнева и возмущения поругаться смешными словами, например: «Тих-тиби-дух», и отмечайте, как раздражение и злоба уходят.*

## **III часть: Проблемы общения**

### **ЗАНЯТИЕ 14. ПОЙМИ МЕНЯ**

**Цель:** Формировать у учащихся умение понимать друг друга.

#### **Материалы**

Бланки с пословицами для каждого учащегося.

#### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

##### **1. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог.** *Кто тренировался снимать вспышки гнева при помощи слов: «Тих-тиби-дух»? Кто использовал какие-либо другие методы, с которыми мы познакомились на прошлом занятии? Поделитесь своим опытом.*

##### **2. Работа по теме занятия**

**Психолог.** *Чаще всего мы раздражаемся и нервничаем, когда нас не понимают. Сейчас мы проверим, достаточно ли хорошо мы знаем друг друга. Я сейчас вам раздам бланки с пословицами. Каждый выберет ту, которая ему ближе других по смыслу. Нет такого человека, чтобы век без греха*

*Всякая неправда — грех*

*От судьбы не уйдешь*

*Риск — благородное дело*

*Денег наживешь — без нужды проживешь*

*Когда деньги говорят — правда молчит*

*И с умом воровать — беды не избежать*

*Раз украл — навек вором стал*

*Кто сильнее — тот и прав*

*С кем поведешься — от того и наберешься  
Умная ложь лучше глупой правды  
Убежал — прав, а попался — виноват  
Ведущий просит участников объяснить свой выбор и смысл  
пословицы. Всем предлагается догадаться, кто какую выбрал пословицу.*

### **Игра-шутка «Пойми меня»**

Участники объединяются в группы по три человека, изображая «глухого и немого», «глухого и неподвижного», «слепого и немого». Им дается задание договориться о подарке другу.

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает вопросы для обсуждения:

*Хорошо ли мы знаем друг друга? Важно ли учиться понимать друг друга? Кто лучше всех сегодня понимал других?*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *В повседневном общении старайтесь использовать те знания, которые вы получили на занятиях. К следующему занятию проанализируйте, какие у вас существуют проблемы (трудности) в жизни и зависит ли их решение от вас.*

## **ЗАНЯТИЕ 15. МОИ ПРОБЛЕМЫ**

**Цели:** Познакомить учащихся с термином «проблема». Научить осознавать проблемы и их обсуждать. Отработать навыки решения проблем.

### **Материалы**

Тетради, ручки.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

**Психолог задает учащимся вопросы:** *Кто подумал дома над своими трудностями и может сейчас их назвать? Что же такое «проблема»? Много ли схожих проблем у разных людей?*

#### **2. Работа по теме**

**Психолог.** *Послушайте пример проблемной ситуации. Двое братьев попали в скверную историю — одолжили деньги, но вовремя не смогли их вернуть. Им пригрозили расправой, если они не вернут деньги. Каждый из братьев решил проблему по-своему. Один — одолжил деньги у очень доброго пожилого человека, солгав ему, что деньги нужны на лечение для больной матери (хотя она была здорова). Другой — влез в чужую машину, украл магнитофон и продал его. Так братья решили свою проблему и раздобыли деньги.*

**Психолог.** *Согласны ли вы, что они решили свою проблему? Почему? Какие вы можете предложить варианты решения подобной проблемы? Все предложения учащихся записываются на доске.*

**Психолог.** *Подумайте, что лучше: ВОРОВСТВО или ОБМАН?*

Психолог подводит итог обсуждения — решение проблемы не должно приводить к появлению новых проблем.

**Игра «Диалог со своим мозгом»**

Учащиеся записывают в тетрадях высказывание Э. Фромма: «Человек — это тот, кто постоянно решает проблему жизни».

В игре участвуют 5 человек (все вместе они составляют «мозг»):

- тот, кто называет **проблему**;
- тот, кто предупреждает, что будет **сейчас**;
- тот, кто предупреждает, что будет **через неделю**;
- тот, кто предупреждает, что будет **через месяц**;
- тот, кто предупреждает, что будет **в конце жизни**.

Называется проблема, например: «Я хочу подарить кому-то цветы».

Мозг отвечает:

«Если ты подаришь цветы, то сейчас...»

«Если ты подаришь цветы, то через неделю...»

«Если ты подаришь цветы, то через месяц...»

«Если ты подаришь цветы, то в конце жизни...»

Игра повторяется с другими участниками и с другими проблемами (я хочу начать курить, я нашел кошелек, я им отомщу и т.д.).

После обсуждения проблемы нужно либо отказаться от какого-то решения, либо утвердиться в нем.

#### **Схема решения проблемы**

**Психолог.** После этой игры и наших рассуждений можно выделить следующие этапы решения проблемы:

- постановка проблемы;
- обдумывание, что будет после принятия того или иного решения (через неделю, через месяц, в зрелые годы, в конце жизни);
- выбор приемлемого варианта;
- применение выбранного варианта.

#### **Упражнение с шарами**

Каждый участник берет по воздушному шару и надувает его, представляя, что он мысленно обдумывает решение своей проблемы. Затем он пишет то, что его волнует на своем шарике фломастером и протыкает шарик — проблема лопнула. Это упражнение можно проделывать и мысленно.

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Почему у нас появляются проблемы? Принимаем ли мы участие в их появлении? Любую ли проблему можно решить? Важно ли обдумывать решение, прежде чем его принять?*

**Психолог.** *Оцените свою способность решать проблемы по пятибалльной шкале выкидыванием пальцев.*

### **4. Домашнее задание**

Психолог говорит, что большинство проблем, которые сегодня назывались, были связаны с тем, что мы предъявляем претензии к другим — обижаемся на них. Предлагается дома закончить предложение: «Я обижаюсь, когда...» и нарисовать лицо обиженного человека.

## **ЗАНЯТИЕ 16. ОБИДЫ**

**Цели:** Объяснить учащимся понятие «обида». Выявить способы борьбы с обидой.

### **Материалы**

Бланки, ручки.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

Желающие зачитывают предложение: «Я обижаюсь, когда...» Психолог спрашивает: «У кого подобная ситуация также вызывает обиду?» Делается вывод, что названные ситуации обидны для большинства людей и нужно помнить об этом, чтобы не обижать других.

#### **2. Работа по теме**

**Психолог.** *Попробуйте сформулировать понятие «обида». Можно ли разделить обиды на справедливые и несправедливые? Как мы реагируем на обиды?*

Психолог раздает листочки с описанием поведения обиженного человека (уверенное, неуверенное, грубое, безразличное, трусливое, справедливое). Учащиеся изображают такое поведение, а остальные угадывают, какой была реакция обиженного. Психолог задает вопросы для обсуждения: *Что чувствует обидчик? Какая реакция обиженного была убедительна? Как нужно реагировать на обиду? Нужно ли копить обиды?* Делается вывод о бесполезности накопления обид.

#### **Рисуем обиду**

**Психолог.** *Чем похожи рисунки? Почему? Что делать с обидами? (Рвем листочки и выбрасываем.) Как быть с нашими обидами в жизни? (Прощать.) Как относиться к обидчику? (Прощать.)* Делается вывод о том, что обиды копить бессмысленно! Обиды можно мысленно отпускать на ветер или по воде и представлять, как они исчезают. Можно учащимся предложить упражнение с надувными шарами (см. занятие 15), подвижную игру «Дракон ловит свой хвост».

#### **3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Вспомните рисунки обид всех участников и подумайте, можно ли говорить, что какие-то из них правильные, а какие-то нет? Почему? Сможете ли вы после нашего занятия правильно реагировать на обиды и быть менее обидчивыми? Оцените свою обидчивость в баллах.*

#### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Понаблюдайте за окружающими (и за собой). Что людей больше всего обижает? Подумайте, почему.*

### **ЗАНЯТИЕ 17. КРИТИКА**

**Цели:** Познакомить учащихся с понятием «критика». Отработать навыки правильного реагирования на критику.

### **Материалы**

Карточки с фразами, мяч.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

Надо выяснить, удалось ли ребятам понаблюдать за тем, как реагируют на обиду разные люди, и спросить, что больше всего обижает людей? Почему одних людей какая-то ситуация обижает, а других нет?

## **2. Работа по теме**

### ***Игра с мячом «Что звучит обидно?»***

Психолог бросает мяч по очереди каждому участнику и произносит по одной фразе, а все стараются запомнить, что при этом чувствовали. Фразы психолога:

- Ты всегда плохо работаешь.
- Ты никогда не делаешь домашнего задания.
- Ты каждый раз перебиваешь.
- Ты — лентяй.
- Ты никогда не здороваешься.
- Ты — глупый.

При обсуждении психолог задает вопросы: *Было ли обидно? Какие вы испытывали эмоции? Какие слова особенно обижают? Что заставляет людей критиковать других? Нужна ли критика? Всегда ли критика бывает услышана? Почему?*

### **Упражнение на Я-сообщение**

**Психолог.** *Попробуйте сообщить о своем недовольстве, не обижая партнера. Скажите предыдущие фразы так, чтобы не обидеть партнера, например: «Я недоволен вашей работой»; «Я огорчаюсь, когда не выполняется домашнее задание»; «Я переживаю, когда меня перебивают» и т.д.*

Делается вывод о том, что **Я-сообщение** позволяет другому слушать вас и спокойно реагировать. **Я-сообщение** предполагает ответственность говорящего за свои мысли и чувства, а **Ты-сообщение** нацелено на обвинение другого человека.

## **3. Анализ занятия**

**Психолог.** *Часто ли вы используете Я-сообщение, давая возможность другим людям узнать о ваших чувствах? Умеете ли вы контролировать свои высказывания?*

## **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Потренируйтесь выражать свое мнение с помощью Я-сообщения. Обратите внимание на реакцию партнера.*

## **ЗАНЯТИЕ 18. КОМПЛИМЕНТЫ ИЛИ ЛЕСТЬ?**

**Цели:** Научить видеть положительные качества у других людей. Познакомить с понятием «комплимент».

### **Материалы**

Рассказ А.П. Чехова «Симулянты», ручки и блокноты для каждого участника.

## **ХОД ЗАНЯТИЯ**

### **1. Анализ домашнего задания**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Кто пробовал свои претензии к другим переводить на Я-сообщения? Сложно ли подбирать такие высказывания и почему? Как реагировали ваши собеседники на высказывания в такой форме?*

## **2. Работа по теме**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Слышали ли вы слово «комплимент»? Кто знает, что оно обозначает? А кто знает значение слова «лесть»? В чем отличие комплимента от лести?*

### **Чтение рассказа А.П. Чехова «Симулянты»**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Почему рассказ назван «Симулянты»? С какой целью посетители хвалили генеральшу? Действительно ли она помогала своим лечением? Почему она не сразу поняла, что ей льстят? А вы сразу догадались?*

**Психолог** (обобщает высказывания учащихся). *Комплимент подчеркивает достоинства другого. Говорящий комплимент хочет сделать приятное собеседнику. Комплимент говорится от чистого сердца. Лесть же имеет корыстную цель — добиться расположения другого человека для достижения своих целей.*

### **Упражнение «Скажи комплимент»**

**Психолог.** *Проверьте, насколько доброжелательно вы относитесь, друг к другу и умеете ли видеть хорошее в других. Посмотрите на своего соседа слева и скажите ему что-то хорошее, подчеркивая его достоинства. Сосед благодарит сказавшего и говорит комплимент своему соседу слева.*

Можно провести обмен комплиментами по кругу в обратном направлении.

### **Словарики комплиментов**

Психолог предлагает каждому завести словарик для записи добрых слов и комплиментов и постоянно пополнять его.

## **3. Анализ занятия**

Нужно обсудить с учащимися, трудно ли было говорить комплименты и приятно ли было их получать.

Следует также обратить внимание ребят на то, что комплимент подчеркивает достоинства того, кому он адресован, а не наше к нему отношение.

## **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Составьте список участников нашей группы. Отметьте в нем достоинства каждого.*

## **ЗАНЯТИЕ 19. ГРУЗ ПРИВЫЧЕК**

**Цели:** Совершенствовать у учащихся навыки самоанализа. Продумать способы избавления от вредных привычек.

### **Материалы**

Тетради, ручки.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

#### **1. Обсуждение домашнего задания**

### **Упражнение «Обмен комплиментами»**

Все участники зачитывают свой список, обращаясь к каждому по имени и называя достоинства каждого. Затем обмениваются мнениями о том, что ощущали, когда говорили комплименты и когда их слышали в свой адрес.

### **2. Работа по теме**

**Психолог.** *У каждого есть привычки, которые не приносят пользы, а являются вредными. Каждый знает о них, но привык и не пытается от них избавиться. Однако они не безвредны и часто являются причиной многих наших проблем, а также наносят вред здоровью. К вредным привычкам можно отнести:*

- излишнее увлечение сладким;
- переедание;
- привычку много лежать и мало двигаться;
- смотреть все подряд по телевизору;
- бесцельно тратить время;
- много говорить по телефону;
- нецензурно выражаться и др.
- у взрослых самые вредные привычки
- пристрастие к спиртному, наркотикам, курению.

Затем участники записывают свои вредные привычки на листках бумаги и анализируют, от каких привычек им избавиться будет легко, а от каких — очень сложно. Затем они отмечают, от каких нужно избавиться в первую очередь, во вторую и т.д. По желанию участники называют свои вредные привычки, учащиеся обсуждают, как от них можно избавиться.

### **Релаксация «Вверх по радуге»**

Под музыку участники представляют, как они поднимаются вверх по радуге, преодолевая трудности, а затем спускаются, избавляясь от ненужных привычек.

### **3. Анализ занятия**

Психолог предлагает подумать, трудно ли будет избавляться от вредных привычек и почему. Предлагает записать и объяснить поговорку: «Посеешь привычку — пожнешь характер».

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Попробуйте избавиться от вредных привычек и тем самым проверить свою силу воли и самоконтроль. Психолог желает каждому мужества — изменять то, что можно изменить в себе.*

## **ЗАНЯТИЕ 20. АЗБУКА ПЕРЕМЕН**

**Цели:** Закрепить у учащихся полученные знания. Помочь участникам поверить в свои силы.

### **Материалы**

Тетради с записями.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

## 1. Обсуждение домашнего задания

По желанию участники рассказывают, от каких привычек они избавились и легко ли им удалось это сделать.

**Психолог** (подводит итог сказанному). *Каждый из нас является обладателем огромных запасов внутренней энергии. Правда, мы иногда не имеем к ним доступа. Но никто не сможет нам помочь измениться к лучшему, если мы сами этого не захотим. Очень важно поверить в себя. Тот, кто решается на перемены в себе, достоин большого уважения, и он — сильный человек.*

## 2. Работа по теме

### **Составляем «Азбуку перемен»**

**Психолог.** *Проанализируйте свои знания и составьте «Азбуку перемен». Азбука эта необычная — слова про общение будем подбирать по алфавиту, а действия будем описывать, основываясь на своих знаниях и своем опыте. Первым в нашей азбуке нужно поставить слово на букву **А**, например — **АНАЛИЗ** (можно другое, предложенное участниками). Объясните, что значит «анализировать свои поступки». Далее идет слово на букву **Б**, например — **БУДУЩЕЕ** (Зависит ли наше будущее от умения общаться с людьми?). Участникам предлагается самим придумывать слова к азбуке и объяснять их значение. Если дети затрудняются, то можно им предложить такие: **ЗНАНИЯ, ИНТЕРЕС, КОЛЛЕКТИВ, ЛИЧНОСТЬ, МЕЧТА, НАДЕЖДА, ОТКРОВЕНИЯ** и т.д.*

### **«Нарисуем жизнь»**

Ведущий предлагает учащимся нарисовать жизнь так, как они ее представляют. Рисунок выполняется коллективно на доске или на большом листе ватмана. Рисунок может включать в себя символы, картинки, слова — все, с помощью чего можно передать самое важное в жизни.

### **Игра «Я бросаю тебе мяч»**

Учащиеся становятся в круг и перебрасывают друг другу мяч, называя по имени того, кому бросают, и произнося слова: «Я бросаю тебе цветок (слона, конфету и т. д.)». Тот, кому бросили мяч, должен достойно ответить.

## 3. Анализ занятия

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Трудно ли было составлять азбуку? Почему? Трудно ли добиваться перемен в себе? В чем заключаются эти трудности? От чего зависит успех наших перемен?*

## 4. Домашнее задание

**Психолог.** *Продолжайте составлять азбуку перемен, опираясь на свой личный опыт преодоления трудностей.*

## **ЗАНЯТИЕ 21. ВЕЖЛИВОСТЬ**

**Цели:** Дать учащимся определение понятия «вежливость». Помочь осмыслить свое отношение к окружающим.

### **Материалы**

Тетради с записями.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ**

### **1. Анализ домашнего задания**

**Психолог.** *Поделитесь своими мыслями из «Азбуки перемен». На букву «В» в нашей азбуке можно было бы написать слово «вежливость». Как вы думаете, многое ли зависит от того, насколько мы вежливы с людьми?*

### **2. Работа по теме**

**Психолог.** *Объясните значение высказывания: «Истинная вежливость заключается в благожелательном отношении к людям». Зависит ли вежливость от образования? Кого больше любит вежливый человек — себя или других?*

#### **Составление кодекса вежливости**

В течение пяти минут участники составляют правила вежливости для учеников школы. Можно предложить придумать систему штрафов для тех, кто нарушает эти правила. Все желающие зачитывают свои кодексы поведения и обосновывают целесообразность их выполнения.

#### **Добрые слова для каждого**

Участникам предлагается сказать каждому что-то доброе. Сначала выходят желающие, но упражнение полезно проделать всем участникам. Можно вспомнить, как учились говорить комплименты.

### **3. Анализ занятия**

Психолог задает вопросы для обсуждения: *Почему в компаниях подростков не принято быть вежливыми и говорить друг другу добрые слова? Трудно ли говорить добрые слова друг другу?*

**Психолог.** *Запишите высказывание: «Если одно-два приветливых слова могут сделать человека счастливым, то надо быть негодяем, чтобы отказать ему в этом» (Томас Пэн — американский просветитель, философ).*

### **4. Домашнее задание**

**Психолог.** *Проанализируйте, часто ли (и с кем) вы бываете вежливы? Много ли среди ваших знакомых истинно вежливых людей. Постарайтесь приобрести книгу о правилах этикета и подготовьте ее представление (рассказ о ней).*

### **ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕЙ САМООЦЕНКИ (опросник Казанцевой Г. Н.)**

*Инструкция испытуемому:* «Вам будут зачитаны некоторые положения. Вам нужно записать номер положения и против него — один из трех вариантов ответов: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует Вашему собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь».

#### **ТЕКСТ ОПРОСНИКА**

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно так же способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).
9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого-нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
13. Меня мало беспокоят возможные неудачи.
14. Мне кажется, что успешному выполнению поручений или дел мне мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.
15. Я редко жалею о том, что уже сделал.
16. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.
17. Я сам думаю, что я постоянно кому-нибудь необходим.
18. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.
19. Мне чаще везет, чем не везет.
20. В жизни я всегда чего-то боюсь.

**Обработка результатов:**

Подсчитывается количество согласий («да») под нечетными номерами, затем — количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10.

Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке.

Результат от -3 до +3 о средней самооценке.

Результат от +4 до +10 — о высокой самооценке

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ Т.В. ДЕМБО - С.Я. РУБИНШТЕЙН В МОДИФИКАЦИИ А.М. ПРИХОЖАН**

**Цель:** диагностика самооценки и уровня притязаний.

**Инструкция.** *«Каждый человек оценивает свои способности, возможности, характер и т.п. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие этого качества, а верхняя - наивысшее. На вашем бланке нарисованы семь таких линий. Они обозначают: 1) здоровье, 2) ум, способности, 3) характер, 4) авторитет у сверстников, 5) целеустремлённость, 6) внешность, 7) уверенность в себе. Под каждой линией подписано, что они обозначают.*

*На каждой линии чёрточкой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие этого качества, стороны личности в настоящий момент. После этого крестиком (x)~ при каком, уровне развития этих качеств, сторон личности вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.*

*Итак, «-» - уровень развития качества, стороны личности в настоящий момент;*

*«x» - такой уровень развития качества, стороны личности, к которому вы стремитесь, достигнув который вы будете удовлетворены собой.*

*Вертикальная линия условно обозначает развитие определённого качества, стороны человеческой личности от низшего уровня (нижняя точка) до наивысшего (верхняя точка). Например, в линии «здоровье»*

*нижняя точка указывает на совершенно больного человека, а верхняя - на абсолютно здорового».*

*Оборудование:* бланк методики, на котором изображено семь линий, длина каждой - 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. Верхняя и нижняя точки обозначены черточками, а середина - едва заметной точкой.

### **Обработка результатов**

Обработке подлежат ответы по шести шкалам (линиям). Шкала «здоровье» рассматривается как тренировочная и не учитывается или, в случае необходимости, анализируется отдельно. Размеры каждой шкалы равны 100 мм, в соответствии с этим ответы испытуемых получают количественную характеристику, для удобства выражаемую в баллах (например, 54 мм = 54 баллам). Обработка включает следующие этапы:

1. По каждой из шести шкал определяются: а) уровень притязаний в отношении данного качества - по расстоянию в миллиметрах от нижней точки шкалы «0» до знака «х»; б) высота самооценки - от «0» до знака «-»; в) величина расхождения между уровнем притязаний и самооценкой - разность между величинами, характеризующими уровень притязаний и самооценку, или расстояние от знака «х» до знака «-».

2. Определяется средняя мера уровня притязаний и самооценки человека. Её характеризует медиана каждого из показателей по всем шести шкалам.

3. Определяется степень дифференцированности уровня притязаний и самооценки (определяется графически или выражается в количественных показателях).

4. Анализируются редкие или нестандартные ответы, а также особенности поведения во время выполнения теста.

### **Оценка и интерпретация отдельных параметров**

*1. Уровень притязаний.* Реалистический уровень (норму) характеризует результат от 60 до 89 баллов. Где 60 - 74 - «средние» притязания; 75 - 89 - «высокие» притязания. При этом сравнительно высокий уровень притязаний свидетельствует об оптимистичном представлении о своих возможностях, что само по себе является важным фактором личностного развития.

90- 100 баллов и выше (очень высокий уровень притязаний) - обычно свидетельствует о нереалистичном, некритичном отношении к собственным возможностям. Это может говорить о неспособности ставить перед собой цели, личностной незрелости.

Менее 60 баллов («низкие» притязания) - свидетельствует о заниженном уровне притязаний. А если средний уровень притязаний испытуемого меньше 60, то это может служить индикатором неблагоприятного личностного развития.

Крайние показатели по отдельным шкалам могут также свидетельствовать о повышенной значимости (или декларируемом пренебрежении) данного качества.

*2, Высота самооценки.* Количество баллов от 45 до 74 («средние» и «высокие» показатели) свидетельствует о реалистичной, адекватной самооценке. При этом «высокая» самооценка (60 - 74 балла) считается более оптимальной для личностного развития человека.

75 - 100 и выше баллов - свидетельствует о завышенной самооценке (переоценке себя) и указывает на определённые отклонения в развитии личности: личностная незрелость, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; «закрытость для опыта», нечувствительность к своим ошибкам, замечаниям, оценкам других.

Менее 45 баллов - указывает на заниженную самооценку и свидетельствует о крайнем неблагополучии в личностном развитии человека: люди с такой самооценкой (их немного) составляют группу риска и заслуживают пристального внимания психолога. Причины такой самооценки

могут быть разные: подлинная неуверенность в себе; защитная, когда можно избежать неудачи отказом от активных действий.

*Таблица 1*

| Параметр | Количественная характеристика, балл |         |         |          |
|----------|-------------------------------------|---------|---------|----------|
|          | низкий                              | средний | высокий | очень    |
| Уровень  | менее 60                            | 60-74   | 75-89   | 90 - 100 |
| Уровень  | менее 45                            | 45-59   | 60-74   | 75 - 100 |

*3. Расхождение между уровнем притязаний и высотой самооценки.*

Норма - расхождение в 8 - 22 балла: человек ставит перед собой такие цели, которые действительно стремится достичь, и верит в эту возможность. В значительной части случаев притязания основываются на оценке своих возможностей и служат стимулом личностного развития.

1-7 баллов (и случаи совпадения) - притязания не служат стимулом личностного развития. Верхняя часть шкалы (76 - 100 баллов) свидетельствует о завышенной самооценке; средняя часть (46 - 75 баллов) - отношение к себе не носит конструктивного характера; нижняя часть (до 45 баллов) - показатель предельно заниженной самооценки, смиренности со своей «никчёмностью».

Расхождение в 23 и более баллов- резкий разрыв между уровнем притязаний и своей самооценкой, некий конфликт между тем, к чему стремится человек, и между тем, что считает для себя возможным. Такой сильный разрыв может не только не стимулировать развитие, но и, напротив, тормозить его.

*4. Дифференцированность уровня притязаний и самооценки.*

Дифференцированность - расхождение в уровне притязаний и самооценки по разным шкалам у одного испытуемого.

*Таблица 2*

| Параметр   | Количественная характеристика, балл |           |          |
|--|-------------------------------------|-----------|----------|
|  | слабая                              | умеренная | сильная  |
| Степень расхождения между уровнем притязаний и самооценкой | 0-7                                 | 8-22      | более 22 |
| Степень дифференцированности притязаний                    | 0-8                                 | 9-21      | более 21 |
| Степень дифференцированности самооценки                    | 0-14                                | 15 - 29   | более 29 |

5. Редкие ИЛИ нестандартные ответы, а также особенности поведения во время выполнения теста. Прежде всего ответы, когда уровень притязаний оказывается ниже уровня самооценки. Подобная позиция («Могу, но не хочу»), как правило, указывает на конфликтное отношение человека к той или иной стороне своей личности или конфликтное отношение к себе в целом. Обычно это наиболее значимые стороны, но успешность в них намного ниже притязаний человека. Если подобные ответы доминируют, это может свидетельствовать о существенных искажениях в отношении к себе и к окружающему, о нарушениях в развитии личности.

Пропуски отдельных шкал или неполное их заполнение могут свидетельствовать как о недостаточном внимании, так и о том, что здесь имеет место крайне низкая самооценка при высоких, часто скрытых притязаниях. Переживания, связанные с таким к себе отношением, настолько сильны, что человек не может или не хочет «обнародовать» это отношение. Но одновременно оно столь значимо, что дистанцироваться и дать формальный ответ он не может. Причины пропусков можно выяснить в процессе беседы, проводимой после эксперимента.

Комментарии, постановка дополнительных, не предусмотренных знаков («?», «!!!» и пр.) обычно свидетельствуют о повышенной напряжённости, тревожности в ситуации необходимости самооценивания. Это характеризует наличие одновременно двух разнонаправленных тенденций - желания понять

себя и боязни проявить собственную несостоятельность (прежде всего, для самого себя). Наиболее часто такие ответы встречаются у старших подростков.

*Особенности поведения:* сильное возбуждение, демонстративные высказывания разного рода во время заполнения методики, отказ выполнять задание и другие проявления в значительной части случаев свидетельствуют о повышенной тревожности, вызванной столкновением конфликтных тенденций, о которых говорилось выше. Медленное выполнение и наличие многочисленных поправок указывают на значительные затруднения в оценке себя. Слишком быстрое заполнение обычно свидетельствует о формальном отношении к данной работе.

### **Интерпретация индивидуальных сочетаний параметров. Варианты самооценок**

Основное значение при характеристике индивидуальных вариантов отношения к себе имеют: средний показатель самооценки и степень дифференцированности самооценки.

За норму можно принять сочетание средней или высокой самооценки при умеренной степени её дифференцированности. Таких испытуемых обычно характеризует средний или высокий уровень притязаний при умеренной их дифференцированности. Именно в этих случаях, как указывалось, притязания выполняют свою основную функцию - стимулируют личностное развитие. Дифференцированное отношение к различным сторонам своей личности у этих испытуемых в значительной степени сбалансировано: здесь, как правило, не встречаются предельно высокие или предельно низкие самооценки по отдельным шкалам. В целом такая самооценка может быть охарактеризована как гармоничная, с сочетанием разумных пропорций между притязаниями и оценкой собственных возможностей.

Столь же благоприятным и близким по содержанию является вариант отношения к себе, при котором очень высокая самооценка (75 - 90 баллов) сочетается с умеренной её дифференцированностью. Важным условием здесь

является также наличие очень высоких, но умеренно дифференцированных притязаний и умеренного расхождения между притязаниями и самооценкой. Данные показывают, что такие люди часто отличаются высоким уровнем притязаний: они ставят перед собой достаточно трудные цели, но основываются при этом на представлениях о собственных возможностях и прилагают значительные целенаправленные усилия на достижение этих целей. Интересно, что практически у всех людей с таким вариантом самооценки довольно ровные и при этом высокие показатели социально-психологической адаптированности. По-видимому, такой вариант отношения к себе является очень продуктивным.

*Низкая, умеренно дифференцированная самооценка*, сочетающаяся со значительным расхождением между притязаниями и самооценкой, является показателем неблагоприятного отношения к себе, неблагополучия в личностном развитии.

Неблагоприятными являются также случаи, когда человек имеет *среднюю, слабо дифференцированную самооценку*, сочетающуюся со средними притязаниями и характеризующуюся слабым расхождением между притязаниями и самооценкой. Человека как бы удовлетворяет его «средний» уровень, он не желает себе никаких «валетов», никаких изменений и даже не хочет их.

*Высокая, слабо дифференцированная самооценка*, сочетающаяся с очень высокими недифференцированными притязаниями и характеризующаяся сильным расхождением между притязаниями и самооценкой, как правило, свидетельствует о том, что в самооценке человека отражается лишь его общее положительное отношение к себе, причём отношение эмоциональное, т.е. самооценка не основывается на анализе своих возможностей.

*Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка*, сочетающаяся с предельно высокими (часто даже выходящими за крайнюю точку шкал), слабо дифференцированными (обычно совсем недифференцированными)

притязаниями и характеризующаяся слабым расхождением между притязаниями и самооценкой, указывает на глобальное, завышенное представление о себе. Такая «глобальная удовлетворенность собой» по большей части носит ярко выраженный защитный характер. Это именно те случаи, когда человек «закрыт», нечувствителен ни к своим ошибкам, ни к замечаниям, оценкам окружающих. В других случаях подобная самооценка может выражать самые различные явления - инфантилизм, самодостаточность. Она может также выступать и как реактивное образование на какое-то сильное внешнее неблагополучие, остро переживаемый внутренний конфликт. В последнем случае она сочетается с ярко выраженной тревожностью. Таким образом, однозначно охарактеризовать этот вариант самооценки достаточно трудно (это можно сделать только в общем контексте широкого изучения личности). Несомненно, однако, что подобная самооценка не несет в себе стимула для личностного развития, т.е. является непродуктивной.

Неблагополучие в развитии личности характеризует и испытуемых с *низкой, слабо дифференцированной самооценкой*. Здесь выделяются две подгруппы. Для одной из них характерны *средний или высокий уровни притязаний*, сильное расхождение между притязаниями и самооценкой. Это свидетельствует о сильной, осознаваемой неуверенности в себе, о том, что значительный разрыв между собственными притязаниями и оценкой своих возможностей осознаётся и переживается личностью. Как правило, такие учащиеся испытывают ярко выраженную тревожность и имеют низкий коэффициент социально-психологической адаптированности. Другая подгруппа характеризуется *очень низкими притязаниями* и, соответственно, слабым расхождением между уровнем самооценки и уровнем притязаний. Эти люди как бы полностью смирились со своей «малоценностью».

*Низкую, сильно дифференцированную самооценку* обычно имеют люди, переживающие сильную неуверенность в себе и испытывающие сильное желание разобраться в себе, в своих возможностях. Такие случаи обычно

свидетельствуют о перестройке самооценки. Люди с подобной самооценкой, как правило, очень охотно идут на общение с другими людьми, часто высокостатусными, ища в них поддержку, опору.

При *сильно дифференцированных самооценках среднего и высокого уровней* притязания часто оказываются ниже самооценки по некоторым или по всем шкалам. При этом и уровень самооценки, и уровень притязаний могут оказаться очень высокими, но даже если уровень притязаний указывается на высшей точке шкалы - 100 баллов, самооценка выносится за верхнюю точку. Это может сочетаться с предельно низкими самооценками по другим шкалам. Люди с подобными вариантами самооценки обычно испытывают повышенную тревожность. Эти варианты самооценки характеризуют конфликтное отношение к себе, когда чрезмерно высокие притязания и переживание несоответствия между ними и оценкой своих возможностей заставляют его оценивать себя по принципу «всё или ничего». Подобные варианты самооценки свидетельствуют об искажениях в личностном развитии.

Очевидно, что все случаи неблагоприятных для личностного развития, непродуктивных вариантов самооенок заслуживают самого пристального внимания со стороны школьного психолога.

При составлении программы развития межличностных отношений мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач, или принцип единства коррекции и развития. Данный принцип задает необходимость учета взаимосвязи всех задач коррекционно-развивающей деятельности, а также включает в себя понимание системной организации личности и ориентацию на зону ближайшего развития ребенка (Л. С. Выготский).
2. Принцип единства диагностики и коррекции. Данный принцип требует систематического контроля и фиксации изменений в психике и личности ребенка не только итоговой, но и текущей, что позволяет анализировать происходящие изменения и вести мониторинг эффективности осуществляемых воздействий.
3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей, основанный на периодизациях психического развития. Мы в контексте настоящего исследования опираемся на периодизацию Д. Б. Эльконина. Данная периодизация требует учета психологического возраста. Психологический возраст характеризуется: новым типом строения личности и ее деятельности, изменениями в сознании ребенка, его отношением к окружающей среде, ходом его личностного и психического развития. Поскольку Д. Б. Эльконин опирался на принцип историзма (в данном случае обозначающий то, что изменения социума влияют на психику), целесообразно обсуждать выделенный им термин «социальная ситуация развития». Социальная ситуация развития – сочетание внешних условий развития, требований взрослых и общества к ребенку и возможностей самого ребенка по отношению к этим требованиям. Ведущая деятельность по Д. Б. Эльконину – деятельность, в процессе овладения которой в наибольшей степени происходит развитие всех психологических

функций и новообразований. Новообразования – качественные изменения в психике и личности, которые возникают к концу овладения ведущей деятельностью.

4. Деятельностный принцип коррекции. Определяет тактику проведения, способы и средства реализации поставленных коррекционных задач. Означает опору на собственную активную деятельность ребенка.
5. Принцип комплексного использования методов и приемов коррекции. Задает необходимость учета особенностей социальной ситуации развития, возможностей группы в сочетании с индивидуальными формами работы.

Настоящая коррекционно-развивающая программа, во-первых, основана на понимании уникальности каждого периода возрастного развития, во-вторых, построена с учетом основных возможностей и потребностей каждой возрастной стадии развития.

Известно, что в младшем подростковом возрасте на первый план выходят проблемы общения и самопознания. В этот возрастной период происходит и изменение условий обучения: дети переходят из начальной школы в среднюю, а это, как правило, сопровождается появлением разного рода трудностей. Для этого возраста характерно повышение тревожности, неуверенности, страхов.

Общение в жизни детей подросткового возраста играет важнейшую роль. Именно в общении дети усваивают систему нравственных принципов, типичных для общества и социальной среды.

В работе с подростками мы отдаем предпочтение групповой форме проведения психологических занятий. Младший подростковый возраст является очень благоприятным временем для начала проведения подобной работы.

Общение со сверстниками воспринимается подростками как нечто очень важное и личностное, однако известно, что у ребят существует потребность и в благоприятном, доверительном общении со взрослыми.

На наших занятиях мы проводим коррекцию эмоционально-личностной сферы детей, развиваем у них навыки адекватного общения со сверстниками и взрослыми. Программа призвана способствовать гармонизации отношений детей с окружающей средой, их социализации.

На занятиях подростки не только получают знания о том, как общаться, но и упражняются в применении различных способов поведения, овладевают навыками эффективного общения.

Большое внимание на занятиях мы уделяем обсуждению различных ситуаций, групповым дискуссиям, ролевому проигрыванию, творческому самовыражению, самопроверке и групповому тестированию.

На психологических занятиях подросткам очень важно ощущать полную безопасность и доверие к ведущему. Поэтому психолог организует доброжелательную и доверительную атмосферу взаимного общения.

Ведущий является одним из образцов поведения, которое он демонстрирует ученикам.

Программа занятий делится на три этапа:

- **I этап** — развитие **самопознания и рефлексии**;
- **II этап** — обучение **навыкам позитивного общения**;
- **III этап** — разрешение **проблем общения**.

Занятия проводятся два раза в неделю (2 школьных урока подряд) с группой (9—16 человек) в кабинете психолога или в помещении, где есть возможность свободно двигаться.

**Структура занятий** традиционна и состоит из вступления, основной части и заключения. Во вступлении ведущий может либо просто сообщить тему занятия, либо задать учащимся вопросы по обсуждаемой теме. Основная часть, как правило, содержит обсуждение и проигрывание

ситуаций по предложенной теме, а заключительная направлена на анализ занятия, самопроверку и рефлекссию.

В качестве примера приведем одно из проведенных занятий .

Тема: БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ

Цели: Дать учащимся представление о вербальных барьерах общения. Обучить альтернативным вариантам поведения. Обучить анализу различных состояний.

Материалы: Тетради для записи.

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Обсуждение домашнего задания

Психолог. Вспомните, какое высказывание вам предлагалось на дом для объяснения («Люди становятся одиноки, если вместо мостов, они строят стены»). Обсуждая ответы участников, психолог подводит их к пониманию барьеров («стен») в общении.

2. Работа по теме. Психолог напоминает участникам значение контроля над своими эмоциями, поступками и словами во время общения с другими людьми. Затем идет обсуждение вербальных барьеров общения. Психолог. Конфликты часто возникают в ситуациях, когда кто-то из партнеров начинает общение со слов (вербальных барьеров), препятствующих позитивному общению. Давайте попробуем разыграть ситуацию «В классе». Выбираются два участника.

Психолог. Один из вас входит в класс после болезни, а его парта занята новым учеником. Он начинает выяснять отношения с приказа: «Сейчас же освободи мою парту!» Затем обсуждается поведение и реакция обоих партнеров:

Можно ли было не доводить дело до конфликта?

Какие правила из предыдущего занятия могли быть использованы?

Данная сцена разыгрывается несколько раз в разных вариантах.

Нужно начинать выяснение отношений:

- с угрозы;
- с указаний и поучений (надо было сначала убедиться, что эта парта свободна, а только потом ее занимать);
- с критики (если бы ты был умным, то знал бы, что нельзя занимать чужую парту);
- с обобщения (ты такой же бестолковый, как все новенькие);
- не обращать внимания (он не достоин моего внимания).

Обсуждаются все варианты и отмечается, кто смог достойно выйти из конфликтной ситуации.

Психолог. Какова цель решения любого конфликта? (Найти достойное решение, приемлемое для обоих.) Если такое решение не найдено, то начинается ПРОТИВОСТОЯНИЕ. Кому-то необходимо идти на УСТУПКИ. Если оба идут на уступки, то это КОМПРОМИСС. Самый лучший выход — СОТРУДНИЧЕСТВО.

Все понятия обсуждаются и поясняются с помощью примеров.

3. Анализ занятия. Психолог. Можете ли вы сказать, почему конфликтные ситуации называются барьерами в общении? Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки.

4. Домашнее задание. Психолог. Попытайтесь до следующего занятия зафиксировать хотя бы одну ситуацию, когда вам удалось предотвратить конфликт. Старайтесь в таких ситуациях использовать известные вам приемы.

Используемые на занятиях диагностические процедуры помогают учащимся в самопознании. Интерпретировать и комментировать полученные результаты желательно в целом для всей группы или представлять их для каждого в письменной форме.

## Приложение 5

### Рекомендации педагогам

Работа над проблемой межличностных отношений подростков младшего возраста, необходимые рекомендации могут заключаться в следующем.

Учителям в своем поведении с младшими подростками необходимо придерживаться следующих правил:

- Проявлять уважение к проявлениям подростком автономии и попыткам самостоятельного выстраивания своей жизни;
- собственная личностная автономия учителя не должна нарушаться, он в своем поведении должен демонстрировать границы и четкое понимание того, что можно, а что нельзя относительно своей личности;
- Чуткость и стратегия сопровождения – те ориентиры, на которые следует ориентироваться в процессе выстраивания отношений с подростком.
- Непрямыми способами необходимо формировать мировоззренческие основы и лояльное отношение к происходящим переменам в жизни подростка, акцентируя внимание на успехах, связанных с новой социальной ситуацией развития, когда младший подросток переходит в категорию более взрослого.
- Сфера взаимоотношений подростка со сверстниками должна входить в те темы разговоров, которые не включают в себя авторитарных советов и директивных рекомендаций.

Собственный пример конструктивного общения и упор на личностное поведение, ориентированное на группу косвенно, помогут учителям пройти вместе с их ребенком период подросткового кризиса.

