**Дипломная работа**

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАТУСОМ В СОЦИОМЕТРИЧЕСКОЙ ИЕРАРХИИ**

**Содержание**

# Введение

Глава 1 Психологическая характеристика младшего школьного возраста.

* 1. Структурные компоненты данного возраста.
  2. Генезис взаимоотношений детей младшего школьного возраста со сверстниками.

#### Глава 2 Ребенок младшего школьного возраста в системе социальных отношений.

2.1 Особенности и структура учебной группы.

2.2 Статус ребенка в школьном коллективе.

Глава 3 Эмпирическое исследование.

3.1 Описание выборки.

3.2 Обоснование выбора и характеристика методов исследования

**Введение**

Каждый человек, начиная с момента рождения, попадает в различные социальные группы, которые обеспечивают ему определенный уровень комфортного существования. На протяжении всей жизни одни группы меняются, другие совсем исчезают, а на их месте появляются следующие: родительская семья заменяется своей семьей, группа детского сада на школьный класс, студенческая группа на рабочий коллектив и т.д. Потребность человека находиться среди людей, быть включенным в определенные группы является одной из важнейших потребностей. Однако необходимым уточнением здесь является то, что эта принадлежность должна быть не внешнего характера ( например, ребенок записан в данный учебный класс, потому что это ближайшая школа к дому, где он живет; студент зачислен в данную студенческую группу, потому что поступил в определенный Вуз в определенном году), а иметь эмоционально - личностное содержание. Быть принятым в группу, которая уважает и ценит тебя как человека, с которой тебя объединяет общность интересов и целей – поистине мечта каждого. Для детей младшего школьного возраста учебный коллектив играет решающую роль в развитии их личности. Именно в этом возрасте происходят большие изменения в отношениях детей друг с другом. Божович Л.И. пишет, что “в этот период у них возникают коллективные связи, начинают формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. На этой основе у них начинает определяться направленность личности, происходит довольно интенсивное усвоение нравственных требований, предъявляемых не только учителем, но и товарищами, появляются новые нравственные чувства и потребности.” [3, с284] Конечно и в дошкольном возрасте ребенок общается со сверстниками, являясь частью группы детского сада, однако как по характеру деятельности, на основе которой организуются дети, так и по характеру взаимоотношений, которые возникают между ними, дошкольная группа существенно отличается от коллектива класса. Общая учебная деятельность создает у школьников и общую учебную целеустремленность. Учебный коллектив, как и любая другая группа, имеет социальную структуру, внутри которой каждый учащийся занимает свое место. И вот именно здесь возникает вопрос: почему один ученик – всеми признанный лидер, а другой полностью изолирован от коллектива? Что в личности одного так привлекает одноклассников, а в личности другого отталкивает?

Актуальность.

Учебный коллектив для младшего школьника является первой социальной группой, в которой дети объединяются общей деятельностью, направленной на достижение общей цели. Именно в этом возрасте происходит глубокая перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми. Развитие этих отношений идет в двух направлениях. Как я уже писала, в данном возрасте у ребенка впервые появляется обязательная общественно- значимая деятельность – учеба, что способствует формированию системы деловых отношений, которая во многом задается извне, со стороны учителя. Система личных отношений, возникающая на базе симпатий и привязанностей, не имеет, конечно, никакого официально организованного оформления, ее структура складывается изнутри, стихийно. Способность ребенка реализовывать себя в этих отношениях определяет его место в учебном коллективе, которое, в свою очередь, накладывает отпечаток на дальнейшую реализацию в данных видах отношений. Неудовлетворенность своим положением в группе очень тяжело переживается детьми, что, конечно же, отражается на их эмоциональной и познавательной сферах. В связи с этим появляется необходимость изучения личностных особенностей учащихся занимающих различное положение в групповой иерархии, что позволит выделить существующие в этой области психологические проблемы, а также оптимизировать процесс взаимодействия между детьми. И так можно сделать вывод, что актуальность данной работы обусловлена: во-первых, недостаточным исследованием проблемы взаимосвязи личностных свойств детей младшего школьного возраста с их социометрическим статусом в учебном коллективе; во-вторых, при решении психологических проблем, возникающих в процессе взаимодействия между детьми, необходимо учитывать изучаемые нами личностные особенности.

Новизна данной работы: составление психологических портретов детей с различными статусами, а не просто выделение различных личностных качеств, которые определяют местоположение учащегося в классе. Такой целостный подход дает возможность использовать полученные данные в практической деятельности школьного психолога.

Деловые и личные отношения внутри учебного коллектива зарождаются одновременно, в первые дни пребывания ребенка в школе, когда учительница начинает знакомить детей друг с другом, стремится их сдружить. В основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая сама претерпевает с возрастом глубокие изменения. Она удовлетворяется всеми детьми неодинаково. Это обусловлено тем, что для каждого человека в группе возникает своя неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает свое особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений. Положение человека в группе принято называть социометрическим статусом, который показывает степень включенности личности в некоторую систему. Бесспорным фактом является то, что социометрический статус человека в группе зависит от его индивидуально-психологических и личностных характеристик. Исходя из этого можно выделить объект и предмет исследования данной работы.

Объект: Индивидуально- психологические особенности детей младшего школьного возраста.

Предмет: Взаимосвязь личностных качеств младших школьников с их социометрическим статусом в школьном коллективе.

Изучению зависимости статуса от личностных и групповых характеристик посвящено много исследований и у нас в стране, и за рубежом. Среди отечественных авторов можно выделить работы Аркина Е.А.(1927), Беляева В.(1929), Залужного А.С.(1931), Блонского П.П.(1964), посвященные изучению качеств личности лидера. Ряд работ посвящено детерминации статуса в реальных коллективах: производственных ( Валентинова,1965; Голубева, Кузмин,1966; Русалинова,1969и др.); научных ( Мангутов,1969; Виноградова,1974; Ленская, 1977; Белкин, 1986 и др.); спортивных ( Волков,1971; Ромашкина, 1981 ); воинских ( Глоточкин,1972; Барсуков,1979 и др.); а так же в учебных ( Коломинский, 1976,1984; Березовин, 1978; Конникова,1972 и др.) [ ]

Каждый из авторов предлагает свою точку зрения на данную проблему, хотя эта разница во взглядах легко объяснима: не существует единой точки зрения на концепцию личности и малой группы; нет согласованности относительно методов исследования, но, несмотря на подобные различия, можно выделить и общие моменты, касающиеся гипотезы и экспериментальных подходов ее доказательства. Наиболее общая гипотеза данных исследований заключается в следующем: социометрический статус детерминируется суммой независимых качеств личности, особенностей поведения, социально демографических характеристик, внешности, особенностей высшей нервной деятельности, успешностью в той или другой деятельности.

Исследованиям в области межличностных взаимоотношений, а так же взаимосвязи личностных особенностей со статусом у детей младшего школьного возраста были посвящены работы Божович Л.И. [3], Коломинского Я.Л. [16,17,18], Матюхиной М.В. [28], Мудрик А.В.[29,30], Киричук А.В.[], Лутошкина А.Н.[52]. Каждый из авторов указывает на значимость таких характеристик как ум и знания, физическая сила, внешность, способность к общению, отзывчивость, доброта и справедливость. Однако все эти качества просто “перечисляются” и до сих пор остается неясным какое соотношение этих качеств будет определять статус ребенка в классе, так как просто говорить о наличие этих качеств для принятия ребенка в группе не имеет смысла. Коломинский Я.Л. приводит массу примеров, когда ученики обладали основной частью этих достоинств, а занимали позицию отвергнутых. В связи с этим цель нашего исследования можно сформулировать следующим образом.

Цель: Выделить типичные психологические портреты детей младшего школьного возраста, определяющие их статус в учебном коллективе.

Соответственно цели данного исследования были выделены следующие задачи:

1. Провести анализ степени изученности данной проблемы.
2. Основываясь на исследования в данной области, выделить группу личностных качеств значимых для статуса детей младшего школьного возраста.
3. Определить социометрический статус учащихся в школьном коллективе.
4. Составить типичные психологические портреты детей младшего школьного возраста.
5. Установить взаимосвязь между социометрическим статусом и сочетанием психологических особенностей личности ученика.

Гипотеза исследования: Существует несколько типичных психологических портретов детей младшего школьного возраста, которые определяют их социометрический статус в школьном коллективе.

Помимо личностных качеств, влияющих на статус ребенка, масса исследований в этом направлении посвящено мотивации выбора. Коломинский Я.Л. пишет, что когда мы изучаем суждения испытуемого, касающиеся оценки принятых и отвергнутых сверстников, необходимо учитывать тот факт, что” он выбирает или отвергает товарищей по группе часто не только и не столько за их действительные достоинства или недостатки, сколько руководствуясь своим субъективным представлением об их личности. Таким образом, не исключено, что, будучи, может быть, объективно ошибочными, неточными и недостаточными, именно эти субъективные представления, выраженные в качестве мотивировок, могут реально субъективно детерминировать социометрический выбор.” [16, с203] Наряду с Коломинским Я.Л. такие авторы как Лутошкин А.Н. Ценципер А.Б. отмечают, что результаты, полученные с помощью изучения мотивов, не будут являться действительным доказательством наличия этих черт у детей. Эти данные представляют интерес с точки зрения анализа эталонного для испытуемых набора знаемых качеств своих сверстников и осознания мотивов сближения и отчуждения.

Вернемся к взаимосвязи статуса с индивидуально-психологическими характеристиками детей. Каким же образом будут реализовываться поставленные нами задачи? Для определения статуса будет использован метод социометрии (один из вариантов социометрии для детей дошкольного и младшего школьного возраста предложенный Овчаровой Р.В. [53] ), который позволяет получить социометрический коэффициент каждого ученика в учебном коллективе. Для построения психологических портретов детей младшего школьного возраста будет использован метод семантического дифференциала ( модифицированный Кравцовой Е.Е.[49] для детей младшего школьного возраста ). Выделение дискрипторов (личностных свойств) для данного метода проводится при помощи анализа результатов исследований различных авторов в этом направлении. Подробное описание данных методов будет предложено в главе, посвященной эмпирическому исследованию.

## Глава 1 Психологическая характеристика младшего школьного возраста

1.1 Структурные компоненты данного возраста

В отечественной и зарубежной возрастной психологии существует множество классификаций относительно основных периодов детства. В основу периодизаций положены различные критерии и, следовательно, границы возрастных периодов значительно варьируются. Выготский Л.С. [54] сделал попытку систематизировать существующие периодизации, выделив три большие группы: по внешнему критерию, по внутреннему и по нескольким признакам детского развития. Периодизации по внешнему критерию являются менее распространенными в силу того, что данный критерий не отражает сущности процесса развития, а лишь внешне связан с ним. Примером служит периодизация Р. Заззо, положившим в основу этапы системы воспитания и обучения. Стоит заметить, что такой подход уместен, т.к. границы периодов, установленных по “педагогическому” принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитие. Периодизации по внутреннему критерию так же отличаются видимыми ограничениями при попытке описать этапы процесса развития. Так З. Фрейд в основу своей периодизации положил один внутренний критерий – развитие детской сексуальности. Сексуальное развитие, по его мнению, определяет развитие всех сторон личности. Необходимо отметить, что подобным взглядам присуща высокая степень субъективизма: авторы одним произвольно выдранным признаком пытаются объяснить процесс развития.

Наиболее весомой и стремящейся к объективности представляется третья группа, где периодизация произведена на основе нескольких существенных признаков развития. Эти взгляды наиболее ярко представлены в отечественной школе Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина. Они выделяют три структурных компонента возраста: возрастные новообразования, социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Каждый период в развитие характеризуется возрастными новообразованиями, т.е. такими качествами, которые не были проявлены на предыдущих этапах развития, но именно логика предыдущего периода и определяет появление этих новообразований, которые выстраиваются на “фундаменте” заложенном на предыдущем этапе. Другим источником развития является социальная среда, а, точнее, специфическое отношение между ребенком и средой, названное Л.С. Выготским “социальной ситуацией развития”.[55] Она является исходным моментом для всех динамических изменений происходящих в развитии в течении данного периода. Третьим структурным компонентом возраста является ведущая деятельность – это не та деятельность, которая наиболее часто встречается, а которая обуславливает главные изменения в психической жизни, развитие психических функций, пдготовку к новым этапам развития. Опираясь на данные критерии, мы можем описать психологические особенности любого возрастного этапа. Однако прежде чем перейти к младшему школьному возрасту, необходимо остановиться на временных границах возрастных периодов и понятии кризис развития.

Различные авторы выделяют свои временные границы каждого возраста. В отечественной науке принято выделять следующие возрастные периоды: младенчество – 0-1 год, ранний возраст – 1-3 лет, дошкольное детство – 3-7 лет, младший школьный возраст – 7 – 10-11 лет, подростковый возраст – 11-15 лет, раннее юношество – 15-17 лет. Исследованию психологических особенностей каждого периода посвящено множество работ известных психологов: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Е.Е. и Г.Г. Кравцовых, В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, В.Н. Слободчикова, Г.Л. Цукерман, И. Кона и др.

Каждый из возрастных периодов начинается и заканчивается возрастным кризисом. В возрастной психологии нет единой точки зрения на понятие “кризис”. Можно выделить два полностью противоположных понимания данного феномена. С одной стороны акцент ставиться на идее перелома, внезапных, быстро протекающих изменений в ходе развития, вследствие которых возникают значительные перемены в образе мыслей, поведении. С другой стороны, существует понимание кризиса как психологического нарушения, сопровождающегося рядом трудностей невротического характера. На наш взгляд возрастной кризис является одной из закономерностей в развитии человека, если ребенок не переживет кризис полноценно, то не будет дальше нормально развиваться.В данной работе мы остановимся на особенностях перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту, а также на раскрытии психологического содержания младшего школьного возраста. Переходом от дошкольного детства к младшему школьному возрасту является кризис семи лет. Какова же симптоматика кризиса:

потеря непосредственности, между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие имеет для самого ребенка;

манерничание, ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает;

симптом “горькой конфеты”: ребенку плохо, но он старается этого не показывать.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение внутренней жизни – чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни. Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу.

# Приход ребенка в школу обозначает начало следующего этапа возрастного развития. Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет ( 1-4 классы школы ). Как пишет В.В. Давыдов [35], младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для кого начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Однако, социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте.

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина [56], В.В. Давыдова [13,35], А.К. Занкова [15], А.К. Дусавицкого [11], А.К. Маркова, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман [42,43], Л.И. Божович [3], И.С. Славиной, Е.Е. Кравцовой [49].

Начнем психологический анализ данного возраста с социальной ситуации развития. Когда ребенок приходит в школу, происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью. Если у дошкольника такие сферы социальных отношений как “ ребенок – взрослый ” и “ ребенок – дети ” как бы параллельны друг другу, то есть не имеют иерархического строения, а находят точки соприкосновения только в игровой деятельности, то у младшего школьника система “ ребенок – взрослый ” начинает дифференцироваться на “ ребенок – родители ” и “ ребенок – учитель ”. При этом отношения “ ребенок – учитель ” начинают определять все другие социальные отношения. Учитель становится “ центральной ” фигурой в жизни ребенка, он является не только “ носителем ” общественного опыта, который перенимает ребенок, но также вводит определенные правила взаимоотношения на уроках ( сидеть спокойно, поднимать руку для ответа и т.д. ) и дома ( выполнение домашнего задания ), и дети стараются безукоризненно следовать этим правилам. Данный тип взаимоотношений очень важен для ребенка, если он испытывает в них удовлетворение, то такое же удовлетворение он будет испытывать в отношениях и с родителями, и с друзьями. Данная социальная ситуация предполагает определенный вид деятельности, в процессе которой происходит развитие ребенка.

Ведущим видом деятельности для младшего школьника является учебная деятельность. Как охарактеризовать учебную деятельность? Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний, но это недостаточная характеристика, т.к. в игре ребенок тоже усваивает знания. Учебная деятельность - это деятельность, которая “непосредственно направленна на усвоение науки и культуры , накопленных человечеством. ”[1,с272] Предметы данной деятельности не даны в реальности, они абстрактны, и необходимо научиться ими действовать. Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована, именно в ее построении и заключается задача начальной школы – прежде всего ребенка надо научить учиться. Именно здесь и возникает первая трудность. Дело в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, что бы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием процесса усвоения, т.е. необходимо формировать познавательную мотивацию.

Учебная деятельность парадоксальна по своему предмету. Суть состоит в том, что усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет, предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Она как бы поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, “чем я был” и “чем я стал”. Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя.

Так что же развивает учебная деятельность? Каковы психологические новообразования возраста? В первую очередь у ребенка в этом возрасте происходят изменения в познавательной сфере. Л.С. Выготский выделял главным новообразованием мышление, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий, в этом процессе должна быть задействована не только память, от ребенка требуется развитие мыслительных операций. В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций.

Кравцовы Е.Е. и Г.Г. главным новообразованием выделяют память, которая становится смысловой и произвольной. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу, он отделяет эту задачу от всякой другой. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания.

Конечно же нельзя не сказать о развитие воли, которая обуславливает дальнейшее развитее всех психических функций. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной, так как всегда необходимо сознательно регулировать свое поведение и действия.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенка дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задачи.

В этом же возрасте появляются зачатки самосознания, что проявляется в развитие рефлексии, вследствие чего ребенок становится способным осознавать свои собственные изменения и изменения других людей.

Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

* 1. Генезис взаимоотношений детей младшего школьновозраста со сверстниками

Каждый человек, живущий в обществе, включен в систему социальных отношений, поэтому занимаясь исследованием личности, необходимо рассматривать ее в контексте данных отношений. В нашей стране проблема отношений в значительной степени разработана в работах Н.В. Мясищева. Выделяются два типа отношений: общественные и межличностные, но в данной работе для нас более важна вторая группа отношений.

Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений: их важная специфическая черта – эмоциональная основа, это означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Однако перейдем к анализу системы взаимоотношений, в которую вступают дети 6-7 лет приходя в школу.

Коломинский Я.Л. выделяет две подсистемы внутри групповых отношений, в которые может быть включен индивид: деловые и личные. Деловые отношения – это отношения, которые формируются по поводу деятельности, в данном случае учебной. Это отношения складывающиеся на основе совместной учебы, различных видов общественной деятельности. Подсистема личных отношений носит исключительно эмоциональный характер, т.е. отражает структуру симпатий и антипатий в группе. Новикова Л.И. говорит о трех типах отношений: а) деловые, официальные отношения взаимной зависимости, взаимного контроля и взаимной ответственности, возникающей и объединяющей ребят в процессе разнообразной совместной деятельности; б) неофициальные межличностные отношения взаимной заинтересованности, специально формируемые в процессе формального и неформального общения детей и объединяющие их как членов одного коллектива; в) межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на почве взаимных симпатий, взаимного тяготения, общих интересов отдельных детей.

Изначально все отношения внутри школьной группы завязываются на основе учебной деятельности: возникает и взаимная требовательность и взаимопомощь. Конечно, дальше эти отношения выдут далеко за рамки учебной деятельности, но тем не менее их характер будет нести на себе отпечаток тех деловых связей, которые возникают в процессе учебы. Постепенно у школьников появляются интересы связанные с вне учебной жизнью класса. Однако вся эта сложная и содержательная жизнь школьного коллектива не может протекать организованно, если каждый член группы не будет подчиняться те требованиям, обычаям, традициям и правилам, которые созданы под руководством учителя и поддерживаются сформированным в коллективе общественным мнением. Божович Л.И. пишет: “ Такая организация коллектива класса практически ставит ребенка перед необходимостью считаться с другими людьми, усваивать нормы и правила общественной морали и руководствоваться ими в своем поведении.”[3,с285] В связи с этим у детей младшего школьного возраста появляется общественная направленность личности, заинтересованность делами других детей, делами класса. Вначале общественная направленность младшего школьника выражается лишь в стремлении ребенка к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать то, что делают другие. Этим объясняется бросающаяся в глаза подражательность младших школьников (стоит одному поднять руку, как за ним тянутся другие, смех одного может вызвать смех всего класса, если один придумал какой-нибудь пример, то все стремятся придумать такой же). Но постепенно эта направленность приобретает более развитые формы. Дети начинают чувствовать себя частицей общего организованного целого. Шестакова Е.А. [3] в своем исследовании обнаружила, что для школьников первых и даже вторых классов почти безразлично, получили ли они замечание наедине с учителем или в присутствие всего класса; но уже школьники третьих и четвертых классов значительно острее переживают замечания, полученные в присутствие товарищей. Показательны в этом отношении исследования Писаревой Л.В., которая на основании полученных материалов утверждает, что, в отличие от детей более младшего возраста, которые стесняются только взрослых, школьники 9-12 лет начинают стесняться незнакомых им детей своего возраста.

Вместе с тем в этот период между детьми возникают и более дифференцированный личные взаимоотношения. В первом классе у школьников еще нет ярко выраженной избирательности при выборе товарища. Отношения завязываются на основе внешних обстоятельств: дружат дети, сидящие на одной парте, живущие на одной улице и т.п. Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или совместной игры. Но как только заканчивается совместная деятельность, распадаются и те отношения, которые возникли на ее основе. В этом нет ничего удивительного, так как в первых классах для ребенка сверстника как личности еще нет. Подобный переход происходит только к третьему и четвертому классу. Остановимся на этом поподробнее.

В младшем школьном возрасте происходит качественное изменение во взаимоотношениях сверстников. Когда ребенок только приходит в школу, система отношений “ребенок – учитель” начинает определять всю его жизнь, в том числе и отношения с родителями и с другими детьми. Коломинский Я.Л. пишет, что ”первоклассники поначалу даже как-будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если, конечно, среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога.”[38,с144] Учитель является центральной фигурой для учащихся первых и вторых классов, носителем существующих среди них общественных мнений. Учитель, организуя учебную деятельность, задает определенные правила взаимодействия внутри класса. Каждый ребенок, изначально, старается следовать этим правилам, и к другому ребенку он относится так, как тот относится к этому же правилу. Коломинский Я.Л. приводит очень интересный пример, полностью иллюстрирующий данную ситуацию: если учитель уделяет большое внимание поведению детей за столом, то одним из преобладающих ответов на вопрос: ”Что в этом ученике положительного?” – будет: ”Он хорошо кушает.” Т.е. критерий оценки задается извне, не имея внутреннего содержания.

К третьему и четвертому классу данная ситуация меняется. Те мотивы, которые составляли основу поведения и деятельности младшего школьника начинают постепенно ослабевать. Взрослый в этот период начинает занимать в жизни детей ужу иное место: учитель становится менее значим, зато теснее контакты с товарищами. Сверстник как-будто появляется перед ребенком как личность. Существуют две причины подобных изменений:

* с возрастом дети становятся все более самостоятельными и менее зависимыми от помощи взрослых;
* дети обретают новую сферу жизни, полную своих собственных забот, интересов, своих взаимоотношений со сверстниками.

Именно эти новые отношения постепенно становятся для школьников той непосредственной средой, которая теперь составляет главное условие, определяющее аффективную направленность их личности. Тот факт, что дети в школе заняты общей и при этом чрезвычайно важной для них деятельностью – учебой, приводит к возникновению между ними определенных отношений: у них появляется желание быть вместе, вместе играть, трудиться, у них появляется интерес к мнению товарищей, им хочется пользоваться их расположением, признанием с их стороны своих достоинств.

Однако, есть еще одна причина, пожалуй самая главная, тех изменений, которые происходят у младших школьников во взаимоотношениях со сверстниками – это развитие рефлексии. Существуют различные точки зрения на развитие рефлексии: одни авторы говорят, что рефлексия появляется и начинает активно развиваться в младшем школьном возрасте; другие, напротив, утверждают, что становление рефлексии идет в подростковом возрасте, когда начинает формироваться самосознание личности. Давыдов В.В. пишет, что “наши исследования показали, что рефлексия, формирующаяся у младших школьников при решении учебно-познавательных задач, вместе с тем способствует и формированию самооценки детей, что обеспечивает им более высокий уровень организации учебной деятельности.”[35,c147] Действительно изначально рефлексия появляется именно в познавательной сфере, это связано с освоением школьниками учебной деятельности, далее же она начинает “распространятся “ на все другие личностные уровни. Как же функционирует рефлексия в нравственной сфере ребенка? В психологической литературе отмечается конкретно- ситуативный характер оценки младшими школьниками нравственных качеств людей, ее зависимость от мнения взрослых. Вместе с тем в некоторых исследованиях (Боцманова М.Э., Захарова А.В. [35]) показано, что младшие школьники значительно различаются друг от друга по уровню сформированности оценки и самооценки нравственных качеств личности. Одни дети уже могут пользоваться достаточно широким кругом оценочных критериев, умеют соотносить и обобщать их, проявляя достаточно высокий уровень рефлексии; другие используют ограниченное количество этих критериев, проявляют субъективность и пристрастность при их выборе, не соотносят и не обобщают основания оценок, мотивируют их единичными примерами. Разная и модальность оценочных и самооценочных суждений: одни дети стремятся избежать категоричных формулировок, проявляют осторожность в оценках и критичность в самооценках, в то время как другие, наоборот, склонны давать все оценки в категоричной форме. Хотя уровень развития рефлексии у школьников разный, тем не менее детям уже доступно рассуждение о качествах личности, опирающееся на анализ поступков и отношений, выделение нравственных критериев оценки, их соотнесение и обобщение. Учащиеся уже умеют видеть не только отдельные черты личности, но и их комплексы; дети осторожны при оценке отрицательных качеств сверстника, они обнаруживают умение наметить перспективы развития одноклассников, и, как правило, в лучшую сторону.

Уже в этом возрасте дети отчетливо делят сверстников по отношению к ним: одним дают максимальное количество положительных оценок, отзывы о них эмоциональны, ярки, фиксируют высокую степень признания и уважения; другим столь же ярко адресуются отрицательные характеристики, осуждаются негативные проявления этих детей, высказывается недовольство их поступками и отношениями. Следует отметить, что уровень популярности при любой модальности определяется степенью проявленности, действенности личностных качеств ребенка: чем сильнее, ярче, концентрированнее те или иные качества ребенка в общении, учебе, общественной деятельности, тем выше уровень его признания или единодушного осуждения. При этом замечено, что дети, раскрывающиеся в отношении со сверстниками в основном с положительной стороны, на любом уровне популярности оказываются более рефлексивными, чем школьники с выраженным комплексом негативных качеств. Высокий уровень рефлексии способствует быстрому усвоению ребенком общественно значимых критериев оценки и соответствующих отношений, выделению нравственных качеств личности, их оценке, формированию самооценки как одного из важнейших факторов сознания. Неразвитая рефлексия препятствует этому: ребенок не в состоянии правильно отнестись к предъявленным ему требованиям, увидеть свои недостатки и попытаться их исправить.

Данные изменения приводят к тому, что деловые связи начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого из ребят. Дети начинают делиться на различные группы, и если в первом классе причиной деления являются случайные внешние факторы, то во втором-третьем классе внимание уделяется общности интересов, нравственным качествам. Подробнее о положении ребенка в структуре класса речь пойдет в следующей главе.

Глава 2 Ребенок младшего школьного возраста в системе социальных отношений

2.1 Особенности и структура учебной группы

Развитие личности осуществляется в процессе установления различных: прямых и косвенных, непосредственных и опосредованных отношений с окружающей ребенка социальной средой, в процессе социального общения, формирующего и реализующего эти отношения. Ребенок, сфера социальных контактов которого ограничена по сравнению со взрослым, соприкасается с социальной средой через определенные звенья. Эти звенья составляют микросреду, т.е. то непосредственное окружение, взаимодействуя с которым ребенок развивается как личность. Микросреда имеет сложную внутреннюю структуру: в нее входят взаимоотношения с родителями, сверстниками, а также со взрослыми, которые непосредственно общаются с ребенком. Особенность микросреды не только в том, что это уменьшенное представительство макросреды (общества в целом), но и в том, что микросреда преломляет под своим специфическим углом воздействие макросреды и может сильно его трансформировать. Ребенок реально соприкасается со своей микросредой, активно взаимодействуя с ней, получая непосредственный личный социальный опыт, подкрепляемый также положительными и отрицательными эмоциями.

Для описания микросреды в социальной психологии существует понятие малая социальная группа. Малая группа – это “та первичная среда, в которой личность совершает свои первые шаги и продолжает далее свой путь развития.”[57] С первых дней своей жизни человек связан с определенными малыми группами, причем не просто испытывает на себе их влияние, но только в них и через них получает первую информацию о внешнем мире и в дальнейшем организует свою деятельность. Каковы же признаки малой группы? Х.Томе, Х. Фегер [58] считают, что решающими критериями для выделения малой группы является частота и продолжительность взаимодействия индивидов. А. Зингер [59] считает важным критерием число составляющих группу людей. Подавляющее же число социальных психологов основным признаком малой группы считают непосредственность контакта и личный характер общения.

Рассматриваемый нами школьный класс, вследствие длительности существования, частоты контактов, относительной стабильности состава, единства учебной деятельности также является малой социальной группой. По замечанию Л.И.Новиковой [60], школьная учебная группа – явление двойственное. С одной стороны, это результат прямых и косвенных, непосредственных и опосредованных педагогических воздействий, и с другой стороны, это саморазвивающаяся группа, действующая по собственно вырабатываемым правилам, не зависящим от мнения взрослых. Это симбиотичность находит свое выражение в структуре группы, состоящей из формальных и неформальных отношений. Я.Л.Коломинский, развивая эту мысль, подчеркивает, что «в многообразии аспектов важно не упустить основного, «генерального» разбиения: дифференциацию системы внутригрупповых отношений на две основные подсистемы – заданных деловых отношений и спонтанно возникающих личных взаимоотношений между членами группы» [28, с.48]. Т.Е.Конникова выделяет еще третью подсистему и обозначает ее как «гуманистические, собственно коллективистические» отношения. Эти отношения, в отличии от вышеописанных, не являются следствием естественного развития группы, а будут результатом длительной совместной деятельности, «направленной на заботу о людях». Исходя из этого определения, можно утверждать, что этот тип отношений изначально не присущ школьной группе. Поэтому в контексте изучения школьного класса необходимо вести речь о двух типах отношений: деловых, образующих формальную структуру, и личных, формирующих структуру неформальную.

Общая цель совместной деятельности, а так же общение школьников, реализующих адекватные этой деятельности социальные роли, приводят к установлению системы деловых отношений. А.С.Макаренко обозначал их как отношения ответственной зависимости. В литературе 70-80 годов формальная структура рассматривалась как система социальных ролей, часто задаваемых извне, и, включающая, к примеру, комсорга, старосту, представителей тех или иных советов. В современной школе эта система ролей в большинстве случаев упразднена. Изредка можно наблюдать официальные функции, такие как староста, координатор и т.д. Такие отношения в исследовании можно «нащупать», выявляя организаторские, деловые способности учеников, их успешность в совместной учебной деятельности. Наряду с формальной в процессе межличностного общения формируется и неформальная структура, которая характеризуется огромным количеством связей и отношений эмоционально-психологического характера. Неформальные отношения приводят к образованию малых первичных неформальных групп, члены которой связаны чувствами симпатии и дружбы. Ребенок может быть включен в одну группировку, другой сразу в две и более микрогруппы. Третьи же не занимают положения ни в одной; одни из них имеют дружеские отношения вне класса и довольствуются ими; другие в силу личностных особенностей не включены ни в какие неформальные группы. Последние могут быть слишком замкнутыми по той или иной причине, не идущими на контакт, не умеющими вступить в общение; или же сознательно не желающими включаться в систему межличностных отношений по причине, что не испытывают особой потребности в общении.

Особенность учебной группы в младшем школьном возрасте заключается в том, что именно в это время закладывается ее структура, которая остается во многом неизменной на долгие годы учебы. Деловые и личные отношения зарождаются одновременно уже в первые дни пребывания в школе, поэтому, сначала их очень трудно отделить друг от друга. Первое время в школе дети словно не замечают друг друга, поэтому контакт между ними осуществляется через педагога. Коломинский Я.Л. приводит такой пример: “Если кто-нибудь забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого- нибуть лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не предлагает ее товарищу сам. Он отдает ручку учительнице, которая и передает ее ученику.”[38,c145] Этот пример показывает, что первое время каждый ученик в классе сам по себе. Постепенно, знакомясь друг с другом, дети начинают ощущать себя частью большого коллектива. Важную роль в этом играет и учебная деятельность, так как в начальных классах дети овладевают такими сложными формами отношений, как совместное выполнение группой одного задания. В этом случае школьники приобретают опыт распределения обязанностей, учатся действовать с учетом того, что и как делают их товарищи. Сначала действие членов такой группы согласовывает учитель. Потом, когда ученики сами овладевают навыками совместной организационной работы, из них выделяется наиболее ответственный, который начинает выполнять функции руководителя группы. Постепенно у детей вырабатывается умение руководить и подчиняться, привычка уважать других членов коллектива. В этом возрасте дети очень интересно разбиваются на подгруппы для выполнения какой-либо деятельности: взаимные связи между учениками изменяются в зависимости от момента, задач и окружения. Подгруппы словно обмениваются своими участниками, т.е. товарищи, с которыми объединяется один и тот же ребенок, могут быть разными. Дети не оцениваются по одному признаку, который дает ему постоянное место в определенной группе людей, напротив, ребенок постоянно пробует себя в новом качестве.

В связи со всеми происходящими процессами коллективные отношения детей усложняются: возникает группа, выступающая как своеобразное ядро коллектива, - появляется актив. Выделение актива – очень сложный и противоречивый процесс. Как писал Коломинский Я.Л.: “ Учителю надо постоянно помнить, что далеко не всегда активный ученик выполняет общественные поручения из коллективистских побуждений, из желания действительно принести пользу другим детям. Нередко мотивом бурной деятельности отдельных школьников служит стремление показать себя, занять привилегированное положение среди сверстников. Когда таким ученикам приходится подчиняться другим членам коллектива, они обижаются, иногда отказываются от работы, упрямятся, капризничают.”[38,c146] Дети, в этом возрасте, выдвинутые на различные должности в классе, первоначально рассматривают это как некую меру поощрения за старательность и хорошую учебу и порой даже не связывают свое общественное назначение с необходимостью что-то делать для коллектива.

Так как деловые и личные отношения в этом возрасте очень переплетены, то выдвижение ребенка на какую-нибудь должность делает его более привлекательным в личных взаимоотношения. Положение ребенка в системе учебной группы будет описано в следующей части.

2.2 Статус ребенка в школьном коллективе

Школьный класс является центром жизни для ребят. Как правило, это значимая группа для многих учеников, т.к. здесь ребята имеют огромный полигон для разнообразного рода самоутверждения: как в деловых, так и в личных взаимоотношениях. Л.И. Божович отмечает, что утрата соответствующего положения в школе или неумение оказаться на его высоте вызывает у школьника переживание потери основного стержня своей жизни [3].

Положение индивида в группе называется “статус” или “ позиция”. Еще в 1936 г. Р. Линтон выдвинул идею о возможности создания моделей поведения личности в группе в различных ситуациях. Для построения моделей он предложил ввести понятие “статус”, которое он определил как собрание прав и обязанностей индивида. [50] Традиционно статус понимается как социальное положение индивида в группе в качестве ее члена. Самое широкое применение данное понятие находит при описании структуры межличностных отношений.

Исследование статуса в младшем школьном возрасте представляет интерес сточки зрения анализа эталонного для испытуемых набора знаемых качеств своих сверстников и осознания мотивов сближения и отчуждения. Это позволяет сконструировать “осознаваемую идеальную модель”[16] предпочтения. Однако важно помнить, что в начале данного возраста, не стоит трактовать ответы детей как отражение подлинных мотивов их поведения, уже не нуждающиеся в дальнейшем анализе. Не стоит упускать из виду, что мотив как истинная субъективная причина поведения чаще всего не осознается ребенком и подменяется его произвольной интеграцией собственного поведения. Нельзя забывать и о том, что ребенок, не желая раскрываться перед взрослым, в ряде случаев предпочтет ответить “как положено”, т.е. укажет не на “действенный” мотив, а на “знаемый”. Кроме того, поведение человека есть следствие не одного мотива, но всегда сложной совокупности мотивов, в структуре которой человеку бывает сложно разобраться, а тем более ребенку.

Уже на самых первых ступенях школьного обучения новая ведущая деятельность вносит новые черты в оценочные эталоны и стереотипы, детерминирующие положение ребенка в классе. В то же время мотивировки выбора, взаимные оценки и “осознаваемая модель” в целом у первоклассников имеет еще много общего с моделью, характерной для дошкольника. Исследование Березовина Н.А.[16] на характер и уровень взаимных оценок и мотивировок в начальных классах существенное влияние оказывает психологическая атмосфера класса, определяемая стилем отношения учителя к детскому коллективу.

Коломинский Я.Л. выяснил, что в первых классах с устойчиво-положительным стилем отношения на первом месте стоят мотивировки, связанные с указанием на дружбу (28%), привлекательность и общую положительную характеристику сверстника (20%), совместные игры (12%). Следующая группа мотивировок носит “деловой” характер: указание на хорошую учебу объекта выбора, стремление получить и оказать помощь, указания на особенности поведения на уроке (40%). При других стилях отношения учителя к детскому коллективу на первое место выдвигаются мотивировки, связанные с учебой и особенностями поведения на уроке. Характерно, что в классах с активно отрицательным стилем отношения очень низок удельный вес мотивировок, связанных с дружбой, положительным эмоциональным отношением к товарищу[16].

Таким образом, на первом этапе обучения и становления классного коллектива получает дальнейшее развитие тенденция, отмеченная уже на дошкольном уровне: зависимость мотивации выборов от особенностей группы, в которой проводятся исследования. Как отмечает Швалева Н.М., в группах различного уровня развития межличностный выбор характеризуется специфическим содержанием. При этом замечается следующая последовательность развития содержания мотивов от стадии формирования коллектива: начальная стадия характеризуется преимущественно мотивацией, связанной с эмоциональной сферой, внешней привлекательностью, общением; на более высоких уровнях развития коллектива усиливается ориентация на деловые качества, глубину знаний, эрудицию, способность оказать помощь и поддержку, коллективистическую направленность личности, увеличивается удельный вес мотивов, связанных с деятельностью группы, возможностью задушевных отношений и способностью к сопереживанию. При этом отмеченные зависимости всегда своеобразно сочетаются с возрастными особенностями.

Уже у первоклассников зафиксированы обоснования выбора, связанные с указанием на привлекательные нравственно-психологические черты сверстников. Встречаются мотивировки-указания на конкретные умения и навыки (одной зз распространенных мотивировок является “рассказывает интересно”), а так же ссылка на такие внешние признаки, как “живет в одном доме”, “ моя мама знает ее маму” и др.

В качестве причины нежелания выбрать сверстника для первоклассника наиболее характерны указания на плохую учебу, особенности поведения, прямо проявляющиеся в сфере общения (“драчун”,”дразнится”, “обижает”); указание на плохое поведение на уроках; низкий уровень развития санитарно-гигиенических навыков и особенностей внешности. Встречаются и мотивировки морального характера типа: “лентяй”, “обманщик”, “жадный”.

Примерно такое же соотношение мотивировок при выборах в первых классах отмечают и другие авторы. По данным Р.Ф. Савиных, первоклассники выдвигают мотивы, связанные с содержательной стороной общения, общностью интересов и совместным проведением досуга. Среди качеств личности и особенностей поведения наиболее часто упоминаются черты, связанные с учебой и поведением на уроках, далее такие качества как готовность помочь, дружелюбие, отзывчивость, доброта, наконец, особенности внешнего вида, аккуратность опрятность.

В связи с приведенными данными необходимо обратить внимание на одну особенность мотивации выбора, которая прослеживается на всех возрастных уровнях: выбирая партнера, субъект чаще ожидает от него каких-то позитивных акций, чем сам обнаруживает готовность к аналогичным проявлениям по отношению к объекту выбора.

Изучение детей-первоклассников, которых одноклассники выбирают часто, и тех, кто не пользуется расположением, показало, что в мотивировках довольно точно отразились основные тенденции детерминации статуса на этом возрастном уровне.

По данным А.Б. Ценципер [18], в первом классе для детей с высоким статусом наиболее значимыми оказались следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться своими вещами и сладостями. На втором месте – успехи в учении и отношение к нему, а так же качества, характеризующие отношения со сверстниками, на третьем – для мальчиков – физическая сила. Для непринятых первоклассников наиболее характерными оказались следующие особенности: непричастность к классному активу; неопрятность, плохая учеба и поведение; непостоянства в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, плаксивость.

Примерно такие же черты первоклассников с высоким и низким статусом отмечают и другие авторы. В работе Р.Ф. Савиных как общие для наиболее популярных первоклассников указываются такие качества: хорошо учатся, общительны, приветливы, спокойны. Интересно отметить, что здесь подчеркивается и большая роль качеств, проявляющихся в совместных играх детей, которые, как отмечает автор, являются главным содержанием совместной деятельности семилеток вне уроков. У непопулярных детей обнаружились такие общие непривлекательные черты, как слабая успеваемость, недисциплинированность, аффективные формы поведения, неаккуратность.

На последующих этапах обучения в мотивировках выбора происходят изменения, связанные с накоплением школьниками нравственного опыта и общими изменениями в их деятельности. Особенно существенные изменения происходят на уровне третьего класса. По мнению А.В. Киричука [], различия в детерминации статуса в первом-втором классах и третьих классах заключаются приемущественно в изменении соотношения связей между “ официальной и неофициальной подсистемами” общения. Если отношения учащихся первых-вторых классов к официальным целям и задачам коллектива является определяющим фактором положения ребенка в подсистеме других отношений, то, начиная с третьего класса, неофициальный статус ученика становится той конкретной социальной ситуацией, которая в числе других обуславливает мотивы учебной и общественной деятельности школьника.

Нас в данной работе интересует детерминация самого этого неофициального статуса. Как показывает анализ данных, полученных Я.Л. Коломинским [38], свыше 50% мотивировок составляют указания на дружбу, совместную игру, внешнюю привлекательность. Около 30% мотивировок носит деловой характер: отмечается хорошая учеба сверстника, ожидание помощи и стремление ее оказать. Остальные мотивировки касаются качеств личности выбираемого, наличия у него конкретных навыков и умений, соседство, знакомство родителей и т.д. Наиболее значимые мотивировки отказа от выбора: драчливость, плохое поведение на уроках, неприятные привычки, неопрятность. Таки образом мотивировки не отражают в достаточной мере те изменений, которые фактически происходят с детерминацией статуса.

По данным А.Б. Ценципер, наиболее ярко в третьем классе проявляется значение показателей, характеризующих общественную активность школьника, его организаторские способности, отношение к делу. Влияние на выбор сказывает не просто формальная принадлежность к классному активу, а реальные организаторские способности и действительная общественная активность; для непопулярных учащихся этого возраста на первом месте по значимости – общественная пассивность и плохое поведение на уроках, на втором – “ увиливает от работы” и “берет без спроса чужие вещи”.

Данные факты дают возможность, выделив основные детерминанты статуса в младшем школьном возрасте, приступить к практической части работы.

# **Глава 3 Эмпирическое исследование**

**3.1 Описание выборки**

В данном исследовании приняли участие учащиеся третьих классов школы-лицея № 45 г. Барнаула в возрасте 8-9 лет. Общее количество 41 человек (17 девочек, 24 мальчика), что составляет 100% от совокупности учащихся третьих классов данной школы.

**3.2 Обоснование выбора и характеристика методов исследования**

Методов изучения человеческих взаимоотношений достаточно много. Часть методов характеризует персональное отношение к другим людям, другие – положение данного человека в системе сложившихся внутригрупповых – отношений, третьи – психологию той социальной группы, в которую входит данный индивид и в систему межличностных отношений которой он включен. В данном исследовании нас интересует вторая группа методов, т.е. та, которая дает информацию о положении данного человека в системе межличностных отношений в малой группе. Наиболее надежным и валидным в этой области считается метод социометрии.

Технический аппарат социометрии находит применение в различных сферах социальной психологии, микросоциологии. Данный метод позволяет повысить эффективность деятельности данной группы, регулировать возникновение конфликтов. Методологически оправданное использование арсенала социометрического метода позволяет получить серьезные теоретические выводы о процессах функционирования, развития группы, а также, в итоге, достигать практических результатов, упомянутых выше.

Необходимо оговорить и методологические основания применения социометрического метода. Социальная действительность, окружающая нас, фиксируется в нашем сознании в двух взаимосвязанных формах – рациональной и эмоциональной. Данные формы отражения лежат в основе перцептивных механизмов и механизмов понимания людьми друг друга. Возникший в результате образ восприятия людей, отношений порождает оценочные суждения относительно них. В оценке и мнениях друг о друге мы можем видеть образы наших реальных взаимоотношений. Именно изучение этих субъективных образов, отражающих реальные процессы, и составляет сущность социометрии. Данный метод на сегодняшний день является одним из основных, позволяющих вскрыть механизмы реального социально-психологического поведения человека в группе. Это возможно объяснить тем, что социометрический опрос, имея дело со специфическими взаимными оценками поведения людей, фиксирует не просто «созерцательную сторону личного отношения к объекту, не просто мнение о другом человеке, а эмоционально-регулятивный аспект взаимоотношений, т.е. психологически потенциальный или реальный характер отношения к другому человеку» [6, с.38]. Такого эффекта социометрия достигает с помощью специфической формулировки задачи на оценивание – в форме вопроса, требующего выбрать либо отвергнуть других членов группы для совместного выполнения задания, совместного удовлетворения той или иной социализированной потребности, совместной учебы и т.д. В результате таких выборов, сделанных всеми членами группы, образуется социометрическая конфигурация, которая и будет отражать реальную структуру и подструктуры взаимоотношений в изучаемой нами группе. Получая знания о положении человека во внутригрупповой структуре, мы определяем его статус, являющийся показателем социально-психологических свойств личности как объекта коммуникаций в группе. Статус фиксирует факт предпочтения или установку, выраженную индивидом в отношении, взаимодействии с другими в определенных ситуациях.

В данном исследовании был использован один из вариантов данной методики, предложенный Р.В. Овчаровой [53] для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Детям предлагается расселить своих одногруппников в различные жилые помещения: дворец, квартира, изба и шалаш.

Социометрический статус высчитывается по формуле:

С = 4В(1) + 3В(2) + 2В(3) + 1В(4)

К-1

С – социометрический статус,

К – количество испытуемых,

В(1)- количество 1-х выборов (дворец),

В(2)- количество 2-х выборов (квартира),

В(3)- количество 3-х выборов (изба),

В(4)- количество 4-х выборов (шалаш).

Полученные коэффициенты социометрического статуса означают следующее: 3,4 – 3 – лидер,”звезда”;

2,9 – 2,5 – предпочитаемый;

2,4 – 2 – принимаемый;

1,9 – 1 – изолированный.

Данная методика используется с целью получить социометрический коэффициент, который будет использован в дальнейшей работе.

СЕМАН

**3.3 Анализ результатов**

Анализ результатов будет проводится параллельно по двум классам, которые будут обозначаться – класс А и класс Б.

Результатом социометрии стало получение социометрических коэффициентов, при помощи которых были выделены подгруппы внутри групповой структуры класса:“звезды”, предпочитаемые, принятые и изолированные. Результаты представлены в виде таблиц:

Класс А

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название подгруппы | Количество  человек | Количество  Человек, % |
| 1.“звезды”  2.предпочитаемые  3.принятые  4.изолированные | 6  8  6  5 | 24 %  32 %  24 %  20 % |

Максимальное количество учеников составляют вторую группу, в первую и третью вошло равное количество человек, минимально набрала группа изолированных.

Класс Б

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название подгруппы | Количество  человек | Количество  Человек, % |
| 1.“звезды”  2.предпочитаемые  3.принятые  4.изолированные | 4  6  4  2 | 25 %  37,5 %  25 %  12,5 % |

Максимальное количество учеников также вошло во вторую группу. Поровну распределились в первой и третьей группах. Минимальное количество попало в группу изолированных.

Можно сделать вывод, что оба класса имеют подобные социальные структуры, поэтому возможные в дальнейшем расхождения результатов по данным классам будут обусловлены другими причинами.

**Анализ результатов**

**Анализ средних значений**

Были получены следующие средние значению по шкалам в классе А: в скобках дано стат. отклонение.

1. Справедливый 4.06 (1.3)
2. Надежный 4.15 (1.4)
3. Добрый 4.44 (1.4)
4. Сильный 4.11 (1.3)
5. Ловкий 4.12 (1.2)
6. Веселый 5.62 (1.3)
7. Готов помочь 4.21 (1.2)
8. Честный 4.29 (1.3)
9. Аккуратный 4.69 (1.4)

10. Внешн.привлекательный 4.14 (1.5)

11. Получает хор. Отметки 4.7 (1.9)

12. Быстро выполняет задание 4.47 (1.6)

13. Много знает 4.39 (1.5)

14. Интересно рассказывает 4.31 (1.3)

15. Умеет организовывать других 4.07 (1.2)

В классе Б были получены следующие значения:

1. Справедливый 5.9 (1.7)
2. Надежный 5.64 (1.7)
3. Добрый 5.85 (1.7)
4. Сильный 5.83 (1.6)
5. Ловкий 5.9 (1.5)
6. Веселый 6.36 (1.1)
7. Готов помочь 5.15 (1.7)
8. Честный 5.63 (1.2)
9. Аккуратный 5.78 (1.3)
10. Внеш. Привлекательный 5.51 (1.3)
11. Получает хор. Отметки 5.69 (1.7)
12. Быстро выполняет задание 5.51 (1.3)
13. Много знает 5.44 (1.3)
14. Интересно рассказывает 5.73 (1.2)
15. Умеет организовывать других 5.58 (1.2)

Глядя на данные результаты мы видим, что в обоих классах наблюдается лишь минимальное различие значений по каждой шкале, за исключением свойства “веселый”( класс А: 5.62; класс Б: 6.36), среднее значение которого немного выше значений других свойств. В дополнение к этому, значение каждого свойства располагается в среднем интервале по шкале(длинна шкалы от 0 до 10), с небольшим отклонение к отрицательному полюсу в классе А (0.7) и небольшим отклонением к положительному полюсу в классе Б (0.8).Исходя из этого мы можем сделать вывод, что для данной выборки характерно восприятие данных свойств как подобных или очень связанных друг с другом. Однако, что бы сделать окончательный вывод по данному факту необходимо проанализировать результаты корреляционного анализа.

**Результаты корреляционного анализа.**

В данном виде анализа нам было интересно посмотреть:

* во-первых, корреляцию шкал с социометрическим статусом, с целью выявить свойства обуславливающие положение ребенка младшего школьного возраста в учебном коллективе.
* Во-вторых, корреляцию шкал друг с другом, что бы выявить взаимосвязанные свойства для данной выборки.

Результаты класса А по первому пункту представлены в виде таблицы.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Наименование шкалы | Коэффициент  корреляции (r) | Уровень  значимости (L) | |
| Справедливый | 0.79 | 0 | |
| Надежный | 0.84 | 0 | |
| Добрый | 0.84 | 0 | |
| Сильный | 0.79 | 0 | |
| Ловкий | 0.75 | 0 | |
| Веселый | 0.52 | 0.0075 | |
| Готов помочь | 0.75 | 0 | |
| Честный | 0.88 | 0 | |
| Аккуратный | 0.78 | 0 | |
| Внешне привлекательный | 0.76 | 0 | |
| Получает хор. отметки | 0.74 | 0 | |
| Быстро выполн. Задание | 0.81 | 0 | |
| Много знает | 0.83 | 0 | |
| Интересно рассказывает | 0.85 | 0 | |
| Умеет организовывать | 0.80 | | 0 | |

В данном классе получены достоверные положительные корреляции всех исследуемых свойств с социометрическим статусом. Максимально выражена связь со свойствами: надежный, добрый, честный, много знает, интересно рассказывает, умеет организовывать, быстро выполняет задание. Помимо этого получилась положительная корреляция всех свойств друг с другом( r > 0.39). Из этого следует предположить наличие тенденции у данного класса предписывать одноклассникам с высоким статусом всю совокупность положительных свойств, тогда как одноклассникам с низким статусом предписывается выраженность всей совокупности свойств полностью противоположенных данным.

Результаты по классу Б:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Наименование шкалы | Коэффициент  корреляции (r) | Уровень  Значимости (L) | |
| Справедливый | 0.74 | 0.0012 | |
| Надежный | 0.54 | 0.0263 | |
| Добрый | 0.74 | 0.0012 | |
| Сильный | 0.35 | 0.0032 | |
| Ловкий | 0.42 | 0.0958 | |
| Веселый | 0.63 | 0.0083 | |
| Готов помочь | 0.37 | 0.155 | |
| Честный | 0.45 | 0.0721 | |
| Аккуратный | 0.67 | 0.0043 | |
| Внешне привлекательный | 0.58 | 0.0162 | |
| Получает хор. Отметки | 0.74 | 0.0112 | |
| Быстро выполн. Задание | 0.61 | 0.0112 | |
| Много знает | 0.67 | 0.004 | |
| Интересно рассказывает | 0.60 | 0.0125 | |
| Умеет организовывать | 0.62 | | 0.0097 | |

В данном классе выделилась группа свойств определяющих статус ребенка в учебном коллективе, в нее вошли все свойства за исключением: сильный, готов помочь, честный. Осталась вся совокупность качеств касающихся успешности в учебе, внешности, а так же надежный, справедливый, добрый и ловкий.

Между свойствами, определяющими статус также наблюдается полная положительная корреляция, что дает возможность сделать такое же предположение как и по классу А.

**Результаты факторного анализа**.

По данным класса А статус вошел с максимальным весом(0.889)в первый фактор. В данный фактор попали все исследуемые свойства со следующими факторными весами:

F 1

- справедливый 0.93

- надежный 0.96

- добрый 0.97

- сильный 0.85

- ловкий 0.83

- веселый 0.57

- готов помочь 0.88

- честный 0.96

- аккуратный 0.92

- внешне

привлекательный 0.93

- получает

хорошие отметки 0.90

- быстро выполняет

задание 0.90

- много знает 0.95

- интересно

рассказывает 0.94

- умеет организ.

других 0.92

Этот фактор имеет самое большое собственное значение 13 (для сравнения 2F – 0.865; 3F – 0.468)и объясняет 81,5 % дисперсии.

По результатам класса Б статус также вошел с максимальным весом (0.711) в первый фактор. В данный фактор также попали все свойства со следующими факторными весами:

F 1

- справедливый 0.95

- надежный 0.91

- добрый 0.92

- сильный 0.73

- ловкий 0.88

- веселый 0.85

- готов помочь 0.73

- честный 0.88

- аккуратный 0.76

- внешне

привлекательный 0.87

- получает

хорошие отметки 0.86

- быстро выполняет

задание 0.90

- много знает 0.87

- интересно

рассказывает 0.91

- умеет организ.

других 0.89

Этот фактор имеет максимальное собственное значение 11.8 ( 2F – 1.61; 3F – 0.652) и объясняет 73,7 % дисперсии.

Для более наглядных результатов мы сделали поворот факторов (варимакс), в следствии этого получились следующие психологические портреты младших школьников.

По классу А:

1F

* готов прийти

на помощь 0.74

- справедливый 0.68

- внеш. Привлекательный 0.66

- умеет организовывать 0.62

- надежный 0.61

- добрый 0.57

- честный 0.52

- аккуратный 0.51

2F

- веселый 0.93

- ловкий 0.37

- честный 0.31

3F

- неловкий 0.71

- слабый 0.55

* не готов прийти

на помощь 0.40

- злой 0.31

4F

* получает плохие отметки 0.83
* медленно вып. Задание 0.79
* неаккуратный 0.72
* мало знает 0.66
* неинтересно рассказ. 0.60
* злой 0.59
* ненадежный 0.57
* лживый 0.57
* несправедливый 0.53

5F

- сильный 0.64

* интересно рассказывает 0.58
* много знает 0.52
* умеет организовывать 0.52
* быстро вып. Задание 0.40

1F

- много знает 0.85

- быстро вып. Задание 0.80

* получает хор. Отметки 0.75
* надежный 0.69
* аккуратный 0.64
* интересно рассказывает 0.63
* веселый 0.54
* ловкий 0.51

2F

- слабый 0.90

- не готов помочь 0.88

- неловкий 0.79

- лживый 0.70

- несправедливый 0.66

- злой 0.60

* не умеет организ.

Других 0.55

* внешн. Непривлекат. 0.53
* ненадежный 0.53

3F

- добрый 0.46

- справедливый 0.44

* получает хор. Отметки 0.41
* аккуратный 0.40
* 4F

- внешн. Непривлек. 0.69

- неаккуратный 0.55

- лживый 0.55

* неинтер. Рассказывает 0.44
* получает плох.отметки 0.40

5F

- веселый 0.68

* интерес. рассказывает 0.43
* быстро вып. Задание 0.34
* сильный 0.31

- умеет организовывать 0.31