Министерство образования и науки Республики Казахстан

Департамент образования г. Астаны

Гуманитарный колледж

**Межличностные отношения детей подросткового возраста**

**(Курсовая работа)**

Коломоец А.Е., уч-ся 4 курса

по специальности

«Иностранный язык в основной школе»

Руководитель: Ким И.Н.,

преподаватель психологи

Астана 2006

План

Введение 3 - 4

1. Исследование межличностных отношений в работах психологов 4 - 7

1. Особенности межличностных отношений подростков. 7 - 13
2. Психологический климат группы 13 - 14
3. Влияние стиля педагогического общения на межличностные отношения подростков. 14 - 18
4. Организация и методика исследования. Интерпретация результатов исследования:
	* Выявление социального статуса каждого учащегося и уровня межличностных отношений в классе 18 - 21
	* Выявление стиля руководства классного руководителя 21 - 23
	* Психологический микроклимат в классе 23 - 24
	* Выводы и рекомендации 24 - 25

Заключение 26 - 28

Список литературы 29

**Введение.**

Актуальность темы исследования.

В настоящее время уже не приходится доказывать, что межличностное общение - совершенно необходимое условие бытия людей, что без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств, личности в целом.

Общение – это взаимодействие людей, в котором всегда развертывается взаимопонимание между ними, устанавливаются те или иные взаимоотношения, имеет место определенное взаимообращение участвующих в общении людей по отношению друг к другу.

Межличностное общение оказывается таким процессом, который при условии, если мы хотим постичь его суть, должен рассматриваться как система «человек - человек» во всей многоаспектной динамике ее функционирования. Это в полной мере имеет отношение к детям разных возрастов.

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у ребенка уже в 4-5 лет и с возрастом неуклонно усиливается. К 13-14 годам происходит переориентация подростка и юноши со взрослых (родителей, учителей и вообще старших) на ровесников, более или менее равных себе по положению. Эта переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и быстро, но такая переориентация происходит обязательно (исследования Г.С. Абрамовой, Н.А. Амрекулова, Л.Д. Столяренко, Е.И. Рогова, Дж. Морено и др.)

В казахстанской и российской психологической литературе тема межличностных отношений подростков и юношей исследована недостаточно , не раскрыты особенности межличностных взаимоотношений детей данного возраста, в целом исследуемая тема изложена не систематично и кратко. Учитывая это, тема «Развитие межличностных отношений подростков» является актуальной для исследования.

Цель курсовой работы: измерить степень сплоченности-разобщенности в группе, выявить статус членов группы и обнаружить его соответствие выборной должности; выявить соответствие уровня межличностных отношений в группе стилю руководства ею со стороны классного руководителя, а также психологическому климату, созданному в ней.

Объектом исследования являются межличностные отношения и общение.

Предмет исследования – дети подросткового возраста (6 «Б» класс, сш №7, г. Астана).

Гипотеза: Высокий уровень межличностных отношений между учащимися формируется при условии создания благоприятного психологического климата в коллективе.

Задачами исследования являются:

1. Раскрыть содержание исследований межличностных отношений в работах психологов;
2. Осветить практическое исследование межличностных отношений детей подросткового возраста;
3. Проанализировать практические вопросы межличностных отношений детей на примере конкретной группы детей подросткового возраста
4. Выявить зависимость уровня межличностных отношений от психологического климата в коллективе.

Исследования межличностных отношений в работах психологов.

Тема межличностных отношений рассматривается в работах Абрамовой Г.С., Амрекулова Н.А., Бодалева А.А., Коломинского, Столяренко Л.Д., Рогова Е.И., Дж. Морено и др.

В подавляющем числе случаев межличностное взаимодействие людей, обозначаемое как общение, почти всегда оказывается вплетенным в деятельность и выступает условием ее выполнения. Так, без общения людей друг с другом не может быть коллективного труда, учения искусства, игры, функционирования средств массовой информации. При этом вид деятельности, которую общение обслуживает, неизменно налагает свою печать на содержание, форму, течение всего процесса общения, между исполнителями этой деятельности.

Межличностное общение не только необходимый компонент деятельности, осуществление которой предполагает взаимодействие людей, но одновременно обязательное условие нормального функционирования общности людей.

При сравнении характера межличностного общения в разных объединениях людей бросается в глаза наличие сходства и различия. Сходство выступает в том, что общение оказывается необходимым условием их бытия, фактором, от которого зависит успешное решение стоящих перед ним задач, их движение вперед. Вместе с тем, каждая общность характеризуется преобладающим в ней видом деятельности. Так, для учебной группы такой деятельностью будет овладение знаниями, умениями и навыками, спортивной команды – выступление, рассчитанное на достижение запланированного результата в соревнованиях, для семьи – воспитание детей, обеспечение бытовых условий жизни, организация досуга и др. Поэтому в каждом типе общностей четко просматривается преобладающий вид межличностного общения, обеспечивающий главную для этой общности деятельность.

Вместе с тем понятно, что на то, как общаются люди в общности, оказывает влияние не только главная для этой общности деятельность, но и обязательно то, что представляет из себя сама эта общность.

Общности, к которым принадлежит человек, формируют эталоны общения, которым человек привыкает следовать. Имея в виду стойкое влияние вида деятельности и особенностей общности людей, в которой развертывается межличностное общение, необходимо при анализе делать поправку на постоянную изменчивость процесса деятельности и общности людей. Все эти изменения, вместе взятые, обязательно сказываются и на межличностном общении исполнителей данной деятельности.

Во взаимодействии людей каждый человек постоянно оказывается в роли объекта и субъекта общения. Как субъект он познает других участников общения, проявляет к ним интерес, а может быть, безразличие или неприязнь. Как субъект, решающий по отношению к ним определенную задачу, он на них воздействует. Одновременно он оказывается объектом познания для всех, с кем он общается. Он оказывается объектом, которому они адресуют свои чувства, на который стараются повлиять, более или менее сильно воздействовать. При этом следует специально подчеркнуть, что это пребывание каждого участника общения одновременно в роли объекта и субъекта характерно для любого вида непосредственного общения людей.

Пребывая в положении объекта (субъекта) общения, люди сильно отличаются друг от друга характером выполнения ими роли. Во-первых, «выполнение» может быть более или менее осознаваемым. В качестве объекта человек может являть другим людям свою физическую наружность, выразительное поведение, оформление внешности, свои действия, естественно совершенно не задумываясь над тем, какой отклик они вызывают в тех, с кем он общается. Но он может пытаться определять, какое впечатление вызывает в окружающих на всем протяжении общения с ними или в какой-то отдельный момент, целеустремленно делать все от него зависящее, чтобы сформировать у других о себе именно то впечатление, которое он хотел бы, чтобы у них было. Во-вторых, различаясь по степени сложности их личностной структуры, характеризующей их индивидуальное своеобразие, люди представляют неодинаковые возможности для успешного взаимодействия с ними.

В то же время, будучи субъектами общения, люди отличаются друг от друга присущей каждому из них способностью проникать в упомянутое своеобразие другой личности, определять свое отношение к ней, выбирать наиболее отвечающие, по из мнению, целям осуществляемого ими общения способы воздействия на эту личность.

В настоящее время в психологии широко исследуется явление так называемой совместимости или несовместимости людей. Собранные при этом факты показывают, что названная большая или меньшая совместимость сильнее всего дает себя знать именно в общении людей, прямо определяя, как они проявляют себя как объекты и субъекты общения.

Сейчас для психологической науки очень актуально, используя сравнение, разработать типологию общения личностей, похожих друг на друга по определенным параметрам либо отличающихся друг от друга также по определенным параметрам. Отношения людей представляют реальность особого рода, которая не сводима ни к совместной деятельности, ни к коммуникации, ни к взаимодействию. Субъективная и фундаментальная значимость этой реальности для жизни человека и развития его личности не вызывает сомнений.

Чрезвычайная субъективная значимость отношений с другими людьми привлекала к этой деятельности внимание многих психологов и психотерапевтов самых различных направлений. Эти отношения описывались и исследовались в психоанализе, бихевиоризме, когнитивной и гуманистической психологии, транзактном анализе и т.д.

В работах Л.С. Высотского и его последователей отношения ребенка с другими людьми выступают как всеобщий объяснительный принцип, как средство освоения мира (где сам взрослый выполняет роль посредника), но не как смысловая ткань жизни. При этом они, естественно, теряют свое субъективно-эмоциональное и энергетическое наполнение.

Исключение составляют работы М.И. Лисиной, в которых предметом исследования было общение ребенка с другими людьми, понимаемое как деятельность, а в качестве продукта этой деятельности выступают отношения с другими и образ себя и другого.

Следует подчеркнуть, что в центре внимания М.И. Лисиной и ее сотрудников была не только и не столько внешняя, поведенческая картина общения, сколько его внутренний, психологический пласт, т.е. потребности и мотивы общения, которые по сути дела и есть отношение к другим. Прежде всего, следует соотнести понятия «общение» и «отношение». Общение достаточно широко использовалось в контексте деятельностного подхода и само рассматривалось как особый вид деятельности. Межличностные отношения при этом оказались включенными в проблематику общения. В то же время межличностные отношения интенсивно изучались в русле психологии отношений, основанном А.Л.Лазурским и В.Н.Мясищевым. В центре этого направления лежит представление о личности, ядром которой является индивидуально-целостная система субъективно-оценочных отношений к действительности. Характерно, что деятельностный подход развивался преимущественно в рамках теоретической и экспериментальной психологии, а психология отношений складывалась, в основном, в сфере психологической практики.

В отличие от действия отношение:

1) не имеет цели и не может быть произвольным;

2) не является процессом и, следовательно, не имеет пространственно-временной развертки; оно скорее есть состояние, чем процесс;

3) не имеет культурно-нормированных внешних средств осуществления и, следовательно, не может быть представлено и усвоено в обобщенной форме; оно всегда предельно индивидуально и конкретно.

Вместе с тем, отношение неразрывно связано с действием. Оно порождает действие, меняется и преобразуется в действии и само формируется и возникает в действии. Личностный смысл является и образующей сознания (которое, как известно, предшествует действию) и главной характеристикой действия, и его результатом. Получаемое отношение может быть и источником действия, и его продуктом, но может и не быть, поскольку далеко не всегда отношение выражает себя во внешней активности.

В психологии отношения одного человека к другому как особый предмет исследовались довольно широко. В этих исследованиях можно выделить три основных контекста:

1. Познавательные отношения – другой как предмет познания. Наиболее ярко это направление представлено в работах А.А.Бодалева и его последователей, в этом контексте другой человек выступает как предмет восприятия, понимания или познания. На основе интерпретации внешних характеристик составляется образ другого, включающий совокупность свойств и качеств. Познание этих свойств и качеств составляет основу межличностного познания и понимания.
2. Эмоциональные отношения (или аттракции) – другой как предмет симпатии. Главной задачей работ этого направления является изучение детерминации эмоциональных отношений между двумя людьми на разных этапах развития этих отношений. Расположение одного человека к другому рассматривается в зависимости от свойств объекта симпатии, в зависимости от соотношения этих свойств, в зависимости от этапа развития отношений и прочих детерминант. При этом под свойствами объекта или субъекта симпатии имеются в виду либо чисто внешние характеристики (привлекательность, общительность и т.д.), либо социально-ролевые (статус, профессия, образование, компетентность).
3. Практические отношения – другой как предмет воздействия. Это направление наиболее приближено к практике человеческих отношений и развивается, в основном, в русле психотерапии. Г.А.Ковалев выделяет три модели воздействия одного человека на другого:

1) объектная (или императивная);

2) субъектная (манипулятивная);

3) субъект-субъектная (диалогическая или развивающая).

**Особенности межличностных отношении подростков**

Межличностные отношения детей на протяжении всего периода их пребывания в школе развиваются и совершенствуются.

С приходом в школу отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми по сравнению с подготовительной группой детского сада. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребёнка учебной деятельностью.

Взаимоотношения на первом году обучения во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей (учитель хвалит или порицает ученика и его оценка принимается учениками как главная характеристика личностных качеств товарища).

На втором, третьем году обучения изменяются и отношения к личности учителя, и взаимоотношения в коллективе, на этом трудный период знакомства со школой окончился. Личность учителя становится несколько менее значимой, но зато более тесными стали контакты с одноклассниками. Общественная деятельность формирует коллектив, сплачивает его общими целями, интересами. Дружный целеустремлённый коллектив оказывает огромное влияние на развитие и формирование личности. Во II-III классах дети болезненно реагируют на замечания взрослых, сделанные при товарищах, стараются исправиться, занять достойное место среди сверстников.

Постепенно в коллективе класса непосредственные эмоциональные связи и взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой поведения каждого из ребят. Ученики всё глубже осознают те или иные качества личности. Исследования показывают, что выбирая одноклассников для совместной деятельности, около 2/3 учеников III класса мотивируют выбор определёнными нравственными качествами товарища.

Личные взаимоотношения уже в младшем школьном возрасте являются основой тесных группировок, так называемых малых групп. В малых группах, как правило, есть свои лидеры, нередко складываются особые нормы поведения, свои интересы, и если они противоречат общепринятым школьным правилам, то между учащимися этой группы, с одной стороны, и учителем и активом класса – с другой, может возникать так называемый смысловой барьер, непонимание, отчуждённость. Ребята этой группы всецело находятся под влиянием лидера, признают только его авторитет и оказываются в оппозиции к другим ученикам. Но не всегда малая группа антагонистична классному коллективу.

Зная жизнь малых групп своего коллектива и их лидеров, учитель умело влияет через них на членов группы, учитывает её мнение при выборе актива.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна - со взрослыми, другая – со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

 Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как с маленьким. Подросток требует расширения своих прав соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разного вида протесты, неподчинения, непослушания, которые в крайне выраженной форме проявляются в открытом неповиновении, негативизме. Если взрослый осознает причину протеста со стороны подростка, то он берет на себя инициативу в перестройке взаимоотношений, и эта перестройка осуществляется бесконфликтно. В противном случае возникает серьезный внешний и внутренний конфликт, кризис подросткового возраста, в который обычно в равной степени оказываются вовлеченными и подросток, и взрослый. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей. Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник, - переход взрослого на новый стиль общения с подростком, изменение отношения к нему как к неразумному дитяти на отношение к подростку как ко взрослому. Это, в частности, означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий.

Однако фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствуют быстрому изменению отношения подростка к взрослому. И, тем не менее, промедление со стороны взрослого в изменении отношения к подростку в нужном направлении почти всегда вызывает сопротивление со стороны подростка. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке со стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние.

Снятию межличностного конфликта подростка и взрослого обычно способствует установление между ними доверительных, дружеских взаимоотношений, взаимного уважения. Созданию таких отношений помогает обращение к подростку с какими-либо серьезными просьбами в разных делах.

Отношения со сверстниками обычно строятся как равнопартнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них между детьми начинают подчиняться более строгим правилам. Сходство интересов и проблем, которые волнуют подростков, возможность открыто их обсуждать, не опасаясь быть осмеянными и находясь в равных отношениях с товарищами, - вот что делает атмосферу в таких группах более привлекательной для детей, чем сообщество взрослых людей. Наряду с непосредственным интересом друг к другу, который характерен для общения младших школьников, у подростков появляются два других вида отношения, слабо или почти не представленные в ранние периоды их развития: товарищеские (начало подросткового возраста) и дружеские (конец подросткового возраста). В старшем подростковом возрасте у детей встречаются уже три разных вида взаимоотношений, отличающихся друг от друга по степени близости, содержанию и тем функциям, которые они выполняют в жизни. Внешние эпизодические «деловые» контакты служат удовлетворению сиюминутных интересов и потребностей, глубоко не затрагивающих личность; общение на уровне товарищеских отношений способствует взаимообмену знаниями, умениями и навыками; устанавливающиеся дружеские связи позволяют решать некоторые вопросы эмоционально-личностного характера.

 С переходом во вторую половину подростничества (примерно с VI класса школы) общение подростков превращается в самостоятельный вид деятельности, занимающий достаточно много времени и выполняющий важную жизненную роль, причем значение общения со сверстниками для подростка, как правило, не меньше, чем все остальные его дела. Старшему подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, проявляя явное стремление жить групповой жизнью. Это – характерная черта детей именно подросткового возраста, причем она проявляется у них независимо от степени развитости специальной потребности в общении – аффилиативной потребности. Неблагополучные личные взаимоотношения с товарищами воспринимаются и переживаются подростками очень тяжело, и в этом мы можем убедиться, знакомясь с акцентуациями характера, свойственными подросткам. Многими детьми этого возраста разрыв личных отношений с товарищами воспринимается как персональная драма. Для того чтобы завоевать друзей, привлечь к себе внимание товарищей, подросток старается сделать все возможное; иногда ради этого он идет на прямое нарушение сложившихся социальных норм, на открытый конфликт со взрослыми.

На первом месте во взаимоотношениях подростков стоят товарищеские отношения. Атмосфера таких отношений базируется на «кодексе товарищества», который включает в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. Особенно в подростковых группах осуждаются эгоистичность, жадность, нарушения слова, измена товарищу, зазнайство, стремление командовать, нежелание считаться с мнениями товарищей. Такое поведение в группах сверстников-подростков не только отвергается, но нередко вызывает ответные реакции по отношению к нарушителю кодекса товарищества. Ему объявляют бойкот, отказывают в приеме в компанию, в совместном участии в каких-либо интересных делах.

В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Личное внимание со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидером он всегда особенно дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров.

Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения подростков. Иногда симпатия к товарищу, желание дружить с ним являются причинами возникновения интереса к делу, которым занимается товарищ. В результате у подростка могут появляться новые познавательные интересы. Дружба активизирует общение подростков, за разговорами на разные темы у них проходит много времени, они обсуждают события в жизни их класса, личные взаимоотношения, поступки сверстников и взрослых, в содержании их разговоров бывает немало разнообразных «тайн».

Позднее, к концу подросткового возраста, появляется потребность в близком друге, возникают особые нравственные требования к дружеским взаимоотношениям: взаимная откровенность, взаимопонимание, отзывчивость и чуткость, умение хранить тайну. «Родство душ» становится с возрастом все более значимым фактором, определяющим личные взаимоотношения подростков. Овладение нравственными нормами составляет важнейшее личностное приобретение подросткового возраста.

К концу этого возраста у подростков возникает интерес и к другу противоположного пола, стремление нравится и, как следствие этого, появляется повышенное внимание к своей внешности, одежде, манере поведения. Вначале интерес к человеку другого пола нередко приобретает характерное для подростков необычное внешнее выражение. Мальчишки начинают задирать девчонок, они в свою очередь жалуются на мальчишек, сами доставляют им неприятности, однако такое повышенное взаимное «внимание» со стороны сверстников тем и другим доставляет, по-видимому, явное удовольствие. Позднее характер межполовых отношений меняется, появляется застенчивость, скованность и робость, иногда сопровождаемые сохранением «странной» внешней атрибутики в поведении: напускное равнодушие, презрительное отношение к сверстнику противоположного пола и т.п. Все эти симптомы характерны для детей, обучающихся уже в V – VI классах. В это время девочек, которые в подростковом возрасте начинают ускоренно физически развиваться, уже волнует, кто и кому нравится, кто на кого и как смотрит, кто с кем дружит и др.

В VII – VIII классах между мальчиками и девочками появляются более романтические отношения, они начинают писать друг другу записки, назначают свидания, вместе гуляют по улицам, ходят в кино. На основе таких взаимоотношений у подростков возникает желание становиться лучше, появляется потребность к самосовершенствованию. В этом возрасте большинство детей начинают заниматься самовоспитанием.

С возрастом межличностные отношения дифференцируются. С одной стороны, быстро расширяется круг общения, растет число и удельный вес внеклассных и внешкольных друзей, с другой – происходит заметная дифференциация межличностных отношений в самом классном коллективе. Как показывают социометрические исследования Я.Л. Коломинского, А.В. Киричука, Х.Й. Лийметса и других педагогов и психологов, более резкой становится разница в положении «звезд» и «отвергаемых» или «изолированных». Особенно сложным кажется положение последних.

Критерии, определяющие социометрический статус старшеклассника в его классном коллективе, сложны и многообразны. По данным Я.Л. Коломинского, на первом месте здесь стоит влияние на сверстников (значение этого качества с возрастом неуклонно увеличивается) и, как у младших подростков, физическая сила; на втором месте – нравственные качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общественная работа; дальше идут интеллектуальные качества и хорошая учеба, трудолюбие и навыки труда, внешняя привлекательность; на последнем месте стоит стремление командовать. По данным Б.Н.Волкова, десятиклассники выше всего ценят качества личности, проявляющиеся в общении, взаимодействии с товарищами (честность, готовность помочь в трудные минуты жизни), на втором месте стоят волевые качества личности, на третьем – интеллектуальные достоинства. В исследовании А.Н.Лутошкина дается иная последовательность предпочтений: интеллектуальные качества, отношение к людям (доброта, отзывчивость), моральные качества, волевые качества, деловые качества, внешние данные (внешняя привлекательность, умение следить за собой и т.д.).

Противоречивость этих данных может объясняться различием как в методах исследования, так и в составе испытуемых, в условиях эксперимента. С усложнением содержания совместной деятельности и структуры коллектива групповой статус личности в большей мере определяется её деловыми и моральными качествами, включая отношения к коллективу, уровень социальной ответственности и т. д., чем общительностью. Поэтому в классах с низкой сплочённостью общительность влияет на социометрический выбор и по «деловым» критериям, тогда как в группе с высокой сплочённостью даже предпочтения в сфере личных взаимоотношений зависят также от отношения к коллективу.

Чем бы не определялся статус подростков в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание. Неблагоприятное положение в классном коллективе является одной из главных причин преждевременного ухода учащихся из школы, причём такие ребята часто попадают под дурное влияние вне школы. Это подтверждается исследованиями трудных подростков. Девять десятых обследованных М. А. Алемаскиным правонарушителей, зарегистрированных в инспекциях по делам несовершеннолетних были в своих школьных классах «изолированными»; почти все они были недовольны своим положением в классе, многие относились к одноклассникам отрицательно. Из обследованных Г. Г. Бочкарёвой 140 несовершеннолетних правонарушителей около половины относились к одноклассникам безразлично или враждебно, среди остальных школьников так ответили лишь 19%.

Очевидно, здесь существует обратная связь. Изолированность трудного подростка в классе может быть не только причиной, но и следствием того, что он стоит в стороне от коллектива, пренебрегает его целями и нормами поведения и т. д. Тем важнее для педагога ясно видеть структуру межличностных отношений взаимоотношений в классе. К сожалению, как показывает Я. Л. Коломинский, учителям свойственна тенденция субъективно оптимизировать статусную структуру класса. А без умения объективно оценить статус ученика в системе коллективных взаимоотношений учителю значительно труднее найти индивидуальный подход к ребёнку и помочь ему выйти из трудного положения.

**Психологический климат группы.**

Механизмом формирующего влияния группы на ребенка является психологический климат, а вернее, социально-психологический климат группы.

Социально-психологический климат группы – это система отношений, влияющих на самочувствие личности и тем самым определяющих направленность и характер деятельности, а, значит, и развития личности. Он слагается из устойчивых отношений группы к человеку, к делу, объединяющему членов группы, к руководителю группы, а также к событиям, происходящим в группе и ее пределами.

Социально-психологический климат – чрезвычайной сложности и тонкости феномен, существующий благодаря динамике выражаемых отношений, идущих от одного субъекта к другому. Отношенческое поле климата группы всегда в движении – как некое электромагнитное поле, как световое пространство, заполняемое волнами световых лучей.

Климат группы благоприятен, если названные отношения позитивны. Мера благоприятствия группового климата обусловлена уровнем положительных отношений. Неблагоприятным становится психологический климат, как только одно из этих ключевых отношений принимает свое негативное направление. Если дело неинтересно, если руководителю не доверяют, если неуважительны по отношению друг к другу, если каждый или большинство несет в себе антиобщественную направленность, то климат группы становится разлагающим фактором, тормозящим развитие каждого из группы, в том числе, и того, кто выбивается в лидеры.

Социально-психологический климат складывается в течение некоторого времени деятельного существования групп, рождаясь как устойчивое образование из многократного воспроизведения социально-психологической атмосферы, которая, в отличие от климата, неустойчива и сиюминутна, летуча и переменчива. Для установления климата необходимо время и некоторая история жизнедеятельности группы. Атмосфера – непосредственная психологическая реакция в виде самочувствия группы жизненный агент (тревога, повышение общего тонуса и др.).

Педагог может влиять на атмосферу, а, изменяя ее, улучшая ее, и каждый раз воссоздавая ее в благоприятных характеристиках, он, конечным порядком, создает климат, как длительную и устойчивую атрибутику группы.

Назовем характеристики социально-психологического климата, благоприятного для личного развития:

* доброжелательность как расценивание поведения любого члена группы в благоприятном для него смысле;
* защищенность как безусловное отсутствие агрессии в адрес любого человека и готовность оказать помощь;
* работоспособность как созидательная активность группы положительной мотивации и мобильность группы;
* инициативность как индивидуальная активность каждого члена группы и свободное проявление личностного «Я»;
* мажор и оптимизм как устремление группы к радостным перспективам.

Аналогичны характеристики неблагоприятного климата группы: агрессивность, незащищенность, леность, пассивность, пессимизм, унылость, инертность.

Данные характеристики определяют состояние ребенка в группе, а ключевые отношения в группе обусловливают формирование ценностных отношений ребенка. Первое и второе тесно связаны. Неблагоприятное состояние ребенка препятствует свободному развитию его ценностных отношений. Поэтому педагог, прежде всего, направляет свои профессиональные усилия на создание психологической атмосферы группы.

Психологический климат продолжает свое воздействие и тогда, когда в группе нет педагога. Вот почему А.С. Макаренко замечал, «воспитание протекает «когда нас нет дома». Социально-ценностный климат группы – это каждодневное воспроизводство ценностных отношений вне зависимости от присутствия либо отсутствия педагогического контроля, когда дети в полной мере субъекты проявляемых отношений. Тайна влияния психологического климата прячется в свободе субъектного выражения и, следовательно, в практике ценностного утверждения.

Важным фактором благополучия психологического климата являются отношения учителя с группой воспитанников, что выражается в стиле руководства группой и стиле педагогического общения.

**Влияние стиля педагогического общения на межличностные отношения подростков.**

Педагогическое общение – это профессиональное общение педагога с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата. Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи и, как следствие, появление стереотипных высказываний школьников, ибо у них снижается желание и умение думать самостоятельно, увеличивается конформность поведения. В конечном счете – рождается устойчивое негативное отношение к учителю, а потому и к учебе.

Общение учителя с учениками должно снимать такого рода эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности, содействовать «социально-психологической оптимизации учебно-воспитательного процесса» (Леонтьев А.А.)

В общении можно выделить две стороны: отношение и взаимодействие. Как показывают исследования (Березовин Н.А., Коломинский Я.Л.) у педагога со стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении школьники раскованы, общительны, доверчивы. Отрицательное отношение к детям, неустойчивость позиции учителя, попадающего под власть своих настроений и переживаний, создают почву для возникновения недоверия, замкнутости, лицемерия, подхалимства и пр.

В целом исследователи (Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. «Учитель и детский коллектив», Минск, 1975) вычленяют три основных стиля отношения учителя к классному коллективу: устойчиво-положительный, пассивно-положительный, неустойчивый. Но встречаются учителя, у которых отмечаются черты отрицательного стиля отношения к детям – ситуативно-отрицательного и даже устойчиво-отрицательного. По мнению Леонтьева А.А., «отрицательные», и «неустойчивые» учителя вызывают отрицательное отношение к себе.

Вместе с тем, учитель – это руководитель, по-разному осуществляющий свое взаимодействие. В психологии разработаны довольно четкие черты портрета различных стилей руководства, в основе которых - взаимодействие. педагога с учащимися. Это такие стили, как: авторитарный (императивный), демократический (сотрудничающий), либеральный (попустительский).

Авторитарный стиль. Педагог единолично определяет направление педагогической деятельности группы, пресекает всякую инициативу учащихся. Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор. Даже положительная оценка звучит как команда, а то и как оскорбление. В отсутствие учителя работа учащихся замедляется, а то и вовсе прекращается. Учитель лаконичен, преобладает начальственный тон, нетерпение к возражениям.

Демократический стиль проявляется в опоре педагога на мнение коллектива. Учитель старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к активному участию в обсуждение хода работы; видит свою задачу не только в контроле и координации, но и воспитании; каждый ученик поощряется, у него появляется уверенность в себе; развивается самоуправление. Демократичный учитель старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого; поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого учителя – просьба, совет, информация.

Либеральный стиль – анархический, попустительский. Учитель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим, подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете учителя не может быть и речи.

Положение учителя – это постоянный искус, испытание властью. Дело не только в субъективизме и личной предвзятости в оценках и отношении к учащимся. В бюрократически организованной системе образования учитель является прежде всего государственным служащим, чиновником. Его главная задача – не допускать каких-либо происшествий и отклонений от официально принятых мнений. В интересах собственного самосохранения авторитарно настроенный учитель станет подавлять самостоятельность учеников, требуя, чтобы они говорили не то, что думают, а то, что положено. Причем ему очень легко убедить себя в том, что он действует так в интересах самих ребят, страхуя их от будущих неприятностей. Для подавления самостоятельной мысли используются и отметки, и характеристики, и манипулирование мнением соучеников, давление на родителей. Результатом такого воздействия станут конформизм, приспособленчество, двоемыслие.

Авторитарный стиль руководства может обеспечить кажущуюся эффективность групповой деятельности и создает крайне неблагоприятный психологический климат. При таком стиле задерживается становление коллективистских качеств. Именно в таких коллективах, по данным социологов, формируются невротики.

Лучший стиль руководства – демократический. Хотя количественные показатели здесь могут быть и ниже, чем при авторитарном стиле, но у учеников желание работать не иссякает и в отсутствие педагога. Повышается творческий тонус, развивается чувство ответственности, гордость за свой коллектив.

Наихудшим стилем руководства является либеральный стиль; при нем работа, как правило, выполняется меньше и качество ее хуже.

Стиль отношений и характер взаимодействия в процессе руководства воспитанием детей создают в совокупности стиль педагогического общения. В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения:

* общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
* общение на основе дружеского расположения,
* общение-дистанция,
* общение-диалог,
* общение-устрашение,
* общение-заигрывание.

Общение на основе увлеченности творческой деятельностью отражает устойчиво-положительное отношение педагога к детям и делу, стремление совместно (а значит и демократично) решать вопросы организации деятельности. Увлеченность совместным творческим поиском – наиболее продуктивный для всех участников педагогического процесса стиль общения, поскольку педагоги не управляют школьниками, а вместе с ними заботятся о делах класса, школы и т.п. Вместо односторонних воздействий педагога на учащихся – общая творческая деятельность.

Стиль педагогического общения на основе дружеского расположения тесно связан с первым, - по сути это одно из условий становления стиля на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Дружеское расположение проявляется в вежливости, сдержанности, доверительности педагога. Вместе с тем, оно предполагает недопущение угрюмости, раздражительности, крикливости.

Суть стиля общение-дистанция в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся постоянно в качестве важного ограничителя фигурирует дистанция. Даже в тех случаях, когда учитель положительно относится к детям, организация деятельности ближе к авторитарному стилю, что снижает общий творческий уровень совместной работы с учащимися, а значит этот стиль ведет к педагогическим неудачам.

Крайняя форма общения-дистанции – такой стиль, как общение-устрашение, который соединяет в себе отрицательное отношение к учащимся и авторитарность в способах организации деятельности. Такой стиль создает в отношениях с учащимися атмосферу нервозности, эмоционального неблагополучия, тормозит творческую деятельность, так как ориентирует не на программу действий, а на ее ограничения и запреты.

Проявление либерализма, нетребовательности при возможном положительном отношении к детям является стиль общение-заигрывание. Оно вызвано стремлением завоевать ложный, дешевый авторитет. Причиной проявления этого стиля является, с одной стороны, стремление быстро установить контакт, желание понравиться классу, а с другой – отсутствие навыков профессиональной деятельности.

Первые два стиля можно отнести к так называемому общению- диалогу, основным признаком которого является установление особых отношений, определенных В.А. Сухомлинским словами: «духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность». Диалог с воспитанником предполагает совместное видение, обсуждение ситуаций. Другими словами, диалог – это не устремленные друг на друга взгляды учителя и ученика, а взгляды того и другого , направленные в одну сторону.

Диалог не состоится без равенства позиций воспитателя и воспитуемого, что означает признание активной роли воспитанника в процессе воспитания. Кроме того, равенство позиций означает, что и сам воспитатель находится под воздействием воспитанника. Вместе с тем, этот стиль предполагает изменение авторства оценки: она превращается во взаимооценку и самооценку.

**Выводы:**

Оптимальные межличностные отношения являются залогом полноценного формирования у человека психических процессов, психических свойств и функций, а также развития личности в целом.

Межличностные отношения развиваются на протяжении всего периода детства; на каждом этапе развития они обладают рядом характерных свойств, присущих определенному возрасту.

В подростковом возрасте складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Выполняя одну и ту же общую социализирующую цель, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и регулирующим их нормам.

Для подростков большую значимость приобретают отношения со сверстниками, так как у них явно прослеживается стремление к самостоятельности, самовыражению, равнопартнерским отношениям. Это стремление, свои актуальные интересы и потребности ребенок может удовлетворить в полной мере только в общении со сверстниками, в процессе межличностных отношений с ними.

Оптимальный уровень межличностных отношений подростков возможен при условии благоприятного психологического климата в коллективе, который во многом зависит от стиля педагогического руководства и стиля педагогического общения.

**Организация и методика исследований. Интерпретация результатов исследований.**

Психологические исследования были проведены на базе 6 «Б» класса средней школы №7 города Астаны (классный руководитель – Тихая С.П. – стаж педагогической работы – более 20 лет). В классе 29 учащихся, в исследовании принимало участие – 26 человек, из них 12 мальчиков и 14 девочек.

**1. Выявление социального статуса каждого учащегося и уровня межличностных отношений в классе.**

Для исследования использовалась методика Дж. Морено «Социометрия», цель которой – диагностика эмоциональных связей. Исследование направлено на решение следующих задач:

1. Измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
2. Выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
3. обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Результат исследования: получение среза динамики внутригрупповых отношений для последующего переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности.

Материалы: бланк социометрического опроса, список членов группы, социоматрица. (см. приложение 1)

Порядок исследования: подготовлены критерии, измеряющие отношения учащихся по поводу совместной деятельности, ради выполнения которой создана группа (учебная деятельность), а также критерии для измерения эмоционально-личностных взаимоотношений, не связанных с совместной деятельностью (выбор товарища для досуга). Для опроса предложены следующие вопросы:

1. Если ваш класс будут расформировывать, с кем бы ты хотел продолжить совместно учиться в новом коллективе?
2. Кого бы ты из класса пригласил на свой День Рожденья?
3. С кем из своего класса ты пошел бы в многодневный туристический поход?

Перед началом опроса с учащимися был проведен инструктаж, в ходе которого было дано объяснение цели исследования, важности его результатов для класса, порядка выполнения задания (на каждый вопрос – 3 ответа). Была подчеркнута необходимость быть искренними. Исследователи при этом гарантировали тайну индивидуальных ответов.

В процессе исследования мы стремились установить атмосферу доверия в отношениях с учащимися. Опрос был проведен индивидуально с каждым учащимся. Были созданы все условия для того, чтобы опрашиваемые не общались между собой. В ходе опроса мы постоянно напоминали об обязательности ответов на все вопросы, не торопили испытуемых с ответами. Фамилии отсутствующих были оглашены и в выбор не включались.

В ходе беседы были заданы следующие вопросы:

1) если ваш класс будут расформировывать, с кем бы ты хотел продолжить совместно учиться?

2) кого бы ты из класса пригласил на свой день рождения?

3) с кем из своего класса ты пошел бы в многодневный туристический поход?

На основании ответов учащихся была составлена социоматрица (см. приложение 1). Теоретически возможное количество выборов – 234; количество полученных выборов (социометрический статус группы) – 234.

На основании подсчетов мы определили статусные группы учащихся:

* «звезды» - 3 чел (18 -16 выборов),
* «предпочитаемые» - 12 чел. (14 – 9 выборов),
* «пренебрегаемые» - 11 чел. (8 -4 выбора),
* «изолированные» - 0.

(см. диаграмму стр. )

Нас интересовало не только количество выборов, но и их взаимность. Взаимных выборов – 27, полувзаимных (не совпадающих по мотивам) – 38, всего – 65. Анализируя мотивы взаимных выборов учащихся, можно сделать вывод о том, что превалируют общественные мотивы над личными (совместная учеба, участие в коллективном походе), их 19 против 7, что доказывает в какой-то мере сплоченность группы, стремление учеников к общению, к сотрудничеству. Примечательно и то, что парные выборы сделаны не только учащимися одного пола. Проявление интереса к представителям другого пола характерно исследуемому возрасту (5 взаимных выборов).

Учитывая приведенные данные, мы определили:

1. «Уровень благополучия взаимоотношений», равный соотношению количества учащихся, находящихся в благоприятном положении, к тем, кто находится в менее благоприятном положении, т.е. имеет минимальное количество выборов.

УБВ = 15/11 или составляет 57,6 %.

Поскольку числитель полученной дроби преобладает над знаменателем, следовательно, «уровень благополучия взаимоотношений» в классе достаточно высокий, что подтверждают и наши наблюдения за отношениями учащихся.

2. В классе нет детей - «отверженных», поэтому «индекс изоляции», определяющийся соотношением изолированных учащихся к общему числу членов коллектива, равен нулю, что также подтверждает высокий «уровень благополучия взаимоотношений».

 ИИ = 0\26 = 0.

3. «Индекс групповой сплоченности» определился соотношением суммы взаимных выборов к общему числу возможных выборов.

 ИГС = 65/234 = 0,3.

«Индекс групповой сплоченности» несколько ниже нормы (0,6-0,7), его можно оценить только как удовлетворительный. Это объясняется особенностями данного коллектива: из 26 учащихся в этот класс в течение последних двух лет пришли 11 человек, из них пятеро учатся два года, шесть учеников – только первый год; следовательно, времени для сплочения коллектива было недостаточно. Вместе с тем, судя по мотивам выбора, стремление к сотрудничеству у ребят налицо.

Представляем общие показатели статусной структуры в коллективе.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатели | УБВ | ИИ | ИГС |
| 6 «б» класс | 57,7% | 0 %  | 27,7% |

В процессе исследования мы проанализировали статусное положение членов актива класса, сопоставили его с выбором учащихся.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п\п | Фамилия, имя члена актива | Общественное Поручение | Количество выборов | Статус |
|  1 | Исакова Асель | зам. Старосты | 14 | «предпочит» |
|  2 | Кадикенова Айралым | центр информации | 16 | «звезда» |
|  3 | Калиаскарова Айгерим | Редколлегия | 10 | «предпочит» |
|  4 | Нестеренко Анжелика | центр информации | 18 | «звезда» |
|  5 | Сергазина Диана | Староста | 9 | «предпочит» |
|  6 | Сотникова Маргарита | Культмассовик | 12 | «предпочит» |
|  7 | Уристимбекова Айгуль | отв. за журнал | 6 | «пренебрег» |

Приведенные данные, в основном, доказывают, правильность выбора учащихся в актив класса, так как именно эти ученики пользуются авторитетом у одноклассников. Исключение составляет Уристимбекова А., получившая только 6 выборов. Вместе с тем, следует отметить, что эта девочка учится в данном классе первый год, и, учитывая потенциал вновь прибывшей ученицы, классный руководитель поддержал ее кандидатуру при выборе в актив. Айгуль справляется с поручением, но держится слегка высокомерно, «держит дистанцию».

Вызывает беспокойство тот факт, что в активе нет мальчиков, а ведь достойные кандидаты в классе есть: Ерубаев Р.(11 выб.), Нагарбеков Е. (17 выб.), Амрин Б. (10 выб.), Оразов Р. (10 выб.), Тимошенко В.(10 выб.). Данное обстоятельство может вызвать у мальчиков в дальнейшем стойкое нежелание заниматься общественной работой, спровоцирует конфликтные ситуации между активом и остальными учащимися.

**2. Выявление стиля руководства классного руководителя.**

Изучив уровень межличностных отношений в классе, мы решили выяснить, какое влияние на характер межличностных отношений оказывает классный руководитель и его стиль руководства. Для этого было проведено изучение структуры формальных и неформальных отношений классного коллектива, который возглавляет классный руководитель с определенным стилем руководства.

Для определения стиля классного руководства использовался метод экспертного оценивания, отражающий отношение к использованию полномочий власти, санкциям поощрения и наказания, к органам классного самоуправления. За основу взяты следующие показатели:

1. Отношение к органам классного самоуправления:

- развивает, опирается на органы самоуправления (Д)

- игнорирует, не придает им значения (Л)

- подавляет органы самоуправления, подбирает их самолично, без учета коллектива класса (А)

1. Предпочтительные меры коррекции поведения и стимулирования учащихся:

- отдает предпочтение наказанию (А),

- не забывает похвалить ученика за успех (Д),

- проявляет нейтральное отношение к успехам и проступкам учащихся (Л),

- предпочитает меры наказания мерам поощрения (Д),

- при малейшей оплошности следует разнос, вызов родителей и т.д. (А)

1. Решение конфликтных ситуаций в классе:

- при возникновении конфликта пытается объективно разобраться в его причинах, способен признать свою ошибку (Д),

- уходит от решения конфликтной ситуации, не замечает ее (Л),

- в конфликте занимает наступательную позицию, подавляет (А).

1. Жесткость в требованиях:

- требователен в меру, способен войти в обстоятельства, не позволившие учащемуся выполнить должным образом требование учителя (Д),

- в отношениях с учащимися проявляет попустительство, не доводит до конца своих требований (Л),

- в требованиях непреклонен, не прощает учащимся малейшего отклонения от своих требований, не признает смягчающих вину обстоятельств (А).

Анализ наблюдений за деятельностью классного руководителя и бесед с завучем школы, родителями и учениками показал, (материалы прилагаются), что классный руководитель 6 «б» класса использует в общении с учащимися, демократический стиль руководства. Она старается оценивать факты, а не личность, поддерживает стремление детей участвовать в обсуждении хода предстоящих дел и их организации, широко использует такие методы воздействия, как совет, просьба, оптативные формы оценки. Справедливости ради надо отметить, что в определенных ситуациях классный руководитель может занять более решительную позицию, применив осуждение и запрет. Но это скорее исключение из правил, чем правило.

В результате у ребят развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление, они охотно берут на себя поручения и, в основном, выполняют их добросовестно. Учащиеся проявляют живой интерес к проводимым мероприятиям, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности. Дети в классе, за небольшим исключением, отличаются общительностью и доверительностью взаимоотношений.

Стиль руководства и стиль педагогического общения являются важными факторами психологического климата, но не отражают достаточно объективно его состояние. Важно учесть оценку психологического климата всеми членами коллектива, поэтому была проведено следующее исследование.

Благодаря усилиям классного руководителя в классе сложился позитивный стиль общения – общение на основе увлеченности всех членов коллектива совместной деятельностью, на основе диалога. Классный руководитель постоянно привлекает детей к планированию и организации многих полезных и интересных дел, совместно с учащимися принимает в них активное участие.

**3. Психологический микроклимат в классе.**

Для исследования психологического климата в классном коллективе использована методика Рогова Е.И. «Оценка социально-психологического климата в коллективе», цель которой – определение уровня развития и общая оценка психологического климата, выявление факторов его формирования. Перед анкетированием, с учетом контингента участников, вопросы были скорректированы.

Предлагая ответить на вопросы анкеты, мы обратили внимание на необходимость самостоятельного, тщательного продумывания и выбора ответа.

Вопросы анкеты направлены на выявление особенностей отражения членами коллектива сложившихся межличностных отношений и коллектива в целом с учетом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов (см. приложение 2).

На вопросы анкеты ответили 26 учеников из 29.

По результатам опроса оказалось, что в данном классе обучаются:

 6 лет – 9 (33%) уч-ся

5 лет – 2 (7,4%) уч-ся

4 года – 2 (7,4%) уч-ся

3 года – 3 (11%) уч-ся

2 года – 5 (18%) уч-ся

1 год – 6 (22%) уч-ся

Только в 2005-06 учебном году в класс пришло 11 человек из 26. Таким образом, напрашивается вывод: количественные изменения в коллективе не могли не сказаться на качестве отношений между учащимися, так как времени для полноценного сплочения коллектива было мало.

Вместе с тем, на вопрос «Нравится ли вам ваш класс?» 74% учащихся однозначно ответили положительно, 16% ответили: «Пожалуй, нравится»; а на вопрос «Хотели ли вы перейти в другой класс?» 93% учеников ответили - «нет» и только один ученик (3.5%) ответил «да». Это, несомненно, характеризует благоприятный психологический климат в классе и доказывает то, что, благодаря целенаправленному педагогическому руководству, в классе на протяжении 6 лет сформировался крепкий костяк – основа коллектива, который положительно влияет на вновь прибывших учащихся.

Положительно и то, что дружеские взаимоотношения между собой хотели бы поддерживать и поддерживают 66% учеников; 83% учащихся хотели бы встречаться с одноклассниками, если бы перешли в другую школу.

48% школьников, оценивая одноклассников, называют их хорошими, симпатичными ребятами, а 52% учеников объективно замечают: «есть всякие ребята», и никто не назвал одноклассников «малоприятными».

Оценивая свое отношение к классу по 9-бальной системе, где «1» - очень нравится, а «9» - очень не нравится, высокую оценку поставили 23 ученика - (87%), самую низкую (7 баллов) – 4 ученика - (15%). 78% учащихся отношения между одноклассниками оценивают как дружелюбные и только 1 ученик (3,5%) определил их как нетоварищеские.

Опрос показал, что постоянными общественными поручениями охвачено 7 ребят из 27, но на протяжении года они меняются, что дает возможность большинству членов коллектива пройти практику общественной деятельности

Таким образом, учитывая мнение учащихся, можно однозначно оценить психологический климат в классе как благоприятный.

**Выводы:**

В результате проведенных исследований мы освоили методику диагностики межличностных отношений учащихся в классе, более четко осознали значимость работы по их формированию, а также необходимость создания в коллективе благоприятного психологического климата и пришли к следующим выводам:

1. Практическая работа по теме показала, что в классе, где проводилось исследование, созданы благоприятные условия для формирования оптимальных межличностных отношений между учащимися: этому способствует демократический стиль руководства классного руководителя и стиль общения с учащимися на основе совместной коллективной деятельности, на основе диалога между взрослым и детьми.
2. Межличностные отношения учащихся в классе можно оценить как оптимальные, так как «уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) составляет 57,7%, «индекс изоляции» (ИИ) = 0. Вместе с тем, «индекс групповой сплоченности» (ИГС) составляет 0,3 при норме 0,6-0,7. Это объясняется тем, что коллектив учащихся непостоянен в связи с отъездом и переходом учащихся в другие школы.
3. В классе создан благоприятный психологический климат, отличающийся
4. доброжелательностью во взаимоотношениях учителя и учащихся, работоспособностью коллектива (4 отличника, 14 хорошистов из 26 учащихся), проявлением учениками творческой инициативы, их оптимистичным настроем.
5. Благоприятный психологический климат является обязательным условием для формирования оптимальных межличностных отношений между учащимися. Вместе с тем, чем выше уровень межличностных отношений, тем благоприятнее психологический климат в классном коллективе. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение.

**Рекомендации:**

* Способствовать повышению социального статуса учащихся-«пренебрегаемых», проводить с ними индивидуальную работу по их всестороннему развитию, формированию у них навыков общения со сверстниками.
* Вести работу по дальнейшему развитию сплоченности коллектива, способствовать развитию дружеских отношений между учащимися.
* Привлекать к активной общественно-полезной работе мальчиков.

**Заключение.**

Общение – это деятельность, в процессе которой происходит взаимодействие людей, развивается взаимопонимание между ними, устанавливаются те или иные взаимоотношения участвующих в общении людей по отношению друг к другу. Межличностное общение не только необходимый компонент деятельности, осуществление которой предполагает взаимодействие людей, но одновременно обязательное условие нормального функционирования общности людей.

Во взаимодействии людей каждый человек постоянно оказывается в роли объекта и субъекта общения. Как субъект он познает других участников общения, проявляет к ним интерес, а может быть, безразличие или неприязнь. Как субъект, решающий по отношению к ним определенную задачу, он на них воздействует. Одновременно он оказывается объектом, которому они адресуют свои чувства, на который стараются повлиять. Пребывание каждого участника общения одновременно в роли объекта и субъекта характерно для любого вида непосредственного общения людей.

Межличностные отношения представляют собой систему «человек – человек» во всей многоаспектной динамике ее функционирования, в которой выделяются три основных контекста:

* познавательные отношения – другой как предмет познания;
* эмоциональные отношения – другой как предмет симпатии;
* практические отношения – другой как предмет воздействия.

Это в полной мере относится и к детям разных возрастов.

Межличностные отношения детей на протяжении всего периода их пребывания в школе развиваются и совершенствуются.

Особенно интенсивное развитие общение получает в подростковом возрасте. В это время у ребят складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как с маленьким. Подросток требует расширения своих прав соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям.

Однако, фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности, недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствуют быстрому изменению отношения подростка к взрослому.

Отношения со сверстниками обычно строятся как равнопартнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Он начинает больше времени проводить со сверстниками, поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы и удовлетворения его актуальных интересов и потребностей.

Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них между детьми начинают подчиняться более строгим правилам. Сходство интересов и проблем, которые волнуют подростков, возможность открыто их обсуждать, не опасаясь быть осмеянными и находясь в равных отношениях с товарищами, - это делает атмосферу в таких группах более привлекательной для детей, чем сообщество взрослых людей.

На первом месте во взаимоотношениях подростков стоят товарищеские отношения, которые включают в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. Вместе с тем, подростки осуждают эгоистичность, жадность, нарушения слова, измену товарищу, зазнайство, стремление командовать, нежелание считаться с мнениями товарищей.

В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Подросток всегда особенно дорожит личной дружбой с лидером и во что бы то ни стало стремится ее завоевать.

Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения подростков. А иногда симпатия к товарищу, желание дружить с ним являются причинами возникновения интереса к делу, появления новых познавательных интересов. Дружба активизирует общение подростков, улучшает их личные взаимоотношения.

К концу подросткового периода у ребят возникает интерес и к другу противоположного пола. На основе этого у них возникает желание становиться лучше, появляется потребность к самосовершенствованию. В этом возрасте большинство детей начинают заниматься самовоспитанием.

С усложнением содержания совместной деятельности и структуры коллектива изменяется групповой статус личности, определяемый ее деловыми и моральными качествами, включая отношение к коллективу, уровень социальной ответственности и т.п. В классах с низкой сплоченностью на социометрический выбор влияет общительность подростков, в группах же с высокой сплоченностью даже предпочтения в сфере личных взаимоотношений зависят от отношения к коллективу.

Чем бы ни определялся статус подростка в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание. Неблагоприятное положение в классном коллективе является одной из главных причин преждевременного ухода детей из школы, подпадание под дурное влияние вне школы. Изолированность трудного подростка в классе может быть не только причиной, но и следствием того, что он стоит в стороне от коллектива, пренебрегает его целями и нормами поведения и т.д. Тем важнее для педагога ясно видеть структуру межличностных отношений в классе, чтобы своевременно позитивно влиять на их развитие.

Высокий уровень благополучия межличностных отношений возможен при условии благоприятного психологического климата в коллективе, который во многом зависит от стиля педагогического руководства и стиля педагогического общения.

Оптимальный стиль педагогического руководства - демократический, благодаря которому создаются предпосылки для формирования у учащихся чувства собственного достоинства, уверенности в себе, самостоятельности и творческой инициативы, успешного развития дружеских отношений, воспитания уважения к другим людям – взрослым и сверстникам. Это является наилучшей базой для общения-диалога, общения на основе увлеченности совместной творческой деятельности педагога и детей, в результате которого возрастает сплоченность коллектива, происходит дальнейшее совершенствование межличностных отношений, повышение социального статуса каждого его члена.

Таким образом,в результате исследования подтвердилась выдвинутая нами гипотеза. С одной стороны, уровень благополучия межличностных отношений подростков возрастает на основе благоприятного психологического климат, с другой, - высокий уровень благополучия межличностных отношений создает благоприятный психологический климат в коллективе класса.

**Список литературы:**

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. «Академический проект» - М.: Проспект, 2000
2. Анастази А. – Психологическое тестирование: кн.2 /Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского – М.: Наука, 1982
3. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты – М.: Лист, 1997
4. Барденштейн Л.М. Эмоционально-волевое развитие детей – Спб.: Питер,1995
5. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики – Свердловск, 1990
6. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.2 – М., 1979
7. Волков Б.С. Возрастная педагогика – М.: ЭКМОС, 2004
8. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология – М.: Просвещение, 1984
9. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского/ - М.: Просвещение, 1979
10. Дубровина И.В. Практическая психология образования – М.: ТЦ «Сфера», 1998
11. Кон И.С. Психология старшеклассника – М.: Просвещение, 1980
12. Кон И.С. Психология ранней юности – М.: Просвещение, 1989
13. Любимова Л.Д. Возрастные периоды психического развития ребенка, //Вопросы психологии, 1996
14. Немов Р.С. Практическая психология – М.: Проспект, 1999
15. Немов Р.С. Психология – М.: Владос ИМПЭ им. Грибоедова, 2002
16. Римская Р., Римский С. Практическая психология в тестах или как научиться понимать себя и других – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА
17. Рогов Е.И. Общая психология – М.: Владос, 1998
18. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 кн. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения.
19. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 кн. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
20. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии – М.: Международная педагогическая академия, 1994
21. Столяренко Л.Д. Основы психологии – М.: Проспект, 1995