Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

педагогический университет

Факультет психологии

Кафедра теоретической и прикладной психологии

**Квалификационная работа**

**на тему:**

**«Психолого-педагогические условия формирования социально – психологического типа личности подростка»**

Исполнитель: студент 5 курса,

гр. 501 дневного отделения

факультета психологии

Научный руководитель:

К.п.н. доцент

Челябинск 2008

**Содержание**

Введение …………………………………………………………………………. 3

Глава 1. Формирование социально-психологического типа личности подростка как психолого-педагогическая проблема …………………………. 4

* 1. Понятие социально-психологического типа личности подростка …….. 4
  2. Особенности социально-психологического типа личности подростка ....14
  3. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий формирования социально-психологического типа личности подростка …... 34

Глав 2. Исследование социально-психологического типа личности подростка…………………………………………………………………………52

2.1 Этапы, методы и методики исследования ………………………………... 52

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования …………. 58

Глава 3 Опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогических условий, формирования социально-психологического типа личности подростка…………………………………………………………………………62

3.1 Программа формирования социально-психологического типа личности подростка ……………………………………………………….……………… 64

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования ……… 74

Заключение ……………………………………………………………………... 80

Список литературы …………………………………………………………….. 83

Приложение.

**Введение**

Главной задачей построения нового демократического, цивилизованного общества является наличие полноценных деятельных граждан, способных реализовать себя и свои потребности в условиях современной социально-экономической ситуации. Отсюда следует, что важным социальным фактором для общества является становление и индивидуализация типа личности. Только человек, адекватно оценивающий себя, может также адекватно оценивать других людей и верно отражать мир. От типологии личности зависит большая или меньшая уверенность в своих силах, осознание результата как успеха или неуспеха и его причины. Отношение к допущенным ошибкам и ряд других важнейших моментов. Тип личности может быть средством самоутверждения, создания у окружающих более благоприятного впечатления о себе. Тип личности является центральным психологическим аспектом качества человека, от типологии личности зависит активность личности, ее участие в деятельности коллектива, ее стремление к активной жизненной позиции. Человек, о котором думают, как о никчемном, ничего не стоящем субъекте, часто неохотно прилагает усилия, чтобы улучшить свою судьбу. Наоборот, те, кто высоко себя ценят, часто склонны работать с большим напряжением, считая ниже своего достоинства работать недостаточно хорошо. Иными словами, от качеств личности зависит, способен ли человек бы хозяином своей судьбы или ее рабом, а от этого во многом зависит его положение в обществе. Полноценная интеграция в общество начинается со школьной скамьи.

Одна из центральных задач школы на современном этапе — это подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию своих качеств способностей и знаний. Эта задача делает особо значимой проблему формирования интересной для окружающих, социально-активной позиции учащихся в учебном процессе, превращение его в подлинного субъекта учебной деятельности. Последнее требует умения всесторонне и объективно оценивать особенности своей личности и деятельности, т.е. определенного уровня развития самооценки. В связи с этим исследования, направленные на выявление психолого-педагогических условий и закономерностей становления гармоничной личности в учебном процессе, приобретают чрезвычайную актуальность.

Школа интересует нас не с точки зрения традиционного представления о ней как о заведении, в котором осуществляется формальное обучение и усвоение знаний, а как общественный институт, где в основном происходит эмоциональное, социальное и интеллектуальное формирование личности.

Трудности многих неуспевающих детей являются не следствием их умственной или физической неполноценности, а скорее результатом их представлений о себе как неспособных к серьезному учению. Для педагогов и психологов всё более очевидным становится тот факт, что эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня сформированности личности, так как личность является механизмом и задействована во всех сферах жизнедеятельности человека — в познании, в поведении, в общении.

Данные таких психологов как В.С. Саблин, В.М. Минияров, Дж. Митчелл, К. Роджерса говорят о том, социально-психологический тип личности в свою очередь оказывает влияние на деятельную структуру каждого человека.

Изучение всего связанного с «типологией личности» имеет важное значение для понимания человеческого поведения, причин успехов и неудач в усвоении знаний учащимися. Содержание «качеств личности», как считают психологи, - из наиболее важных результатов воспитания и обучения, т.е. того, что составляет содержание процесса социализации подростка. Вместе с тем в современных публикациях по проблеме развития и формирования личности подростков - недостаточно раскрыт механизм данного процесса, не разработаны формы и методы деятельности психолога и педагога по формированию идеально развитой, гармоничной личности.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования социально-психологического типа личности подростка.

Объект исследования: социально-психологический тип личности подростка 11-12 лет.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования социально-психологического типа личности подростка 11-12 лет.

Гипотеза исследования: социально-психологический тип личности подростка 11-12 лет изменится, если применить психолого-педагогические условия формирования.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать проблему формирования социально психологического типа личности подростков 11-12 лет.

2. Выявить особенности типов личности 11-12 лет.

3. Теоретически обосновать психолого-педагогические условия формирования социально-психологического типа личности подростка 11-12 лет.

4. Подобрать методы и методики исследования.

5. Дать характеристику выборки проанализировать результаты исследования.

6. Разработать программу формирования социального типа личности подростка.

7. Проанализировать результаты исследования после проведения программы.

8. Составить рекомендации родителям, воспитателям, учащимся.

База исследования: МОУ СОШ №18 г. Челябинска, 5а класс, в количестве 19 человек.

**1.2. Особенности социально-психологического типа личности подростка.**

В данном разделе я рассмотрел подробнее характеристики типов личности подробнее:

Конформный тип личности:

1. В сфере отношения к людям:

а) учитель должен помнить, что учащиеся конформного социально-психологического типа любым путем 6удут завоевывать у него благожелательное отношение, из которого можно было бы извлечь для себя выгоду. Поэтому учителю не следует; пользоваться услугами этих учащихся, т.е. их: доносами и ябедничеством на сверстников, услужливым, выполнением всех прихотей учителя или даже мелкими подачками. Все это учитель должен пресекать и не создавать прецедента для подобных форм поведения со стороны учащихся;

б) родители учащихся конформного социально-психологического типа чаще всего являются людьми такого же типа, как их ребенок. Такие родители стараются угодить учителю тем или иным способом, возможно путем его временного увеличения в рант самого доброго или умного человека или путем мелких подарков, особых признаков внимания. Они считают, что если оказывают учителю услуги, то он не будет обращать внимания на безнравственные поступки детей и ставить им только положительные оценки. Отказ от подарков и знаков внимания вызывает со стороны подобных родителей

В сфере отношения к деятельности:

а) желательно давать постоянные поручения в классе, которые бы приносили пользу членам коллектива и отвечали групповым интересам, не. позволяя извлекать личную выгоду.

б) следует отнестись с, большим вниманием к выполняемым этими детьми поручениям, следить за обязательным выполнением поручений до конца, пресекать попытки перепоручения, не создавать ситуации возможности их невыполнения по каким-либо причинам.

в) желательно включать таких учащихся в различного рода, самодеятельные занятия, требующие обучения кваил профессиональным видам деятельности, т.е. кружки, секции, студии, имеющие выход на будущую профессию. Многолетние занятия в них позволяют овладеть любительскими видами деятельности, которые в последующем могут: стать профессиональным занятием помогающим пройти оптимальную социализацию в обществе.

3. В сфере отношения к своим возможностям:

а) следует помнить, что эти учащиеся всегда завышают свои возможности. У них никогда нет никаких проблем, т. к. свои задания либо перекладывают на других, либо просто, не выполняют.. Поэтому, нужно "отмечать все случаи заносчивости, обмана, невыполнения взятых на себя обязательств. Особенно необходимо останавливать таких детей, когда они начинают хвастать чем-либо, чаще всего привирая и вводя другихв заблуждение.

б) для того, чтобы учащиеся этого типа адекватно оценивали свои возможности, необходимо повысить ответственность за свои поступки и действия. Для этих целей можно использовать мнение коллектива учащихся, а так же Собственный авторитет педагога;

в) желательно применять иносказательный метод, рассказывая детям о литературных героях и приводя реальные примеры, показывающие, что "ложь, Обман, хитрость и изворотливость могут быть наказуемыми и не всегда одобряются: в обществе.

4. В сфере отношений в коллективе:

а) зная, что для детей конформного типа коллектив является средством для реализации их хитроумных планов и желаний, учителю следует использовать влияние коллектива, применяя метод лишения общения или же заключая' специальные договора, нарушение которых влечет за собой самоизоляцию;

б) следует также помнить, что само по себе лишение коллектива не имеет прямого воздействия на детей конформного типа. Для них важно не потерять благоприятные взаимоотношения с членами коллектива.

5. В сфере отношения к себе:

а) следует помнить, Что высокая эгоистичность детей - этого типа требует от учителя постановки таких учащихся в ситуацию вынужденного отказа от выгодных только для него сделок;

б) учитывая постоянное стремление у этих детей к удовлетворению своих личных потребностей с минималь­ными энергетическими затратами и без учета интересов окружающих, необходимо создавать ситуации достижения удовольствий путем личных трудовых вкладов без привлечения других детей

в) не допускать случаев, когда дети этого типа начинают осуждать тех, кто пытается что-то сделать для других, но у него ничего не получается. Нужно обращать, внимание на то, чтобы учащиеся чаще предъявляли требования к себе, чем к другим.

6. В сфере отношения к критике:

а) следует помнить, что критика этих детей бессмысленна, т. к. они её не воспринимают. На них действует только неудобство положения, в которое они попадают. Следовательно, ни общественные порицания, ни разговоры педагога с глазу на глаз не имеют эффекта для критического восприятия ими замечаний. Поэтому только метод общественного или индивидуального игнорирования поступков и действий этих учащихся вынуждает их задуматься над смыслом совершенных ими деяний

б) необходимо учитывать, что дети этого типа постоянно оправдывают свои неблаговидные поступки путем обвинения других и придумывания правдоподобных историй в свое оправдание. Поэтому следует тщательно разбираться в истинности положения и тех ситуациях, в которых могут пострадать другие учащиеся. Необходимо оперировать фактами и беседовать с реальными участниками конфликтных ситуаций.

7. В сфере отношения к волевым проявлениям:

а) так как все волевые проявления этих учащихся чаще всего связаны, с мотивами получения удовольствии от результатов деятельности; то следует у детей такого типа формировать устойчивый интерес к общественно полезным видам деятельности .вместо тех, к которым стремятся эти учащиеся, т.е. к пустому времяпрепровождению, курению, употреблению спиртного и т.д.;

б) следует осторожно относится к инициативам, проявляемым детьми этого типа, т. к. они чаще всего носят авантюрный характерен при этом могут пострадать непрактичные учащиеся и сам педагог. В связи с этим необ­ходимо достаточно глубоко продумывать те предложения, которые поступают от таких учащихся, просчитывая по­следствия своих и их действий.

**Доминирующий тип личности**

1. В сфере отношения к людям:

а) учителю необходимо очень осторожно вступать и диалог с родителями; детей доминирующего социально-психологического типа личности, так как они могут быть такого же типа. Беседа должна начинаться с оценки положительных сторон ребенка и затем постепенно переходить к обсуждению негативного в поведении ребенка. В противном случае учитель может натолкнуться на непонимание, амбициозность и конфликт. Родителям следует все-таки объяснять, что у их ребенка возникают проблемы в особенности в средних классах из-за постоянного стремления к превосходству над сверстниками, а подчас и из-за стремления унизить их. Необходимы двусторонние беседы отдельно с учеником и совместно с родителями;

б) можно создавать ситуации принудительного длительного общения с разными людьми, которые не разделяют интересов детей доминирующего типа. При этом учителю следует регулировать условия возникающей конфликтной ситуации, не доводя до физической расправы или оскорблений личного достоинства

в) в отдельных случаях учителю целесообразно применять метод игнорирования, т.е. не замечать исключительности характера учащегося. Относиться к нему спокойно и ровно не зависимо от того насколько учащийся желает выделиться из числа сверстников

г) полезными могут быть, ситуации, когда учитель ставит доминирующий тип личности в условия жесткой конкуренции со стороны таких же сильных и. энергичных учащихся. Здесь важно, чтобы учитель дал понять учащемуся, то здоровое соперничество утраивает силы борющихся, и в случае поражения нельзя впадать в депрессию или в агрессивное состояние по отношению к победителю

2. В сфере отношения к деятельности:

а) учитель должен помнить, что, если ученик доминирующего социально-психологического типа личности не получит возможности для проявления своей деятельной активности в школе, он может попытаться это сделать не ее, в антисоциальных группах и компаниях, где роль лидера, принятая толпой отверженных сверстников, может толкнуть на путь преступления. Поэтому необходимо таких учеников - ставить все-таки в позицию официальных лидеров, но постоянно обращать внимание на, нрав ответственную сторону их деятельности;

б) значительный эффект можно достичь постановкой этих учащихся в ситуацию, когда ему приходится заниматься «пустяком», общественно не значимой деятельностью, рутинной работой или не интересующим его предметом, т.е. такой деятельностью; за которую он не мучает ожидаемой оценки со стороны класса или группы и самого учителя или воспитателя;

в) немаловажную роль может сыграть в изменении отношения этих учащихся к деятельности ситуации, которые заставляют их задуматься о каких-то бытовых мелочах связанных с решением либо житейских проблем, ибо школьных

3 В сфере отношения к своим возможностям:

а) так как учащиеся этого типа постоянно завышают свои вoзмoжнocти, то следует давать только те поручения, которые они реально могут, выполнить. Ни в коем случае не следует заставлять делать то, чего они не могут, т.к. это вызовет не просто неудовлетворенность задании в последующем отказ выполнять какие-либо дела, если они полезны для всего коллектива. Для этих учащихся самоё страшное ― это публичное снижение статуса, что может привести к депрессивному состоянию ребенка;

б) несмотря на заносчивость учащихся этого типа учителю, тем не менее, в ходе общений и в повседневной жизни требуется повышенная тактичность и ненавязчивый социально-психологический контроль, доброжелательное доверие. В то же время ему следует постоянно советовать учащемуся, чтобы он видел в одноклассниках и окружающих людях не только массу, которую необходимо использовать как средство достижения целей, а прежде всего индивидуумов, имеющих свои притязания на решение собственных проблем.

4. В сфере отношений в коллективе:

а) зная, что эти дети любят командовать и распоряжаться другими людьми, что вызывает сопротивление последних и массу конфликтных ситуаций, учитель может порекомендовать такому учащемуся психотехнической упражнение «Исполнитель желаний», что будет способствовать коренному изменению взглядов учащихся на коллектив

б) учителю важно создавать ситуации, ограничивающие возможность для учащегося проявлять свой авторитет свою власть над сверстниками, а также и над родителями. Для этого, выдвигая таких учащихся на роль официального лидера, следует постоянно обращать внимание на этическую сторону взаимоотношений.

5. В сфере отношения к себе:

а) педагогу или воспитателю – необходимо в научении своего подопечного относиться ко всему, что с ним происходит вдумчиво, с анализом, т.е. прежде, чем реагиро­вать на слова и поступки близких, одноклассников, спросить себя: «А как бы поступил на моем месте мудрый человек?» Нужно научить принимать решения и действовать лишь после нескольких минут такого спокойного созерцательного размышления;

б) в отдельных случаях педагог может создавать ситуации, в которых так или иначе ущемляются, права и интересы самого ребенка. Это, конечно, может вызвать бурю возмущения или породить конфликтные взаимоотноше­ния, тем не менее при тактичном сознательном управлении этим процессом, ученик может извлечь урок анализа собственных действий по отношению к другим.

6. В сфере отношения к критике:

а) следуем также помнить, что учитель не должен Ступать в конфликтные отношений с подобного типа учащимися, даже если они провоцируют столкновение, ёкая показать свое превосходство. Необходимо ограничиться замечаниями, переводя конфликт на юмористическую основу, где не должно быть высмеивания или' унижения ученика. В противном случае учитель может бытъ поставлен в унизительное положение, из которого будет трудно выйти, не привлекая родителей Или диктора;

6) учителю нельзя устраивать публичные расправы ад учащимися доминирующего социально-педагогического типа личности ни на педсовете, ни на собрании, не просто в классе, В таких случаях эти ученики могут себя вести вызывающе, нагло, цинично, демонстрируя свою зависимость, несгибаемость, вовлекая в конфликт все, новых и людей (родителей, администрацию, своих товарищей). Результатом таких педагогических воздействия может быть злоба, обида и по - возможности вымещение ее на виновных в сложившейся ситуации. Более эффективное, воздействие имеет беседы. Один на один или в отдельных случаях можно ставить этих учащихся ситуацию, когда его дела будут; подвергаться критике, При этом критика должна носить конструктивный характер а самое главное в мягкой форме, чтобы не ущемлять достоинства и самолюбия учащегося;

7. В сфере отношения к волевым проявлениям:

а) учителю важно время от времени создавать ситуации, в которых доминирующий социально - психологичекий тип вынужден был бы подчиняться воле других людей особенно не являющихся авторитетными для него. В отдельных случаях это будет вызывать конфликтную ситуацию, поэтому от педагога требуется разумное управление действиями обоих учащихся;

6) достаточно эффективной мерой в упражнений во-первых проявлений ученика может служить ситуация вынужденного одиночества, т.е. направленной изоляции, го от свободного и разнообразного общения;

в) особенно полезно ставить этих учащихся в ситуацию, которой им самим приходится отказываться от чего-то интересного, нового, престижного в пользу других людей.

**Сензитивный тип личности**

1. В сфере отношения к людям:

а) учащихся этого типа, если они хорошо учатся, следует привлекать к оказанию помощи отстающим, что они делают с удовольствием, приобретая при этом авторитет среди одноклассников;

б) в отдельных ситуациях правдивые и искренние высказывания таких детей или же попытка с их стороны найти справедливое разрешение конфликтной ситуации может вызвать недовольство не только их сверстников, но и учите лей. В таких случаях педагогу необходимо защищать их наиболее агрессивных членов ученического коллектива;

в) зная, что учащиеся такого типа умеют открыто отстаивать нравственные принципы, педагогу следует поддерживать их непримиримое отношение к безнравственным поступкам.

2. В сфере отношения к деятельности:

а) учащиеся этого типа имеют многообразные интересы и нуждаются в том, чтобы учитель направлял их усилием на тот род деятельности, в котором они могут достигнуть максимальных успехов. Раннее самоопределение сферы профессиональной деятельности позволяет им достигать вершин мастерства уже в период юношества. Для них полезны психотехнические упражнения типа «Конец ― делу венец», «Планирование»

б) для учащихся сензитивного типа важно уметь открыто соперничать в тех областях, где они достигли успехов. Педагогу следует учить их отстаивать свои интересы и приоритет в творческой деятельности;

в) при большой разбросанности интересов такие дети часто бывают неаккуратными, имеют привычку разбрасывать книги и вещи, не могут сосредоточиться на чем-то, одном. Для устранения этого недостатка педагог может порекомендовать психотехническое упражнение «Полный порядок». Содержание его заключается в том, чтобы ученик начал наводить элементарный порядок, у себя на столе, определил каждому предмету конкретное место и дальнейшем постарался бы класть его именно туда. «Навести порядок в мыслях» можно с помощью дневник или еженедельника

3. В сфере отношения к своим возможностям:

а) для повышения уверенности в себе и своих возможностях педагогу желательно порекомендовать учащимся такого типа психотехническое упражнение «Полный по­кой души». Смысловое содержание этого упражнения в том, чтобы, когда ученик не уверен в себе или чего-то боится, пусть вспомнит приятное событие и те ощущения, которые он испытывал. Настройте его на состояние «полного покоя души», и пусть он постарается находиться в этом состоянии как можно дольше. Если у него это получилось, хотя бы один раз, пусть запомнит это состояние, чтобы в следующий раз, когда начнет испытывать робость, неуверенность в себе, вспомнит изведанное ощущение и войдет в него снова. В этих же целях, т.е. фор­мирования уверенности учащихся в себе и правильной оценки своих возможностей, можно использовать психотехническое упражнение «Киногерой»;

б) учителю необходимо включить учащихся сензитивного социально-психологического типа в активную жизнь класса и школы в качестве официальных лидеров, так как неформальными они уже являются, хотя внешне это может ни в чем не выражаться.

4. В сфере отношений в коллективе:

а) учитель должен помнить что, учащиеся этого типа создают общественное мнение коллективе, а следовательно, их нужно привлекать к разрешению споров внутри класса или даже конфликтных отношений между учителем и учеником. Дети сензитивного социально-психологического типа умело находят компромиссы в решении спорных вопросов, чему способствует их авторитет в средних классах;

б) педагогам и воспитателям все-таки следует обдумать и возможно изменит свое мнение и отношение к сензитивному типу учащихся, т. к. непринятие их как заступников за других учащихся, как правдолюбцев, ― лишает учителя возможности создать здоровые коллективные отношения. Без права на собственное суждение, без культивирования, ученической солидарности нельзя создать, коллектив учащихся, объединенный единством целей.

5. В сфере отношения к себе:

а) в силу заниженной самооценки сензитивным социально-психологическим типом, педагогу необходимо позаботиться о повышении статуса ребенка в классе, чтобы у него не развилось чувства собственной неполноценности;

б) педагогу важно создавать, ситуации самоутверждения в тех сферах деятельности, где ученики могут наиболее полно и естественно проявить себя, показать истинные свои возможности.

в) педагогу необходимо постоянно создавать ситуации в школе, поддерживающие убеждённость ученика в том, что он действительно нужен другим, не допускать случаев его отчуждения от коллектива.

г) можно изредка ставить этих учащихся в ситуацию несправедливого обвинения в дурном поступке, чтобы вызвать стремлении к самозащите и этим самым научить их защищать себя, а не только других.

6. В сфере отношения к критике:

а) педагогу следует помнить, что учащиеся этого типа очень обидчивы и чутки к несправедливости. Поэтому в отдельных случаях, под своим контролем, педагогу следует ставить таких учащихся в ситуацию критики, насмешек над ними или их поведением. Разрешение таких конфликтных ситуаций дает возможность ученику приобрести, защитную реакцию, позволяющую ему быть более гибким и менее ранимым к несправедливым ударам судьбы;

б) немаловажную роль в отношениях учителя и детей сензитивного типа может сыграть ситуация, когда педагог усилит контроль за деятельностью ученика, проявит недоверие. Это, с одной стороны, может способствовать формированию уверенности в своих силах, а с другой ― повысит устойчивость и снизит тревожность ожидания критической оценки;

в) детей подобного типа нельзя наказывать публично, снижая их статус в группе, лишая себя справедливого союзника и создавая автоматически сильную оппозицию авторитету учителя. Таким ученикам следует просто делать замечания, в которых не должно быть оттенков язвительности, высмеивания, или раздражения. С этими детьми достаточно проведения собеседования; заключения договора. Только в крайних случаях можно вызвать родителей для принятия совместных решений.

7. В сфере отношения к волевым проявлениям:

а) педагогу не следует злоупотреблять терпеливостью учащихся сензитивного социально-психологического типа, возлагать на них ответственность за поддержание в классе порядка или постоянного выполнения общественных поручений;

б) педагогу необходимо обучать этих: детей (на примерax литературных героев) умению бороться и отстаивать свои убеждения и взгляды, т. к. они носят неординарный характер и могут опережать время и налги обыденные, ложившиеся стереотипные представления;

в) педагогу следует поддерживать те новые традиции в области нравственных отношений, которые очень часто вводят учащиеся сензитивного социально - психологического типа в коллектив.

**Инфантильный тип личности**

1. В сфере отношения к людям:

а) детей этого типа педагог должен вводить в коллектив сам, знакомить со сверстниками, подчеркивая их положительные качества, объясняя, что застенчивость и смущение - явление временное и скоро пройдет. Желательно на первое время прикреплять опекуна из детей с сензитивным социально-психологическим типом;

б) учителю, следует обратить особое внимание на то, сак учащиеся такого типа относятся к своим родителям и близким; Нужно показать ребенку, что его родители являются не средством удовлетворения его материальных вопросов, но прежде всего, играют в обществе социально значимую роль;

в) помня, что дети такого типа ведомы, педагогу необходимо быть внимательным к тому, с какими детьми они заводят дружбу, по возможности, регулировать складывающиеся товарищеские отношения, т. к. от этого зависит, насколько активно они, будут осваивать общечеловеческие нравственные ценности.

2. В сфере отношения к деятельности:

а) учитель с первого дня прихода в школу детей инфантильного типа, должен брать их на особый контроль и не выпускать из поля зрения, не позволяя учащемуся отключаться от работы, заниматься своими делами;

б) если обнаруживается, что дети хорошо выполняют домашние задания, но не в состоянии выполнить самостоятельную работу в классе, то можно по согласованию с родителями провести недельный или двухнедельный эксперимент.

4. В сфере отношений в коллективе:

а) в отдельных случаях, когда учащиеся инфантильного типа проявляют безнравственное поведение по отношению к своим близким, товарищам или в целом к классу, можно создавать ситуацию временного отказа от общения с ним, но не на длительный период времени;

б) педагогу необходимо давать им общественные получения, которые бы поднимали престиж ребенка в глазах одноклассников. Такие поручения для начала нужно давать, чтобы он выполнял их с кем-то из своих товарищей, а затем один;

в) влияние коллектива на инфантильный тип личности чрезвычайно велико и поэтому учителю необходимо использовать его для формирования нравственной культуры учащегося в период обучения его в школе, т.к. это один из самых сложных моментов становления их личности.

5. В сфере отношения к себе:

а) педагогу необходимо всю свою работу с учащимися построить на преодолении нерешительности, чувства неполноценности, закомплексованности и прежде всего ложной застенчивости;

б) при общении с этими учащимися нужно постоянно обращаться к его чувству ответственности, поддерживать любые положительные начинания. Особо опасно высмеивать или подавлять инициативу учащихся инфантильного типа, т.к. это может привести к непредсказуемым по­следствиям.

в) педагогу желательно постоянно, подбадривать учащихся этого типа, давать ему возможность вспомнить и рассказать о тех ситуациях, в которых он смог проявить себя достаточно решительным и смелым человеком. Следует поощрять его готовность самостоятельно принимать. решение и в дальнейшем действовать в соответствии с ним. Этим учащимся, можно было бы порекомендовать психотехнические упражнения «Риск ― дело благород­ное», «Решительность», «Внутренний голос»

6. В сфере отношения к критике:

а) особо осторожно и корректно следует учителю обращаться с учащимися подобного типа подростковом возрасте, т.к. то, что раньше вызывало только обиду, может привести в этом периоде к самоубийству. Это связано с тем, что ученик хочет повысить свой статус в группе не имея возможности. Чувство беспомощности, вступающее в противоречие с желанием, «сжигает» человека. Поэтому поступки учеником зависит коллективное мнение о нем и положительное отношение.

5. В сфере отношения к себе:

а) особенно полезно для учащихся этого типа поставить их в позицию, в которой они вынуждены хотя бы на мгновение взглянуть на себя как на неповторимое, отличное от всех, как на носителя человеческих свойств и качеств личности.

б) из двух чувств, которые характерны для тревожного типа личности — подавленности и стремления доказать себя, — все-таки следует выбирать второе и на основе ею создавать ситуации, стимулирующие самовыражение и самоутверждение личности школьника.

6. В сфере отношении к критике:

а) детям этого типа не следует читать, длинных нотаций по поводу их поступков, разбираться в том, кто прав, а кто виноват. Желательно делать строгое замечание с требованием прекращения действий. Не следует обсуждать публично в классе их поступки, вызывая общественное порицание, формировать групповое мнение не терпимости по отношению к таким учащимся. Это бессмысленно, т. к. им безразлично мнение других, наоборот, еще больше развивает циничное отношение к общественному мнению;

б) учитель должен предельно корректно обращаться с этими детьми, подбадривать их неуверенные ответы, не спрашивать в момент, когда они вертятся или мешают другим, превращая оценку в инструмент управления поведением. Следует помнить, что это личности, раздавленные семьей, поэтому их поведение чаще всего неадекватно реальной обстановке. Они желают, показать себя, но не умеют, в результате чего, образуются уродливые варианты самовыражения;

в) этих детей следует брать за руку, гладить по голове, нежно обнимать за плечи, особенно в тот момент, когда назревает конфликт и ученик ждет силового воздействия, а учитель напротив, высказывает вдруг стремление к взаимопониманию.

7. В сфере отношения к волевым проявлениям:

а) коррекцию слабоволия с учащимися тревожного типа желательно начинать с физического воспитания, с так называемых естественных движений (бег, коньки, лыжи, плавание, гребля, кислородные экскурсии и т. п.), подвижных игр. Эти виды физических упражнений оказывают одновременно оздоровительный эффект и способствуют укреплению волевых проявлений. Физическое воспитание должно осуществляться живо, забавно, весело и интересно, а самое главное, не носить насильственный характер, упреждающий все действия ребенка, превращаясь в средство дисциплинарного наказания;

б) педагогу важно в последующем для развития волевых проявлений у учащихся тревожного социально-психологического типа включить их в разнообразную трудовую деятельность с постепенным присоединением умственной работы. С учетом неустойчивости волевых проявлений ребенка их деятельность должна носить постепенно нарастающий характер по мере того, как учащийся будет увлекаться деятельностью;

в) в учащихся этого типа важно вселять уверенность, что он может понять, сделать любое дело, если проявит волевые усилия. Поэтому необходимо научить учащегося приводить в исполнение свои желания. Для этого нужно давать задания различной трудности. Эти задания в течение длительного времени должны быть доступными учащемуся и усложняться по мере развития его волевых проявлений.

**Интровертивный тип личности**

1. В сфере отношения к людям:

а) по возможности учителю можно было бы ставить учащихся этого типа в ситуации, в которых нужно устанавливать неформальные контакты, с окружающими, Для начала это могли бы быть близкие им люди, а в Дальнейшем и малознакомые. Это необходимо делать для того, чтобы учащийся; преодолел робость в общении, как со своими сверстниками, так и окружающими его людьми;

б) через различные поручения можно попробовать создать ситуации вынужденного активного общения с большим количеством людей. Первоначально это будет их сильно утомлять, но постепенно они будут привыкать к непринужденному общению.

2. В сфере отношения к деятельности:

а) помня о высокой исполнительности и ответственности учащихся этого типа, педагогу можно пробовать их детей инфантильного типа можно публично обсуждать в классе только до старшего подросткового возраста, затем необходимо только индивидуальное собеседование.

б) в младшем школьном возрасте возможна прямая критика действий ребенка с целью направить его к активной деятельности.

3 . В сфере отношения к волевым проявлениям:

а) учитель не должен позволять одноклассникам и старшим обижать детей инфантильного социально - педагогического типа личности, т. к. они практически никогда не могут оказать сопротивление;,

б) полезными для проявления волевых усилий могут быть ситуации, в которых учитель может вызвать сильное беспокойство и стремление к самозащите или поиску выхода из неблагоприятных обстоятельств;

в) педагогу по возможности в, условиях школы для этого типа учащихся полезно создавать ситуации длительных физических или психологических перегрузок, которые могли бы мобилизовать ученика на преодоление возникающих перед ним трудностей.

Тревожный тип личности

1. В сфере отношения к людям:

а) замкнутость и суровость детей тревожного социально-психологического типа личности чаще всего связаны, с настороженным ожиданием агрессивных действий со стороны других людей. Для формирования новых положительных форм отношения к людям необходимо снизить эти опасения, проявлять тактичность самому и следить за тем, чтобы ученики не оскорбляли друг друга;

б) следует доводить до сознания учащихся общие правила, закономерности этического общения с людьми, совместно разбирать возникающие ситуации, имея в виду, что такие ученики очень боятся быть осмеянными или осужденными, в то же время не воспринимают длинных рассуждений на этические темы, принимая их за пустое морализирование.

3. В сфере отношения к своим возможностям:

а) педагогу следует относиться с большой осторожностью к возможностям учеников тревожного социально-психологического типа личности, т. к. на вербальном уровне они их завышают, а в действительности не способны доводить дело до конца и часто чувствуют себя либо подавленными, либо раздраженными. Учащихся такого типа нужно постоянно подбадривать и воодушевлять, а самое главное — хвалить и убеждать в том, что у них всегда все получится;

б) занижая свои возможности, учащиеся этого типа не могут сосредоточиться ни на одном виде деятельности, поэтому необходимо внимательно отнестись к тем видам деятельности, где у ребенка наибольшие успехи, и рекомендовать их к профессиональному самоопределению.

4. В сфере отношений в коллективе:

а) в период обучения, детей «В чем соль?» ― игра, которая будет способности повышению социальной значимости ученика.

Для формирования уверенности в своих силах учащихся инфантильного типа можно привлекать к уверенности в следующих играх.

«Разброс мнений» ― игра, где ребенок может высказать свои суждения в самой разнообразной и неожиданной по своему содержанию форме, никаких границ выражения мнений не существует, каждый имеет сказать то, что хочет, что «приходит в голову».

«Магазин одной покупки» ― игровая деятельность сочетается с ценностно-ориентационной, требующей учащегося проявления определенных духовных сил. Цель игры заключается в том, чтобы подвести учащегося осознанию правомерности собственного выбора, умений сопоставить собственное «Я» с интересами других людей определить свою позицию по отношению к данному явлению.

«Корзина грецких орехов» ― это своеобразное упражнение в развитии способности видеть, выделять и описывать проблему, так как осмысление ― начало решения этой проблемы.

**1.3.Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий формирования социально-психологического типа личности подростка**.

Подготовительный этап условий формирования социально – психологического типа личности.

На данном этапе педагогической деятельности педагогу приходится, в первую очередь, формулировать для себя и для обучаемых педагогические цели и задачи. Они представляют собой иерархию как общих целей школы, системы образования, общества, так и частные, связанные с освоением учебных предметов. Однако любой постановке цели должна предшествовать диагностика особенностей и обученности учащихся, т.к. не возможна постановка цели без конструктивной деятельности педагога.

Проектировочная деятельность - это деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебного материала, созданием планов, то есть это то основание, на котором строится организаторская и коммуникативная деятельность. С помощью проектировочной деятельности педагогу удается определить содержание учебного материала для будущих знаний в соответствии с уровнем развития учащихся, подобрать адекватные методы, обеспечивающие успешное усвоение учащимися подобранного для них содержания образования. Проектировочная деятельность педагога позволяет ему спроектировать заранее свои действия и действия учащихся. Таким образом, на подготовительном этапе педагогической деятельности, этот вид деятельности педагога предполагает успех всех последующих этапов работы учителя.

Для того, чтобы педагогу успешно осуществлять конструктивную деятельность, необходимо обладать высокими научными профессиональ­ными психолого-педагогическими, методологическими знаниями и психологическими качествами: воображения представления, рефлексии пред­шествующего педагогического опыта. Проектировочная деятельность преподавателя непосредственно связана с проблемой моделирования, по­этому требует от него овладения методом моделирования. Моделируемые им модели учебной деятельности могут использоваться для изучения сложных понятий, для построения ориентировочной основы действия, материализации деятельности учащихся. Своеобразным учебным средством является моделирование учебного материала. При этом целесообразно, чтобы эти модели служили основой для проектирования учащимися своего изучаемого материала.

Проектировочная деятельность преподавателя как реализация четырех функций позволяет выделить то общее, что характеризует процесс обучения, протекающий в весьма различных условиях. Для выполнения этого вида деятельности Л.К.Маркова выделяет три группы умений.

Первая группа педагогических умений включает в себя умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогических задач ориентироваться на ученика как на активного развивающегося субъекта учебной деятельности; умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности; умение предвидеть близкий и отдаленный результаты peшаемых педагогических задач.

Вторую группу педагогических умений составляют: умение работать с содержанием учебного материала; способность к педагогической интерпретации разнообразной информации; умение планировать формирование у школьников общеучебных и социальных умений и навыков; умение готовить предполагаемый демонстрационный материал с учетом межпредметных связей; умение изучать у учащихся состояние отдельных психических функций, обученности и воспитанности школьников, определять их реальные учебные возможности, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения у учащихся; умение исходить из мотива­ции самих учащихся при планировании и органи­зации учебного процесса; умение отбирать и применять приемы и формы обучения с учетом затраты сил и времени учащихся.

Третья группа педагогических умений: умение использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики; умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умение строить планы своей педагогической деятельности.

**Процессуальный этап условий формирования социально – психологического типа личности.**

Этот этап предполагает организацию и управление педагогическим процессом, который требует от педагога установления дисциплины и рабочей обстановки на занятиях. Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя с учащимися.

На этом этапе осуществления педагогического процесса педагогу приходится значительную часть времени тратить на организаторскую деятельность.

Организаторская деятельность имеет три аспекта:

1) организация своего положения (рассказ, беседа, лекция);

2) организация своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности);

3) организация деятельности детей (коллективной, групповой, индивидуальной).

Для осуществления организаторской деятельности педагогу необходимы определенное психологическое развитие и психолого-педагогическая подготовка, где организаторские, артистические и экспрессивные способности играют решающую роль. Особое место в организаторской деятельности учителя занимают психологические качества такие, как хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление, среди волевых качеств выдержка и самообладание, управление собой и настроением. В то же время немаловажную роль играют и сформированные у учителя организаторские умения, среди которых А.К. Маркова выделяют следующие: умение удерживать устойчивую позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; умение реализовать свои организаторские способности в управлении педагогической деятельностью; умение управлять своими эмоциональными состояниями, приводя их в конструктивный, а не разрушительный характер; умение воспринимать свои позитивные возможности и возможности учащихся, этим самым способствуя регулированию их психических состояний.

На этом этапе осуществления педагогической деятельности значимое место уделяется коммуникативной деятельности учителя, без которой невозможна передача знаний от педагогов к ученику.

Коммуникативная деятельность предполагает сотрудничество учителя и учащихся. Успех педагогической деятельности во многом зависит от тогo, как сложатся взаимоотношения между ними.

Во взаимоотношениях учащихся и целых коллективов с учителем, как правило, образуется стереотип. В зависимости от того, какой это стереотип – положительный или отрицательный, учащиеся воспринимают или только положительную, или только отрицательную сторону в личности учителя, в его требованиях к себе. Этот стереотип отношений носит динамический характер. Смена стереотипа в ту, или другую сторону не происходит плавно - нужно какое - то событие. Перерыв в отношениях, случай и т.п. Положительный cтереотип отношения сменяется oтрицательным легче, чем наоборот, отрицательный положительным. Учителя не всегда развивают отношения с учащимися в положительном направлении. Чаще всего причиной является то, что нередко учащиеся «вырастают» из требований учителя, а учитель продолжает видеть в учащихся детей, которых нужно опекать, добиваться только послушания, не предоставляет им самостоятельности.

Коммуникативная деятельность предъявляет высокие требования к потребности у педагога к общению, владению им педагогическим тактом, педагогической импровизацией, умением применять разные средства психологического воздействия. В связи с этим возникает проблема педаго­гического общения и выработки индивидуального стиля коммуникативной деятельности. В процессе педагогического общения педагог выполняет пять функций как отмечает Л.М. Митина: информационную, социально- перцептивную, презентативную, интерактивную, аффективную, что приводит неизбежно к становлению определенного типичного для него стиля поведения.

Однако те или иные стили поведения предопределяются и детерминированы личностными особенностями характера педагога. Поэтому из большого количества предлагаемых отечественными и зарубежными психологами стилей общения и классификаций мы выбрали подход, который подчеркивает важность коммуникативных установок педагога, построенных на двух противоположных линиях поведения, монологизированном и диалогизированном.

К наиболее типичным характеристикам педагогического общения относятся 7 стилей общения, отличающихся как по своему психологическому содержанию, так и по своей распространенности среди педагогов-практиков. Рассмотрим эти стили и их характерные черты.

Доверительно-диалогический стиль характерен дли 29% учителей, которые проявляют следующие личностные свойствa:

• активность, контактность и высокая эффективность общения;

• педагогический оптимизм, опора на позитивный потенциал личности учащегося и детского коллектива, сочетание доброжелательной требовательности и доверия к самостоятельности учащихся;

• уверенная открытость, искренность и естественность в общении;

• бескорыстная отзывчивость и эмоциональное принятие партнера, стремление к взаимопониманию и сотрудничеству;

• индивидуальный подход в решении педагогических ситуаций, углубленное и адекватное восприятие и понимание поведения учащихся, их личностной проблематики, учет полимотивированности их поступков;

• целостное воздействие на личность и ее ценностно-смысловые позиции, передача опыта как пережитого знания;

• высокая импровизационность в общении, готовность к новизне, ориентация на дискуссию, на обсуждение;

• стремление к собственному профессиональному и личностному росту;

• достаточно и адекватная самооценка:

• развитое чувство юмора.

**Альтруистический стиль (6%):**

• подчинение себя задачам профессиональной деятельности, полная самоотдача работе и ученикам в сочетании с недоверием к их самостоятельности, подмена их усилий собственной активностью, формирование у учащихся зависимости («порабощение с благими намерениями»);

• потребность в эмоциональной близости (иногда как компенсация одиночества в личной жиз­ни), отзывчивость и даже жертвенность в сочетании с безразличием к пониманию себя со стороны учащихся;

• отсутствие стремления к собственному личностному росту, низкая степень рефлексии собственного поведения.

**Конформный стиль (4%);**

• поверхностное, депроблематизированное и бесконфликтное общение с недостаточно четко определенными педагогическими и коммуникативными целями, превращающееся в пассивное реагирование на изменение ситуации; • отсутствие стремления к углубленному пониманию учащихся, подмена его ориентацией на некритическое «согласие» (иногда сведение необходимой дистанции до минимума, панибратство), внешняя формальная доброжелательность при внутреннем безразличии или повышенной тревожности;

• ориентация на репродуктивную деятельность, стремление соответствовать стандартам («быть не хуже других»);

• уступчивость, неумеренность, недостаток требовательности,

• инициативы; лабильная или низкая самооценка.

**Пассивно-индифферентный стиль (10 %):**

• холодная отстраненность, предельная сдержанность, подчеркнутая дистантность, ориентация на поверхностное ролевое общение;

• отсутствие потребности в эмоциональной включенности в общение, замкнутость;

• безразличие к учащимся и низкая сензитивность к их состоянию «эмоциональная глухота»; высокая самооценка в сочетании со скрытой неудовлетворенностью процессом общения

**Рефлексивно-манипулятивный стиль (3%):**

• эгоистическая направленность личности, высокая потребность в достижении успеха, подчеркнутая требовательность, хорошо маскируемое самолюбие;

• высокое развитие коммуникативных умений и гибкое использование с целью скрытого управления окружающими;

• хорошее знание сильных и слабых сторон учащихся в сочетании с собственной закрытостью, неискренностью;

• значительная степень рефлексии, высокая самооценка.

**Авторитарно-монологический стиль (25%):**

• стремление к доминированию, ориентация на «воспитание – принуждение», преобладание дисциплинарных приемов над организующими ;

• эгоцентризм, требование согласия при игнорировании точки зрения, позиции самих учащихся, нетерпимость к возражениям и ошибкам, недостаток педагогического такта и агрессивность;

• субъективизм в оценках, жесткая их поляризация;

• ригидность, ориентация на репродуктивную деятельность;

стереотипизация педагогических воздействий;

• низкая сензитивность и рефлексия, высокая самооценка.

**Конфликтный стиль (7%);**

• непринятие общения и своей профессиональной роли, педагогический пессимизм, раздраженно-импульсивное отвержение учащихся, жалобы на их враждебность и «неисправимость», стремление свести общение с ними к минимуму и проявление агрессии при невозможности его избежать;

• эмоциональные «срывы», инфантильное возложение ответственности за неудачи в общении на учащихся или на «объективные» обстоятельства, низкая самооценка и слабый самоконтроль.

По мере убывания организующих возможностей психологическому воздействию личностно-формирующего потенциала, автор этой классификации распределяет их в следующей последовательности: доверительно-диалогический стиль, альтруистический, рефлексивно-манипулятивный, конформный, пассивно-индифферентный, авторитарно-мо­нологический, конфликтный стиль.

Каждый стиль педагогического общения соответствует определенным социально-психологическим типам личности, так например, гармоничному типу личности - доверительно-диалогический стиль, сензитивному и интровертивному типам личности - альтруистический, доминирующему типу личности - рефлексивно-манипулятивный и авторитарно-монологический, инфантильному - пассивно-индифферентный, конформному типу личности - конформный стиль и тревожному типу личности конфликтный стиль общения.

Таким образом, индивидуальный стиль общения педагога предопределяется индивидуальными и личностными особенностями ранее сформированного типа характера, а также, как считает Л.К. Маркова, сформировавшимися у учителя коммуникативными умениями, среди которых она выделяет две группы.

Первая группа умений - это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самым главным является создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Вторая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приемам относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика; умение интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты); умение встать на точку зрения ученика; умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку; владение средствами, усиливающими воздействие (риторическими приемами); преимущественное использование организу ющих воздействий по сравнению с оценивающими, и особенно дисциплинирующими; преобладание рассудительно-демократического стиля руководства; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

**Анализирующий этап результатов деятельности.**

Педагогу необходимо осознавать результаты своей деятельности. Процессы осознания присутствую в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы открывает ее для последующего мышления. В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности). Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом. Педагог вынужден постоянно осуществлять контроль за результатами своей работы.

На этом этапе важное место занимает: гностическая деятельность педагога. Гностическая деятельность связана со сферой знаний педагога. Причем речь идет не только о знании своего предмета, по и о знании средств педагогической коммуникации, о знании психологических особенностей лич­ности учащихся, а также об особенностях своей личности и деятельности учащихся по освоению содержания образования. Контроль за усвоением знаний занимает важное место в гностической деятельности педагога, поэтому контроль неотъемлемая часть обучения и зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить три основных его вида: предварительный, текущий, и готовый.

Предварительный контроль состоит в установлении исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния познавательной деятельности.

Текущий контроль является функцией обратной связи. Обратная связь позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения зна­ний у каждого учащегося. Она составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения.

Огромное значение обратной связи в обучении известно давно. К сожалению, школьная практика до сих нор не обеспечивает систематическую обратную связь.

Обратная связь должна нести не только соответствие моделируемого педагогом о правильности или неправильности конечного результата, но и давать возможность осуществлять учащимся самоконтроль в ходе учебного процесса, следить за этими действиями обучаемого.

Обратная связь должна нести следующую информацию:

а) выполняет ли обучаемый действие, которое намечено;

б) правильно ли его выполняет;

в) соответствует ли форма действия данному этапу усвоения;

г) формируется ли действие с должной мерой обобщения, освоения (автоматизированности, быстроты выполнения и др.) и т.д.

Итоговый контроль используется для оценки результатов обучения. Выделяется четыре уровня усвоенности знания:

1) уровень узнавания,

2) уровень воспроизведения, уровень применения знаний в привычных условиях и

4) уровень применения в новых условиях (творческое применение знаний).

Важное значение для формирования положительной мотивации у учащихся занимает опенка и отметка, выставляемые педагогом, особенно, если эта отметка не совпадает с ожиданиями учащегося. Разные исследователи по-разному трактуют оценку и отметку. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача.» Психологу следует привлечь внимание учителей к проблеме оценки, имеющем существеннейшее значение для развития личности школьника. Оценка нетождественна отметке. Их различение является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка это процесс оценивания, осуществляемый человеком для выявления на сколько учащийся продвинулся с первоначального уровня владения знаниями, навыками и умениями. Отметка является результатом процесса обучения, его условно-формальным отражением в баллах и характеризуется сличением имеющихся знаний, умений с образцом.

В развернутой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т. д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, и что похвалить ученика.

К сожалению, в практике обучения учитель чаще всего ограничивает процесс оценивания «объявлением» отметки, если же какое-либо суждение иногда и высказывается, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, неэффективен. Он сводит работу учителя «к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает учителя от тонкой и довольно сложной умственной работы - от вникания в индивидуальные особенности детей».

Более того, значительное число ответов детей оказывается вообще никак не оцененным. «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следующий" - и ученик остается без определенной оценки. Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношениe к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Отсутствие оценки - есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентируюшее, не положительное стимулирующее, а депрессирующее. заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в котopoй отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, ситуации, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к переживанию учеником неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и их основы, приводит к известному частичному (в данном отношении) осознанию своей малоценности.

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравни­вает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности. Этим самым учащийся, как правило, освобожден от собственной оценочной активности. Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями.

Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него нераскрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для учащегося самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т. д.

Как говорилось выше, отметка становится для школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. В одном из них группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе детей выбор и решение аналогичных заданий проводились на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более высокий страх перед неудачей.

Следовательно, введение отметок тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенка.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор, влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одноклассников очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого из них несопоставим со спокойным безразличием ко второму.

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих, Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые «навыки» добывания, уничтожения и сотворения отметки», прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия отметки на становление учебной деятельности, психологами и педагога предпринимаются попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример - разработанная Ш.А. Амонашвили концепция обучения на содержательнооценочной ocнове. Без отметочное обучение введено и в I классах массовых школ. Одним из решающих оснований для этого послужи­ли результаты психофизиологических обследований первоклассников, согласно которым низкие отметки являются сильным психотравмируюшим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны. Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождают другие. В начальных классах психологу нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпрашивают отметки за выполненные ими тестовые задания, рисунки и пр.: «А что вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной отметкой от сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удовлетворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям незнаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Поэтому, безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к cпособности учителя дать развернутую содержательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению необходимо специально обучать даже опытных педагогов, вырабатывая у них установку на видение индивидуальных возможностей и способностей детей. Оценка, как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности, формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к ученику. Поэтому, оценка должна ставиться за продвижение учащегося к проектируемой им модели, а отметка за сличение моделируемого проекта с его реализацией. Таким образом, даваемая оценка ученику, это есть и оценка учителю, который должен уметь, как отмечает А.К. Маркова, проявлять в гностической деятельности следующие три группы умений.

Первая группа умений включает умение определять знания учащихся в начале и в конце учебного года; умение определять психологическую готов­ность к деятельности, способами самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце учебного года; умение выявлять отдельные показатели обученности.

Вторая группа умений - это умение распознавать, насколько согласованы нравственные представления школьника с моральными требованиями социальной группы учащихся; умение учителя увидеть личность ученика и целом - во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; умение создать условие для стимуляции личности ученика к самовоспитанию.

Третья группа умений - это интегральные умения учителя оценивать свой труд в целом; умение увидеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; умение учителя перейти от оценки отдельных педагогических умении к оценке своей результативности и профессионализма.

**Выводы по первой главе**

В первой главе мы рассмотрели понятия социально-психологического типа личности подростка, рассмотрели характерные признаки типов личности их отношение не только к себе, а также к окружающим его людей и факторам.

Были приведены примеры различных стилей обучения, способствующие формированию того или иного типа личности подростка.

**Глава 2. Исследования социально-психологического типа личности подростка.**

**2.1 Этапы, методы и методики исследования**

На первом этапе — изучалась и анализировалась психолого-педагогическая литература, методическая литература для исследования проблемы, определялись методологические основы и понятийный аппарат по проблеме исследования, проводилась психологическая диагностика социального типа личности подростка, определялась динамика развития, выявлялись любые проявления дискомфорта у детей. Определялись: проблема, объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвигалась рабочая гипотеза. На основе анализа экспериментального исследования осуществлялась разработка модели процесса формирующего тип личности подростка и уточнялась программа следующего этапа исследования. Ведущими методами исследования на данном этапе являлись: теоретический анализ литературы, эксперимент, тестирование с применением методики Реймонда Кеттелла, 16-и факторный опросник, методика для преподавателей «Коммуникативные организаторские способности» и «Тест по определению социально-психологического типа личности».

На втором этапе теоретико-экспериментальном - создавались психолого-педагогические условия для формирования социально-психологического типа личности подростков в процессе обучения и общения, с учителями и сверстниками. Разрабатывалась структура и содержание коррекционных занятий. Проводился формирующий этап эксперимента с целью реализации модели, процесса формирования типа личности подростков. На данном этапе использовались следующие методы: наблюдение, эксперимент по формированию социального типа личности подростков, с помощью ролевых игр, психологических игр, дискуссионных игр и методов психологической поддержки.

Третий этап — обобщающий - посвящен оценке эффективности коррекционной работы по формированию социального типа личности у детей подросткового возраста.

# Данное исследование проводилось в экспериментальной группе из 19 человек. Исследование проводилось в групповом режиме, в привычной обстановке.

# В процессе исследования были использованы методы наблюдения и тестирования.

# Исходя из гипотезы, исследование было спланировано следующим образом:

# 1 этап- исследование межличностных взаимоотношений и установление типологии личности подростка.

# 2 этап- изучение коммуникативных качеств личности подростков.

# 3 этап- анализ, обработка, интерпретация итогов исследования.

Описание методик:

«Тест диагностики коммуникативных и организаторских способностей»

Профконсультационная работа с подростакми позволяет выявить такие качества как коммуникативные способности или организаторские.

Инструкция.

В бланке ответов напротив номера вопроса поставить «+», если согласны с утверждением, или «-», если не согласны с утверждением.

«Тест по определению социально-психологического типа личности подростка» «В.М. Минияров»

Данный тест предназначен для выяснения социально-психологического типа личности. Этот тест позволяет проводить его на подростках.

Условия заполнения теста

1. Из противоположных по значению личност­ных качеств необходимо выбрать одно.

1. Если не удается соблюсти первое условие, то в случае 50% проявления обоих качеств, следует отметить отрицательное.

1. Если положительное качество проявляется в большей степени, но присутствует и отрицательное, то можно отметить оба качества.

1. Если личностные качества не наблюдаются, то можно не отмечать.

**2.2 Характеристика выборки и анализ результатов**

В качестве экспериментальной группы был выбран 5 МОУ СОШ №18 г. Челябинска в количестве 26 (двадцати шести) человек, из которых девочек 11, а мальчиков 15. Возраст детей 11-12 лет.

Исходя из цели и задач исследования, были определены следующие этапы психодиагностического процесса:

1. констатирующий этап «проведение диагностических исследований»;
2. формирующий эксперимент «проведение коррекционно-развивающей работы с детьми, у которых 1-я, 2-я и 3-я группа типологии личности»;
3. контрольный этап «проведение контрольного среза по тем же методикам с детьми, принимавшими участие в коррекционно-развивающей программе».

# «Тест по определению социально-психологического типа личности», учащимся была изложена тема и цель исследования, дано описание и устная инструкция. Все участники эксперимента были открыты и проявили желание участвовать в эксперименте. В инструкции были подчеркнуты следующие моменты: каждый заполняет свой лист самостоятельно, не советуясь с соседом и не размышляя вслух.

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

# Исследование «Коммуникативных или организаторских способностей» качеств личности проводилось в индивидуальной форме. Каждому была изложена тема и цель исследования, дано описание и инструкция, предоставлено достаточно времени для обдумывания.

# Учащиеся экспериментальной группы проявили интерес к данной теме, задумались над вопросом «Почему я ставлю именно это качество на первое место?».

# Тест изучение общения по методике Р.Кеттелла 16-и факторный опросник проходил в групповой форме. Каждому была изложена тема и цель исследования, дано описание и инструкция, предоставлено достаточно времени для обдумывания.

Обработка результатов коммуникативных качеств детской группы осуществляем следующим образом: бланках (см. приложение 2), мы фиксируем выборы детей. Потом осуществляем подсчет выборов, полученных каждым ребенком и находим взаимные выборы, которые подсчитываем и записываем.

Далее результаты экспериментов оформляем графически в виде диаграммы групповой дифференциации «см. приложение 1»

Потом, соединив результаты ответов детей, мы увидим характер связей, особенности групповых дифференцировок и взаимосвязей между ними.

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

а) социальный тип личности ребенка в системе социально-психологических типов личности подростка.

Тип личности ребенка определяется числом полученных им выборов. Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из нескольких характерных типов личности:

1 группа – гармоничный тип;

2 группа – комформный тип, сензитивный тип, интровертивный тип, инфантильный тип

3 – группа доминирующий тип, тревожный тип.

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

б) уровень взаимоотношений. Если большинство детей группы оказывается в благоприятных «1 и 2» типологических категориях, определяется как высокий, при одинаковом соотношении - как средний, при преобладании в группе детей с неблагоприятным типом личности - как низкий, означающий неблагополучие большинства детей в системе коммуникативных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками;

в) индекс конфликтности. Группу можно считать благополучной, если в ней нет типов личности склонных к конфликтам, или их число достигает 5-6%, менее благополучной, если конфликтная ситуация = 15-25%;

г) мотивация к общению: выясняет, какие мотивы лежат в основе предложений каждого ребенка, в какой степени дети разного уровня коммуникативных возможностей и типов личности, осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам;

В результате проведенного исследования по методике «Кос» в группе детей подросткового возраста с целью изучения склонности к общению или одиночеству, мы определили следующие диагностические показатели:

В результате коммуникативные показатели каждого ребенка в экспериментальной группе:

2 человека (8%) имеют 1-ю группу коммуникативных и организаторских способностей (высокий уровень проявления «Кос»)

3 человека (12%) имеют 2-ю группу коммуникативных и организаторских способностей (высокий уровень проявления коммуникативных и средний организаторских способностей)

12 человек (40%) имеют 3-ю группу коммуникативных и организаторских способностей (средний уровень проявления «Кос»)

5 человек (22%) имеют 4-ю группу коммуникативных и организаторских способностей (уровень проявления «Кос» ниже среднего)

4 человек (18%) имеют 5-ю группу коммуникативных и организаторских способностей (уровень появления «Кос» занижен)

Исходя из полученных данных можно сделать вывод (смотри график 2.1.):

* в экспериментальной группе более 30% детей имеют не выраженные коммуникативные или организаторские способности, а 60% относятся к первой, второй и третей - статусным группам т.е. с высоко и средне выраженными способностями. Для сравнения возьмем только коммуникативные качества т.к. для дальнейшего исследования необходимы только эти качества.

количество

детей Статусы групп

-18

-17

-16

-15

-14

-13

-12

-11

-10

-9

-8

-7

-6

-5

-4

-3

-2

-1

-0

40%

18%

22%

12%

8%

1 группа 2 группа 3 группа 4 группа 5 группа

График 2.1 Социальные коммуникативные навыки, в системе межличностных взаимоотношении

Рассмотрев, статус коммуникативных навыков очевидно, что:

* в экспериментальной группе 8 % человек имеют первую категорию высокий уровень проявления общения;

# из графика также видно, что 12 % человек экспериментальной группы относятся к категории - общительные;

* к третьей статусной категории относятся 40%, в экспериментальной группе у детей со средним уровнем общения;
* к четвертой статусной категории относятся 22 % испытуемых с низким уровнем общения.

- в пятой статусной категории 18% испытуемые с заниженным уровнем общения.

**Выводы по второй главе**

1. Коммуникативные качества подростка напрямую связаны с его типом личности. Чем ниже его типологическое - статусное положение на графике, тем ниже его коммуникативные качества.

2. В экспериментальной группе более 30% детей имеют слабовыраженные коммуникативные качества, а 60% относятся к первой и второй статусным группам;

3. Изучив полученные результаты по определению типа личности каждого члена группы можно сделать вывод, что в экспериментальной группе эмоциональный климат для каждого воспитанника не совсем благоприятный.

4. Тип личности подростка это - его статусное положение в группе, однако изменения типа личности, при переходе из одной статусной группы в другую незначительны.

**Глава 3. Психолого-педагогические условия социально-психологического типа личности подростка**

**3.1. Программа формирования социально-психологического типа личности подростка**

Проведение констатирующего эксперимента позволяет нам определить основные особенности того или иного типа личности, а также статуса в коллективе, и выделить основные направления в работе с детьми. Поэтому, на втором этапе проводился формирующий эксперимент, целью которого было формирование условий для формирования личности подростка, повышение коммуникативных способностей, снижение конфликтных ситуаций в школьной жизни подростков, где они испытывают затруднения.

На втором этапе исследования проводился формирующий эксперимент, целью которого было моделирование процесса формирующего определенный социальный тип личности подростка. Программа состоит из 10 занятий, эксперимент проходил в специально созданных условиях. В экспериментальную группу входил 5 класс. В программе представлены еженедельные занятия - тренинги. Схема занятий:

**1 .Введение в тему**

Основные задачи этапа:

* совершенствование у ребенка способности адаптироваться к различным жизненным ситуациям;
* помощь в развитии ролевых способностей;
* помощь в развитии воли и коммуникативных навыков;
* формирование качеств отношения психологической защиты по отношению к негативным ситуациям.

**2.Развертывание темы**

Задача – заинтересованность и включение детей в тему занятия, обеспечение возможности осмысления темы, содействие выходу на поверхность ранее не проявляемых чувств.

На этом этапе необходимо побуждать каждого ребенка к высказыванию своей точки зрения. Важно дать детям понять, что занятия психологией требует полной включенности в работу, а так же, что любой вопрос и любое мнение требует внимания и уважения, кроме того, неправильных ответов на этих занятиях быть не может.

**3. Индивидуализация темы**

Задача - значимость индивидуального опыта - это расширение границ самопознания.

Если в классе создана доверительная атмосфера, то дети начинают уходить от обсуждения общей темы и переходить к собственным, волнующим их проблемам: ссоре их с родителями, неудавшейся любви, потерянной дружбе, проблемам в школе и т.п. В этих случаях необходимо объяснять подросткам о правиле конфиденциальности: то, что обсуждается на занятиях, не должно выходить за пределы класса, об этом не следует никому рассказывать.

**4. Завершение темы**

Задача – помочь детям увидеть изменения в своем поведении при общении с окружающими его людьми и, по возможности, постараться их объяснить.

Иногда на этом этапе требуется провести специальные упражнения на релаксацию, основанные, например, на чередовании сложной ситуации общения и приятной расслабляющей беседы. Сила «Я» предполагает активность личности, способность её к усилиям, к определённому напряжению, пробуждающему к действию, сопротивление трудностям не только в общении, но и выходу из конфликтных ситуаций. Конфликтная ситуация не приводит к душевному смятению, апатии, бездействию и растерянности, она заставляет его функционировать более интенсивно и за маленький промежуток времени прокручивать несколько вариантов решения проблемы, с большей самоотдачей, либо делать сознательный выбор в предлагаемых условиях, исключающие повторения созданных трудностей.

1. Первая группа типов личности не нуждающаяся в психологической коррекции. Они обладают гармоничным типом личности, который обладает высоким уровнем коммуникативных способностей и адаптированы к любой среде, так же обладают резервом для преодоления конфликтных ситуаций и творческим отношением к деятельности. Этот идеальный образ ребенка-творца, достаточно редкий в реальной жизни.

2. Вторая группа типов личности, нуждающаяся в неполной коррекции типологических качеств и особенностей: интровертивный, конформный, сензитивный и инфантильный типы личности. Большинство относительно «благополучных» детей имеющих эти типы личности, в целом адаптированы к социуму, но по результатам диагностических методик проявляются отдельные признаки конфликтности и замкнутости, которые проявляются по отношению к безнравственным ситуациям. Такие дети нуждаются в групповых занятиях, профилактически развивающих коммуникативные качества у таких детей. Это группа относительного риска, она довольно многочисленна и представляет средний уровень социально-психологического типа личности.

3. Третья группа типов личности. К нему относятся дети с доминирующим и тревожным типом личности. Эти дети либо не способны к гармоничному взаимодействию с окружающими, либо проявляющие зависимость от факторов внешнего воздействия, не владея механизмом защиты, отдаления себя от травмирующих влияний среды. Так же дети, имеющие эти типы, склонны к конфликтным ситуациям, не способны идти на компромиссы, а в большинстве случаев провоцирующие его сами.

Выделенные уровни позволяют дифференцировать психологическую помощь учащимся. С детьми первой группы достаточно проводить лишь развивающую работу. Детям второго уровня необходима систематическая помощь психопрофилактического характера. Учащимся, попадающим в третью группу, необходима серьезная индивидуальная коррекционная работа. Конечно в идеале, желательно учитывать особенности таких групп и строить коррекционную работу с учетом вышесказанного.

Мы указали цель программы, разработаны задачи, план коррекционных занятий с темой, целью, инструкцией, анализом, комментарием для ведущего и полным описанием.

Частные задачи программы следующие:

* помочь детям осознать себя как личность и другого;
* помочь детям ощутить связь с другими;
* показать детям, что есть уважение и доверие;
* помочь детям правильно обдумывать и анализировать свои поступки;
* научить детей сочувствию и пониманию другого;
* помочь детям преодолеть свои сомнения и страхи;
* показать детям, как можно жить без насилия и лжи;
* помочь детям развить в себе и другом, только сильные стороны своего характера;
* развить в детях правильное, безобидное чувство юмора.

ПЛАН КОРРЕЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Темы занятий | Кол-во занятий | Кол-во упражнений |
| 1 | Знакомство | 1 | 4 |
| 2 | Я и Ты | 1 | 4 |
| 3 | Какие «Мы» | 2 | 4 |
| 4 | Что объединяет людей? | 1 | 5 |
| 5 | Мои трудности | 2 | 6 |
| 6 | Какой я в школе | 1 | 17 |
| 7 | Какой я с друзьями | 1 | 15 |
| 8 | Что такое вместе? | 1 | 18 |

Все эти занятия можно сгруппировать в четыре основные темы:

1 .Мои ощущения

2. Я и Ты

3. Какой я в школе

4. Какой я с друзьями

Рассмотрим подробнее каждую из этих тем.

Каждое новое занятие начинается со знакомства или вводной части.

**Тема 1. Знакомство**

Цели занятия: знакомство участников друг с другом, концентрация внимания, снятие напряжения в незнакомой обстановке, внимание к партнеру.

Первое занятие начинается со знакомства детей с помещением, в котором им предстоит заниматься весь коррекционный курс. Дети могут походить, посмотреть все, что их заинтересовало.

Затем детям предлагается сесть в круг – «Теплый круг» для обсуждения увиденного.

Примерные вопросы:

- Что ты видишь?

- Что понравилось?

- Чем это помещение отличается от других?

- Что ты чувствуешь? Что слышишь?

Далее предлагается поиграть в игру «Путешествие на корабле».

Все ребята случайно попали на судно. Ведущий предлагает детям назвать себя любым именем, которое сохраняется за ним на всех занятиях и рассказах о себе.

Следующее упражнение – «Хлопки» - дети повторяют хлопки друг за другом (1, 2, 3).

Упражнение «Рисование корабля». Каждый ребенок рисует себя на корабле, который они сами нарисовали. После этого детям предлагается обсудить в кругу сегодняшнее занятие. Дети говорят по желанию.

Далее следует «Прощание»: дети делятся впечатлениями, после чего берутся за руки и все вместе говорят «До свидания».

**Тема 2. Я и Ты**

Цели занятия: эмоциональное сближение детей, развитие навыков присоединения в общении. Развитие воображения. Снятие напряжения, «телесных зажимов».

1.мотивировать детей к самопознанию и познанию других людей через общение;

2.ознакомить детей с понятием «коммуникативность» - общение;

качества как положительные, так и отрицательные;

4.учить детей, по возможности, находить положительные качества во всех людях.

Далее с детьми проводится беседа на тему «Разные настроения».

Примерные вопросы:

- Какие мы бываем?

- Давайте посмотрим, кто сегодня грустный, веселый, сердитый, испуганный?

- А как вы это заметили?

Далее предлагаете игру «Угадай настроение». Выводите одного человека за дверь, а с остальными выбираете того, кто будет показывать любое настроение, а тот, кто выходил, должен узнать человека показывающего свое настроение.

На таких занятиях мы помогаем детям понять себя и понять другого. Примером задания является «Посмотри, чем мы похожи», «Сказка про дружбу». Повышаем чувство уважения к другим. Примерами таких упражнений может служить упражнение «Какого цвета твои глаза».

Через непосредственную деятельность каждого ребенка развивается рефлексия, он осознает свой образ «Я», осознает свои достоинства и достоинства других людей, осознает свои недостатки и понимает, что все люди имеют недостатки. Он анализирует, сравнивает, побуждает интерес к себе, своему характеру, телу, тем самым осознает свой образ «Я», стремится к самореализации.

**Тема 3. Какие «Мы»**

Цель: продолжение занятия

1.помочь детям осознать особенности позиции ученика;

2.предоставить учащимся возможность отреагировать свои чувства в отношении учителя;

3.помочь детям принять учителя таким, какой он есть;

4.помочь ребенку осознать трудности учебы, найти внутренние ресурсы, которые помогут справиться с проблемами.

Эти занятия направлены на изменение у ребенка установки на преодоление школьных трудностей, на необходимость личных усилий для достижения успеха.

Для решения задач данного этапа в программу включены упражнения: «Что делает ученик?», «Невидимый человек», «Лень», «Лучший друг».

Для решения другой задачи, а, именно принятие учителя, в программу включены упражнения «Что я чувствую в школе»,

а также работа со сказкой «О девочке и строгой учительнице». На этом этапе мы помогаем детям освобождаться от иррациональных убеждений. Происходит избавление от категоричного мышления. Тем самым создаем позитивное отношение, как к школе, так и учителю.

**Тема 4: Что объединяет людей?**

Цель: поддержка в реализации индивидуальных замыслов, совершенствование навыков межличностной коммуникации, развитие эмпатии, снятие телесных зажимов.

1.помочь детям осознать качество настоящего друга;

2. подвести учащихся к осознанию собственного умения дружить;

3.дать детям представление о понятии «сотрудничество»;

4.помочь детям осознать, как важно сотрудничать друг с другом.

Подростковый возраст является оптимальным для исправления негативных последствий домашнего воспитания как первичной ступени социализации.

Уметь сотрудничать является важнейшим показателем социализации. Недостаточная сформированность этого умения затрудняет адаптированность в социальной сфере. Для решения задач данного этапа в программу включены упражнения «Нужно ли уметь дружить?», «Сегодня обрадовался встрече с ...», «Спасибо тебе за ...», «Сладкая проблема» «Корзина грецких орехов» ― это своеобразное упражнение в развитии способности видеть, выделять и описывать проблему, так как осмысление ― начало решения этой проблемы.

Приведем упражнения, используемого для стимулирования активности в сотрудничестве. «Я умею договариваться». Группа разделяется на две-три части по пять-шесть человек в каждой. Подгруппы получают задание инсценировать сюжеты, которые написаны на карточках и раздаются ведущим. Даётся 8-10 минут. Нужно распределить роли, согласовать действия, придумать окончание. Побеждает та подгруппа, которая действует более слаженно.

Сюжеты такие:

Петя подговорил Павлика убежать во время прогулки за территорию школы. Нина узнала об этом и рассказала учительнице. Саша услышал это и рассказал Пете с Павликом. Что было дальше?

Данный этап работы формирует у детей осознание надобности сотрудничества, создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков (конформный тип личности).

Реализовывая модель процесса формирования социального типа личности подростка мы решали задачу по сохранению и формированию условий типов личности и эффективных коммуникативных навыков общения. Но процесс формирования невозможен без коммуникативных начальных навыков, создания специальной системы отношений, складывающихся между учениками. Поэтому при непосредственном взаимодействии в учебном процессе и на занятиях применялись вышеупомянутые психолого - педагогические принципы.

Как отмечает С.В.Кривцова, моделируя своё отношение в соответствии с пятью указанными принципами, мы научим своих учеников устанавливать отношения с ровесниками и другими людьми по тем же принципам.

Представление о своих высоких способностях - вот то, что обеспечивает мотивацию общения в гораздо большей степени, чем истинный уровень этих способностей. Так считают многие психологи, например: такие как М.В.Минияров, Р.Кеттелл и другие.

**3.2. Анализ результатов после проведения коррекционной программы**

Во второй главе нашей работы мы определили особенности самооценки и статусное положение подростков в классе.

Реализованная на практике модель процесса формирования адекватности самооценки позволит выявить определённые результаты, которые требуют экспериментального подтверждения. Поэтому на третьем этапе проводилось контрольное исследование, целью которого было следующее:

1. оценить результаты формирующего эксперимента по статусному положению в группе;

2. выявить особенности развития самооценки и уровня притязаний после проведения формирующего эксперимента.

Для решения поставленных задач воспользуемся следующими методами и методиками:

1)Тест по определению социально-психологического типа личности;

2)Тест диагностики организаторских и коммуникативных способностей «КОс»;

3)16 - факторный опросник Раймонда Кеттелла;

4) методы математической статистики, Т-критерии Вилкоксона.

В теоретической части нашего исследования отмечалось, что неадекватная самооценка обусловлена главным образом сферой межличностных отношений. Поэтому одной из целей коррекционной работы было формирование конструктивных навыков общения со сверстниками, что ведёт к более гуманным отношениям в социальной среде и, соответственно, к формированию адекватной самооценки.

Констатирующий эксперимент проводился в 2007 -2008 годах на базе МОУ СОШ №18 г. Челябинска в 5-м классе без специализированных уклонов на детях в количестве 26 человек.

На первом этапе проводилась методика «Тест по определению социально психологического типа личности» с целью определить изменения в социально-психологическом типе личности подростков.

В результате категории типов личности каждого ребенка в экспериментальной группе:

Гармоничный тип личности – 2 человека;

Интровертивный тип личности – 5 человек;

Конформный тип личности – 3 человека;

Сензитивный тип личности –5 человек;

Инфантильный тип личности – 5 человек;

Доминирующий тип личности – 3 человека;

Тревожный тип личности – 3 человека.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод (смотри график 3.1.):

- в экспериментальной группе из 8% детей имеют гармонично-развитый тип личности и относятся к 1-й группе, более 54% детей то же имеют благоприятный социально психологический тип личности и относятся ко 2-й группе, 38% относятся к 3-третьей группе;

На втором этапе проводилось повторное тестирование по методике «Тест по определению социально-психологического типа личности» с целью определения типа личности подростка и его изменения.

Результаты проведения представленной методики в группе детей подросткового возраста выглядят следующим образом:

в экспериментальной группе (график 3.2.) из общего количества детей:

Гармоничный тип личности –2 человека;

Интровертивный тип личности – 3 человека;

Конформный тип личности – 3 человека;

Сензитивный тип личности – 7 человек;

Инфантильный тип личности – 7 человек;

Доминирующий тип личности – 2 человека;

Тревожный тип личности – 2 человека.

Результаты вторичного проведения методики, «Тест по определению социального типа личности подростка», имеем следующие результаты: к 1-й группе типологии личности подростка относится 8% детей имеющих гармонично-развитый тип личности, ко 2-й группе относится 62% детей имеющих благоприятный тип личности, к 3-й группе относится 30% детей склонные к конфликтному общению.

Также следует отметить, что после коррекционно-развивающей программы уровень притязаний уменьшился у ряда подростков, что ведёт к более правильному и, следовательно, к бесконфликтному общению.

Коммуникативные

качества До

подростков

-85% После

-80

-75

-70

-65

-60

-55

-50

-45

-40

-35

-30

-25

-20

-15

-10

-5

\_0%

-

\_0

46%

30%

22%

18%

16%

14%

12%

12%

12%

8%

1 группа 2 группа 3 группа 4 группа 5 группа

График 3.2. Исследование коммуникативных качеств личности до и после коррекционно-развивающей программы и дифференцирование их на группы.

На третьем этапе мы проводили опрос подростков с помощью методики «КОс» для проверки изменения коммуникативных навыков.

Результаты проведения представленной методики в группе детей подросткового возраста выглядят следующим образом:

Результаты до коррекционной работы:

8 % имеет 1-ю группу коммуникативных качеств личности;

12 % имеет 2-ю группу коммуникативных качеств личности;

40 % имеет 3-ю группу коммуникативных качеств личности;

22 % имеет 4-ю группу коммуникативных качеств личности;

18 % имеет 5-ю группу коммуникативных качеств личности.

Результаты после проведения коррекционной работы, в той же группе испытуемых:

12 % имеют 1-ю группу коммуникативных качеств личности;

14 % имеют 2-ю группу коммуникативных качеств личности;

46 % имеют 3-ю группу коммуникативных качеств личности;

16 % имеют 4-ю группу коммуникативных качеств личности;

12 % имеют 5-ю группу коммуникативных качеств личности.

На четвёртом этапе мы применяли методы математической статистики для интерпретации результатов и для наглядного подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы. Для этого мы воспользуемся Т-критерием Вилкоксона, так как он подходит нам по нескольким причинам:

1)наша выборка состоит из 26 человек;

2)выборка одна, а замеров – два;

3)данный критерий позволяет определить направленность и выраженность изменений.

Для наглядности продемонстрируем применение этого критерия на методике «КОС». Расчёты мы поместили в приложения (Приложение 1), а результат предоставляется вашему вниманию.

Т эмпирическое равно сорока и находится в зоне значимости:

Т эмп. = 40

Ответ: Н0 отвергается. Принимается Н1.

По имеющимся положительным результатам можно с уверенностью утверждать, что реализация модели процесса формирования социально-психологического типа личности подростка является эффективной.

**Выводы по 3-й главе**

1. Реализация модели процесса формирования социального типа личности показали свою эффективность, так как при сравнении контрольного и экспериментального срезов можно констатировать, что группы типологии личности подростков стали более высокими;

2.Коммуникативные навыки стали соответствовать определенным типам личности также увеличились на порядок;

**ТЕСТ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ**

**(В.М.Минияров)**

Условия заполнения теста

1. Из противоположных по значению личност­ ных качеств необходимо выбрать одно.
2. Если не удается соблюсти первое условие, то в случае 50% проявления обоих качеств следует отметить отрицательное.
3. Если положительное качество проявляется в большей степени, но присутствует и отрица­тельное, то можно отметить оба качества.
4. Если личностные качества не наблюдаются, то можно не отмечать.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| По отношению к людям | | | |
| 1 | Чуткий, внимательный | 2 | Равнодушный, холодный |
| 3 | Правдивый, честный | 4 | Нечестный, лживый |
| 5 | Искренний, откровенный | 6 | Замкнутый |
| 7 | Вежливый | 8 | Грубый |
| 9 | Уравновешенный, спокойный | 10 | Вспыльчивый, резкий |
| 11 | Властолюбивый, любит командовать, распоряжаться | 12 | Не властолюбивый |
| 13 | Стыдливый, скромный, стеснительный | 14 | Горделивый |
| 15 | Непримиримый к недостаткам и безнравственным поступкам | 16 | Безразличный |
| 17 | Простодушный, простой | 18 | Хитрый, изворотливый |
| 19 | Неуверенный, нерешительный | 20 | Самоуверенный, хвастливый |
| 21 | Униженный, подавленный, чванливый | 22 | Спесивый, высокомерный |
| 23 | Желает понравиться коллективу, педагогу | 24 | Равнодушен к мнению коллектива, педагога |
| 25 | Самостоятельный (достигает все своими силами) | 26 | Беспомощный |
| 27 | Доверчивый | 28 | Подозрительный |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 29 | Человеколюбивый | 30 | Самолюбивый, эгоистичный |
| 31 | Терпеливый | 32 | Нетерпеливый |
| 33 | Без подхалимажа | 34 | Подхалим |
| По отношению к различным видам деятельности | | | |
| 35 | Добросовестный | 36 | Недобросовестный |
| 37 | Исполнительный | 38 | Неисполнительный |
| 39 | Активный | 40 | Пассивный |
| 41 | Больше любит физический труд | 42 | Больше любит умственный труд |
| 43 | Соблюдает правила игры | 44 | Нарушает правила спор­тивной этики |
| 45 | Ответственный | 46 | Безответственный |
| Оценка своих возможностей | | | |
| 47 | Заниженная | 48 | Завышенная, преувеличенная |
| По отношению к коллективу | | | |
| 49 | В деятельности руководствуется личной выгодой | 50 | Во всех действиях руко­водствуется интересами коллектива |
| 51 | Нет чувства превосходства над другими | 52 | Желает быть выше других, превосходить их |
| 53 | Оказывает помощь товарищам | 54 | Злорадствует по поводу чужой неудачи |
| 55 | Скупок, жадный | 56 | Бескорыстный |
| 57 | Любим учителями, воспитателями | 58 | Не любим |
| 59 | Защищает своих товарищей | 60 | Ябедничает, сплетничает |
| 61 | Любим товарищами | 62 | Не любим товарищами |
| По отношению к себе | | | |
| 63 | Требовательный к себе | 64 | Требовательный к другим |
| 65 | Самокритичен | 66 | Не самокритичен |
| 67 | Верен слову | 68 | Не верен слову |
| 69 | Уверенный в себе | 70 | Не уверен в себе |
| 71 | Не обращает внимания на свою одежду | 72 | Обращает внимания на одежду |
| Отношение к критике, замечаниям | | | |
| 73 Положительное | | 74 Отрицательное | |
| Волевые проявления | | | |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 75 | Организованный | 76 | Неорганизованный |
| 77 | Дисциплинированный | 78 | Недисциплинированный |
| 79 | Настойчив в достижении цели | 80 | Ненастойчивый |
| 81 | Инициативен | 82 | Безынициативен |

Код

Нормальный (16)

1, 3, 5,7, 9,12,15,17, 25,29,33,39,49,63,67,69

Конформный (16)

2,4, 7, 8,16,18, 24, 34, 36, 50, 55, 57, 60, 62, 64, 66

Доминирующий (16)

10, 11, 14, 20, 22", 23, 30, 39,44, 48,52,54,68,72,74,79

Сензитивный (16)

5,15, 25, 27, 39, 42,43, 51, 53, 56,59,61,65,71,73,81

Инфантильный (10)

2,13,16,26,38,40,46,70,76,80

Тревожный (10)

10,19,28,32,47,58,64,66,74,78

Интровертивный (16)

1, 6,13, 21, 31, 35, 37, 41, 45,47,65,73,75,77, 79, 82

Инструкция к обработке результатов

1. Если нет кодификатора, то можно обработать результаты теста вручную. Для этого следует на заполненном вами массиве цифр проста­вить условные обозначения кода.

Например:

И К И К Д Н К Н Ин К И С Д Т К

2, 4, 6, 8,10, 12, 16, 17, 21, 24, 26, 27, 30, 32, 36,

Ин И Д И Н С К Т К К Т Д Д И Ин

37, 40, 44, 46, 49, 51, 57, 58, 62, 64, 66, 72, 74, 76, 79

2. Подсчитать количество буквенных обозначе­ний кода (X), например, для кода "К" Х=8, для кода "И" Х=6 и т. д.

3. Полученное количество чисел (X) следует подставить в числитель формулы каждого ха­рактерологического свойства.

Н = Х/16'100% К = Х/16'100%

Д = Х/16\* 100% С -Х/16\* 100%

И - Х/10 • 100% Т = Х/10 • 100%

Ин=Х/16-100%

4. Результаты, представленные в процентном соотношении, следует использовать для построения графика. Наиболее ярко выраженное характерологическое свойство свидетельствует о преобладании социально-психологического типа личности.

Четвертый этап педагогической диагностики наиболее сложен, так как требует от учителя аналитической деятельности и проявления гностических способностей. Задачей данного этапа становится установление причинно-следственных связей, получаемых с помощью разных методик на всех трех этапах, и постановка диагноза путем сравнения полученных признаков в виде личностных качеств с описываемыми характерологическими свойствами, составляющими в конечном счете социально-психологический тип личности.

Как показала практика, применение психолого-педагогической диагностики в школе имеет свои ограничения: учитель может ставить диагноз только в пределах отклонения от нормы, где нет психических изменений в структурных компонентах личности. В остальных случаях необходимо проводить психологическую диагностику учащегося с помощью школьного психолога или обращаться в психоневрологический диспансер.

На третьем этапе применялись тесты, с помощью которых определялись социально-психологический тип личности и его социальная направленность в зависимости от глубины получения информации об учащемся.

На четвертом этапе диагностики проводится итоговый анализ полученной информации по всем методикам, интерпретируются полученные результаты по тестам, что требует от исследователя проявления диагностического мышления для определения социально-психологического типа личности.

**3.2. Психологическая характеристика подго­товительного этапа педагогической деятельности**

На подготовительном этапе педагогической деятельности педагогу приходится, в первую очередь, формулировать для себя и для обучаемых педагогические цели и задачи. Они представляют собой иерархию как общих целей школы, системы образования, общества, так и частные, связанные с ос­воением учебных предметов. Однако любой постановке цели должна предшествовать диагностика особенностей и обученности учащихся, т.к. не возможна постановка цели без конструктивной деятельности педагога.

Проектировочная деятельность - это деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебного материала, созданием планов, то есть это то основание, на котором строится организаторская и коммуникативная деятельность. С помощью проектировочной деятельности педагогу удается определить содержание учебного материала для будущих знаний в соответствии с уровнем развития учащихся, подобрать адекватные методы, обеспечивающие успешное усвоение учащимися подобранного для них содержания образования. Проектировочная деятельность педагога позволяет ему спроектировать заранее свои действия и действия учащихся. Таким образом, на подготовительном этапе педагогической деятельности, этот вид деятельность педагога предполагает успех всех последующих этапов работы учителя.

Для того, чтобы педагогу успешно осуществлять конструктивную деятельность, необходимо обладать высокими научными профессиональными психолого-педагогическими, методологическими знаниями и психологическими качествами: воображения представления, рефлексии предшествующего педагогического опыта. Проектировочная деятельность преподавателя непосредственно связана с проблемой моделирования, поэтому требует от него овладения методом моделирования. Моделируемые им модели учебной деятельности могут использоваться для изучения сложных понятий, для построения ориентировочной основы действия, материализации деятельности учащихся. Своеобразным учебным средством является моделирование учебного материала. При этом целесообразно, чтобы эти модели служили основой для проектирования учащимися своего изучаемого материала.1

Проектировочная деятельность преподавателя как реализация четырех функций позволяет выделить то общее, что характеризует процесс обучения, протекающий в весьма различных условиях. Для выполнения этого вида деятельности А.К. Маркова выделяет три группы умений.2

Первая группа педагогических умений включает в себя умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогических задач ориентироваться на ученика как на активного развивающегося субъекта учебной деятельности; умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности; умение предвидеть близкий и отдаленный результаты решаемых педагогических задач.

Вторую группу педагогических умений составляют: умение работать с содержанием учебного материала; способность к педагогической интерпретации разнообразной информации; умение планировать формирование у школьников общеучебных и социальных умений и навыков; умение готовить предполагаемый демонстрационный материал с учетом межпредметных связей; умение изучать у учащихся состояние отдельных психических функций, обученности и воспитанности школьников, определять их реальные учебные возможности, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения у учащихся; умение исходить из мотива­ции самих учащихся при планировании и организации учебного процесса; умение отбирать и применять приемы и формы обучения с учетом затраты сил и времени учащихся.

Третья группа педагогических умений: умение использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики; умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умение строить планы своей педагогической деятельности.

**3.3. Психологическая характеристика процес­суального этапа педагогической деятельности**

Процессуальный этап предполагает организацию и управление педагогическим процессом, который требует от педагога установления дисциплины и рабочей обстановки на занятиях. Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя с учащимися.

На этапе осуществления педагогического процесса педагогу приходится значительную часть времени тратить на организаторскую деятельность.

Организаторская деятельность является одновременно реализацией па практике модели урока, которую построил педагог. В деятельности учителя каждое педагогическое действие носит организаторский характер. Однако качество проектировочной и собственно организаторской деятельности может не совпадать. Организаторская деятельность имеет три аспекта:

1) организация своего положения (рассказ, беседа, лекция);

2) организация своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности);

3) организация деятельности детей (коллективной, групповой и индивидуальной), их действий и поступков в такой системе и последовательности, которая позволила бы учителю осуществить ближайшие и конечные цели своей деятельности.1 Успех организаторской деятельности зависти от того, как учитель умеет сочетать стратегии обучения интерио-ризации и экстериоризации.

Стратегия интериоризации предполагает перенос из внешнего во внутренний план формируемых навыков, умений, знаний.

Стратегия экстериоризации предполагает обратный процесс по переносу психического содержания изнутри вовне. Процесс экстериоризации всегда связан с ситуацией коммуникации, когда необходимо раскрытие свернутой мысли, структурирование ее для того, чтобы мысль была понята другим. Таким образом, мысль становится не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Процесс обучения состоит в организации педагогом последовательных циклов интериоризации и экстериоризации через коммуникативную деятельность.

Для осуществления организаторской деятельности педагогу необходимы определенное психологическое развитие и психолого-педагогическая подготовка, где организаторские, артистические и экспрессивные способности играют решающую роль. Особое место в организаторской деятельности учителя занимают психологические качества такие, как хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление, среди волевых качеств выдержка и самообладание, управление собой и настроением. В то же время немаловажную роль играют и сформированные у учителя организаторские умения, среди которых А.К. Маркова выделяет следующие: умение удерживать устойчивую позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; умение реализовать свои организаторские способности в управлении педагогической деятельностью; умение управлять своими эмоциональными состояниями, приводя их в конструктивный, а не разрушительный характер; умение воспринимать свои позитивные возможности и возможности учащихся, этим самым способствуя регулированию их психических состояний.

На этапе осуществления педагогической деятельности значительное место уделяется коммуникативной деятельности учителя, без которой невоз­можна передача знаний от педагога к ученику.

Коммуникативная деятельность предполагает сотрудничество учителя и учащихся. Успех педагогической деятельности во многом зависит от того, как сложатся взаимоотношения между ними.

Во взаимоотношениях учащихся и целых коллективов с учителем, как правило, образуется стереотип. В зависимости от того, какой это стереотип - положительный или отрицательный, - учащиеся воспринимают или только положительную, или только отрицательную сторону в личности учителя, в его требованиях к себе. Этот стереотип отношений носит динамический характер. Смена стереотипа в ту, или другую сторону не происходит плавно - нужно какое-то событие, перерыв в отношениях, случай и т.п. По­ложительный стереотип отношения сменяется отрицательным легче, чем, наоборот, отрицательный положительным. Учителя не всегда развивают отношения с учащимися в положительном направлении. Чаще всего причиной является то, что нередко учащиеся "вырастают" из требований учителя, а учитель продолжает видеть в учащихся детей, которых нужно опекать, добиваться только послушания, не предоставляет им самостоятельности.1

Коммуникативная деятельность предъявляет высокие требования к потребности у педагога к общению, владению им педагогическим тактом, педагогической импровизацией, умением применять разные средства психологического воздействия. В связи с этим возникает проблема педагогического общения и выработки индивидуального стиля коммуникативной деятельности. В процессе педагогического общения педагог выполняет пять функций как отмечает Л.М. Митина: ин­формационную, социально-перцептивную, презентативную, интерактивную, аффективную, что приводит неизбежно к становлению определенного типичного для него стиля поведения.2

Однако те или иные стили поведения предопределяются и детерминированы личностными особенностями характера педагога. Поэтому из большого количества предлагаемых отечественными и зарубежными психологами стилей общения и классификаций (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, КМ. Гуревич, Р.Ф. Ломов, В.П. Симонов, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, С.А. Шеин, Г.А. Ковалев, С.Л. Братченко, К. Левин, М. Тален, Т. Гуд) мы выбрали подход С.А. Шеина, который подчеркивает важность коммуникативных установок педагога, построенных на двух противоположных линиях поведения, монологизированном и диалогизированном.'

К наиболее типичным характеристикам педагогического общения С.А. Шеин отнес 7 стилей общения, отличающихся как по своему психоло­гическому содержанию, так и по своей распространенности среди педагогов-практиков. Рассмотрим эти стили и их характерные черты.

Доверительно-диалогический стиль характерен для 29% учителей, которые проявляют следующие личностные свойства:

• активность, контактность и высокая эффективность общения;

• педагогический оптимизм, опора на позитивный потенциал личности учащегося и детского коллектива, сочетание доброжелательной требовательности и доверия к самостоятельности учащихся;

■ уверенная открытость, искренность и естественность в общении;

■ бескорыстная отзывчивость и эмоциональное принятие партнера, стремление к взаимопониманию и сотрудничеству;

• индивидуальный подход в решении педагогических ситуаций, углубленное и адекватное восприятие и понимание поведения учащихся, их личностной проблематики, учет полимотивированности их поступков;

• целостное воздействие на личность и ее ценностно-смысловые позиции, передача опыта как пережитого знания;

• высокая импровизационность в общении, готовность к новизне, ориентация на дискуссию, на обсуждение;

• стремление к собственному профессиональному и личностному росту;

• достаточно высокая и адекватная самооценка;

• развитое чувство юмора.

**Альтруистический стиль (б%):**

• подчинение себя задачам профессиональной деятельности, полная самоотдача работе и ученикам в сочетании с недоверием к их самостоятельности, подмена их усилий собственной активностью, формирование у учащихся зависимости ("порабощение с благими намерениями"); потребность в эмоциональной близости (иногда как компенсация одиночества в личной жизни), отзывчивость и даже жертвенность в сочетании с безразличием к пониманию себя со стороны учащихся;

отсутствие стремления к собственному личностному росту, низкая степень рефлексии собственного поведения.

**Конформный стиль (4%):**

поверхностное, депроолематизированное и бесконфликтное общение с недостаточно четко определенными педагогическими и коммуникативными целями, превращающееся в пассивное реагирование на изменение ситуации; отсутствие стремления к углубленному пониманию учащихся, подмена его ориентацией на некритическое "согласие" (иногда - сведение необходимой дистанции до минимума, панибратство), внешняя формальная доброжелательность при внутреннем безразличии или повышенной тревожности;

ориентация на репродуктивную деятельность, стремление соответствовать стандартам ("быть не хуже других");

уступчивость, неуверенность, недостаток требовательности, инициативы; лабильная или низкая самооценка.

Пассивно-индифферентный стиль (10%): холодная отстраненность, предельная сдержанность, подчеркнутая дистантность, ориентация на поверхностное ролевое общение; отсутствие потребности в эмоциональной включенности в общение, замкнутость; безразличие к учащимся и низкая ссизитивность к их состоянию ("эмоциональная глухота"); высокая самооценка в сочетании со скрытой неудовлетворенностью процессом общения.

Рефлексивно-манипулятивный стиль (3%): эгоистическая направленность личности, высокая потребность в достижении успеха, подчеркнутая требовательность, хорошо маскируемое самолюбие;

высокое развитие коммуникативных умений и гибкое использование с целью скрытого управления окружающими;

хорошее знание сильных и слабых сторон учащихся в сочетании с собственной закрытостью, неискренностью;

значительная степень рефлексии, высокая самооценка.

**Авторитарно-монологический стиль (25%):**

стремление к доминированию, ориентация на "воспитание - принуждение", преобладание дисциплинарных приемов над организующими; эгоцентризм, требование согласия при игнорировании точки зрения, позиции самих учащихся, нетерпимость к возражениям и ошибкам, недостаток педагогического такта и агрессивность; субъективизм в оценках, жесткая их поляризация;

ригидность, ориентация па репродуктивную деятельность;

стереотипизация педагогических воздействий; низкая сензитивиость и рефлексия, высокая самооценка.

**Конфликтный стиль (7%):**

непринятие общения и своей профессиональной роли, педагогический пессимизм, раздраженно-импульсивное отвержение учащихся, жалобы на их враждебность и "неисправимость", стремление свести общение с ними к минимуму и проявление агрессии при невозможности его избежать;

• эмоциональные "срывы", инфантильное возложение ответственности за неудачи в общении на учащихся или на "объективные" обстоятельства, низкая самооценка и слабый самоконтроль.

По мере убывания организующих возможностей психологическому воздействию личностно-формирующего потенциала, автор этой классификации распределяет их в следующей последовательности: доверительно-диалогический стиль, альтруистический, рефлексивно-манипулятивный, конформный, пассивно-индифферентный, авторитарно-мо­нологический, конфликтный стиль.

Каждый стиль педагогического общения соответствует определенным социально-психологическим типам личности, так например, гармоничному типу личности - доверительно-диалогический стиль, сензитивному и интровертивно-му типам личности - альтруистический, доминирующему типу личности - рефлексивно-манипулятивный и авторитарно-монологический, инфантильному - пассивно-индифферентный, конформному типу личности - конформный стиль и тревожному типу личности - конфликт­ный стиль общения.

Таким образом, индивидуальный стиль общения педагога предопределяется индивидуальными и личностными особенностями ранее сформированного типа характера, а также, как считает А.К. Маркова, сформировавшимися у учителя коммуникативными умениями, среди которых она выделяет две группы.

Первая группа умений - это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самым главным является создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Вторая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приемам относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика; умение интерпретировать и "читать" его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты); умение встать на точку зрения ученика; умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку; владение средствами, усиливающими воздействие (риторическими приемами); преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими, и особенно дисциплинирующими; преобладание рассудительно-демократического стиля руководства; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

**3.4. Психологическая характеристика этапа анализа результатов деятельности**

Педагогу необходимо осознавать результаты своей деятельности. Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуа­ции, и сознательное постижение проблемы открывает ее для последующего мышления. В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности). Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом. Педагог в своей деятельности вынужден постоянно осуществлять контроль за результатами своей работы. Контроль является определяющей функцией педагогической деятельности, где отрицательный результат приводит все к повторению за­ново, так как учебный процесс состоит из замкнутых педагогических актов, развивающих личность по спирали вверх. Если возникает проблемная ситуация в связи с непониманием учеником задаваемого представления о деятельности, то в ходе рефлексии эта деятельность строится на других дидактических принципах обучения или методах. Затем эти рефлексивные знания превращаются в нормативные, т.е. в педагогические приемы. Таким образом, педагог демонстрирует вхождение в деятельность, организует вовлечение ученика, организует контроль за вхождением и осуществлением деятельности, вовлекает в проектирование своих действий учащихся.

На этом этапе занимает важное место гностическая деятельность педагога. Гностическая деятельность связана со сферой знаний педагога. Причем речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании средств педагогической коммуникации, о знании психологических особенностей личности учащихся, а также об особенностях своей личности и деятельности учащихся по освоению содержания образования. Контроль за усвоением знаний занимает важное место в гностической деятельности педагога, поэтому контроль неотъемлемая часть обучения. В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить три основных его вида: предварительный, текущий, итоговый.

Предварительный контроль состоит в установ­лении исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния познавательной деятельности.

При организации научно обоснованного обучения необходимо учитывать целый ряд особенностей каждого ученика. Прежде всего усвоение любых новых знаний и умений предполагает опреде­ленный уровень развития познавательной деятельности учащихся; наличие тех знаний и действий, на которых строятся новые. При этом важно установить наличие не только предметных (математических, исторических и т.д.) знаний и умений, но и логических.

Если учитель работает с учащимися постоянно, изо дня в день с момента поступления их в школу, то ему нет необходимости проверять уровень общеучебных умений при изучении каждой новой темы. Важно, чтобы учитель проконтролировал наличие этих умений у первоклассников и провел необходимую работу по доведению их до необходимого уровня. Если же учитель пренебрегает этим, то уже в первом классе часть учащихся начинает отставать, причина этого - не в трудности изучаемых предметов, а в несформированности действий, составляющих умение учиться.

Текущий контроль является функцией обратной связи. Обратная связь позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения знаний у каждого учащегося. Она составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения.

Огромное значение обратной связи в обучении известно давно. К сожалению, школьная практика до сих пор не обеспечивает систематическую обратную связь.

Обратная связь должна нести не только соответствие моделируемого педагогом о правильности или неправильности конечного результата, но и давать возможность осуществлять учащимся самоконтроль в ходе учебного процесса, следить за этими действиями обучаемого.

Пооперационный контроль важен и потому, что дает возможность точно фиксировать допущенные ошибки и успешно продолжать дальнейшее выполнение действия. Контроль лишь правильности конечного ответа может привести к непоправимым последствиям, т.е. закреплению в сознании уча­щихся искаженных знаний, умений и навыков.

Пооперационный контроль позволяет регулировать процесс усвоения по наметившимся в нем отклонениям и избегать ошибочных ответов.

Обратная связь должна нести следующую информацию:

а) выполняет ли обучаемый действие, которое намечено;

б) правильно ли его выполняет;

в) соответствует ли форма действия данному этапу усвоения;

г) формируется ли действие с должной мерой обобщения, освоения (автоматизированнос-ти, быстроты выполнения и др.) и т.д.

Итоговый контроль используется для оценки результатов обучения. В.П. Беспалько выделяет четыре уровня усвоенности знания:

1) уровень узнавания,

2) уровень воспроизведения,

3) уровень применения знаний в привычных условиях и

4) уровень применения в новых условиях (творческое применение знаний).

Важное значение для формирования положительной мотивации у учащихся занимает оценка и отметка, выставляемые педагогом, особенно, если эта отметка не совпадает с ожиданиями учащегося. Разные исследователи по-разному трактуют оценку и отметку. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует конечной цели. Оценка "сообщает" школьнику, решена или не решена им данная учебная задача.2 Психологу следует привлечь внимание учителей к проблеме оценки, имеющей существеннейшее значение для развития личности школьника. Оценка нетождественна отметке. Их различение является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка - это процесс оценивания, осуществляемый человеком для выявления на сколько учащийся продви­нулся с первоначального уровня владения знаниями, навыками и умениями. Отметка является результатом процесса обучения, его условно-формаль­ным отражением в баллах и характеризуется сличением имеющихся знаний, умений с образцом.

Таким образом, в оценочном суждении учитель сначала разъясняет положительные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие знаний, дает рекомендации и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т.д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

К сожалению, в практике обучения учитель чаще всего ограничивает процесс оценивания "объявлением" отметки, если же какое-либо суждение иногда и высказывается, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, неэффективен. Он сводит работу учителя "к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает учителя от тонкой и довольно сложной умственной работы - от вникания в индивидуальные особенности детей".

Более того, значительное число ответов детей оказывается вообще никак не оцененным. "Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следующий" - и ученик остается без определенной оценки. Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

По этому поводу Б.Г. Ананьев писал: "Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к переживанию учеником неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и их основы, приводит к известному частичному (в данном отношении) осознанию своей малоцснности.

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности. Этим самым учащийся, как правило, освобожден от собственной оценочной активности. Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями.

Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него скрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для учащегося самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается "коллекционирование" отметок: подсчитывается, сколько получено "пятерок", "четверок" и т. д.

Как говорилось выше, отметка становится для школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. В одном из них группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе детей выбор и решение аналогичных заданий проводились на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более высокий страх перед неудачей.

Следовательно, введение отметок тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенка.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор, влияет не только па познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одноклассников - очень существенно, "отличник" ребенок или, скажем, "троечник", при этом престиж первого из них несопоставим со спокойным безразличием ко второму.

Подобная "фетишизация" отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах "получают первые "навыки" добывания, уничтожения и сотворения отметки", прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия отметки на становление учебной деятельности, психологами и педагогами предпринимаются попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример - разработанная Ш.А. Амонашвили концепция обучения на содержательнооценочной основе. Безотметочное обучение введено и в I классах массовых школ. Одним из решающих оснований для этого послужили результаты психофизиологических обследований первоклассников, согласно которым низкие отметки являются сильным психотравмирующим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны. Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах психологу нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпрашивают отметки за выполненные ими тестовые задания, рисунки и пр.: "Л что вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку". При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удовлетворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям незнаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Поэтому, безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую содержательную оценку работе каждою ученика. Практика показывает, что этому умению необходимо специально обучать даже опытных педагогов, вырабатывая у них установку на видение ин­дивидуальных возможностей и способностей детей. Оценка, как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности, формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к ученику. Поэтому, оценка должна ставиться за продвижение учащегося к проектируемой им модели, а отметка за сличение моделируемого проекта с его реализацией. Таким образом, даваемая оценка ученику, это есть и оценка учителю, который должен уметь, как отмечает А.К. Маркова, проявлять в гностической деятельности, следующие три группы умений.

Первая группа умений включает умение определять знания учащихся в начале и в конце учебного года; умение определять психологическую готовность к деятельности, способами самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце учебного года; умение выявлять отдельные показатели обученности.

Вторая группа умений - это умение распознавать, насколько согласованы нравственные представления школьника с моральными требованиями социальной группы учащихся; умение учителя увидеть личность ученика в целом - во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; умение создать условие для стимуляции личности ученика к самовоспитанию.

Третья группа умений - это интегральные умения учителя оценивать свой труд в целом; умение увидеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; умение учителя перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма.