

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

«ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ГРУПІ НА ФОРМУВАННЯ Я-
КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ»

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Освітня програма « Психологія»

Шифр КДРМ

номер залікової книжки

Виконав: студентка II курсу, групи ПП м-20-1 _____ Семенова А.В.
Підпис Ініціали, прізвище

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Підпис Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор _____ Потапчук Є.М.
Підпис Ініціали, прізвище

_____ 20__ р.

Хмельницький, 2021

АНОТАЦІЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Тема кваліфікаційної роботи «ВПЛИВ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ГРУПІ НА ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ»

Семенова Анастасія Володимирівна

Об'єкт дослідження – формування я-концепції підлітків.

Предмет дослідження – вплив міжособистісних стосунків у групі на формування я-концепції підлітків.

За результатами дослідження розроблено рекомендації для вчителів і шкільних психологів щодо покращення процесу формування я-концепції підлітків через покращення міжособистісних стосунків у навчальній групі

Одержані результати можуть бути використані в освітньому процесі для професійної підготовки психологів, а рекомендації, розроблені нами на основі отриманих у дослідженні результатів, можуть бути практично застосовані вчителями та шкільними психологами у роботі з учнями підліткового віку.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Підлітковий вік є чи не найважчим періодом у житті дитини: перебуваючи на межі дитинства і дорослості, вона стає особливо вразливою та чутливою до думки інших. Саме на цей період припадає активне формування особистості, розвиток самосвідомості, самооцінки та уявлень про себе. Підліток намагається зрозуміти, ким він є, черпаючи інформацію про це із реакції на нього оточуючих, а насамперед авторитетних осіб: батьків, вчителів, однолітків, думка яких набуває найбільшої ваги. Тому дуже важливо, щоб середовище, у якому формується я-концепція дитини, було сприятливим, допомагало їй усвідомити власну цінність, сильні сторони і таланти, сприймало і приймало її.

І якщо батьки у більшості випадків можуть забезпечити для підлітка безпечне середовище, де його безумовно прийматимуть та допоможуть сформувати навички саморегуляції, необхідні для вступу у доросле життя, то у шкільних колективах, які складаються із зовсім різних за особистісними характеристиками дітей, можуть виникати певні труднощі. За даними дослідження, проведеного офісом омбудсмена України із захисту прав у сфері освіти, за період із початку 2019 до кінця 2020 року у суди надійшло 618 звернень про травлю у загальноосвітніх закладах, враховуючи той факт, що у січні 2019 було прийнято закон про протидію булінгу [1].

Чимало зарубіжних (Р. Бернс, У. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), та вітчизняних (Б. Ананьєв, О. Бодальов, І. Кон, С. Рубінштейн, В. Столін, І. Чеснокова) науковців присвятили свої праці проблемі становлення та розвитку “я”, зокрема в підлітковому віці. З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер акцентували увагу на важливості наявності у дитини взірців для наслідування; К. Хорні, Е. Еріксон, а також І. Булах, Л. Божович та Л. Виготський підкреслювали важливість соціальних груп, в яких перебуває підліток в процесі формування Я-концепції, та необхідності спілкування з ними. А. Бандура та Г. Олпорт також займалися вивченням становлення ідеального «я» підлітка, приділяючи особливу увагу розвитку

мислення та здатності до передбачення. Українські психологи, серед яких М. Боришевський, В. Роменець, І. Бех, О. Шевченко, Т. Титаренко, В. Васютинський, Я. Гошовський, П. Чамата, С. Васьківська та інші, досліджували структуру та фактори розвитку я-концепції та самосвідомості.

Багато дослідників вивчали міжособистісні відносини в групах, зокрема Є. Головаха, О. Бодальов, Я. Коломінський, М. Обозов, В. Мясіщев, М. Каган та ін. Над дослідженням стосунків між підлітками працювали Ж. Піаже, Л. Божович, С. Рубінштейн, Л. Виготський.

Соціальні зміни, які відбуваються у наш час, мають вплив у першу чергу на підлітків, оскільки вони є найбільш вразливою частиною суспільства та легко піддаються впливам. Умови, інтереси, звички, вподобання та спосіб життя сучасних підлітків значно відрізняються від того, якими вони були раніше. До того ж роль саме шкільного колективу, у якому дитина перебуває більшість часу, у формуванні її “я”, на нашу думку, є дослідженою недостатньо. Жорсткий щоденний булінг може стати серйозною перешкодою на шляху формування у підлітка здорового уявлення про себе, адекватної самооцінки і самоповаги. Тому вирішення цієї проблеми потребує цілеспрямованої роботи вчителів та психологів із покращення клімату в шкільних колективах та створення сприятливих умов для перебування і розвитку у них кожної дитини.

Не зважаючи на те, що існує багато теоретичних розвідок на тему формування я-концепції у підлітковому віці та впливу на цей процес спілкування з однолітками, в академічній психології немає достатньо науково-обґрунтованих емпіричних розробок, які б могли задовольнити потреби психологічної практики у вирішенні проблем, пов'язаних із формуванням негативної я-концепції у дітей, які піддаються негативним впливам у шкільних колективах. Тому, ця проблема не втрачає своєї актуальності, оскільки існує невідповідність між потребами і запитамі сучасної психологічної практики та можливістю академічної психології їх задовольнити.

Об'єкт дослідження – формування я-концепції підлітків.

Предмет дослідження – вплив міжособистісних стосунків у групі на формування я-концепції підлітків.

Мета дослідження – з'ясування характеру впливу міжособистісних стосунків у навчальній групі на формування я-концепції підлітків.

Завдання дослідження:

1) теоретично дослідити можливість впливу міжособистісних стосунків у навчальній групі на процес формування я-концепції підлітків;

2) емпірично дослідити окремі складові я-концепції підлітків та характер міжособистісних стосунків у навчальних групах;

3) скласти і апробувати комплекс корекційно-розвивальних занять для покращення міжособистісних стосунків у навчальній групі підлітків;

4) за результатами апробації корекційно-розвивальних занять перевірити залежність я-концепції підлітків від міжособистісних стосунків у навчальній групі;

5) на основі отриманих емпіричних даних розробити рекомендації для вчителів і шкільних психологів щодо покращення процесу формування я-концепції підлітків через покращення міжособистісних стосунків у навчальній групі.

Методи дослідження:

– теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) використовувались у процесі вивчення психологічної літератури для з'ясування суті поняття «я-концепція», вивчення поглядів різних авторів на це явище і визначення складових я-концепції;

– емпіричні (анкетування, тестування, корекційно-розвивальний експеримент) застосовувались для дослідження окремих складових я-концепції підлітків і характеру міжособистісних стосунків у навчальних групах та перевірки залежності я-концепції підлітків від міжособистісних стосунків у навчальній групі; зокрема використано такий психоіагностичний інструментарій: соціометрія, тест-опитувальник А. В. Фурмана “Наскільки ти адаптований до життя?”, методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, шкала визначення ступеня

самоповаги Розенберга, шкала оцінки самосвідомості Фенінгштейма, методика дослідження самооцінки та визначення індексу задоволення собою (техніка Q-сортування) Стефенсона;

– математичної обробки даних: обчислення середньоарифметичних показників, оцінку статистичної достовірності відмінностей між середніми величинами психологічних параметрів експериментальної та контрольної груп за допомогою t -критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Гіпотеза: у підлітків, що перебувають у групі, члени якої мають доброзичливі та дружні стосунки один з одним, більша ймовірність формування позитивної я-концепції, ніж у підлітків, у групах яких стосунки погані. Відповідно, якщо покращити рівень взаємин у групі, позитивних змін зазнає і я-концепція кожного із її членів.

Практичне значення дослідження: результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі для професійної підготовки психологів, а рекомендації, розроблені нами на основі отриманих у дослідженні результатів, можуть бути практично застосовані вчителями та шкільними психологами у роботі з учнями підліткового віку.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були висвітлені на ІХ Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (м. Хмельницький, Хмельницький національний університет, 22 квітня 2021 р.), Другому кафедральному науковому семінарі «Актуальні проблеми сучасних наукових досліджень здобувачів вищої освіти магістерського рівня» (м. Хмельницький, Хмельницький національний університет, кафедра психології та педагогіки, 11-12 жовтня 2021 р.), Другому кафедральному науковому семінарі «Сучасні досягнення в наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти магістерського рівня» (м. Хмельницький, Хмельницький національний університет,,

кафедра психології та педагогіки, 15-16 листопада 2021 р.). За результатами дослідження опубліковано тези [2].

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та переліку джерел посилання.

РОЗДІЛ 1

МОЖЛИВІСТЬ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ

1.1 Суть поняття «я-концепція» та підходи до її вивчення

Більшість психологів визначають я-концепцію як систему уявлень людини про себе, про свої особистісні риси, властивості, особливості характеру, поведінки, а також своє тіло.

У психологічному словнику подається таке визначення я-концепції: “це відносно стійка, більш-менш усвідомлена неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе” [3].

В. П. Зінченко та Б. Г. Мещеряков вважають, що це – “динамічна система уявлень людини про саму себе, котра містить: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей; б) самооцінку; в) суб’єктивне сприйняття особистістю чинників, які впливають на неї [4, с. 24].

Цікавим є визначення О. Гуменюк, що називає я-концепцію “надскладним внутрішнім явищем і центральною ланкою самосвідомості людини, важливим чинником холістичної цілісної організації психіки загалом, що не лише регулює функціонування окультурених психоформ її активної причетності до життя в конкретному соціумі, а й визначає особливості інтерпретації ментального досвіду, слугує джерелом соціальних очікувань, забезпечує збереження самооцінки і самоповаги, нарешті характеризує ступінь внутрішньої готовності особистості до гуманної поведінки, продуктивної діяльності, діалогічного спілкування,

благородних учинків (істини, краси, добра, екзистенції, самопізнання, свободи, мудрості тощо) [5, с. 22].

Термін “я-концепція” було введено у 1950-ті роки представниками феноменалістичної (гуманістичної) психології, серед яких були А. Маслоу та К. Роджерс [7, с. 295]. Попри те, що з того часу багато визначних постатей збагатили психологічну науку своїми думками, єдиного погляду на суть та структуру я-концепції досі немає. І. Кон, аналізуючи розвиток науки про “я”, зазначає, що проблема класифікації цих психологічних концепцій характеризується колосальною складністю. Це зумовлено тим, що дослідження мають різний предмет, теоретичний контекст та методологічну стратегію, що ускладнює їх порівняння та зіставлення [8, 9].

Проаналізувавши дослідження природи людського я, що проводилися протягом ХХ ст., можна виокремити два основних напрямки їх розвитку. Метою першого було створення більш складних теоретичних моделей і програм, другий був спрямований на урізноманітнення та доповнення різних класифікацій я-концепції на основі емпіричних досліджень.

До представників першого напрямку можна віднести З. Фрейда з його психоаналітичною теорією особистості [10]. Австрійський психолог виділяв три рівні психіки особистості:

– Ід (Воно) – наші примітивні аспекти життя, з якими ми народжуємося: рефлексі, інстинкти, бажання, які ми не можемо контролювати. Це психічна енергія, керована принципом задоволення;

– Его (Я), що формується в той момент, коли дитина починає взаємодіяти з соціумом і відповідає за прийняття рішень, враховуючи, що всі потреби ІД мають бути задоволені у відповідності з певними моральними нормами. Відповідає за нашу безпеку та самозбереження.

– Супер-Его (Над-Я), яке формується, коли людина засвоює моральні норми і може на їх основі самостійно розрізняти, що добре, а що погано. Це совість,

критична самооцінка, заборони, з якими ми живемо, почуття провини. Включає також Его-ідеал, до якого людина прагне, якою саме вона хоче бути [11, с. 351-362].

Е. Еріксон розширив концепцію З. Фройда. Він розглядав “я” як Его-ідентичність – “наповнення кожного психічною енергією, яка відображає суб’єктивне відчуття безперервної самототожності”. Еріксон вважав, що Его-ідентичність формується під впливом на індивіда культури, у якій він зростає, і розвивається тоді, коли людина самоактуалізується, досягає мети і підтверджує таким чином власну значущість. Вчений виділив у розвитку особистості вісім вікових періодів, кожен з яких характеризується певними змінами Его-ідентичності. У випадку, коли кризовий період завершується успішно, індивід здобуває позитивний досвід і в нього формуються новоутворення (надія, сила волі, мудрість, любов, компетентність тощо), що дає змогу надалі нормально розвиватися. Якщо ж унаслідок проходження кризи ці риси не формуються, Его людини травмується і розвивається надалі за аномальною лінією, формуючи негативні компоненти (недовіру, ізоляцію, песимізм, тривогу тощо) [12, с. 269-312].

Представники другого напрямку виокремлювали різні змістові конструкти класифікації я-концепції за різними ознаками, що часто перехрещувались та уподібнювались одна до одної.

Р. Бернс зробив спробу узагальнити і структурувати уже існуючі теорії і запропонував уявити я-концепцію у формі ієрархічної структури, що об’єднує різні рівні самосвідомості. Він розробив теорію, згідно з якою я-концепція являє собою систему, що включає як уявлення індивіда про себе, так і його власну оцінку цих уявлень. Іншими словами, я-концепція містить описовий компонент (образ “я”) та оцінний компонент (самооцінку). На основі цього англійський психолог розглядав Я-концепцію як сукупність установок, спрямованих на самого себе. Ці установки мають три основних складових:

– когнітивну (переконання та уявлення індивіда про самого себе, образ я);

- емоційно-оцінну (емоційне ставлення до думки про себе, афективна самооцінка цих переконань, що може характеризуватися різною інтенсивністю);
- поведінкову (потенційні поведінкові реакції, конкретні дії і прояви себе, що можуть бути викликані самооцінкою та образом “я”) [13, с. 53-87].

Американський психолог У. Джемс розглядав “я” із об’єктної точки зору (пізнавальне “я”), і дотримувався думки, що до нього можна віднести усе, що індивід вважає своїм (фізичні, емоційні та інтелектуальні якості, домагання і цілі), та суб’єктної точки зору (я, що пізнає), яке включає суб’єктивне сприйняття зовнішнього світу. Описуючи структуру “я”, вчений виділяв чотири його компоненти: “я духовне”, “я матеріальне”, “я соціальне” та “я фізичне” [14, с. 16]. На думку Джемса, духовне та соціальне “я” є основними компонентами самосвідомості [15; с. 35-41].

А. Налчаджян та М. Розенберг виділяли у структурі “я” тілесне я (сприйняття індивідом своєї зовнішності), актуальне “я” (якою особа бачить себе тепер), динамічне “я” (якою прагне стати у майбутньому), фантастичне “я” (якою могла би стати, якщо б не було ніяких обмежень), ідеальне “я” (якою їй треба бути, щоб відповідати усім засвоєним моральним нормам і правилам поведінки), майбутнє “я” (якою, на думку особи, вона реально може стати), ідеалізоване “я” (риси, які індивіду подобається бачити у собі на даний момент), зображувальне “я” (маски, які одягаються, аби приховати свої слабкі сторони), фальшиве “я” (спотворене, викривлене уявлення про себе), та центр “я”, який керує всіма підструктурами особистості та психічною діяльністю загалом [16, с. 114-131].

Г. Олпорт називає єдність усіх сторін особистості (установок, мотивів, схильності тощо) “пропріумом”, який розвивається впродовж всього життя і з часом трансформується у зріле “я”. Це позитивне творче прагнення до росту, що є для особистості найважливішим. Пропріум має певні функції, а саме:

- Відчуття свого тіла (тілесна самість);
- Відчуття самоідентичності (відчуття себе собою);

- Почуття самоповаги (розширення Его);
- Розширення меж самості (присвоєння собі об'єктів зовнішнього світу);
- Образ себе (розуміння індивідом очікувань інших щодо нього, різниця між “я – хороший” і “я – поганий”);
- Раціональний суб'єкт (дотримання соціальних і моральних норм, довіра до думки соціуму);
- Пропріативне прагнення (постановка цілей і їх досягнення, мотивація, планування майбутнього) [17; с. 166-216].

Вчення про я-концепцію тісно пов'язано із поняттям “самосвідомість” – “це процес, з допомогою якого особа пізнає себе, а відтак і ставиться до себе. Її продуктом є уявлення людини про себе, тобто про власну я-концепцію.[5, с. 6]. Самосвідомість, на відміну від свідомості, спрямована на внутрішній світ людини, а не на зовнішній простір.

Багато дослідників підкреслювали, що формування я-концепції неможливе без самосвідомості. Зокрема, український психолог М. Боришевський вважає, що “я” формується у результаті пізнання людиною самої себе і емоційно-ціннісного ставлення до себе, усвідомлення себе як особистості, своїх соціальних очікувань, домагань і самооцінок [18, с. 24].

В. Столін створив рівневу модель я-концепції, взявши за основу характер активності, що формує самосвідомість і образ “я”. Вчений наголошує на тому, що уявлення людини про себе та її ставлення до себе можуть мати значні відмінності. У структурі я-концепції Столін виділяє знання індивіда про себе як про людину, які дають йому можливість відчувати спорідненість із іншими людьми та знання індивіда про свої риси, що виділяють його з-поміж інших, уявлення про себе як про неповторну, унікальну особистість [19, с. 34-57].

Бачимо, що поняття “я-концепція” протягом тривалого часу ґрунтовно досліджувалося великою кількістю вчених-психологів, у результаті чого виник плуралізм думок. Більшість дослідників визначають я-концепцію як динамічну

систему уявлень про себе, але теорій про те, що включає у себе ця система, схожих між собою чи кардинально відмінних, існує безліч. Це має важливе значення, оскільки дає можливість глибокого та різнобічного вивчення теоретичних аспектів проблеми, але створює певні труднощі для її практичного дослідження.

Немає одного погляду і на структуру я-концепції. На нашу думку, найбільш важливими її складовими є самооцінка, самоповага та самосвідомість, дослідивши які можна скласти загальне уявлення про я-концепцію індивіда, оскільки можна визначити, якою особою себе уявляє, як до себе ставиться та якої думки про себе, наскільки сильним є зв'язок її реального та ідеального “я”.

1.2 Роль міжособистісних стосунків у формуванні я-концепції підлітків

На думку О. М. Леонтьєва, особистість має два періоди народження: у три роки, коли відбувається виникнення свідомості (“я сам”) та під час підліткового віку, коли зароджується самосвідомість (“я розумію себе”) [20, с. 102]. Таку думку висловлював й І. Кон, зазначаючи, що саме у підлітковому та юнацькому віці виникає свідоме “я” [21, с. 44].

Не дивлячись на те, що погляди психологів на суть та структуру “я” відрізняються, однією із обов'язкових умов її формування більшість науковців вважає наявність думки інших людей, погляду збоку, який індивід має змогу інтеріоризувати і сформувати таким чином думку про себе.

Представники символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Д. Мід) притримувались думки, що й індивід, і суспільство є результатом комунікації – рольової взаємодії між людьми (інтерації) [22, с. 18]. Вони доводили, що “я” кожного окремого індивіда є одним цілим із колективом, який, у свою чергу, складається із сукупності особливостей поведінки кожного з його членів і при цьому накладає на кожного з них певні соціальні обмеження. Хоча відокремлення “я” від колективу і можливе теоретично, інтеракціоністи вважали, що розуміння себе

загалом невіддільне від розуміння себе у товаристві [23, с. 237]. Ч. Кулі був першим, хто висунув концепцію “дзеркального я”, базуючись на тому, що уявлення людини про оцінку себе значущими іншими людьми має істотний вплив на її я-концепцію. “Зеркальне я” формується в результаті спілкування людини із групами, тому ці групи відіграють провідну роль у становленні я-концепції, яка, на думку Кулі, базується на уявленнях людини про те, що про неї думають інші [24, с. 96].

На думку К. Роджерса, формування “я” неможливе без постійної взаємодії з навколишнім світом, зокрема зі значимими фігурами (батьками, родичами, однолітками тощо). Саме під час соціалізації дитина має змогу набувати нового досвіду, вдосконалювати свої навички та розвивати здібності, що, у свою чергу, розширює та поглиблює її я-концепцію. Психолог також зауважує, що надважливою потребою кожної людини є потреба в безумовному прийнятті та любові, що виявляється у підтримці, розумінні, похвалі, турботі тощо [25, с. 479-574]. Коли значимі люди позитивно ставляться до дитини і приймають її, вона формує позитивну думку про себе, коли ж потреба в любові фруструється, в особі формується уявлення “я – поганий” і негативна я-концепція.

Е. Еріксон також дотримувався думки, що становлення людини робить можливим її психосоціальна природа, тобто уявлення про себе ми формуємо у процесі контакту з іншими [26, с. 234].

У становленні я-концепції підлітка значну роль відіграють внутрішні чинники (академічна успішність і досягнення, емоційні стани і настрої, зміни у тілі та реакція на них), проте важливого значення у цей період набувають саме чинники зовнішні (соціальні контакти) [27, с. 106]. І не дивлячись на те, що спілкування з батьками та вчителями має на підлітка великий вплив, провідною діяльністю для них стає інтимно-особистісне спілкування із однолітками [28, с. 58]. Для юних осіб головним осередком такого спілкування стає класний колектив, оскільки більшість часу вони проводять у школі.

Діти з особливою чутливістю починають ставитись до того, що подумують про них інші, прагнуть бути прийнятими колективом та зайняти у ньому певне місце. Е. Еріксон писав про це так: “Молодь, яка розвивається, переживає внутрішню фізіологічну революцію, прагне зміцнити свої соціальні ролі. Інтеграція, що з’являється у формі Его-ідентичності – це більше, ніж сума ототожнень, набутих у дитинстві. Це – дієвий потенціал внутрішнього досвіду, котрий, з одного боку, узгоджується з оцінкою Его-тотожності й цілісності, а з іншого – ставленням інших” [29, с. 261]. На думку психолога, у підлітків виникає конфлікт між уже наявними уявленнями про себе та тим, що думають про них однолітки.

Коли колектив має високий рівень емоційної та групової згуртованості, характеризується атмосферою дружелюбності та прийняття, кожен його член має можливість безпечно проявляти себе і здобувати позитивний соціальний статус, а це в свою чергу сприятиме формуванню позитивної я-концепції.

Кожна група (учнівська в тому числі) має певну систему статусів, що передбачає певні вимоги, яким члени групи мають відповідати (поведінка, наявність певних особистісних рис тощо) [30, с. 224]. Підліток має відповідати цим вимогам для того, щоб його я-концепція розвивалась нормально, щоб бути прийнятим та позитивно оціненим іншими членами колективу, здобути особистісний статус – “місце індивіда в малій групі, що залежить від того, як його оцінюють і сприймають члени даної групи у відповідності із власними особистісними якостями та ролями” [31, с. 54].

І. В. Рашковська поряд із індивідуально-психологічним структурним компонентом ідеального “я” підлітка, до якого входять риси характеру, рівень самооцінки, термінальні та інструментальні цінності і статеві відмінності, виділяє соціально-поведінковий, що включає характер взаємодії з дорослими, ідеали для наслідування, професійні наміри та статус серед ровесників зокрема [32, с. 8].

Про характер міжособистісних стосунків у колективі можна також зробити висновок, проаналізувавши кількість учнів, що мають той чи інший соціальний

статус у ньому. Соціальні психологи визначають ієрархію статусів, яку можна спостерігати у кожному колективі:

- лідери (“зірки”) – члени групи, що знаходяться на вершині ієрархічної піраміди і мають дуже високий вплив на інших її членів;
- члени групи, що мають середній статус;
- ізольовані (“вигнанці”) – відторгнені члени групи, що не відповідають її вимогам [33, с. 143-144].

Майже усі підлітки хочуть бути лідерами, оскільки це є однією із особливостей їх віку. Так вони прагнуть задовольнити потребу у визнанні та персоналізуватися. Часто у навчальному колективі офіційний лідер, якого призначають дорослі (староста класу) може не співпадати із неформальним лідером, який має авторитет серед дітей, що може спровокувати виникнення труднощів у комунікації.

І. С. Полонський провів експеримент, проаналізувавши статус 30 неформальних лідерів у межах їх вулиці та порівнявши його з їх статусом у шкільних колективах. Вчений виявив, що у 10-11 класі спостерігається значні відмінності у статусах в шкільному колективі і на вулиці (у стихійній групі). Це, на думку дослідника, може бути зумовлено розбіжностями у вимогах, які висуваються до лідерів у різних середовищах [34, с. 51].

Найскладніше у шкільних колективах доводиться ізольованим дітям, яких інші члени групи можуть не приймати, навмисне не залучати до спільної діяльності або навіть ображати, змушуючи їх почуватися самотніми та відторгненими. Таке ставлення має сильний негативний вплив на розвиток дитини як особистості та формування усіх компонентів її я-концепції.

Н. Ю. Волянчук вважає, що для індивіда “шкідливо” надовго затримуватися в одному і тому ж статусі. Перебуваючи постійно у статусі “зірки”, підліток стає вразливим, беззахисним перед змінами, ригідним, заціклюється на собі і стає

неуважним до інших людей. Тривале ж перебування у статусі вигнанця формує недовіру до людей, боязнь спілкування і близькості у майбутньому.

Також автор зазначає, що за допомогою різних психолого-педагогічних засобів можна здійснювати цілеспрямований вплив на підлітків, що забезпечить позитивну зміну соціального статусу. Окрім цього, важливу роль тут відіграє використання різних форм групової діяльності, які зміцнили б стосунки в колективі, дозволили б кожному з учасників розкритися, продемонструвати сильні сторони і реалізувати свій потенціал, що зміцнило б їх авторитет у групі і дало б змогу учасникам поглянути на них по-новому [35, с. 148-149].

Отже, міжособистісні стосунки відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні я-концепції. Оскільки у підлітковому віці спілкування з батьками відходить на другий план і провідною діяльністю стає встановлення близьких стосунків із однолітками, саме характер цих стосунків і їх якість найбільшою мірою визначають, наскільки позитивною буде я-концепція кожної окремої особистості, наскільки комфортно їй буде проявляти свої особисті якості та здійснювати навчальну діяльність в колі однокласників.

Висновки до першого розділу

В результаті опрацювання літературних джерел, що стосуються проблеми я-концепції, можемо зробити висновок, що ця тема є досить добре дослідженою. У психологічній науці запропоновано багато різних теорій та поглядів на розвиток та структуру я-концепції, однак ці дані потребують систематизації та переосмислення, оскільки загальноприйнятої думки про те, які все ж таки структурні компоненти має я-концепція, на жаль, немає.

У. Джемс, а також А. Начладжян та М. Розенберг виділяють у структурі я-концепції багато складових частин: духовне, фізичне, соціальне та матеріальне “я”, тілесне, актуальне, динамічне, фантастичне, ідеальне, майбутнє, ідеалізоване, зображувальне, фальшиве і центр “я”. В. Столін виділяє знання про себе як про

людину та знання про себе як про індивідуальну особистість. Це створює складні умови для практичної діагностики я-концепції. На думку Р. Бернса, я-концепція складається із образу “я” та самооцінки, а М. Боришевський підкреслює, що її формування тісно пов’язано із поняттям “самосвідомість”. Ми теж вважаємо, що основними складовими, дослідивши які можна скласти уявлення про я-концепцію особистості, є самооцінка та самосвідомість, а також рівень самоповаги.

Я-концепція підростаючого покоління знаходиться на етапі формування та є особливо нестійкою і мінливою. На нашу думку, цей процес потребує контролю та підтримки з боку батьків та шкільного психолога, позаяк позитивно сформована в юності я-концепція стане міцним фундаментом сильної, впевненої у собі особистості, здатної приймати рішення та досягати поставлених цілей.

Серед чинників, що впливають на становлення “я”, багато психологів першочергово вказують на стосунки з іншими людьми. Це не дивно, бо уявлення про себе людина формує завдяки реакції на неї її соціального оточення. Позитивна система уявлень про себе складатиметься лише за умови, що ця реакція буде хорошою і задовільнятиме нашу потребу у прийнятті, визнанні і безумовній любові.

Отже, для школярів підліткового віку необхідно, щоб їх сприймали і приймали у класному колективі, розділяли їхні погляди та цінності і не відкидали за межі кола спілкування. Для підлітка важливо бути складовою частиною колективу, займати у ньому значуще місце, мати авторитет.

Саме з’ясування впливу міжособистісних стосунків в колективі на систему уявлень про себе кожного його члена та покращення цих стосунків задля формування більш позитивного уявлення про себе є метою нашого емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОКРЕМИХ СКЛАДОВИХ Я-КОНЦЕПЦІЙ ПІДЛІТКІВ ТА ХАРАКТЕРУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ

2.1 Опис використаного інструментарію та вибірки досліджуваних

Психодіагностичний інструментарій для дослідження я-концепції та міжособистісних стосунків. Оскільки предметом нашого дослідження є вплив міжособистісних стосунків на формування я-концепції підлітків, виникла потреба у кількісному вимірюванні цих величин. Для їх діагностики ми обрали шість методик, що дало можливість дослідити ці змінні з різних сторін і більш повно їх охарактеризувати.

Я-концепція є системою уявлень індивіда про себе, досить обширним поняттям, яке складно діагностувати. За допомогою однієї методики це зробити практично неможливо, але є тести, за допомогою яких можна скласти уявлення про окремі структурні компоненти. Більшість дослідників вважає, що основними, наважливішими складовими я-концепції є самосвідомість, самооцінка та самоповага, діагностувавши які можна зробити висновок про уявлення особи про себе, про те, як вона себе оцінює. Саме характеристики цих змінних ми приділили увагу під час нашого дослідження.

За допомогою методики дослідження самооцінки особистості та визначення індексу задоволення собою (техніка Q-сортування), розробленої американським вченим В. Стефенсоном у 50-х роках ХХ ст, можна визначити індекс задоволення собою – ступінь відповідності між я-реальним та я-ідеальним. З моменту появи техніка зазнала численних змін та адаптацій, з'явилися різні версії, спрямовані на дослідження тих чи інших показників. Найбільш вдало і широко для діагностики

ставлення до себе її використовував у психотерапевтичній практиці К. Роджерс, підтвердивши її цінність для вивчення я-концепції [5, с. 59].

Суть техніки полягає у тому, що досліджуваний сортує запропоновані йому 74 картки із написаними на них певними особистісними характеристиками зверху вниз: від тієї риси, що найбільше характеризує його як особистість до тієї, яка йому зовсім не притаманна. Робити це потрібно двічі: перший раз, щоб вивчити, яким досліджуваний себе бачить (я-реальне), а другий – для вивчення того, яким досліджуваний хоче бути (я-ідеальне).

Під час дослідження ми використали спрощену версію методики В. Стефенсона, що спрямована на визначення рівня самооцінки особистості, яка підходить для роботи як з однією особою, так і з групою, в тому числі з підлітками [36, с. 167-174]. Школярам було запропоновано бланки із 20-ма назвами рис особистості (поступливість, життєрадісність, сором'язливість тощо). Дослідження має два етапи. Під час першого риси потрібно проранжувати, проставивши бали від двадцяти до одного з погляду на те, якою має бути ідеальна людина (двадцять – найбільш бажана і важлива риса, один – найменш значима, непотрібна). Під час другого етапу ці ж самі риси кожному досліджуваному потрібно розташувати так само, але беручи до уваги те, наскільки вони властиві йому самому (двадцять – найбільш властива риса, один – найменш властива, нехарактерна).

Таким чином, знайшовши за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена різницю між балами, поставленими кожним досліджуваним під час першого та другого етапів та підставивши їх у спеціальну формулу, можемо визначити, наскільки його ідеальне та реальне я відрізняються, або наскільки досліджуваний є задоволеним собою.

За допомогою шкали оцінки самосвідомості, розробленої Фенінгштеймом, Шейером і Бассом та адаптованої Ш. Тейлор ми діагностували рівень самосвідомості десятикласників. Опитувальник містить дев'ять тверджень, що дозволяють отримати дані про часткову та суспільну самосвідомість. Кожне з цих

тверджень досліджуваному пропонується або заперечити, або погодитися з ним. Показник часткової самосвідомості дозволяє зробити висновок про те, наскільки особистість схильна до самозаглиблення, самоаналізу та усвідомлення власного я. Показник суспільної самосвідомості показує, наскільки особистість переймається думкою інших про неї і тим, яким її бачить оточення. Для гармонійного розвитку я-концепції необхідно, щоб обидва ці показники знаходились на високому рівні. Під час якісної інтерпретації результатів ми окремо аналізували, наскільки розвинена у підлітків часткова чи суспільна самосвідомість, а під час кількісного аналізу брали до уваги загальний числовий показник.

Для діагностики самоповаги ми обрали шкалу визначення ступеня самоповаги, розроблену Розенбергом. На думку автора, за її допомогою можна визначити ставлення особистості до себе, що може у подальшому виявлятися в тривожності, психосоматичних захворюваннях, схильності до депресії, а також впливати на рівень активності у спілкуванні, прагнення до лідерства і почуття безпеки під час міжособистісної взаємодії. Опитувальник складається із 10 питань-тверджень, на кожне з яких є по чотири варіанти відповідей-градацій (повністю згоден/ згоден/ не згоден/ абсолютно не згоден), що кодуються балами. Максимально можлива сума балів – 40, мінімально можлива – 10.

Міжособистісні стосунки є явищем, яке досить складно виміряти кількісно, оскільки воно потребує глибокого вивчення та детальної характеристики. Тому психодіагностика пропонує не так вже й багато методик для їх дослідження. Найкраще для цього підходить соціометрія та методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі. Крім цього, ми використали тест-опитувальник А. В. Фурмана “Наскільки ти адаптований до життя?”.

Для дослідження міжособистісних стосунків у малих групах, у тому числі у роботі з учнями підліткового віку, багато дослідників застосовують методику діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі [37, с. 24; 38, с. 2; 39, с. 5]. Вона була розроблена у 1954 році Т. Лірі, Р. Сазеком та Г. Лефоржем, і спрямована на

виявлення орієнтації кожного члена колективу за двома чинниками: дружелюбність-агресивність та домінування-підкорення. Ці дані “визначають загальне враження про людину у процесах міжсуб’єктного сприйняття і є головними компонентами під час аналізу стилю міжособистісної поведінки”[5, с. 287].

Опитувальник складається із 128-ми оцінкових тверджень, що розбиті на вісім секторів – маркерів типів відносин, по 16 на кожен сектор. Твердження кожного з них розміщуються не підряд, а групуються по чотири і повторюються з певною періодичністю. Підрахувавши результати, можна отримати кількісні дані про міру вияву в досліджуваного кожного з типів (авторитарного, егоїстичного, агресивного, підозрілого, підпорядковувального, залежного, дружелюбного та альтруїстичного), відобразивши їх на схемі у вигляді кола, поділеного на вісім частин, а також, що є важливим для предмету нашого дослідження, на їх основі за спеціальною формулою вирахувати показник домінування та дружелюбності.

Ще одним методом, що часто використовується для дослідження міжособистісних стосунків в робочих та учнівських колективах, є соціометрія [40, с. 4; 41, с. 1; 42, с. 3]. Дослідження проводиться таким чином: членам групи роздаються соціометричні картки, на яких їм пропонується відповісти на запитання, що стосуються вибору однокласників. Питання у картках чергуються: потрібно зробити позитивний вибір (“З ким би тобі хотілося сидіти за партою?”) та негативний (“А з ким би не хотілося?”). Перед початком дослідження важливо наголосити на тому, щоб діти поставилися до нього серйозно, а також запевнити їх, що отримана інформація не буде розголошуватися.

Підрахувавши кількість позитивних та негативних виборів для кожного члена групи, можна зробити висновок про його соціометричний статус, а також дослідити поділ класу на мікрогрупи, побудувати кругову соціограму. Проте для кількісної характеристики міжособистісних стосунків прийнято використовувати групові соціометричні індекси [42, с. 19]. Враховуючи кількість позитивних виборів у групі

та їх взаємність, можна обчислити показник емоційної згуртованості групи та індекс її групової згуртованості.

Як допоміжну для діагностики міжособистісних стосунків ми обрали методика А. В. Фурмана “Наскільки ти адаптований до життя?”, яка дозволяє виявити особливості взаємодії з оточенням, в тому числі із навчальним колективом, і застосовується у роботі з дітьми та дорослими. Бланк опитувальника містить чотири частини, що стосуються різних сфер оточення: навчання, сім’ї, вулиці та власного я, і завдання досліджуваного – охарактеризувати своє ставлення до різних складових частин цих сфер: однокласників, учителів, батьків, друзів з вулиці тощо. Досліджуваному потрібно вказати своє ставлення до них: дуже позитивне, позитивне, нейтральне, негативне чи украй негативне. Відповіді кожної колонки кодуються балами. Методика допомагає визначити, наскільки комфортно почувається підліток у своєму оточенні та рівень його соціально-психологічної адаптації загалом.

Опис вибірки досліджуваних. Для дослідження ми обрали дві навчальних групи – 10-А та 10-Б класи Загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів імені Олега Ольжича. Класи навчаються паралельно, відвідують уроки одних і тих же вчителів, із ними працює один шкільний психолог. Між собою 10-А та 10-Б майже не спілкуються, але всередині обох колективів панує атмосфера дружелюбності, ізольованих дітей немає, як і явних лідерів. Одразу можна помітити чіткий поділ на мікрогрупи.

У 10-А навчається 24 учні, серед яких 15 дівчат та 9 хлопців. У 10-Б – 19 учнів, серед яких 10 дівчат і 9 хлопців. Учні обох груп є підлітками віком від 15 до 16 років. Слід зазначити, що групи є однорідними за віковим критерієм та знаходяться в однакових умовах, що є важливою умовою забезпечення достовірності експериментального дослідження. Статевий склад обраних груп має незначні відмінності, проте для діагностики обраних нами параметрів це значення не має, тому на достовірність результату не вплине. Також є відмінність за кількісним

складом, але вона не є суттєвою, враховуючи той факт, що при порівнянні результатів ми будемо використовувати середнє арифметичне показників для кожного з класів. Загальна кількість вибірки – 43 особи.

2.2 Апробація комплексу корекційно-розвивальних занять та визначення залежності я-концепції підлітків від міжособистісних стосунків у навчальній групі

Результати констатувального експерименту. Для того, щоб показати залежність я-концепції від міжособистісних стосунків, ми провели діагностику цих двох змінних у обох групах: до корекційного впливу та після нього. Ми виконали якісний та кількісний аналіз отриманих даних за кожною з методик.

На думку Т. Лірі, якщо кількість балів, набраних у кожному з восьми блоків його опитувальника діагностики міжособистісних стосунків, перевищує 13, це є ознакою загострених рис характеру або прояву, що межує з патологією. А це, в свою чергу, може ускладнювати соціальну адаптацію особистості. Якісний аналіз емпіричних даних за методикою дослідження міжособистісних стосунків Т. Лірі у 10-А класі показав, що у 10 % опитуваних сильно вираженим є авторитарний тип поведінки у колективі, у 10 % – егоїстичний, у 10 % – підпорядковувальний, у 10 % – дружелюбний та у 10 % – альтруїстичний. Половина групи не має одного яскраво вираженого типу, кожна з восьми ознак виражена у межах норми (рисунок 2.1).

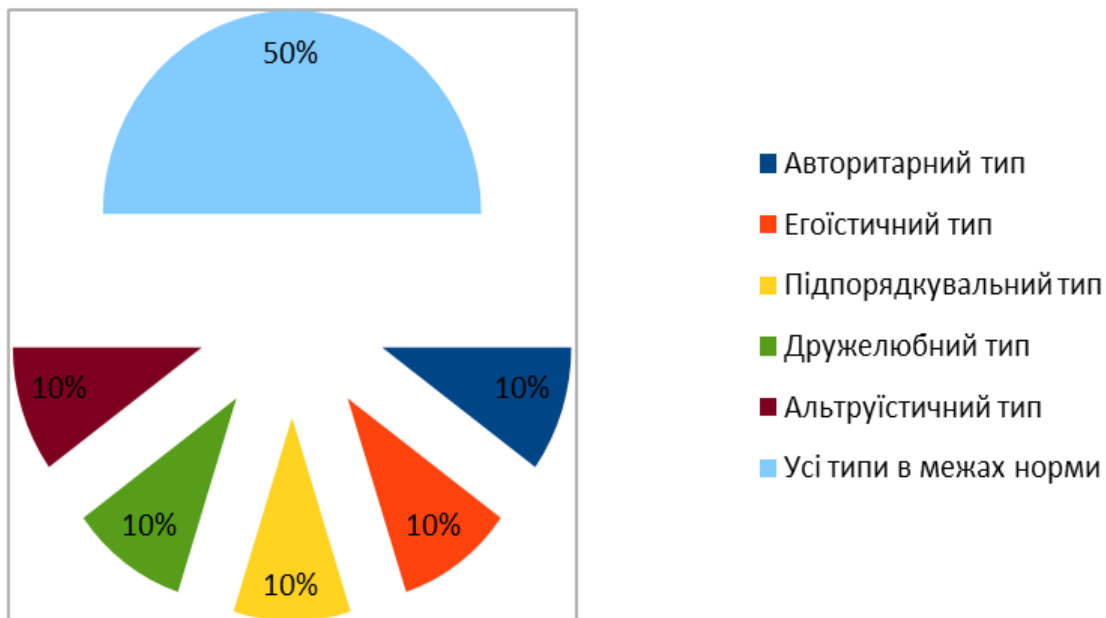


Рисунок 2.1 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

Бачимо, що серед учнів є особистості авторитарного та егоїстичного типу, яким властива впертість, прагнення бути над усіма, керувати, але частина підлітків належить до підпорядковувального, дружелюбного та альтруїстичного типів, що характеризуються поступливістю, гнучкістю, часто навіть жертівністю, прагненню догодити оточенню у будь-який спосіб. Загостреність цих рис робить їх слабкими та нездатними протистояти лідерам, що можуть користуватися їхньою покірністю.

Серед учнів 10-Б класу у 27 % опитаних домінує авторитарний тип, а у всіх інших підлітків показники за кожним з типів знаходяться у межах норми (рисунок 2.2). Таким чином, лише в невеликій кількості дітей спостерігається сильне прагнення бути лідером групи, у всьому спиратися на власну думку, керувати іншими, у більшості ж учнів немає одного типу поведінки, що був би виражений понад міру.

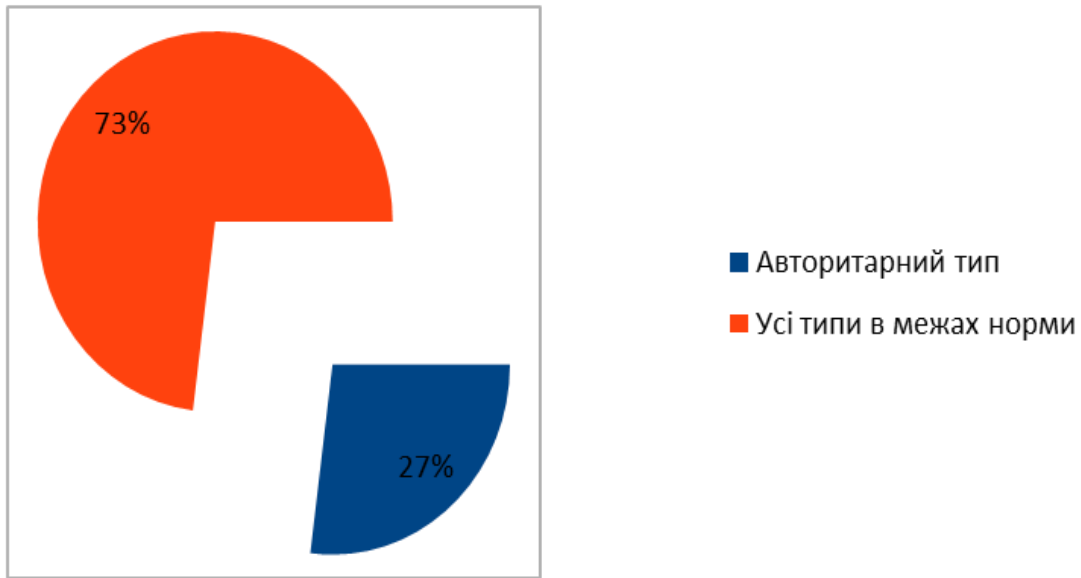


Рисунок 2.2 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

За шкалою “домінування-підкорення” цієї методики ми отримали такі дані: у колективі 10-А 40 % учнів мають схильність підкорюватися, 60 % – домінувати (рисунок 2.3).

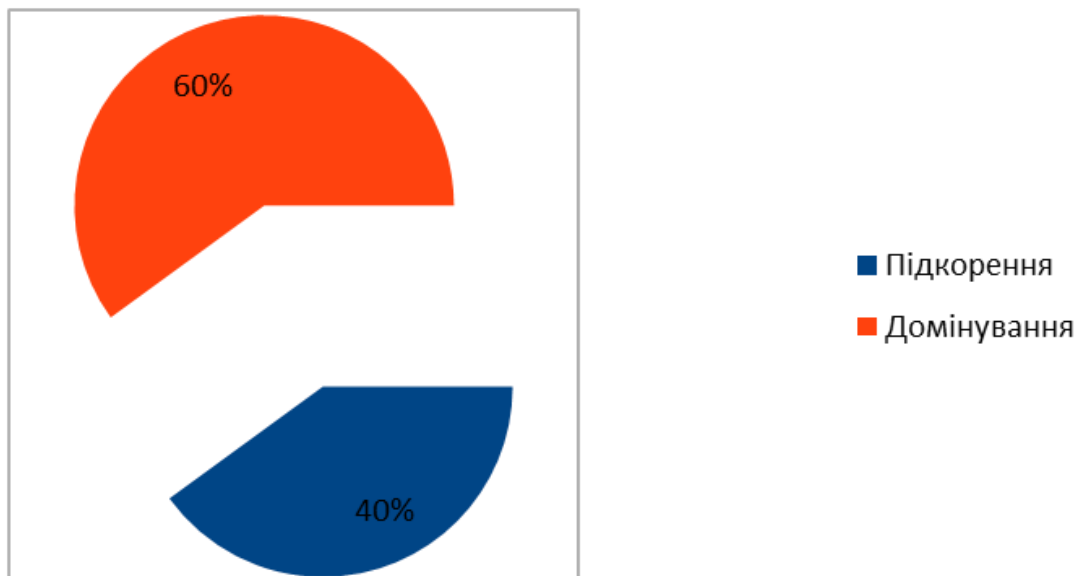


Рисунок 2.3 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за шкалою «домінування-підкорення» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

За шкалою “дружелюбності-агресивності” у цій групі в половини класу переважає показник дружелюбності, в іншої ж – показник агресивності (рисунок 2.4).

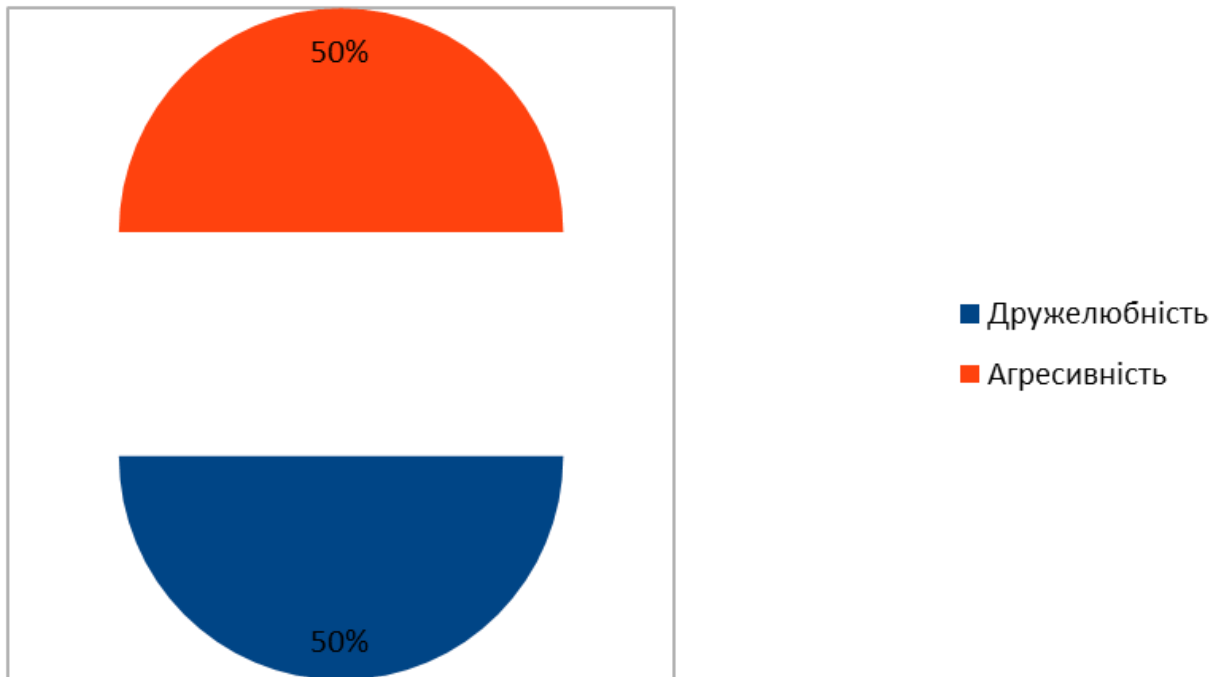


Рисунок 2.4 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за шкалою «дружелюбності-агресивності» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

У 10-Б класі маємо такі результати: за шкалою “домінування-підкорення” 82 % учнів прагнуть домінувати, 18 % – підкорюватися (рисунок 2.5); за шкалою “дружелюбності-агресивності” у поведінці 36 % переважає дружелюбність, у решти (64 %) – агресивність (рисунок 2.6).

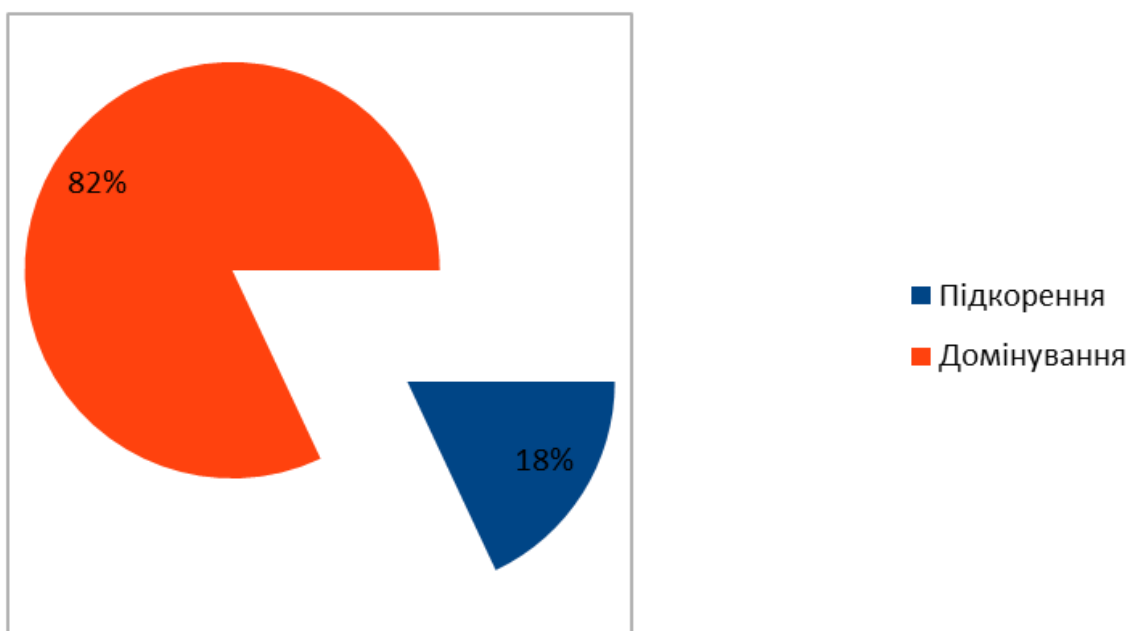


Рисунок 2.5 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за шкалою «домінування-підкорення» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

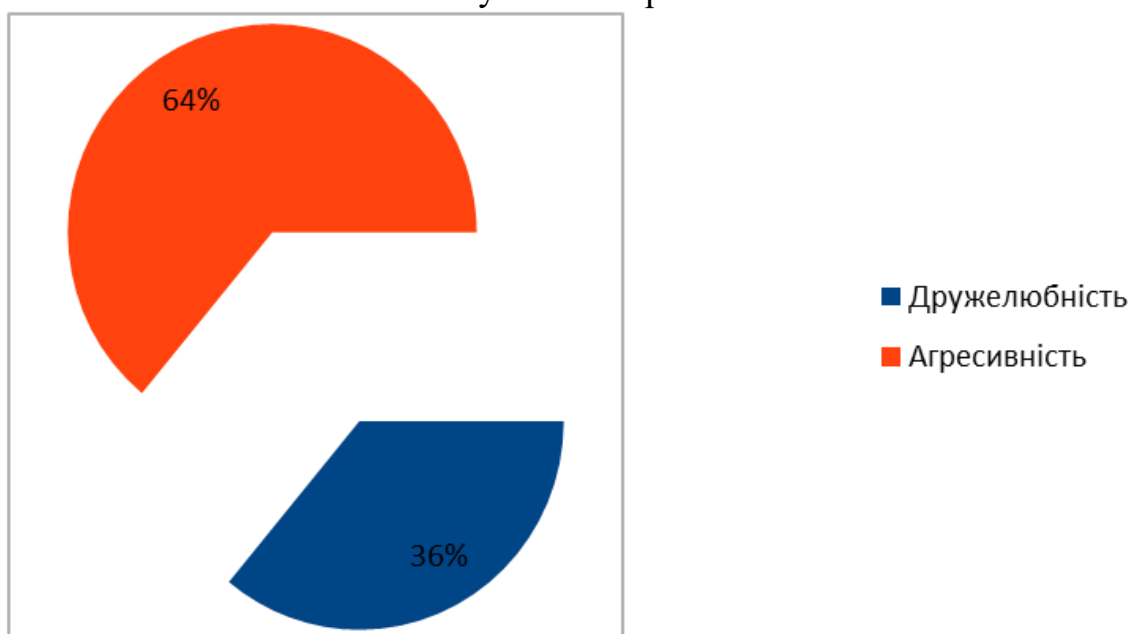


Рисунок 2. 6 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за шкалою «домінування-підкорення» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

За допомогою методики визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана ми виявили, що у 10-А лише 20 % учнів мають особистісну адаптованість,

яку автор визначає як відповідність між цілями особистості і результатами її діяльності, що супроводжується гармонійністю, позитивним ставленням особи до самої себе і всього, що її оточує. У 7 % цих підлітків вона знаходиться на високому рівні та у 13 % – на низькому. У 27 % дітей спостерігається особистісна неадаптованість (очевидна у 20 % та неочевидна у 7%), що свідчить про певну невідповідність між цілями і результатами діяльності, що характеризується амбівалентністю. Особа усвідомлює цю невідповідність, але це не чинить на неї психотравмуючого впливу. І за результатами дослідження 53 % можна говорити про особистісну дезадаптованість (у 40 % – ситуативну та у 13 % – стійку), що визначається як повна дисгармонія між цілями й результатами діяльності, що стає джерелом внутрішнього дискомфорту та психічної напруги, результатом якої може стати стрес, депресія тощо (рисунок 2.7).

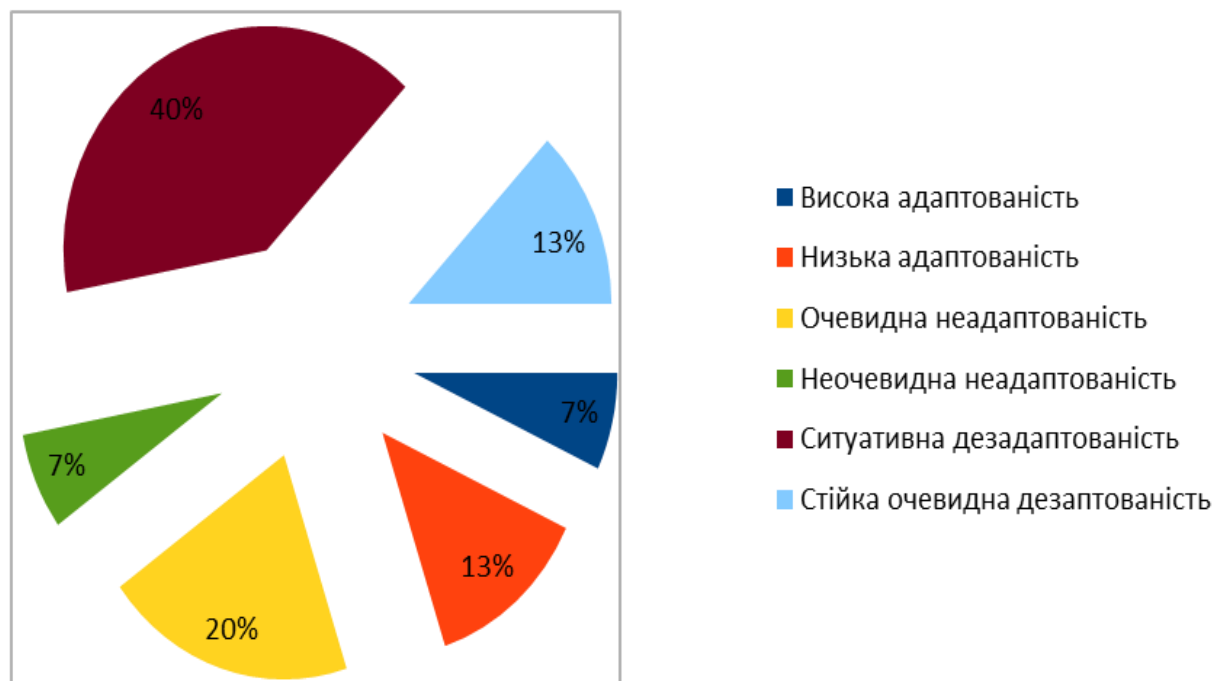


Рисунок 2. 7 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана

Результати 10-Б є значно кращими. Особистісно адаптованими є 73 % учнів, серед яких у 20 % – дуже високий рівень адаптованості, у 20 % – високий, у 26 % –

середній та у 7 % – низький. Неадаптованість можна спостерігати у 20 % (у 13 % – неочевидну та у 7 % – очевидну), а дезадаптованість – у 7%, проте вона є ситуативною (рисунок 2.8).

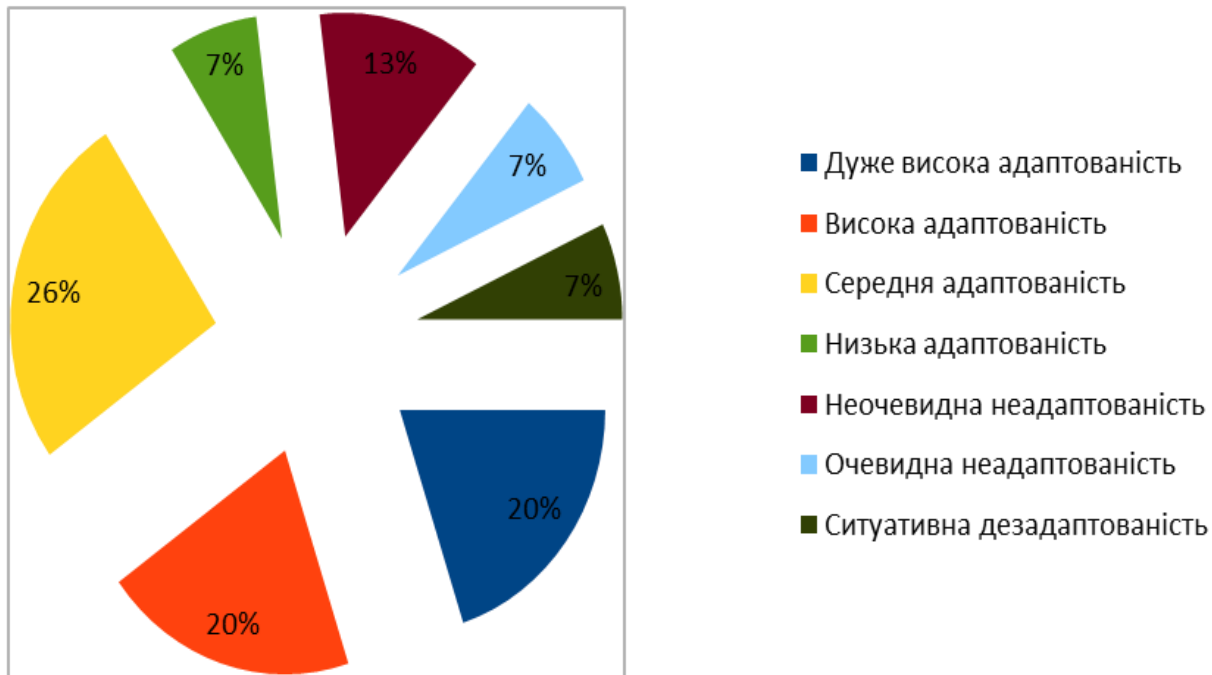


Рисунок 2.8 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана

За допомогою соціометричного дослідження ми визначили соціометричні статуси учнів, щоб скласти уявлення про соціометричну картину класу. У 10-А 4 % підлітків належать до так званих “зірок”, 21 % – до “прийнятих”, 33 % – до “знехтуваних”, 21 % складають “ізолювані” та 21 % – “аутсайтери” (рисунок 2.9).

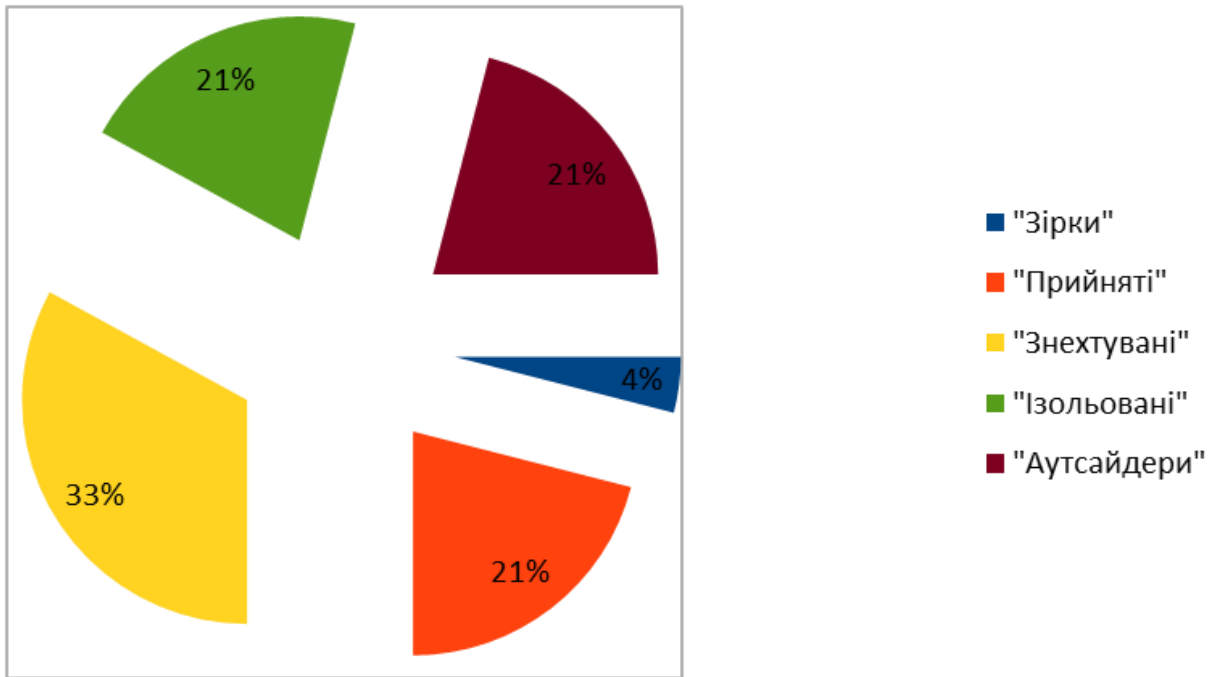


Рисунок 2.9 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою соціометрії

У 10-Б категорія “зірок” повністю відсутня, тобто учнів, які користуються високою популярністю в класі, немає, як і “аутсайдерів”, що мають негативну репутацію в колективі. Натомість клас можна умовно поділити на три категорії: “прийняті”, які складають 47 %, “знехтувані” (32 %) та “ізольовані” (21 %) (рисунок 2.10).

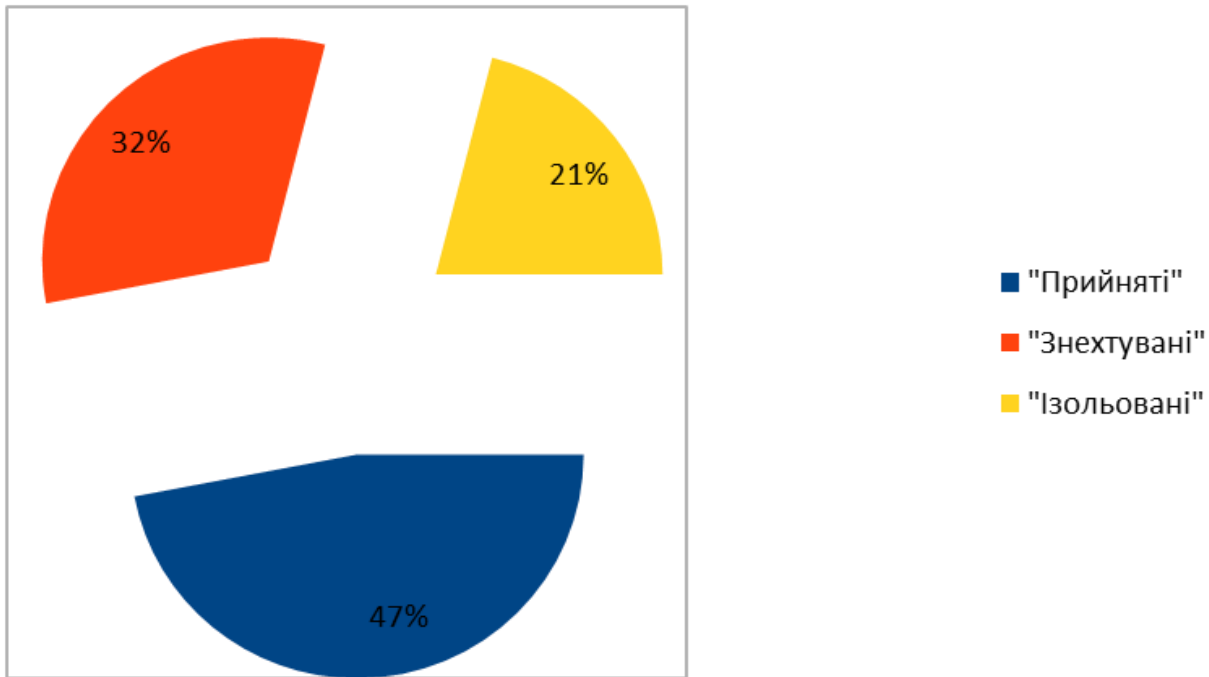


Рисунок 2.10 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою соціометрії

Порівнюючи результати діагностики самооцінки у обох класах, можна помітити, що 20 % від загальної кількості в кожному з них припадає на учнів, що мають неадекватно завищену самооцінку, тобто повне прийняття себе та самозахоплення. Самоадаптовану завищену самооцінку, тобто адекватне уявлення про себе мають 27 % учнів у 10-А та 46 % у 10-Б. Частина підлітків (46 % у 10-А та 27 % у 10-Б) мають недиференційоване, нечітке уявлення про себе, про своє реальне й ідеальне я, що свідчить про їх нерозвиненість у сфері самосвідомості. 7 % учнів у обох групах мають занижену самооцінку, що свідчить про значну різницю між реальним та ідеальним я (рисунок 2.11 та рисунок 2.12).

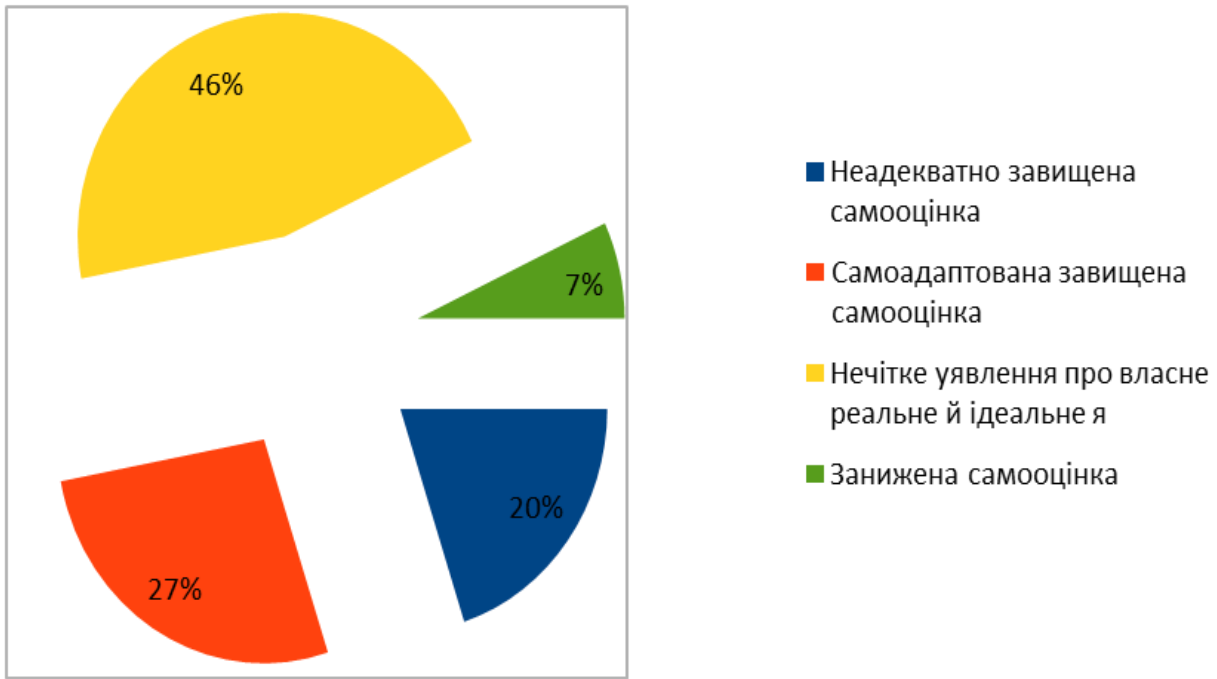


Рисунок 2.11 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самооцінки

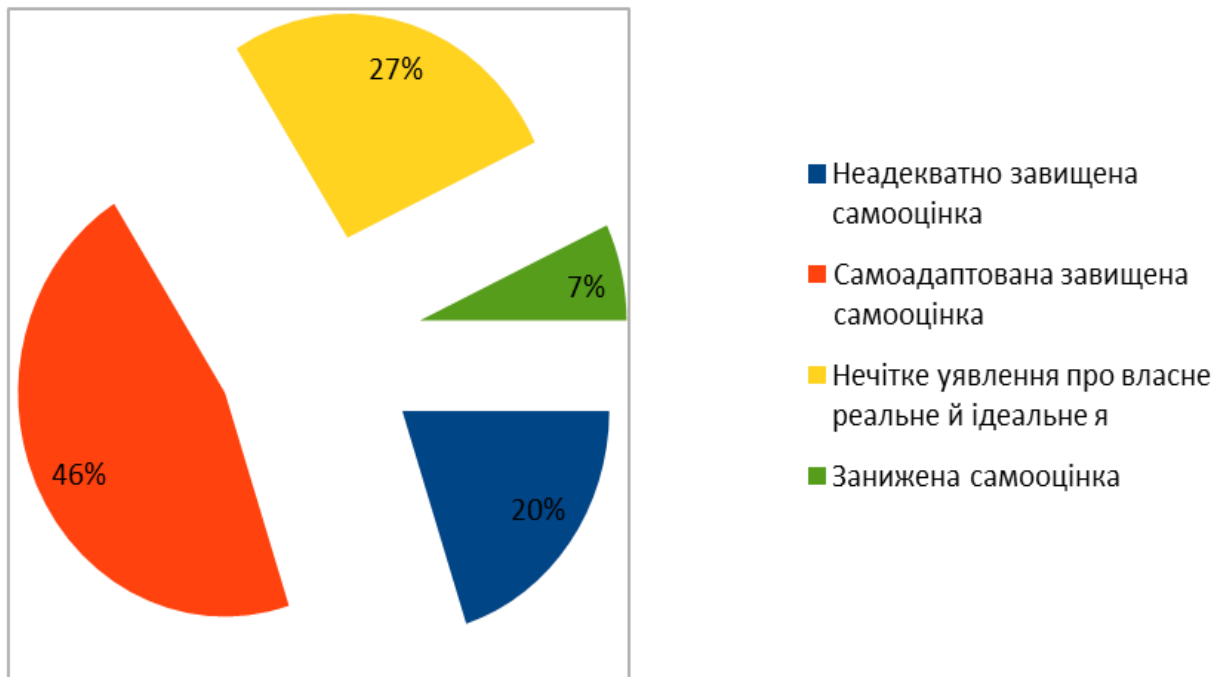


Рисунок 2.12 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самооцінки

Діагностика самосвідомості показала, що у 15 % учнів 10-А класу добре розвинені обидві форми функціонування самосвідомості, у 5 % добре розвинена часткова, проте погано – суспільна, у майже половини класу (45 %) часткова самосвідомість знаходиться на низькому рівні розвитку, проте суспільна – на високому. І у 35 % дітей погано розвинена і часткова, і суспільна самосвідомість (рисунок 2. 13).

У 10-Б класі обидві форми самосвідомості розвинені у 25 % підлітків, лише часткова – у 19 %, а лише суспільна – у 12 %. 44 % дітей мають погано розвинену самосвідомість обох форм (рисунок 2.14).

Можна говорити про те, що більшість учнів 10-А хвилює їх ідентичність, автономність, думка про них оточення (оскільки у них переважає суспільна самосвідомість), у той час як у 10-Б більше учнів з високою частковою самосвідомістю, що передбачає уважність до свого внутрішнього світу, схильність до самоаналізу. Також можна помітити, що досить велика кількість підлітків у обох класах має погану розвинену самосвідомість в цілому.

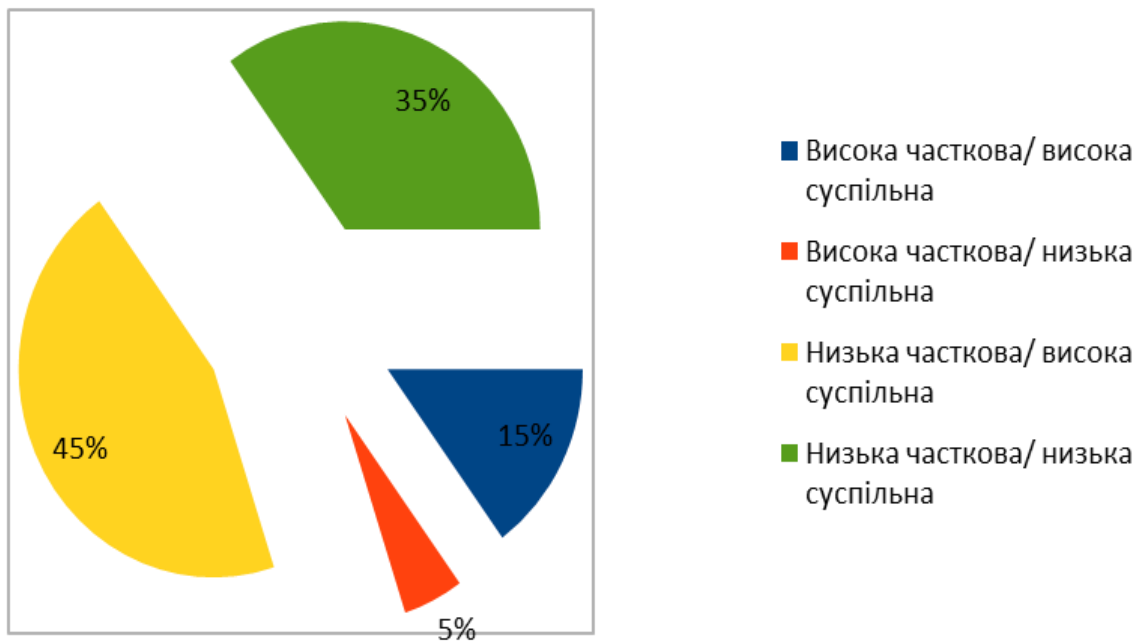


Рисунок 2.13 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самосвідомості

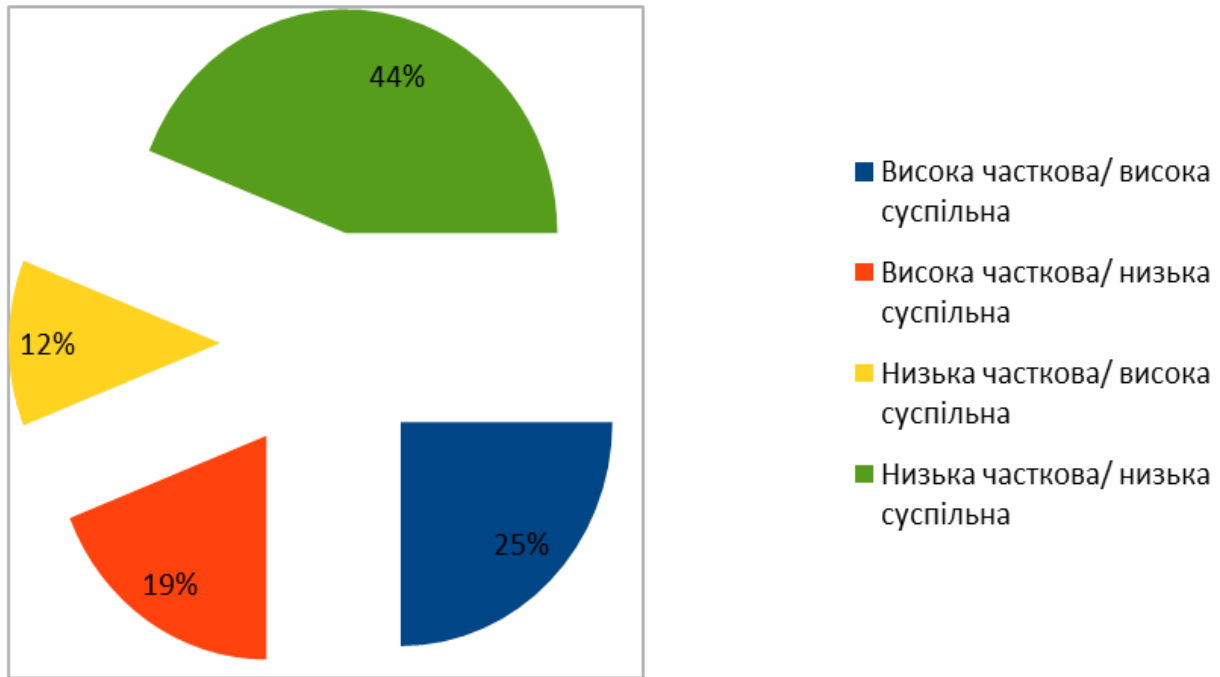
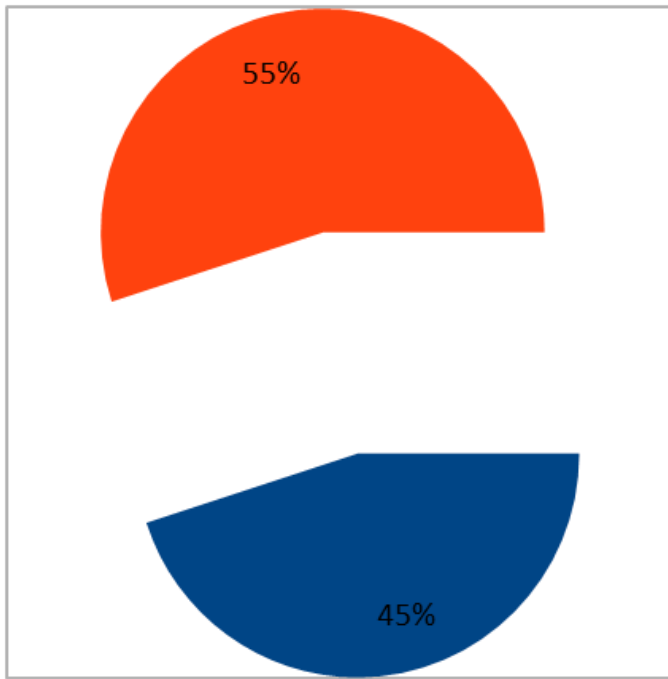


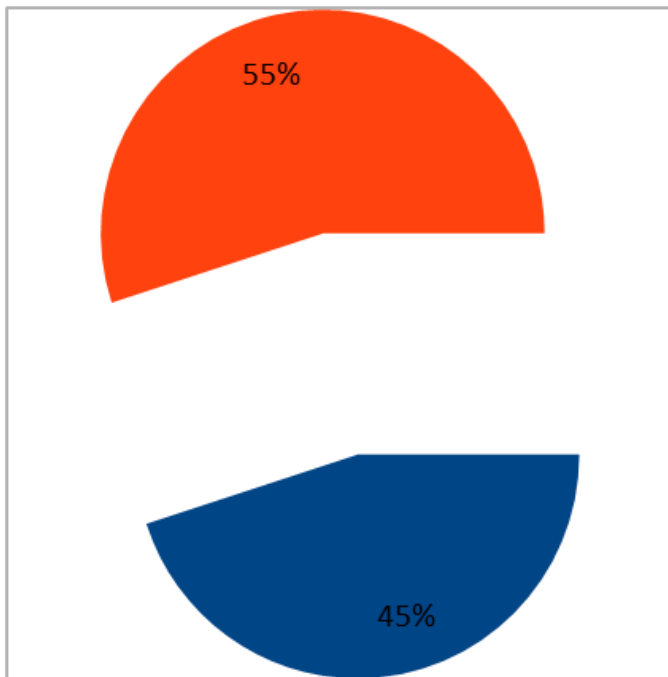
Рисунок 2.14 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самосвідомості

Діагностуючи самоповагу, ми отримали однакові результати для обох класів: високий рівень у 45 % опитаних та середній у 55 %. Учні з низьким рівнем самоповаги у жодній групі не виявлено (рисунок 2.15 та рисунок 2.16).



- Високий рівень
- Середній рівень

Рисунок 2.15 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самоповаги



- Високий рівень
- Середній рівень

Рисунок 2.16 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самоповаги

Для того, щоб порівняти дані, одержані у 10-А та 10-Б, ми виконали кількісний аналіз показників, визначивши середній показник для кожної з груп за шкалами усіх методик, і внесли результати у таблицю.

Таблиця 2.1 – Результати кількісного аналізу емпіричних даних у обох групах за методиками діагностики міжособистісних стосунків

Назва шкали	10-А клас	10-Б клас	Різниця	Критерій Стьюдента
Дружелюбність (за методикою Т. Лірі)	0,97	-3, 2	-4, 17	1,29
Домінування (за методикою Т. Лірі)	2,4	5,6	3,2	1
Адаптація до життя	33	39	6	1, 06
Емоційна згуртованість (за методикою соціометрії)	0, 047	0, 040	0, 007	-
Групова згуртованість (за методикою соціометрії)	0, 56	0, 33	0, 23	-

Таблиця 2.2 – Результати кількісного аналізу емпіричних даних у обох групах за методиками діагностики компонентів я-концепції

Назва шкали	10-А клас	10-Б клас	Різниця	T-критерій Стьюдента
Самооцінка	0, 4	0, 5	0, 09	0, 2
Самоповага	29	29	0	0
Самосвідомість	5,4	5, 3	0,1	0, 14

Бачимо, що показники за шкалами діагностики складових я-концепції між групами майже не відрізняються, проте показники за шкалами діагностики міжособистісних стосунків мають деякі відмінності. Для того, щоб виявити, чи є достовірними ці відмінності, ми обрахували t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок, який дозволяє перевірити рівність середніх значень у двох вибірках. Для кожної з методик показник t-критерію виявився меншим за 2,13 – числове значення, що є межим для визначення достовірності відмінностей. Це означає, що відмінності між середніми значеннями даних двох груп є недостовірними, а отже, різницю між ними можна не враховувати, і групи знаходяться на одному рівні.

Для даних соціометричного дослідження t-критерій ми визначити не змогли, оскільки для його обчислення необхідно визначити середнє арифметичне показників для кожної з груп, а значення емоційної та групової згуртованості визначається за формулою на основі кількості взаємних виборів, тому це неможливо.

Опис вмісту корекційно-розвивальних занять. Перша група (10-А) стала контрольною, тобто з моменту діагностики ніяка корекційна робота із нею не проводилась. На прикладі другої групи (10-Б) ми вирішили показати, як зміна одного параметру (міжособистісних стосунків) повпливає на зміну іншого параметру (я-концепції). Із учнями 10-Б було проведено низку корекційно-розвивальних занять, спрямованих на покращення міжособистісних стосунків у групі. Програму цих занять ми не розробляли самостійно, а скористалися готовою розробкою таких занять для студентів [43, с. 26-47], який містить методичні прийоми, спрямовані на “підвищення групової згуртованості, яка передбачає саморозкриття учасників, довірливе спілкування, відчуття захищеності кожного всередині групи” [43, с. 26].

Ми обрали саме ті вправи, які найкраще підходять для досягнення мети нашого корекційного експерименту, та адаптували їх до вікових та індивідуальних особливостей учнів групи. Заняття проводяться у колі. Такий формат дозволяє

учасникам почуватися рівними, добре бачити один одного, спостерігати за емоціями та поведінковими реакціями один одного, сприяє створенню атмосфери дружелюбності і зближенню.

Комплекс корекційно-розвивальних занять

Заняття 1.

Мета заняття – створення атмосфери довіри, безпеки та комфорту для кожного учасника; ознайомлення із правилами роботи в групі; більш глибоке знайомство учасників один з одним.

1. Вправа «Знайомство»

Учасникам пропонується назвати своє ім'я або вибрати ігрове. Тренер повідомляє мету занять та пропонує учасникам сформулювати свої очікування від роботи в групі. Завдання учнів – сказати декілька слів про себе, але так, щоб це було яскраво, влучно, щоб підкреслити свою індивідуальність та запам'ятатися цим для інших. Обов'язковою умовою є те, що учасники повинні уважно слухати один одного, щоб вчитися запам'ятовувати отриману інформацію про людину, виявляти увагу не лише до її зовнішності, а й до внутрішнього світу, вловлюючи зміст її слів.

2. Ознайомлення з правилами роботи в групі.

Тренер повідомляє учасникам основні правила роботи: відкритість груповому процесу, прийняття себе та інших, відповідальність, конфіденційність, активність, довіра, неупереджене ставлення до інших учасників, спілкування за принципом “тут і тепер”, щирість. Кожне правило за потреби пояснюється та обговорюється.

3. Гра “Вітер дує та здуває...”

Із кола забирається один стілець. Один учасник починає гру в ролі ведучого. Він стає в центрі кола і каже: “Вітер дує та здуває...” та обирає якусь ознаку, подію, уподобання тощо. Наприклад: “Вітер дує та здуває всіх, хто сьогодні відповідав біля дошки.” Всі, до кого має відношення названа ознака, встають і мають пересісти на

інший стілець, але з однією умовою: на місця, що знаходяться поряд, сідати не можна. Ведучий змінюється, і гра йде далі.

Після цього обов'язково проводиться аналіз та обговорення гри. Учасники діляться, чи вдалося їм дізнатися щось нове про своїх товаришів, чи виникали труднощі під час гри, як вони почуваються.

4. Вправа “Мої сильні сторони”

Учасникам потрібно подумати і записати свої сильні сторони, які вони цінують, приймають і люблять у собі, які дозволяють почуватися впевнено у важкі хвилини. Також можна писати про якості, які їм не властиві, але подобаються в людях, і які вони хотіли б розвинути в собі. Час виконання вправи – 5 хвилин. Після цього учасники діляться записами, аналізують та обговорюють їх у колі.

5. Вправа “Я тебе пам’ятаю”

Завдання цієї вправи – заповнити таблицю “Індивідуальність”, пригадавши про кожного учасника те, що вдалося запам’ятати за заняття. У колонці поруч потрібно записати своє уявлення про цього учасника, яке сформувалося під час виконання вправ. Час виконання – 10 хвилин, далі відбувається зачитування та обговорення. Якщо у графі “Його власні висловлювання” є якісь неточності, автор висловлювання може їх виправити. Таким чином кожен учасник матиме змогу почути про те, яким його бачить кожен член групи.

Ім’я учасника	Його власне висловлювання	Моє уявлення про його індивідуальність

6. Домашнє завдання “Жартівливий лист”

“Чи є в класі людина, при взаємодії з якою Ви часто дратуєтесь та не можете знайти спільну мову? Якщо так, подумайте, які саме дії, слова, прояви цієї людини дратують Вас найбільше? Пригадайте, що в цей час відбувається з Вами? Опишіть ситуацію взаємодії з цією людиною у формі листа до неї. Але він повинен

обов'язково бути жартівливим: прояви, якості цієї людини та Ваша реакція на них мають бути гумористично перебільшені. Наше завдання – покращити стосунки в класі та ліпше пізнати один одного, але ні в якому разі не образити.”

7. Підбиття підсумків. Обговорення та рефлексія роботи у групі.

Заняття 2

Мета заняття – закріплення тренінгового стилю спілкування, розширення переживання почуття близькості із іншими учасниками та їх прийняття; посилення почуття власної значущості

1. Вправа -привітання “Привіт, я радий тебе бачити”

Учасники по черзі вітаються один з одним, кажучи щось приємне своєму співрозмовнику: роблячи комплімент чи називаючи його позитивну рису. Після закінчення привітання за бажанням можна сказати щось у коло для всіх. Потім відбувається аналіз – учасники мають можливість поділитися своїми відчуттями та думками, які у них виникли.

2. Обговорення домашнього завдання

“Як Ви почувалися, коли писали лист? Що викликало труднощі? Чи легко було перебільшувати “недоліки” іншої людини та своє роздратування? Чи корисно іноді сміятися над собою у напруженій ситуації чи під час негативних проявів у взаємодії?”

3. Вправа з м'ячем “Мені в тобі подобається...”, “Нас з тобою об'єднує...”

Учасники кидають один одному м'яч в довільному порядку та продовжують фразу “Мені в тобі подобається...”, кажучи щось про іншого. Потім роблять те ж саме, продовжуючи фразу “Нас з тобою об'єднує...”

Аналіз та обговорення. Яку частину вправи було виконувати легше? Чому? Як ви сприймали позитивні прояви уваги від своїх товаришів? Що ви відчували під час виконання цієї вправи? Що відчуваєте зараз?

4. Вправа “Подарунок”

“Налаштуйтеся на свого сусіда зліва та подумайте, який подарунок йому хотілося б отримати. Уявіть себе чарівником, який може подарувати будь-який подарунок. Подаруйте від щирого серця щось вашому сусіду, починаючи зі слів “Я дарую тобі...” Завдання сусіда – прийняти цей подарунок та подякувати за нього.” Вправа виконується по колу.

Аналіз та обговорення. Як ви почуваетесь після виконання цієї вправи? Чи вдалося “чарівникам” догодити своїми подарунками? Що приємніше: дарувати чи отримувати подарунок?

5. Вправа “Автопортрет”

Кожен учасник протягом 5 хвилин має скласти детальну психологічну самохарактеристику, що містить не менше 10-ти ознак, але не зовнішніх. Це має бути психологічний опис характеру, поглядів на світ, на взаємини людей тощо. Написані характеристики здаються тренеру, який по черзі їх зачитує. Завдання всіх інших – впізнати, про кого йдеться. Учасники можуть вносити корективи до описів, додаючи туди окремі штрихи, які вдалося помітити під час занять. Аналіз та обговорення.

6. Домашнє завдання “Інтерв’ю”

“Сформулюйте для кожного члена групи одне запитання, відповідь на яке допоможе Вам краще пізнати і зрозуміти його. Для цього потрібно подумати про кожного учасника, пригадати, що Ви вже знаєте про нього. Відповідь на своє запитання отримаєте під час інтерв’ю на наступному занятті”.

7. Підбиття підсумків. Обговорення та рефлексія роботи в групі.

Заняття 3

Мета заняття – сприяння подальшому згуртуванню групи; подолання психологічних бар’єрів, що стоять на шляху до самовираження; підвищення почуття комфорту і безпеки кожного члена групи.

1. Вправа-привітання “Якщо я правильно зрозумів, то...”

Обмін враженнями у вигляді зміненої техніки “парафраза”. Вправа проводиться в колі. Той, хто починає, обирає собі пару із учасників групи і ділиться своїми думками, почуттями. Партнер коротко повторює почуту інформацію, починаючи зі слів “Якщо я правильно зрозумів, то...”

2. Обговорення домашнього завдання

“Основне правило цього інтерв’ю – відповідати якомога повніше та шире. Одночасно ви зробите спробу краще розібратися в собі, адже питання розкривають особливості вашого характеру, ваших звичок та інтересів, поглядів на ті чи інші життєві проблеми”.

3. Вправа “Моя улюблена іграшка”

Вона налаштовує групу на доброзичливе ставлення один до одного та приємну атмосферу, тому що звернена до щасливих та безтурботних днів дитинства. Завдання учасників – розповісти про свою улюблену іграшку та поділитися почуттями, які викликали ці спогади.

4. Вправа “Мої слабкі сторони”

Завдання кожного учасника – розповісти іншим про свої слабкі сторони, тобто про те, що він усвідомлює як внутрішній бар’єр. Не обов’язково говорити лише про негативні риси свого характеру, важливо відмітити те, що є чи може бути причиною конфлікту в різних ситуаціях, ускладнює життя, взаємовідносини і т. п. Час виконання – 3 хвилини. Аналіз та обговорення.

5. Вправа “Розмова”

Учасникам пропонується розділитися на пари і виконувати наступні вправи:

а) спина до спини – партнери сідають спинами один до одного і починають розмову, через кілька хвилин розвертаються і діляться своїми відчуттями;

б) сидячий і стоячий – один партнер сидить, інший стоїть, і в такому положенні треба вести розмову;

в) тільки очі – треба вести розмову, дивлячись просто в очі партнеру.

Аналіз та обговорення.

6. Домашнє завдання. “Я очима групи”

Вам потрібно письмово відповісти на запитання “Якою людиною бачить мене група та окремі її учасники?”

7. Підбиття підсумків. Аналіз та рефлексія роботи в групі.

Заняття 4

Мета заняття – вдосконалення групової динаміки й групового процесу; активізація пасивних членів групи; закріплення стилю довірливого спілкування.

1. Вправа-привітання “Потиснемо руки”

Усі учні мають встати і привітатися, тиснучи один одному руки і бажаючи щось хороше на сьогоднішній день. Обов’язкова умова: кожен має привітатися із кожним.

2. Обговорення домашнього завдання

Основне завдання вправи – продемонструвати, помиляється чи ні учасник, який розповідає, яким його бачить група.

3. Вправа “Стілець бажань”

Усі учні розподіляються на “перший-другий”. “Другі” залишаються сидіти на стільцях, “перші” стають у них за спиною. Якщо один учасник залишився без пари, він стає позаду порожнього стільця, якщо ж ні – це робить тренер. Порожній стілець оголошується “стілцем бажань”, і всі, хто сидять, намагаються на нього потрапити. Учасник, що стоїть позаду порожнього стільця, має запросити когось з учасників за допомогою невербальних засобів. Ті, хто стоять позаду, мають утримувати своїх партнерів від переходу на “стілець бажань”, поклавши їм руку на плече, коли їх запрошують пересісти. Але рука має бути опущена, постійно тримати її над плечем партнера не можна. У випадку, якщо комусь вдалося пересісти на “стілець бажань”, ним стає тепер його порожній стілець, і гру можна починати спочатку.

4. Вправа “Казка”

“Зараз ми з вами усі разом спробуємо скласти казку. А робити це будемо по черзі, по колу за годинниковою стрілкою. Я почну, мій сусід ліворуч продовжить, і так далі, кожен додаватиме свій маленький фрагмент. Але врахуйте, що поки коло замкнеться, казка має закінчитися.”

5. Вправа “Атоми”

Тренер пропонує учасникам обхопити себе руками за плечі і уявити, що вони атоми. Вони вільно рухаються по класу, і за командою тренера об’єднуються в “молекули”. Кількість “атомів” у кожній “молекулі” залежить від того, яке число називає тренер. Учасники, об’єднані в “молекули”, утворюють коло, взявшись за руки. Кількість “атомів” у “молекулі”, яку називає тренер, має бути такою, щоб кожен учасник зміг увійти до складу “молекули” і не було зайвих людей. Наприкінці гри тренер називає число, що відповідає загальній кількості учнів у класі, і всі вони об’єднуються у велике коло. Аналіз та обговорення.

6. Домашнє завдання “Таємний друг”

“Оберіть одного учасника групи, якому вам хотілося б зробити приємне, і підготуйте йому маленький подарунок. Загорніть його у папір, і підпишіть, кому він адресується. Наступного разу ви будете мати можливість покласти їх у загальну скриньку, але не вказуйте, від кого подарунок, “відправляти” їх потрібно анонімно.”

7. Підбиття підсумків. Аналіз та рефлексія роботи в групі.

Заняття 5

Мета заняття – підбиття підсумків корекційно-розвивальної роботи; рефлексія та усвідомлення учасниками отриманих навичок взаємодії у групі.

1. Вправа-привітання «Зоопарк»

«Вітаючи один одного сьогодні, ви будете опиратися на асоціації, що викликаються світом тварин чи птахів. Вступаючи в контакт зі своїм партнером, ви маєте сказати йому, з якою твариною чи птахом ви пов’язуєте його образ, і пояснити, що лежить в основі вашої асоціації”. Учасники традиційно сідають у коло, і перший

звертається до сусіда праворуч, встановлюючи контакт. Так привітання передаються далі по колу.

2. Обговорення домашнього завдання

Тренер роздає подарунки зі скриньки учасникам, а ті намагаються вгадати, від кого вони. Аналіз та обговорення.

3. Вправа “Наслідування ведучого”

Група розподіляється на маленькі групки по 3-4 особи. Кожна підгрупа шикується в ряд. Учасник, який стоїть попереду, є ведучим. Він спонтанно і творчо рухається кімнатою, експериментує із різними рухами тілом. Група повинна відтворювати рухи, слідуючи за ним і зберігаючи ряд. Через кілька хвилин ведучий стає в кінець ряду, а ведучим стає наступний учасник. Вправа повторюється доти, доки кожен учасник не отримає можливість хоча б раз побувати у ролі ведучого. Аналіз та обговорення.

4. Вправа “Друкарська машинка”

Тренер пропонує учасникам уявити, що всі вони – деталі друкарської машинки. Кожен отримує декілька літер. “Машинка” друкує різні слова, і коли тренер каже якесь слово, наприклад “літак”, першим має встати той, хто є буквою “л”, сплеснути в долоні чи показати якийсь рух. Всі так само плескають в долоні чи повторюють заданий рух. Потім встає літера “і”, показуючи інший рух, і так далі, поки не надрукується все слово. Якщо “машинка” зробить помилку, слово передруковується. Якщо літери, що йдуть у слові підряд, виявляться у одного й того ж учасника, він встає двічі. Аналіз та обговорення.

5. Вправа “Я тебе пам’ятаю”

“Пам’ятаєте, як на першому занятті кожен з нас виділяв свою індивідуальну рису? Спробуйте пригадати цю рису, звертаючись до сусіда ліворуч, і поговоріть із ним про його індивідуальність.

6. Вправа “Нитка, що зв’язує людей”

Сидячи в колі, члени групи передають один одному клубок ниток, поступово розмотуючи його. Передаючи його сусіду, потрібно звернутися до нього зі словами “Я вдячний тобі за...” Коли клубок повернеться до того, хто розпочинав, усі мають натягти нитку, заплющити очі та увійти в стан прийняття кожного, хто знаходиться в колі.

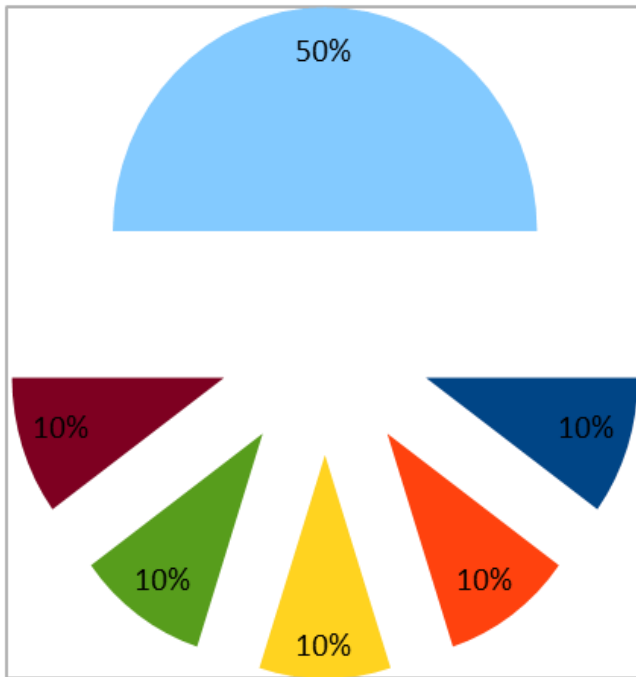
7. Зворотній зв'язок щодо корекційно-розвивальної роботи. Підбиття підсумків. Прощання

“Закрийте, будь ласка, очі, і візьміться за руки. Спробуйте уявити, що зараз відчують люди, які тримають вас за руки. Уявіть, як через ланцюжок рук, що нас з'єднує, проходить потік енергії. Подумки подякуйте всім за зроблену нами роботу. Наші заняття закінчилися, і зараз у вас є можливість поділитися думками та враженнями. Звичайно, ви будете і надалі бачитися щодня в стінах рідної школи, але якщо є щось таке, що би ви хотіли сказати своїм однокласникам, але не зробили цього раніше, можете зробити це зараз”.

Результати діагностики після апробації корекційно-розвивальних занять.

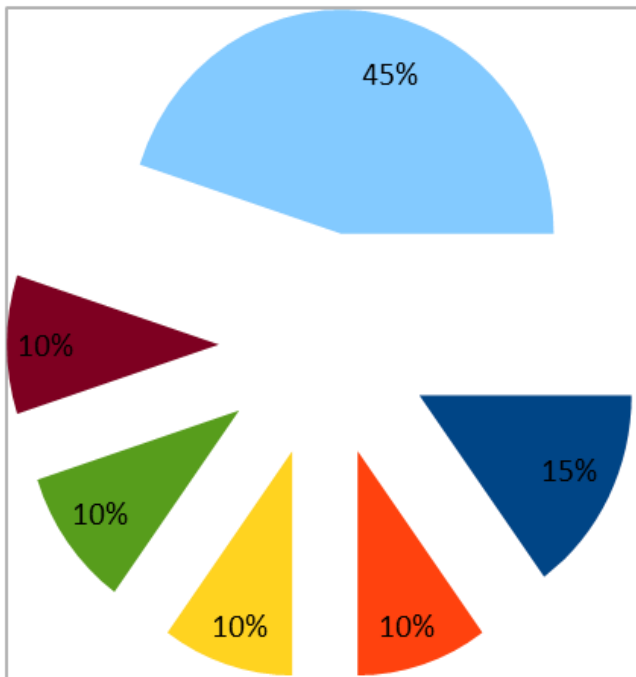
Провівши корекційно-розвивальні заняття із 10-Б, знову діагностуємо міжособистісні стосунки та компоненти я-концепції учнів.

Повторний аналіз типу відносин за методикою Т. Лірі показав, що у 10-А класі змін майже немає. Кількість учнів, що мають авторитарний тип поведінки у колективі, зросла на 5 %, а кількість тих, у кого усі типи були виявлені в межах норми, відповідно на 5 % зменшилась (рисунок 2.1 та рисунок 2.17).



- Авторитарний тип
- Егоїстичний тип
- Підпорядкувальний тип
- Дружелюбний тип
- Альтруїстичний тип
- Усі типи в межах норми

Рисунок 2.1 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі



- Авторитарний тип
- Егоїстичний тип
- Підпорядкувальний тип
- Дружелюбний тип
- Альтруїстичний тип
- Усі типи в межах норми

Рисунок 2.17 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

У 10-Б, який брав участь у комплексі корекційно-розвивальних занять, результати повторної діагностики були такими:

- 1) кількість особистостей авторитарного типу зменшилась на 11 %;
- 2) кількість учнів, у яких усі типи знаходилися в межах норми, зменшилась на 18 %;
- 3) у 24 % учнів доміантним став дружелюбний тип міжособистісних стосунків та у 5 % – альтруїстичний (рисунок 2.2 та рисунок 2.18).

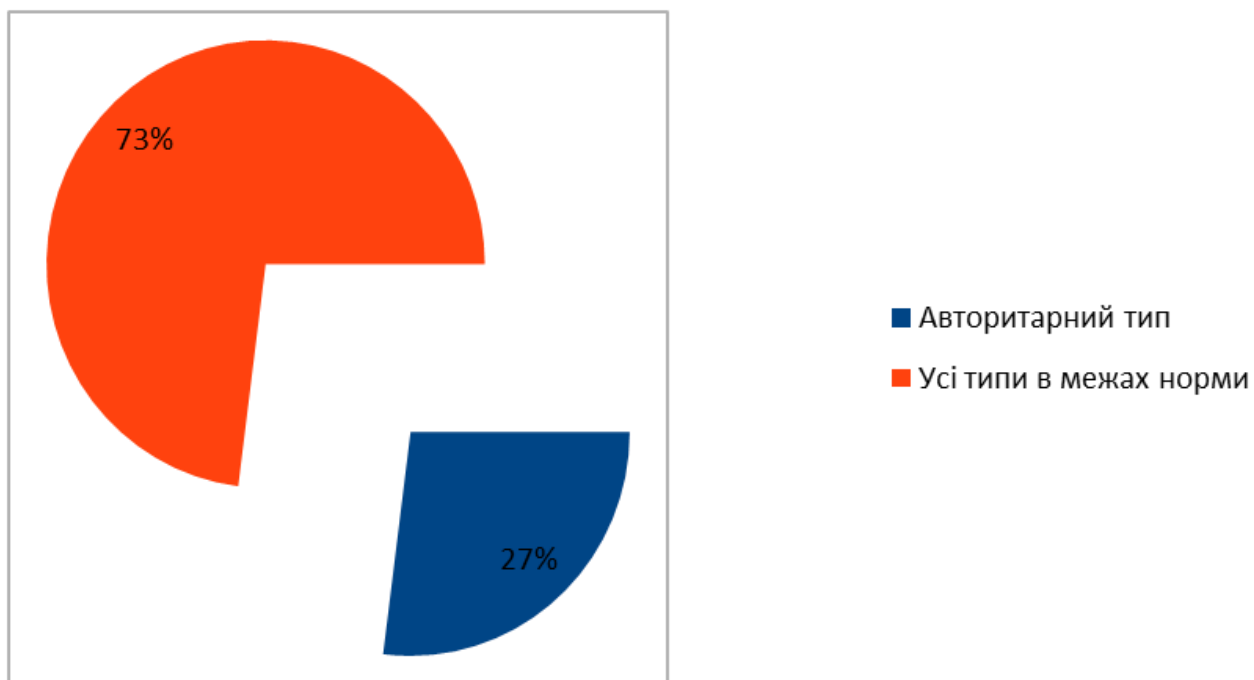


Рисунок 2.2 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

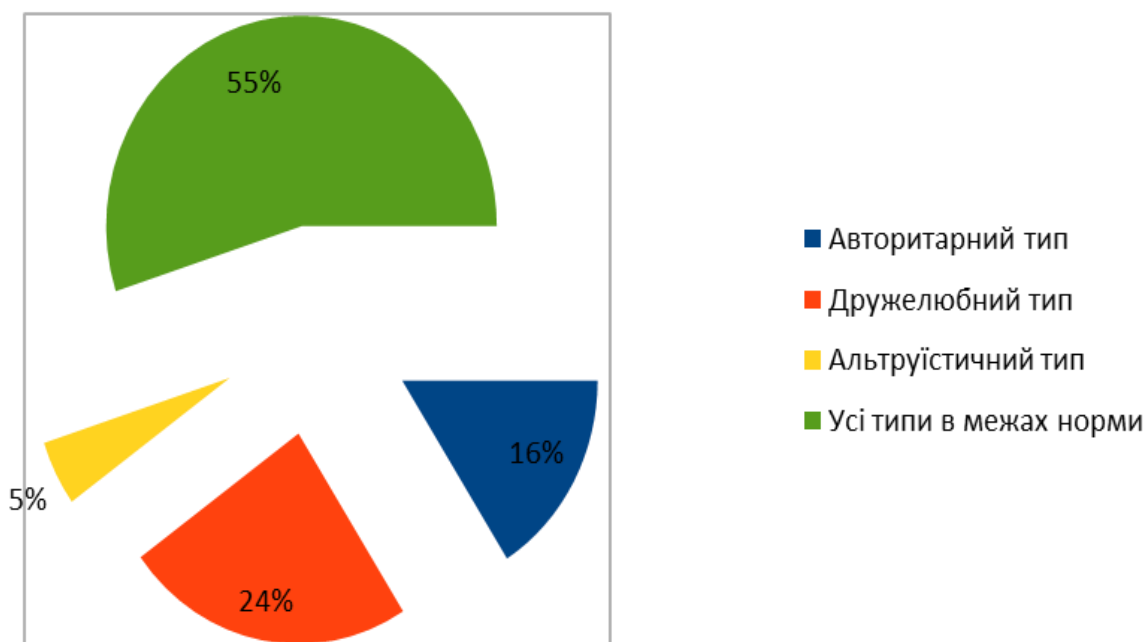


Рисунок 2.18 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

За шкалою «домінування-підкорення» у 10-А можна спостерігати збільшення кількості учнів, що прагнуть домінувати, на 3 % (рисунок 2.3 та 2.19). У 10-Б показник домінування навпаки знизився на 20 % (Рис. 2.5 та 2.20).

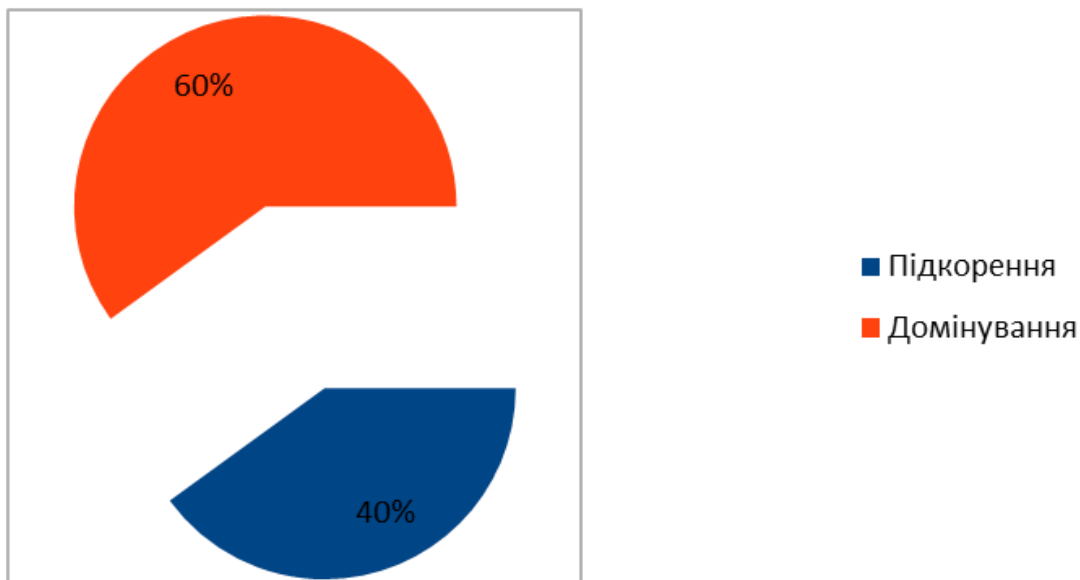


Рисунок 2.3 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за шкалою «домінування-підкорення» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

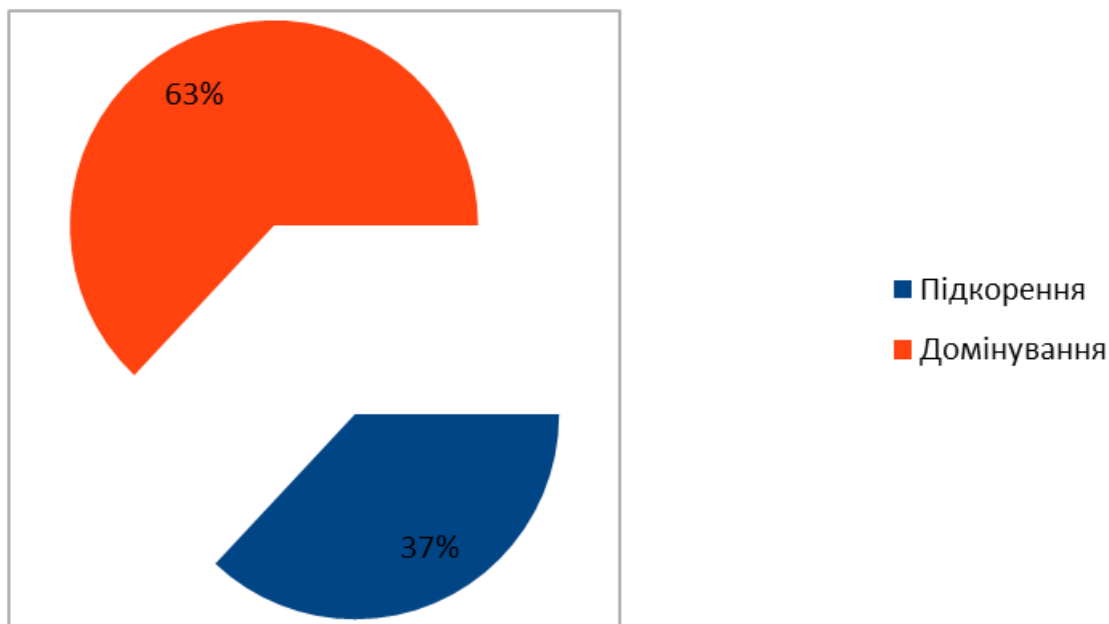


Рисунок 2.19 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за шкалою «домінування-підкорення» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

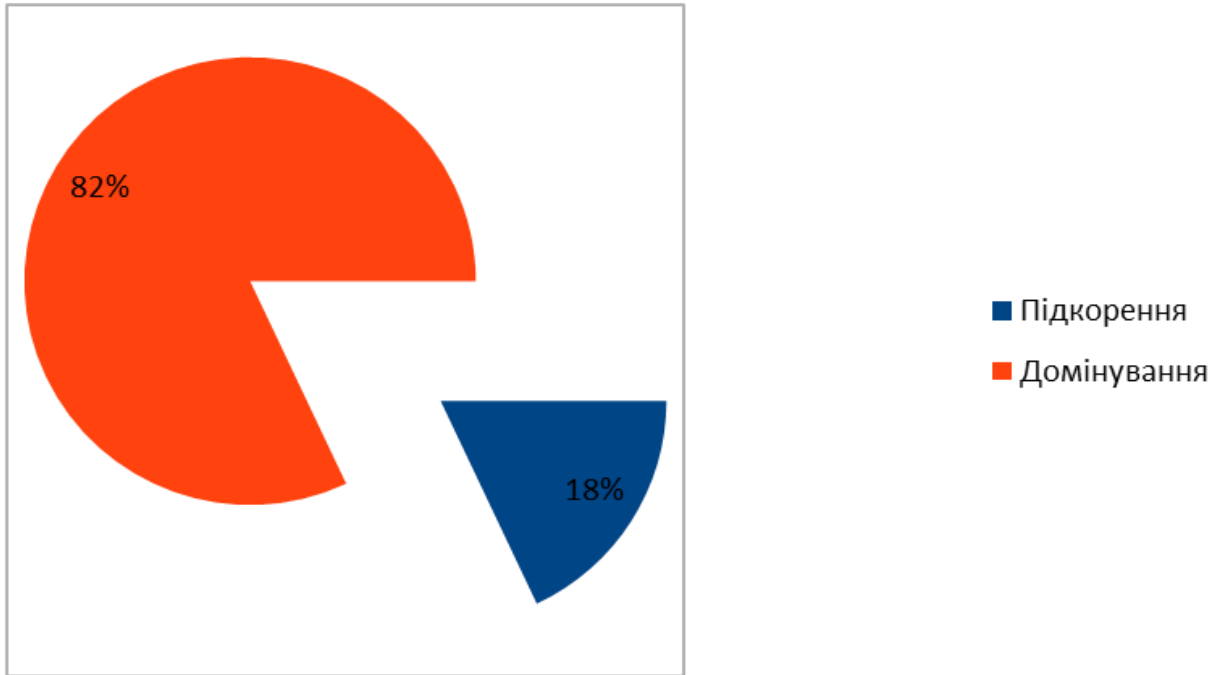


Рисунок 2.5 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за шкалою «домінування-підкорення» методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

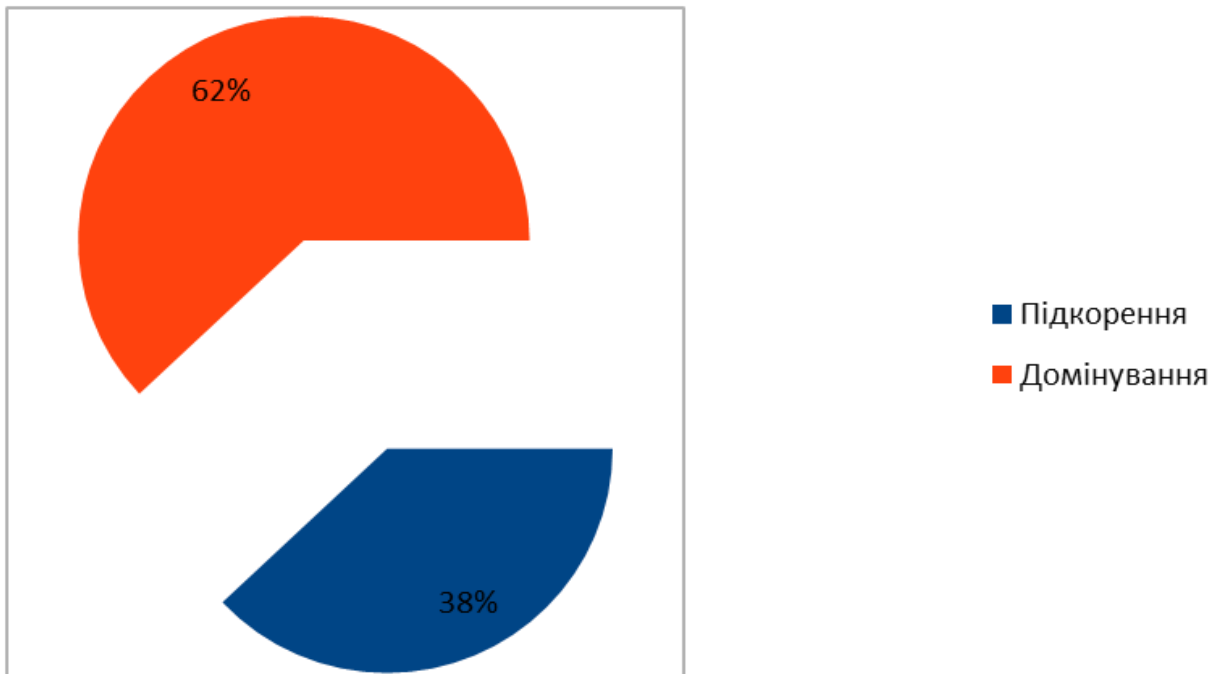


Рисунок 2.20 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за шкалою “домінування– підкорення” методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

За шкалою “дружелюбності-агресивності” у 10-А класі показник дружелюбності на 8 % зріс, а показник агресивності відповідно на 8 % зменшився (рисунок 2.4 та 2.21). У 10-Б класі показник дружелюбності зріс на 26 %, враховуючи те, що під час першої діагностики середній показник класу був від’ємним, тобто агресивність переважала над дружелюбністю (рисунок 2.6 та рисунок 2.22).

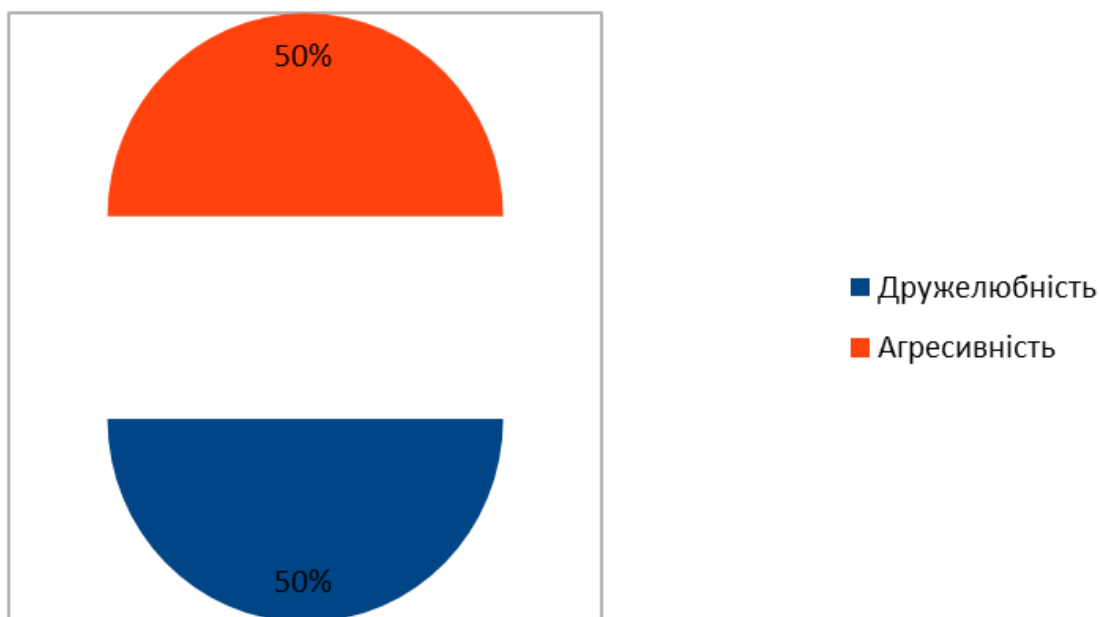


Рисунок 2.4 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за шкалою “дружелюбності-агресивності” методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

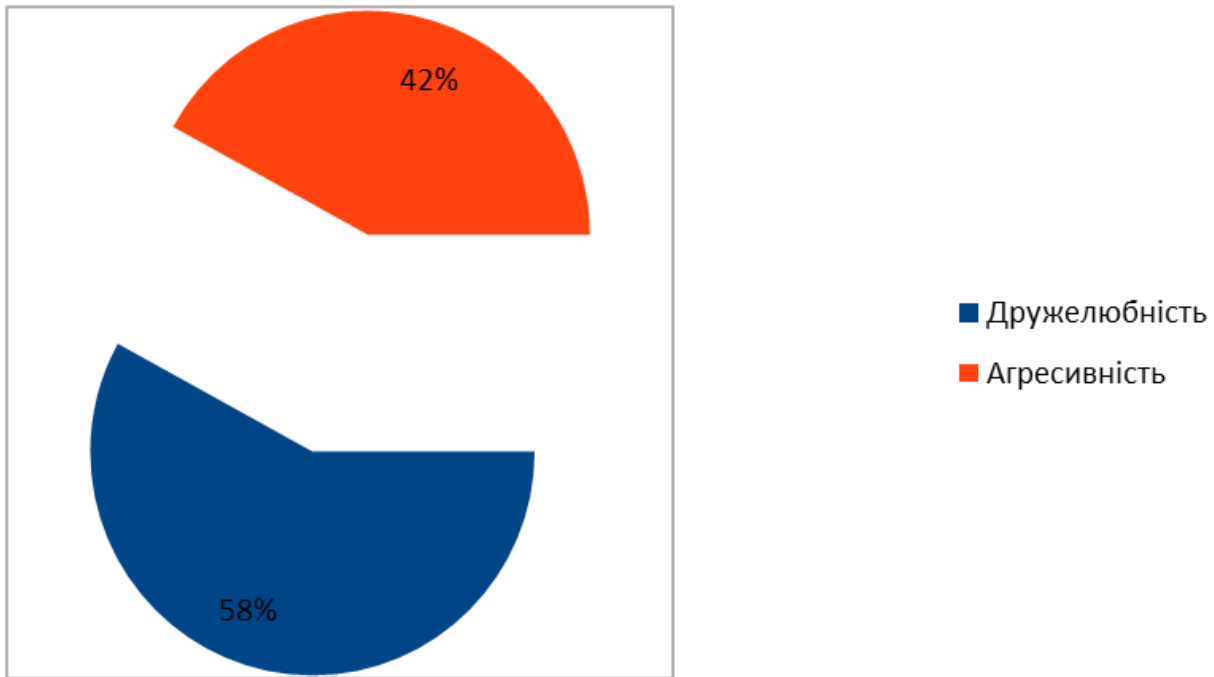


Рисунок 2.21 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за шкалою “дружелюбності-агресивності” методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

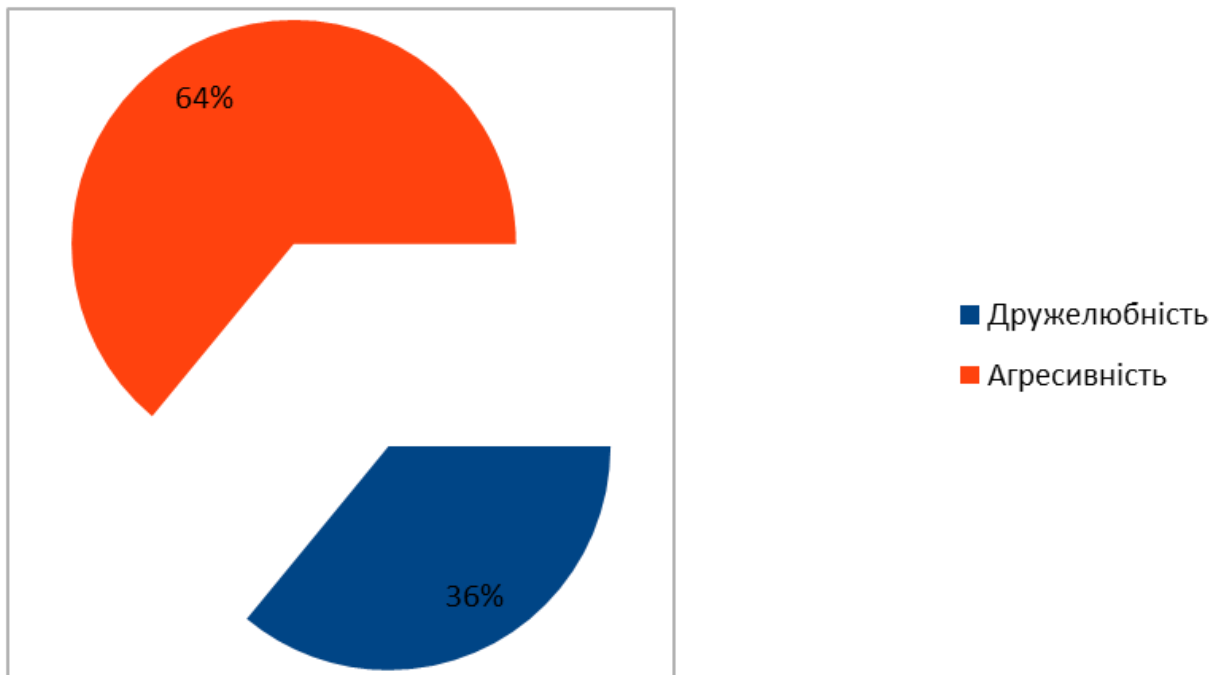


Рисунок 2.6 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за шкалою “дружелюбності-агресивності” методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

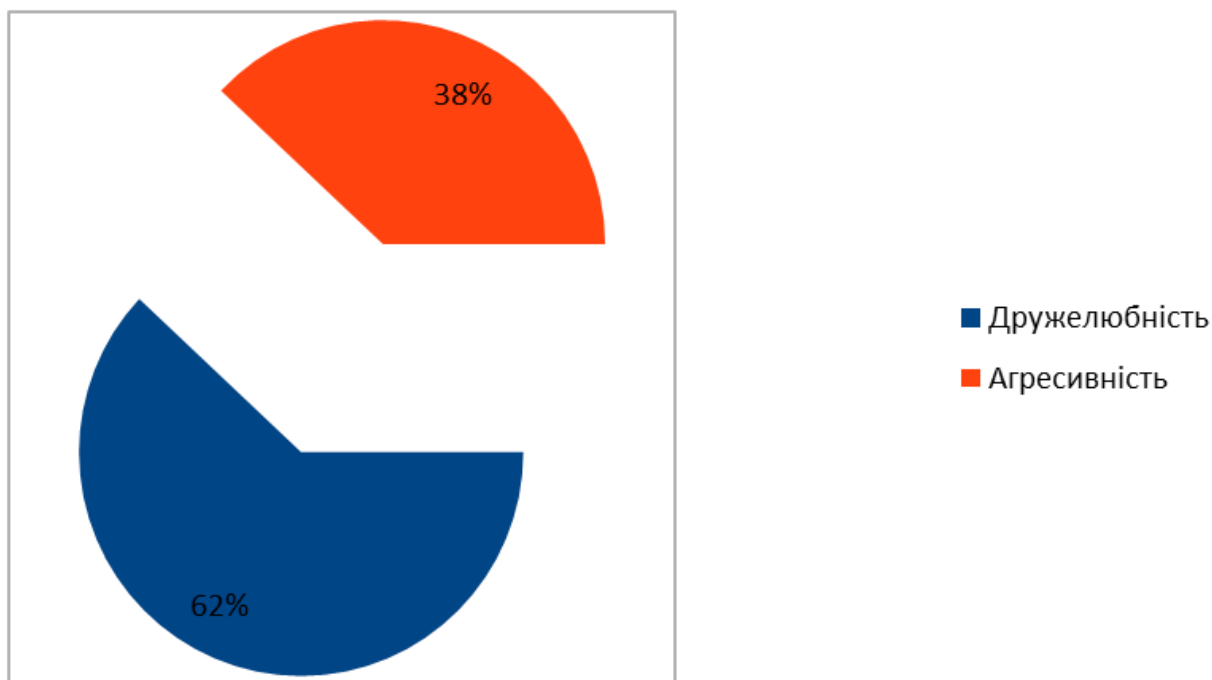


Рисунок 2.22 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за шкалою “дружелюбності-агресивності” методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі

За шкалою методики діагностики адаптованості до життя у 10-А класі маємо такі зміни:

1) показник підлітків із високою адаптованістю знизився на 2 %, і з’явилися учні, результатом яких є середній рівень адаптованості (2 %);

2) чисельність учнів із низьким рівнем адаптованості знизилась на 2 %, але учнів із очевидною неадаптованістю – збільшилась на 2 %;

3) показник учнів із ситуативною дезадаптованістю знизився на 2 %, проте показник учнів із стійкою очевидною дезадаптованістю зріс на 2 % (рисунок 2.7 та рисунок 2.23).

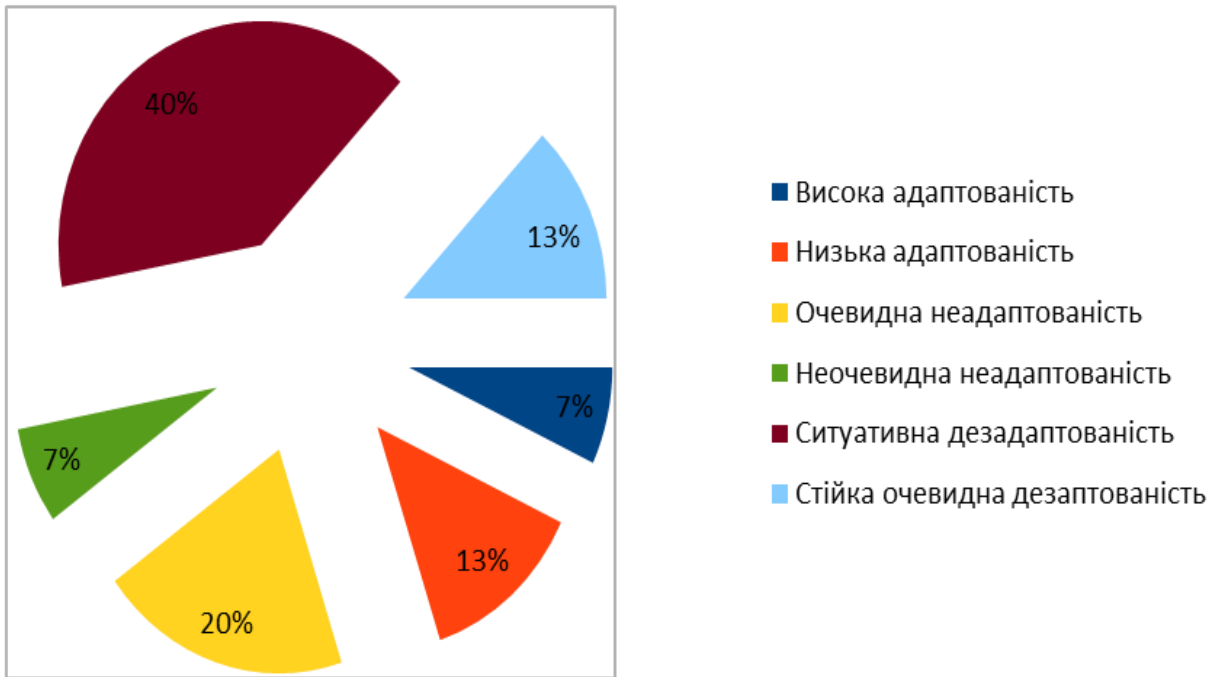


Рисунок 2. 7 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана

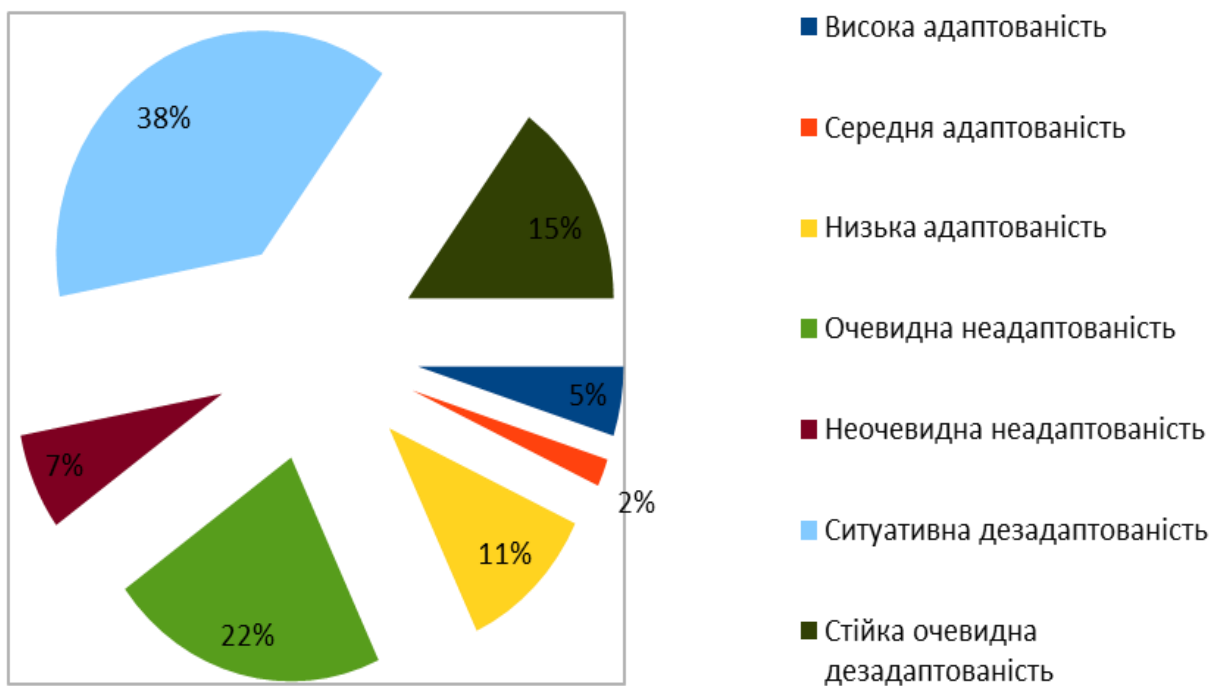


Рисунок 2.23 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана

У 10-Б класі після повторної діагностики можемо спостерігати таке:

- 1) чисельність учнів із дуже високим рівнем адаптованості зросла на 15 %;
- 2) чисельність учнів із високим рівнем зросла на 20 %;
- 3) чисельність учнів із показником неочевидної неадаптованості знизилась на 2 %;
- 4) чисельність учнів із очевидною неадаптованістю зросла, проте підлітків із ситуативною дезадаптованістю повторна діагностика не показала (рисунок 2.8 та рисунок 2.24).

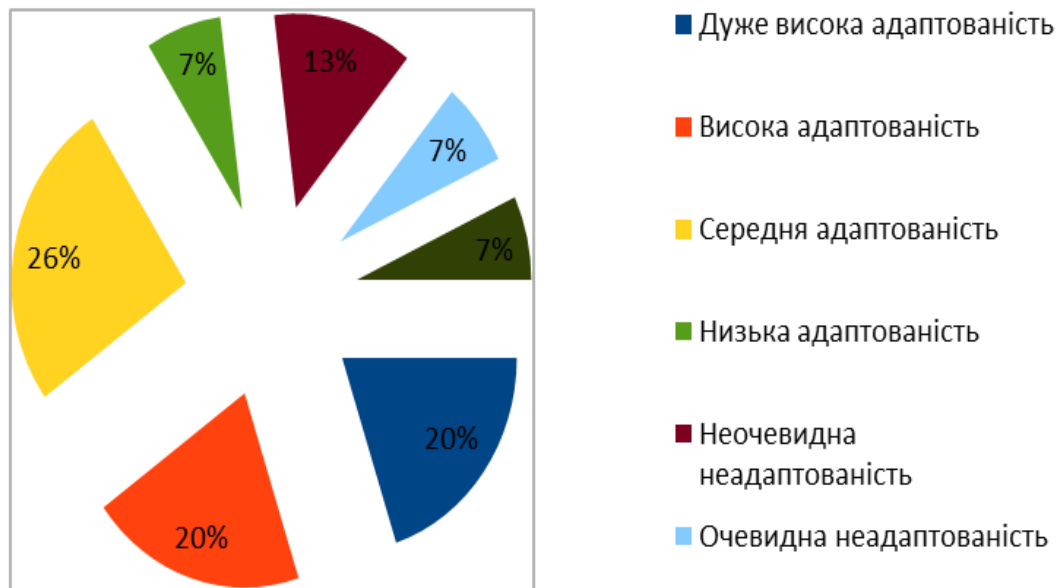


Рисунок 2. 8 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана

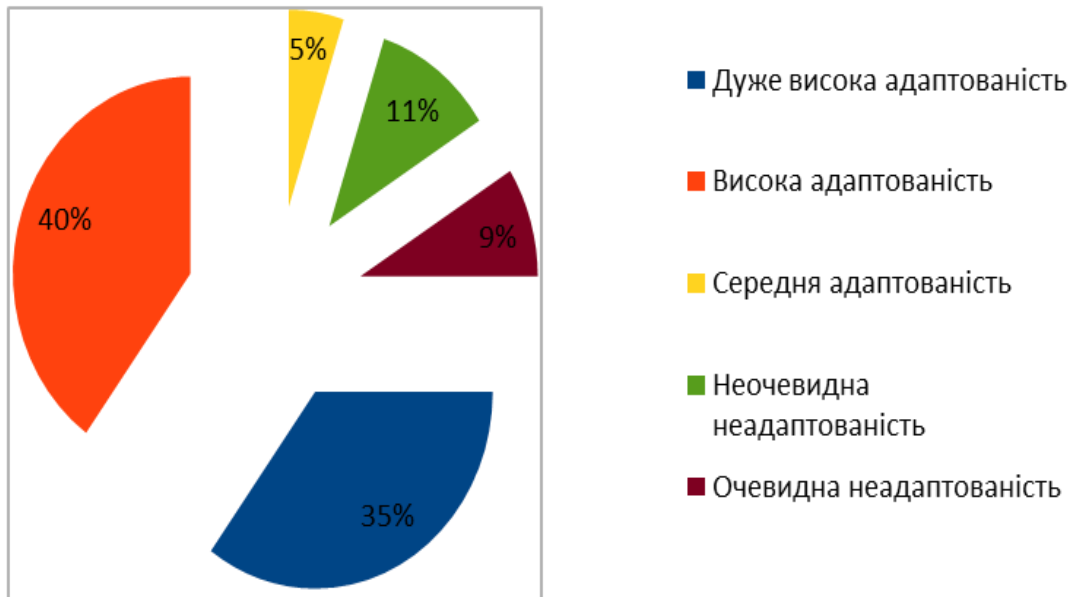


Рисунок 2.23 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення соціально-психологічної адаптації В. Фурмана

Повторне визначення соціометричних статусів учнів на основі соціометричного дослідження у 10-А класі майже ніяких змін не показало. Лише 2 % учнів із категорії “ізолюваних” перейшли у категорію “знехтуваних” (рисунок 2.9 та рисунок 2.24).

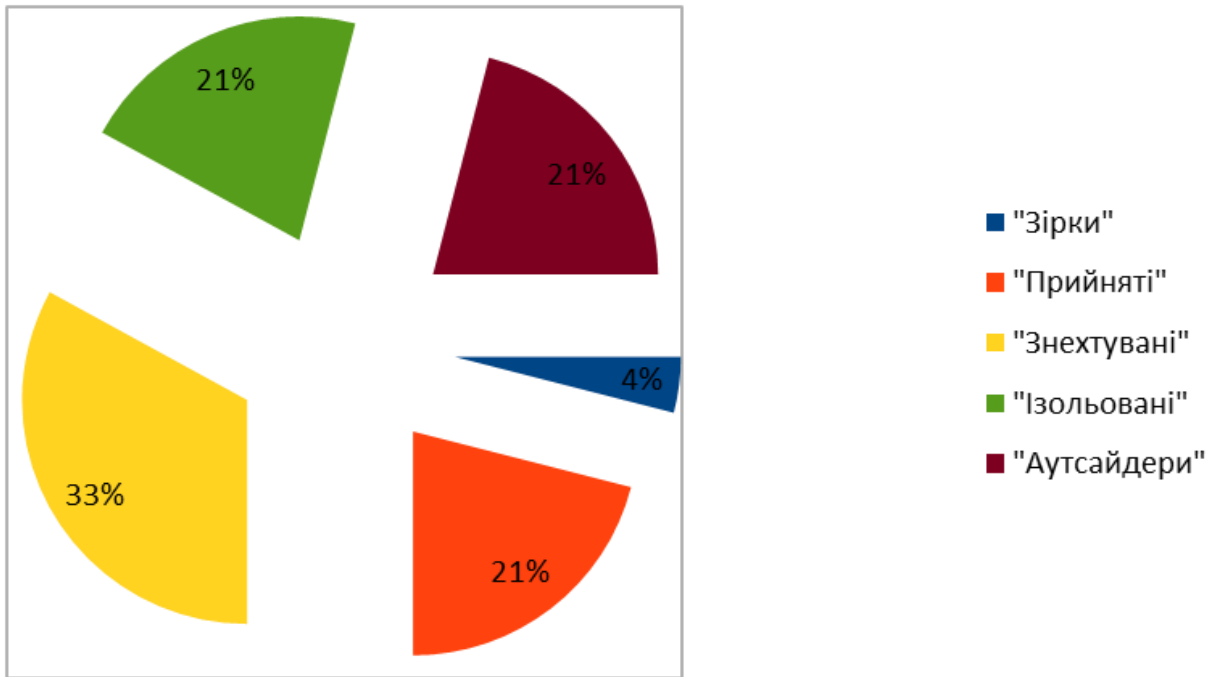


Рисунок 2.9 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою соціометрії

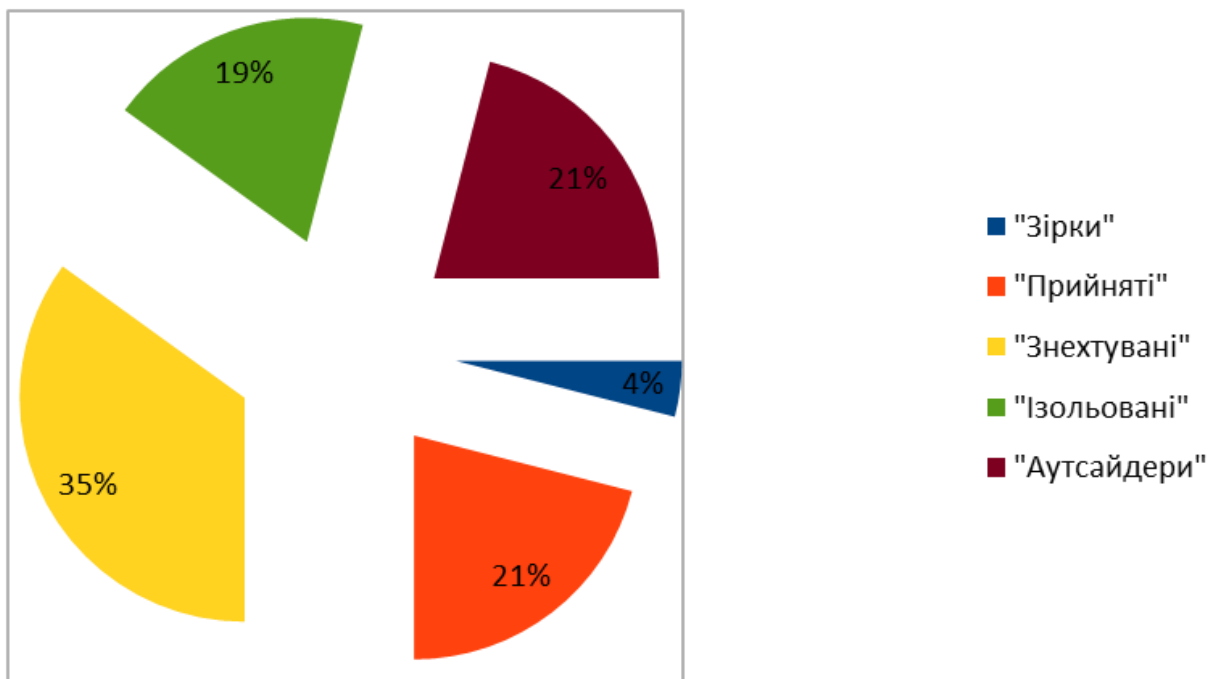


Рисунок 2.24 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою соціометрії

У 10-Б можна спостерігати появу учнів, що відносяться до категорії “зірки” (6%), а також збільшення кількості “прийнятих” на 4 % та зменшення кількості “знехтуваних” на 2 %. Крім цього, на 8 % зменшилась кількість “ізолюваних” дітей, тобто тих, хто не отримав під час анкетування від однокласників жодного вибору (рисунок 2.10 та рисунок 2.25).

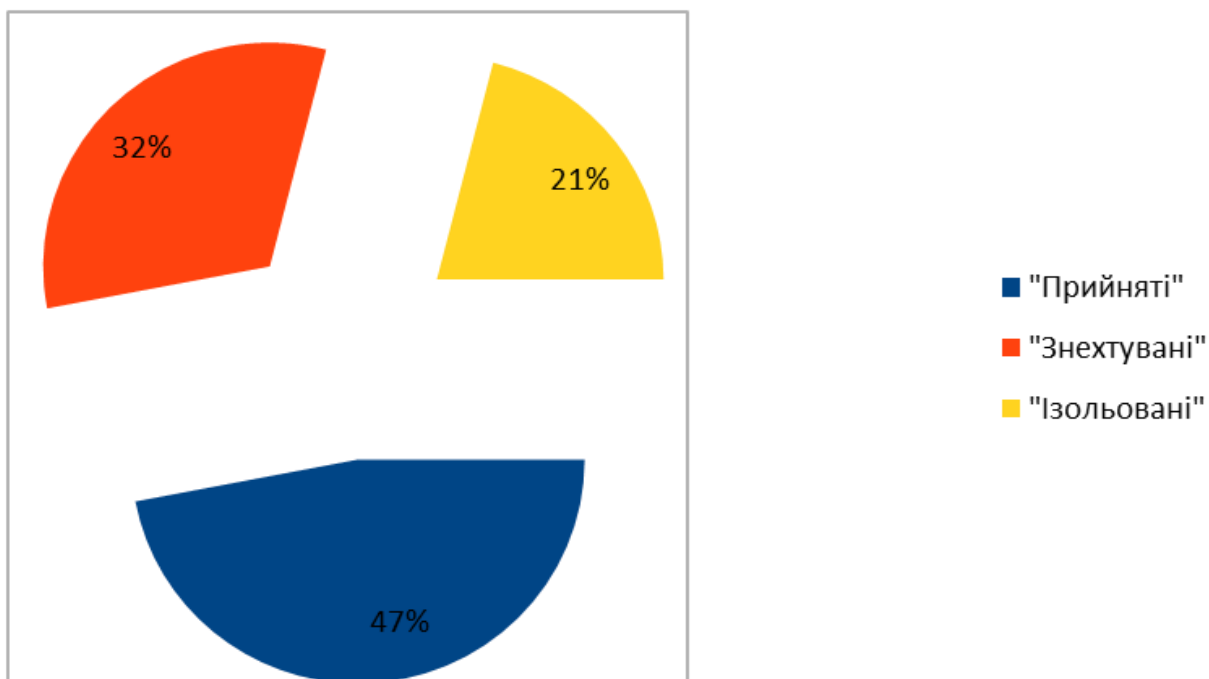


Рисунок 2.10 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою соціометрії

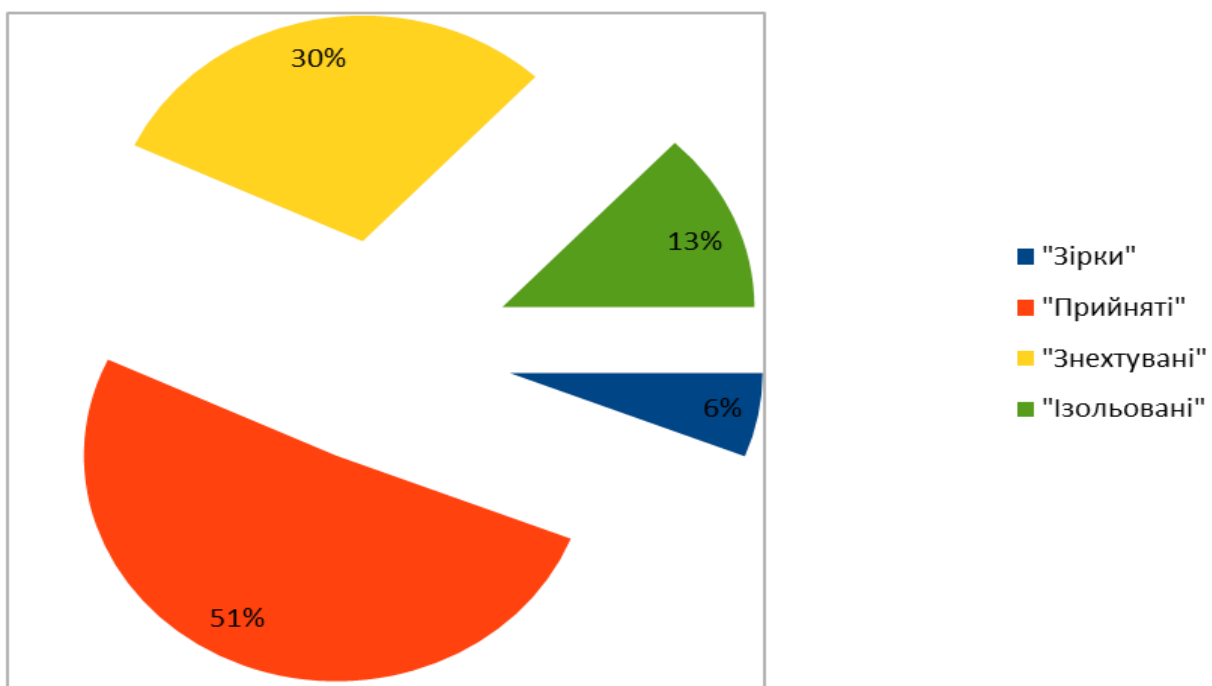


Рисунок 2.25 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою соціометрії

Повторна діагностика самооцінки у 10-А показала, що змін за час проведення експерименту з іншим класом не відбулося. Кількість дітей із неадекватно завищеною самооцінкою зменшилась на 1 %, а кількість із самоадаптованою завищеною самооцінкою на 1 % збільшилась (рисунок 2.11 та рисунок 2.26).

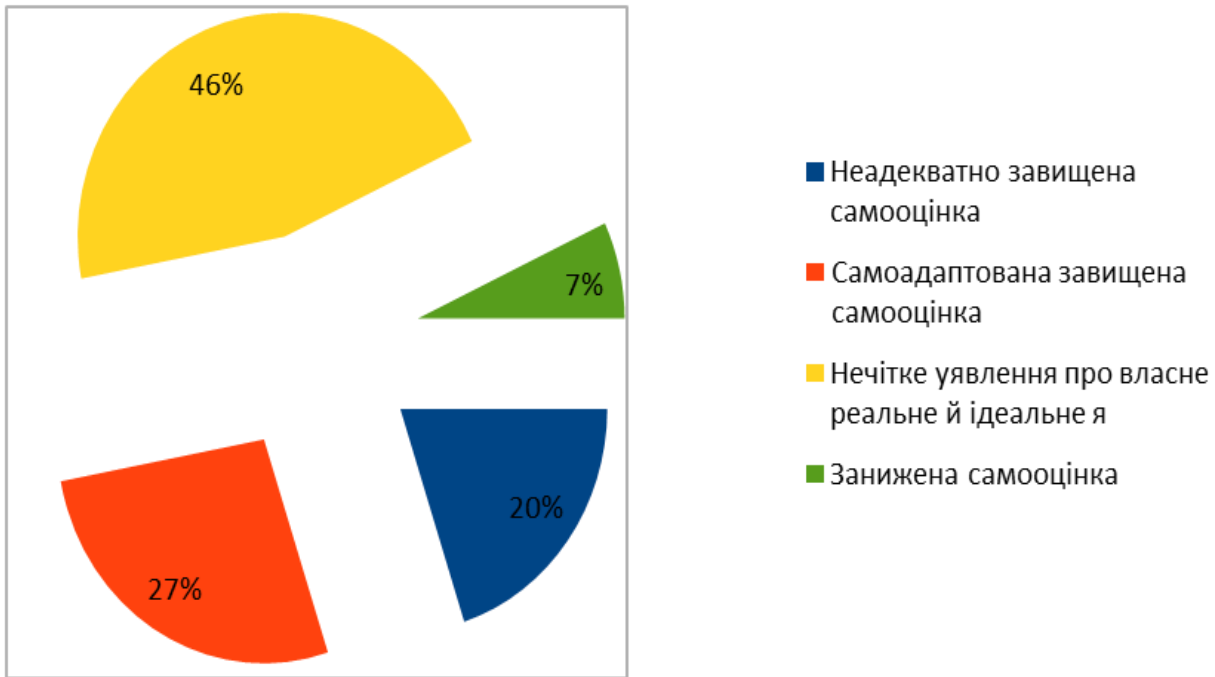


Рисунок 2.11 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самооцінки

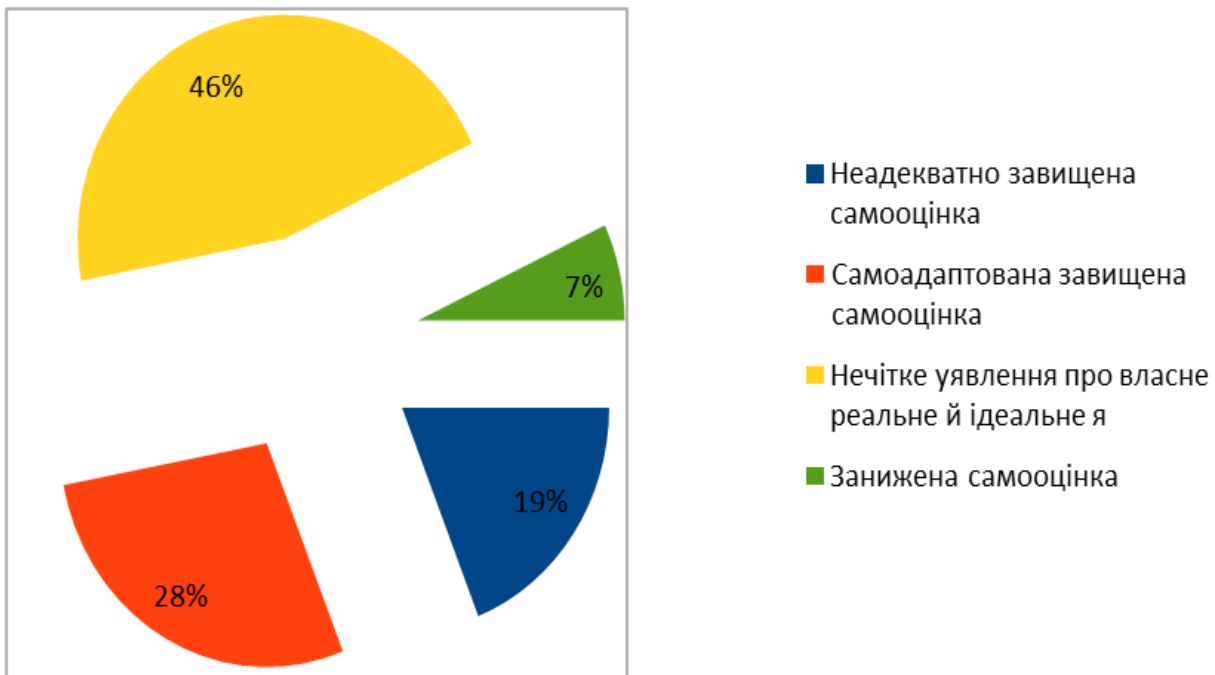


Рисунок 2.26 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самооцінки

У 10-Б маємо таку позитивну динаміку:

1) кількість учнів із самоадаптованою завищеною самооцінкою зросла на 12 %;

2) кількість учнів із недиференційованим уявленням про своє реальне й ідеальне я зменшилась на 8 %;

3) кількість учнів із заниженою самооцінкою зменшилась 4 % (рисунок 2.12 та рисунок 2. 27).

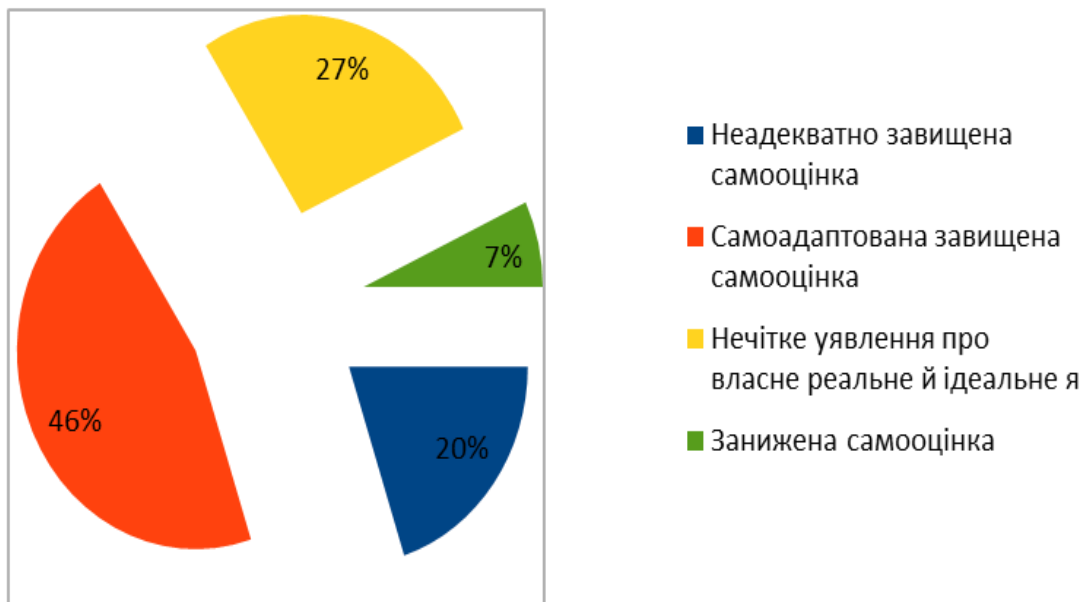


Рисунок 2.12 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самооцінки

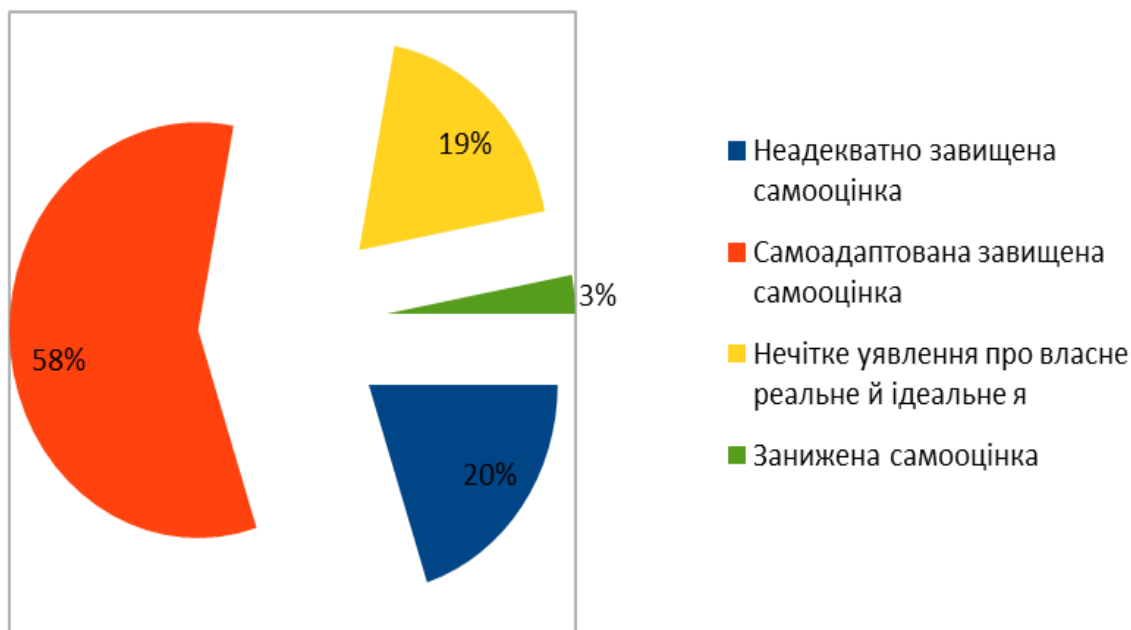


Рисунок 2.27 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самооцінки

За шкалою оцінки самосвідомості у 10-А можна помітити незначні зміни: кількість учнів із високим рівнем і суспільної, і часткової самосвідомості зросла на 4 %, а учнів із низьким рівнем самосвідомості в цілому зменшилась на 4 % відповідно (рисунок 2.13 та рисунок 2.28).

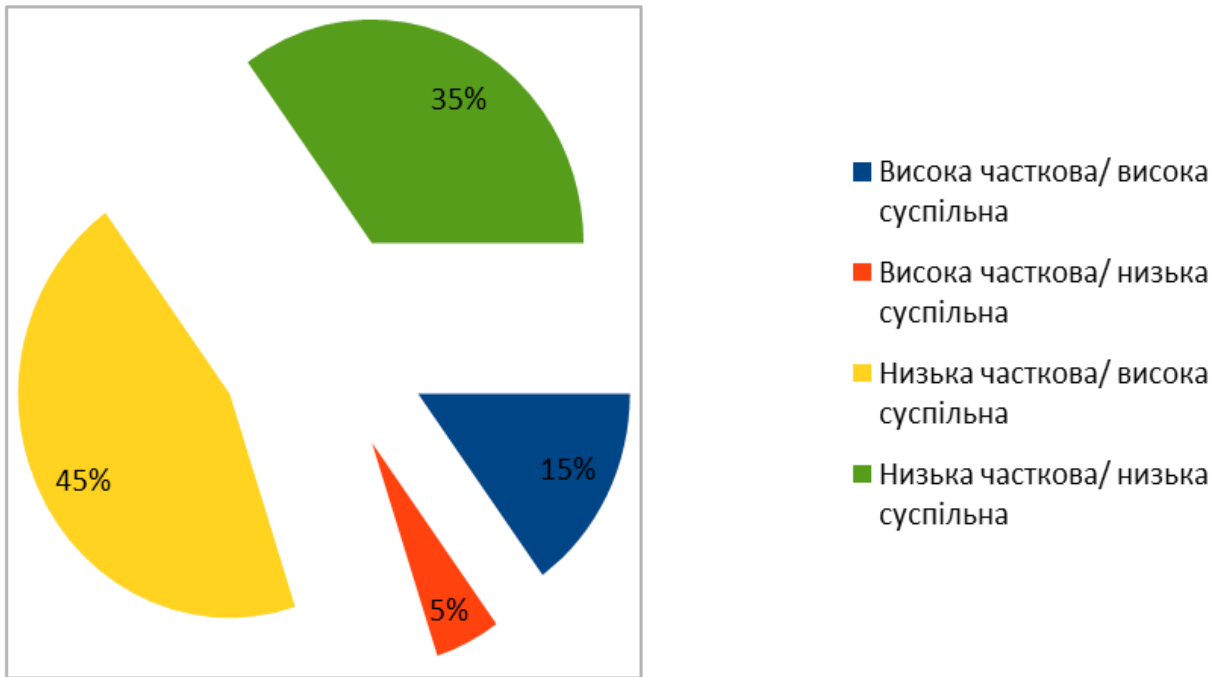


Рисунок 2.13 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самосвідомості

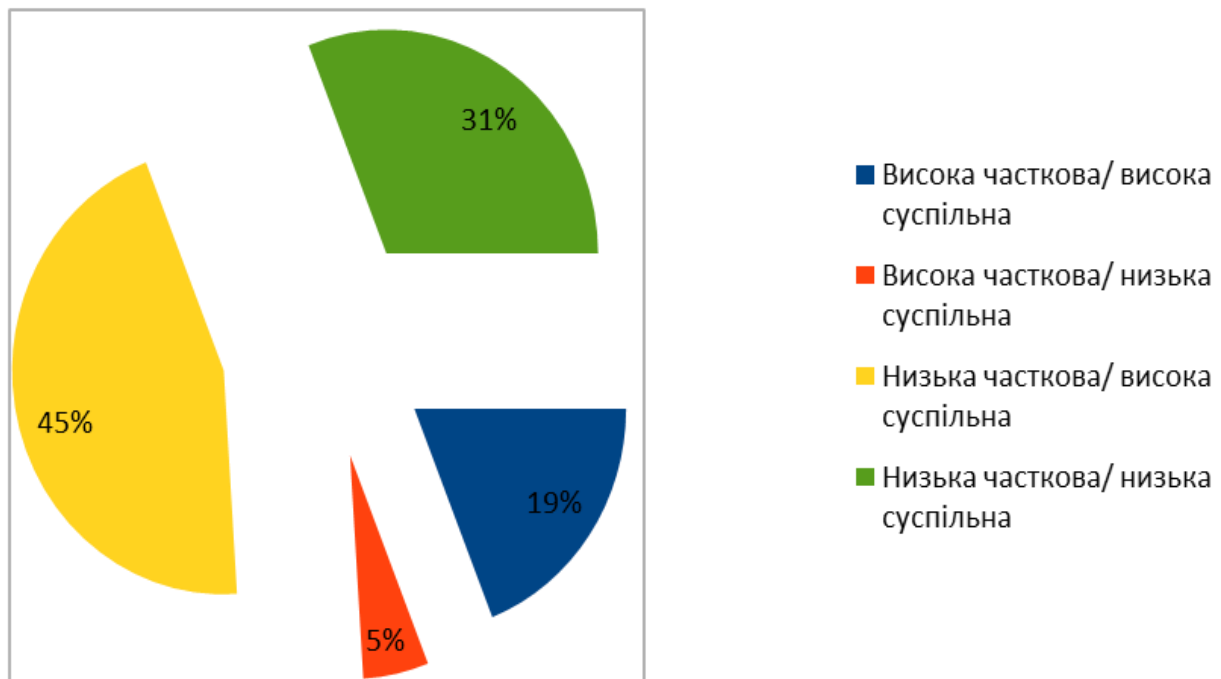


Рисунок 2.28 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самосвідомості

У 10-Б зміни є більш помітними:

- 1) кількість учнів із високим рівнем самосвідомості в цілому зросла на 11%;
- 2) кількість учнів із високим рівнем часткової, але низьким суспільної самосвідомості знизилась на 4 %, а із високим рівнем суспільної, але низьким часткової – зросла на 8 %;
- 3) кількість учнів із низьким загальним рівнем самосвідомості зменшилась на 15 % (рисунок 2.14 та 2.29).

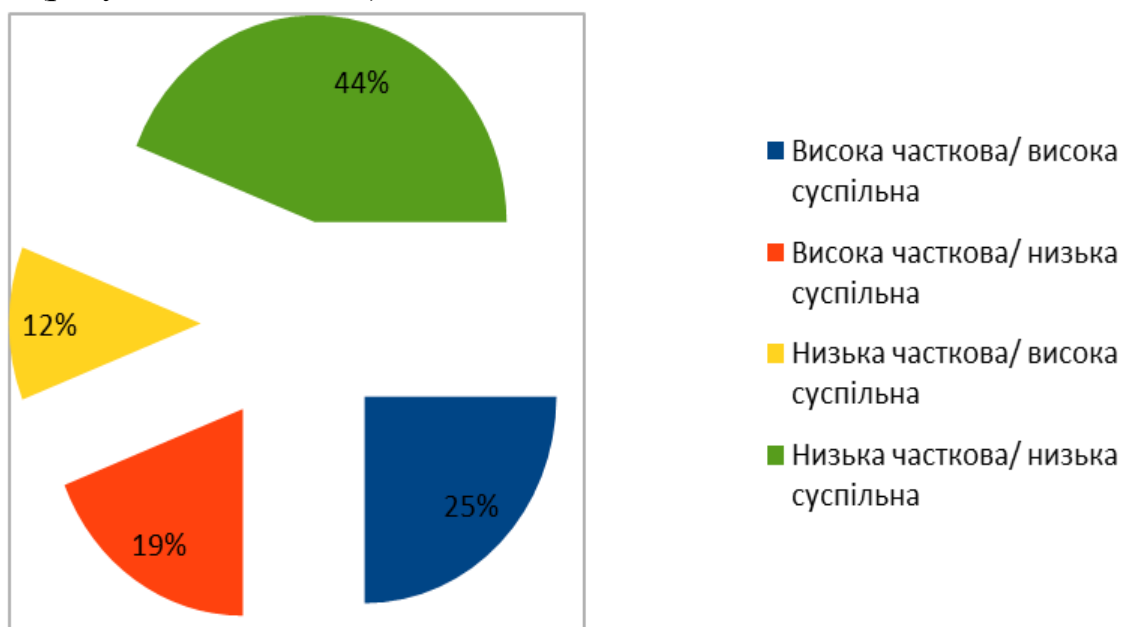


Рисунок 2.14 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самосвідомості

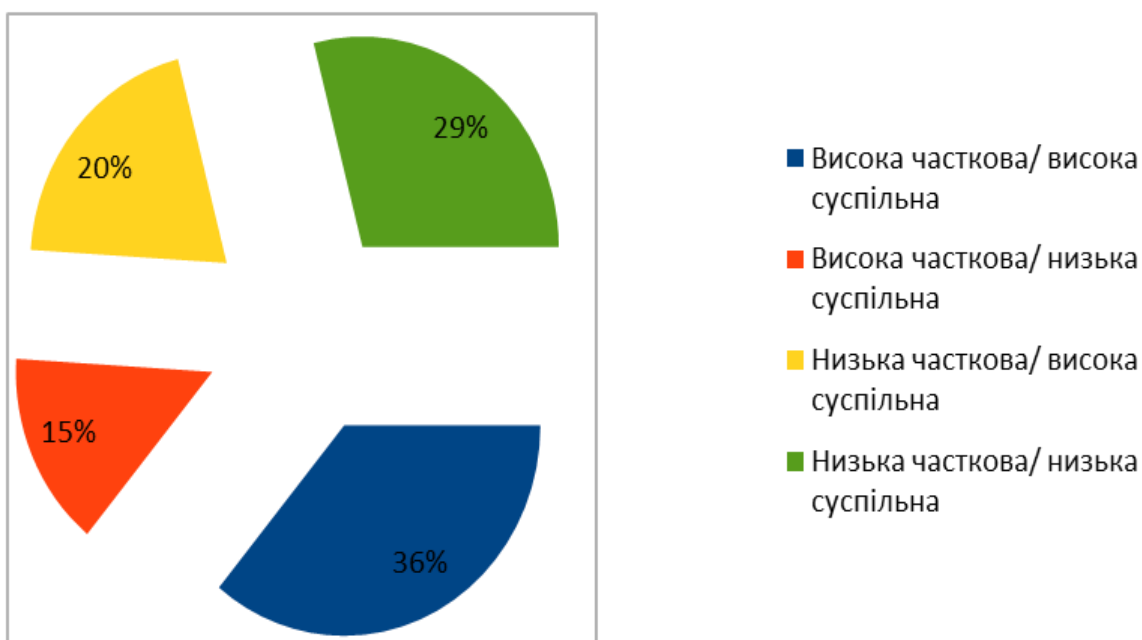


Рисунок 2.29 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самосвідомості

Щодо рівня самоповаги, то результати повторної діагностики у 10-А є негативними: кількість учнів із високим рівнем зменшилась на 5 %, а кількість учнів із середнім рівнем – на 5 % зросла (рисунок 2.15 та 2.30).

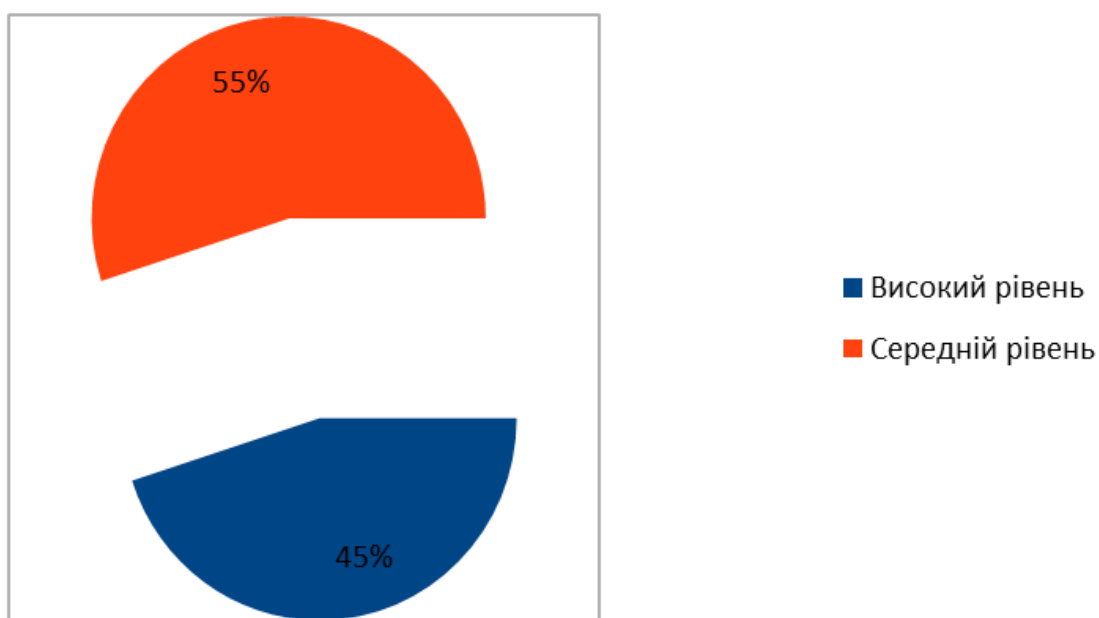


Рисунок 2.15 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самоповаги

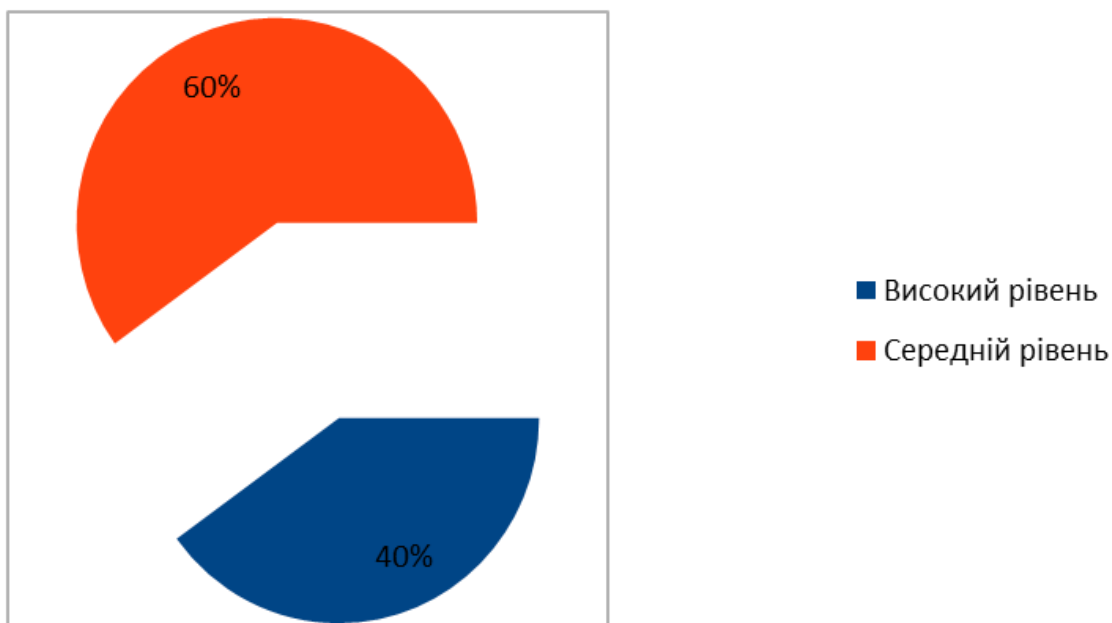


Рисунок 2.30 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-А класі за методикою визначення самоповаги

У 10-Б кількість підлітків із високим рівнем збільшилась на 30 %, а із середнім – зменшилась на 30 % відповідно (рисунок 2.16 та 2.31).

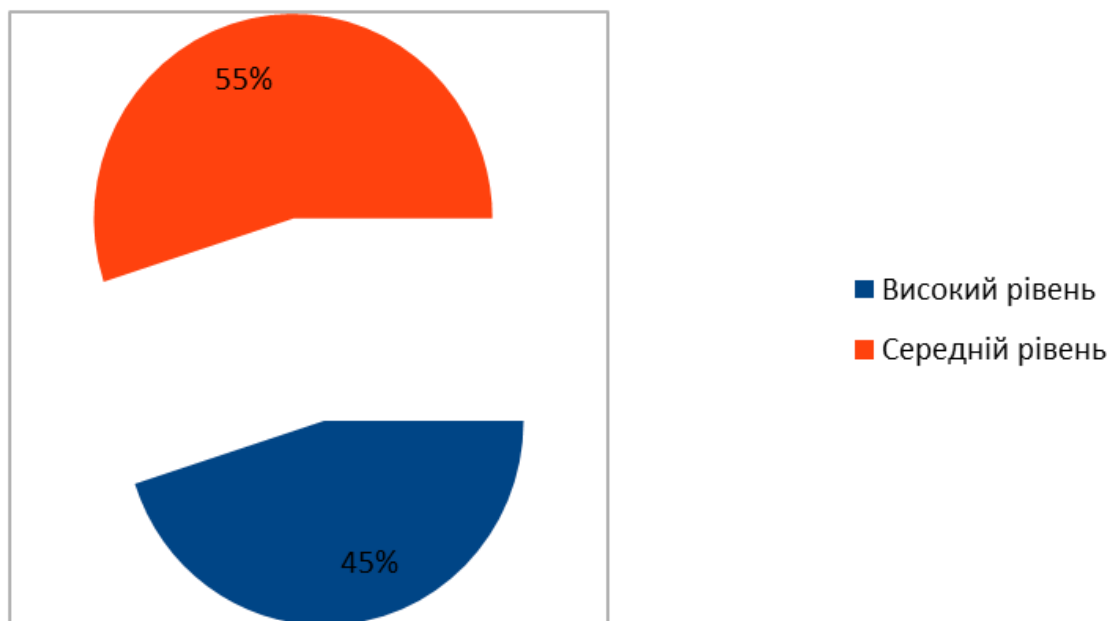


Рисунок 2.16 – Результати якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самоповаги

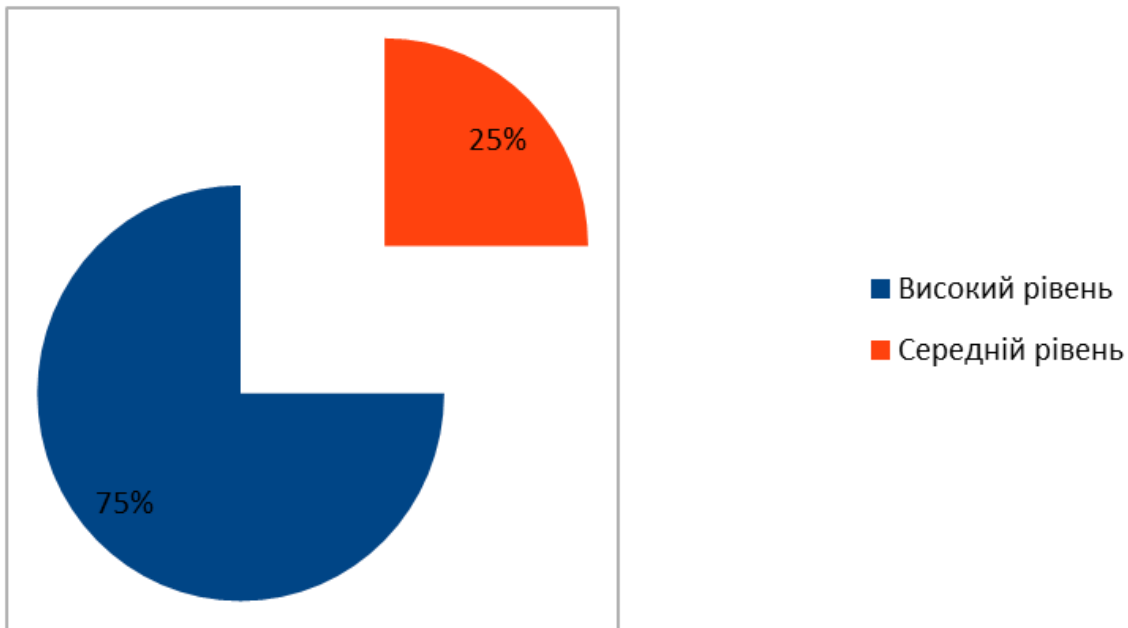


Рисунок 2.31 – Результати повторного якісного аналізу емпіричних даних у 10-Б класі за методикою визначення самоповаги

Результати кількісного аналізу розміщуємо у таблиці, зіставивши їх та обрахувавши різницю середніх показників для обох класів “до” та “після”.

Таблиця 2.3 – Результати порівняльного кількісного аналізу емпіричних даних у обох групах за методиками діагностики міжособистісних стосунків

Назва шкали/ Клас	10-А (I зріз)	10-А (II зріз)	Різниця	10-Б (I зріз)	10-Б (II зріз)	Різниця
Дружелюбність (за методикою Т. Лірі)	0,97	1, 1	0, 16	-3,2	1, 2	4, 4
Домінування (за методикою Т. Лірі)	2, 4	2, 5	0, 1	5,6	4, 2	-1, 4
Адаптація до життя	33	30	- 3	39	58	19

Емоційна згуртованість (за методикою соціометрії)	0, 047	0, 054	0, 007	0, 040	0, 37	0, 33
Групова згуртованість (за методикою соціометрії)	0, 56	0, 59	0, 03	0, 33	0, 89	0, 56

Таблиця 2.4 – Результати порівняльного кількісного аналізу емпіричних даних у обох групах за методиками діагностики я-концепції

Назва шкали/ Клас	10-А (І зріз)	10-А (ІІ зріз)	Різниця	10-Б (І зріз)	10-Б (ІІ зріз)	Різниця
Самооцінка	0, 44	0, 46	0, 02	0, 5	0, 8	0,3
Самоповага	29	27, 7	-1,2	29	37	8
Самосвідомість	5, 4	5, 6	0, 2	5, 3	7	1,7

Аналіз отриманих результатів. Порівнявши дані, отримані під час першої та другої діагностики, можна помітити наступне:

1. У 10-А, з яким не проводилась корекційно-розвивальна робота, спостерігається деякі зміни показників за шкалами дружелюбності та домінування, а також показників емоційної та групової згуртованості. Ці показники зросли, але це збільшення є незначним і може бути пов'язане з різними чинниками, що могли мати вплив на клас у той час, поки з іншою групою проводилась корекційно-розвивальна робота. Показник за шкалою адаптованості до життя теж зазнав незначних змін, але негативних: він знизився на 3.

2. У цій групі маємо зміни і за шкалами, що діагностують компоненти я-концепції. Середній показник самооцінки та самосвідомості збільшився на 0,02 та 0,2 відповідно, а показник самоповаги – зменшився на 1,2. Оскільки група

функціонувала у природному для неї середовищі і ніякий цілеспрямований вплив для зміни цих параметрів не було вчинено, ми не можемо напевно знати, що на це повпливало.

3. У 10-Б, учні якого стали учасниками низки корекційно-розвивальних занять, спрямованих на покращення міжособистісних стосунків, можна помітити позитивну динаміку показників цих стосунків. Показник за шкалою дружелюбності зріс на 4, 4, а показник за шкалою домінування зменшився на 1, 4, що теж є позитивним, оскільки в групі відбулося незначне, але зниження прагнення підкорювати собі інших та керувати ними. Покращення бачимо і за шкалами емоційної та групової згуртованості, а також значне збільшення показника адаптованості до життя: він зріс аж на 19.

4. Показники за шкалами діагностики окремих компонентів я-концепції 10-Б теж зазнали змін. Показник самооцінки зріс на 0, 3 самосвідомості – на 1, 7, а самоповаги – на 8. На основі цього можемо говорити про те, що якщо компоненти я-концепції покращились, то позитивних змін зазнала і я-концепція в цілому.

Можна зробити висновок, що проведена із 10-Б корекційно-розвивальна робота була успішною та результативною, і її мету було досягнуто: міжособистісні стосунки у групі значно покращились, про що свідчать результати повторної діагностики. У групі склалися більш доброзичливі й теплі стосунки, посилилася атмосфера безпеки і прийняття.

Бачимо й те, що після покращення міжособистісних стосунків покращилися я-концепції членів групи. Оскільки з 10-А корекційна робота не проводилася, показники міжособистісних стосунків у цій групі майже не змінилися. Так само майже не змінилися й показники за шкалами діагностики я-концепції.

Це дає нам підстави стверджувати, що цілеспрямований вплив на покращення міжособистісних стосунків у групі зумовлює й покращення я-концепцій членів цієї групи, а перебування учасників групи у довірливих та дружніх стосунках буде мати

сприятливий вплив на зростання самоповаги, розвиток самосвідомості та формування позитивної самооцінки кожного з них.

2.3 Рекомендації для вчителів та шкільних психологів щодо покращення процесу формування я-концепції підлітків

На основі отриманих даних нашого емпіричного дослідження можемо надати такі поради для вчителів та шкільних психологів щодо покращення процесу формування я-концепції підлітків:

1. Уважно спостерігати за психологічним кліматом всередині класу, для того щоб вчасно виявляти можливі конфлікти та непорозуміння між учнями і допомогти їх вирішити екологічним способом.

2. Вивчати індивідуальні особливості учнів, їх типи темпераменту та особливості характеру, звертати увагу на загостреність певних його рис та акцентуації, для того щоб певною мірою передбачати поведінку підлітків у тій чи іншій ситуації.

3. Проводити із старшокласниками тренінгові заняття, бесіди, ігри та інші заходи, спрямовані на покращення міжособистісних стосунків, їх зміцнення, підвищення у класі рівня дружелюбності та прийняття.

4. За допомогою лекцій, бесід, виховних годин та інших заходів просвітницького характеру навчати дітей екологічно вирішувати конфлікти, взаємодіяти, поважаючи права й потреби один одного.

5. Частіше організовувати спільний відпочинок, де учні класу могли б спілкуватися у позашкільний час: екскурсії, прогулянки, ігри, походи в кіно, до театру, музею, на концерт тощо.

6. Створювати такі обставини, за яких діти, які мають слабкий авторитет у класі (“ізольовані” та “аутсайдери”) могли б проявити свої здібності, навички й

таланти, проявитися як цікава особистість, і викликати інтерес та повагу до себе однокласників.

7. Створювати атмосферу рівності, ставитися до усіх учнів однаково незалежно від їх статусу в колективі, успіхів у навчанні, індивідуальних особливостей тощо.

8. Хвалити учнів, звертати увагу на їх позитивні риси та досягнення, у кожному виділяти щось хороше й таке, що робить його особливим, відрізняє від інших.

9. Вживати заходів задля зниження рівня тривожності учнів та створення атмосфери безпеки, сприяти мінімізації стресу від навчального навантаження: виділити години для додаткових консультацій із вчителями-предметниками, ознайомити підлітків із копінговими стратегіями та методами релаксації.

10. Цілеспрямовано підвищувати рівень самосвідомості учнів, спонукати їх звертати увагу на свій внутрішній світ, на усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, своєї унікальності й значимості, вчити усвідомлювати свої потреби та прислухатися до себе.

Висновки до другого розділу

Отже, для проведення експерименту ми обрали дві групи, до складу яких входять підлітки 10 класу, що навчаються паралельно в межах однієї школи і перебувають в однакових умовах. За допомогою шести методик ми виконали діагностику міжособистісних стосунків та складових частин я-концепції у кожному з класів.

Результати діагностики мали деякі відмінності в досліджених групах. Щоб з'ясувати, чи ці відмінності є достовірними, ми перевірили їх за допомогою t-критерію Стюдента і пересвідчилися в тому, що відмінності є статистично недостовірними.

Із 10-Б класом ми провели корекційно-розвивальну роботу, спрямовану на зміцнення міжособистісних стосунків у групі, покращення психологічного клімату у класі та встановлення атмосфери дружелюбності та прийняття, де кожен учень може вільно та безпечно виражати своє “я”. Із 10-А класом така робота не проводилась, діти перебували у природному середовищі, яке не зазнавало змін.

Після закінчення комплексу корекційно-розвивальних занять ми повторно діагностували міжособистісні стосунки та я-концепції за допомогою тих самих методик і виявили, що у 10-А відбулися зміни за шкалами міжособистісних стосунків та я-концепції, які проте не надто відрізнялися від результатів першої діагностики. Ці зміни були як позитивними, так і негативними, що свідчить про їхній стихійний характер. У 10-Б після корекційно-розвивальних занять можна спостерігати позитивну динаміку за шкалами міжособистісних стосунків, що свідчить про ефективність цих занять.

Також бачимо, що після корекційного впливу задля покращення міжособистісних стосунків покращились і дані за шкалами компонентів я-концепції, що вказує на зв'язок між цими змінними та залежність я-концепції від характеру міжособистісних стосунків у групі.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження впливу міжособистісних стосунків у навчальній групі на процес формування я-концепції підлітків.

1 Шляхом теоретичного аналізу з'ясовано, що я-концепція особистості – це стійка система уявлень індивіда про самого себе. Вчені-психологи мають різні погляди на її структуру, але найважливішими складовими “я” можна вважати самооцінку, самосвідомість, самоповагу, на основі діагностики яких можна дізнатися про я-концепцію індивіда. Активний розвиток я-концепції припадає на підлітковий вік – час, коли дитина дорослішає, активно пізнає себе та формує уявлення про свої індивідуальні особливості. Серед чинників, що впливають на формування я-концепції, дуже важливим є вплив значимих людей та якість стосунків із ними, думка соціального оточення. Для підлітків у цей період великого значення набуває близьке спілкування з однолітками, можливість бути прийнятим в колективі, почуватися в ньому комфортно. Саме тому міжособистісні стосунки з однолітками-однокласниками є важливим фактором впливу на формування уявлень дитини про себе.

2 Емпірично досліджено окремі складові я-концепції підлітків та характер міжособистісних стосунків у двох навчальних групах (10-А та 10-Б класах), що навчаються паралельно. Зокрема, діагностовано рівень емоційної та групової згуртованості, особистісної адаптованості, рівень дружелюбності та агресивності у членів групи і їхні типи поведінки у колективі. Також діагностовано складові я-концепції: самооцінку, самоповагу та самосвідомість. Порівняльний аналіз даних показав, що показники у двох групах є однаковими. Ми виявили, що ці показники знаходяться на низькому рівні і потребують покращення. У 10-А класі рівень групової згуртованості нижче середнього, а у 10-Б класі – низький; у обох класах

низький рівень дружелюбності та особистісної адаптованості. Також у обох класах учнів, що мають високий рівень самоповаги, самосвідомості та адаптовану самооцінку, менше половини.

3 Для покращення міжособистісних стосунків у навчальній групі ми склали і апробували з учнями одного із класів комплекс корекційно-розвивальних занять. Ці заняття були спрямовані на підвищення групової згуртованості, покращення емоційного клімату, розкриття кожного члена групи як індивідуальної, цікавої особистості, довірливе спілкування, посилення в учасників відчуття безпеки, прийняття та комфорту всередині групи. Учні іншого класу не брали участі в наших заняттях.

4 За результатами апробації корекційно-розвивальних занять перевірено залежність я-концепції підлітків від міжособистісних стосунків у навчальній групі. На основі аналізу даних повторної діагностики міжособистісних стосунків та складових я-концепції в обох групах було визначено, що у групі, яка не брала участь у складеній нами корекційно-розвивальних заняттях, показники майже не змінилися, у той час як у групі, що брала участь у цих заняттях, ми виявили покращення показників міжособистісних стосунків, і складових я-концепції.

5 На основі отриманих емпіричних даних розроблено рекомендації для вчителів і шкільних психологів щодо покращення процесу формування я-концепції підлітків через покращення міжособистісних стосунків у навчальній групі.

Результати дослідження підтвердили наше припущення про те, що в учнів навчальних груп, у яких члени колективу перебувають у гарних міжособистісних стосунках один з одним, більша можливість формування позитивної я-концепції, ніж в учнів навчальних груп, де міжособистісні стосунки є поганими.

Отже, завдання нашого дослідження виконано, мету досягнуто, гіпотезу підтверджено.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в удосконаленні та експериментальній перевірці складених нами корекційно-розвивальних занять і рекомендацій щодо покращення процесу формування я-концепції підлітків.