МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

«Связь показателей умственного развития с межличностными отношениями у детей младшего школьного возраста»

Студент _____ Рыжкова Елена Андреевна
подпись

Руководитель _____ Бузыкина Ю.С.
подпись

Нормоконтролер _____ Памфилова С.А.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ №__)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение……..…....3
Глава 1. Анализ теоретических данных по проблеме исследования связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста ……6
1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста ……6
1.2. Умственное развитие в младшем школьном возрасте ……...15
1.3. Возрастные особенности межличностных отношений в младшем школьном возрасте …….....20
Выводы по 1 главе…….30
Глава 2. Исследование связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста ……..31
2.1. Описание процедуры и методов исследования……...31
2.2. Анализ результатов диагностики показателей умственного развития и характера межличностных отношений у детей младшего школьного возраста……...34
2.3. Изучение связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста ……..40
Выводы……...44
Заключение…….48
Список используемых источников……..50
Приложение……55

Введение

Большую часть своей жизни личность проводит в группе. И велико значение занимаемого в ней статусного положения. Младший школьник – это личность, которая вступает в систему межличностных взаимоотношений. С поступлением ребенка в школу начинается активное приобретение навыков общения. От построения взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка и от его социометрического статуса в коллективе сверстников зависит становление его личности. Проблема личных взаимоотношений в группе сверстников всегда привлекала внимание педагогов и психологов, исследованиям в данной области посвящены труды Г.А. Рокова, А.А. Реана, Я.Л. Коломинского, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Г. Крайга.

Межличностные отношения играют важнейшую роль в жизни человека, особо важным является изучение особенностей межличностных отношений на разных этапах онтогенетического развития и учёт их в своей деятельности организатора работы с детьми в школе. Межличностные отношения относится к числу важнейших сфер жизнедеятельности человека. Значения межличностных отношений в формировании личности весьма существенно и значительно для формирования основных компонентов личности. От того, как будет складываться межличностное отношение, зависит формирование будущей личности. Поэтому исследование межличностных отношений является актуальной темой для изучения.

Цель исследования - выявление связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста для использования данных в работе педагога-психолога.

Объект исследования – показатели умственного развития и межличностные отношения детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – связь показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: существует связь показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста, заключающаяся в том, что:

- чем выше показатели умственного развития младших школьников, тем выше их социометрический статус в группе, а также выше показатели межличностных отношений: руководящая позиция, нахождение в центре всеобщего внимания, общительность;

- существует связь некоторых показателей межличностных отношений – общительности, нахождения в центре всеобщего внимания, руководящей позиции, социометрического статуса в группе с потребностью включения, контроля и потребностью в установлении близких дружеских отношений.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать данные теоретических и эмпирических исследований по проблеме умственного развития и характера межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

2. Провести эмпирическое исследование связи показателей умственного развития младших школьников с характером межличностных отношений.

3. Проанализировать результаты диагностики и интерпретировать выявленные связи показателей умственного развития младших школьников с характером межличностных отношений.

4. Сформулировать выводы, сделать заключение.

Методологической базой исследования являются работы Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Б.Г. Ананьева, Я.Л. Коломинского по проблеме влияния показателей умственного развития на характер межличностных отношений.

В качестве основного метода был использован диагностический эксперимент с применением следующих методик:

- тест умственного развития младших школьников (ТУРМШ) (К.М. Гуревич);

- социально-психологический тест (социометрия) Дж. Морено;

- опросник межличностных отношений А.А. Рукавишников;

- проективная методика Рене Жиля для исследования сферы межличностных отношений ребенка.

Полученные результаты были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления связей показателей умственного развития с характером межличностных отношений младших школьников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №28 г. Пензы. Выборку исследования составили 40 человек (19 мальчиков и 21 девочка) – учащиеся 4 классов в возрасте 10-11 лет.

Глава 1. Анализ теоретических данных по проблеме исследования связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста

1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста

Ребенок младшего школьного возраста сохраняет много детских качеств, например, таких, как наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Но при этом он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, появляется другая логика мышления. Ведущим видом деятельности выступает учебная деятельность. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус, кроме того, меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в шесть или семь лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Кризис семи лет, как всякий кризис, связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, т.к. меняется восприятие своего места в системе отношений, социальная ситуация развития ребенка.

Кризис трех лет был связан с осознанием себя, как активного субъекта в мире предметов. Через «я сам», ребенок стремился действовать в окружающем мире, изменять его. Теперь же он приходит к осознанию своего места в системе общественных отношений, открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. У младшего школьника появляется желание занять новое место в жизни. Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. По словам Л.И. Божович, кризис семи лет представляет собой период рождения социального «Я» ребенка [11].

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, – менее важным. Маленький школьник с увлечением будет еще долго играть, но игра перестает быть основным содержанием его жизни. Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка.

В кризисный период происходят глубокие изменения переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. Осознанные переживания начинают образовывать устойчивые аффективные комплексы [18].

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок четырех лет, были ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Как известно, лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе. Но в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой. Все эти случаи представляют собой результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность, как наиболее значимую для него, а благодаря изменению социальной ситуации развития, начинает ориентироваться на общественную ценность того, что он делает.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны также с особенностями развития самой игровой деятельности. Дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет – не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат, развивается мотивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус [24].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность ребенка, направленная на него самого, развивается постепенно через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний.

Ребенок, ориентируя себя на самоизменение, овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре, способами служебных и умственных действий. Он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. На уровне достижений прослеживается и выявляется собственное изменение ребенка.

Д.Б. Эльконин выделил в учебной деятельности несколько взаимосвязанных компонентов: 1) учебная задача (то, что должен усвоить ученик, способ действия, подлежащий усвоению);

2) учебные действия (то, что ученик должен делать, чтобы сформировать образец усваиваемого действия и воспроизводить его);

3) действие контроля (сопоставление воспроизведенного действия с образцом);

4) действие оценки (определение того, насколько ученик достиг результата, степени изменений, которые произошли в самом ребенке) [67].

Такую структуру учебная деятельность приобретает постепенно. Иногда ребенок стремится правильно оценить свои достижения, понять задачу или осуществить действия контроля. Все зависит от организации учебной деятельности, от конкретного содержания усваиваемого материала и от индивидуальных особенностей самого ребенка. Так, при обучении чтению ребенка обучают учебному действию выделения основного способа чтения слога. При обучении письму выделяются элементы действия контроля. Различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе необходимость использовать разные компоненты учебной деятельности. Все дисциплины вместе дают ребенку возможность осваивать компоненты учебной деятельности и постепенно психологически входить в нее [42].

Сознательная учебная деятельность ученика, которую он строит сам по присущим ей объективным законам, выступает конечной целью учебной деятельности. Учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность через рефлексию на нее ребенка превращается в самообучение [7].

Доминирующей психической функцией в младшем школьном возрасте становится мышление, благодаря чему интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Но это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале [58].

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на «пустом месте». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия – представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия – это нижний понятийный уровень, научные – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские». Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам [21].

Развитие других психических функций зависит от развития мышления. В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства – в основном, цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению [19].

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Недаром еще А. Бине и В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5 лет стадией

перечисления, а в 6-9 лет – стадией описания. Позже, после 9-10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации).

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память [51].

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны.

Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Для них внешние впечатления – сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки – 40-45 минут, а старшеклассники – до 45-50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое [46].

Разные дети внимательны по-разному: раз внимание обладает различными свойствами, эти свойства развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другое легко

переключаются в процессе учебной работы, но так же легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом [21].

Моральное воспитание ребенка начинается задолго до школы. Но только здесь он встречается с такой четкой и развернутой системой моральных требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Младшим школьникам указывают весьма широкий свод норм и правил поведения, которыми они должны руководствоваться во взаимоотношениях с учителем и взрослыми в разных ситуациях, при общении с товарищами на уроках и переменах, во время пребывания в общественных местах и на улице. Дети семи-восьми лет психологически подготовлены к ясному пониманию смысла этих норм и правил и к их повседневному выполнению. Но нередко эта готовность своевременно не используется учителем и другими взрослыми. Формулируя требования к ребенку, порой долго «разжевывая» их, воспитатели не всегда последовательно и строго проверяют действительное выполнение своих указаний. У детей возникает ощущение того, что соблюдение норм и правил поведения во многом зависит от настроения взрослых, от складывающейся ситуации, от их собственных желаний. Появляется самый опасный враг нормального становления моральной сферы ребенка - представление о том, будто нормы и правила поведения имеют формальный характер и должны выполняться не из-за их внутренней необходимости, а под влиянием тех или иных внешних обстоятельств, в том числе боязни наказания [60].

Как и другие психические процессы, в условиях учебной деятельности изменяется общий характер эмоций детей. Эта деятельность связана с системой строгих требований к совместным действиям, с сознательной дисциплиной, с произвольным вниманием и памятью. Все это влияет на эмоции детей. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Младшие школьники уже умеют

управлять своими настроениями, а иногда даже маскировать их (в этом обнаруживается характерная черта возраста - формирование произвольности психических процессов). Младшие школьники более уравновешены, чем дошкольники, а также подростки. Им присущи длительные, устойчивые радостные и бодрые настроения. Вместе с тем у некоторых детей наблюдаются отрицательные аффективные состояния.

Главная их причина - расхождение между уровнем притязаний и возможностями их удовлетворения. Если это расхождение длительно и ребенок не находит средств его преодоления или смягчения, то отрицательные переживания выливаются в злых и гневных высказываниях и поступках. Для предупреждения подобных эмоциональных срывов учитель должен хорошо знать индивидуальные особенности своих воспитанников. При осуществлении самой учебной деятельности формируются такие чувства, как удовлетворение, любознательность и восхищение [4].

Младший школьный возраст – начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки – создает необходимую базу для всего своего последующего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности — нового аспекта самосознания, который, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка

снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиться компенсаторные самооценка и мотивация [21].

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка. Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы,

в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями [59].

1.2. Умственное развитие в младшем школьном возрасте

Интеллектуальное развитие детей происходит главным образом в школе. Согласно Ж. Пиаже, этот возраст знаменует собой переход от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций. Переход от дооперациональной к конкретно-операциональной мысли достигается путем накапливаемого опыта манипулирования с различными предметами и материалами в окружении ребенка и познания их свойств. Дети приобретают эту более сложную и тонкую форму мышления в процессе активного исследования физической среды, задавая себе вопросы и, в основном, самостоятельно находя на них ответы. К концу дооперациональной стадии мышление детей становится более обратимым, гибким и сложным. Дети способны устанавливать причинно-следственные связи, особенно если конкретный объект находится прямо перед ними и можно непосредственно наблюдать происходящие с ним изменения, умеют использовать приемы логического вывода и понимают, что различия между похожими предметами можно измерять [85]. Дети, достигшие уровня конкретных операций, способны размышлять о том, что может произойти в ближайшем будущем, и ожидают наиболее вероятных событий. Способность детей теоретически рассуждать распространяется только на конкретные объекты и социальные отношения, которые доступны наблюдению и проверке. Дети не строят теорий об абстрактных понятиях, намерениях или отношениях до тех пор, пока не достигнут стадии формальных операций, что обычно происходит в возрасте 11-12 лет [55, 56].

Исследования Ж. Пиаже подвергались критике как теоретической, так и экспериментальной. Тем не менее, сторонники Пиаже утверждают, что основные процессы, определяющие когнитивное развитие, происходят ранее,

чем предполагалось. Основные операциональные схемы и фундаментальная последовательность прогрессивной интеграции и координации продолжают оставаться разумным объяснением когнитивного роста ребенка [11, 13].

Л.С. Выготский считает, что изменение функционального строения сознания составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития. Именно в этом возрасте в центр развития «выдвигаются высшие психические функции, основными и отличительными чертами которых являются интеллектуализация и овладение, т.е. осознание и произвольность…» [19].

Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, на основе учебной деятельности возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), у детей происходит становление потребности и мотивов учения [5].

Формирование самостоятельности в мышление, активности в поиске путей достижения поставленной цели предполагает решение детьми нестандартных задач. Развитие мышления является важной стороной в развитии личности младшего школьника, в частности в ее познавательной сфере. Мышлению человека характерен активный поиск связей и отношений между разными событиями. Именно направление на отражение прямо не наблюдающихся связей и отношений, на выделение в видах и явлениях главных и неравных, существенных и не существенных деталей отличает мышление как познавательный процесс от восприятий и ощущений [48].

При выделении связей и отношений можно действовать по-разному, в одних случаях, чтобы установить отношения между предметами, нужно их реально изменить, преобразовать. В других случаях достаточно, не трогая сами предметы, изменять лишь их образы, мысленно представляя.

Возможны и такие случаи, когда отношения между вещами устанавливают, не прибегая к практическому или мысленному изменению вещей, а только путем рассуждений и умозаключений.

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Так, если для мышления дошкольника характерно такое качество, как непроизвольность, малая управляемость в постановке мыслительной задачи и в ее решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересней, что их увлекает, то младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, учатся управлять своим мышлением. Во многом формированию такого произвольного, управляемого мышления способствует указание учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению [38].

При общении в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения, учитель постоянно требует от школьников обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения, т.е. требует от детей, чтобы они решали задачи самостоятельно.

Умение планировать свои действия так же активно формируется у младших школьников в процессе школьного обучения. Учеба побуждает детей вначале прослеживать план решения задачи, а только потом приступать к ее практическому решению. По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, более программируемым, более сознательным, более планируемым, т.е. оно становится словесно-логическим [7].

На уроках в начальных классах при решении учебных задач у детей формируется такие приемы логического мышления как сравнение, связанное с выделением и словесным обозначением в предмете различных свойств и признаков обобщения, связанное с отвлечением от несущественных признаков предмета и объединении их на основе общности существенных особенностей.

Учителя знают, что мышление у детей одного и того же возраста достаточно разное, одни дети легче решают задачи практического характера, когда требуется использовать приемы наглядно-действенного мышления. Другим легче даются задания связанные с необходимостью воображать и представлять какие-либо состояния или явления, третья часть детей легче рассуждает, строит рассуждения и умозаключения, что позволяет им более успешно решать математические задачи, выводить общие правила и использовать их в конкретных ситуациях [61].

И, наконец, если ребенок успешно решает и легкие и сложные задачи в рамках соответствующего вида мышления и даже может помочь другим детям в решении легких задач, объяснить причину допущенных им ошибок, а также может сам придумывать легкие задачи, у него третий уровень развития в соответствующем виде мышления [31, 33].

О наличии того или иного вида мышления у ребенка можно судить по тому, как он решает соответствующие данному виду задачи, так если при решении легких задач на практическое преобразование предметов, или на оперирование их образами, или на рассуждения ребенок плохо разбирается в их условии, путается и теряется при поиске их решений, то в этом случае считается, что у него первый уровень развития в соответствующем виде мышления.

Для умственного развития младшего школьника нужно использовать три вида мышления. При этом с помощью каждого из них у ребенка лучше формируется те или иные качества ума. Так решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развивать у учеников навыки управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении задач.

Такая особенность этого вида мышления следствие того, что с его помощью решаются задачи, в которых предметы можно брать в руки, чтобы изменить их состояния и свойства, а так же расположить в пространстве.

Работая с предметами, ребенку легче наблюдать за своими действиями по их изменению, легче управлять действиями, прекращать практические попытки, если их результат не соответствует требованиям, или наоборот заставлять себя довести попытку до конца, до получения определенного результата, а на бросить ее выполнение, не узнав результата [30].

И так, с помощью наглядно-действенного мышления удобнее развивать у детей такое важное качество ума, как способность при решении задач действовать целенаправленно, сознательно управлять и контролировать своими действиями.

Своеобразие наглядно-образного мышления заключается в том, что решая задачи с его помощью, человек не имеет возможности реально изменять образы и представления. Это позволяет разрабатывать разные планы для достижения цели, мысленно согласовывать эти планы, чтобы найти наилучший. Поскольку при решении задач с помощью наглядно-образного мышления, человеку приходится оперировать лишь образами предметов (т.е. оперировать предметами лишь в мысленном плане), то в этом случае труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать чем в том случае, когда имеется возможность оперировать самими предметами [39].

Поэтому главной целью работы по развитию наглядно-образного мышления не может состоять в том, чтобы с его помощью формировать умение управлять своими действиями при решении задач.

Своеобразие словесно-логического мышления состоит в том, что это отвлеченное мышление, в ходе которого человек действует не с вещами, и их образами, а с понятиями о них, оформленных в словах или знаках. При этом человек действует по определенным правилам отвлекаясь от наглядных особенностей вещей и их образов.

Поэтому главная цель работы по развитию у детей словесно-логического мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать у детей умение рассуждать, делать выводы из тех суждений,

которые предлагаются в качестве исходных, умение ограничиваться содержанием этих суждений и не привлекать других соображений, связанных с внешними особенностями тех вещей или образов, которые отражаются и обозначаются в исходных суждениях [10].

1.3. Возрастные особенности межличностных отношений в младшем школьном возрасте

Совокупность межличностных отношений человека в различных социальных группах с близкими и не очень близкими людьми представляет собой уникальную социальную систему, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения [2].

Положение ребенка в системе личных взаимоотношений зависит от целого ряда факторов, но и само является существенной предпосылкой формирования личности. Ведь качества личности и особенности поведения, обуславливающие положение человека в обществе, могут быть поняты и в обратном смысле, а именно как результат воздействия на личность того статуса, который она приобретает в группе. Например, аффективность, почти всегда понижающая положение ребенка в среде сверстников, как показала Л.С. Славина, сама является следствием неудовлетворенности ребенка своим положением. Чтобы понять психологические механизмы взаимодействия между формированием личности и ее положением в группе, надо не только иметь объективные данные об этом положении, но и представлять внутреннюю позицию ребенка, то есть знать, как сам ребенок переживает это свое положение, как он к нему относится [5]. В школе существуют все объективные условия для того, чтобы структура личных взаимоотношений в общем соответствовала структуре коллектива. Иными словами, есть все предпосылки для того, чтобы дети были связаны не только отношениями ответственной зависимости, но и дружбой, товариществом. Создавая

организационную структуру школьного класса, необходимо учитывать уже сложившиеся личные взаимоотношения между учениками, в конечном счете зависящие от организации совместной деятельности детей. В деле сближения личного и общественного педагогу должно помочь знание структуры личных взаимоотношений, а также фактически существующих соотношений между этой структурой класса, таким образом, актуальность данной темы обусловлена значимостью проблемы влияния педагога на развитие личности и межличностных отношений младших школьников и ее малой разработанностью [3].

Младший школьник активно овладевает навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом возрастном этапе [15].

С приходом в школу отмечается уменьшение коллективных связей и взаимоотношений между детьми младшего школьного возраста по сравнению с подготовительной группой детского сада. Это объясняется новизной коллектива и новой для ребенка учебной деятельностью. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этом возрастном этапе.

Новая социальная ситуация и новые правила поведения приводят к тому, что в первый год обучения повышается уровень комфортности детей, что является закономерным следствием вхождения в новую группу. Общение со сверстниками играет важную роль в этом возрасте. Оно не только делает самооценку более адекватной и помогает социализации детей в новых условиях, но и стимулирует их учебу [33].

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебного процесса. Он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Ко второму и третьему

классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными.

Обычно дети начинают общаться по симпатиям, общности каких-либо интересов. Немалую роль играет и близость их места жительства и половых признаках.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов; например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием. Сознание младших школьников еще не достигло того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности. Но в целом дети 3-4 классов глубже осознают те или иные качества личности, характера. И уже в 3 классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности.

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. В этом возрасте наиболее распространенной является групповая дружба. Дружба выполняет множество функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных [35].

По степени эмоционального вовлечения общения ребенка со сверстниками, оно может быть товарищеским и приятельскими. Товарищеское общение представляет собой эмоционально менее глубокое общение ребенка, реализуется в основном в классе и преимущественно со своим полом. Приятельское общение, как в классе, так и вне его и тоже в основном со своим полом.

Взаимоотношения мальчиков и девочек в младших классах носят стихийный характер. Основными показателями гуманистических отношений между мальчиками и девочками являются симпатия, товарищество, дружба.

При их развитии возникает стремление к общению. Личная дружба в младшей школе устанавливается весьма редко по сравнению с личным товариществом и симпатией. В этих процессах большая роль принадлежит учителю.

В начальных классах у ребенка уже есть стремление занять определенное положение в системе личных взаимоотношений и в структуре коллектива. Дети зачастую тяжело переживают несоответствие между притязаниями в этой области и фактическим состоянием [21].

Основу системы личных отношений в классе составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими. В проявлении и развитии потребности детей в общении, у учеников начальных классов наблюдаются значительные индивидуальные особенности. Можно выделить две группы детей в соответствии с этими особенностями. У одних общение с товарищами в основном ограничивается школой. У других общение с товарищами уже занимает немалое место в жизни [40].

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет труднее. И положение ребенка в структуре личных взаимоотношений со сверстниками также труднее будет исправить.

На положение ребенка в системе личных взаимоотношений влияет и речевая культура общения, которая состоит не только в том, что ребенок правильно произносит и правильно подбирает слова вежливости. Ребенок, обладающий только этими возможностями, может вызвать у сверстников чувство снисходительного превосходства над ним, так как его речь не окрашена наличием у него волевого потенциала, выражаемого в экспрессии, проявляемой уверенности в себе и чувстве собственного достоинства [41].

Именно усваиваемые и использованные ребенком средства эффективного общения в первую очередь определят отношение к нему окружающих людей. Общение становится особой школой социальных отношений. Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения. Именно в условиях самостоятельного общения ребенок открывает для себя разнообразные стили возможного построения отношений [28].

Общение со сверстниками приобретает совершенно, исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства младшие школьники отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений [9].

В отношениях со сверстниками школьник стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям младший школьник, как правило, занимает негативную позицию.

Нормативность у младших школьников формируется стихийно, контроль за ней, осуществляется в максималистских формах. Если школьник предал или подвел, а тем более бросил, он может быть избит, а также ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве. Младшие школьники жестоко оценивают сверстников, которые в своём развитии ещё не достигли уровня самоуважения, не имеют собственного мнения, не умеют отстаивать свои интересы. Оценка поступков сверстников идет более максималистично и эмоционально, чем у взрослых [8].

При всей ориентации на утверждение себя среди сверстников младшие школьники отличаются крайним конформизмом. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и подчас готов выполнить то, на что его подталкивает группа. Группа создает чувство «мы», которое поддерживает школьника и укрепляет его внутренние позиции. Очень часто дети для

усиления этого «мы» прибегают к автономной групповой речи, к автономным невербальным знакам [59].

Помимо автономной сленговой речи, которая объединяет младших школьников в группы, необходимо выделить также площадные позы и жесты агрессивные, снимающие дистанцию, подчас откровенно циничные. Невербальное общение может вызывать протест смотрящих на это взрослых, но сами младшие школьники подчас с готовностью проходят через эту возрастную инициацию вольными позами и жестами. При этом они не вникают в глубинные смыслы своих выразительных действий [64].

Но многое в вербальных и невербальных формах общения определяет культурная среда, в которой живет школьник, и его внутренняя позиция по отношению к сленгу и ненормативным жестам вообще. Есть категория младших школьников, которая весьма чутко относится к родному слову и стремится к очищению и развитию собственной речи. Диапазон ориентации в общении велик и многообразен как окружающая среда. Однако на эти ориентации оказывает сильное воздействие потребность в сверстнике, в чувстве «мы», страх перед возможным одиночеством. Совсем другое, когда отношения со сверстниками строятся благополучно, младший школьник удовлетворен этим и может чувствовать себя счастливым [61].

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Недостаток общения может привести к задержкам умственного и физического развития, заболеваниям. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям, к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные, способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями младшие школьники сами превращаются в личности. Общаясь, личность усваивает опыт человечества,

идет процесс накопления собственного опыта. Общаясь с людьми, можно открыть различные стороны своей личности, а общение со сверстниками очень важный специфический канал информации, по нему

младшие школьники узнают многие необходимые вещи, которые по тем, или иным причинам им не сообщают взрослые. Кроме того, это специфический вид деятельности и межличностных отношений, где вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы, с общественными. Это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает школьнику автономизацию от взрослых. Нормы и критерии, принятые в кругу сверстников, становятся в некоторых отношениях психологически более значимыми, чем те, которые существуют у старших [63].

Личностное общение формирует человека как личность, дает ему возможность приобрести определенные черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы, формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации.

Разнообразное по содержанию, целям и средствам общение так же выполняет специфическую функцию в психическом развитии индивида [53].

Мотивационное общение служит источником дополнительной энергии для человека. Межличностный обмен действиями, операциями, умениями и навыками, имеет для индивида прямой развивающий эффект, так как совершенствует и обогащает его собственную деятельность [54].

Непосредственное общение необходимо человеку для того, чтобы обучаться и воспитываться в результате широкого использования на практике данных ему с рождения, самых простых и эффективных средств и способов научения: условно-рефлекторного, викарного, вербального.

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для детей высшим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что «изолироанных» детей не любят сами педагоги. Это значит, что учителя вольно или невольно могут способствовать усилению изоляции ребенка в классе. Отрицательные систематические оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка становятся для остальных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника [41].

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ребенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети иногда несправедливо начинают считать таких школьников «любимчиками» и избегают общения с ними.

Для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная самооценка в отношении своих учебных способностей и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант, когда самооценка достаточно высока и адекватна. Условием этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею, это и это, а вот это я могу и умею лучше всех. Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот возрастной период характеризуется стремлением ребенка овладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости, компетентности, полноценности или, в случае неудачи, напротив, – чувства неполноценности. Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрослых, и

сверстников. Так, например, кто-то лучше всех решает задачи («наш математик»), кто-то быстрее всех бегает («он у нас спортсмен») или умеет рисовать, или играть на музыкальном инструменте, или шевелить ушами. Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебой [56].

Для того чтобы повысить социометрический статус ученика, необходимо предоставить ему возможности для проявления и реализации своих способностей. В настоящее время школа нацелена, прежде всего, на интеллектуальные и социальные способности. Наиболее успешные в учебной деятельности и общественной работе учащиеся без труда приобретают уверенность в своих силах, привлекающую к ним внимание, интерес и симпатии одноклассников. Что касается экспрессивных, инструментальных и физических способностей, то они явно недооценены в современной системе образования. Учащимся, обладающим данными способностями, довольно трудно реализовать себя. Поэтому при попытке изменения статуса ученика учитель должен организовывать различные виды деятельности, чтобы дети имели возможность проявить свои способности перед сверстниками. Среди психологов и педагогов хорошо известен прием, который называется «отсвет от звезды». Суть его заключается в том, что высокостатусному члену группы поручается какое-то дело совместно с низкостатусным. В данном случае важно продумать мотивировку сотрудничества, чтобы оно воспринималось ребятами как необходимое для решения соответствующей задачи. При успешном взаимодействии популярность высокостатусного члена группы частично передается низкотатусному, и отношение окружающих становится более благожелательным. Своевременное информирование учащихся об успехах их одноклассника в каких-либо других группах также позволяет 81 повысить его статус. Поэтому учителю необходимо знать о вне школьной деятельности учащихся и использовать данную информацию для улучшения

межличностных отношений в классе. Если, несмотря на педагогические усилия, статус ребенка остается низким, необходимо провести системный психологический анализ причин отверженности или изолированности. Следует понять, в чем причина, и попытаться работать с ребенком. Например, причиной низкого статуса может быть неумение общаться со сверстниками или даже неопрятный внешний вид. Профессионализм, внимание и деликатность учителя, а также правильная, объективная оценка учебной деятельности школьника оказывает влияние на развитие самооценки, на формирование уровня притязаний младших школьников, на развитие познавательных способностей, умения самостоятельно ставить цели и задачи своей деятельности. Проявляя заботу о социально-психологическом состоянии класса, учитель должен помнить о том, что неизменность социометрического статуса ученика может негативно влиять как на общее состояние группы, так и на конкретного человека. Поэтому необходимо планировать некоторую динамику социометрических отношений, позволяющую каждому члену группы побывать на разных уровнях социометрической структуры и соответственно учиться вырабатывать различные стратегии социальной жизни [52].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость. В процессе общения личность развивается и самоутверждается, вырабатываются коммуникативные умения и навыки, формируются знания об окружающих и о собственном «Я» путем сравнения себя со сверстниками, а затем и с взрослыми. Став активной зрелой личностью, человек через общение влияет на других не только налаживанием контактов с различными людьми и передачей им информации, но и передачей себя, своей личности.

Выводы по 1 главе

Межличностное отношение – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и прочих диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

Формирование личности происходит в малых группы, где осуществляются связи личности с обществом: группа трансформирует воздействие общества на личность, личность воздействует на общество сильнее, если за ней стоит группа.

Межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость. Постепенно в классном коллективе начинают все глубже осознаваться те или иные стороны личности сверстников.

Показатель умственно развития учащихся имеет свое психологическое основание. Интеллектуальное развитие для школьников выступает показателем уровня успеваемости и волевых свойств личности. Хорошие отметки выступают как социальная оценка компетентности учеников в различных областях знаний, их ответственности, целеустремленности, общительности, а именно это высоко ценится в группах школьников.

Глава 2. Исследование связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №28 г. Пензы. Выборку исследования составили 40 человек (19 мальчиков и 21 девочка) – учащиеся 4 классов в возрасте 10-11 лет.

Для реализации целей, задач исследования и подтверждения гипотезы была разработана программа исследования, состоящая из двух этапов.

На первом этапе эмпирического исследования была проведена диагностика умственного развития младших школьников, межличностных и межгрупповых отношений.

На втором этапе исследования полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления связей показателей умственного развития с характером межличностных отношений младших школьников.

Для проверки выдвинутой гипотезы о существовании связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста, нами было проведено эмпирическое исследование.

Для диагностики умственного развития младших школьников нами был использован тест умственного развития младших школьников (ТУРМШ) (К.М. Гуревич). Данный тест предназначен для диагностики учащихся 2-4 классов. ТУРМШ позволяет определить особенности и своеобразие умственного развития младшего школьника. Задания всех субтестов расположены в порядке возрастающей трудности. Тест состоит из двух блоков. 1-й блок (вербальный) включает субтесты, направленные на выявление особенностей словесно-логического понятийного мышления

(разработаны два варианта, А и Б). Задания состоят из вербального и числового материалов. В блок входят следующие субтесты: «Осведомленность», «Классификация», «Аналогии», «Обобщения» и два математических субтеста.

2-й блок (невербальный). Качественный анализ субтестов 1 «Классификация», 4 «Обобщения» и 5 «Аналогии» невербального блока проводится так же, как и при работе с результатами вербального блока.

Для диагностики социометрического статуса детей младшего школьного возраста в классе был проведен социально-психологический тест Дж. Морено (социометрия). Социометрия предназначена для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий между членами группы, и решения следующих задач: а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;

б) выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);

в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Методика позволяет сделать моментальный срез с динамики внутригрупповых отношений, чтобы впоследствии использовать полученные результаты для переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности.

Методика является оптимальной для изучения малых групп, их структур, внутригрупповых связей, выявления конфликтов в группах и между группами, количественных оценок сплоченности, статуса, неформального лидерства.

Для диагностики характера межличностных отношений детей младшего школьного возраста применялся «Опросник межличностных отношений» А.А. Рукавишникова, который является русскоязычной версией зарубежного опросника FIRO, разработанного американским психологом В. Шутцем. Опросник предназначен для оценки

типичных способов отношения личности к людям. В опроснике представлено 54 утверждения, для которых нужно выбрать один из вариантов ответа.

Для исследования сферы межличностных отношений младших школьников нами была проведена проективная методика Рене Жиля. Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими.

Методика является визуально-вербальной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность – выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Помимо качественной оценки результатов, детская проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных и количественно.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно условно разделить на две большие группы переменных.

1) Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка: отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитарному взрослому и пр.

2) Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в различных отношениях: общительность, осторожность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения.

В данной методике выделяют 12 признаков: отношение к матери, отношение к отцу, отношение к матери и отцу как семейной чете, отношение к братьям и сестрам, отношение к бабушке и дедушке, отношение к другу, отношение к учителю, любознательность, стремление к доминированию, общительность, отгороженность, адекватность. Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление

соответствующего отношения. Помимо качественной оценки результатов, методика межличностных отношений Р. Жиля позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных и количественно.

2.2. Анализ результатов диагностики показателей умственного развития и характера межличностных отношений у детей младшего школьного возраста

Для исследования умственного развития младших школьников применялся «Тест умственного развития младшего школьника» (ТУРМШ). Результаты диагностики представлены в табл. 1. (приложение 1; табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования умственного развития младших школьников

Субтесты	Уровни выраженности		
	высокий	средний	низкий
1. Синтез	12 чел. (30%)	23 чел. (57,5%)	5 чел. (12,5%)
2. Классификация	14 чел. (35%)	20 чел. (50%)	6 чел. (15%)
3. Аналогии	8 чел. (20%)	12 чел. (30%)	20 чел. (50%)
4. Обобщение	16 чел. (40%)	14 чел. (35%)	10 чел. (25%)
5. Математическая систематизация	2 чел. (5%)	26 чел. (65%)	12 чел. (30%)
6. Гибкость-инертность мышления	8 чел. (20%)	12 чел. (30%)	20 чел. (50%)

Из табл. 1 видно, что с первым субтестом «синтез» справилось 30% учащихся. Это говорит о том, что у детей хорошо развита способность к мысленному воссоединению целого из частей. На среднем уровне находятся 57,5%. При выполнении этого задания в простом варианте, он не испытывает сложностей, а в сложных вариантах у ребенка возникают трудности при мысленном воссоединении целого из частей. Не сформирована способность к мысленному воссоединению целого из частей, у 12,5% испытуемых.

С субтестом «классификация» справились 35% учащихся, что свидетельствует о том, что у детей хорошо развита способность логически мыслить и устанавливать существенные связи между предметами и явлениями. Половина испытуемых показали средний результат, такие дети способны логически мыслить, но у них возникают некоторые затруднения в установлении сложных существенных связей между предметами и явлениями. Низкий результат у 15% испытуемых. Детям трудно логически мыслить, устанавливать существенные связи между предметами и явлениями.

20% испытуемых справились с субтестом «аналогии». Эти дети способны осуществлять логический выбор связей между понятиями, последовательно выявлять существенные признаки для установления простых и сложных аналогий. 30% испытуемых (осуществляют логический выбор связей между понятиями, последовательно выявляют существенные признаки для установления простых аналогий, однако, возникают затруднения в сложных вариантах. Половина испытуемых (50%) показали низкий результат в данном субтесте. Детям достаточно трудно устанавливать логические связи между понятиями, выявлять существенные признаки для установления простых и сложных аналогий.

По субтесту «обобщение» высокий результат показали 40% учащихся, что говорит о том, что они легко формулируют понятия на основе анализа нескольких примеров, запоминают схемы рассуждений. На среднем уровне по данному субтесту находятся 35% испытуемых, в сложных вариантах заданий они испытывают затруднения при формулировании понятий на основе анализа нескольких примеров, в запоминании схемы рассуждений. Низкий результат – у 25% испытуемых, детям достаточно трудно формулировать понятия на основе анализа нескольких примеров, запоминать схемы рассуждений.

Большинство испытуемых (65%) показали средний результат по субтесту «математическая систематизация», 5% - справились с ним на

высоком уровне. Можно сказать, что у небольшого числа детей по выборке хорошо развита способность использовать существенные признаки предметов для построения системы. Большая же часть детей способна использовать существенные признаки предметов для построения системы в простых вариантах, испытывая трудности в сложных вариациях. 30% детей не справились с заданием.

20% учеников показали высокий результат по субтесту «гибкость-инертность мышления», что указывает на хорошо развитую у них способность осуществлять переход от прямого способа действия к обратному, перевода из одной формы в другую. На среднем уровне находятся 30% учащихся. Эти дети способны осуществлять переход от прямого способа действий к обратному, перевод из одной формы в другую, испытывают некоторые затруднения в выполнении сложных вариантов. Половина учащихся не справились с заданием, им достаточно трудно осуществлять переход от прямого способа действия к обратному, перевод из одной формы в другую.

Для диагностики социометрического статуса младших школьников в классе мы использовали методику «Социометрия» Дж. Морено. Данные, полученные в результате диагностики, представлены в табл. 2. (приложение 1; табл. 2-3).

Таблица 2

Результаты диагностики социометрического статуса младших школьников по методике «Социометрия» Дж. Морено

Статусная группа	Количество выборов (в %)
«Звезды»	10
«Предпочитаемые»	10
«Принятые»	40
«Непринятые»	30
«Отвергнутые»	10

Как видно из табл. 2, среди младших школьников, принявших участие в исследовании, «звездами» являются 10% учащихся. Эти испытуемые получили наибольшее число выборов. Они являются лидерами в микрогруппах класса. «Предпочитаемых» так же 10%.

Статус «принятых» имеет большинство учащихся класса, что составляет 40% по выборке. Это говорит о том, что дети находятся в благоприятной социальной ситуации развития.

К числу «непринятых» относятся 30% учеников. С этими детьми необходима работа по улучшению коммуникативных навыков. И 10% относятся к числу «отвергнутых», у них нет ни одного выбора.

Одним из показателей благополучия складывающихся отношений является коэффициент взаимности выборов. Он показывает, насколько взаимны симпатии в общности. В благополучном положении находятся около 56% учеников (приложение 1; табл. 2-3).

По результатам диагностики по методике «Социометрия» можно сказать, что большинство детей имеют положительные выборы. Это говорит о том, что большинство детей в классе находятся в благополучной социально-психологической ситуации развития.

Для исследования типичных способов отношения к людям была применена методика межличностных отношений А.А. Рукавишникова. Результаты данной методики представлены в табл. 3-5. (приложение 1; табл. 4).

Таблица 3

Уровни потребности во включении в межличностных отношениях

Уровни	Количество испытуемых
Выраженное поведение	
Ie – низкий	27 чел. (67,5%)
Ie – высокий	13 чел. (32,5%)
Требуемое поведение	
Iw – низкий	18 чел. (45%)
Iw – высокий	22 чел. (55%)

По данным, представленным в табл. 3, видно, что 67,5% учащихся по выборке не чувствуют себя хорошо среди людей и будут склонны их избегать. Высокие показатели (32,5%) предполагают, что дети чувствуют себя хорошо среди людей и имеют тенденцию к поиску общения с другими людьми.

При этом у испытуемых преобладает потребность быть принятыми остальными и принадлежать к ним (55%). У 45% детей по выборке выражена тенденция общаться с небольшим количеством людей.

Таблица 4

Уровни потребности в контроле в межличностных отношениях

Уровни	Количество испытуемых
Выраженное поведение	
Ce – низкий	26 чел. (65%)
Ce – высокий	14 чел. (35%)
Требуемое поведение	
Cw – низкий	23 чел. (57,5%)
Cw – высокий	17 чел. (42,5%)

Исходя из полученных данных, представленных в табл. 4, были сделаны следующие выводы.

65% младших школьников стремятся избегать принятия решений и взятия ответственности на себя, 35% опрошенных стараются брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью.

Больше половины детей по выборке (57,5%) не принимают контроля над собой, а у 42,5% выражена потребность в зависимости и колебания при принятии решений.

Таблица 5

Уровни потребности в аффекте в межличностных отношениях

Уровни	Количество испытуемых
Выраженное поведение	
Ae – низкий	29 чел. (72,5%)
Ae – высокий	11 чел. (27,5%)
Требуемое поведение	
Aw – низкий	18 чел. (45%)
Aw – высокий	22 чел. (55%)

Из табл. 5 видно, что 72,5% младших школьников очень осторожны при установлении дружеских отношений. 27,5% склонны устанавливать близкие дружеские отношения.

При этом 45% детей проявляют большую осторожность при выборе лиц, с которыми создают более глубокие эмоциональные отношения, а 55% испытуемых стремятся, чтобы остальные без разбора устанавливали с ними близкие эмоциональные отношения.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинство испытуемых склонны избегать большого количества людей, но при этом, желая быть принятыми другими и принадлежать к ним; стремятся избегать принятия решений и взятия ответственности на себя, не принимая контроля над собой; при установлении близких контактов проявляют чрезмерную осторожность с выраженным стремлением к тому, чтобы другие устанавливали с ними близкие дружеские отношения.

Для диагностики межличностных отношений младших школьников была использована проективная методика Рене Жиля (табл. 6.; приложение 1; табл. 5).

Таблица 6

Результаты диагностики межличностных отношений младших школьников по методик Рене Жиля

Параметры	Уровни выраженности		
	Высокий	Средний	Низкий
Руководящая позиция	4 чел. (10%)	12 чел. (30%)	24 чел. (60%)
Максимальная приближенность к учителю	5 чел. (12,5%)	15 чел. (37,5%)	20 чел. (50%)
Нахождение в центре всеобщего внимания	8 чел. (20%)	15 чел. (37,5%)	17 чел. (42,5%)
Общительность	9 чел. (22,5%)	15 чел. (37,5%)	16 чел. (40%)
Закрытость, отгороженность	13 чел. (32,5%)	14 чел. (35%)	13 чел. (32,5%)

По параметру «руководящая позиция» самые высокие баллы выявлены у 10% испытуемых. Они стремятся к лидерству, занять руководящую

позицию в классе. Испытуемые с более низкими баллами, так же стремятся к лидерству, но им мешает их скованность, стеснительность.

Отношения с учителями, больше всего сложились у 12,5% учеников. 37,5% со средними показателями испытывают симпатию к учителю. Испытуемые с низкими показателями (20%) готовы выполнить любое поручение учителя.

20% стремятся быть в центре внимания. Дети со средними показателями (37,5%) готовы участвовать в коллективной творческой деятельности. 17 испытуемых предпочитают оставаться в стороне.

22,5% учащихся стремятся к общению, 40% предпочитают оставаться в тени.

32,5% учащихся набрали высокие баллы по «закрытости и отгороженности». Их необходимо включать в коллективно-творческие дела. У большинства испытуемых (67,5%) выявлены низкие баллы по закрытости, что показывает, что дети находятся в благоприятной ситуации развития.

2.3. Изучение связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста

На заключительном этапе исследования с целью проверки гипотезы о существовании связи показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста, нами была проведена математико-статистическая обработка полученных результатов с использованием критерия коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками (приложение 2).

Результаты математико-статистического анализа связи показателей умственного развития младших школьников с их социометрическим

статусом, а также с характером межличностных отношений представлены в табл. 7.

Таблица 7

Показатели критерия r_s Спирмена (уровень значимости <0,01)

Параметры	Умственное развитие	Социометрический статус	Общительность	Руководящая позиция	Нахождение в центре внимания	Потребность включения	Потребность контроля	Потребность в установлении близких дружеских отношений
Умственное развитие	-	r_s=0,408	r_s=0,406	r_s=0,453	r_s=0,613			
Социометрический статус	r_s=0,408	-				r_s=0,76	r_s=0,312*	r_s=0,310*
Общительность	r_s=0,406		-			r_s=0,809		
Руководящая позиция	r_s=0,453			-			r_s=0,653	
Нахождение в центре внимания	r_s=0,613				-			r_s=0,601
Потребность включения		r_s=0,76	r_s=0,809			-		
Потребность контроля		r_s=0,312*		r_s=0,653			-	
Потребность в установлении близких дружеских отношений		r_s=0,310*			r_s=0,601			-

По данным, представленным в табл. 7 видно, что существует связь между показателями умственного развития и социометрическим статусом учащихся (r_s=0,408 при $p \leq 0,01$). Так, дети со статусом «звезды» и «предпочитаемые», имеют высокие показатели по умственному развитию. Учащиеся со статусом «принятые» в основном имеют средний показатель интеллектуального развития. Самые низкие показатели умственного развития выявлены у детей со статусом «непринятые» и «отвергнутые».

Отдавая выбор тому или иному однокласснику, ученик демонстрирует свою потребность в общении с тем или иным человеком, симпатию к нему.

Следовательно, чем больше членов группы симпатизирует ему, тем большее число одноклассников испытывает потребность общаться именно с ним, тем больше выборов он получает. Это число выборов выражает его положение в системе личных взаимоотношений: чем оно больше, тем лучше положение.

Связи между показателями умственного развития и максимальной приближенности к учителю выявлено не было.

Под умственным развитием понимается степень успешности усвоения учебных предметов учащимися, но при этом межличностные отношения школьников оказывают существенное влияние на результаты обучения детей.

Так, в результате исследования была выявлена связь между показателями умственного развития и характером межличностных отношений. Так, показатели умственного развития коррелируют с таким параметром межличностных отношений, как «руководящая позиция» (r_s=0,453 при $p \leq 0,01$) (приложение 2). Дети с высоким уровнем умственного развития, стараются занять руководящую позицию, что нельзя сказать о детях с низким уровнем умственного развития.

Существует связь показателей умственного развития младших школьников с параметром «нахождение в центре внимания» (r_s=0,613 при $p \leq 0,01$). Большинство учащихся с низким уровнем умственного развития предпочитают оставаться в тени, быть наблюдателями. Дети с высоким уровнем умственного развития, напротив, стремятся быть в центре внимания.

Существует корреляция умственного развития и общительности (r_s=0,406 при $p \leq 0,01$), что говорит о том, что большинство учащихся стремятся к общению. Дети с низкими показателями умственного развития, предпочитают оставаться в тени.

Кроме того, были выявлены корреляционные связи между общительностью и потребностью во включении (r_s=0,809 при $p \leq 0,01$), связь руководящей позиции с потребностью контроля (r_s=0,653 при $p \leq 0,01$) и связь между нахождением в центре всеобщего внимания и потребностью в установлении близких дружеских отношений (r_s=0,601 при $p \leq 0,01$).

Также выявлены связи между социометрическим статусом в группе и показателями межличностных отношений: связь с выраженной потребностью во включении (r_s=0,76 при $p \leq 0,01$), с требуемой потребностью контроля (r_s=0,312 при $p \leq 0,05$) и с выраженной потребностью в установлении близких дружеских отношений (r_s=0,310 при $p \leq 0,05$).

На основании полученных результатов можно сказать, что для младших школьников, имеющих социометрический статус «звезд» (10% по выборке) и «предпочитаемых» (10% по выборке), характерна тенденция к поиску общения и влияния на других людей, сильная потребность быть принятыми, не принимают контроля над собой. Склонны к установлению дружеских отношений, стремятся, чтобы и другие были к ним наиболее эмоционально близкими. Они имеют высокие показатели по умственному развитию, стараются занять руководящую позицию, стремятся быть в центре внимания.

У младших школьников со статусом «принятые» (40% по выборке) в основном выражен средний показатель интеллектуального развития. В межличностных отношениях можно выделить две тенденции: 1) при высокой интенсивности поиска общения с другими характерна потребность быть принятыми, склонность к влиянию и контролю над другими с одновременным желанием поступления указаний от взрослых в отношении того, что необходимо делать. Они склонны к установлению близких дружеских отношений, стремятся, чтобы и другие были к ним наиболее эмоционально близкими; 2) при низкой потребности в общении с другими и тенденции к избеганию людей: сильное желание быть принятыми другими или же общаться с ограниченным кругом людей. Характерно избегание принятия решений и ответственности; не принимают контроля над собой, осторожны при выборе друзей.

Испытуемые с социометрическим статусом «непринятые» (30% по выборке) и «отвергнутые» (10% по выборке) склонны к избеганию людей, либо к общению с небольшим количеством людей, не стараются занять

руководящую позицию, предпочитают быть незаметными, наблюдателями. Характерен уход от принятий решений и ответственности. При этом 50% учащихся с данным статусом не принимают контроля над собой, а другие 50% - стремятся, чтобы им указывали на то, что необходимо делать. Преобладает осторожность при установлении близких эмоциональных отношений. Для них характерны не высокие показатели умственного развития.

Таким образом, на основании полученных результатов, можно сказать, что гипотеза о том, что существует связь показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста, заключающаяся в том, что чем выше показатели умственного развития младших школьников, тем выше их социометрический статус в группе, а также выше показатели межличностных отношений: руководящая позиция, нахождение в центре всеобщего внимания, общительность; существует связь некоторых показателей межличностных отношений – общительности, нахождения в центре всеобщего внимания, руководящей позиции, социометрического статуса в группе с потребностью включения, контроля и потребностью в установлении близких дружеских отношений, нашла свое подтверждение.

Выводы

Нами было проведено исследование связи показателей умственного развития с межличностными отношениями у детей младшего школьного возраста.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №28 г. Пензы. Выборку исследования составили 40 человек (19 мальчиков и 21 девочка) – учащиеся 4 классов в возрасте 10-11 лет.

Для реализации целей, задач исследования и подтверждения гипотезы была разработана программа исследования, состоящая из двух этапов.

На первом этапе эмпирического исследования была проведена диагностика умственного развития, межличностных и межгрупповых отношений у детей младшего школьного возраста.

На втором этапе исследования полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью ранговой корреляции Спирмена, для выявления связей показателей умственного развития с характером межличностных отношений младших школьников.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: - тест умственного развития младших школьников (ТУРМШ) (К.М. Гуревич);

- социально-психологический тест (социометрия) Дж. Морено;

- опросник межличностных отношений А.А. Рукавишников;

- проективная методика Рене Жиля для исследования сферы межличностных отношений ребенка.

В результате исследования умственного развития младших школьников с помощью «Теста умственного развития младшего школьника» (ТУРМШ) были получены следующие данные:

- с первым субтестом «синтез» справились 30% учащихся, это говорит о том, что у детей хорошо развита способность к мысленному воссоединению целого из частей;

- с субтестом «классификация» справились 35%, что свидетельствует о том, что у детей хорошо развита способность логически мыслить и устанавливать существенные связи между предметами и явлениями;

- 20% испытуемых справились с субтестом «аналогии», эти дети способны осуществлять логический выбор связей между понятиями, последовательно выявлять существенные признаки для установления простых и сложных аналогий;

- по субтесту «обобщение» высокий результат показали 40% учащихся, они легко формулируют понятия на основе анализа нескольких примеров, запоминают схемы рассуждений;

- с субтестом «математическая систематизация» на высоком уровне справились 5% испытуемых, у детей хорошо развита способность использовать существенные признаки предметов для построения системы;

- 20% учеников показали высокий результат по субтесту «гибкость-инертность мышления», что указывает на хорошо развитую у них способность осуществлять переход от прямого способа действия к обратному, перевода из одной формы в другую.

По итогам диагностики социометрического статуса детей младшего школьного возраста в классе с помощью методики «Социометрия» Дж. Морено было выявлено, что среди младших школьников, принявших участие в исследовании, «звездами» являются 10% учащихся (получили наибольшее число выборов, являются лидерами в микрогруппах). Статус «предпочитаемых» так же имеют 10% учащихся.

Статус «принятых» имеет большинство учащихся класса, что составляет 40% по выборке. Это говорит о том, что дети находятся в благоприятной социальной ситуации развития.

К числу «непринятых» относятся 30% испытуемых и 10% относятся к числу «отвергнутых», у них нет ни одного выбора. Для этих детей, имеющих низкий социометрический статус в группе, нами рекомендуется провести работу по развитию их коммуникативных навыков.

По методике диагностики межличностных отношений А.А. Рукавишникова можно сделать вывод, что большинство испытуемых склонны избегать большого количества людей, но при этом, желая быть принятыми другими и принадлежать к ним; стремятся избегать принятия решений и взятия ответственности на себя, не принимая контроля над собой; при установлении близких контактов проявляют чрезмерную осторожность с выраженным стремлением к тому, чтобы другие устанавливали с ними близкие дружеские отношения.

Для диагностики межличностных отношений младших школьников мы использовали проективную методику Рене Жиля, где по параметру

«руководящая позиция» самые высокие баллы были выявлены у 10% испытуемых. Они стремятся к лидерству, занять руководящую позицию в классе. Испытуемые с более низкими баллами, так же стремятся к лидерству, но им мешает их скованность и стеснительность.

Отношения с учителями больше всего сложились у 12,5% учеников. 37,5% учащихся со средними показателями испытывают симпатию к учителю. Испытуемые с низкими показателями (20%), готовы выполнить любое поручение учителя.

20% стремятся быть в центре внимания. Дети со средними показателями (37,5%) готовы участвовать в коллективной творческой деятельности. Остальные предпочитают оставаться в стороне.

22,5% учащихся стремятся к общению, 40% предпочитают оставаться в тени. 32,5% учащихся набрали высокие баллы по параметру «закрытость и отгороженность». У большинства испытуемых (67,5%) выявлены низкие баллы по закрытости, что показывает, что дети находятся в благоприятной ситуации развития.

На заключительном этапе исследования нами была выявлена корреляционная связь показателей умственного развития с характером межличностных отношений у детей младшего школьного возраста, которая заключается в том, что чем выше показатели умственного развития младших школьников, тем выше их социометрический статус в группе, а также выше показатели межличностных отношений: руководящая позиция, нахождение в центре всеобщего внимания, общительность; существует связь некоторых показателей межличностных отношений – общительности, нахождения в центре всеобщего внимания, руководящей позиции, социометрического статуса в группе с потребностью включения, контроля и потребностью в установлении близких дружеских отношений.

Заключение

На протяжении всей жизни каждый человек включен в определенные социальные группы, где большое значение имеет занимаемое в них статусное положение. Ребенок младшего школьного возраста, поступая в школу, начинает активно приобретать новые навыки общения, вступает в систему межличностных взаимоотношений. От построения взаимоотношений со сверстниками, от положения ребенка и его социометрического статуса в коллективе сверстников зависит становление его личности.

Проблема личных взаимоотношений в группе сверстников всегда привлекала внимание педагогов и психологов. Изучением данной области занимались Г.А. Роков, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, Г. Крайг, М.В. Гамезо, Б.С. Волков и др.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное установление как дружеских, так и деловых контактов. В школьном классе обучающийся играет множество ролей, которые открыты для непосредственного наблюдения. Положение ученика в классе может быть измерено в объективных критериях: умственное развитие – оценками, спортивные успехи – определенными разрядами и т.д.

Совершенно иначе оценивается положение человека в системе личных отношений. Социометрический статус определяется числом выборов учениками друг друга. Отдавая выбор тому или иному однокласснику, ученик демонстрирует свою потребность в общении с тем или иным человеком, симпатию к нему. Поэтому, чем больше членов группы симпатизирует ребенку, чем большее число одноклассников испытывает потребность общаться именно с ним, тем больше выборов он получит. И это число будет выражать его положение в системе межличностных отношений: чем оно больше, тем лучше положение.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №28 г. Пензы. Выборку исследования составили 40 человек (19 мальчиков и 21 девочка) – учащиеся 4 классов в возрасте 10-11 лет.

С помощью теста умственного развития младших школьников (ТУРМШ) был выявлен уровень умственного развития обучающихся. Для диагностики социометрического статуса детей младшего школьного возраста в классе был проведен социально-психологический тест Дж. Морено (социометрия). Для исследования сферы межличностных отношений младших школьников нами была проведена методика межличностных отношений А.А. Рукавишникова и проективная методика Рене Жиля.

Для установления связи между показателями умственного развития с характером межличностных отношений младших школьников, мы воспользовались методом математической статистики – коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

В результате установленной связи было выявлено, что чем выше показатели умственного развития младших школьников, тем выше их социометрический статус в группе, а также выше показатели межличностных отношений: руководящая позиция, нахождение в центре всеобщего внимания, общительность; а также существует связь некоторых показателей межличностных отношений – общительности, нахождения в центре всеобщего внимания, руководящей позиции, социометрического статуса в группе с потребностью включения, контроля и потребностью в установлении близких дружеских отношений.

Полученные данные могут свидетельствовать о высоких социально-коммуникативных потребностях, включенности членов детского коллектива в систему межличностных отношений. В данном исследовании такой фактор, как умственное развитие имел превалирующее значение для формирования статусного положения в классе. Таким образом, умственное развитие, социометрическое положение ученика, а также его межличностные отношения связаны между собой.

Список используемых источников

1. Амельков А.А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия. – М.: Агентство «Содействие», 2006. – 609 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология – СПб.: Агентство «Смысл», 2001. – 416 с.

3. Андриенко Е.В. Социальная психология. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2000. – 305 с.

4. Басов М.Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Агентство «Просвещение», 2003. – 432 с.

5. Берн Э. Лидер и группа.– М.: Изд-кий центр «Литур», 2000. – 387 с.

6. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во. ГРУ, 2005. – 303 с.

7. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Агентство «Просвещение», 2001. – 288 с.

8. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.: Изд-во МОДЭК, 2006. – 632 с.

9. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., Изд-кий центр «Академия», 2010. – 304 с.

10. Бодалев А.А. Общение и формирование личности школьника. – М.: Изд-во МОДЭК, 2007. – 456 с.

11. Божович Г.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Агентство «Просвещение» 2004. – 224 с.

12. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Агентство «Просвещение», 2003. – 456 с.

13. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Агентство «Знание», 2001. – 96 с.

14. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Изд-во МПСИ, 2000. – 110 с.

15. Васильева К.И. Взаимоотношения детей младшего школьного возраста. – М.: Агентство «Знание», 2006. – 300 с.

16. Веденов А.В. Вопросы воспитания и психологическая наука. – М.: Агентство «Просвещение», 2007. – 225 с.

17. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. – М.: Агентство «Просвещение», 2000. – 228 с.

18. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В., – М.: Агентство «Просвещение», 2000. – 354 с.

19. Волков Б.С. Возрастная психология. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 456 с.

20. Выготский Л.С. Проблема возраста. – СПб.: Изд-во «Знания», 2003. – 345 с.

21. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Агентство «Просвещение», 1997. – 234 с.

22. Галяутдинова С.И. Методика изучения личности ребенка. – СПб.: Изд-во МИСПО 2003.-342 с.

23. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. – Воронеж.: Изд-во «Литур», 2000. – 299 с.

24. Грейс К. Психология развития. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2004. – 2002 с.

25. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. – М.: Изд-кий цент «Академия», 2003. – 480 с.

26. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Агентство «Просвещение», 2000. – 234 с.

27. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении.– Томск.: Изд-во «Пеленг», 2002. – 112 с.

28. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Изд-во «Интор», 2001. – 544 с.

29. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Изд-во ИНТОР, 1999. – 342 с.

30. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. –356 с.

31. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: Изд-во ПЕРСЭ, 2001. – 224с.

32. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – М.: Изд-во «МОДЭК», 2000. –455 с.

33. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. – 354 с.

34. Духновский С.В. Психологический практикум. Диагностика межличностных отношений. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2000. – 345 с.

35. Ермолаева М.В. Психология развития. -3-е изд., стереотип. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 432 с.

36. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 192 с.

37. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. – 478 с.

38. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Формирование учебной деятельности. – М.: Изд-во «Литур», 2000. – 390 с.

39. Зимняя И.А. Педагогическая психология – М.: Изд-во ПЕРСЭ, 2003. – 303с.

40. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – М.: Изд-во «Знания», 1999. – 401 с.

41. Ильин Е. П.: Психология общения и межличностных отношений. – Питер.:, Изд-во «Полиус» 2010. – 367 с.

42. Каменская Е.Н. Психология развития. – Ростов н/д.: Изд-во «Феникс», 2006. – 500 с.

43. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). – М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. – 208 с.

44. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. – Минск.: Агентство «Яхтсмен», 1999. – 356 с.

45. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. Минск.: Агентство «ФУА информ», 2003. – 409 с.

46. Крайг Г. Психология развития – Питер.: Изд-кий центр «Академия», 2001. – 992 с.

47. Крейн У. Теория развития. Секреты формирования. – М.: Изд-во центр «Академия», 2002. – 354 с.

48. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Агентство «Просвещение», 1998. – 303 с.

49. Крутецкий В.А. Психология. Учебник для учащихся пед. училищ. 2-е изд. – М.: Агентство «Просвещение», 1999. – 457 с.

50. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии. – Питер.: Агентство «Просвещение», 1999. – 345 с.

51. Кулагина И.Ю. Возрастная психология – М.: Изд-кий центр «Академия», 2000. – 350 с.

52. Леонтьев А.А. Психология общения. – М: Агентство «Просвещение» , 2005. – 458 с.

53. Лихачёв Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Изд-во МГУ, 2000 – 278 с.

54. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Изд-кий цент «Пресс», 2000. –345 с.

55. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 368 с.

56. Межличностные отношения ребёнка от рождения до семи лет. – М.: Изд-во «Знания» 2001. – 543 с

57. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1999. – 224 с.

58. Миллер С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. – СПб.: Изд-во «Академия» 2002. – 464 с.

59. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. -7-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 543 с.

60. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 607 с.

61. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М: Педагогическое общество Росси, 2004. – 564 с.

62. Пиаже Ж. Избранные психологические труды/ Ж. Пиаже. – М.: Агентство «Просвещение», 1969. – 659с

63. Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника. – СПб.: Изд-во «Пресс», 2000. – 345 с.

64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Пресс», 2002. – 720 с.

65. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.

67. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во «Знание», 1997. – 315 с.

Приложение 1

Таблица 1

Индивидуальные данные испытуемых по методике ТУРМШ

№ п/п	Количество набранных баллов по субтестам						
	Синтез	Классификация	Аналогии	Обобщение	Математич. систематизац.	Гибкость мышления	Сумма
1.	7	8	11	8	4	3	41
2.	8	10	5	7	7	9	46
3.	3	7	6	8	4	8	36
4.	9	6	13	0	7	7	42
5.	7	5	6	8	4	0	30
6.	4	8	2	9	6	1	30
7.	8	10	9	2	7	0	36
8.	5	6	5	1	8	0	25
9.	10	10	12	8	7	10	47
10.	9	10	14	10	8	9	60
11.	9	7	12	9	9	10	56
12.	6	7	5	10	0	0	28
13.	4	6	9	9	6	0	34
14.	7	8	6	8	8	3	40
15.	7	8	12	10	4	2	44
16.	9	10	12	10	7	10	58
17.	10	10	14	10	8	0	52
18.	8	10	13	8	4	10	53
19.	2	4	1	1	3	0	11
20.	7	8	10	8	8	3	27
21.	8	8	7	5	4	3	40
22.	8	10	8	7	10	8	51
23.	13	10	10	9	8	7	30
24.	10	10	8	8	7	7	44
25.	10	8	7	9	5	9	31
26.	13	7	5	10	8	9	32
27.	9	9	6	11	9	4	25
28.	12	8	9	8	4	5	33
29.	8	9	7	8	1	6	28
30.	10	10	8	8	7	5	49
31.	9	8	8	6	8	2	59
32.	8	7	10	7	9	2	55
33.	8	6	11	4	4	3	27
34.	6	8	10	8	6	1	37
35.	7	9	7	9	4	2	38
36.	8	13	8	10	5	3	45
37.	10	10	9	8	10	4	60
38.	11	8	8	9	8	5	50
39.	12	10	9	8	6	6	50
40.	10	8	10	9	5	1	13

Таблица 2

Индивидуальные данные испытуемых по методике «Социометрия»

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.																				
2.											1		3				2			
3.					3							1	2							
4.		3													1			2		
5.	3											1	2							
6.				1							2							3		
7.								1						3			2			
8.							1							2			3			
9.								2										3	1	
10.					2										1				3	
11.		3						2										1		
12.	3				2								1							
13.			3			2						1								
14.		3						1									2			
15.					2											1				
16.					2					3						1				
17.		2						3			1									
18.				3					2										1	
19.									1	3								2		
20.									2								1		3	
Общее число выборов	2	4	1	2	6	0	1	5	3	3	3	3	4	2	3	1	6	5	3	0
Взаимные выборы	0	3	1	1	2	0	1	2	2	0	2	2	4	0	1	1	3	3	2	0

Таблица 3

Индивидуальные данные испытуемых по методике Социометрия

№ п/п	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
21		2		1																
22					3		1				1		3	3		1	2			
23										3		1								
24.															1			2		1
25.	2																			
26.			3						2		2									
27.								1								1	2			
28.					2	2	1							2						
29.													2					3		
30.				3											1					3
31.	2						2		1			1						1		
32.										3			1							
33.						2														
34.								1												
35.																				
36.					2															
37.		2				2		3			1		2							
38.									2			1								1
39.																				
40.																	1			
Общее число выборов	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	1	3	3	0	3
Взаимные выборы	1	2	1	1	2	2	1	2	2	0	2	2	4	0	1	1	0	1	0	2

Таблица 4

Индивидуальные данные испытуемых по опроснику межличностных отношений (А.А. Рукавишников)

№ п/п	Выраженное поведение			Требуемое поведение		
	Ie	Ce	Ae	Iw	Cw	Aw
1.	4	2	3	5	6	5
2.	6	4	7	6	5	6
3.	7	4	6	6	5	7
4.	1	3	1	2	3	2
5.	4	4	3	5	3	5
6.	3	2	1	4	6	2
7.	7	4	6	6	5	7
8.	6	5	6	6	3	6
9.	7	8	7	8	4	7
10.	1	2	1	3	6	3
11.	7	7	7	8	4	7
12.	4	5	2	5	3	5
13.	6	5	7	6	4	6
14.	4	3	3	5	2	5
15.	4	3	1	3	2	2
16.	1	3	1	2	2	2
17.	6	6	6	6	4	6
18.	6	4	3	6	3	5
19.	4	4	3	4	5	3
20.	3	5	3	2	3	3
21.	4	5	4	6	6	6
22.	6	5	6	6	3	6
23.	1	3	1	2	5	2
24.	4	3	1	1	5	2
25.	3	4	3	5	3	6
26.	3	6	3	4	3	3
27.	2	5	3	3	3	3
28.	7	5	6	6	5	7
29.	6	7	2	6	4	5
30.	2	2	3	3	6	3
31.	6	5	6	6	6	6
32.	3	4	3	3	3	3
33.	1	4	2	5	3	6
34.	3	2	2	3	6	2
35.	1	3	1	2	3	2
36.	4	4	4	3	5	3
37.	3	3	1	3	3	2
38.	4	4	4	3	3	3
39.	3	2	3	5	6	5
40.	4	4	4	6	5	6

Таблица 5

Индивидуальные данные испытуемых по методике Рене Жиля

№ п/п	Руководящая позиция	Приближенность к учителю	Нахождение в центре внимания	Общительность	Закрытость
1.	3	5	6	5	4
2.	2	5	5	5	4
3.	2	5	6	6	4
4.	4	3	2	1	5
5.	2	0	5	4	1
6.	2	5	1	5	5
7.	1	2	5	6	1
8.	4	3	5	6	4
9.	5	6	6	6	4
10.	3	5	2	3	5
11.	4	6	6	6	4
12.	4	1	5	5	5
13.	4	5	4	4	4
14.	4	4	5	5	4
15.	1	4	4	5	5
16.	2	4	1	3	6
17.	4	5	5	6	2
18.	2	4	5	5	5
19.	3	5	2	4	4
20.	5	2	1	2	4
21.	4	6	6	4	3
22.	4	4	5	6	4
23.	3	4	3	2	5
24.	1	4	1	4	5
25.	2	2	5	2	2
26.	5	3	3	1	1
27.	5	4	2	1	2
28.	4	5	5	6	4
29.	4	6	6	4	8
30.	3	5	1	2	3
31.	4	6	6	6	4
32.	3	1	2	3	1
33.	1	4	4	1	5
34.	2	5	2	2	2
35.	3	2	1	3	5
36.	2	5	2	3	4
37.	3	2	3	5	5
38.	3	1	3	2	2
39.	1	5	6	4	2
40.	2	5	5	2	3

Приложение 2

Таблица 6

Расчет ранговой корреляции Спирмена по показателям умственного развития и социометрического статуса

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d^2
1	41	22	2	23	-1	1
2	46	27	1	7	20	400
3	36	16.5	1	7	9.5	90.25
4	42	23	3	36.5	-13.5	182.25
5	30	10	1	7	3	9
6	30	10	1	7	3	9
7	36	16.5	3	36.5	-20	400
8	25	3.5	2	23	-19.5	380.25
9	47	28	2	23	5	25
10	60	39.5	2	23	16.5	272.25
11	56	36	2	23	13	169
12	28	7.5	2	23	-15.5	240.25
13	34	15	1	7	8	64
14	40	20.5	2	23	-2.5	6.25
15	44	24.5	1	7	17.5	306.25
16	58	37	1	7	30	900
17	52	33	1	7	26	676
18	53	34	2	23	11	121
19	11	1	1	7	-6	36
20	27	5.5	1	7	-1.5	2.25
21	40	20.5	2	23	-2.5	6.25
22	51	32	3	36.5	-4.5	20.25
23	30	10	2	23	-13	169
24	44	24.5	2	23	1.5	2.25
25	31	12	2	23	-11	121
26	32	13	2	23	-10	100
27	25	3.5	1	7	-3.5	12.25
28	33	14	2	23	-9	81
29	28	7.5	1	7	0.5	0.25

30	49	29	2	23	6	36
31	59	38	3	36.5	1.5	2.25
32	55	35	2	23	12	144
33	27	5.5	1	7	-1.5	2.25
34	37	18	2	23	-5	25
35	38	19	2	23	-4	16
36	45	26	2	23	3	9
37	60	39.5	3	36.5	3	9
38	50	30.5	3	36.5	-6	36
39	50	30.5	3	36.5	-6	36
40	13	2	3	36.5	-34.5	1190.25
Суммы		820		820	0	6308

Результат: r_s = 0.408

Критические значения для N = 40

N	p	
	0.05	0.01
40	**0.31**	**0.4**

Таблица 7

Расчет ранговой корреляции Спирмена по показателям умственного развития младшего школьника и по параметру руководящая позиция

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	41	22	7	26.5	-4.5	20.25
2	46	27	9	36.5	-9.5	90.25
3	36	16.5	5	15	1.5	2.25
4	42	23	5	15	8	64
5	30	10	4	6.5	3.5	12.25
6	30	10	4	6.5	3.5	12.25
7	36	16.5	7	26.5	-10	100
8	25	3.5	5	15	-11.5	132.25
9	47	28	8	32.5	-4.5	20.25
10	60	39.5	10	38.5	1	1
11	56	36	8	32.5	3.5	12.25
12	28	7.5	4	6.5	1	1

13	34	15	6	21.5	-6.5	42.25
14	40	20.5	4	6.5	14	196
15	44	24.5	5	15	9.5	90.25
16	58	37	7	26.5	10.5	110.25
17	52	33	7	26.5	6.5	42.25
18	53	34	8	32.5	1.5	2.25
19	11	1	3	2	-1	1
20	27	5.5	5	15	-9.5	90.25
21	40	20.5	7	26.5	-6	36
22	51	32	5	15	17	289
23	30	10	6	21.5	-11.5	132.25
24	44	24.5	4	6.5	18	324
25	31	12	4	6.5	5.5	30.25
26	32	13	6	21.5	-8.5	72.25
27	25	3.5	4	6.5	-3	9
28	33	14	8	32.5	-18.5	342.25
29	28	7.5	10	38.5	-31	961
30	49	29	9	36.5	-7.5	56.25
31	59	38	5	15	23	529
32	55	35	4	6.5	28.5	812.25
33	27	5.5	5	15	-9.5	90.25
34	37	18	5	15	3	9
35	38	19	6	21.5	-2.5	6.25
36	45	26	8	32.5	-6.5	42.25
37	60	39.5	7	26.5	13	169
38	50	30.5	8	32.5	-2	4
39	50	30.5	2	1	29.5	870.25
40	13	2			2	4
Суммы		820		780	40	5831

Результат: $r_s = 0.453$

Таблица 8

Расчет ранговой корреляции Спирмена по показателям умственного развития младшего школьника и по параметру нахождение в центре внимания

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d^2
1	41	22	4	10.5	11.5	132.25
2	46	27	6	25.5	1.5	2.25
3	36	16.5	5	19	-2.5	6.25
4	42	23	4	10.5	12.5	156.25
5	30	10	3	4	6	36
6	30	10	3	4	6	36
7	36	16.5	5	19	-2.5	6.25
8	25	3.5	4	10.5	-7	49
9	47	28	7	31	-3	9
10	60	39.5	9	37.5	2	4
11	56	36	7	31	5	25
12	28	7.5	3	4	3.5	12.25
13	34	15	5	19	-4	16
14	40	20.5	5	19	1.5	2.25
15	44	24.5	5	19	5.5	30.25
16	58	37	7	31	6	36
17	52	33	7	31	2	4
18	53	34	8	35.5	-1.5	2.25
19	11	1	1	1	0	0
20	27	5.5	4	10.5	-5	25
21	40	20.5	7	31	-10.5	110.25
22	51	32	5	19	13	169
23	30	10	4	10.5	-0.5	0.25
24	44	24.5	4	10.5	14	196
25	31	12	4	10.5	1.5	2.25
26	32	13	5	19	-6	36
27	25	3.5	3	4	-0.5	0.25
28	33	14	6	25.5	-11.5	132.25
29	28	7.5	10	39	-31.5	992.25
30	49	29	7	31	-2	4

31	59	38	3	4	34	1156
32	55	35	5	19	16	256
33	27	5.5	4	10.5	-5	25
34	37	18	6	25.5	-7.5	56.25
35	38	19	7	31	-12	144
36	45	26	8	35.5	-9.5	90.25
37	60	39.5	9	37.5	2	4
38	50	30.5	6	25.5	5	25
39	50	30.5	5	19	11.5	132.25
40	13	2			2	4
Суммы		820		780	40	4125.5

Результат: $r_s = 0.613$

Таблица 9

Расчет ранговой корреляции Спирмена по показателям умственного развития младшего школьника и по параметру общительность

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	41	22	6	29.5	-7.5	56.25
2	46	27	5	17.5	9.5	90.25
3	36	16.5	5	17.5	-1	1
4	42	23	5	17.5	5.5	30.25
5	30	10	4	7.5	2.5	6.25
6	30	10	4	7.5	2.5	6.25
7	36	16.5	5	17.5	-1	1
8	25	3.5	4	7.5	-4	16
9	47	28	6	29.5	-1.5	2.25
10	60	39.5	6	29.5	10	100
11	56	36	6	29.5	6.5	42.25
12	28	7.5	5	17.5	-10	100
13	34	15	6	29.5	-14.5	210.25
14	40	20.5	4	7.5	13	169
15	44	24.5	5	17.5	7	49
16	58	37	3	2.5	34.5	1190.25
17	52	33	5	17.5	15.5	240.25

18	53	34	8	39	-5	25
19	11	1	3	2.5	-1.5	2.25
20	27	5.5	5	17.5	-12	144
21	40	20.5	7	36.5	-16	256
22	51	32	5	17.5	14.5	210.25
23	30	10	6	29.5	-19.5	380.25
24	44	24.5	4	7.5	17	289
25	31	12	4	7.5	4.5	20.25
26	32	13	6	29.5	-16.5	272.25
27	25	3.5	4	7.5	-4	16
28	33	14	6	29.5	-15.5	240.25
29	28	7.5	6	29.5	-22	484
30	49	29	6	29.5	-0.5	0.25
31	59	38	5	17.5	20.5	420.25
32	55	35	4	7.5	27.5	756.25
33	27	5.5	5	17.5	-12	144
34	37	18	5	17.5	0.5	0.25
35	38	19	6	29.5	-10.5	110.25
36	45	26	8	39	-13	169
37	60	39.5	7	36.5	3	9
38	50	30.5	8	39	-8.5	72.25
39	50	30.5	6	29.5	1	1
40	13	2	2	1	1	1
Суммы		820		820	0	6333.5

Результат: $r_s = 0.406$

Таблица 10

Расчет ранговой корреляции Спирмена по параметру общительность и выраженное поведение потребности включения

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	5	27.5	4	22	5.5	30.25
2	5	27.5	6	31.5	-4	16
3	6	36	7	38	-2	4
4	1	2.5	1	3.5	-1	1

5	4	20	4	22	-2	4
6	5	27.5	3	12.5	15	225
7	6	36	7	38	-2	4
8	6	36	6	31.5	4.5	20.25
9	6	36	7	38	-2	4
10	3	14	1	3.5	10.5	110.25
11	6	36	7	38	-2	4
12	5	27.5	4	22	5.5	30.25
13	4	20	6	31.5	-11.5	132.25
14	5	27.5	4	22	5.5	30.25
15	5	27.5	4	22	5.5	30.25
16	3	14	1	3.5	10.5	110.25
17	6	36	6	31.5	4.5	20.25
18	5	27.5	6	31.5	-4	16
19	4	20	4	22	-2	4
20	2	8	3	12.5	-4.5	20.25
21	4	20	4	22	-2	4
22	6	36	6	31.5	4.5	20.25
23	2	8	1	3.5	4.5	20.25
24	4	20	4	22	-2	4
25	2	8	3	12.5	-4.5	20.25
26	1	2.5	3	12.5	-10	100
27	1	2.5	2	7.5	-5	25
28	6	36	7	38	-2	4
29	4	20	6	31.5	-11.5	132.25
30	2	8	2	7.5	0.5	0.25
31	6	36	6	31.5	4.5	20.25
32	3	14	3	12.5	1.5	2.25
33	1	2.5	1	3.5	-1	1
34	2	8	3	12.5	-4.5	20.25
35	3	14	1	3.5	10.5	110.25
36	3	14	4	22	-8	64
37	5	27.5	3	12.5	15	225

38	2	8	4	22	-14	196
39	4	20	3	12.5	7.5	56.25
40	2	8	4	22	-14	196
Суммы		820		820	0	2038

Результат: r_s = 0.809

Таблица 11

Расчет ранговой корреляции Спирмена по параметру общительность и требуемое поведение потребности включения

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	5	27.5	5	22	5.5	30.25
2	5	27.5	6	32	-4.5	20.25
3	6	36	6	32	4	16
4	1	2.5	2	4	-1.5	2.25
5	4	20	5	22	-2	4
6	5	27.5	4	17	10.5	110.25
7	6	36	6	32	4	16
8	6	36	6	32	4	16
9	6	36	8	39.5	-3.5	12.25
10	3	14	3	11	3	9
11	6	36	8	39.5	-3.5	12.25
12	5	27.5	5	22	5.5	30.25
13	4	20	6	32	-12	144
14	5	27.5	5	22	5.5	30.25
15	5	27.5	3	11	16.5	272.25
16	3	14	2	4	10	100
17	6	36	6	32	4	16
18	5	27.5	6	32	-4.5	20.25
19	4	20	4	17	3	9
20	2	8	2	4	4	16
21	4	20	6	32	-12	144
22	6	36	6	32	4	16
23	2	8	2	4	4	16
24	4	20	1	1	19	361

25	2	8	5	22	-14	196
26	1	2.5	4	17	-14.5	210.25
27	1	2.5	3	11	-8.5	72.25
28	6	36	6	32	4	16
29	4	20	6	32	-12	144
30	2	8	3	11	-3	9
31	6	36	6	32	4	16
32	3	14	3	11	3	9
33	1	2.5	5	22	-19.5	380.25
34	2	8	3	11	-3	9
35	3	14	2	4	10	100
36	3	14	3	11	3	9
37	5	27.5	3	11	16.5	272.25
38	2	8	3	11	-3	9
39	4	20	5	22	-2	4
40	2	8	6	32	-24	576
Суммы		820		820	0	3455.5

Результат: $r_s = 0.676$

Таблица 12

Расчет ранговой корреляции Спирмена по параметру руководящая позиция и выраженное поведение потребности контроля

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	3	20	2	3.5	16.5	272.25
2	2	10.5	4	20.5	-10	100
3	2	10.5	4	20.5	-10	100
4	4	30.5	3	10.5	20	400
5	2	10.5	4	20.5	-10	100
6	2	10.5	2	3.5	7	49
7	1	3	4	20.5	-17.5	306.25
8	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
9	5	38.5	8	40	-1.5	2.25
10	3	20	2	3.5	16.5	272.25
11	4	30.5	7	38.5	-8	64

12	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
13	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
14	4	30.5	3	10.5	20	400
15	1	3	3	10.5	-7.5	56.25
16	2	10.5	3	10.5	0	0
17	4	30.5	6	36.5	-6	36
18	2	10.5	4	20.5	-10	100
19	3	20	4	20.5	-0.5	0.25
20	5	38.5	5	31	7.5	56.25
21	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
22	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
23	3	20	3	10.5	9.5	90.25
24	1	3	3	10.5	-7.5	56.25
25	2	10.5	4	20.5	-10	100
26	5	38.5	6	36.5	2	4
27	5	38.5	5	31	7.5	56.25
28	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
29	4	30.5	7	38.5	-8	64
30	3	20	2	3.5	16.5	272.25
31	4	30.5	5	31	-0.5	0.25
32	3	20	4	20.5	-0.5	0.25
33	1	3	4	20.5	-17.5	306.25
34	2	10.5	2	3.5	7	49
35	3	20	3	10.5	9.5	90.25
36	2	10.5	4	20.5	-10	100
37	3	20	3	10.5	9.5	90.25
38	3	20	4	20.5	-0.5	0.25
39	1	3	2	3.5	-0.5	0.25
40	2	10.5	4	20.5	-10	100
Суммы		820		820	0	3696

Результат: $r_s = 0.653$

Таблица 13

Расчет ранговой корреляции Спирмена по параметру нахождение в центре внимания и выраженное поведение потребности в аффекте

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d^2
1	6	36.5	3	19.5	17	289
2	5	26.5	7	38.5	-12	144
3	6	36.5	6	33	3.5	12.25
4	2	10	1	5	5	25
5	5	26.5	3	19.5	7	49
6	1	3.5	1	5	-1.5	2.25
7	5	26.5	6	33	-6.5	42.25
8	5	26.5	6	33	-6.5	42.25
9	6	36.5	7	38.5	-2	4
10	2	10	1	5	5	25
11	6	36.5	7	38.5	-2	4
12	5	26.5	2	11.5	15	225
13	4	19	7	38.5	-19.5	380.25
14	5	26.5	3	19.5	7	49
15	4	19	1	5	14	196
16	1	3.5	1	5	-1.5	2.25
17	5	26.5	6	33	-6.5	42.25
18	5	26.5	3	19.5	7	49
19	2	10	3	19.5	-9.5	90.25
20	1	3.5	3	19.5	-16	256
21	6	36.5	4	27.5	9	81
22	5	26.5	6	33	-6.5	42.25
23	3	15.5	1	5	10.5	110.25
24	1	3.5	1	5	-1.5	2.25
25	5	26.5	3	19.5	7	49
26	3	15.5	3	19.5	-4	16
27	2	10	3	19.5	-9.5	90.25
28	5	26.5	6	33	-6.5	42.25
29	6	36.5	2	11.5	25	625
30	1	3.5	3	19.5	-16	256

31	6	36.5	6	33	3.5	12.25
32	2	10	3	19.5	-9.5	90.25
33	4	19	2	11.5	7.5	56.25
34	2	10	2	11.5	-1.5	2.25
35	1	3.5	1	5	-1.5	2.25
36	2	10	4	27.5	-17.5	306.25
37	3	15.5	1	5	10.5	110.25
38	3	15.5	4	27.5	-12	144
39	6	36.5	3	19.5	17	289
40	5	26.5	4	27.5	-1	1
Суммы		820		820	0	4257

Результат: $r_s = 0.601$

Таблица 14

Расчет ранговой корреляции Спирмена по параметру нахождение в центре внимания и требуемое поведение потребности в аффекте

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	6	36.5	5	22	14.5	210.25
2	5	26.5	6	30.5	-4	16
3	6	36.5	7	38	-1.5	2.25
4	2	10	2	5	5	25
5	5	26.5	5	22	4.5	20.25
6	1	3.5	2	5	-1.5	2.25
7	5	26.5	7	38	-11.5	132.25
8	5	26.5	6	30.5	-4	16
9	6	36.5	7	38	-1.5	2.25
10	2	10	3	14	-4	16
11	6	36.5	7	38	-1.5	2.25
12	5	26.5	5	22	4.5	20.25
13	4	19	6	30.5	-11.5	132.25
14	5	26.5	5	22	4.5	20.25
15	4	19	2	5	14	196
16	1	3.5	2	5	-1.5	2.25
17	5	26.5	6	30.5	-4	16

18	5	26.5	5	22	4.5	20.25
19	2	10	3	14	-4	16
20	1	3.5	3	14	-10.5	110.25
21	6	36.5	6	30.5	6	36
22	5	26.5	6	30.5	-4	16
23	3	15.5	2	5	10.5	110.25
24	1	3.5	2	5	-1.5	2.25
25	5	26.5	6	30.5	-4	16
26	3	15.5	3	14	1.5	2.25
27	2	10	3	14	-4	16
28	5	26.5	7	38	-11.5	132.25
29	6	36.5	5	22	14.5	210.25
30	1	3.5	3	14	-10.5	110.25
31	6	36.5	6	30.5	6	36
32	2	10	3	14	-4	16
33	4	19	6	30.5	-11.5	132.25
34	2	10	2	5	5	25
35	1	3.5	2	5	-1.5	2.25
36	2	10	3	14	-4	16
37	3	15.5	2	5	10.5	110.25
38	3	15.5	3	14	1.5	2.25
39	6	36.5	5	22	14.5	210.25
40	5	26.5	6	30.5	-4	16
Суммы		820		820	0	2196

Результат: $r_s = 0.794$

Таблица 15

Расчет ранговой корреляции Спирмена по социометрическому статусу в классе и параметру выраженное поведение потребности включения

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	3	31.5	3	14	17.5	306.25
2	4	39	1	3.5	35.5	1260.25
3	3	31.5	3	14	17.5	306.25
4	4	39	1	3.5	35.5	1260.25

5	3	31.5	3	14	17.5	306.25
6	3	31.5	3	14	17.5	306.25
7	4	39	1	3.5	35.5	1260.25
8	3	31.5	3	14	17.5	306.25
9	3	31.5	1	3.5	28	784
10	3	31.5	1	3.5	28	784
11	3	31.5	2	7.5	24	576
12	3	31.5	2	7.5	24	576
13	3	31.5	3	14	17.5	306.25
14	3	31.5	1	3.5	28	784
15	3	31.5	3	14	17.5	306.25
16	1	4.5	3	14	-9.5	90.25
17	1	4.5	6	35.5	-31	961
18	1	4.5	7	40.5	-36	1296
19	1	4.5	7	40.5	-36	1296
20	1	4.5	6	35.5	-31	961
21	1	4.5	6	35.5	-31	961
22	1	4.5	6	35.5	-31	961
23	1	4.5	6	35.5	-31	961
24	2	17	6	35.5	-18.5	342.25
25	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
26	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
27	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
28	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
29	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
30	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
31	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
32	2	17	3	14	3	9
33	2	17	3	14	3	9
34	2	17	6	35.5	-18.5	342.25
35	2	17	6	35.5	-18.5	342.25
36	2	17	3	14	3	9
37	2	17	4	25.5	-8.5	72.25

38	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
39	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
40	2	17	4	25.5	-8.5	72.25
Суммы		820		861	-15.5	18764.25

Результат: $r_s = 0.76$

Таблица 16

Расчет ранговой корреляции Спирмена по социометрическому статусу в классе и параметру требуемое поведение потребности контроля

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	2	23	6	36.5	-13.5	182.25
2	1	7	5	28	-21	441
3	1	7	5	28	-21	441
4	3	36.5	3	11	25.5	650.25
5	1	7	3	11	-4	16
6	1	7	6	36.5	-29.5	870.25
7	3	36.5	5	28	8.5	72.25
8	2	23	3	11	12	144
9	2	23	4	21	2	4
10	2	23	6	36.5	-13.5	182.25
11	2	23	4	21	2	4
12	2	23	3	11	12	144
13	1	7	4	21	-14	196
14	2	23	2	2	21	441
15	1	7	2	2	5	25
16	1	7	2	2	5	25
17	1	7	4	21	-14	196
18	2	23	3	11	12	144
19	1	7	5	28	-21	441
20	1	7	3	11	-4	16
21	2	23	6	36.5	-13.5	182.25
22	3	36.5	3	11	25.5	650.25
23	2	23	5	28	-5	25
24	2	23	5	28	-5	25

25	2	23	3	11	12	144
26	2	23	3	11	12	144
27	1	7	3	11	-4	16
28	2	23	5	28	-5	25
29	1	7	4	21	-14	196
30	2	23	6	36.5	-13.5	182.25
31	3	36.5	6	36.5	0	0
32	2	23	3	11	12	144
33	1	7	3	11	-4	16
34	2	23	6	36.5	-13.5	182.25
35	2	23	3	11	12	144
36	2	23	5	28	-5	25
37	3	36.5	3	11	25.5	650.25
38	3	36.5	3	11	25.5	650.25
39	3	36.5	6	36.5	0	0
40	3	36.5	5	28	8.5	72.25
Суммы		820		820	0	8109

Результат: $r_s = 0.312$

Таблица 17

Расчет ранговой корреляции Спирмена по социометрическому статусу в классе и параметру выраженное поведение потребности в аффекте

N	Значения A	Ранг A	Значения B	Ранг B	d (ранг A - ранг B)	d^2
1	2	23	3	19.5	3.5	12.25
2	1	7	7	38.5	-31.5	992.25
3	1	7	6	33	-26	676
4	3	36.5	1	5	31.5	992.25
5	1	7	3	19.5	-12.5	156.25
6	1	7	1	5	2	4
7	3	36.5	6	33	3.5	12.25
8	2	23	6	33	-10	100
9	2	23	7	38.5	-15.5	240.25
10	2	23	1	5	18	324
11	2	23	7	38.5	-15.5	240.25

12	2	23	2	11.5	11.5	132.25
13	1	7	7	38.5	-31.5	992.25
14	2	23	3	19.5	3.5	12.25
15	1	7	1	5	2	4
16	1	7	1	5	2	4
17	1	7	6	33	-26	676
18	2	23	3	19.5	3.5	12.25
19	1	7	3	19.5	-12.5	156.25
20	1	7	3	19.5	-12.5	156.25
21	2	23	4	27.5	-4.5	20.25
22	3	36.5	6	33	3.5	12.25
23	2	23	1	5	18	324
24	2	23	1	5	18	324
25	2	23	3	19.5	3.5	12.25
26	2	23	3	19.5	3.5	12.25
27	1	7	3	19.5	-12.5	156.25
28	2	23	6	33	-10	100
29	1	7	2	11.5	-4.5	20.25
30	2	23	3	19.5	3.5	12.25
31	3	36.5	6	33	3.5	12.25
32	2	23	3	19.5	3.5	12.25
33	1	7	2	11.5	-4.5	20.25
34	2	23	2	11.5	11.5	132.25
35	2	23	1	5	18	324
36	2	23	4	27.5	-4.5	20.25
37	3	36.5	1	5	31.5	992.25
38	3	36.5	4	27.5	9	81
39	3	36.5	3	19.5	17	289
40	3	36.5	4	27.5	9	81
Суммы		820		820	0	8853.5

Результат: $r_s = 0.310$