

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( **Н И У « Б е л Г У »** )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

**Кафедра возрастной и социальной психологии**

**ОБРАЗ «Я» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

студентки заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
V курса группы 02061158  
Джалиловой Татьяны Ростиславовны

Научный руководитель:  
кандидат психологических  
наук, доцент  
Худаева Майя Юрьевна

БЕЛГОРОД 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	7
1.1. Образ «Я» подростков как предмет психолого-педагогических исследований .....	7
1.2. Проблема социальной компетентности личности в психологии .....	14
1.3. Особенности социальной компетентности в подростковом возрасте ...	18
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	27
2.1. Организация и методы эмпирического исследования .....	27
2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности .....	28
2.3. Рекомендации по формированию социальной компетентности подростков.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	45
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	48
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	54

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современных условиях развитие позитивного образа «Я» предполагает сохранение и обогащение ценностных представлений подростка о самом себе, развитие самосознания, самооценивания и самоотношения.

Для успешного формирования образа «Я» подростка необходимо развитие следующих компонентов: познавательный (когнитивный) – знание себя; эмоционально-оценочный – ценностное отношение к себе; поведенческий – особенности регуляции поведения.

Образ «Я» в подростковом возрасте характеризуется следующими специфическими особенностями: неустойчивостью, изменением и пересмотром ценностных представлений, развитием рефлексии, неустойчивой самооценкой и др. Ценностные ориентации подростков интегрированы в структуру образа «Я» и сопряжены как с личностными характеристиками, так и с условиями социализации.

Рассматривая специфику социальной компетентности подростков и анализируя разные подходы авторов к данной проблеме (И.С. Кон, А.В. Мудрик, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов) можно сказать, что социальная компетентность подростков проявляется в совокупности всех социальных процессов, благодаря которым подросток воспроизводит определённую систему знаний, норм, ценностей и функционирует как полноценный член общества. Можно утверждать, что социальная компетентность влияет на формирование образа «Я» подростка.

Современный аспект изучения проблемы развития позитивного образа «Я» подростка обусловлен принципиальными изменениями информационных, интеллектуальных и социальных параметров пространства взросления молодого поколения. Социально-психологические исследования являются необходимым элементом для получения истинной картины

социализации личности подростка, обуславливающей изучение закономерностей поведения и деятельности личности, обусловленных их включением в социум.

Успешность развития образа «Я» подростка напрямую зависит от осведомленности его в социальных вопросах, умению видеть проблему и решать её. Поэтому ключевым аспектом в успешности личности, является уровень сформированности и представленности социальных компетентностей, которые позволяют достичь желаемых целей и добиться нужного результата.

Исследования образа «Я» подростка с разным уровнем социальной компетентности в психолого-педагогической литературе представлены фрагментарно, что определяет **проблему нашего исследования**: каковы идентификационные характеристики образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности? Решение данной проблемы является **целью** исследования.

**Объект исследования** – образ «Я» подростков.

**Предмет исследования** – образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности.

**Гипотеза исследования** - образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности имеет отличия:

- у подростков с высоким уровнем социальной компетентности в образе «Я» чаще представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я», коммуникативному «Я» и физическому «Я»;

- у подростков со средним уровнем – характеристики, относящиеся к материальному «Я», деятельному «Я» и рефлексивному «Я»;

- у подростков с низким уровнем - характеристики относящиеся к перспективному «Я» и рефлексивному «Я».

### **Задачи исследования:**

1. Выявить степень разработанности проблемы образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности в психолого-педагогической литературе.
2. Изучить образ «Я» подростков.
3. Исследовать социальную компетентность подростков.
4. Изучить образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности
5. Разработать рекомендации по формированию социальной компетентности подростков.

### **Методы исследования:**

- 1) организационные (сравнительный метод);
- 2) эмпирические (диагностические методы);
- 3) способы обработки данных (математико-статистический анализ данных и качественное описание результатов исследования);
- 4) интерпретационные (структурный).

**Методики исследования:** тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой); «Шкала социальной компетентности» (автор А.М. Прихожан);

**Теоретическую основу исследования составили:** исследования образа «Я» в подростковом возрасте (Р. Бернс, И.С. Кон, В.В. Столин и др.); работы, посвященные изучению социальной компетентности личности (Н.Н. Беденко, С.С. Бахтеева, С.В. Коблянская, М.И. Лукьянова и др.), в частности, ее возрастным аспектам (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина, Н.Н. Нагайченко и др.)

**База исследования:** МБОУ «СОШ № 37» г. Белгорода. В исследовании принимали участие подростки 13-14 лет в количестве 66 человек.

Математическая обработка данных проводилась с помощью статистического критерия Крускала-Уоллеса.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

## **1.1. Образ «Я» подростков как предмет психолого-педагогических исследований**

Теоретический анализ психологической литературы показывает, что проблема изучения образа «Я» рассматривается, как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

А.А. Бодалев [10] образ «Я» рассматривает как процесс, интегрирующий в себе развитие сознания и развитие личности.

По мнению Р. Бернса [7] образ «Я», является не только «продуктом самосознания», но и личностным образованием, которое во многом определяет направление деятельности человека, его поведение и взаимодействие с окружающими.

А.Н. Крылов [33] отмечает что, образ «Я» является динамичным образованием личности. Он может возникать как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемого психологами как реальное «Я».

А.В. Петровский [27], М.Г. Ярошевский [56], определяют образ «Я» как – относительно устойчивую систему представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с социумом. Этому определению в своем исследовании будем придерживаться и мы.

Образ «Я» рассматривается: как установочная система (И.С. Кон) [29]; как интегративное образование, включающее следующие компоненты: когнитивный – как образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности; аффективный – как отношение к самому

себе (самоуважение, себялюбие, самоунижение и т.д.); поведенческий – как реализация на практике мотивов, целей и условий в соответствующих поведенческих актах (Е.Т. Соколова) [50]; как обобщенное представление, переходящее в понятие (И.И. Чеснокова) [53]; аффективно-когнитивное представление о себе (М.И. Лисина) [34]; как фундаментальная характеристика целостного отношения личности к себе (А. Н. Крылов ) [33]; как результат внутреннего диалога субъекта (действующего «Я») в процессе его самоопределения (В.Ф. Сафин) [49]; как совокупность «смыслов Я», являющихся единицами самосознания, порождаемых как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта и оформляемых в самосознании в значениях (когнитивный аспект) и эмоциональных переживаниях (эмоциональный аспект), а также связанных с социальной деятельностью субъекта (В.В. Столин) [51].

Структура и содержание образа «Я» рассматриваются в работах таких авторов как Г.М. Андреева [2], Р. Бернс [8], У. Джемс [14], И.С. Кон [29].

Вопрос об уровнях развития образа «Я» рассматривает в своих исследованиях Р.Мейли [38]. Она утверждает, что овладение определенным уровнем развития образа «Я» в разных возрастных группах может означать не только знание своего «Я», но и готовность его реализовать.

Концепцию уровневого строения образа «Я» предлагает В.В.Столин [51]. Он выделяет три уровня образа «Я»: уровень биологического индивида, уровень социального индивида, уровень личности.

Выделенные В.В. Столиным [51] уровни соответствуют предложенной в отечественной психологии концепции психического строения на уровнях организма, индивида и личности.

1. Уровень биологического индивида. Здесь формируется схема тела, обусловленная потребностью в физическом благополучии организма. В схеме тела не разделены дифференцирующая и присоединяющая составляющие. Также на уровне биологического индивида формируется



самочувствие – итог процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц, активации организма в целом. Самочувствие – биологический аналог самоотношения, отражающий степень удовлетворенности потребностей организма в благополучии, целостности, функциональном состоянии.

2. Уровень социального индивида – связан с потребностью человека в принадлежности к общности. На этом уровне образ «Я» облегчает человеку ориентацию в системе активностей по достижению этой цели, прежде всего за счет формирования своей присоединяющей образующей – системы социальных самоидентичностей: половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой. В рамках этих идентичностей субъект сравнивает себя с эталонами соответствующих общностей и через эти эталоны – с другими людьми. Дифференцирующая образующая образа «Я» на этом уровне вторична по отношению к присоединяющей образующей.

Жизненная важность для субъекта быть принятым другими людьми на этом уровне отражается в самоотношении, которое является в данной ситуации перенесением вовнутрь отношения других: принятие другими или отвержение ими.

3. Уровень личности – на этом уровне в образе «Я» ведущее место начинает занимать дифференцирующая образующая «Я-концепции», обеспечивающая неслучайность самоопределения личности, в связи с тем, что активность субъекта на этом уровне вызывается, прежде всего, потребностью в самореализации – в труде, любви, спорте и т. д. Основой самоотношения становится потребность в самоактуализации; собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются в отношении к мотивам, выражающим потребность в самореализации, и рассматриваются как ее условие. Самоотношение, в свою очередь, оказывается структурно-сложным образованием, включающим в себя как общее, глобальное чувство за или против самого себя, так и более специфические параметры: самоуважение,

аутосимпатию, самоинтерес или близость к самому себе, ожидаемое отношение других.

Такие характеристики организации поведения как самостоятельность, самоэффективность, самоорганизация, самопрезентация выделяются Н.Л. Нагибиной [40] и рассматриваются ею как ряд подструктур образа «Я».

Работы Л.И. Божовича [11], Р. Бернса [7], И.С. Кона [30], В.В. Столина [51] раскрывают возрастные особенности представлений о содержании образа «Я».

Рассматривая подростковый возраст, мы будем придерживаться мнения Т.Б. Карцевой [24], которая утверждает что, «образ «Я» подростка – это не просто представление личности о себе, а социальная установка, отношение личности к себе». В образе «Я» подростка Т.Б. Карцева [24] выделяет три компонента:

- 1) познавательный (когнитивный) – знание себя, самосознание;
- 2) эмоционально – оценочный – ценностное отношение к себе;
- 3) поведенческий – особенности регуляции поведения.

Содержание когнитивного компонента образа «Я» традиционно включают знания или представления субъекта о себе, в том числе, как указывает В.В. Столин [51], в форме оценки выраженности тех или иных черт. Н.И. Сарджвеладзе [48] также отмечает, что в задачи самопознания входит не только самоидентификация (кто я?), но и целеполагание относительно самого себя (т.е. не только, что я сделал, но и что и как я могу сделать). В связи с этим, наряду со знаниями о себе мы включаем в когнитивный компонент образа «Я» и оценку своих свойств и возможностей или, другими словами, самооценку подростка.

Традиционно основным показателем самооценки признаётся её уровень, а многочисленные исследования показывают, что чем выше уровень самооценки, тем менее конфликтным является самоотношение к образу «Я».

Подростки с высокой самооценкой адаптированы в социуме, учатся лучше, меньше конфликтуют с окружающими.

А.А. Бодалев [10] эмоционально-оценочный компонент рассматривает как подструктуру образа «Я», которая представляется восприятием образа себя отдельными эмоциональными переживаниями. Оценочные суждения подростка о самом себе, по мнению вышеперечисленных авторов, могут быть:

- а) социальные нормы и социальное окружение подростка;
- б) субъективные социальные реакции окружающих людей подростка;
- в) индивидуальные социальные качества усвоенные человеком в определенный период жизни.

Рассмотрение поведенческого компонента образа «Я» позволяет выделить несколько направлений его содержания. Так, И.И. Чеснокова [53] проявление активности когнитивного и аффективного компонентов образа «Я» рассматривает саморегуляцию и выделяет два уровня:

- 1) управление непосредственным течением поведенческого акта на всех этапах его развертывания;
- 2) самоконтроль, т.е. самоотчет о соотношении цели, мотива и хода действия.

Также выделяет две формы саморегуляции:

- 1) саморегулирование, обусловленное конкретным поведенческим актом;
- 2) саморегулирование, связанное с планированием личностью целенаправленных изменений в себе.

А.М. Прихожан считает важнейшим психологическим новообразованием подросткового возраста образ «Я». «Потребность подростка разобраться в собственном поведении, оценить его с точки зрения соответствия или несоответствия внешним требованиям. Обычно она возникает как реакция на неудовлетворенность собственными

психологическими особенностями. Это суть «движение» от единичных ситуативных образов через интеграцию в целостное понятие своего собственного «Я» [44; 56].

Т.В. Румянцева утверждает, что «образ «Я» включает в себя набор определенных устойчивых характеристик, которые помогают подростку описывать себя самого и давать объективную оценку своим качествам. Эти характеристики очень разнообразны, но любая из них относится к одному из трех видов «Я»: социальное, психологическое, физическое.

Социальное «Я», возникает при помощи включенности личности в жизнь общества в целом, а так же в исполнение определенных социальных ролей, в рамках которых поведение человека начинает подчиняться определенным правилам. Например, представим некоторый перечень ролей, которые может исполнять подросток: школьник, спортсмен, активист, отличник и т.д.

Психологическое «Я» характеризуется набором показателей, с помощью которых каждый из нас описывает себя как индивидуальность владеющую определенными психологическими свойствами: характером, особенностями, способностями, привычками, склонностями. На развитие вышеперечисленных характеристик образа «Я» оказывает влияние приобретенный в процессе жизни уровень социальной компетентности» [47; 85].

Физическое «Я» определяется: биологическим полом, здоровьем, особенностями нервной и гормональной систем, внешним обликом. Самосознание подростка, осознание им Образа «Я» постепенно позволяет приспособиться к своему телесному, физическому облику. Подросток проходит путь от отрицания себя через кризисные переживания и подвиги физического совершенствования, до принятия индивидуальности своей физической оболочки и принять ее как условие своего материального бытия.

И.С. Кон утверждает, [28] что в подростковом возрасте у подростков активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система критериев и показателей с помощью которых происходит самооценивание себя и самоотношение к себе.

В исследовании И.И. Чесноковой, указывается на наличие двух уровней самопознания: «низшего – «Я и другой человек» и высшего – «Я и Я»; специфика второго выражается в попытке соотнесения своего поведения «с той мотивацией, которую он реализует и которая его детерминирует» [53; 209].

Подросток в своей возрастной периодизации постепенно начинает осознавать свою неповторимость. В его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок, на более ценные внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя «Я концепция», которая проецирует дальнейшую осознанную социализацию.

Э. Эриксон считает, что «возникающие в подростковый период социальные связи колеблется между положительными и отрицательными идентификационными характеристиками образа «Я». Подросток должен научиться собирать в единое целое идентификационные характеристики образа «Я» осмыслить их, связать с прошлым и спроецировать будущее. Если подросток научится правильно оценивать формирующиеся идентификационные характеристики образа «Я», то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет» [56; 64].

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что образ «Я» – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с социумом.

В результате проведенного анализа исследований, очевидно, что структура образа «Я» представляется развитием таких критериев как

самосознание, самооценивание, самоотношение. На успешное формирование образа «Я» у подростков оказывают влияние развитие следующих компонентов: познавательный (когнитивный) – знание себя, самосознание; эмоционально – оценочный – ценностное отношение к себе; поведенческий – особенности регуляции поведения.

## **1.2. Проблема социальной компетентности личности в психологии**

Прежде чем говорить о проблеме социальной компетентности личности, выясним, что понимается под понятием «компетентность».

Компетентность, утверждает М.И. Лукьянова - это, прежде всего, «общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в познавательном процессе окружающей действительности и направлены на ее успешную интеграцию в социум» [35; 49].

В.В. Гузеев, размышляя над понятием «компетентность», считает, что «компетентность – это способность личности к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком, и выделяет: социальную компетентность как способность действовать в социуме с учётом позиций других людей; коммуникативную компетентность как способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым; предметную компетентность как способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры» [28; 42].

По мнению И.А. Зимней, «компетентность – интегральный социальный, личностный, поведенческий феномен, результат образования в совокупности мотивационных, ценностных и когнитивных составляющих» [18; 41].

И.А. Зимняя [18] разделяет компетентность, относящуюся к социальному воздействию человека и социальной сферы на компетентность социального взаимодействия (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, социальная мобильность) и компетентность в общении (устное, письменное, диалог, монолог; знание и соблюдение традиций, этикета; кросс-культурное и иноязычное общение; деловая переписка; коммуникативные задачи).

Необходимо отметить, что социальная компетентность как личностное качество человека становится востребованным во всех социальных сферах жизнедеятельности. Анализируется как сложное, многокомпонентное и многоаспектное явление. Эта тенденция находит свое отражение во многих исследованиях.

Н.В. Веселкова [12] утверждают, что социальная компетентность влияет на способность человека строить взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Они рассматривают ценностные показатели социальной компетентности в равной степени: освоение вариантов взаимодействия с окружающей действительностью, способы достижения целей, понимание происходящего в окружающем мире, предвидение последствий собственных действий.

В исследовании Е.В. Коблянкой социальная компетентность рассматривается как «понимание отношения образа «Я» к социуму, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Социальная компетентность – «...это качество человека – субъекта деятельности и члена данного социума, связанное с социальными нормами, которыми общество регулирует жизнь и взаимодействие своих членов» [26; 210].

Рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, М. И. Лукьянова трактует данный феномен как «сознательное

выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию» [35; 58].

Интересные взгляды на сущность социальной компетентности отражены в работах В. Ш. Масленниковой [21]. Социальная компетентность, по мнению автора, объединяет ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к самоопределению, как умения индивида осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека. В силу этого в центр процесса формирования такой компетентности предлагается поместить развитие у молодых людей локуса контроля и их информирование по всем вопросам социальной реальности.

По мнению Н. В. Калининой, «социальная компетентность личности – важное психологическое новообразование, позволяющее гармонично и конструктивно разрешать проблемы возрастного подросткового кризиса» [18; 146].

Во многих исследованиях, предприняты попытки раскрыть критерии, структуру, механизмы развития социальной компетентности личности.

М.И. Лукьянова «определяет следующую структуру социальной компетентности и выделяет следующие критерии:

– мотивационно-ценностный критерий, характеризующийся сформированностью мотива социальной деятельности, мотивацией к деятельности и стремлением к результатам деятельности, установкой на социальное взаимодействие, проявление нравственных качеств, ценностей общественного и личностного порядка;

– операционно-содержательный критерий определяет совокупность знаний, умений, навыков, позволяет анализировать свои и чужие поступки,



проявлять коммуникативные качества, оказывать влияние на других людей, ставить цели и добиваться их реализации;

– эмоционально-волевой критерий способствует формированию умения принимать важные решения, проявлять способность к самоконтролю и саморегуляции, уметь брать на себя ответственность, проявлять решительность и быть уверенным в себе» [35; 242].

Н.Н. Нагайченко, делает вывод о различных подходах к пониманию сущности социальной компетентности:

– социальная компетентность представляется как интегративное качество личности, или как социальное взаимодействие;

– социальная компетентность характеризуется как результат определенной деятельности и как критерий достижений в определенном виде деятельности;

– развитие социальной компетентности в разные возрастные периоды имеет общие, особенные сходные компоненты [39, 52].

Содержательная сторона социальной компетентности содержит знаниевый, мотивационный, деятельностный показатели, а так же базируется на информации, коммуникации и практике.

Н.Н. Нагайченко [39] была разработана следующая структура социальной компетентности, состоящая из следующих компонентов: понятийно-сущностный компонент; практико-деятельностный компонент; мотивационно-мировоззренческий компонент; концептуальный компонент.

Таким образом, под социальной компетентностью понимается комплекс знаний о социальной действительности, система социальных умений, навыков и социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации, и эффективно выполнять заданную социальную роль. Анализ существующих подходов к определению «социальной компетентности» дает нам основание определить

социальную компетентность как интегративное качество личности в единстве когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов, определяющих социальную адаптацию личности.

### **1.3. Особенности социальной компетентности в подростковом возрасте**

Социальная компетентность в подростковом возрасте проявляется в активном освоении социальных норм и правил, которые возникают в процессе социального взаимодействия с окружающим, и является основой регулирования межличностных отношений. Это свидетельствует о важности социальной компетентности в организации разных видов деятельности подростков, где определяющим является то, что социальная компетентность выступает одним из главных факторов развития позитивного образа «Я» у подростков.

На основе изучения разных теоретических исследований Н.Н. Нагайченко сформулировал следующее понятие социальной компетентности подростков: «это комплекс знаний о социальной действительности, система социальных умений, навыков и социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации, и эффективно выполнять заданную социальную роль» [39; 56].

С.В. Кахнович утверждал, что «социальная компетентность подростка проявляется в умении представлять себя в обществе умело принимая одни ценности и отвергая другие, следовательно становясь носителем определенных общностей и формируя, таким образом, свое «Я» [27; 19].

С.Г. Петухов [43] рассматривает в структуре компетентности подростка, следующие компоненты: когнитивный, который проявляется в

сформированности представлений об обществе; мотивационный характеризующийся сформированными социально значимыми мотивами в разных видах деятельности; ценностно-смысловой, проявляющийся в субъективном принятии социальных ролей; поведенческий оцениваемый в сформированности социальных умений и навыков в разных социальных ситуациях).

Т.Г. Пушкарёва, Ю.А. Трифонова выделяют «три компонента структуры социальной компетентности подростка:

- целеполагание (умение мотивировать и организовывать, оценивать разные виды деятельности);

- ориентация на другого (способность вступать в социальные и межличностные отношения и учитывать интересы, потребности, пожелания другого);

- социальная активность (способность оценить и использовать личностный ресурс в социальном контексте)» [45; 17].

Н.В. Калинина [21] выделяет ряд признаков, характеризующих социальную компетентность подростков:

- сформированность мотивации, приемов и навыков в учебной деятельности;

- развитие навыков самоконтроля, самоорганизации, саморегуляции;

- осознанное руководство поведением, усвоение социальных норм и правил поведения;

- сформированная достаточно адекватная высокая самооценка;

- удовлетворенность собой, обладание критичностью по отношению к себе и окружающим;

- понимание дружеских контактов.

Л.И. Клочкова [31] структуру социальных компетентностей школьника рассматривает с позиций их общественно-значимого содержания:

- в гражданском обществе (гражданские, социальные компетентности), в культурном (духовные, нравственные компетентности), в образовательном пространстве (познавательные);

- в социальном партнёрстве (социальные, поликультурные, национальные компетентности);

- в позитивно преобразующей деятельности (деятельностные компетенции).

Проанализировав вышеперечисленные показатели социальной компетентности можно выделить структуру социальной компетентности состоящую из единств следующих компонентов: когнитивного, эмоционального, волевого, практического.

Н.Н. Нагайченко доказывает, что «необходимый уровень социальной компетентности подростков в условиях массовой школы достигается посредством формирования следующих критериев:

– комплекса социально-коммуникативных знаний и отношений (понятийно-сущностный компонент);

– системы социально-коммуникативных умений (практико-деятельностный компонент);

– опыта продуктивной социально-коммуникативной деятельности (мотивационно мировоззренческий компонент);

– личностно-ценностного отношения к совершенствованию социально-коммуникативной компетентности (концептуальный компонент)» [39; 37].

Исходя из проведенного теоретического анализа психолого-педагогических подходов к определению ведущих социальных ролей подростков, Н.Н. Нагайченко [39] было определено содержание социальной компетентности, которое имеет несколько направлений развития по каждому компоненту социальной компетентности: «Личность», «Гражданин».

Содержание направления «Личность» включает в себя следующие компоненты:

- понятийно-сущностный компонент, характеризуется освоением требований, предъявляемых обществом к обладателям личностного социального статуса; знанием человеческих норм и ценностей в областях социального взаимодействия; представлением человека о себе, своих возможностях, восприятием себя как социального субъекта и как личности;
- практико-деятельностный компонент, осуществляет освоение навыков и опыта социального взаимодействия;
- мотивационно-мировоззренческий компонент, формирует мотивацию ориентированную на достижения, социальное взаимодействие;
- концептуальный компонент развивает коммуникабельность, адаптивность, ответственность;

## 2. По направлению развития «Гражданин»:

- понятийно-сущностный компонент, развивает представления о роли и функционировании социальных институтов;
- практико-деятельностный компонент, помогает осваивать навыки ролевого поведения в разной деятельности учитывая социальный статус;
- мотивационно-мировоззренческий компонент, формирует мотивацию социального поведения в том или ином социальном статусе.

Чем больше информации подросток хранит в своем сознании, тем легче он усваивает социальные ситуации. Следовательно, подросток, имеющий достаточно высокий уровень развития социальной компетентности, активно включен в социальные связи, умеет быстро адаптироваться в новые общественные структуры. Высокий уровень социальной компетентности характеризует подростка как социально зрелую личность, обладающую адекватной самооценкой, самодостаточную, хорошо адаптированную, с развитым чувством собственного достоинства.

Важным моментом подросткового возраста, отмечаемым Н.В. Калининой, является необычайная пластичность этого возраста. В подростковом возрасте разнообразны интересы и способности. «Подросток постоянно пытается испробовать, что он может делать. Это является своеобразной тренировкой в познании своих возможностей, где каждый познаваемый случай, будь то победа или поражение, становится капиталом его самосознания. Постоянным сравнением себя с другими, их особенностями, подросток создает свой образ «Я» [21; 147].

«Социальная компетентность проявляется в качестве многоаспектных социальных и межличностных взаимодействий, без которых невозможно становление личности и восприятие ею картин мира. Процесс социализации длителен, имеет ряд стадий, на протяжении которых индивид строит свое «Я», основываясь на воспринятых им реакциях других людей, с которыми он вступает в контакт. Это, собственно, и объясняет идентификацию индивида с «обобщенным другим», представляющим собой всеобщие ценности и стандарты поведения некоторой группы и формирующим у членов этой группы индивидуальный образ «Я» через принятие роли и исполнение роли себя», утверждает С.А. Бличева [6].

Высокий уровень социальной компетентности позволяет осмысливать социализацию подростка как преобразование, самореализацию, самовоспитания. Самовоспитание и самосовершенствование является осознанной самостоятельной деятельностью подростка, а личностные компоненты, социальные знания, умениями и способности совершенствуют образ «Я» подростка.

Данные структурные компоненты социальной компетентности, были выделены М.С. Сулеймановым [52]:

- личностные характеристики: организованность, настойчивость, активность, целеустремленность, креативность, любознательность,

саморазвитие, принципиальность, наблюдательность, корпоративность, коммуникабельность, толерантность и т.д.;

- социальные знания: знать особенности поведения людей (вербального и невербального), понимать суть высказывания, а также проблемы других людей, знать способы поиска необходимой информации и добиваться точных данных, путем конкретных вопросов, разрешать спорные ситуации;

- социальные умения: уметь адресовать свое общение, предложить свою помощь, привлечь внимание собеседника, проявить заинтересованность к собеседнику, уметь вступать в контакт и поддерживать его, принимать точку зрения собеседника, уметь ориентироваться в социальной ситуации, аргументировать свое мнение, не допускать и решать конфликтные ситуации, конструктивно, ответственно относиться к своим поступкам и высказываниям, уметь толерантно относиться к людям уметь доказывать и отстаивать свою точку зрения;

- социальные способности: конструктивное взаимодействие с различными людьми, поддерживать общение, принимать и понимать точку зрения партнера (встать на позицию другого), сопереживание в общении, определение психологического состояния партнера, ситуацию и условия общения, построение своего общения с учетом данных условий, внимательное отношение к собеседнику, формулирование своих мыслей и высказывание своей точки зрения, контроль своего поведения.

Таким образом, под социальной компетентностью подростка понимается способность к выражению себя в обществе в самом широком понимании, принимая одни ценности, отвергая другие, становясь носителем определенных общностей и формируя, таким образом, свое «Я». Учитывая результаты исследований различных авторов по проблеме социальной компетентности личности, в частности подростка, мы считаем, что для определения структуры социальной компетентности подростка важно

учитывать возрастные и личностные особенности, которые способствуют или препятствуют формированию критериев социальной компетентности подростков. В структуре социальной компетентности подростков условно можно выделить следующие актуальные компоненты: когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный.

Чем выше уровень развития социальной компетентности в подростковом возрасте тем, активнее формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, что способствует развитию позитивного образа «Я».



## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В теоретической части нашего исследования была выявлена степень разработанности проблемы образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности в психолого-педагогической литературе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что образ «Я» – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с социумом.

В результате проведенного анализа исследований, было выяснено, что структура образа «Я» представляется развитием таких критериев как самосознание, самооценивание, самоотношение. На успешное формирование образа «Я» у подростков оказывают влияние развитие следующих компонентов: познавательный (когнитивный) – знание себя, самосознание; эмоционально – оценочный – ценностное отношение к себе; поведенческий – особенности регуляции поведения.

Было определено, что социальная компетентность подростков - это комплекс знаний о социальной действительности, система социальных умений, навыков и социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации, и эффективно выполнять заданную социальную роль.

Учитывая результаты исследований различных авторов по проблеме социальной компетентности личности, в частности подростка, выяснили, что для определения структуры социальной компетентности подростка важно учитывать возрастные и личностные особенности, которые способствуют или препятствуют формированию критериев социальной компетентности подростков.

В структуре социальной компетентности подростков условно можно выделить следующие актуальные компоненты: когнитивный – освоение социальных смыслов, ценностей, норм; эмоционально-волевой – принятие и волевая готовность подростков-школьников следовать социальным смыслам, ценностям, нормам; деятельностный – осознаваемая подростком продуктивная деятельность как социально значимое событие, эффективное межличностное взаимодействие.

Таким образом, социальная компетентность проявляется в качестве многоаспектных социальных и межличностных взаимодействий, без которых невозможно становление личности и восприятие ею картин мира. Процесс социализации длителен, имеет ряд стадий, на протяжении которых индивид строит свое «Я». На успешное развитие образа «Я» непосредственно оказывает влияние высокий уровень социальной компетентности.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА «Я» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

### **2.1. Организация и методы эмпирического исследования**

Базой для нашего исследования стала МБОУ СОШ № 37 г.Белгорода. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13-14 лет в составе 66 человек. Целью эмпирического исследования являлось изучение особенностей образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности.

Для определения уровня социальной компетентности и его влияние на формирование образа «Я» подростка были подобраны следующие диагностические методики:

1. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).

2.Методика «Шкала социальной компетентности» (автор А.М. Прихожан).

Тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой представлял собой технику, основанную на использовании нестандартизированного самоописания, для изучения содержательных характеристик идентичности личности (Приложение 2). Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией.

С помощью данного теста был определен уровень:

1.Половой идентичности.

2.Эмоциональный тип подростка.

3.Идентификационные характеристики подростка: социальное «Я», коммуникативное «Я», материальное «Я», физическое «Я», деятельное «Я»,

перспективное «Я», рефлексивное «Я».

Методика А.М. Прихожан «Шкала социальной компетентности была направлена на выявление уровня социальной компетентности подростков (Приложение 1). Шкала позволили выявить как общий уровень социальной компетентности подростка в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных показателях: интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями, отношение к своим обязанностям, самостоятельность, уверенность.

## **2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности**

Задачей нашего исследования было изучение образа «Я» подростка. Первый показатель, который мы рассматривали, это тип эмоционального состояния подростков. В зависимости от эмоциональных реакций, возникающих в ходе выполнения заданий, испытуемые были разделены на три типа эмоционального состояния: эмоционально-полярный тип, уравновешенный тип, сомневающийся тип.

К эмоционально-полярному типу были отнесены подростки, которые совокупность всех собственных идентификационных характеристик оценивали лишь как нравящиеся либо не нравящиеся ему, они вовсе не использовали в оценивании знак «плюс-минус». Таких подростков было выявлено 36%. Данные подростки характеризуются как, эмоционально выразительные люди, у которых отношение с другим человеком сильным образом зависит от того, насколько ему человек будет нравиться либо не нравиться.

К уравновешенному типу были отнесены 34 % подростков. Данным подросткам характерно наличие стрессоустойчивости. Подростки с

уравновешенной типологией быстрее разрешают конфликтную ситуацию, умеют поддержать конструктивное отношение с разными людьми: и с теми, кто нравится, и с теми, кто не вызывает симпатии. Терпимее относятся к недостаткам другого человека.

Подростков, отнесенных к сомневающемуся типу было выявлено 30 %. Данные подростки характеризуются такой особенностью характера как нерешительность (подросток тяжело принимает решение, сомневается, рассматривает разные варианты).

Следующий параметр который мы рассмотрели, это особенности половой идентичности подростков. Позитивная половая идентичность проявилась напрямую у 89 % подростков, косвенно у 11 % подростков.

Прямое обозначение пола подростком (89%) указывало на свою половую принадлежность в конкретных словах, имеющих определенное эмоциональное наполнение. Наличие прямого обозначения пола говорило о том, что сфера психосексуальности в целом и сравнение себя с представителями своего пола в частности являются важной и принимаемой внутренне темой самоосознания.

Косвенное обозначение пола подростком (11%) проявлялось в том, что он не указывает свою половую принадлежность прямо, но его половая принадлежность проявляется через социальные роли (мужские или женские), которые он считает своими, или по окончаниям слов.

Наличие и прямого, и косвенного вариантов эмоционально-положительного обозначения своего пола у подростков говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола, и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

В контексте проблемы нашего исследования наибольший интерес вызвал анализ идентификационных характеристик образа «Я» подростков: социальное «Я», коммуникативное «Я», материальное «Я», физическое «Я», деятельное «Я», перспективное «Я», рефлексивное «Я».

Распределение идентификационных характеристик образа «Я» подростков (%) представлено на рисунке 2.1.

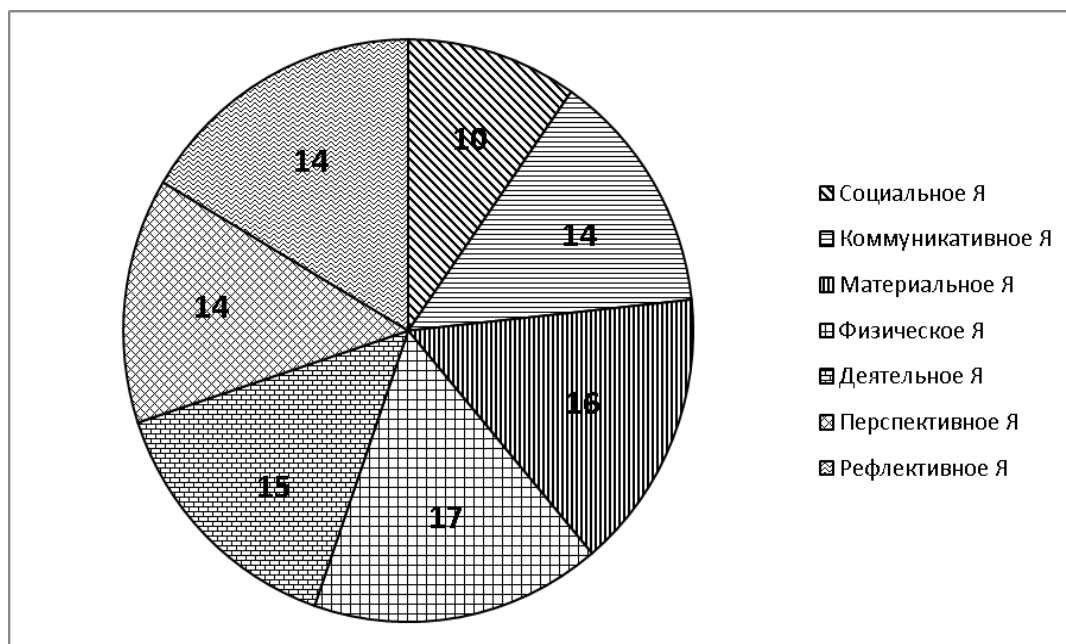


Рис.2.1. Распределение характеристик образа «Я» подростков (%)

Практически все идентификационные характеристики представлены в равной степени, за исключением социального «Я». В общей совокупности идентификационная характеристика образа «Я» социальное «Я» занимает только 10%.

Доминируют такие идентификационные характеристики как: физическое «Я» – 17%; материальное «Я» – 16%; деятельное «Я» – 15%.

Чаще всего подростки, описывая себя, упоминают характеристики относящиеся к физическому «Я» и материальному «Я». Физическую идентичность подростки представляли в виде описания своих физических данных, в том числе описание внешности, болезненных проявлений,

пристрастий в еде, вредных привычек. Например: «Я красивая ... , у меня хорошая фигура ... , длинные волосы ... , красивые глаза ... и т.д. Обозначение своей физической идентичности имело прямое отношение к расширению подростком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не Я» первоначально проходят по физическим границам собственного тела. Именно осознание своего тела являлось ведущим фактором в системе самоосознания подростка.

Материальная идентичность подростков в основном была направлена на приобретение компьютера, телефона и др. техники. Многие говорили о том, что в будущем хотят иметь большой дом, дорогую машину, ездить отдыхать на море, много зарабатывать денег. Например: «Я хочу много денег ... , у меня «крутой» телефон» и т.д.

Чуть реже представлены характеристики, относящиеся к деятельному «Я» – 15%. Отвечая на вопросы, подростки обозначали занятия, увлечения, а также давали самооценку своим способностям. Оценивали навыки, умения, достижения. Например: «Я хорошо владею компьютером ... , умею красиво танцевать ... , занимаюсь спортом и т.д.». в процессе оценивая ответов подростков было выяснено, что многие подростки недостаточно обладают способностью сосредоточиться на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость.

Представленность в образе «Я», в той или иной степени, таких идентификационных характеристик подростков как: социальное Я – 10%; коммуникативное, перспективное, рефлексивное по 14 % позволило сделать вывод о том, что данные характеристики недостаточно сформированы.

Реже всего в образе «Я» подростков представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я» (10%). Оно определялось в указывании подростками на социальные роли и характеристики-определения, с которыми они себя идентифицируют. У подростков отсутствовало в самоописании

индивидуальных характеристик и социальных статусов. В основном подростки описывали значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по их мнению, связываются с ним (ученик, член семьи, друг и т.д.).

Характеристика коммуникативного «Я» подростков не достаточно проявлялась в умении бесконфликтного и эффективного общения. Подростки осознают свою индивидуальность и стремятся к более глубокому самопознанию, но зачастую не умеют соблюдать правила и выражать свои негативные эмоции в социально приемлемых способах, не проявляют способность к эмпатии и рефлексии.

Рассматривая характеристику перспективного «Я» подростки отмечали такие компоненты как физическая (девочки хотели быть стройными, иметь красивую фигуру; мальчики сильными, заниматься разными видами спорта). Коммуникативная перспектива заключалась в общении с друзьями. Почти никто из подростков не говорил о профессиональной перспективе, которая заключалась в том, чтобы окончить школу и пойти дальше учиться, получить профессию. В основном, подростки не часто задумывающийся о себе и своей жизни, отвечали на вопросы теста с трудом, записывая каждый свой ответ после некоторого раздумья.

Характеристика рефлексивного «Я» должна была проявляться у подростков в определении персональной идентичности. Но подростки о личностных качествах, особенностях характера, описании индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), о персональных характеристиках (кличка, гороскоп, имя и т. д.) и эмоциональном отношении к себе (я супер, «клевый») не упоминали в протоколе.

Таким образом, в структуре образа «Я» подростков доминируют такие характеристики как: физическое «Я» – 17%; материальное «Я» – 16%; деятельное «Я» – 15%. А представленность в образе «Я» подростков такой характеристики как социальное «Я» – 10% позволило сделать вывод о том,



что данная характеристика недостаточно сформированы. А остальные характеристики как коммуникативное «Я», перспективное «Я», рефлексивное «Я» представлены реже.

Следующей задачей нашего исследования было определение уровня социальной компетентности подростков.

Социальную компетентность мы изучали по следующим показателям:

- 1 - самостоятельность;
- 2 - уверенность в себе;
- 3 - отношение к своим обязанностям;
- 4 - развитие общения;
- 5 - организованность, развитие произвольности;
- 6 - интерес к социальной жизни, наличие увлечений.

Проанализировав полученные результаты, была определена выраженность показателей социальной компетентности подростков (табл. 2.1.).

Таблица 2.1.

Выраженность показателей социальной компетентности подростков; среднее значение

Показатели социальной компетентности	Ср.балл
Интерес к социальной жизни, наличие увлечений	13
Отношение к своим обязанностям	12
Самостоятельность	11
Уверенность в себе	11
Организованность, развитие произвольности	11
Развитие общения	10

Наиболее выраженным показателем социальной компетентности подростков является интерес к социальной жизни, наличие увлечений. Среднее значение данного показателя составило 13. Менее выраженным показателем социальной компетентности, проявившимся у подростков,

являлось отношение к своим обязанностям, среднее значение которого составило 12. Остальные показатели, социальной компетентности подростков имеют среднюю степень выраженности (11 баллов).

Обобщив данные, полученные при изучении отдельных показателей, мы выделили 3 группы подростков с разным уровнем социальной компетентности (рис. 2.1.).

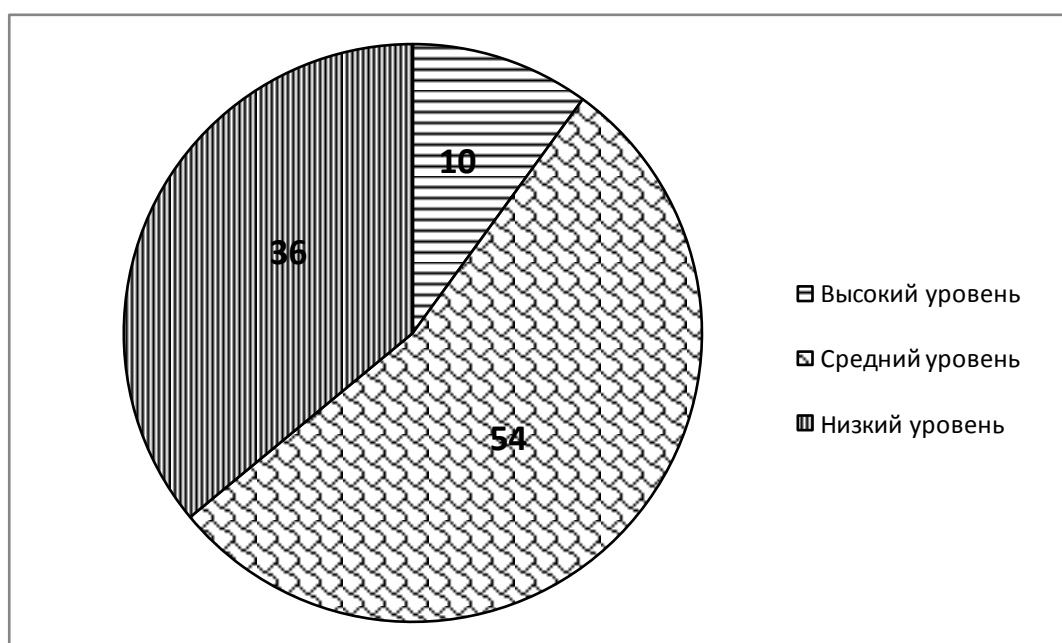


Рис.2.2.Распределение подростков по уровню социальной компетентности (%)

Обобщив полученные данные, мы выявили, что у 10 % подростков наблюдается высокий уровень социальной компетентности, у 54% подростков был выявлен средний уровень социальной компетентности, у 36% - низкий уровень социальной компетентности.

Подростков с высоким уровнем социальной компетентности, таких было выявлено 10%, отличает осознание необходимости в познании «Я» себя и других, социума и существующих в нем отношений, эффективных способов социального взаимодействия, осознании существующих и собственных социальных ролей. Подростки с высоким уровнем социальной компетентности стремятся быть понятым, завоевать симпатии и уважение

окружающих. Данные подростки умеют соотносить собственное поведение с принятыми в обществе нормами, собственным статусом и позицией, находить собственные способы поведения в конкретной ситуации, что способствует позитивному развитию образа «Я» подростка.

Подростки со средним уровнем социальной компетентности (54 %) проявляют неподдельный интерес к социальной жизни. Но у подростков с данным уровнем социальной компетентности недостаточно развиты такие показатели как: уверенность в себе, самостоятельность, организованность, развитие произвольности. Поэтому подростки допускают ошибки в оценивании и проектировании собственного поведения, тем самым допускают ошибки в изучении социального опыта.

Подростки с низким уровнем социальной компетентности (36 %), не проявляют интереса к социуму и существующих в нем отношений. Это способствует к неумению подростком оценивать и соотносить свое собственное поведение с принятыми в обществе нормами, собственным статусом и позицией, находить собственные способы поведения в конкретной ситуации, что способствует позитивному развитию образа «Я» подростка. У данных подростков слабо проявляются такие показатели социальной компетентности как общение, уверенность в себе, самостоятельность.

Таким образом, полученные в результате исследования данные свидетельствуют о необходимости специально организованной работы по формированию социальной компетентности в подростковом возрасте.

Перейдем к следующей задаче нашего исследования. Рассмотрим образ «Я» подростка с разным уровнем социальной компетентности (табл. 2.2.)

Таблица 2.2.

Распределение характеристик образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности (%)

Характеристики образа «Я» Уровни социальной компетентности	Социальное «Я»	Коммуникативное «Я»	Материальное «Я»	Физическое «Я»	Деятельное «Я»	Перспективное «Я»	Рефлексивное «Я»
Высокий уровень	19	18	13	16	11	11	12
Средний уровень	12	9	24	12	16	12	15
Низкий уровень	8	14	15	12	16	17	18

Анализируя результаты, представленные в таблице 2.2. необходимо отметить, что образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности имеет отличия: у подростков с высоким уровнем в образе «Я» чаще представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я» (19 %), коммуникативному «Я» (18 %) и физическому «Я» (16 %); у подростков со средним уровнем – характеристики, относящиеся к материальному «Я» (24 %), деятельному «Я» (16 %) и рефлексивному «Я» (15 %); у подростков с низким уровнем проявились характеристики относящиеся к перспективному «Я» (17 %) и рефлексивному «Я» (18 %).

Характеризуя социальное «Я» (19%) подростки обозначали себя такими характеристиками как семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат т. д.), указывали на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных). Называли групповую принадлежность, т.е. восприятие себя членом какой-либо группы людей (член кружка, спортсмен), а так же учебно-профессиональную ролевую позицию (школьник, учусь в школе).

Характеристика коммуникативного «Я» (18%) включала несколько показателей - друг или круг друзей. Подростки относили себя как к субъекту общения, рассматривали особенности и оценку взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей и т.д.).

Характеризуя материальное «Я» (24%) подростки в основном давали описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед и т.д.). Оценивали свою обеспеченность, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги и т.д.), отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду и т.д.).

Описание подростками характеристики физического «Я» (16%) включало следующие аспекты: субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный); фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст); пристрастия в еде, вредные привычки.

В деятельном «Я» (18%) подростки давали самооценку своим способностям к деятельности (люблю решать задачи, помогаю старшим). Оценивали свои навыки, знания, компетенции, достижения, (хорошо плаваю, умный, работоспособный, знаю английский).

Перспективное «Я» (17%) подростков включало несколько показателей характеризующихся следующими критериями: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной перспективой (будущий водитель, буду хорошим учителем); семейной перспективой (буду иметь детей, будущая мать и т. п.); материальной перспективой (получу наследство, заработаю на квартиру); физической перспективой (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным); деятельной перспективой: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык) и т.д.

Характеристика рефлексивного «Я» (18%) подростков включала личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительный, настойчивый, нетерпеливый); персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»).

Математическая обработка данных с помощью критерия Крускала-Уоллиса выявила статистически значимые различия на высоком уровне значимости  $p \leq 0,01$  (Приложение 3).

Данные полученные после математической обработки по критерию Крускала-Уоллиса представлены в табл. 2.3.

Таблица 2.3.

Данные, выявленные с помощью критерия Крускала-Уоллиса

Характеристики образа «Я»	Социальное «Я»	Коммуникативное «Я»	Материальное «Я»	Физическое «Я»	Деятельное «Я»	Перспективное «Я»	Рефлексивное «Я»
$\chi^2_{\text{эмп}}$	9,58	44,65	19,53	16,23	14,34	10,18	11,46
$\chi^2_{\text{кр}}$	9,21	9,21	9,21	9,21	9,21	9,21	9,21
уровень значимости	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
среднее для 1гр (НУ СК)	1,4	3,5	2,6	3	3,1	3,5	3
среднее для 2 гр (СУ СК)	2,1	1,8	3,8	3,3	3,2	2,6	3
среднее для 3гр (ВУ СК)	2,5	5	1,5	5	2	2	1,6

Данные, выявленные с помощью критерия Крускала-Уоллиса, позволили выяснить следующее. Образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности имеет отличия:

- у подростков с высоким уровнем в образе «Я» чаще представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я», коммуникативному «Я» и физическому «Я»;

- у подростков со средним уровнем – характеристики, относящиеся к материальному «Я», деятельному «Я» и рефлексивному «Я»;

- у подростков с низким уровнем проявились характеристики относящиеся к перспективному «Я» и рефлексивному «Я».

Таким образом, образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности имеет отличия: у подростков с высоким уровнем социальной компетентности в образе «Я» чаще представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я», коммуникативному «Я» и физическому «Я»; у подростков со средним уровнем – характеристики, относящиеся к материальному «Я», деятельному «Я» и рефлексивному «Я»; у подростков с низким уровнем - характеристики относящиеся к перспективному «Я» и рефлексивному «Я». Гипотеза нашла своё подтверждение.

### **2.3.Рекомендации по формированию социальной компетентности подростков**

На основе анализа работ И.А. Зимней [18], Н.В. Калининой [20], В.Л. Кокоренко [27] сформулировали рекомендации для практических психологов образования, направленные на формирование социальной компетентности в подростковом возрасте.

Основным средством формирования социальной компетентности должны выступать тренинговые игры и упражнения (Приложение 4). С помощью предложенных игр и упражнений подростки осваивают и оттачивают разные формы общения, поведения и другие знания и умения. Игры и упражнения являются групповым методом работы с подростками и позволяют повысить интенсивность и стойкость возникающих изменений, максимально использовать возможности каждого участника.

Когда мы говорим об использовании данных методов, мы говорим о искусственно созданных условиях, в которых подросток получает личный опыт и тем самым облегчается развитие самосознания. Самое главное, что это происходит в безопасных условиях, так как всегда рядом педагог, которых корректирует поведение, направляет в нужное русло. Предложенные нами игры помогают развивать коммуникативные навыки; навыки саморегуляции, навыки планирования и рефлексии.

При организации и проведении предложенных игр рекомендует придерживаться нижеперечисленных принципов:

1. Добровольное участие в играх и упражнениях предполагающее личную заинтересованность подростка;
2. Постоянный состав группы, способствующий групповой динамике и самораскрытию подростков;



3. Диалогизация взаимодействия, т. е. равноправное полноценное межличностное общение, основанное на доверии и взаимоуважении участников игр;
4. Постоянная обратная связь, т. е. непрерывное получение участником информации от других членов группы, анализирующих результаты его действия;
5. Самодиагностика, способствующая самораскрытию участников, осознанию и формированию ими собственных лично значимых проблем;
6. Свободное пространство, создающее возможность свободного передвижения, работы в микрогруппах.

Для отслеживания результативности работы по формированию социальной компетентности у подростков рекомендуется учитывать следующие критерии и показатели:

- положительно устойчивый социальный статус подростка, занимаемый в группе;
- устойчивая и адекватная самооценка;
- понижение конфликтных реакций;
- снижение у подростков тревожности, агрессивности, эмоциональной напряженности;
- повышение социальной адаптации;
- повышение узнавание эмоций и состояний человека.

Данная деятельность помогут сформировать у подростков социальную компетентность проявляющуюся в следующих умениях:

- а) понимать свои: - состояния - желания – интересы;
- б) подчинять свое поведение: - состояниям - желаниям - интересам;
- в) проявлять свои эмоции и чувства в социально приемлемой форме, считаясь: - состояниями - желаниями - интересами.

Для формирования социальной компетентности у подростков, предлагаем использовать в работе психолога следующий комплекс, игр и игровых упражнений (табл. 2.4.) представленный в методическом пособии по социальной работе с детьми и подростками разработанном следующими авторами, В.Л. Кокоренко, Н.Ю. Кучуковой, И.Ю. Маргошиной [27].

Таблица 2.4.

Игры и упражнения для подростков по формированию социальной компетентности

Решаемые задачи	Название игр и упражнений	Цель игр и упражнений
Формирование доброжелательной рабочей обстановки в группе, установление личных границ при взаимодействии в упражнениях.	1. Знакомство. 2. Выработка правил поведения на занятиях. 3. «Молчанка-говорилка» 4. «Установление дистанции». 5. «Дружеская рука». 6. Рефлексия.	- Определение целей. - Принятие правил работы в группе. - Развитие навыков слушания в ситуации, когда говорят другие, умения держать паузу. - Определение личного расстояния в играх и упражнениях. - Формирование доверительной атмосферы в группе - Получение обратной связи.
Развитие навыков принятия правил, существующих в обществе или группе, умения понимать и принимать требования и потребности других людей и общества.	1. «Узкий мост». 2. «Король школы». 3. «Дотронься до...». 4. «Контакт в споре». 5. Рефлексия.	- Развитие навыков понимания и умения уступать другим людям в затруднительных ситуациях. - Формирование позитивной позиции по отношению к правилам школы и общества. - Привитие навыков слышать команды, находить способ для эмоциональной разрядки. - Развитие навыков сохранять контакт с партнёром во время спора. - Получение обратной связи.
Актуализация представлений о своих сильных сторонах, развитие эмпатии и способности к конструктивному взаимодействию в группе.	1. «Говорю, что вижу». 2. «Ассоциации». 3. «Взглянем вместе». 4. «Великий мастер». 5. Рефлексия.	- Развитие навыков безоценочного принятия других людей. - Развитие наблюдательности, эмпатии и способности позитивно принимать мнение о себе со стороны других людей. - Развитие способности чувствовать партнера и согласовывать с ним свои действия. - Актуализация представлений о своих сильных сторонах. - Получение обратной связи.
Осознание	1. «Пустое место».	- Создание доброжелательной рабочей

<p>собственной уникальности, своих сильных и слабых сторон, собственной полезности для окружающих и общества.</p>	<p>2.«Какой я?». 3.«Банка секретов». 4.«Друг для друга». 5.Бумажные мячики». 6. Рефлексия.</p>	<p>атмосферы, развитие умения понимать друг друга, обращая внимание на невербальные средства общения. - Развитие умения видеть в людях отличительные особенности и адекватно принимать мнение о себе со стороны других. - Оказание помощи подросткам в признании своих недостатков и стремлении их исправить. - Развитие представлений о своей полезности для других людей. - Достижение эмоциональной разрядки. - Получение обратной связи.</p>
<p>Развитие способности к самоопределению жизненных целей и определение необходимых качеств, для их достижения.</p>	<p>1.«Подари улыбку». 2.«Диалектика». 3.«Волшебное зеркало». 4.«Мои сильные стороны». 5.«Соглашаюсь – не соглашаюсь». 6.Рефлексия.</p>	<p>- Создание доброжелательной рабочей обстановки. - Выработка личных отношений к социальным ролям. - Актуализация жизненных целей. - Развитие мотивации к достижению жизненных целей. - Достижение эмоциональной разрядки. - Получение обратной связи.</p>
<p>Развитие способностей самоопределения, прогнозирования и преодоления жизненных преград.</p>	<p>1.«Спутанные цепочки». 2.«Объясни свой выбор». 3.«Мой выбор». 4.«Преграды». 5.«Жизненные преграды». 6.«Гусеница». 7.Рефлексия.</p>	<p>- Осознание групповой принадлежности и развитие навыков принятия группового решения. - Признание множественности вариантов для совершения выбора. - Развитие способности самоопределения. - Развитие способностей к прогнозированию ситуаций. - Развитие способностей преодоления жизненных преград. - Снятие эмоционального насилия. - Получение обратной связи.</p>
<p>Актуализация жизненных целей и развитие мотивации к их достижению.</p>	<p>1.«Зеркало». 2.«Кино». 3.«Представление о времени». 4.«Чувство времени». 5.«Махнемся не глядя». 6.Рефлексия.</p>	<p>- Создание обстановки, благоприятной для понимания чувств других людей. - Развитие умения прогнозировать и актуализировать свои жизненные цели. - Осознание собственного чувства времени. - Осознание связи чувства времени с настроением. - Снятие эмоционального напряжения. - Получение обратной связи.</p>
<p>Повышение самооценки в достижении целей.</p>	<p>1.«Закончи предложения». 2.«Цели и дела». 3.«Сегодня первый день твоей</p>	<p>- Создание доверительной рабочей обстановки. - Развитие умения планировать свои дела, ставить выполнимые цели и достигать их. - Развитие мотивации к достижению цели.</p>

	оставшийся жизни». 4.«Дружеские руки». 5.Рефлексия.	- Достижение состояния расслабления, снятие межличностных барьеров. - Получение обратной связи.
Пповышение уверенности в достижении жизненных целей.	1.«Я знаю, что у тебя...». 2.«Дотянись до звезд». 3.«Мои ресурсы». 4.«Мои достижения». 5.Рефлексия.	- Создание доброжелательной рабочей обстановки. - Повышение уверенности и собственной ответственности в достижении целей. - Развитие способности нахождения ресурсов для достижения цели. - повышение самооценки в достижении целей. - Получение обратной связи.
Актуализация жизненных целей и повышение мотивации к достижению жизненных целей.	1.«Строим город». 2.«Ящик Пандоры». 3.«Чемодан в дорогу». 4.Рефлексия.	- Актуализация жизненных целей. - Актуализация возможностей в преодолении препятствий в достижении жизненных целей. - Повышение самооценки в достижении целей.

Таким образом, предложенные нами рекомендации позволят повысить уровень таких характеристик образа «Я» подростка как: социальное «Я», деятельное «Я», перспективное «Я», рефлексивное «Я». Помогут подросткам успешно осваивать социальные ценности и нормы. Уметь принимать и быть готовым следовать социальным смыслам. Осознавать продуктивную деятельность как социально значимое событие, эффективное межличностное взаимодействие. Понимать и принимать особенностей своего образа «Я».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что образ «Я» – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с социумом.

В результате проведенного анализа исследований, очевидно, что структура образа «Я» представляется развитием таких критериев как самосознание, самооценивание, самоотношение. На успешное формирование образа «Я» у подростков оказывают влияние развитие следующих компонентов: познавательный (когнитивный) – знание себя, самосознание; эмоционально – оценочный – ценностное отношение к себе; поведенческий – особенности регуляции поведения.

Было выяснено, что под социальной компетентностью подростка понимается способность к выражению себя в обществе в самом широком понимании, принимая одни ценности, отвергая другие, становясь носителем определенных общностей и формируя, таким образом, свое «Я».

Учитывая результаты исследований различных авторов посвященных изучению социальной компетентности личности (Н.Н. Беденко, С.С. Бахтеева, С.В. Коблянская, М.И. Лукьянова и др.), в частности, ее возрастным аспектам (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина, Н.Н. Нагайченко и др.) мы считаем, что для определения структуры социальной компетентности подростка важно учитывать возрастные и личностные особенности, которые способствуют или препятствуют формированию критериев социальной компетентности подростков. В структуре социальной компетентности подростков условно можно выделить следующие актуальные компоненты: когнитивный – освоение социальных смыслов, ценностей, норм; эмоционально-волевой – принятие и волевая готовность подростков-

школьников следовать социальным смыслам, ценностям, нормам; деятельностный – осознаваемая подростком продуктивная деятельность как социально значимое событие, эффективное межличностное взаимодействие. Чем выше уровень развития социальной компетентности в подростковом возрасте тем, активнее формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, что способствует развитию позитивного образа «Я».

Целью эмпирического исследования являлось изучение особенностей образа «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности.

Для определения уровня социальной компетентности и его влияние на формирование образа «Я» подростка были подобраны следующие диагностические методики: тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой); методика «Шкала социальной компетентности» (автор А.М. Прихожан).

Результаты исследования были следующими. В структуре образа «Я» подростков доминируют такие характеристики как: физическое «Я» – 17%; материальное «Я» – 16%; деятельное «Я» – 15%. А представленность в образе «Я» подростков такой характеристики как социальное «Я» – 10% позволило сделать вывод о том, что данная характеристика недостаточно сформированы. А остальные характеристики как коммуникативное «Я», перспективное «Я», рефлексивное «Я» представлены реже.

Так же мы выявили, что у 10 % подростков наблюдается высокий уровень социальной компетентности, у 54% подростков был выявлен средний уровень социальной компетентности, у 36% - низкий уровень социальной компетентности.

Наиболее выраженным показателем социальной компетентности подростков является интерес к социальной жизни, наличие увлечений. Среднее значение данного показателя составило 13. Менее выраженным показателем социальной компетентности, проявившимся у подростков,

являлось отношение к своим обязанностям, среднее значение которого составило 12. Остальные показатели, социальной компетентности подростков имеют среднюю степень выраженности (11 баллов).

Математическая обработка данных проводилась с помощью критерия Крускала-Уоллиса. Были выявлены статистически значимые различия на высоком уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Было выяснено, что образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности имеет отличия: у подростков с высоким уровнем в образе «Я» чаще представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я» (19 %), коммуникативному «Я» (18 %) и физическому «Я» (16 %); у подростков со средним уровнем – характеристики, относящиеся к материальному «Я» (24 %), деятельному «Я» (16 %) и рефлексивному «Я» (15 %); у подростков с низким уровнем проявились характеристики относящиеся к перспективному «Я» (17 %) и рефлексивному «Я» (18 %).

Таким образом, образ «Я» подростков с разным уровнем социальной компетентности имеет отличия: у подростков с высоким уровнем социальной компетентности в образе «Я» чаще представлены характеристики, относящиеся к социальному «Я», коммуникативному «Я» и физическому «Я»; у подростков со средним уровнем – характеристики, относящиеся к материальному «Я», деятельному «Я» и рефлексивному «Я»; у подростков с низким уровнем - характеристики относящиеся к перспективному «Я» и рефлексивному «Я». Гипотеза нашла своё подтверждение.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии /К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 2015. – 230 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология - М., 2012.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебн. Пособие / Г.М. Андреева - М.: Аспект Пресс,- 2007. – 340 с.
4. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А. и др. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности/ А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А Петровский и др. // Вопросы психологии. - 2014. - № 4. - С. 35-37.
5. Баклушинский С.А. Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: Дис. ... канд. психол. наук. - М.; 1996. - 119 с
6. Беличева С.А. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2009.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание (Текст) / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1996. 400 с.
8. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: Хрест. / Ред. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2013. - С.333-393.
9. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы (Текст) / Р. Бернс / Хрестоматия самосознание и защитные механизмы личности / Самара: Издательский Дом «Бахрах М», 2013. С.133-219.
10. Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика (Текст) / А.А. Бодалёв, В.В. Столин, В.С. Аванесов. СПб.: Изд-во «Речь», 2006. 440 с.



- 11.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (Текст) / Л.И. Божович // Вопросы психологии. Москва, 1979. № 2.
- 12.Веселкова Н. В., Прямикова Е. В. Социальная компетентность взросления. Екатеринбург: Изд-во Урал, унта, 2005.
- 13.Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений/Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. – М.: Издат. Центр «Академия», 2005. – 320 с.
- 14.Джемс У. Психология (Текст) / У.Джемс. М.: Просвещение, 1991. 190 с.
- 15.Епимахина Ю.В. Коррекционно-развивающая программа развития личностной рефлексии и формирования смысложизненных ориентаций у старших школьников Текст. / Ю.В. Епимахина // Научная мысль Кавказа. — Ростов-на-Дону, 2006. С.66-69.
- 16.Захарова А.В. Психология формирования самооценки (Текст) / А.В. Захарова. Минск, 1993. С. 32-34.
- 17.Зимняя И. А., Морозова, Н. А. Современное состояние проблемы концепций воспитания (Текст) /И. А. Зимняя, Н. А. Морозова. – Ярославль: Современные концепции воспитания, 2000. – С. 171.
- 18.Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
- 19.Зотова, О.И. Направленность личности и социальная регуляция поведения / О.И. Зотова // Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 2007. - С. 30-33.
- 20.Калинина Н. В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение. - Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. - 228 с.
- 21.Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников. М. – Кострома, 2001. – С. 146–148.

22. Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. - М. - Кострома., 2001. - С. 146-148.
23. Калинина Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. - С. 16-21.
24. Карцева Т.Б. Изменения образа Я в ситуациях жизненных перемен // Автореф. дис. на соис. уч. степ. канд. псих. наук, М.: 1989.
25. Ключкова Л.И. Компетентности юного москвича // Календарь-спутник организатора воспитания школьников на 2008 – 2009 уч. год. – М. : Центр «Школьная Книга», 2008.
26. Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности (Текст) дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Коблянская. – СПб. : СПбГУ, 1995. – С. 210.
27. Кокоренко В.Л. Социальная работа с детьми и подростками [Текст] / В.Л. Кокоренко, Н.Ю. Кучукова, И.Ю. Маргошина.- М.: Академия, 2011.- 254 с.
28. Кон И.С. В поисках себя (личность и ее самосознание). - М., 1984.
29. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М., 1984. - 335 с.
30. Кон И.С. Категория "Я" в психологии // Психологический журнал. - 1981. - Т. 2, № 3. - С.25-37.
31. Кон И.С. Проблема «Я» в психологии (Текст) / Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: "Бахрах М", 2003 С. 45-96.
32. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2005. – 442 с.

33. Крылов А.Н. образ «Я» как фактор развития личности (Текст): Дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Крылов. М., 1984. 142 с.
34. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения (Текст) / М.И. Лисина. М., 1986. 144 с.
35. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя (Текст) / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – Кострома. – 2001. – С. 240–242.
36. Мантрова М.С. Развитие образа «Я» современных подростков: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / М.С. Мантрова. - Оренбург, 2013.- 262 с.
37. Масленникова В. Ш. Личностная композиция социального отношения (Текст) / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – С. 84–89.
38. Мейли Р. Структура личности (Текст) / Р. Мейли / Поль Фресс, Жан Пиаже. Экспериментальная психология. Выпуск 5, М., «Прогресс», 1975. 288 с.
39. Нагайченко Н.Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия. Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 3 – Том II.
40. Нагибина Н.Л. Психология типов (Текст) / Н.Л. Нагибина / Системный подход. Психодиагностические методики. Ч. 1. М.: Институт молодежи, 2000. 150 с.
41. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2010. - 432 с.
42. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. М. ; Воронеж, 2011. С. 20.

43. Петухов С.Г. Формирование социальной компетентности у учащихся в воспитательном процессе профессионального лица : дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2009.
44. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с
45. Пушкарёва Т.Г., Трифонова Ю.А. Содержание, структура социальной компетентности и её диагностика // Гуманитарные научные исследования. – 2012. - № 11 (Электронный ресурс). - URL: <http://human.snauka.ru/2012/11/1903> (дата обращения 04.12.2015).
46. Роджерс К. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта (Текст) / К. Роджерс. М.: Прогресс, 1994. 314 с.
47. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С.82-103.:
48. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой (Текст) / Н.И. Сарджвеладзе. Тбилиси: «Мецниереба», 1989. 206 с.
49. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография. Уфа: Гилем, 2004 год. 158с.
50. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности (Текст) / Е.Т. Соколова. М.: Изд-во МГУ, 1990. 215 с.
51. Столин В.В. Самосознание личности (Текст) / В.В. Столин. М.: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.
52. Сулейманов М.С. Контент-анализ понятия «социальная компетентность» (Текст) / М. С. Сулейманов // Молодой ученый. — 2012. — №9. — С. 314-318.
53. Чеснокова И. И.. Самосознание личности //Теоретические проблемы психологии личности. М., 1978., С.209-225
54. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Концептуальные и прикладные основы социальной

психологии / Н.И. Шевандрин. – М.; Издательство ВЛАДОС, 2005. – 544с.

55.Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 2000. - № 2.

56.Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск, 1993.

57.Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 217 с.

### **Тест «Кто Я?». (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой)**

Шкалы: самооценка; социальное, коммуникативное, материальное, физическое, деятельное, перспективное, рефлексивное Я

Назначение теста.

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией.

Инструкция к тесту

«В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Когда клиент заканчивает отвечать, его просят произвести первый этап обработки результатов – количественный:

«Пронумеруйте все сделанные вами отдельные ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

- «+» – знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится;

- «-»- знак «минус»- если в целом вам лично данная характеристика не нравится;

- «±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно;

- «?» – знак «вопроса» – если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

После того как вами будут оценены все характеристики, подведите итог:

- сколько всего получилось ответов,
- сколько ответов каждого знака».

Тест.

Обработка и интерпретация результатов теста.

Как анализировать самооценку идентичности?

Самооценка представляет собой эмоционально-оценочную составляющую Я-концепции. Самооценка отражает отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности и деятельности.

Самооценка может быть *адекватной* и *неадекватной*.

Адекватность *самооценивания* выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений.

Уровень самооценки выражает степень реальных, идеальных или желаемых представлений о себе.

Самооценка идентичности определяется в результате соотношения количества оценок «+» и «-», которые получились при оценивании каждого своего ответа испытуемым (клиентом) на этапе количественной обработки.

Самооценка считается адекватной, если соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 65-80% на 35-20%.

Адекватная самооценка состоит в способности реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности.

Также адекватная самооценка выражается в том, что человек ставит перед собой реально достижимые и соответствующие собственным возможностям цели и задачи, способен брать на себя ответственность за свои неудачи и успехи, уверен в себе, способен к жизненной самореализации.

Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям.

Человек с адекватной самооценкой свободно и непринужденно ведет себя среди людей, умеет строить отношения с другими, удовлетворен собой и окружающими. Адекватная самооценка является необходимым условием формирования уверенного полоролевого поведения.

Различают неадекватную завышенную самооценку – переоценку себя субъектом и неадекватную заниженную самооценку – недооценку себя субъектом.

Неадекватная самооценка свидетельствует о нереалистичной оценке человеком самого себя, снижении критичности по отношению к своим действиям, словам, при этом часто мнение о себе у человека расходится с мнением о нем окружающих.

Самооценка считается неадекватно завышенной, если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85-100%, то есть человек отмечает, что у



него или нет недостатков, или их число достигает 15% (от общего числа «+» и «-»).

Люди с завышенной самооценкой, с одной стороны, гипертрофированно оценивают свои достоинства: переоценивают и приписывают их, с другой стороны, недооценивают и исключают у себя недостатки. Они ставят перед собой более высокие цели, чем те, которых могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям.

Человек с завышенной самооценкой характеризуется также неспособностью принимать на себя ответственность за свои неудачи, отличается высокомерным отношением к людям, конфликтностью, постоянной неудовлетворенностью своими достижениями, эгоцентризмом. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность.

Самооценка считается неадекватно заниженной, если количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («-» к «+») составляет 50-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50% (от общего числа «+» и «-»).

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Ведь низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, которые обусловлены недооценкой своих успехов и достоинств.

При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, – чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно не обоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у

человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Самооценка является неустойчивой, если число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 50-55%. Такое соотношение, как правило, не может длиться долго, является неустойчивым, дискомфортным.

Что стоит за применением человеком оценки «±» относительно своих характеристик?

Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с двух противоположных сторон, говорит о степени его уравновешенности, о «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Можно условно выделить людей эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа.

К людям эмоционально-полярного типа относятся те, кто все свои идентификационные характеристики оценивают только как нравящиеся или не нравящиеся им, они совсем не используют при оценивании знак «плюс-минус».

Для таких людей характерен максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии, относительно них можно сказать «от любви до ненависти один шаг». Это, как правило, эмоционально-выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится или не нравится.

Если количество знаков «±» достигает 10-20% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к уравновешенному типу. Для них, по сравнению с людьми эмоционально-полярного типа, характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не

вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Если количество знаков «±» превышает 30-40% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к сомневающемуся типу. Такое количество знаков «±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, а также свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Что стоит за применением человеком оценки «?» относительно своих характеристик?

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о способности человека к изменениям, готовности к переменам.

Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20% обследуемых.

Наличие трех и более знаков «?» при самооценивании предполагает у человека наличие кризисных переживаний.

В целом использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком хорошей динамики консультативного процесса.

Применяющие данные знаки люди, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем.

Как в методике «Кто Я?» проявляются особенности половой идентичности?

*Половая (или гендерная) идентичность* – это часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знания индивидом своей принадлежности к социальной группе мужчин или женщин вместе с оценкой и эмоциональным обозначением этого группового членства.

Особенности половой идентичности проявляются:

- во-первых, в том, как человек обозначает свою половую идентичность;
- во-вторых, в том, на каком месте в списке идентификационных характеристик находится упоминание своей половой принадлежности.

Обозначение своего пола может быть сделано:

- напрямую,
- косвенно
- отсутствовать вовсе.

Прямое обозначение пола – человек указывает свою половую принадлежность в конкретных словах, имеющих определенное эмоциональное наполнение. Отсюда можно выделить четыре формы прямого обозначения пола:

- нейтральное,
- отчужденное,
- эмоционально-положительное
- эмоционально-отрицательное.

Формы прямого обозначения пола.

Формы обозначения	Примеры	Интерпретация
Нейтральное	«Мужчина», «женщина»	Рефлексивная позиция
Отчужденное (дистантное)	«Человек мужского пола», «Особь женского пола»	Ирония, признак критического отношения к своей половой идентичности
Эмоционально-положительное	«Привлекательная девушка», «веселый парень», «роковая женщина»	Признак принятия своей привлекательности
Эмоционально-отрицательное	«Обычный парень», «некрасивая девушка»	Признак критического отношения к своей половой идентичности, внутреннее неблагополучие

Наличие прямого обозначения пола говорит о том, что сфера психосексуальности в целом и сравнение себя с представителями своего пола

в частности являются важной и принимаемой внутренне темой самоосознания.

Косвенное обозначение пола – человек не указывает свою половую принадлежность прямо, но его половая принадлежность проявляется через социальные роли (мужские или женские), которые он считает своими, или по окончаниям слов. Косвенные способы обозначения пола также имеют определенное эмоциональное наполнение.

## Косвенные способы обозначения пола

Способ обозначения	Примеры обозначения идентичности	
	мужской	женский
Социальные роли	«Друг», «приятель», «муж», «брат», «сын», «отец», «студент»	«Подруга», «приятельница», «жена», «сестра», «дочь», «студентка»
Через окончания	«добрый», «умеющий делать», «я пошел»	«добрая», «умеющая делать», «я пошла»

Наличие косвенного обозначения пола говорит о знании специфики определенного репертуара полоролевого поведения, которое может быть:

- *широким* (если включает в себя несколько половых ролей)
- *узким* (если включает в себя только одну-две роли).

Наличие и прямого, и косвенного вариантов эмоционально-положительного обозначения своего пола говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола, и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

Отсутствие обозначения пола в самоидентификационных характеристиках констатируется тогда, когда написание всего текста идет через фразу: «Я человек который...». Причины этого могут быть следующими:

1. отсутствие целостного представления о полоролевом поведении на данный момент времени (недостаток рефлексии, знаний);
2. избегание рассматривать свои полоролевые особенности в силу травматичности данной темы (например, вытеснения негативного результата сравнения себя с другими представителями своего пола);
3. несформированность половой идентичности, наличием кризиса идентичности в целом.

При анализе половой идентичности также важно учитывать, на каком месте текста ответов содержатся категории, связанные с полом:

- в самом начале списка,
- в середине
- в конце.

Это говорит об актуальности и значимости категорий пола в самосознании человека (чем ближе к началу, тем больше значимость и степень осознанности категорий идентичности).

Как проявляется рефлексия при выполнении методики «Кто Я?»?

Человек с более развитым уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе (или более «закрытый»).

Также об уровне рефлексии говорит субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность в формулировании ответов на ключевой вопрос теста.

Как правило, человек с более развитым уровнем рефлексии быстрее и легче находит ответы, касающиеся его собственных индивидуальных особенностей.

Человек же, не часто задумывающийся о себе и своей жизни, отвечает на вопрос теста с трудом, записывая каждый свой ответ после некоторого раздумья.

О низком уровне рефлексии можно говорить, когда за 12 минут человек может дать только два-три ответа (при этом важно уточнить, что человек действительно не знает, как можно еще ответить на задание, а не просто перестал записывать свои ответы в силу своей скрытности).

О достаточно высоком уровне рефлексии свидетельствует 15 и более разных ответов на вопрос «Кто Я?».

Как анализировать временной аспект идентичности?

Анализ временного аспекта идентичности необходимо проводить, исходя из посылки, что успешность взаимодействия человека с окружающими предполагает относительную преемственность его прошлого,

настоящего и будущего «Я». Поэтому рассмотрение ответов человека на вопрос «Кто Я?» должно происходить с точки зрения их принадлежности к прошедшему, настоящему или будущему времени (на основе анализа глагольных форм).

Наличие идентификационных характеристик, соответствующих различным временным режимам, говорит о временной интегрированности личности.

Особое внимание необходимо обратить на присутствие и выраженность в самоописании показателей перспективной идентичности (или перспективного «Я»), то есть идентификационных характеристик, которые связаны с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами, относящихся к различным сферам жизни.

Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира человека в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу, выполняет экзистенциальную и целевую функции.

При этом важно учитывать, что признаком психологической зрелости является не просто наличие устремленности в (будущее, а некоторое оптимальное соотношение между направленностью в будущее и принятием, удовлетворенностью настоящим.

Преобладание в самоописании глагольных форм, описывающих действия или переживания в прошедшем времени, говорит о наличии в настоящем неудовлетворенности, стремлении вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности или травматичности (когда психологическая травма не переработана).

Доминирование в самоописании глагольных форм будущего времени говорит о неуверенности в себе, стремлении человека уйти от трудностей настоящего момента в силу недостаточной реализованности в настоящем.



Преобладание в самоописании глаголов настоящего времени говорит об активности и сознательности действий человека.

Для консультирования по вопросам брака и семьи наиболее важно, как отражается в идентификационных характеристиках тема семьи и супружеских отношений, как представлены настоящие и будущие семейные роли, как они оцениваются самим человеком.

Так, одним из основных признаков психологической готовности к браку является отражение в самоописании будущих семейных ролей и функций: «я будущая мать», «буду хорошим отцом», «мечтаю о своей семье», «буду все делать для своей семьи» и т. д.

Признаком же семейного и супружеского неблагополучия является ситуация, когда женатый мужчина или замужняя женщина в самоописаниях никаким образом не обозначают свои реальные семейные, супружеские роли и функции.

Что дает анализ соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик в идентичности?

Вопрос «Кто я?» логически связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» (или Я-концепцией). Отвечая на вопрос «Кто я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним.

Таким образом, соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик говорит о том, насколько человек осознает и принимает свою уникальность, а также насколько ему важна принадлежность к той или иной группе людей.

Отсутствие в самоописании индивидуальных характеристик (показателей рефлексивной, коммуникативной, физической, материальной, деятельной идентичностей) при указании множества социальных ролей

(«студент», «прохожий», «избиратель», «член семьи», «россиянин») может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, выраженной тенденции к самозащите.

Отсутствие же социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик может говорить о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей.

Также отсутствие социальных ролей в идентификационных характеристиках возможно при кризисе идентичности или инфантильности личности.

За соотношением социальных ролей и индивидуальных характеристик стоит вопрос о соотношении социальной и личностной идентичностей. При этом под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других, социальная идентичность же трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе людей.

Социальная идентичность преобладает в случае, когда у человека наблюдается высокий уровень определенности схемы «мы – другие» и низкий уровень определенности схемы «я – мы». Личностная идентичность превалирует у людей с высоким уровнем определенности схемы «я – другие» и низким уровнем определенности схемы «мы – другие».

Успешное установление и поддержание партнерских взаимоотношений возможно человеком, имеющим четкое представление о своих социальных ролях и принимающим свои индивидуальные характеристики. Поэтому одной из задач супружеского консультирования является помощь клиенту в осознании и принятии особенностей своих социальной и личностной идентичностей.

Что дает анализ представленных в идентичности сфер жизни?

Условно можно выделить шесть основных сфер жизни, которые могут быть представлены в идентификационных характеристиках:

1. семья (родственные, детско-родительские и супружеские отношения, соответствующие роли);
2. работа (деловые взаимоотношения, профессиональные роли);
3. учеба (потребность и необходимость получения новых знаний, способность меняться);
4. досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы);
5. сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения);
6. отдых (ресурсы, здоровье).

Все идентификационные характеристики можно распределить по предложенным сферам. После этого соотнести предъявляемые клиентом жалобы, формулировку его запроса с распределением характеристик идентичности по сферам: сделать вывод относительно того, насколько представлена сфера, соответствующая жалобе в самоописании, как оценены данные характеристики.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта.

Несоответствие темы жалобы и запроса той сфере, которая представлена более выпукло и проблемно в самоописании, говорит о недостаточно глубоком самопонимании у клиента или о том, что клиент не сразу решил рассказать о том, что его действительно волнует.

Что дает анализ физической идентичности ?

Физическая идентичность включает в себя описание своих физических данных, в том числе описание внешности, болезненных проявлений, пристрастий в еде, вредных привычек.

Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не-Я» первоначально проходят по физическим границам собственного тела. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в системе самоосознания человека. Расширение и обогащение образа «Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Что дает анализ деятельной идентичности ?

Деятельная идентичность также дает важную информацию о человеке и включает в себя обозначение занятий, увлечений, а также самооценку способностей к деятельности, самооценку навыков, умений, знаний, достижений. Идентификация своего «деятельного Я» связана со способностью сосредоточиться на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость, то есть является отражением совокупности эмоционально-волевых и коммуникативных способностей, особенностей имеющихся взаимодействий.

Что дает анализ психолингвистического аспекта идентичности?

Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека.

Существительные:

- Преобладание в самоописаниях существительных говорит о потребности человека в определенности, постоянстве;
- Недостаток или отсутствие существительных – о недостаточной ответственности человека.

Прилагательные:

- Преобладание в самоописаниях прилагательных говорит о демонстративности, эмоциональности человека;
- Недостаток или отсутствие прилагательных – о слабой дифференцированности идентичности человека.

Глаголы:

- Преобладание в самоописаниях глаголов (особенно при описании сфер деятельности, интересов) говорит об активности, самостоятельности человека; недостаток или отсутствие в самоописании глаголов – о недостаточной уверенности в себе, недооценке своей эффективности.

Чаще всего в самоописаниях используются существительные и прилагательные.

Гармоничный тип лингвистического самоописания характеризуется использованием приблизительно равного количества существительных, прилагательных и глаголов.

Под валентностью идентичности понимается преобладающий эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании человека (данная оценка осуществляется самим специалистом).

Разность общего знака эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик определяет различные виды валентности идентичности:

- негативная – преобладают в целом отрицательные категории при описании собственной идентичности, больше описываются недостатки, проблемы идентификации («некрасивый», «раздражительная», «не знаю, что сказать о себе»);

- нейтральная – наблюдается или равновесие между положительными и отрицательными самоидентификациями, или в самоописании человека ярко не проявляется никакой эмоциональный тон (например, идет формальное перечисление ролей: «сын», «студент», «спортсмен» и т. д.);

- позитивная – положительные идентификационные характеристики преобладают над отрицательными («веселая», «добрый», «умный»);
- завышенная – проявляется или в практическом отсутствии отрицательных самоидентификаций, или в ответах на вопрос «Кто Я?» преобладают характеристики, представленные в превосходной степени («я лучше всех», «я супер» и т. д.).

Наличие позитивной валентности может выступать признаком адаптивного состояния идентичности, так как связано с настойчивостью в достижении цели, точностью, ответственностью, деловой направленностью, социальной смелостью, активностью, уверенностью в себе.

Остальные три вида валентности характеризуют неадаптивное состояние идентичности. Они связаны с импульсивностью, непостоянством, тревожностью, депрессивностью, ранимостью, неуверенностью в своих силах, сдержанностью, робостью.

Данные психолингвистического анализа, проведенного специалистом, сопоставляются с результатами самооценивания клиента.

Можно условно найти соответствие между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности, которое говорит о том, что выполняющий методику «Кто Я?» человек, использует типичные для других людей критерии эмоциональной оценки личностных характеристик (например, качество «добрый» оценивается как «+»). Это соответствие является хорошим прогностическим знаком способности человека к адекватному пониманию других людей.

Наличие расхождений между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности (например, качество «добрый» оценивается человеком, как «-») может говорить о существовании у клиента особой системы эмоциональной оценки личностных характеристик, которая мешает установлению контакта и взаимопониманию с другими людьми.

Соответствие видов валентности и самооценки.	Виды самооценки идентичности
Виды валентности идентичности	
Негативная	Неадекватно-заниженная
Нейтральная	Неустойчивая
Позитивная	Адекватная
Завышенная	Неадекватно-завышенная

Как оценить уровень дифференцированности идентичности?

В качестве количественной оценки уровня дифференцированности идентичности выступает число, отражающее общее количество показателей идентичности, которое использовал человек при самоидентификации.

Число используемых показателей колеблется у разных людей чаще всего в диапазоне от 1 до 14.

Высокий уровень дифференцированности (9-14 показателей) связан с такими личностными особенностями, как общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля.

Низкий уровень дифференцированности (1-3 показателя) говорит о кризисе идентичности, связан с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, трудности в контроле себя.

Шкала анализа идентификационных характеристик.

Включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

I. «Социальное Я» включает 7 показателей:

1. прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
2. сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
3. учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);
4. семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на

родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);

5. этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.);

6. мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

7. групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

II. «Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

1. дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);

2. общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей);

III. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

- описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);
- оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги);

- отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

IV. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

- субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);

- фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

- пристрастия в еде, вредные привычки.



V. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

1. занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);

2. самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

VI. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

1. профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

2. семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

3. групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

4. коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением.

5. материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

6. физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

7. деятельная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

8. персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

9. оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

VII. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

1. персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»);

2. глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя:

1. проблемная идентичность (я ничто, не знаю – кто я, не могу ответить на этот вопрос);

2. ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Источники: Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С.82-103.

Таблица 1.

Сводная таблица данных по методике «Кто Я»

№ п.п.	Характеристики образа «Я» (баллы)														Уровень Образа «Я»
	Социальное Я		Коммуникативное Я		Материальное Я		Физическое Я		Деятельное Я		Перспективное Я		Рефлексивное Я		
1.	1	н	1	н	2	с	2	с	2	с	2	с	3	в	СУ
2.	2	с	3	в	3	в	3	в	2	с	1	н	1	н	СУ
3.	1	н	1	н	2	с	3	в	3	в	2	с	2	с	СУ
4.	1	н	1	н	1	н	2	с	1	н	1	н	1	н	НУ

5.	3	в	2	с	3	в	2	с	2	с	3	в	2	с	СУ
6.	1	н	3	в	2	с	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
7.	1	н	1	н	2	с	2	с	1	н	0	н	1	н	НУ
8.	2	с	2	с	3	в	3	в	3	в	2	с	3	в	ВУ
9.	2	с	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	2	с	СУ
10.	2	с	2	с	3	в	2	с	2	с	2	с	1	н	СУ
11.	0	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	0	н	НУ
12.	3	в	3	в	3	в	3	в	2	с	2	с	1	н	СУ
13.	1	н	2	с	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
14.	1	н	2	с	2	с	2	с	1	н	1	н	1	н	НУ
15.	2	с	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	2	н	СУ
16.	0	н	1	н	1	н	1	н	1	н	0	н	1	н	НУ
17.	1	н	2	с	1	н	2	н	1	н	1	н	1	н	НУ
18.	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	2	с	2	с	НУ
19.	2	с	3	в	3	в	3	в	3	в	3	в	3	в	ВУ
20.	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
21.	3	в	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	3	в	ВУ
22.	1	н	1	н	2	с	2	с	1	н	2	с	2	с	СУ
23.	1	н	1	н	2	с	2	с	2	с	2	с	3	в	СУ
24.	2	с	3	в	3	в	3	в	2	с	1	н	1	н	СУ
25.	1	н	1	н	2	с	3	в	3	в	2	с	2	с	СУ
26.	1	н	1	н	1	н	2	с	1	н	1	н	1	н	НУ
27.	3	в	2	с	3	в	2	с	2	с	3	в	2	с	СУ
28.	1	н	3	в	2	с	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
29.	1	н	1	н	2	с	2	с	1	н	0	н	1	н	НУ
30.	2	с	2	с	3	в	3	в	3	в	2	с	3	в	ВУ
31.	2	с	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	2	с	СУ
32.	2	с	2	с	3	в	2	с	2	с	2	с	1	н	СУ
33.	0	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	0	н	НУ
34.	3	в	3	в	3	в	3	в	2	с	2	с	1	н	СУ
35.	1	н	2	с	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
36.	1	н	2	с	2	с	2	с	1	н	1	н	1	н	НУ
37.	2	с	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	2	н	СУ
38.	0	н	1	н	1	н	1	н	1	н	0	н	1	н	НУ
39.	1	н	2	с	1	н	2	н	1	н	1	н	1	н	НУ
40.	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	2	с	2	с	НУ
41.	2	с	3	в	3	в	3	в	3	в	3	в	3	в	ВУ
42.	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
43.	3	в	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	3	в	ВУ
44.	1	н	1	н	2	с	2	с	1	н	2	с	2	с	СУ
45.	1	н	1	н	2	с	2	с	2	с	2	с	3	в	СУ
46.	2	с	3	в	3	в	3	в	2	с	1	н	1	н	СУ
47.	1	н	1	н	2	с	3	в	3	в	2	с	2	с	СУ
48.	1	н	1	н	1	н	2	с	1	н	1	н	1	н	НУ
49.	3	в	2	с	3	в	2	с	2	с	3	в	2	с	СУ
50.	1	н	3	в	2	с	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
51.	1	н	1	н	2	с	2	с	1	н	0	н	1	н	НУ
52.	2	с	2	с	3	в	3	в	3	в	2	с	3	в	ВУ

53.	2	с	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	2	с	СУ
54.	2	с	2	с	3	в	2	с	2	с	2	с	1	н	СУ
55.	0	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	0	н	НУ
56.	3	в	3	в	3	в	3	в	2	с	2	с	1	н	СУ
57.	1	н	2	с	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
58.	1	н	2	с	2	с	2	с	1	н	1	н	1	н	НУ
59.	2	с	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	2	н	СУ
60.	0	н	1	н	1	н	1	н	1	н	0	н	1	н	НУ
61.	1	н	2	с	1	н	2	н	1	н	1	н	1	н	НУ
62.	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	2	с	2	с	НУ
63.	2	с	3	в	3	в	3	в	3	в	3	в	3	в	ВУ
64.	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	1	н	НУ
65.	3	в	2	с	3	в	3	в	2	с	3	в	3	в	ВУ
66.	1	н	1	н	2	с	2	с	1	н	2	с	2	с	СУ
	бал	%	бал	%	бал	%	бал	%	бал	%	бал	%	бал	%	
<b>В</b>	9	8	12	11	27	26	24	22	9	8	15	14	12	11	
<b>С</b>	18	12	27	18	18	12	24	16	24	16	21	14	18	12	
<b>Н</b>	39	19	27	13	21	10	18	9	33	16	30	15	36	18	

**Методика «Шкала социальной компетентности» (автор А.М. Прихожан)**

Шкала разработана А. М. Прихожан по типу шкалы социальной компетентности Е. Долла и направлена на выявление уровня социальной компетентности подростков.

Шкала предназначена для подростков 10-16 лет и позволяет выявить как общий уровень социальной компетенции подростка в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных областях.

**Экспериментальный материал.**

**Бланк беседы. Шкала социальной компетентности**

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ 'Класс \_\_\_\_\_

С кем проводится беседа (сам подросток, мать, отец, классный руководитель, учитель, воспитатель, психолог - нужное подчеркнуть, в случае необходимости - дописать)

Дата проведения \_\_\_\_\_

Время проведения \_\_\_\_\_

№ пп	Шифр субшкалы	Пункт шкалы	Оценка 1,2,3	Примечания
1.	У	Обладает чувством собственного достоинства		
2.	С	Умеет самостоятельно обнаруживать и исправлять свои ошибки		
3.	П	Умеет принимать решения и выполнять их		
4.	О	Имеет друзей-сверстников		
5.	И	Интересуется происходящим в стране и мире		
6.	Об	Ответственно относится к школьным		

		обязанностям		
7.	И	Любит читать		
8.	С	Самостоятельно правильно оценивает качество своей работы		
9.	П	Выполняет намеченное дело до конца		
10.	Об	Следит за своей одеждой, обувью, может полностью ухаживать за собой		
11.	И	Читает газеты, журналы		
12.	О	Умеет прийти на помощь другому человеку		
13.	У	Проявляет требовательность к себе		
14.	П	Владеет средствами, способами достижения цели		
15.	О	Может самостоятельно познакомиться с незнакомыми сверстниками		
16.	С	Самостоятельно делает покупки, при этом правильно распределяет деньги		
17.	П	Может составить план выполнения задания и придерживаться его		
18.	И	Смотрит новостные программы по телевизору, слушает их по радио		
19.	У	Правильно реагирует на собственные неудачи		
20.	С	Проявляет самостоятельность в выборе друзей, занятий во время досуга		
21.	И	Может использовать компьютер для занятий, получения новой информации		
22.	У	Правильно относится к собственным успехам		
23.	О	Можно полностью довериться, положиться		
24.	Об	Осознает свои затруднения, проблемы, может проанализировать их причины		
25.	И	Умеет находить нужную информацию (в книгах, в Интернете и т. п.)		

26.	Об	Участвует в делах класса, школы		
27.	У	Стремится разобраться в себе, понять свои возможности, способности		
28.	Об	Выполняет повседневную работу по дому		
29.	П	Может работать сосредоточенно, не отвлекаясь		
30.	О	Получает удовольствие от общения со сверстниками		
31.	С	Самостоятельно распределяет свое время		
32.	П	Понимает необходимость правил (поведения, выполнения задания и т. п.) и умеет подчиняться им		
33.	У	Проявляет уверенность в своей способности добиться успеха во взрослой жизни		
34.	О	Умеет согласовывать свои потребности, желания с потребностями окружающих		
35.	Об	Без напоминаний выполняет домашние задания		
36.	С	Может самостоятельно справляться со своими проблемами, трудностями		

### **Порядок проведения.**

Методика проводится индивидуально, устно, в виде беседы. Письменное заполнение шкалы недопустимо.

Беседа может проводиться с самим подростком, а также с людьми, хорошо его знающими (родителями, другими взрослыми родственниками, лицами, заменяющими родителей, педагогами, а также самим психологом)

Психолог зачитывает последовательно каждый пункт и оценивает ответ, занося его в соответствующую графу бланка. В том случае если беседа проводится с самим подростком, пункты читаются во втором лице.

### **Для оценки используется трехбалльная шкала:**

**1 б** - школьник полностью владеет указанным навыком, умением, ему свойственна указанная форма поведения;

**2 б** - владеет ими отчасти, проявляет время от времени, непостоянно;

**3 б** - не владеет.

В графе "Примечания" психолог может записать ответ, указать другие необходимые ему сведения (латентное время, эмоциональную реакцию респондента и т. п.). Заполнение шкалы длится от 20 до 40 мин.

### **Обработка результатов.**

Путем суммирования баллов по всем пунктам подсчитывается общий балл социальной компетентности. Полученный результат сопоставляется с показателями социального возраста (СВ) в соответствии с полом подростка.

#### Показатели социального возраста

Группа	Количество баллов	Социальный возраст
Девочки	102-108	9
	96-101	10
	89-95	11
	82-88	12
	75-81	13
	70-76	14
	63-69	15
	56-62	16
	49-36	17
	Мальчики	95-108
88-94		10
81-87		11
74-80		12
67-73		13
62-66		14
57-61		15
50-56		16
43-36		17

1. Вычисляется коэффициент социальной компетентности (СК) по формуле:



$СК = (СВ-ХВ) \times 0,1$ , где СК - коэффициент социальной компетентности; СВ - социальный возраст (определяется по табл. 1); ХВ - хронологический возраст.

2. В соответствии с ключом (табл. 2) вычисляется балл по каждой субшкале.

#### Ключ

№ пп	Субшкала	Шифр субшкалы	Пункты
1.	Самостоятельность	С	2,8,16,20,31,36
2.	Уверенность в себе	У	1,13, 19,22,27,33
3.	Отношение к своим обязанностям	Об	6, 10,24,26,28,35
4.	Развитие общения	О	4,12, 15,23,30,34
5.	Организованность, развитие произвольности	П	3,9, 14,17,29,32
6.	Интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями	И	5,7, 11, 18,21,25

Полученные данные сопоставляются с показателями социального возраста по каждой шкале в соответствии с полом школьника. В том случае, если данные по возрастам совпадают, для вычисления берется возраст, ближайший к хронологическому возрасту подростка.

2. Вычисляется коэффициент социальной компетентности (СК) по каждой субшкале по формуле:

$(СВ-ХВ) \times 0,1$ , где СК - коэффициент социальной компетентности в соответствующей сфере; СВ - социальный возраст; ХВ - хронологический возраст.

#### **Интерпретация результатов ,**

ЕСЛИ беседа проводится с самим подростком, то данные оцениваются с точки зрения самооценки социальной компетентности, если с

хорошо знающими подростка людьми - как экспертная оценка социальной компетентности.

### Показатели социального возраста по субшкалам

Субшкала	Девочки		Мальчики	
	Баллы	Социальный возраст	Баллы	Социальный возраст
Самостоятельность	15-18	9-11	17-18	9-10
	13-14	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Уверенность в себе	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Отношение к своим обязанностям	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-16
	-	-	6-7	17
Развитие общения	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-
Организованность, развитие произвольности	1	9-11	.-	9-10
	10-12	12-13	-	11-12
	7-9	14-15	-	13-14
	6	16-17	-	15-17

Интерес к социальной жизни	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	- -
	6-7	16-17	-	-

Коэффициент социальной компетентности (и по шкале в целом, и по отдельным субшкалам) может находиться в интервале от -1 до +1 и интерпретируется следующим образом:

0-0,2 - социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив);

0,3-0,4 - подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает своих сверстников;

0,5-1 - подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития;

0-(-0,2) - социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив);

(-0,3)-(-0,4) - отставание в развитии социальной компетентности;

(-0,6)-(-1) - существенное отставание в развитии социальной компетентности.

Данные по отдельным субшкалам позволяют качественно проанализировать сферы "опережения" и "отставания" в социальной компетентности и составить соответствующую психолого-педагогическую программу.

Таблица 2

## Сводная таблица показателей социальной компетентности подростков

№ п/п	№ показателя социальной компетентности												Общее кол-во баллов	Уровень социальной компетентности
	1		2		3		4		5		6			
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень		
1.	12	с	11	с	12	с	10	н	12	с	15	в	72	СУ
2.	8	н	7	н	9	н	9	н	10	н	9	н	52	НУ
3.	12	с	12	с	12	с	12	с	12	с	14	с	74	СУ
4.	15	в	15	в	14	в	13	с	14	с	17	в	89	ВУ
5.	12	с	12	с	12	с	11	с	12	с	14	с	73	СУ
6.	13	с	14	с	15	с	13	с	12	с	14	с	75	СУ
7.	9	н	7	н	8	н	6	н	8	н	9	н	47	НУ
8.	11	с	11	с	14	ч	10	н	11	с	13	с	62	СУ
9.	10	н	9	н	10	н	8	н	9	н	12	с	57	НУ
10.	9	н	7	н	8	н	6	н	8	н	9	н	47	НУ
11.	8	н	8	н	9	н	7	н	10	н	10	н	50	НУ
12.	15	в	15	в	15	в	13	с	14	с	15	в	87	ВУ
13.	13	с	14	с	14	с	12	с	12	с	14	с	66	СУ
14.	8	н	8	н	7	н	7	н	7	н	8	н	45	НУ
15.	8	н	7	н	9	н	9	н	10	н	9	н	52	НУ
16.	6	н	7	н	7	н	6	н	6	н	7	н	38	НУ
17.	12	с	14	с	13	с	12	с	14	с	14	с	73	СУ
18.	13	с	14	с	14	с	12	с	12	с	15	в	80	СУ
19.	17	в	18	в	17	в	15	в	16	в	18	в	101	ВУ
20.	14	с	14	с	13	с	12	с	14	с	15	в	79	СУ
21.	12	с	12	с	14	с	12	с	12	с	13	с	71	СУ
22.	12	с	13	с	14	с	10	с	12	с	13	с	72	СУ
23.	12	с	11	с	12	с	10	н	12	с	15	в	72	СУ
24.	8	н	7	н	9	н	9	н	10	н	9	н	52	НУ
25.	12	с	12	с	12	с	12	с	12	с	14	с	74	СУ
26.	15	в	15	в	14	в	13	с	14	с	17	в	89	ВУ
27.	12	с	12	с	12	с	11	с	12	с	14	с	73	СУ
28.	13	с	14	с	15	с	13	с	12	с	14	с	75	СУ
29.	9	н	7	н	8	н	6	н	8	н	9	н	47	НУ
30.	11	ч	11	ч	14	ч	10	н	11	с	13	с	62	СУ
31.	10	н	9	н	10	н	8	н	9	н	12	с	57	НУ
32.	9	н	7	н	8	н	6	н	8	н	9	н	47	НУ
33.	8	н	8	н	9	н	7	н	10	н	10	н	50	НУ
34.	15	в	15	в	15	в	13	с	14	с	15	в	87	ВУ
35.	13	с	14	с	14	с	12	с	12	с	14	с	66	СУ
36.	8	н	8	н	7	н	7	н	7	н	8	н	45	НУ
37.	8	н	7	н	9	н	9	н	10	н	9	н	52	НУ

38.	6	н	7	н	7	н	6	н	6	н	7	н	39	НУ
39.	12	с	14	с	13	с	12	с	14	с	14	с	73	СУ
40.	13	с	14	с	14	с	12	с	12	с	15	в	80	СУ
41.	17	в	18	в	17	в	15	в	16	в	18	в	101	ВУ
42.	14	с	14	с	13	с	12	с	14	с	15	в	79	СУ
43.	12	с	12	с	14	с	12	с	12	с	13	с	71	СУ
44.	12	с	13	с	14	с	10	с	12	с	13	с	72	СУ
45.	12	с	11	с	12	с	10	н	12	с	15	в	72	СУ
46.	8	н	7	н	9	н	9	н	10	н	9	н	52	НУ
47.	12	с	12	с	12	с	12	с	12	с	14	с	74	СУ
48.	15	в	15	в	14	в	13	с	14	с	17	в	89	ВУ
49.	12	с	12	с	12	с	11	с	12	с	14	с	73	СУ
50.	13	с	14	с	15	с	13	с	12	с	14	с	75	СУ
51.	9	н	7	н	8	н	6	н	8	н	9	н	47	НУ
52.	11	с	11	ч	14	ч	10	н	11	с	13	с	62	СУ
53.	10	н	9	н	10	н	8	н	9	н	12	с	57	НУ
54.	9	н	7	н	8	н	6	н	8	н	9	н	47	НУ
55.	8	н	8	н	9	н	7	н	10	н	10	н	50	НУ
56.	15	в	15	в	15	в	13	с	14	с	15	в	87	ВУ
57.	13	с	14	с	14	с	12	с	12	с	14	с	66	СУ
58.	8	н	8	н	7	н	7	н	7	н	8	н	45	НУ
59.	8	н	7	н	9	н	9	н	10	н	9	н	52	НУ
60.	6	н	7	н	7	н	6	н	6	н	7	н	39	НУ
61.	12	с	14	с	13	с	12	с	14	с	14	с	73	СУ
62.	13	с	14	с	14	с	12	с	12	с	15	в	80	СУ
63.	17	в	18	в	17	в	15	в	16	в	18	в	101	ВУ
64.	14	с	14	с	13	с	12	с	14	с	15	в	79	СУ
65.	12	с	12	с	14	с	12	с	12	с	13	с	71	СУ
66.	12	с	13	с	14	с	10	с	12	с	13	с	72	СУ

Интерпретация результатов показателей методики и распределение подростков по уровням социальной компетентности проходила следующим образом. Подростки, набравшие 84-108 баллов были отнесены к высокому уровню социальной компетентности; 61-85 баллов – к среднему уровню социальной компетентности; 36-60 баллов – к низкому уровню социальной компетентности.

Математическая обработка данных с помощью критерия Крускала-Уоллиса

Статистика критерия(a,b)							
	СЯ	КЯ	МЯ	ФЯ	ДЯ	ПЯ	РЯ
Хи-квадрат	9,58	44,65	19,53	16,23	14,34	10,18	11,46
ст.св.	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Асимпт. знч.	0,008	0,000	0,000	0,000	0,001	0,006	0,003
а: Критерий Краскела-Уоллеса							
b: Группирующая переменная: СК							

**Игры и упражнения, рекомендованные в работе с подростками по формированию социальной компетентности**

Игры и упражнения на формирование доброжелательной рабочей обстановки в группе, установление личных границ при взаимодействии в упражнениях.

Необходимые материалы: лист ватмана, маркер.

1. Знакомство. Определение целей.

Содержание. Ведущий представляется и знакомит участников с целями, в форме, доступной для понимания подростками. Это может звучать так: «Ребята, в жизни человека часто складываются ситуации, когда он должен выбрать для себя, как он может жить в дальнейшем. В подростковом возрасте - это проблема выбора профессии, круга общения, возможностей реализации себя и своих способностей в жизни. На наших занятиях мы все вместе будем учиться понимать себя, других людей и в соответствии с этим строить личные жизненные планы, учиться принимать помощь других людей и помогать им в достижении их планов».

*Заметки для ведущего.* Ребята могут высказаться, что им про все это уже говорили на уроках профориентации. Нужно объяснить, что на занятиях этого блока будет говориться не о профессиях, а о личностных чертах и устремлениях.

2. Выработка правил поведения .

Цель. Принятие правил работы в группе.

Содержание. Для плодотворной работы и создания доверительной обстановки ведущий предлагает принять правила, по которым будет жить группа. Несмотря на то, что и раньше в группе принимались правила, теперь они будут особенными, так как на занятиях данного блока будут происходить разговоры об очень сокровенном, о мечтах и планах участников.

1. Мы равны в возможности высказываний.
2. Мы свободны в выборе своей точки зрения.
3. Мы уважаем мнение другого и его право на свой выбор.
4. Мы никогда не унижим своего товарища.
5. Мы не будем рассказывать о личных тайнах за пределами группы.
6. Мы не перенесем игровые ситуации на нашу жизнь вне группы.
7. Мы уважаем мнение ведущего и считаем его членом своей группы.

*Заметки для ведущего.* Желательно, чтобы ребята предложили свои правила, это придаст им ценность, и участники будут выполнять их просто потому, что сами предложили.

### 3. «Молчанка-говорилка».

**Цель.** Развитие навыков слушания в ситуации, когда говорят другие, умения держать паузу.

**Содержание.** Упражнение выполняется в парах. Правила игры: сначала партнерам в течение двух минут необходимо молчать и смотреть друг другу в глаза, может быть, общаться глазами. Важно удерживать внимание без разговоров и соблюдать дистанцию. Следующие две минуты – говорить о чем-то, обсуждать что-либо, не умолкая (можно применить скороговорки, пословицы, любые стихи, афоризмы, все, что можно сказать, не оскорбляя партнера и не затрагивая его личное).

В обсуждение следует задать следующие вопросы: как ты себя чувствовал в ситуации молчания и как, когда тебя не слушали, а говорили? Что тебе больше понравилось, что показалось трудным?

*Заметки для ведущего.* Важно предупредить ребят, что людям порой трудно выдерживать пристальный взгляд другого человека, поэтому ненужно «ввинчиваться и глазами или стараться переглядеть партнера, а наоборот, смотреть, как будто, вы доброжелатель, но наблюдаете что-то знакомое и не слишком значимое, вы не рассматриваете через микроскоп недостатки партнера, а просто смотрите на него.



Обычно подростки высказываются, что трудно было молчать обоим: основное направление их психической деятельности предполагай общение, они могут слушать, когда говорит другой, или говорить сами. Молчание вдвоем — достаточно трудное испытание. Но его необходимо выдержать, нужно учиться держать паузу.

В распределении пар необходимо применить метод случайного выбора: можно воспользоваться выбросом пальцев — по команде каждым выбрасывает желаемое число пальцев, и партнер отсчитывается, начиная с любого игрока по выбору ведущего.

#### 4. «Установление дистанции».

Цель. Определение личного расстояния в играх и упражнениях.

Содержание. Ведущий объясняет, что у каждого человека существует свое индивидуальное безопасное расстояние, на котором он чувствует себя в беседе с другими людьми наиболее комфортно. Обычно оно выбирается бессознательно, и при этом значимыми оказываются личные взаимоотношения с партнером по общению. В тундре и пустыне чужие люди могут тобщаться на расстоянии многих метров, в то время как в городе, где людей много, личное расстояние сокращается.

По очереди каждый участник встает в центр круга. К нему один за другим подходят все члены группы. Каждый двигается до тех пор, пока стоящий в центре не скажет «Стоп!», то есть когда он начнет испытывать дискомфорт. Все участники должны запомнить, на какое расстояние к кому можно приближаться.

До начала упражнения ведущему необходимо обратить внимание ребят на то, что не следует обижаться, если кто-то не подпускает их на близкое расстояние, - просто человеку удобнее общаться именно так. Можно провести пробу: вызываются два добровольца, один стоит молча, а другой, говоря все, что ему приходит на ум, «наскакивает» на него, пытается войти в тесный контакт. Участники делятся впечатлениями, что чувствует тот, кто

наскакивает, и тот, личное пространство которого нарушается таким образом.

*Заметки для ведущего.* Обычно изгои или дети, подвергавшиеся насилию, не разрешают подойти к себе близко. Это ожидаемая реакция с их стороны. В упражнениях следует оберегать этих ребят от близких контактов и в игровые упражнения с телесными контактами вводить с особой осторожностью. А подросткам объяснить, что отторжение близкого расстояния с партнером - это структура их психики, человек бессознательно не хочет, чтобы к нему близко подходили, и нужно уважать его желание.

#### 5. «Дружеская рука».

Цель. Формирование доверительной атмосферы в группе.

Содержание. Все участники садятся спинами в круг, закрывают глаза. Нужно подойти и положить руки на плечи тому, кому захочется, кто больше всех нравится. Ограничений по количеству нет. Ведущий подходит к участникам и поднимает того, кто будет класть руки, так, чтобы другие не знали, кто к ним подходит. Задача: не открывать глаза. Важно терпение. По окончании следует спросить каждого участника: трудно ли было не открывать глаза? Подглядывал ли? Был ли терпеливым? Приятно или неприятно было чувствовать неизвестные руки на плечах?

*Заметки для ведущего.* Особое внимание надо уделить изгоям. Они обычно опасаются быть узванными, их руки дрожат. Следует подойти вместе с этим подростком к выбранному партнеру и вместе с ним положить руки на его плечи. В конечном итоге нужно вывести подростков на осознание того, что, когда мы испытываем по отношению к человеку негативные чувства любое его действие мы будем воспринимать негативно, даже если дотягивается дружеская рука. Но ведь этот человек подходил к вам с добрыми намерениями, зачем же, отторгать его дружелюбный настрой? Вот это стоит обсудить.

#### 6. Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Участники делятся впечатлениями, что понравилось, что нет.

Игры и упражнения на развитие навыков принятия правил, существующих в обществе или группе, умения понимать и принимать требования и потребности других людей и общества.

Необходимые материалы: бумага и ручки, мелок.

1. «Узкий мост».

Цель. Развитие навыков понимания и умения уступать другим людям в затруднительных ситуациях.

Содержание. Ведущий на полу чертит две длинные линии на некотором расстоянии друг от друга, обозначая таким образом мост. Выбираются два участника, которые идут навстречу друг другу с разных сторон моста. Можно задать дополнительное условие: они торопятся. Ведущий обращает внимание участников, что они сами должны выбрать способ прохождения моста. Сумеют ли вежливо разойтись или столкнут друг друга?

В обсуждении участники делятся, как им удалось договориться. О ком они в первую очередь думали, когда нужно было сделать выбор: о себе или о партнере? Всегда ли нужно уступать на «узком мосту»?

*Заметки для ведущего.* Часто в выборе уступки или отстаивания своего подростки руководствуются личными симпатиями или антипатиями. Нередко они даже не думают о том человеке, который вступил с ними в противоборство. Важно показать ребятам, что в жизни необходимо определять, насколько важен исход противоборства для обеих сторон, ведь исход выбора может повлиять на дальнейшую жизнь человека, и это нужно учитывать. А может, личная цель не настолько важна и от нее возможно с легкостью отказаться в пользу партнера?

2. «Король школы».

Цель. Формирование позитивной позиции по отношению к правилам школы и общества.

Содержание. Ведущий предлагает участникам представить, что они король или королева. Школа – королевство. Король устанавливает правила, которые он считает разумными. Участники придумывают свои правила, записывают на листах бумаги. Затем каждый король должен презентовать свои правила, объясняя, по каким соображениям он эти правила ввёл.

По окончании в группе обсуждается, что было труднее: придумать свои правила или обосновать их? Насколько трудно следовать установленным правилам в школе, обществе? Что этому мешает?

*Заметки для ведущего.* Высказывания ребят – интересный диагностический материал для определения результативности действия устава школы. Стоит обратить внимание на их мнение. Может, и стоит пересмотреть некоторые пункты, противоречащие и законам, и возможностям подростков следовать установленным правилам?

### 3. «Дотронься до...»

Цель. Привитие навыков слышать команды, находить способ для эмоциональной разрядки.

Содержание. По команде ведущего участники должны дотронуться до :железного, деревянного, холодного, стеклянного, прозрачного, красного цвета, живого, бледного и т.д.

*Заметки для ведущего.* Упражнение подвижное и весёлое, поэтому нужно убрать все предметы, натолкнувшись на которые ребята в своём рвении могут травмироваться.

### 4. «Контакт в споре».

Цель. Развитие навыков сохранять контакт с партнёром во время спора.

Содержание. Эту игру придумали датчане, скучая долгими зимними вечерами. Участники разбиваются на пары и встают на расстоянии вытянутой руки. Затем рука прижимается к руке партнёра так, чтобы

мизинец был прижат к мизинцу, безымянный - к безымянному, и т.д. Участникам необходимо стоять так, словно они привязаны друг к другу. Восемь пальцев прижаты, а большие пальцы вступают в бой. Нужно, чтобы большой палец оказался сверху пальца партнёра, а остальные оставались прижатыми. Можно провести несколько раундов. После окончания партнёры должны поблагодарить друг друга за честную игру.

*Заметки для ведущего.* Необходимо предупредить ребят, чтобы они не прикладывали физическую силу в этом упражнении, ведь здесь главное не сила, а ловкость и внимание.

5.Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Игры и упражнения на актуализацию представлений о своих сильных сторонах, развитие эмпатии и способности к конструктивному взаимодействию в группе.

1. «Говорю, что вижу».

Цель. Развитие навыков без оценочного принятия других людей.

Содержание. Сидя в круге, участники наблюдают за поведением других и по очереди говорят, что они видят, рассматривая любого из участников. Ведущий следит за тем, чтобы не использовались оценочные суждения и умозаключения. Важно только говорить о том, что предстает взору, а не то какие реакции возникают в ответ на это.

В обсуждении следует спросить, часто ли хотелось дать собственную оценку действий других участников или их личностных качеств? Было ли сложно удержаться от применения оценочных категорий? Что участники чувствовали, когда говорили о них, и когда им приходилось говорить о других?

*Заметки для ведущего.* С ребятами можно обсудить случаи, когда оценка со стороны шла впереди человека. Бывает, что, получив негативную информацию о незнакомом человеке, мы встречаем его негативно.

## 2. «Ассоциации».

**Цель.** Развитие наблюдательности, эмпатии и способности позитивно принимать мнение о себе со стороны других людей.

**Содержание.** Доброволец выходит из комнаты. Оставшиеся выбирают участника, которого они загадают. Водящий возвращается, ему дается три попытки отгадать, кого загадала группа, ему можно задать три вопроса, с кем или с чем ассоциируется загаданный член группы: с каким праздником, с каким животным или растением, с каким предметом или проявлением природы. Если и после третьей попытки не удалось определить загаданного участника, то дается дополнительный вопрос, который не должен касаться имени или физических характеристик. Если последняя попытка вновь оказалась нерезультативной, водящий сдается, а группа открывает имя того, кого ему нужно было разгадать.

*Заметки для ведущего.* Можно обсудить с ребятами случаи, когда не удалось отгадать задуманного участника; может быть, в этом случае срабатывают собственные установки по поводу конкретного человека, и мы не можем ассоциировать его с чем-то, что сами не принимаем.

## 3. «Взглянем вместе».

**Цель.** Развитие способности чувствовать партнера и согласовывать с ним свои действия.

**Содержание.** Участники делятся на пары и встают спинами друг к другу. По команде ведущего они сосредотачиваются друг на друге и поворачиваются друг к другу лицом. Задание: оба партнера должны оказаться лицом друг к другу одновременно и посмотреть в глаза.

*Заметки для ведущего.* По окончании выполнения упражнения ребята высказываются: трудно ли было угадать желание партнера? Что помогало его

почувствовать? Что они чувствовали, когда стояли к нему спиной и когда посмотрели в глаза?

Нужно предупредить, чтобы взгляд в глаза партнера был доброжелательным, а не сверлящим и подозрительным.

4. «Великий мастер».

Цель. Актуализация представлений о своих сильных сторонах.

Содержание. Каждый участник по кругу хвалит свои сильные стороны, начиная со слов: «Я великий мастер...» Например, мастер рисования плакатов, приготовления особенных блюд, составления компьютерных программ и т. д. Задача: убедить в этом остальных. Ведущий спрашивает: «Может ли кто-то из присутствующих сделать это лучше?» Если вся группа соглашается с утверждением, то этот человек признается «великим мастером» названного занятия. Группа награждает его аплодисментами.

Обсуждение: трудно ли было хвалить себя и почему? Всегда ли нужна такая скромность? В каких ситуациях нужно говорить о своих достоинствах? Приятно ли получать аплодисменты?

*Заметки для ведущего.* Изгои, как правило, в этом упражнении остаются в стороне. Нужно помочь им справиться с опасениями, быть осмеянным и выйти перед группой вместе с ним в качестве «группы поддержки».

5. Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Игры и упражнения на осознание собственной уникальности, своих сильных и слабых сторон, собственной полезности для окружающих и общества.

Необходимые материалы: бумага и ручки, старые газеты.

1. Упражнение «Пустое место».

Цель. Создание доброжелательной рабочей атмосферы, развитие умения понимать друг друга, обращая внимание на невербальные средства общения.

Содержание. Половина участников сидит на стульях, другие стоят за ними, но перед одним остается пустое место. Задача участника без пары — переманить кого-нибудь на пустое место без слов и жестов, только взглядом.

Принявший приглашение занять пустое место перебегает на него. Оставшийся без пары становится ведущим и переманивает на освободившееся место любого другого участника.

*Заметки для ведущего.* Затем обсуждается: трудно ли было передать приглашение взглядом, трудно ли было понять, что приглашают? Можно попросить кого-нибудь из ребят продемонстрировать, как они приглашали взглядом партнера?

## 2. «Какой я?».

Цель. Развитие умения видеть в людях отличительные особенности и адекватно принимать мнение о себе со стороны других.

Содержание. Каждому участнику прикрепляется лист бумаги на спину, в углу листа рисуется значок: если он хочет узнать о своих недостатках, то ставит крестик, если только о достоинствах, то солнышко. Нужно подойти к своим товарищам на выбор: они пишут на листе ответы на вопросы — какой этот человек во взаимоотношениях с другими и какой у него характер, умеет ли он добиваться своих целей и т. д. По окончании работы листки снимаются и все обмениваются впечатлениями.

Участники высказываются: насколько труд: и было принимать мнение других и давать свою оценку характеру товарища. Автора написанного не выявляют. Это упражнение иногда вызывает у ребят напряжение: они боятся и не хотят слышать критику в свой адрес. В связи с этим следует порассуждать с подростками: нужно ли знать о своих недостатках? И нужно ли принимать оценку себя со стороны, пусть и негативную? Подростков



необходимо подвести к осознанию: критика помогает пересмотреть человеку свое поведение и изменить что-то в себе. Ведь человек не всегда сам может увидеть собственные недостатки, которые мешают ему продуктивно общаться и жить с другими людьми.

*Заметки для ведущего.* Некоторые ребята могут нарисовать только солнышко, и это их выбор. Нужно предупредить ребят, чтобы они были искренними и не обижали партнеров, раскрывая их недостатки.

### 3. «Банка секретов».

Цель. Оказание помощи подросткам в признании своих недостатков и стремлении их исправить.

Содержание. Каждый участник помечает листок своим значком. Затем он записывает на листке, что негативного он открыл в себе с помощью товарищей в предыдущем упражнении и что хотел бы изменить в себе. Листки складываются в стеклянную банку, банка «опечатывается» и отдается на хранение ведущему. Эта банка будет открыта на последнем занятии.

*Заметки для ведущего.* Некоторые ребята не захотят писать о своих недостатках. Нужно убедить их, что о содержимом листка никто не узнает, ребята пишут самим себе «письмо в будущее».

### 4. «Друг для друга».

Цель. Развитие представлений о своей полезности для других людей.

Содержание. Участникам предлагается подумать и написать, где и чем может быть полезен каждый член группы. По окончании работы зачитывается, что получилось.

Обсуждение: насколько было трудно определить «полезность» человека для себя? Чем руководствовались ребята при выполнении задания :дружескими отношениями, нежеланием обидеть кого-то или, наоборот, плохие отношения повлияли на выбор?

*Заметки для ведущего.* Перед началом работы следует предупредить ребят, что, если кто-то не считает кого-то полезным для себя, не стоит на это обижаться, может, это связано с различием в интересах.

5. «Бумажные мячики».

Цель. Достижение эмоциональной разрядки.

Содержание. Участники делают из старых газет мячики. Группа делится пополам и выстраивается в две линии на расстоянии 4-5 метров друг напротив друга. На полу проводится мелом «граница», за которую переступать нельзя, иначе можно оказаться в стане противника. По команде ведущего участники бросают свои мячики в сторону «противника». Задача: перебросить все мячи через границу. По команде «Стоп» участники перестают бросаться мячами. Выигрывает та команда, на стороне которой оказалось меньше мячей.

*Заметки для ведущего.* Предупредить ребят, чтобы они не целились друг другу в глаза, а если в кого-то попали случай но, пусть не обижается, это игра.

6. Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Игры и упражнения на развитие способности к самоопределению жизненных целей и определение необходимых качеств, для их достижения.

Необходимые материалы: небольшое зеркальце, бумага, ручки.

1. «Подари улыбку».

Цель. Создание доброжелательной рабочей обстановки.

Содержание. Участники по часовой стрелке по кругу дарят соседу слева улыбку. Причем, одаривая улыбкой, нужно посмотреть в глаза партнеру.

2. «Диалектика».

Цель. Выработка личных отношений к социальным ролям.

Содержание. Выбирается какая-либо социальная роль: это может быть родитель, ребенок, учитель, учащийся, директор школы, кондуктор в автобусе, продавец в магазине, рабочий на заводе, дворник и т. д. Каждый участник по кругу высказывается: «Быть ... хорошо, потому что..., а плохо, потому что...». Можно обсудить несколько социальных ролей. Затем ребятам задаются вопросы: было ли трудно найти хорошее и плохое в социальных ролях? Почему?

*Заметки для ведущего.* Очень важно объяснить участникам группы, что нет плохих профессий, плохо, когда ты не выполняешь то, что обязан делать. Нужны дворники и уборщицы, иначе все окружающие утонут в грязи. Это не работа плохая, это люди плохо относятся к ней, потому что не умеют ценить труд других. Чисто не там, где убирают, а там, где не сорят. А мы не умеем этого делать, вот и нужны люди, которые за нами убирают! А как приятно выйти в чистый двор или прийти в убранный офис! Когда мы научимся жить чисто, тогда в таких специальностях не будет необходимости, а пока нам без них не прожить.

3. «Волшебное зеркало».

Цель. Актуализация жизненных целей.

Содержание. Ведущий предлагает участникам представить, что они на минутку могут заглянуть в свое будущее с помощью «волшебного зеркальца», в котором они смогут увидеть себя уже взрослыми в какой-либо социальной роли. Зеркало передается по *кругу*, и каждый говорит вслух, что он там «увидел».

По окончании ребята делятся впечатлениями: насколько трудно им было представить себя взрослыми.

*Заметки для ведущего.* Нужно обратить внимание на «изгоев»: они ведущего опасаются говорить о себе, нужно вместе с ними заглянуть в будущее.

#### 4. «Мои сильные стороны».

Цель. Развитие мотивации к достижению жизненных целей.

Содержание. Участникам предлагается написать на бумаге, какими сильными чертами характера они обладают для достижения успехов в той социальной роли, которую они увидели в «волшебном зеркале». Очень хорошо будет, если ребята напишут, какие черты характера им нужно корректировать, чтобы быть успешными. Желающие могут зачитать, что у них получилось. Если участники не захотят этого делать, настаивать ненужно, важно, что они это осознали для себя.

Для обсуждения предлагаются следующие вопросы: насколько поиски были напряженными? Хотелось ли увидеть в себе что-то неприятное для самого себя? А исправить свои недостатки хочется?

*Заметки для ведущего.* Нужно объяснить ребятам, что любому человеку не хочется видеть себя в негативе, не хочется признавать недостатки, особенно когда слышишь о них со стороны. Это происходит не из-за того, что у людей повышенное самомнение, а из-за болезненности признания в себе чего-то не приятного. Но эту болезненность необходимо перебороть, так как, отрицая в себе негативное, мы от него не избавляемся, а холим, охраняем от посягательств других. Но ведь недостатки мешают нам контактировать с людьми и достигать желаемого. Значит, нужно их признать и избавиться от них.

#### 5. «Соглашаюсь – не соглашаюсь».

Цель. Достижение эмоциональной разрядки.

Содержание. Выбирается первый водящий. Его задача — высказать любое утверждение, пусть даже абсурдное, и указать, кто будет отвечать по своему выбору. Отвечающий должен без раздумий согласиться или не согласиться с утверждением. Если его ответ не совпадает с реальностью, он становится водящим.

*Заметки для ведущего.* Игра должна проводиться очень динамично: будет больше ошибок, и быстрее будут сменяться водящие.

6.Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Игры и упражнения на развитие способностей самоопределения, прогнозирования и преодоления жизненных преград.

Необходимые материалы: набор всевозможных предметов в количестве, несколько больше, чем число участников, пустые карточки, бумага, ручки, воздушные шары по количеству участников.

1. «Спутанные цепочки».

Цель. Осознание групповой принадлежности и развитие навыков принятия группового решения.

Содержание. Участники встают в круг, закрывают глаза и протягивают перед собой правую руку. По команде ведущего все начинают движение в центр круга, делая плавательные движения правой рукой. Столкнувшись, руки сцепляются. Затем участники вытягивают левые руки и снова ищут своего партнера. Ведущий помогает рукам соединиться и следит за тем, чтобы каждый держал за руки двух партнеров. Участники открывают глаза, их задача — распутаться, не разжимая рук. Разрешается изменение положения кистей без расцепления рук. В результате возможны такие варианты круг, несколько кругов и пары.

По окончании ребята высказываются, как они находили варианты распутывания узлов: методом проб и ошибок, пытались сначала прогнозировать исход действий, кто-то один руководил и распутыванием или решали все вместе?

*Заметки для ведущего.* Нужно предупредить ребят: не делать больно друг другу.

## 2. «Объясни свой выбор».

Цель. Признание множественности вариантов для совершения выбора.

Содержание. Участникам предлагается набор всевозможных предметов, которые выкладываются на столе (это могут быть канцелярские товары, небольшие игрушки и пр.). Каждый по очереди приходит в «магазин» и выбирает понравившийся предмет. Когда все сделают свой выбор, они объясняют, почему захотели именно этот предмет. Что было труднее — выбрать или объяснить свой выбор? Чем ребята руководствовались в выборе: вещь просто понравилась или она полезна и применима для чего-то?

*Заметки для ведущего.* Может оказаться, что два участника выбрали один и тот же предмет, пусть они не спорят, а каждый расскажет о своем выборе именно этой вещи.

## 3. «Мой выбор».

Цель. Развитие способности самоопределения.

Содержание. Участникам предлагается опять прийти в магазин, но выбирать придется не предметы, а социальные роли, будущие профессии. Ведущий будет продавцом, который записывает на карточках, по желанию каждого участника, его будущую социальную роль или профессию и отдаете «покупателю». Разрешается выбрать несколько профессий. Когда все участники побывают в «магазине», они объясняют свой выбор.

Ведущий спрашивает их: насколько этот выбор был сложен для них? По каким критериям выбиралась профессия: модно быть кем-то, большая зарплата, нравится специальность, желание родителей, хочется попробовать себя в этой деятельности, не хочется расставаться с другом, так как придется учиться в других городах?

*Заметки для ведущего.* Следует объяснить ребятам, что профессия —

это конкретная специальность, а социальная роль — это домохозяйка, отец семейства, многодетная мать, «вечный студент», пенсионер. Можно выбрать для себя и социальную роль, нет в этом ничего странного.

#### 4. «Преграды».

Цель. Развитие способностей к прогнозированию ситуаций.

Содержание. Каждый подросток должен подумать и написать, что ему необходимо предпринять, чтобы достигнуть желаемой цели, и какие преграды у него могут возникнуть при достижении выбранной социальной роли. Затем всем предлагается ответить на вопрос: что было труднее, увидеть преграды или наметить путь к достижению намеченного?

*Заметки для ведущего.* Могут возникнуть трудности в определении преград, ведь в детстве все кажется легко достижимым. Можно поговорить с ребятами о реальности поставленных целей, они могут оказаться совершенно недостижимыми, в этом случае не нужно разочаровывать подростков, а сказать, что мечтать — это здорово.

#### 5. «Жизненные преграды».

Цель. Развитие способностей преодоления жизненных преград.

Содержание. Один участник, по желанию, зачитывает какие преграды он видит в достижении его цели, каким образом можно эту преграду преодолеть. Если возникают затруднения, ему помогает зал, высказывая свои предложения. Затрудняющийся выслушивает молча все предложения, не отвергая и не критикуя. Как он поступит в выборе рекомендаций, по следует им или не примет, его маленькая тайна. Он только благодарит товарищей за оказанную помощь.

Обсуждение: что было труднее — самому искать выход или принимать советы, прояснили ли советы затруднения?

*Заметки для ведущего.* Желаящего поделиться может сразу и не оказаться, нужно мотивировать ребят, объяснив, что человек, столкнувшись с

трудностями, не всегда видит выход, а окружающие могут подсказать очень интересный вариант разрешения проблемы.

6. «Гусеница».

Цель. Снятие эмоционального насилия.

Содержание. Участники выстраиваются в ряд и кладут руки на плечи стоящему впереди. Между спиной и животом двух участников зажимается надутый воздушный шарик. Запрещается дотрагиваться до шарика руками, только самый первый держит свой шарик на вытянутых руках: это голова гусеницы. А теперь гусеница отправляется в путь и сворачивает в стороны по команде ведущего. Интересно, сколько времени гусеница останется целой? Это очень веселая игра, которая дает возможность участникам эмоционально расслабиться.

*Заметки для ведущего.* Ведущему стоит поиграть в эту игру вместе с ребятами, это разрушает межличностные барьеры.

7. Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

### Игры и упражнения актуализация жизненных целей и развитие мотивации к их достижению.

Необходимые материалы: бумага, ручки, часы с секундной стрелкой или песочные часы.

1. «Зеркало».

Цель. Создание обстановки, благоприятной для понимания чувств других людей.

Содержание. Группа делится на пары. Один из пары принимает какую-либо позу, другой зеркально ее отражает, пытается понять ощущения и чувства своего партнёра и говори ему о них. Затем участники делятся впечатлениями, насколько было трудно понять, что чувствовал партнёр.



*Заметки для ведущего.* Важно пояснить ребятам, что принимать эту игру нужно серьезно, смеяться над очень личным — значит обидеть партнера.

## 2. «Кино».

**Цель.** Развитие умения прогнозировать и актуализировать свои жизненные цели.

**Содержание.** Подросткам предлагается представить, что о каждом из них сняли фильм, когда им исполнилось 30 лет. У них есть возможно посмотреть этот фильм сейчас. Нужно рассказать о себе как о главном герое: как он выглядит, чем занимается, где живет, его семейное положение. В обсуждении предлагается рассказать: понравился ли фильм о себе, довольны ли участники успехами своего главного героя? Может, им что-то хочется изменить в сценарии фильма? Что нужно для этого сделать?

*Заметки для ведущего.* Ребятам нравится фантазировать, не нужно устанавливать их в высказывании, казалось бы, недостижимых желаний. Может, это даст им толчок для саморазвития: высказанное сокровенное желание часто как раз и является таким толчком.

## 3. «Представление о времени».

**Цель.** Осознание собственного чувства времени.

**Содержание.** Подросткам предлагается представить время в виде физического объекта, который можно увидеть и пощупать. Теперь нужно этот объект нарисовать, обозначив на рисунке прошлое, настоящее и будущее, и точку времени, в которой они находятся сейчас.

Ребятам предлагается подумать о том, что время, конечно, его может не хватить на выполнение каких-либо планов. Правильно ли, что люди откладывают решение проблем на потом? А чтобы исполнилось то, что они увидели в «кино», нужно ли предпринять что-то именно сейчас?

*Заметки для ведущего.* У детей иное представление о времени, нежели у взрослых, они живут здесь и сейчас. В этом упражнении трудности

закljučаются именно в понимании конечности времени, так как его невозможно увидеть, или потрогать, то есть осознать как физический объект. Конечность времени можно объяснить на примере часового циферблата. Секундная стрелка начинает движение от цифры «12» — это началась минута. Когда стрелка вернулась к цифре «12», минута закончилась, начинается следующая. Той, которая уже прошла, никогда не будет. Если есть песочные часы, можно продемонстрировать конечность времени на них.

#### 4. «Чувство времени».

Цель. Осознание связи чувства времени с настроением.

Содержание. Участникам предлагается с закрытыми глазами после команды уловить тот момент, когда пройдет минута. Участник, по ощущению которого минута прошла, открывает глаза, молча поднимает руку и продолжает сидеть молча, пока все не откроют глаза. Ведущий по часам определяет, когда пройдет минута. Участники делятся на три группы: те, кто поднял руку раньше того момента, когда истечет минута; те, кто поднял руку позже; те, кто примерно точно уловил момент.

Группы расходятся в разные углы комнаты, где стараются определить общие для них ощущения и чувства. В обсуждении ребятам предлагается поговорить о том, зависит ли чувство времени от состояния человека, что нужно сделать, чтобы собственное время совпадало с реальным и для чего это нужно.

*Заметки для ведущего.* В этом упражнении нет правильного выбора или неправильного. Каждый чувствует время и силу своих личностных особенностей, и это нужно объяснить ребятам. Есть «торопыжки», и есть медлительные люди, не нужно смеяться над этим, это не недостаток, а особенность темперамента.

#### 5. «Махнемся не глядя».

Цель. Снятие эмоционального напряжения.

Содержание. Участникам предлагается написать на листках или нарисовать то, что не жалко обменять. Листки складываются так, чтобы не было видно написанного или нарисованного. Затем подростки подходят к тому, с кем хотели бы обменяться. После того как обмен произойдет, листки разворачиваются и вслух зачитывается, какой предмет каждый из них получил.

Обсуждение: остались ли участники довольны обменом?

*Заметки для ведущего.* Очень интересно, что подростки считают самым ценным: что они не хотели бы обменивать ни с кем, а с чем расстались легко? Стоит обсудить и это.

6.Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Угры и упражнения на повышение самооценки в достижении целей.

Необходимые материалы: бумага, ручки.

1. Упражнение «Закончи предложения».

Цель. Создание доверительной рабочей обстановки.

Содержание. Участникам предлагается написать окончание к предложениям:

1.Я очень хочу, чтобы в моей жизни было...

2.Я пойму, что счастлив, когда...

3.Чтобы быть счастливым сегодня, я (делаю)...

Затем подростки про себя прочитывают написанное и вслух говорят о том, достижимо ли то, что они написали. Какой пункт вызвал у каждого из них затруднения?

*Заметки для ведущего.* Интересно узнать, как ребята понимают словосочетание «быть счастливым»? Счастье — это что-то материальное или собственное мироощущение? Стоит поговорить об этом.

## 2. «Цели и дела».

Цель. Развитие умения планировать свои дела, ставить выполнимые цели и достигать их.

Содержание. Участникам за две минуты предлагается написать планы, как можно провести ближайший вечер: необходимо включить фантазию и написать как можно больше вариантов. Варианты зачитываются, и выбирается наиболее часто встречающейся. После этого подросткам предлагается назвать те дела и поступки, которые помогут осуществить задуманное. Список дел записывается на доске. Затем определяется, сколько времени они готовы потратить на выполнение этих дел, и к какому сроку эти дела должны быть завершены.

Обсуждение: помогает ли планирование дел достичь желаемой цели?

*Заметки для ведущего.* Принимаются самые сумасбродные идеи, главное – научиться планировать свои дела и распределять время. Когда придётся реализовать их, ребята сами откажутся от задуманного, понять его невыполнимость.

## 3. «Сегодня первый день твоей оставшейся жизни».

Цель. Развитие мотивации к достижению цели.

Содержание. Участникам предлагается представить, что сегодня первый день их оставшейся жизни, и поделиться, как они хотят его провести, чего важно добиться, что сделать, увидеть, почувствовать. В последующем обсуждении всем ребятам предлагается высказать, что оказалось наиболее трудным в этом задании: поставить цель или представить, что сегодня первый день. Для чего было придумано такое задание – попытаться придумать свой первый день? Поскольку участники выбрали для себя ближайшие жизненные цели, они могут начинать двигаться вперёд, к их достижению!

*Заметки для ведущего.* Ребятам обычно трудно себе представить, что сегодня – их первый день, уже ведь столько прожито. Нужно напомнить им

часовой циферблат или песочные часы. Секундная стрелка каждый оборот начинает снова, песочные часы переворачивают, и песок начинает пересыпаться с первой песчинки. Вот так и нужно представить свой первый день: я проснулся утром, и начался мой первый день, начался мой новый путь. По сути, это так и есть, каждый день человек начинает свой новый путь, открывает для себя что-то новое и интересное, главное, чтобы он стремился к этим открытиям, тогда жизнь будет наполнена интересна.

#### 4. «Дружеские руки».

Цель. Достижение состояния расслабления, снятие межличностных барьеров.

Содержание. Участники выстраиваются в шеренгу. Первый участник проходит вдоль строя и обменивается рукопожатием с каждым, становится вконец шеренги, движение начинает оказавшийся первым и т.д., пока каждый не пройдет вдоль строя.

Вопрос для обсуждения: приятно ли было чувствовать дружеские рукопожатия?

*Заметки для ведущего.* Особенное внимание нужно уделять «изгоям». Они опасаются отторжения со стороны других участников. Необходимо предупредить ребят, что нужно пожать руки всем, но ни в коем случае не делать больно.

#### 5. Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

### Игры и упражнения на повышение уверенности в достижении жизненных целей.

Необходимые материалы: небольшой мяч, бумага, цветные карандаши или фломастеры, ручки, магнитофон, аудиокассета с медитативной музыкой.

#### 1. «Я знаю, что у тебя...».

Цель: Создание доброжелательной рабочей обстановки.

Содержание. Участники стоят в кругу, бросают мяч друг другу и произносят: «Я знаю, что у тебя...» Например: «Я знаю, что у тебя сегодня хорошее настроение потому, что тебе поставили пятерку по английскому!» Мяч должен побывать у каждого.

2. «Дотянись до звезд».

Цель. Повышение уверенности и собственной ответственности в достижении целей.

Содержание. Упражнение выполняется под медитативную музыку. Участники стоят в кругу. Ведущий: «Закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха. Представьте себе, что над вами ночное небо, усеянное звездами. Посмотрите на какую-нибудь особенно яркую звезду, которая связывается у вас с мечтой, желанием или целью. Дайте ей название. Теперь протяните руки к небу и по старайтесь дотянуться до звезды. Старайтесь изо всех сил. А теперь сорвите ее с неба и положите в карман. Можно сорвать несколько звезд».

По окончании участники рассказывают, трудно ли было достать свою мечту. Какие чувства возникли, когда она оказалась в кармане? Так и в жизни, когда мы достигаем желаемого, нам хорошо, мы чувствуем себя счастливыми.

*Заметки для ведущего.* У ребят могут быть и «звездные» мечты, и приземленные, касающиеся простых земных благ. Нужно сказать, что мечтать можно о чем угодно, о полете в космос и о велосипеде, самое главное, чтобы у человека сохранялась эта способность, ведь мечты подвигают нас к действию, а достижение мечты приносит нам радость и уверенность в себе. Так что мечтайте на здоровье!

3. «Мои ресурсы».

Цель. Развитие способности нахождения ресурсов для достижения цели.

Содержание. Подросткам предлагается подумать, что может им помочь в достижении тех целей, до которых они дотягивались в предыдущем упражнении. Чем они уже обладают, чтобы достичь своих целей. Можно изобразить свои качества в виде символов. Это личные ресурсы каждого. Обсуждение направлено на то, чтобы выяснить, какого рода трудности возникли у подростков во время поиска в себе ресурсов.

*Заметки для ведущего.* Многие подростки вследствие своей инфантильности часто не могут разделить свои внутренние и внешние ресурсы. Нужно поговорить с ребятами о том, что для достижения поставленной цели могут привлекаться и другие люди, но основными исполнителями задуманного являемся мы сами, и многое зависит именно от нас и от наших личностных качеств.

#### 4. «Мои достижения».

Цель: повышение самооценки в достижении целей.

Содержание. Ведущий говорит, что будущие цели и найденные ресурсы для их достижения - это то, что еще предстоит. Однако уже есть то, чего ребята достигли: нужно гордиться своими успехами и не бояться о них заявить. Участники по кругу передают небольшой мяч. Получивший мяч рассказывает, чего он достиг в своей жизни. Например: научился работать на компьютере, играть и волейбол, кататься на доске и т. д. Остальные участники подбадривают его возгласом: «И это здорово!».

По окончании круга ребята рассказывают! появилось ли у них чувство гордости за себя, когда они рассказывали о своих достижениях.

*Заметки для ведущего.* Заметки для ведущего. Ребята с заниженной самооценкой обычно стесняются говорить о своих достижениях, рассказывают о них, запинаясь, тихим голосом. Следует попросить их повторить свою фразу громко и уверенно.

#### 5. Рефлексия.

Цель. Получение обратной связи.

Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Игры и упражнения на актуализацию жизненных целей и повышение мотивации к достижению жизненных целей.

Необходимые материалы: лист ватмана, цветные карандаши или фломастеры, картонная коробка, бумага, ручки, магнитофон, аудиокассета с приятной, ненавязчивой музыкой.

1. «Строим город».

Цель. Актуализация жизненных целей.

Содержание. Упражнение проводится под музыку для создания творческого настроения. Участникам всем вместе предлагается нарисовать город, в котором им хотелось бы жить. Каждое строение этого города должно носить название их мечты. Пусть в этом городе будут дворцы и парки, стадионы и зоны отдыха — все, что можно придумать и изобразить. Нужно знать название городу. Этот город они должны строить все вместе и каждый для себя. Важно идти к намеченной цели и не бояться трудностей в пути.

*Заметки для ведущего.* Чтобы каждый имел возможность отобразить свою мечту, ребята должны подходить к ватману по очереди. Подростки, которые стесняются, могут отказываться. Ведущий в этом случае подходит к ватману вместе с ними и помогает им.

2. «Ящик Пандоры».

Цель. Актуализация возможностей в преодолении препятствий в достижении жизненных целей.

Содержание. Всем знакома легенда о ящике Пандоры. Ребятам следует напомнить, что, по этой легенде, все несчастья, преследовавшие людей, боги заперли в ящик, который было запрещено открывать. Пандора нарушила запрет богов, приоткрыла ящик, и все несчастья и беды обрушились на людей. Задача: сделать свой «ящик Пандоры».



Участникам предлагается на листах написать все то, что помешает им построить город своей мечты, каждому в отдельности. Затем эти препятствия нужно положить в «ящик Пандоры» и закрыть его, но важно продолжать помнить, что может им помешать. «Ящик Пандоры» передаст я ведущему, и все вместе договариваются, когда можно будет его приоткрыть, в какое время ребята могут устранить помехи, мешающие им строить мечту. На ящике пишется дата вскрытия. Когда дата подойдет, ящик можно будет вскрыть, записки передать авторам, а они сами решат, окончательно ли они избавились от помех, или еще стоит поработать над собой.

*Заметки для ведущего.* Ребятам предлагается написать, что им мешает построить город своей мечты.

### 3. «Чемодан в дорогу».

Цель. Повышение самооценки в достижении целей.

Содержание. Каждому участнику предлагается «собрать» себе чемодан в долгую жизненную дорогу. В этот чемодан нужно сложить все то, что они узнали на занятиях, чему научились. После этого чемодан сдается в «багаж» — передается тренеру. Записи используются для оценки результативности тренинга.

*Заметки для ведущего.* Некоторым ребятам может потребоваться помощь ведущего в определении приобретенного багажа знаний.

### 4. Рефлексия. Прощание

Цель. Попрощаться с группой.

Содержание. Ведущий благодарит всех за результативную работу и желает успехов в достижении важных целей, силы воли в преодолении препятствий и хороших друзей, которые могут прийти на помощь.