

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 ОБЩЕЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 37.03.01 Психология
очной формы обучения, группы 02061501
Макеева Дмитрия Игоревича

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры общей и
клинической психологии
Карнаухов В.А.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы проблемы эмоционального интеллекта, как условия становления личностной идентичности у старших школьников.....	6
1.1 Проблема личностной идентичности в психологической науке.....	6
1.2 Формирование личностной идентичности в старшем школьном возрасте.....	15
1.3 Проблема эмоционального интеллекта в психологической науке	22
1.4 Предпосылки развития эмоционального интеллекта у старших школьников.....	26
ГЛАВА II. Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности у старших школьников.....	31
2.1 Организация и методы исследования.....	31
2.2 Исследование личностной идентичности старших школьников с различным уровнем развития эмоционального интеллекта.....	34
2.3 Исследование личностной идентичности старших школьников после проведенной коррекционно-развивающей программы.....	40
Заключение.....	45
Список использованной литературы.....	47
Приложение.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Разработка проблемы идентичности в психологии началась в психологии во второй половине двадцатого века. В 70-х годах «идентичность» становится часто используемым понятием в психологии, дополняя и заменяя собой другие понятия Я-концепции, образа «Я», самости. Обращение к категории идентичности дает возможность увидеть механизмы связи между внутриличностной и социокультурной обусловленностью действий в ситуациях социального взаимодействия, понять противоречивость групповых и личных начал в человеке.

В связи с этим представляется, что исследование возрастной динамики процесса развития личностной идентичности подростков является одной из наиболее значимых и актуальных проблем как в плане анализа закономерностей становления личности и самосознания человека, так и в плане изучения оптимизации процесса вхождения подростков в мир взрослых, их социализации.

Актуальность исследования связана с тем, что социальные процессы, происходящие в стране, постепенно изменяют уклад жизни. Происходит изменение, замена многих значений и личностных смыслов, в настоящее время, можно наблюдать ситуацию разобщенности системы смыслов и ценностей, что затрудняет формирование их личностной идентичности.

Главная задача старшего школьного возраста – освоение и принятие системы социальных норм, на основе эталонов и формирование на этой основе личностной идентичности. На личностном уровне ее решение тесно связано со становлением и развитием самосознания подростка.

Личностная идентичность включает в себя такие структурные компоненты, как ценности, цели, убеждения, которые благоприятно формируются лишь в условиях развитого эмоционального интеллекта. Человек, обладающий высоким уровнем эмоционального интеллекта, обладает способностью, управлять собственными эмоциями,

понимать эмоции других людей, он будет успешно взаимодействовать с окружающим миром.

Проблемой личностной идентичности занимались такие исследователи, как Н.В. Антонова, Л.В. Гурьлёва, В.Г. Казанская, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, и другие.

Проблемой эмоционального интеллекта занимались такие исследователи, как И.Н. Андреева, А.В. Карпов, Дж. Мейер, Д. Гоулман и другие.

Проблема исследования: каковы особенности эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности в старшем школьном возрасте?

Объект исследования – личностная идентичность старших школьников.

Предмет исследования – эмоциональный интеллект как условие становления личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

Гипотеза исследования: существуют различия в компонентах личностной идентичности у старших школьников с разным уровнем эмоционального интеллекта, а именно: старшие школьники с высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют сформированную личностную идентичность.

Цель исследования – проанализировать особенности эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические аспекты эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

2. Изучить уровень развития личностной идентичности у старших школьников.

3. Изучить уровень развития эмоционального интеллекта у старших школьников.

4. Разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие эмоционального интеллекта и проанализировать характер связи

показателей личностной идентичности и эмоционального интеллекта у старших школьников.

В процессе решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Методика изучения личностной идентичности Л.Б. Шнейдер «МИЛИ»;
2. Методика-фотоисследование «Каков Я есть?» Х. Абельса;
3. «Методика оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла (Опросник EQ);
4. Тест «ЭмИн» Д.В. Люсина;
5. Коррекционно-развивающая программа по развитию эмоционального интеллекта у старших школьников.

База исследования: МБОУ-СОШ №39. Выборку составили 60 обучающихся от 16 до 17 лет, из них 37 девушек, 23 юношей.

ГЛАВА I. Теоретические основы проблемы эмоционального интеллекта, как условия становления личностной идентичности у старших школьников

1.1 Проблема личностной идентичности в психологической науке.

Понятие идентичность недавно вошло в психологию и обобщенно означает соответствие человека самому себе. Под этим понимается самосознание индивида, осознанное представление, понимание и принятия себя в каждом из аспектов собственной личности.

Н.В. Антонова в своих работах пишет о том, что личностная идентичность имеет в себе характеристику, основанную на субъективно-объективном принципе. Многие психологи рассматривают идентичность как один из уровней «Я-концепции» (самокатегоризации, «Я-отнесенности»), начиная от школы социальных представлений (С. Московичи) [31], основателей теории социальной идентичности (А. Тешфел) [39] и самокатегоризации (Дж. Тернер) [38], представителей интеракционистской школы (Дж. Мид) [30].

Появление личностной идентичности у человека возможно лишь при условии постоянного взаимодействия с социальной средой, оценкой действий, их соотнесение с принятыми нормами. Личностная идентичность формируется через механизм идентификации с определенным социальным эталоном. Далее идентичность реализуется через поведение или роль.

В работе Н.В. Антоновой подчеркивается, что неосознаваемая личностная идентичность опирается на неосознанно принятые социальные нормы. Представляет собой комплекс ожиданий, поступающих со стороны социума, к которому он принадлежит. Когда человек начинает размышлять о себе самом и о собственном поведении, тогда формируется осознанная личностная идентичность. Осознаваемая идентичность не означает независимость от социального окружения, т.к. личность формируется в процессе социального взаимодействия, приобретения тех категорий, которые выработаны в языке. В то же время осознаваемая личность способна

структуризировать собственные действия, соотнося их с целями и тактикой собственного поведения [2].

А. В. Беляева выделяет такие компоненты личностной идентичности, как когнитивный и эмоционально-ценностный, при этом, при этом, указывая, что на протяжении всего подросткового периода когнитивный компонент опережает эмоционально-ценностный [8].

По мнению С. П. Деревянко, самость человека представляет собой набор устойчивых определений, отражающих социальные и личностные особенности данного человека. Данный набор способствует успешному взаимодействию человека с окружающим его социумом [17].

Г.Г. Шпет в своих работах описывает то, что формирование личностной идентичности, происходит в процессе субъективных переживаний, определяющих отнесения человека самого себя к конкретной социальной группе, а не только внешнего усвоения нового языка или норм поведения [45].

Л.Б. Шнейдер представляет личностную идентичность как сложную психическую реальность, включающую индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основы. Личностная идентичность представляет собой процесс сравнения образа Я его жизненному воплощению, состояние принадлежности индивида некоторому над индивидуальному целому, охватывающему субъективное восприятие и личностную деятельность [44].

Э. Эриксон под личностной идентичностью понимает чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности к миру и другим людям. Чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным Я независимо от изменений последнего и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на разных этапах развития [47].

Э. Эриксон выделяет следующие структурные компоненты личностной идентичности: ценности, цели, убеждения. Компоненты личностной идентичности постоянно трансформируются при помощи механизмов дифференциации и интеграции, ассимиляции и аккомодации [49].

Формирование личностной идентичности непрямолинейно, человек переживает ряд кризисов, даже в условиях сформированной личностной идентичности. Причиной сформированности идентичности является благоприятное разрешение кризисов каждого возрастного периода (Э. Эриксон) [47], решение проблем возникающих в жизни (Дж. Марсия) [28].

Проблема идентичности описана в разных психотерапевтических направлениях (психоаналитической, интеракционистской, когнитивистской).

Психоаналитическое направление первое проанализировало феномен идентичности и дало ему понятие. В работе Э. Эриксона «Детство и общество» был предоставлен детальный анализ феномена идентичности. Э. Эриксон понимал идентичность как процесс объединения жизненного опыта человека в индивидуальное «Я», делая акцент на постоянной трансформации идентичности на протяжении всей жизни человека. Процесс формирования идентичности «оберегает целостность и индивидуальность опыта человека, дает ему возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опасности и соразмерять свои способности с социальными возможностями, предоставляемыми обществом». Таким образом, понятие идентичности в концепции Э. Эриксона, прежде всего, соотносится с понятием непрерывающегося развития собственного «Я» внутри социума [49].

Свою модель Э. Эриксон основывал на эпигенетическом принципе, заимствованном из эмбриологии. Сформированная личностная идентичность создает чувство устойчивости своего «Я», несмотря на изменения, происходящие в процессе развития человека. Переход от одной формы идентичности к другой вызывает кризисы идентичности [47].

Э. Эриксон выделил ряд элементов идентичности:

1) чувство идентичности – это чувство личностного тождества и исторической непрерывности личности;

2) сознательное чувство личностной идентичности основано на двух одновременных наблюдениях: восприятии себя как тождественного и осознании непрерывности своего существования во времени и пространстве, с

одной стороны, и восприятию того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность, – с другой;

3) переживание чувства идентичности по мере развития личности усиливается: человек ощущает тесную взаимосвязь между всем тем, что он пережил за все свое детство, и тем, что он предполагает пережить в будущем; между тем, кем он хочет быть, и тем, как воспринимает ожидания других по отношению к себе [49].

Дж. Марсиа выдвинул гипотезу о том, что личностная идентичность формируется через наблюдаемые паттерны «решения проблем», т.е. актуализируется в ситуации социального выбора. Решение каждой, даже незначительной жизненной проблемы, по мнению Дж. Марсиа, вносит значимый вклад в развитие личностной идентичности. В статусной модели Дж. Марсиа выделяет 4 типа сформированности личностной идентичности. Используются 2 показателя для построения данной модели: кризис; единица идентичности. Сформированной личностной идентичностью является тот человек, который прожил кризис, выработал собственные ценности и убеждения, дающие человеку осознание и осмысленность его жизни. Такой человек имеет возможность структурировать свою жизнь. Такие люди обладают чувством уверенности и спокойствия в своем будущем. Понятие такого типа личностной идентичности, как мораторий актуальное переживание кризиса личностной идентичности, попытка его разрешить, используя разные способы. Такой человек находится в процессе отыскивания и анализа необходимых знаний о самом себе [28].

Дж. Марсиа пишет, что человека с таким типом личностной идентичности как преждевременная идентичность следует описать, как индивида, который не находится и не находился в состоянии кризиса личностной идентичности. Такие люди, однако, имеют определенные ценности и убеждения, которые, в некоторых случаях, могут быть более сформированы, чем у достигнутой личности. Но такие типы личностной идентичности сильно отличаются в их процессах становления. У человека обладающего преждевременной личностной идентичностью рано происходит процесс формирования, часто связанный с

самоидентификацией со значимыми взрослыми, а вовсе не вследствие самостоятельного становления. Такой тип личностной идентичности, как диффузная идентичность характеризуется тем, что человек, не обладающий сформированными убеждениями и ценностями, так и не стремится к их активному поиску и становления себя как полноценной личности. Часто, данный человек либо никогда не переживали кризис, либо не могут самостоятельно его разрешить. Данное состояние переживается параллельно с чувствами отчаянья, тоски, злобы, ненависти, отчужденности, закрытости от окружающего мира [28].

В работах Р.Д. Робертс акцентируется ценностно-волевой аспект развития идентичности. Он предполагал, что сформированная идентичность включает в себя способность к выбору своих целей и убеждений. Этот выбор происходит в период прохождения личностного кризиса идентичности и является основанием для дальнейшего определения направления собственной жизни [33].

Дж. Мид предполагал, что человек не является идентичностью при рождении, она возникает как результат его опыта социального взаимодействия. Дж. Мид в своих идеях делает акцент на обусловленности личностной идентичности социумом, в котором находится человек. Процесс развития идет от неосознаваемой к осознаваемой личностной идентичности [30].

Л. Краппман проанализировал и описал условия, необходимые для развития и сохранения личностной идентичности человека в процессе социального взаимодействия. Понимание значения символов у людей различны, бывают также противоположными. Новые знания воспринимаются с учетом уже пережитого индивидуального жизненного опыта. Становление личностной идентичности зависит от уровня развития эмпатии, способности осваивать и соответствовать ролевым требованиям, предъявляемых со стороны социального окружения и представлению своей уникальной личности перед социумом [21].

Д. Гоулдман представляет идентичность как отношение 2 частей: социальной и личностной. Он представляет идентичность как график, имеющий вертикальный показатель – личностная идентичность, и горизонтальный

показатель – социальная идентичность. Личностная идентичность направлена на сохранение целостности личности. Социальная идентичность – способность выполнять требования со стороны социального окружения, относительно играемых социальных ролей индивидом. Позиция сформированной, зрелой идентичности представляет собой баланс личностной и социальной идентичности [15].

В когнитивном направлении проблематика личностной идентичности разрабатывалась в теории самокатегоризации Дж. Тернера [38] и теории социальной идентичности Г. Тешфела [39]. В этих концепциях идентичность разделялась на личностную и социальную и происходил детальный анализ их взаимодействия в структуре Я – концепции личности. Г. Тешфела и Дж. Тернера рассматривали личностную и социальную идентичность как взаимоисключающие образования. Г. Тешфел утверждал, что в зависимости от переживаемых условий может активизироваться либо личностная, либо социальная идентичность. Механизм, от которого зависит выбор типа идентичности, является мотивационная структура, ориентированная на достижение личностью положительной самооценки. Человек будет прибегать к межгрупповым формам поведения (активизируя социальную идентичность), если это короткий и быстрый путь к достижению позитивной самооценки. В случае если человек может достичь ее на уровне межличностного общения (активизируя личностную идентичность), ему нет нужды переходить к противоположным формам поведения.

По мнению Г. Тешфела, личностная и социальная идентичности представляют собой два биполярных полюса. На одном полюсе – поведение, полностью определяющееся личностной идентичностью, на втором – поведение, полностью определяющееся социальной идентичностью. Более распространенным является промежуточное состояние поведения человека [39].

Р. Бернс, в свою очередь, подчеркивает взаимосвязь между социальной и личностной идентичностью. С его точки зрения, личностная и социальная идентичности – единые аспекты идентичности человека, разные по собственной

выраженности в зависимости от стадии развития. Р. Бернс выделяет следующие структурные компоненты идентичности.

1. Биологический организм. Идентичность представляет собой продукт взаимодействия биологического организма с социумом. Биологический организм является основополагающей частью идентичности, однако со временем он утрачивает свою значимость.

2. Содержательное измерение. Представляет собой всю индивидуальную характеристику человека, свойственной только ему, как уникальной личности.

3. Ценностное измерение. Включает в себя все элементы содержательного измерения, имеющие оценку, которая приписывается человеком относительно его социальных норм, убеждений и ценностей. Оценки имеют особенность часто меняться, в зависимости от социальной ситуации. Т.о. часто изменяются и ценности человека.

4. Время. Формирование идентичности у человека протекает в пространстве субъективного времени. Биографическое время человека определяется содержательным и ценностным параметрами измерения.

Формирование личностной идентичности осуществляется благодаря двум взаимосвязанным процессам: 1) ассимиляции и аккомодации: происходит отбор новых компонентов и дальнейшее приспособление структуры к данным компонентам; 2) оценки – процесс определения личностной значимости содержаний идентичности [7].

А. Ватерман особое внимание уделяет ценностно-волевому аспекту формированию личностной идентичности. Идентичность представляет собой осознанное самоопределение своей личности. Цели, ценности и убеждения, по мнению А. Ватермана, являются элементами личностной идентичности человека. Они появляются в процессе выбора в периоды кризисов идентичности, характеризующиеся разнообразным количеством вариантов для определения направленности собственной жизни. Стоит выделить важные особенности идей А. Ватермана. Процесс развития личностной идентичности включает в себя внешние средства, с помощью которых человек способен идентифицировать себя, оценить и выбрать те ценности и убеждения, которые

впоследствии станут элементами его собственной личностной идентичности. При анализе личностной идентичности необходимо также рассмотреть особенности содержания выбираемых ценностей и убеждений, каждая из них относится к определенной сфере человеческого взаимодействия. А. Ватерман выделяет четыре сферы жизни, необходимые для формирования личностной идентичности: 1) выбор профессионального пути; 2) выработка религиозных и моральных убеждений; 3) принятие и переоценка политических взглядов; 4) принятие и согласование социальных ролей, успешность их овладения [9].

Итак, первую теоретическую концепцию личностной идентичности создал Э. Эриксон, он смог дать описание понятию идентичности, выделил этапы и кризисы ее становления в процессе всей жизни человека. С его точки зрения, личностная идентичность включает три основных аспекта. Во-первых, идентичность опирается на осознание временной протяженности собственного существования. Во-вторых, идентичность предполагает восприятие собственной целостности, единства, тождественности самому себе. В-третьих, идентичность позволяет человеку определять степень своего сходства с разными людьми при одновременном видении своей уникальности и неповторимости [47].

Л.Б. Шнейдер в своих работах проанализировала феномен личностной идентичности и описала его как сложную психическую реальность, которая включает в себя все уровни сознания человека [44].

Дж. Марсия выдвинул идею о наличии двух видов идентичности: социальной и личностной. Дж. Марсия предполагал, что формирование идентичности включает в себя социальные процессы, которые происходят одновременно внутри индивида, и в последствие которых развивается Я-сознающее (I) и Я – как объект (Me). Таким образом, человек в процессе становления личностной идентичности одновременно ассоциирует себя с определенной социальной группой, данный процесс описывается как социальная идентификация, и, в то же время, с другим конкретными людьми, которые представляют собой зрелую, сформировавшуюся личность, имеющую свои собственные, неповторимые личностные характеристики, данный процесс

называется личностной идентичностью. Таким образом, личностная и социальная идентичность представляют собой тесно взаимосвязанные процессы [28].

Д. Гоулдман представляет идентичность как отношение 2 частей: социальной и личностной. Он представляет идентичность как график, имеющий вертикальный показатель – личностная идентичность, и горизонтальный показатель – социальная идентичность. Личностная идентичность направлена на сохранение целостности личности. Социальная идентичность – способность выполнять требования со стороны социального окружения, относительно играемых социальных ролей индивидом. Позиция сформированной, зрелой идентичности представляет собой баланс личностной и социальной идентичности [15].

В теории Дж. Тернера один из главных постулатов является выделение трех уровней самокатегоризации [38].

Г. Тешфел разделял идентичность на личностную и социальную. Личностная идентичность представляет собой самоопределение в интеллектуальных и нравственных категориях, социальная идентичность определяется принадлежностью человека к разнообразным социальным группам. Наиболее благоприятное состояние идентичности достигается за счет баланса между данными её видами [39].

1.2. Формирование личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

Каждая стадия развития имеет свои особенности между когнитивным и эмоционально-ценностным компонентами личностной идентичности. В.Е. Ключко, в своих работах писал, что структура личностной идентичности, начиная с младшего подросткового возраста, последовательно развивается и формируется в целостную систему, объединяя разрозненные ценности, убеждения и цели. В возрасте старшего школьного возраста, личностная

идентичность становится сформированной, способной отражать уникальные, свойственные только данному человеку черты, его социальную роль [23].

А.И. Савенков заявляет в своих работах о том, что главная цель подросткового возраста – сформировать целостную, осознаваемую, принимаемую идентичность. Чрезмерная идентификация со значимым образом, также может привести к подавлению и отрицанию собственной уникальности и, таким образом, к невозможности сформировать личностную идентичность, ограничивая её [36].

Н.М. Лебедева подчеркивает, когнитивный элемент личностной идентичности является более значимым в старшем школьном возрасте и, соответственно, развивается стремительнее, объединяя представления о прошлом, настоящем и будущем школьника, становясь более дифференцированным, целостным, чем эмоционально-ценностный, который менее изменчив и остается так же зависим от оценок окружающих [25].

М.В. Шакуров говорит о том, что самым болезненным процессом для подростков является длительная стагнация. Если у них нет четкой идентичности, они становятся депрессивным или приобретают негативную идентичность, противопоставляя себя другим, без соревновательности и престижной мотивации. Низкое самоуважение подчас приводит таких подростков в группу риска [43].

Однако, заявляет Л.Б. Шнейдер, если у старшего школьника существует поддержка, как со стороны семьи, так и со стороны друзей, ребенок имеет большой ряд сценариев и социальных ролей и в данных благоприятных условиях, он в 15 лет достигает сформированной идентичности [44].

О.М. Римская подчеркивает, что в процессе выполнения какой-либо роли, которую требует социальное окружение, у старшего школьника формируется личностная идентичность. Сама социальная роль изменяется в зависимости от выбранных ценностей и убеждений. Социальные роли делятся на постоянные (роль сына, дочери, отца, матери, брата и т.п.) и временные (заведующий, старшина и т.п.). Существует некоторое противоречие: при выполнении какой-либо социальной роли, школьник скрывает собственные искренние эмоции и

переживания, направляя свое поведение на социально желаемые модели, но от того, что он часто представляет себя тем, кем не является, школьник испытывает чувство растерянности, неустойчивости, еще труднее ему становится ориентироваться в собственной личности и только через негативные переживания человек способен обрести собственную личностную идентичность. Но если переживаемая социальная роль не близка для ребенка, то школьник будет активно противостоять ей, при неразрешенности данного ролевого конфликта, личностная идентичность у старшего школьника сформируется противоречивой. Если ребенок эмоционально чувствительный, подчиняемый, то другие более личностно зрелые дети будут манипулировать им для достижения собственных целей и удовлетворения только их собственных потребностей [35].

Некоторые ученые, в частности Л.Б. Шнейдер, считают, что наряду со стремлением быть сильной, сформированной личностью, не похожей на других, в следствие процесса индивидуации, для старших школьников характерен процесс отделения от родителей, процесс – сепарация. Она ведет к тому, что самоидентификация формируется искаженно, через конфликт, стремление во что бы то ни стало освободиться из-под опеки может проявляться в форме воровства, побегов из дома, ранние интимные отношения, часто с взрослыми людьми. Сепарация в старшем школьном возрасте имеет схожие черты с желанием отделиться трехлетнего ребенка от своих родителей в процессе кризиса трех лет. Подросток должен понять, какую социальную роль он реально способен выполнять, быть в ней успешным и получать удовольствие от её выполнения, чтобы данная роль была приемлема для социального окружения. Люди выполняют огромное количество социальных ролей, которые меняются в зависимости от стадии взросления. Играя социальную роль, у человека формируется личностная идентичность [44].

В.Б. Никишина в своих работах отмечает, что человек активно взаимодействует с окружающим его социумом, внутри которого формируется его личностная идентичность и, параллельно, само социальное окружение становится для человека отражением его собственной личности. Она

обнаружила, что мнения незнакомых, случайно собравшихся людей влияют на человека более значимо, чем мнение знакомого сплоченного коллектива. Внутри знакомой группы, человек сознательно и индивидуально реагирует на мнение каждого члена коллектива из-за уже сложившихся отношений и мнений в процессе совместной деятельности и общения. В ситуации же внутри незнакомой группы, в условиях недостатка информации о других членах коллектива, человек становится более внушаем. Таким образом, само поведение человека, его осознанность и активность определяется местом, группой, которые он выбирает для себя, но часто этот процесс независим от человека [31].

Э. Эриксон описал развитие психосоциального развития человека, которая включает прохождение 8 стадий и свойственными каждой стадии кризисами. Для подросткового возраста характерно эго-идентичность и различные ролевые смещения. Они пытаются объединить имеющиеся у них знания о самих себе и связать огромное количество предоставляемых, не редко противоречивых образов, сформировав, таким образом, собственную личностную идентичность. Личностная идентичность представляет собой способность человека к осознанию своего прошлого, настоящего и будущего. Особое внимание уделяется противоречию между Я-идентичностью и ролевыми смещениями. На личностную идентичность влияет окружающий социум, в котором находится индивид, особенно группа сверстников. Э. Эриксон выделил идею о том, что подростки больше стремятся сформировать и развить собственные социальные роли. Часто бывает, что подростки озабочены тем, как они выглядят в глазах других, что о них думают, по сравнению с тем, какого они сами о себе мнения, возникает проблема между ранее приобретенными навыками взаимодействия и новыми выдвигающимися требованиями со стороны социума. Интеграция в форме идентичности – это весь личностный опыт, который приобретен ранее в жизни. Идентичность – это сформировавшаяся уверенность человека в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими [47].

Э. Эриксона выделяет три основных положения относительно понятия личностной идентичности. Людям необходимо воспринимать себя «внутренне тождественными самим себе», что происходит лишь в процессе межличностного взаимодействия. Таким образом, старый образ самого себя трансформируется, добавляются новые приобретенные образы, и так развивается личностная идентичность. Значимые близкие также должны поддерживать тождественность и целостность в личности ребенка. Юношам и девушкам необходимо чувствовать и переживать то, что их собственная личностная идентичность принимается значимыми близкими. Также, необходимо, чтобы выбранные ценности и убеждения согласовались, были реалистичными и не противоречили друг другу. В дальнейшем, старшие школьники, находя, придумывая идеальное общество, семью и т.д. будет сравнивать с уже имеющейся и усвоенной системой ценностей. Часто происходит диффузия идеалов, при которой подростки не желают принять то мировоззрение, убеждения, которые навязываются взрослыми и СМИ, но, также и сами не способны сформировать прочные, удовлетворяющие взгляды и ценности [49].

Э. Эриксон говорит о том, что неспособность человека достичь личностной идентичности приводит к кризису идентичности. Кризис идентичности характеризуется неспособностью делать самостоятельный выбор, нарушении целостности временного представления о своей жизни, прошлом, настоящем, будущем и неспособностью сформировать целостный «Я-образ». Многие старшие школьники переживают чувство собственной бесполезности, что может в последствие привести к отклоняющемуся поведению. Личностная идентичность – постоянная борьба за свои идеалы. Выйти из кризиса подростку помогает уверенность в собственных убеждениях, ценностях и целях [48].

Дж. Марсия, исследуя личностную идентичность, выделил четыре этапа её развития: диффузия идентичности, незрелая идентичность, мораторий и достигнутая идентичность. Диффузия идентичности характеризуется тем, что человек еще не думает о соответствии своего собственного «Я» в реальности и в «Я» будущем. У него отсутствует представление о выборе пути в жизни и

какого-либо идеального образа, чтобы стремиться к нему. Незрелая личность характеризуется тем, что она не способна делать выбор в процессе собственного личностного развития, выбор в основном перекладывается на близких взрослых. Мораторий – это состояние кризиса личностной идентичности. Человек анализирует свой дальнейший путь развития, свои имеющиеся реальные выборы, появляется критичность к собственным идеям. Достигнутая идентичность формируется, чаще, после 15 лет, когда человек приобретает личностную убежденность в правильности собственных выборов. Дж. Марсия в своих исследованиях на старших школьниках показал, что те подростки, которые активно ищут то, что им надо, чувствуют себя намного увереннее и в будущем [28].

Г. Тешфел выделил факторы, которые влияют на формирование личностной идентичности: умственные возможности, особенности окружающей учебной среды, социокультурные факторы, социально-психологические особенности межличностного восприятия (принятие-непринятие собственной социальной роли). Интеллектуальные способности позволяют рассуждать, быть критичным в процессе моральных выборов. Ставит под сомнения имеющиеся знания и предубеждения. Процесс изучения чего-либо нового, нахождения разных вариантов жизненных путей становятся для них приятным процессом. Высокие умственные способности также является благоприятным условием для изучения социального мира. Сначала подросток сравнивает имеющиеся знания об идеальном человеке со своими родителями и начинает критически относиться к ним и к социальным институтам вообще. У ребенка появляется желание разобраться в концепциях морали, политике и др. У таких детей формируется целостная концепция мира [38].

П. Статман в своих работах подчеркивает, что процесс воспитания, внутрисемейная обстановка также имеет значительное влияние на процесс формирования личностной идентичности в старшем школьном возрасте. Если отсутствует контакт с родителями, тесные, доверительные отношения, то чаще всего, ребенок на стадии развития диффузной идентичности. Однако, излишняя привязанность, защита, отсутствие собственной активности у ребенка приведет

к неспособности сформировать зрелую личностную идентичность. Данных детей очень часто отвергают сверстники именно за инфантильность в суждениях и выборах. Особенности формирования личностной идентичности может передаваться через воспитание следующему поколению. Например, если у ребенка имелась диффузная личностная идентичность вследствие отсутствия доверительных отношений с родителями и принятия с их стороны, то высока вероятность передачи данного способа воспитания, родительских сценариев их детям и, таким образом, нарушений в формировании личностной идентичности следующему поколению. Именно поэтому П. Статман делает вывод, что изучение структуры сценариев является важной задачей. Сценарии – это система предписаний, порожденных общественными нормами, индивидуальные ожидания и предпочитаемые поступки, опирающиеся на прошлый опыт. Если данные сценарии, их актуальность и действительная необходимость, не обговаривается и не видоизменяются в зависимости от времени и места, то с большой долей вероятности можно сказать, что произойдет некое искажение ролей и, т.о. личностной идентичности у школьника. [37].

А. Ватерман в своих работах пишет, что процесс формирования личностной идентичности у человека опосредуется социокультурными факторами и установками в родительских сценариях таких, как нужно жить так, как жили наши предки. В данном случае, поколение выполняет уже заранее определенные социальные роли, без выборов и поисков достигают идентичности гораздо быстрее (династия врачей, военных и т.п.). Выполнение социальных ролей происходит значительно раньше у детей в таких семьях. А. Ватерман замечает, принятие социальных ролей происходит с 12 лет. В этот период, дети начинают понимать точки зрения других людей, сравнивать их и оценивать. Они ожидают, что другие люди будут придерживаться таких же убеждений, что и близкие взрослые [9].

П. Статман подчеркивает, что при желании выделиться среди сверстников, старшим школьникам свойственен конформизм внутри группы со сверстниками. Из-за стремления быть принятым в подростковом коллективе, дети способны выполнять те действия, требующие со стороны группы, с

которыми они не согласны. При благоприятных условиях, группа способствует формированию личностной идентичности в старшем школьном возрасте [37].

Таким образом, личностная идентичность способна сформироваться в ситуации благоприятной семейной обстановки, доверительных отношениях со значимыми взрослыми, принятия в коллективе сверстников. У старших школьников, имеющих высокие ресурсы и способности для взаимодействия с внешним миром, сформируется личностная идентичность, значительно меньше вероятность того, что у данных детей будут нарушения в личностной идентичности, такие как диффузия, незрелость, псевдопозитивная идентичность. Одним из условий становления личностной идентичности является эмоциональный интеллект.

1.3. Проблема эмоционального интеллекта в психологической науке.

Эмоциональный интеллект является довольно новым понятием в психологической науке, особенно сильно стало привлекать внимание научного сообщества в последнее десятилетие. Академическая психология признала эмоциональный интеллект в качестве важного конструкта, обладающего высоким объяснительным и прогностическим потенциалом. Вследствие этого в настоящее время происходит активная разработка проблематики этого понятия.

Д.В. Люсин выдвинул три важных определения эмоционального интеллекта: способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний; способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды. Можно сделать вывод, что человек, имеющий высокий уровень развития эмоционального интеллекта успешно понимает эмоции как свои, так и других людей, способен управлять ими и воздействовать на эмоциональное состояние. Данным людям будет легко создавать контакт с окружающим миром [33].

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского. Он пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни. Единство аффекта и интеллекта обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. Однако намеченные Л.С. Выготским подходы к пониманию единства аффекта и интеллекта в процессе развития человека пока не получили должной разработки [10].

Д.Б. Эльконин также подчеркивает, в настоящее время в психологической науке существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности (в том числе и эмоционального) [47].

Е.Л. Яковлева пишет, что осознание собственной индивидуальности является осознанием собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на отношение к происходящему [51].

Е.П. Ильин приводит следующие причины трудностей в эмоциональном выражении: человек не усвоил принятых в социуме способов выражения эмоций и норм поведения; страх показать собственные чувства, боязнь потерять самоконтроль, быть отвергнутым; врождённые факторы [24].

Первые публикации по проблеме эмоционального интеллекта принадлежат Дж. Майеру, который дал определение эмоциональному интеллекту и описал, как его измерить. Согласно Дж. Майеру, эмоциональный интеллект – группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Дж.

Майер также описал структуру эмоционального интеллекта: 1) Оценка и выражение эмоций: собственных (вербальное или невербальное); других людей (невербальное восприятие или эмпатия). 2) Регуляция эмоций: собственных; других людей. 3) Использование эмоций: гибкое планирование; творческое мышление; переключение внимания; мотивация. В настоящий момент данная структура доработана, включая четыре компонента, описывающие эмоциональные умственные способности и выглядит следующим образом: безошибочно различать собственные эмоции и эмоции других людей; использовать эмоции для повышения эффективности мыслительной деятельности; понимать значение эмоций; управлять эмоциями. Т.о. эмоциональный интеллект включает в себя следующие ментальные способности: осознанная регуляция эмоций; понимание (осмысление) эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении; различение и выражение эмоций. Эмоциями возможно управлять только опосредовано: через объект, потребность, знак. Начальный момент управления чувством – это разделение, анализ недифференцированного аффекта на его чувства, т.е., это вычленение чувства в качестве отдельного объекта, а не свойства внешнего мира («Я испытываю эмоцию страх», а не «Мир страшен»). Следующий этап управления эмоциями – ограничение потока эмоциональной информации с помощью мышления. Метаопыт, сложившийся как результат обобщения пережитых, обеспечивает человека информацией для построения скрытой теории о ситуациях. Он осознается и есть возможность для его изучения. Дж. Майер приводит следующий пример: если во время танцев, к примеру, возникло приятное настроение, то в будущем танец будет вызывать такое же настроение. Также, один из способов регуляции и управления своими эмоциями является ассоциация себя с какой-либо группой людей. Так, например, ассоциируя себя с успешным человеком, можно управлять эмоцией зависть. Человек стремится избегать негативных эмоций, обогащая свой опыт позитивными представлениями о себе. Т.о. можно выделить один из способов управления негативными эмоциями – помощь другим людям, представляя собой альтруистическое поведение. Постоянный контроль эмоциональной сферы

является опасным, ведет к возникновению заболеваний, трудности в общении, человека воспринимают как надменного, эмоционально холодного, бесчувственного, однако, бесконтрольная эмоциональная экспрессия также создает множество проблем в межличностном общении [28].

Сама идея эмоционального интеллекта возникла из понятия социального интеллекта. Г. Гарднер, в разработанной теории множественных интеллектов произвел анализ и выделил внутриличностный и межличностный интеллект, которые тесно связаны с понятием эмоционального интеллекта. Под внутриличностным интеллектом понимается внутренние эмоциональные переживания: способность понимать, различать, называть, управлять свои эмоциональные состояния, переводить в символы и использовать как средства передачи информации. Теория Г. Гарднера о множественном интеллекте является значимым моментом для психологической науки. В своих работах, он пишет, что нарушения в эмоциональной сфере являются опасными не только для самого индивида, но и для его социального окружения. С одной стороны, эмоциональная экспрессия, не находящаяся под контролем затрудняет общение с другими людьми, с другой – сдерживание эмоций, не желание их переживать вследствие страха или других причин, может в свою очередь привести к появлению как психических, как и физических заболеваний. Таким образом, развитый эмоциональный интеллект является значимым фактором для здоровья человека. Нарушение баланса контроля собственной эмоциональной экспрессии приводит к трудностям взаимодействия с социальным окружением, которое, в свою очередь, ведет к нарушению личностного развития [11].

Таким образом, в структуру эмоционального интеллекта входят способности к осознанной регуляции эмоций; пониманию (осмыслению) эмоций; ассимиляции эмоций в мышлении; различению и выражению эмоций. В настоящее время существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта, его структуры, путей его развития, что откроет реальную возможность оптимизации взаимоотношений через более глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, возникающих между людьми в процессе межличностного взаимодействия. Развитие

эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом.

1.4. Предпосылки развития эмоционального интеллекта у старших школьников.

Г.Г. Гарскова в своих работах выделяет 2 вида предпосылок развития эмоционального интеллекта: 1) биологические: наследственные особенности эмоционального восприятия, эмоциональный интеллект матери и отца, свойства темперамента, особенности функциональной асимметрии мозга; 2) социальные: особенности внутрисемейных отношений, локус контроля, уровень образования и дохода семьи, гендерные стереотипы [12].

В исследовании В.М. Русалова была проанализирована связь между эмоциональным интеллектом и темпераментом. Было выявлено, что существует корреляция между темпераментом и эмоциональным интеллектом, а именно между такими показателями, как темп, пластичность, эргичность, то есть, существует взаимосвязь показателей активности между темпераментом и эмоциональным интеллектом. Помимо активности, также была выявлена связь показателей эмоционального интеллекта и такого компонента темперамента, как эмоциональная устойчивость. Эмоциональная устойчивость понимается В.М. Русаловым, как главный компонент эмоционального интеллекта, который представляет собой обработка эмоциональной информации. В.М. Русалов делает вывод, что экстраверты, которым присуще переработка положительных стимулов со стороны окружающего мира, обладают значительно более развитым эмоциональным интеллектом, нежели интроверты, которым свойственно обработка отрицательных эмоциональных стимулов. [34].

В.С. Юркевич выделяет такую предпосылку развития эмоционального интеллекта, как синтонию. По её мнению, синтония определяется эмоциональной оценкой семейного окружения на активную деятельность ребенка. Гиперопека, завышенные требования к ребенку приводят к нарушению развития синтоничности у детей. В условиях чрезмерной заботы,

отгороженности, невозможности собственного переживания опыта, у детей атрофируется желание и потребность к самостоятельному установлению эмоционально важного контакта со значимыми взрослыми. Таким образом, компоненты эмоционального интеллекта, которые отвечают за данную функцию, не развиваются и у ребенка в дальнейшем будут нарушения не только эмоционального интеллекта, но и личности. Развитие синтоничности нарушается еще при условии, когда ребенок самостоятельно хоть и способен создать эмоциональный контакт и проявляет желание, но реальная возможность создать эмоциональные связи со значимыми взрослыми отсутствует. Одними из причин такого события может быть отрешенность или враждебность со стороны взрослого, или отсутствие самого значимого взрослого. И, таким образом, потребность в эмоциональном контакте, желание его создавать, отпадает. Формируется асинтоничность. Таким детям процесс выражения собственного эмоционального состояния представляет собой сложный, малопонятный и болезненный процесс. Развитие синтоничность является значимым этапом не только эмоционального развития, но и личностного, т.к. неспособность понимать, управлять собственным эмоциональным состоянием, налаживать близкий эмоциональный контакт, как со взрослыми, так и со сверстниками, приводит к нарушениям психического развития вообще, с другой стороны, развитая синтония приводит к благоприятному, продуктивному межличностному взаимодействию с социальным окружением, что является важным условием для становления личностной идентичности [50].

Р.Д. Робертс подчеркивает, помимо синтонии у ребенка, в процессе развития логического мышления происходит становление способности понимать, распознавать и называть эмоции у людей, то есть, эмпатии. Также, Р.Д. Робертс отмечает некоторое противоречие, происходящее в старшем школьном возрасте: вместе с развитием способности к рефлексии как своего, так и чужого эмоционально состояния, происходит резкая смена синтонии на желание уединиться, закрыться от социального окружения [33].

А. Эллис в своей теории рационально-эмоциональной терапии, анализирует эмоциональный интеллект по иному. Все события, который

переживает человек, по своей природе не ведут к ответной реакции, эмоциональной или поведенческой. Они опосредованы когнитивными процессами, представляющее собой определенную систему норм, ценностей и убеждений, которые и являются причиной поведенческой или эмоциональной реакции человека. Данную схему А. Эллис изображает таким образом: «А-В-С». Где «А» – переживаемое человеком событие; «В» – когнитивные процессы (ценности, убеждения человека); «С» – поведенческая и эмоциональная реакция человека [46].

Д. Гоулман, в своих исследованиях сделал вывод о том, что показатель уровня дохода семьи и уровня образования родителей влияют на уровень эмоционального интеллекта детей, а именно, чем выше семейный доход и уровень образования родителей, тем выше уровень эмоционального интеллекта у их детей. Д. Гоулман сделал вывод, что люди имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта более успешны в профессии, благодаря своей способности легко и быстро налаживать эмоциональный контакт с сотрудниками, начальниками и подчиненными, и, таким образом, имеют более высокую заработную плату, а также возможность повышать свой уровень образования, нежели чем люди с низким уровнем эмоционального интеллекта. У родителей с высоким уровнем эмоционального интеллекта, дети будут лучше развиваться, вследствие более благоприятного воспитательного процесса и наличием развивающей предметной среды. Такие дети будут иметь, также как и их родители, высокий уровень эмоционального интеллекта. Локус-контроля также является одним из условий становления эмоционального интеллекта. Проведенные исследования Д. Гоулмана, касательно связи локус-контроля и эмоционального интеллекта, показывают, что людям с внешним локус-контролем свойственно прощать себя и других, а люди с внутренним локус-контролем характеризуются как застревающие на переживании ситуации, склонные к осуждению себя и чувствительны к осуждению со стороны социального окружения. Д. Гоулман способность прощать, описывает как способность осознать собственное эмоциональное состояние и эмоциональное состояние другого человека, понять причины и пережить чужие эмоции, а также

уметь управлять и контролировать собственное эмоциональное состояние, а именно эмоциональную экспрессию. Таким образом, эмоциональный интеллект тесно связан с когнитивными процессами и зависит от уровня развития обработки внешней информации [15].

Делая вывод по главе, следует выделить, личностная идентичность – это чувство самоидентичности, собственной истинности, полноценности, сопричастности к миру и другим людям. Чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным Я независимо от изменений последнего и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на разных этапах развития.

Становление и формирование идентичности невозможно без языка, межличностного взаимодействия в определенном культурном сообществе.

Личностная идентичность старших школьников может формироваться в ситуации благоприятного семейном воспитании, авторитете родителей и педагогов, сверстников, влияющих на его личность положительно. Лишь при условии развитого эмоционального интеллекта ребенок способен успешно взаимодействовать с окружающим социальным миром, взаимодействовать со взрослыми и с сверстниками, понимать как свои эмоции, так эмоции и других людей, осознавать свое эмоциональное состояние и управлять им сопереживать другим.

Эмоциональный интеллект многими психологами понимается как совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.

Предпосылками развития эмоционального интеллекта являются как биологические, так и социальные факторы. К биологическим, в большей степени, относятся особенности функциональной асимметрии мозга и темперамент. К социальным – семейное окружение, особенности воспитания.

Эмоциональный интеллект включает в себя следующие компоненты: способность безошибочно воспринимать, оценивать и выражать эмоции;

способность иметь доступ и вызывать чувства, чтобы повысить эффективность мышления; способность к пониманию эмоций, эмоциональному познанию; способность к осознанной регуляции эмоций, управлению эмоциями, повышению уровня эмоционального и интеллектуального развития.

ГЛАВА II. Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности у старших школьников.

2.1. Организация и методы исследования.

В ходе проведенного исследования, были проанализированы особенности развития личностной идентичности у старших школьников, были выявлены различия личностной идентичности у старших школьников с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Для выявления уровня личностной идентичности у старших школьников использовались: методика изучения личностной идентичности Л.Б. Шнейдер «МИЛИ» [44], методика-фотоисследование «Каков Я есть?» Х. Абельса [29].

Для выявления уровня эмоционального интеллекта у старших школьников использовались: «Методика оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла (Опросник EQ) [29], тест «ЭМИн» Д.В. Люсина [27].

После полученных результатов была составлена и проведена программа по развитию эмоционального интеллекта у старших школьников.

Проективная методика изучения личностной идентичности Л.Б. Шнейдер «МИЛИ» применяется для задач исследования личностной идентичности. Методика построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста, исключает эффект социальной желательности в выборе ответов, повышая их достоверность. Она позволяет определить качественные показатели сформированности или несформированности личностной идентичности и дает подробный анализ каждого типа личностной идентичности [44].

Методика «Каков Я есть?» Х. Абельса. применяется для определения места различных проявлений Я-образа в структуре Я-концепции. Разработанная методика исследования личностной идентичности позволяет выявить четыре степени согласованности / рассогласованности структурной организации личностной идентичности на психосемантическом уровне (высокая, средняя,

низкая и очень низкая согласованность) и соотнести их со статусными характеристиками идентичности [29].

Методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла (Опросник EQ) направлена на выявления способностей понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. В тесте оценки даются отдельно по каждому структурному элементу эмоционального интеллекта. Это позволяет выделить конкретные компоненты эмоционального интеллекта, которые необходимо корректировать. Методика также позволяет диагностировать способность управления собственными эмоциями и эмоциями других людей [29].

Тест «ЭМИн» Д.В. Люсина основан на самоотчёте, предназначен для измерения эмоционального интеллекта (EQ). Тест имеет высокий уровень устойчивости по отношению к погрешностям измерения и внутренней согласованности. Внутренняя согласованность шкал α Кронбаха равна 0,80 и выше, что является достаточно высокими показателями для опросников. Тест диагностирует 2 вида эмоционального интеллекта (внутриличностный и межличностный), дает возможность проследить доминирование одного вида эмоционального интеллекта над другим [27].

Выборку составили 60 старших школьников от 15 до 16 лет, из них 37 девушек, 23 юношей.

Была составлена и проведена программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта у старших школьников. Включает в себя методики психодрамы, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии. Арт-терапия дает возможность посредством творчества выразить свое эмоциональное состояние в материальную реальность. Классическая психодрама – это терапевтический групповой процесс, в котором используется инструмент драматической импровизации для изучения внутреннего мира человека. Это делается для развития творческого потенциала человека и расширения возможностей адекватного поведения и взаимодействия с людьми. Психодрама позволяет проживать разнообразные сцены и ситуации, которые выражают внутренний мир человека. Это позволяет вывести для обозрения подавленные чувства и в

дальнейшем интегрировать те части себя, которые были подавлены. Телесно-ориентированная терапия исходит из того, что *страхи и другие эмоции человека подавляются не только в подсознание (бессознательное), но и в мышцы, образуя тем самым мышечные (мускульные) «зажимы» и излишние психологические защиты*, приводящие человека к невротическим расстройствам. Телесно-ориентированная терапия посредством расслабления мышц позволяет отработать накопленные негативные эмоции.

Общее количество старших школьников (60 человек) было равно распределено по показателям эмоционального интеллекта на контрольную и экспериментальную группы. Далее, экспериментальная группа была поделена на три равные подгруппы (по 10 человек) по показателям сопричастности к классу для повышения влияния психолога на группу и успешности проведенной программы. Т.о. мы получили одну контрольную группу, в которую входило 30 человек и одну экспериментальную группу, разделенную на три подгруппы по 10 человек. В течение 5 месяцев (декабрь 2018 г. – апрель 2019 г.), один раз в неделю, проводилась разработанная нами программа с каждой экспериментальной группой. Всего проведенных занятий с каждой экспериментальной подгруппой – 18. Занятия проходили в первую половину дня, перед уроками.

Для проверки корреляции результатов использовался критерий Уилкоксона. Данный критерий предназначен для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть способен определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом.

2.2. Анализ и интерпретация результатов.

В ходе проведения исследования были выявлены следующие результаты. У старших школьников доминирует (52%) такой тип личностной идентичности, как диффузная (рис. 2.1.) (табл. 1, прил. 3).

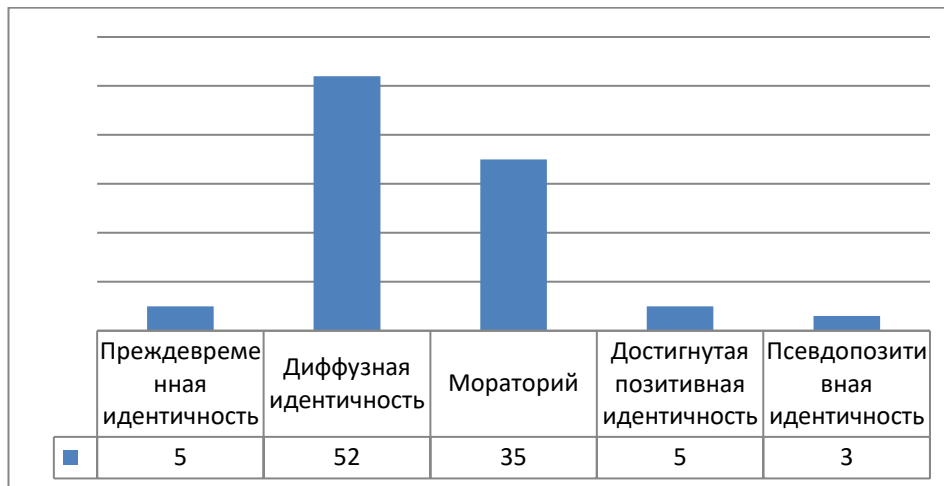


Рис. 2.2.1 Доминирующий тип личностной идентичности у старших школьников (%).

Люди с диффузной идентичностью обладают таким статусом идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений, и попыток их сформировать. Имеют пассивную позицию по отношению к действительности, используют вытеснение и другие способы защиты «Я»: проекция, замещение, искажение истинного положения вещей в угоду внутреннему равновесию и спокойствию. Человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию «моратория», а затем перейти к «зрелой идентичности». Но он может также навсегда остаться на уровне «преждевременной идентичности», отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии.

Также, было выявлено, что 35% старших школьников имеют такой статус личностной идентичности, как мораторий. Мораторий – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты.

Псевдоидентичностью обладают 3% старших школьников. Человек с данным статусом личности стабильно отрицает свою уникальность или, напротив, амбициозно подчеркивает с переходом в стереотипию, также свойственно нарушение механизмов идентификации – обособления в сторону

гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия.

«Преждевременной идентичностью» обладают 5% старших школьников. Данные люди имеют самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие – по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности.

Псевдоидентичность и преждевременная идентичность представляют собой нарушение в личностном развитии, описываются, как остановка в личностной росте. Такие люди имеют следующие особенности: неприятие себя, внутриличностный конфликт, непродуктивные личностные ориентации, нарушение внутренней гармонии, равновесия между личностью средой, закрытость для нового опыта, суженность границ «Я», ориентация на внешние ценности и ориентиры (несоответствие между реальной и идеальной самостью), отсутствие гибкости, спонтанности, сужение зон самосознания, неприятие ответственности за свое бытие и т. д.

В дальнейшем, это может привести к формированию психологии «пешки», глобального ощущения своей зависимости от других сил (феномен «выученной беспомощности»); созданию дефицита благ, в результате ведущими становятся первичные потребности в пище и выживаемости; создание «чистоты» социального окружения – разделение людей на «хороших» и «плохих»; «своих» и «чужих», создание вины и стыда за себя; создание культа «самокритики», признания даже в совершении тех неодобряемых поступков, которые человек никогда не совершал; формированию специализированного языка (сложные проблемы спрессовываются до коротких, очень простых, легко запоминающихся выражений), что приведет к деградации личности.

Достигнутой идентичностью также обладает мало детей (5%). Данный статус личности имеет человек, сформировавший определенную совокупность для него целей, ценностей и убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Такие люди понимают и принимают себя, свою индивидуальность,

способны определить свое место в жизни, среди других людей, находить ценность и смысл своей жизни, свое уникальное предназначение, неся за это ответственность, ибо в этом заключается основная цель роста личности.

Т.о. большинству старшим школьникам (95%) необходима психологическая помощь в развитии и осознании личностной идентичности.

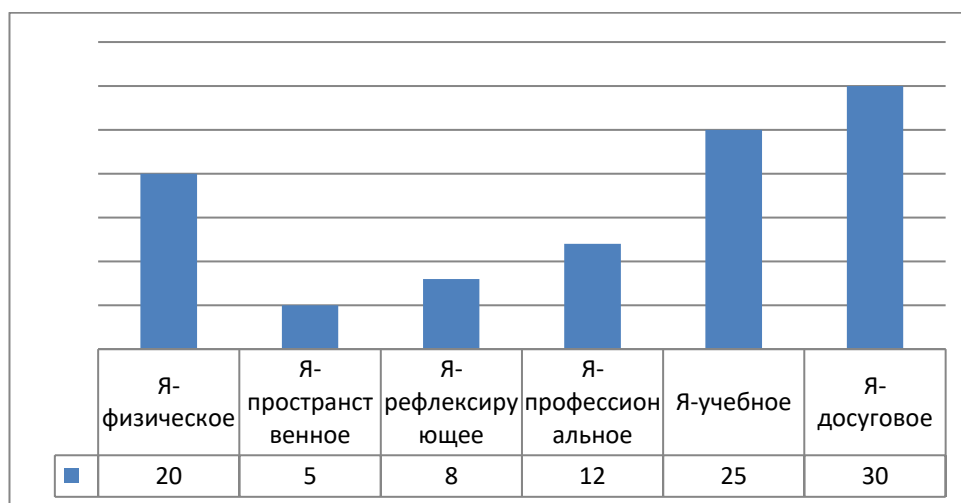


Рис. 2.2.2 Доминирующий тип «Я-образа» у старших школьников (%).

Было выявлено, что у старших школьников доминирует такой «Я-образ», как «Я-досуговое», что говорит о личностной незрелости большого количества учеников (рис. 2.2.). Такие люди не стремятся объективно оценивать себя, имеют нарушенную временную перспективу, неспособны предвидеть личностную перспективу, будущее и быть целостно к нему готовым.

Также, было выявлено, что у 20% старших школьников доминирует такой «Я-образ», как «Я-физическое». Такое самописание относится к физическому облику себя, как важного критерия «Я-образа», игнорируя при этом внутренние психологические особенности, характеризующие человека, как личность. Данным людям свойственно стабильно отрицать свою личностную уникальность, сводя её лишь в физический облик, или, напротив, амбициозно подчеркивать с переходом в стереотипию, также характерно нарушение механизмов идентификации – обособления в сторону гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия.

У 25% старших школьников доминирует «Я-образ» «Я-учебное», у 12% старших школьников доминирует «Я-профессиональное», у 8% старших школьников – «Я-рефлексирующее». Данным людям (45%) свойственно стремление к самоосуществлению, самоисполнению, то есть, всесторонней реализации самого себя, личностному росту, благодаря учению, профессии и творчеству, созиданию соответственно.

У 5% старших школьников доминирует такой «Я-образ», как «Я-пространственное». Данный тип личности характеризует представление своей идентичности, как части деревни, города, страны, как носителя культуры и жизненно-смысловых значений, переживание чувства гордости своей причастности к стране.

Было выявлено, что у старших школьников средние показатели «эмоциональной осведомленности» и «распознавании эмоций других людей» имеют средний уровень, что говорит о достаточном уровне знания особенностей эмоциональной сферы и умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей (рис. 2.3.).

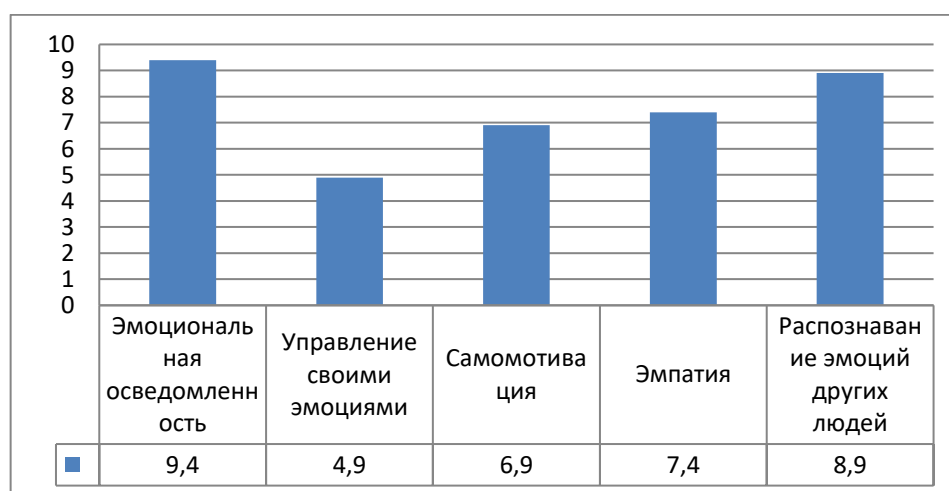


Рис. 2.2.3 Развитие компонентов эмоционального интеллекта у старших школьников (средние значения).

Такие показатели, как «Управление собственными эмоциями», «Самотивация», «Эмпатия» имеют низкий уровень, что говорит об эмоциональной ригидности, отсутствии эмоциональной отходчивости,

трудности в произвольном управлении своими эмоциями и постижении эмоционального состояния, вчувствовании переживаний другого человека.

Было выявлено, что старшие школьники имеют высокий уровень или стремящийся к высокому уровню показатели межличностного эмоционального интеллекта. Таким людям свойственна способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей, способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми (рис. 2.4.).

Было выявлено, что старшие школьники имеют малые показатели по уровню внутриличностного эмоционального интеллекта. Такие люди обладают слабой способностью и потребностью управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, трудность в осознании своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию и контролированию внешних проявлений своих эмоций.

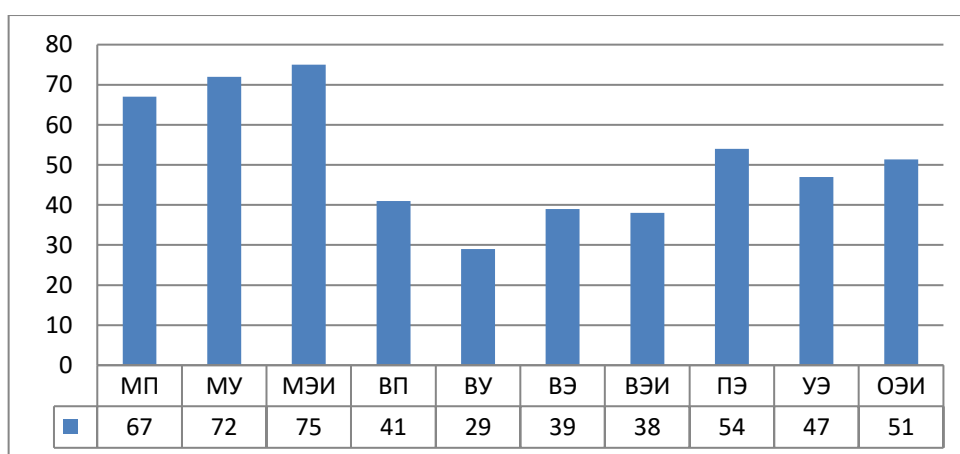


Рис. 2.2.4 Развитие межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта у старших школьников (%).

Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено, что у старших школьников доминирует такой тип личностной идентичности, как диффузный. Они обладают таким статусом идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их сформировать. Имеют пассивную позицию по отношению к действительности, используют вытеснение и другие способы защиты «Я». У старших школьников доминирует такой «Я-образ», как «Я-досуговое», что говорит о личностной незрелости большого количества учеников (рис. 2.2.). Такие люди не стремятся объективно оценивать себя, имеют нарушенную временную перспективу, неспособны предвидеть личностную перспективу, будущее и быть целостно к нему готовым.

Т.о. большинству старшим школьникам (95%) необходима психологическая помощь в развитии и осознании личностной идентичности.

Старшие школьники испытывают трудности в осознании и понимании причин собственных эмоций, вызывании и поддержании у себя положительных эмоций, контроле внешних проявлений собственных эмоций. Им свойственна эмоциональная ригидность, отсутствие эмоциональной отходчивости, трудности в произвольном управлении своими эмоциями и постижении эмоционального состояния, вчувствовании переживаний другого человека. Недоразвитие эмоционального интеллекта может привести к проблеме развития личностной идентичности, к остановке личностного роста и деградации личности.

Цель нашей дальнейшей работы заключалась в развитии эмоционального интеллекта, что, в свою очередь, должно привести к развитию личностной идентичности у старших школьников.

2.3. Исследование личностной идентичности подростков после проведенной коррекционно-развивающей программы.

Нами была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие эмоционального интеллекта у старших

школьников. После было проведено тестирование контрольной и экспериментальной групп.

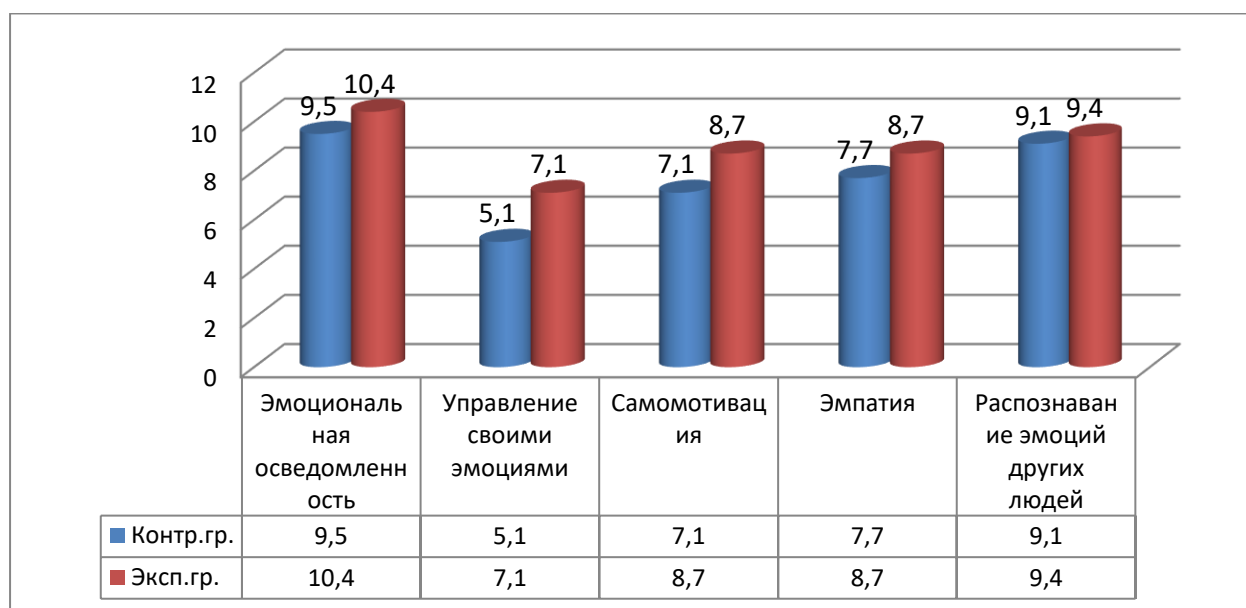


Рис. 2.2.4 Развитие структурных компонентов эмоционального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах (средние значения).

Было выявлено, что проведенная коррекционно-развивающая программа успешна. Такие показатели эмоционального интеллекта, как «Управление своими эмоциями», «Самомотивация» значительно повысились у участников коррекционно-развивающей программы ($p \leq 0,01$) (рис. 2.4.) (прил. 3. табл. 1).

Увеличились такие показатели, как «Эмоциональная осведомленность» и «Эмпатия» ($p \leq 0,05$). У старших школьников повысился внутриличностный ($p \leq 0,01$) и межличностный ($p \leq 0,05$) эмоциональный интеллект (рис. 2.5.) (прил. 3. табл. 3). Развилась способность понимать и управлять эмоциями, контролировать внешние проявления своих эмоций, распознавать и идентифицировать, понимать причину возникновения. Повысилась способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

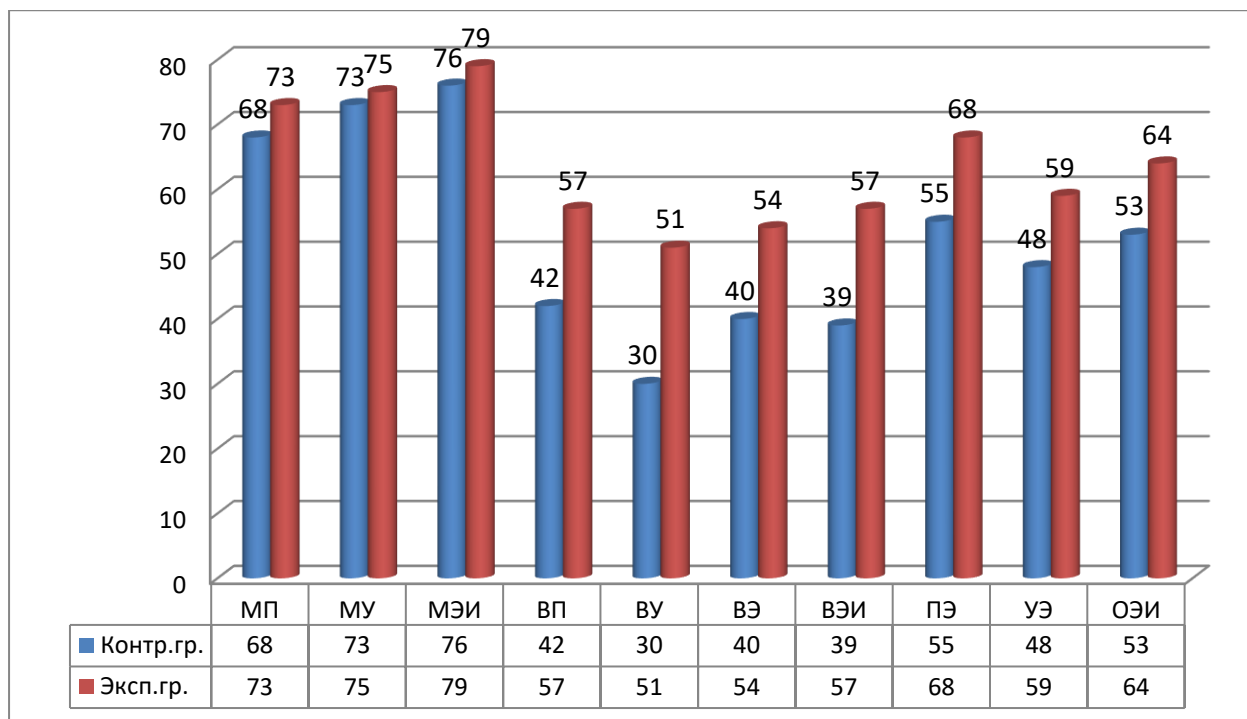


Рис. 2.2.5 Развитие межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах (%).

В связи с ростом эмоционального интеллекта у старших школьников увеличилось развитие личностная идентичность. Значительное количество испытуемых ($p \leq 0,01$), с недостаточно развитой личностной идентичностью (псевдопозитивная, преждевременная, диффузная идентичности) перешли на следующую стадию личностного развития – мораторий (рис. 2.6.) (прил. 3. табл. 2). Это означает, что старшие школьники из состояния внутриличностного конфликта, непринятия себя, закрытости для нового опыта, сужения зон самосознания, непринятия ответственности за свое бытие, пассивной позиция по отношению к действительности, используя вытеснение и другие способы защиты «Я», перешли в состояние активных попыток разрешить личностный кризис, пробуя различные варианты.

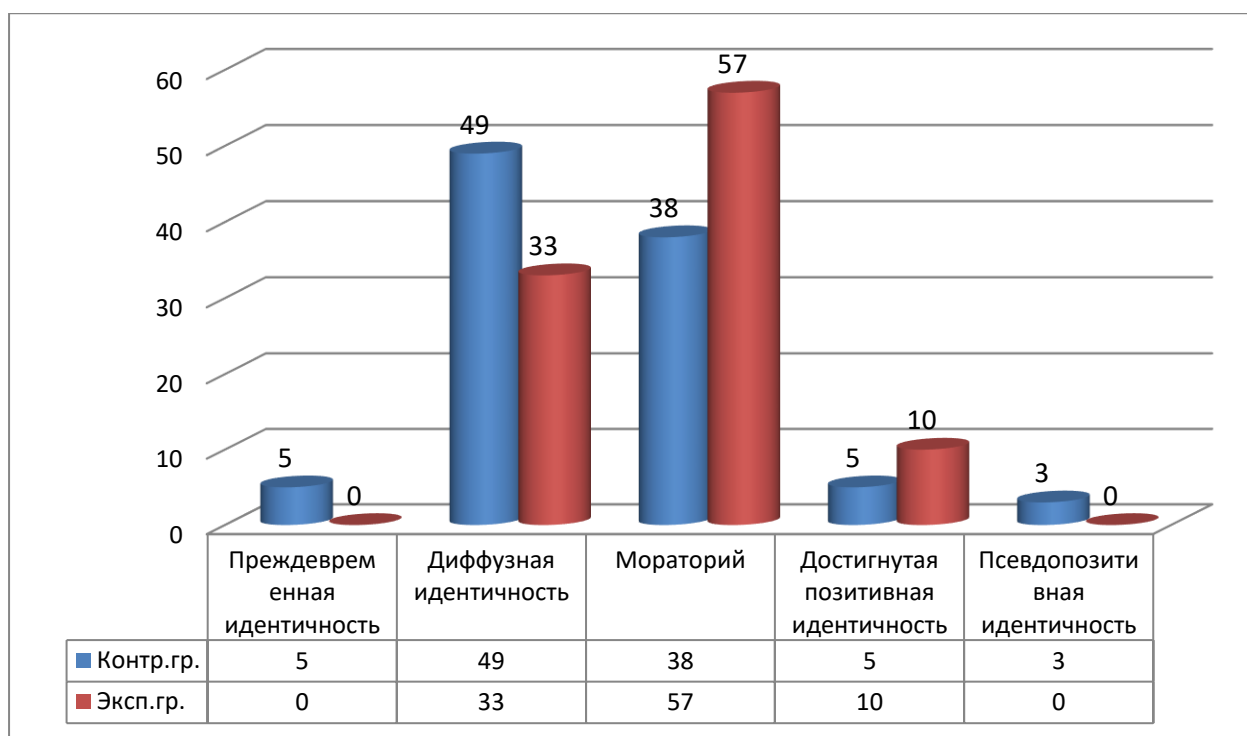


Рис. 2.2.6 Доминирующий тип личностной идентичности в контрольной и экспериментальной группах (%).

Также, значительное количество испытуемых из примитивных доминирующих «Я-образов» («Я-физическое», «Я-досуговое») перешло к более конструктивным («Я-профессиональное», «Я-учебное», «Я-рефлексирующее») (рис. 2.7.) (прил. 3. табл. 4).

Также, значительное количество испытуемых из примитивных доминирующих «Я-образов» («Я-физическое», «Я-досуговое») перешло к более конструктивным («Я-профессиональное», «Я-учебное», «Я-рефлексирующее») (рис. 2.7.) (прил. 3. табл. 4). Т.о. можно сделать вывод о появлении доминирующей направленности старших школьников на становление себя, как социально значимой, развитой и полноценной личности.

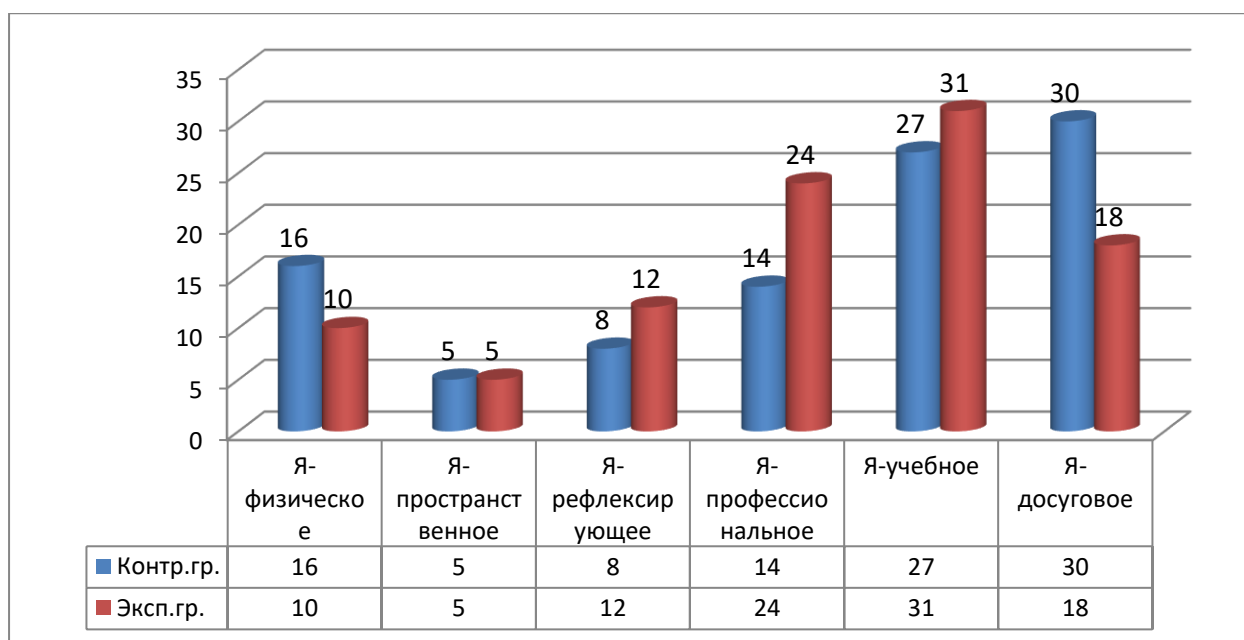


Рис. 2.2.7 Доминирующий тип «Я-образа» в контрольной и экспериментальной группах (%).

После проведенной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие эмоционального интеллекта у старших школьников, был выявлен характер связи между показателями эмоционального интеллекта и личностной идентичностью, а именно, развитие эмоционального интеллекта приводит к успешному формированию личностной идентичности.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что именно развитие эмоционального интеллекта способствует становлению личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

Заключение

Целью нашего исследования было проанализировать особенности эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности в старшем школьном возрасте. Нами была выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в личностной идентичности старших школьников, имеющие разные уровни развития эмоционального интеллекта, а именно, чем уровень развития эмоционального интеллекта выше, тем выше уровень личностной идентичности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить теоретические аспекты эмоционального интеллекта как условия становления личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

2. Изучить уровень развития личностной идентичности у старших школьников.

3. Изучить уровень развития эмоционального интеллекта у старших школьников.

4. Разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие эмоционального интеллекта и проанализировать характер связи показателей личностной идентичности и эмоционального интеллекта у старших школьников.

Формирование личностной идентичности у человека происходит под влиянием постоянной оценки действий социального окружения, их соотнесение с принятыми нормами поведения. Личностная идентичность развивается через механизм идентификации с определенным индивидуальным эталоном, или образом.

Личностная идентичность включает в себя следующие структурные компоненты: ценности, цели, убеждения, которые благоприятно формируются лишь в условиях развитого эмоционального интеллекта. Человек, обладающий высоким уровнем эмоционального интеллекта, обладает способностью, управлять собственными эмоциями, понимать эмоции других людей, он будет успешно налаживать контакты с окружающим миром, так, как эмоциональный интеллект отражает внутренний мир, который непосредственно связан с личностью.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что большинству современным старшим школьникам характерен такой тип личностной идентичности, как диффузный. Дети с диффузной идентичностью обладают таким статусом идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений, и попыток их сформировать. Имеют пассивную позицию по отношению к действительности, используют вытеснение и другие способы защиты «Я». Человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию «моратория», а затем перейти к «зрелой идентичности». Но он может также навсегда остаться на уровне «преждевременной идентичности», отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути

диффузии. У старших школьников доминирует такой «Я-образ», как «Я-досуговое», что говорит о личностной незрелости большого количества учеников. Такие люди не стремятся объективно оценивать себя, имеют нарушенную временную перспективу, неспособны предвидеть личностную перспективу, будущее и быть целостно к нему готовым.

Старшие школьники испытывают трудности в осознании и понимании причин собственных эмоций, вызывании и поддержании у себя положительных эмоций, контроле внешних проявлений собственных эмоций. Им свойственна эмоциональная ригидность, отсутствие эмоциональной отходчивости, трудности в произвольном управлении своими эмоциями и постижении эмоционального состояния, вчувствовании переживаний другого человека. Недоразвитие эмоционального интеллекта может привести к проблеме развития личностной идентичности, к остановке личностного роста и деградации личности.

После проведенной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие эмоционального интеллекта у старших школьников, был выявлен характер связи между показателями эмоционального интеллекта и личностной идентичностью, а именно, развитие эмоционального интеллекта приводит к формированию личностной идентичности.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что именно развитие эмоционального интеллекта способствует становлению личностной идентичности в старшем школьном возрасте.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: ИННОВАТОР, 2004. – 318 с.
2. Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопросы психологии, № 6. – М., 2004. – С. 40–52.
3. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности / Н.В. Антонова // Вопросы психологии № 1. – М., 2003. – С. 39–44.
4. Апполонов, И.А. Традиционный и посттрадиционный модусы личностной идентичности: к постановке проблемы / И.А. Апполонов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, Адыгея, 2010. – С. 26–41.
5. Авдеев, Е.А. К проблеме утраты ценностных оснований личностной идентичности в современном обществе / Е.А. Авдеев // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, Казань, 2015. – С. 17–29.

6. Авдеев, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Авдеев. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
7. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Отв. ред. Т.П. Матяш. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Аспект пресс, 2006. – 412 с.
8. Беляева, Л.А. Игра как способ конструирования личностной идентичности / Л.А. Беляева // Инновационные программы и проекты в образовании, М., 2013. – С. 24- 35.
9. Ватерман А. Идентичность, как адаптация к социальному, культурному и историческому контексту / А. Ватерман. – М.: Звезда, 2004. – 253 с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова. 5-е изд. М.: Искусство, 2005. – 573 с.
11. Гарднер Г. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2011. – 512 с.
12. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова. – СПб.: Санкт-Петербург, 2013. –158 с..
13. Гайдар, К.М. Феномен идентичности группового субъекта / К.М. Гайдар // Вестник ТГПУ, Томь, 2009. – С. 22-38.
14. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2013. –189 с.
15. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: Хранитель, 2012. – 478 с.
16. Гоулман Д. В лабиринте эмоционального интеллекта //Отдел кадров. - 2012, – №8, – С. 98–100.
17. Деревянко С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108–112.

18. Дервянко, С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2013. – Ч. 1. С. 108–112.
19. Донцов, А.И., Стефаненко, Т.Г. Язык как фактор этнической идентичности / А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко // Вопросы психологии, № 4. – М., 2004. – С. 54–65.
20. Иванова, Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е. С. Иванова, О. В. Пашкевич // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 6. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. – С. 264–267.
21. Краппман Л. Социальные аспекты идентичности / Л. Краппман. – М.: Наука, 2007. – 278 с.
22. Кучеренко, В.В. Индивидуальность как субъект и объект современной жизни / В.В. Кучеренко. – Смоленск: Когито-центр – 2006. – 238 с.
23. Ключко, В.Е. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире / В.Е. Ключко // Вестник ТГПУ, Томь, 2009. – С. 12–21.
24. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2011. – С. 242–244.
25. Лебедева, Н.М. Русская диаспора: диалог цивилизаций и кризис социальной идентичности / Н.М. Лебедева // Психологический журнал, № 4. – СПб.: Речь, 2004. – С. 63–81.
26. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 29–36.
27. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями - эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В.Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – С. 129–140.

28. Марсия, Дж. Эго-идентичность / Дж. Марсия. – М.: Эскиммо, 2004. – 287 с.
29. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Е.Е.Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.
30. Мид Дж. Избранное: сборник переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
31. Московичи С. Век толп / С. Московичи. – М.: Звезда, 2011. – 358 с.
32. Никишина, В.Б., Петраш, Е.А. Методика исследования личностной идентичности: методология и технология стандартизации / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки., Белгород, 2014. – С. 16-27.
33. Робертс, Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин, Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. № 17, 2011. – С. 3–23.
34. Русалов, В.М. Темперамент и интеллект: общие и специфические факторы развития / В.М. Русалов. // Журнал Высшей Нервной Деятельности, 16 (5), 2003. – С. 12-23.
35. Римская, О.Н. Кризис личностной идентичности в постсовременной культуре / О.Н. Римская. – Новосибирск: Наука. Искусство. Культура, 2014. – С. 45–61.
36. Савенков, А. И. Концепция социального интеллекта / А. И. Савенков Уфа: Одаренный ребенок, 2011. – С. 6–18.
37. Статман, П. Безопасность вашего ребенка: Как воспитать уверенных и осторожных детей / Пер. с англ. С.А. Юргук. – Екатеринбург: У – Фактория, 2014. – 272с.
38. Тернер, Дж. Социальное влияние / Дж. Тернер. – СПб.: Питер, 2008. – 420 с.

39. Тешфел Г. Человеческие группы и социальные категории / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик А. Б. Горделиев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2011. – 317 с.
40. Трофименко, Г.С. Некоторые особенности личностной идентичности современных подростков / Г.С. Трофименко // Педагогическое образование В России, М., 2013. – С. 21–32.
41. Тишков, В.А. Идентичность и культурные границы / В.А. Тишков // Идентичность и конфликт в постсоветских государствах. М., 2003. – С. 15–44.
42. Тэджфел Г. Социальная идентификация и внутригрупповое поведение / Г. Тэджфел. – СПб.: Наука, 2011. – 217 с.
43. Шакуров, М.В. Российская идентичность как личностный результат / М.В. Шакурова // Известия ВГПУ, Волгоград, 2013. – С. 31–39.
44. Шнейдер Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. М.: Москва, 2011. – 768 с.
45. Шпет, Г.Г. Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет. – М.: Москва, 2006. – 475 с.
46. Эллис А. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия / А. Эллис. — РнД.: Феникс, 2008. – 160 с.
47. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2005. – 418 с.
48. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М.: Летний сад, 2008. – 452 с.
49. Эриксон, Э. Этнос. Идентичность. Образование / Э. Эриксон. – М.: Москва, 2003. – 332 с.
50. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич. // Практическая психология образования, № 3 – М., 2012. – С. 14-22.
51. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 2003. – № 9. с. 37–42.