

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
профиль Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

и. о. зав.кафедрой _____ психологии

Н.А.Старосветская

(подпись)

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНИНГА**

Выполнил студент группы

42
(номер группы)

Порядина Вероника Олеговна

(подпись, дата)

Форма обучения

очная

Научный руководитель:

Доцент, кандидат психологических наук Миллер О.М.

(подпись, дата)

Рецензент

Кандидат психологических наук

Чертыкова И.П.

подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск
2015

Оглавление

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические основы изучения социально-психологических факторов личностного самоопределения старшеклассников	5
1.1. Специфика личностного самоопределения старшеклассников.....	5
1.2. Основные подходы к изучению социально-психологических факторов личностного самоопределения старшеклассников	15
Выводы по главе	27
Глава 2. Практическая работа по формированию личностного самоопределения у старшеклассников	31
2.1. Организация и методы диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников.....	31
2.2. Анализ результатов диагностики уровня формирования личностного самоопределения старшеклассников	37
2.3. Анализ и обоснование программы формирования личностного самоопределения старшеклассников.....	43
2.4. Анализ полученных результатов исследования формирования личностного самоопределения старшеклассников	45
Выводы по главе	51
Заключение	56
Список литературы	62
Приложение	65
Приложение 5	77

Введение

Проблема личностного самоопределения, рассматриваемая в данной работе, как никогда актуальна в настоящее время и связана с тем, что в современном российском обществе в постперестроечный период происходит расслоение общества вместе с процессами «капитализации» общественных отношений. Согласно Концепции духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России, новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося.

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждый старшеклассник ставит перед собой очень сложные вопросы, от которых зависит его будущая жизнь. Он должен определиться в личностном, профессиональном, социальном отношении, разработать для себя сценарий, по которому будет двигаться вперед, осознать пути и средства его реализации.

Анализ литературы по проблеме личностного самоопределения свидетельствует о том, что при ее рассмотрении авторы опираются на различные теоретические основания, среди которых наиболее распространенными выступают два подхода - социально-психологический и психологический.

Теоретическая база исследования представлена разнообразными теориями, гипотезами, моделями и стратегиями. В нашей работе использованы труды, акцентирующие внимание на сущности и отличительных признаках формирования личностного самоопределения школьников (К. А. Абульхановой, М.Р. Гинзбурга, А. Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко, И.С. Кона, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Г.М. Андреевой, Г.С. Антипиной и др.). В теоретическом и практическом аспектах задействованы работы, в которых изучаются различные аспекты внеурочной деятельности по формированию личностного самоопределения старшеклассников. В отечественной психологии проблема самоопределения личности привлекала внимание ученых многих на-

правлений: психологов, педагогов, философов, социологов. Анализ их взглядов показывает, что при её изучении акценты делаются на многие её составляющие: философско-методологические (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Л.П. Буева, А.В. Брушлинский, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, В.А. Лекторский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Ядов и др.); общепсихологические (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, А.М. Кухарчук, И.С. Кон, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн, А.Б. Ценципер и др.); социально-психологические и профессиональные (А.А. Бодалев, В.А., Бодров, Ф.Е. Василюк, И.С. Кон, Е.А. Климов, А.Л. Журавлев, А.И. Липкина, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, Е.О. Федотова и др.); психолого-культурологические (Л.С. Выготский); психолого-педагогические практикоориентированные (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Л.И. Акатов, Т.А. Антопольская, С.Г. Елизаров, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, Т.А. Шульгина и др. [46, с. 136]

Объект исследования - личностное самоопределение старшеклассников.

Предмет исследования – развитие личностного самоопределения старшеклассников с помощью тренинга.

Цель настоящей работы состоит в изучении проблемы формирования личностного самоопределения старшеклассников в теории и практике и разработке программы тренинга по формированию личностного самоопределения старшеклассников.

Для достижения указанной цели поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить специфику личностного самоопределения старшеклассников.
2. Изучить основные подходы к изучению социально-психологических факторов личностного самоопределения старшеклассников.
3. Разработать программу тренинга по формированию личностного самоопределения старшеклассников.

4. Экспериментально проверить эффективность проведенной программы формирования личностного самоопределения старшеклассников;

Эмпирическая база исследования – МБОУ СОШ № 150 г. Красноярск.

Гипотеза исследования: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

Методологическая база исследования заключается в использовании целого ряда методов и исследовательских подходов к исследованию нашей темы. В работе используются общие методы научного познания, такие как: метод систематизации и анализа информации, сравнительный метод, типологический метод, системный метод, математико-статистический метод. Кроме того, в работе применены структурно-функциональный, нормативно-ценностный методы, позволяющие раскрыть сущность психолого-педагогической работы с подростками.

Методы исследования: теоретические (теоретический анализ и синтез, восхождение от абстрактного к конкретному, моделирование, изучение педагогической, психологической, философской, социологической, культурологической литературы), эмпирические (анкетирование, тестирование, изучение процесса и продуктов деятельности, исходная и заключительная диагностики).

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержит 6-ть приложений.

Глава 1. Теоретические основы изучения социально-психологических факторов личностного самоопределения старшеклассников

1.1. Специфика личностного самоопределения старшеклассников

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждый старшеклассник ставит перед собой очень сложные вопросы, от которых зависит его будущая жизнь. Он должен определиться в личностном, профессиональном, социальном отношении, разработать для себя сценарий, по которому будет двигаться вперед, осознать пути и средства его реализации.

Несмотря на то, что этот процесс носит неравномерный, гетерохронный характер, и каждый человек находит для себя только ему приемлемые средства, существует единый способ, определяющий динамику этого развития, это – личностное самоопределение. Благодаря тому, что на каждом возрастном этапе личность приобретает качественно новые характеристики (характерологические черты, волевые качества, мировоззренческие позиции, жизненные цели и установки и др.), она постепенно становится самодостаточной, способной целеустремленно, с учётом изменяющихся социальных условий направлять свою активность на реализацию своей жизненной перспективы. Поэтому в самом общем виде самоопределение личности – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

В современных условиях развития общества все более остро встает вопрос о позитивном личностном самоопределении старшеклассников. Не сформировав у себя личностные качества, необходимые для интеграции в социальную жизнь, многие выпускники школ, зачастую, оказываются неспособными противостоять давлению агрессивной социальной среды, и становятся её жертвами, пополняя ряды асоциальных членов общества. Поэтому данная проблема привлекала внимание многих исследователей (К. А. Абульхановой, М.Р. Гинзбурга, А. Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко, И.С. Кона, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Г.М. Андреевой, Г.С. Антипиной и многих других).

Анализ литературы по проблеме личностного самоопределения свидетельствует о том, что при её рассмотрении авторы опираются на различные теоретические основания, среди которых наиболее распространёнными выступают два подхода - социально-психологический и психологический.

С точки зрения исследователей социально-психологического подхода, самоопределение личности – это адекватное соотнесение образа «Я» с ценностями и ролями, которые она реализует в социуме. Основными формами самоопределения выступают ролевое и ценностное отношение личности к окружающей социальной среде. Самоопределение личности в данном подходе рассматривается как её способность адекватно относиться к своему социальному окружению посредством подчинения социальным нормам и результатам индивидуального выбора [1, с. 36].

В психологическом подходе делается акцент на субъективной стороне самосознания – осознании своего «Я», которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Самоопределившаяся личность с точки зрения названного подхода – это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений [1, с. 37].

Методологические основы самоопределения личности заложены С. Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации. В понятии самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия [37, с. 99].

Самоопределение, согласно взглядам А.А. Бодалева, – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы

отношений. При этом самоопределение зависит от того, как складывается система отношений к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим членам [7, с. 117].

По мнению А. В. Петровского, сущность самоопределения заключается в четкой ориентировке и выявлении своего места в мире социальных отношений. Им введено понятие «коллективное самоопределение», которое обобщает относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами [40, с. 28].

М.Р. Гинзбург считает, что личностное самоопределение представляет собой единство ценностно-смысловой и пространственно-временной организации человека. Психологическим содержанием этих феноменов является конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия – актуального и потенциального [15, с. 19].

А.Н. Леонтьев обращает внимание на активную позицию личности в самоопределении. Он полагает, что главной внутренней характеристикой личности является мотивационная сфера и её «личностный смысл», которые определяют отношение целей деятельности человека к ее мотивам. Чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые личность включена, чем они более развиты и упорядочены, тем богаче сама личность [24, с. 145].

Значительный вклад в изучение проблемы самоопределения личности внесли курские ученые. Результаты исследований по данной проблематике были представлены еще в 60-70-х гг. XX в. в работах Л.И. Уманского, А.С. Чернышева и др., в 80-90-х гг. и в первом десятилетии XXI в. в работах А.С. Чернышева, Л.И. Акатова, С.В. Сарычева, С.Г. Елизарова, Ю.Л. Лобкова, Н.А. Галкиной. В них говорится о роли молодёжных малых групп в формировании у индивида жизненных целей, образа мира и своего места в нем, об основных факторах и условиях, детерминирующих этот процесс. В числе достоинств исследований, выполненных в разное время названными учёными,

является то, что они позволяют более глубоко осознать не только сущность данного феномена, но и проследить его динамику на разных этапах общественного развития [10, с. 188].

В последние десятилетия усиливается интерес к целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов, намечается тенденция исследования её интегративного развития, принимающая во внимание согласованное системное формирование и взаимозависимое преобразование всех тех сторон личности, акцент на которые делался в русле различных подходов и теорий. Самоопределение в них представляется как определённый этап развития личности человека, начинающийся в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда уже накоплен известный опыт, позволяющий осуществлять продуманный и обоснованный выбор. Несмотря на то что многих старшеклассников ещё волнуют проблемы обретения самостоятельности, унаследованные от подросткового этапа, перед ними возникает задача социального и личностного самоопределения, которая предполагает не столько автономия старших, сколько четкую ориентировку в определении своего места во взрослом мире.

Такое изменение внутренней позиции старшеклассников влечёт за собой, как замечает И.С. Кон, наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднителен выбор профессии, развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции [21, с. 66].

Методологическую основу самоопределения личности заложил С.Л. Рубинштейн. Данную проблему он рассматривает в рамках проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Центральной категорией психологии С.Л. Рубинштейн считал понятие «личность». Психика и сознание не существуют сами по себе, они принадлежат конкретному человеку, личности, которая трактуется им как триединство: чего хочет человек; что для него имеет привлекательность (ценности, установки, идеалы); что может человек (это

его способности и дарования, то есть то, что закрепилось в его характере). Активное формирование личности и её сознания осуществляется в деятельности. Личность становится субъектом жизни не потому, что она обладает сознанием, характером, способностями, а потому, в какой мере она использует свой интеллект, свои способности для решения жизненных задач, подчиняет свои низшие потребности высшим, строит свою стратегию жизни. По С. Л. Рубинштейну, самоопределение личности наиболее полно и наглядно раскрывается в её жизненном пути [37, с. 223].

Проблеме самоопределения личности уделяли внимание многие зарубежные и отечественные исследователи. В работах зарубежных авторов (А. Адлер, Э. Эриксон, Э. Фром, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Левин и др.) самоопределение личности связывается с ее развитием, обусловленным многими внутренними и внешними факторами. К внутренним причинам они относят внутренний потенциал личности, стремление к превосходству, умение ставить и реализовывать цели, потребность в идентичности, потребность в системе устойчивых взглядов и др.; к внешним – жизненное поле, условия жизни, социальное окружение и т.д. Результатом этого процесса является личностный рост индивида, самоактуализация, идентификация, самореализация и др. [43, с. 56].

В отечественной психологии проблема самоопределения личности привлекала внимание ученых многих направлений: психологов, педагогов, философов, социологов. Анализ их взглядов показывает, что при её изучении акценты делаются на многие её составляющие: философско-методологические (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Л.П. Буюева, А.В. Брушлинский, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, В.А. Лекторский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Ядов и др.); общепсихологические (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, А.М. Кухарчук, И.С. Кон, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн, А.Б. Ценципер и др.); социально-психологические и профессиональные (А.А. Бодалев, В.А., Бодров, Ф.Е. Василюк, И.С. Кон, Е.А. Климов, А.Л. Журавлев, А.И. Липкина, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Н.С. Пряжни-

ков, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, Е.О. Федотова и др.); психолого-культурологические (Л.С. Выготский); психолого-педагогические практикоориентированные (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Л.И. Акатов, Т.А. Антопольская, С.Г. Елизаров, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, Т.А. Шульгина и др. [46, с. 136]

Большинство названных ученых рассматривают самоопределение личности как чрезвычайно сложную, многократно опосредованную проблему, реализация которой происходит в онтогенетическом развитии каждого человека. Она представляется ими как процесс и результат развития самосознания и определения человеком себя в личностном, профессиональном, умственном, социальном, социальнопсихологическом, нравственном отношениях, как способность личности принимать решения и входить в сложный мир межличностных и социально-экономических отношений, осознавать и руководствоваться в этой связи своими жизненными целями, убеждениями, мотивами, ценностями.

Таким образом, самоопределение личности – это динамичный и многоплановый процесс вхождения личности в социум, обусловленный всем предшествующим развитием и формированием у неё целенаправленной активности и самосознания, интеллектуальных и характерологических качеств, духовно-нравственной и волевой сфер, мировоззренческих позиций, социального опыта и других качеств, позволяющих ей осознанно определять направленность своей активности в поведенческой, трудовой и других видах деятельности, жизненные цели и средства их реализации и с учётом наличных возможностей, уровня развития и требований, предъявляемых к ней со стороны окружающих и общества, строить свои отношения с другими людьми и миром в целом.

Особое место в личностном самоопределении растущего человека занимает старший школьный возраст. Объясняется это в значительной мере тем, что названный процесс в этот период резко обостряется. В связи с приближающимся окончанием школы у старшеклассников, с одной стороны, возни-

кает острая потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека и определиться в своём собственном представлении не только кем быть, но и каким быть. С другой стороны, в связи с расширением сферы их общения и интересов, они становятся более подвержены прямому и опосредованному влиянию различных неформальных общностей, друзей, средств массовой коммуникации и многих других факторов.

Как свидетельствует практика, процесс самоопределения личности в это время не всегда проходит спокойно. Предстоящее разрушение привычного уклада школьной жизни и вхождение в новый социум, необходимость поиска и выбора путей построения собственной жизни и определения перспектив получения дальнейшего образования зачастую приводит к возникновению у них дисстрессовых ситуаций, порождающих нередко пессимистические настроения и возможные жизненные разочарования.

Общеобразовательная школа, через которую проходят все граждане России, должна сосредоточить в своих руках основные сферы интеллектуальной, гражданской, духовной и культурной жизни школьника. Школа – это тот фундамент, на котором воздвигается будущее страны и которая при создании соответствующих условий может позитивно влиять на самоопределение личности. Она должна воспитывать гражданина и патриота своего Отечества, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Однако современная общеобразовательная школа, обусловленная действием новых социальных условий, оказывающих влияние как на общество, так и на образование, испытывает существенные трудности в реализации своих функций.

В числе факторов, значительно снижающих эффективность деятельности педагогических коллективов, можно назвать [36, с. 52]:

- во-первых, неподготовленность части населения к новому укладу жизни, экономическую нестабильность и существенные девиации социального поведения людей, отрицательное влияние значитель-

- ной части средств массовой информации, культивирующих нередко пошлость, насилие, жестокость, на психику молодёжи;
- во-вторых, отсутствие определённой идеологии и, соответственно, чётких целей в образовательном и воспитательном процессе. В этой ситуации остро ощущается разрыв между тем, что решает система образования, и требованиями, которые предъявляет растущему человеку современное общество;
 - в-третьих, падение престижа учительской профессии. Высокая миссия учителей в воспитании подрастающего поколения не согласуется на практике с провозглашёнными целями образования, внося в их самосознание сумятицу и внутреннюю противоречивость, что не может не сказываться на эффективности деятельности школы.
 - в-четвёртых, недооценка органами образования основополагающих законов организации образовательного процесса и провозглашённых законодательно целей образования.

Как известно, образование – это единый, неразрывный процесс целенаправленного, педагогически организованного духовного, интеллектуального и физического развития человека, посредством которого обеспечивается формирование личности. Три неотделимых друг от друга его элемента – обучение как процесс передачи опыта, знаний, умений, навыков; воспитание как процесс социализации личности; просвещение как процесс широкого приобщения к культуре - выполняют интегративную функцию и не могут быть отделены от единого образовательного процесса. Достижение целей образования может быть успешным лишь тогда, когда обеспечивается определенная гармония в реализации обучения, воспитания и просвещения. Гипертрофированное же усиление одного из этих элементов в ущерб другим приводит к серьезным нарушениям в развитии личности человека.

Нельзя не замечать и одностороннюю ориентацию учителей в учебно-воспитательной работе с детьми, когда процесс обучения часто бывает ото-

рванным от процесса воспитания. Причина тому – невысокий уровень психологической культуры значительной части учителей, традиционно отдающих предпочтение знаниям, в ущерб формированию личности.

Анализ принимаемых мер по модернизации российского образования свидетельствует о том, что в этом процессе гармония названных компонентов образования нарушена: акцент сделан в основном на одну из его составляющих - качество знаний школьников, причём на её формальную сторону, что повлекло за собой существенное изменение в направленности их активности. Например, введение только одной формы контроля - единого государственного экзамена породило негативное для школы явление - репетиторство, снизив, таким образом, роль школы и учителей в обучении и воспитании учащихся, заменив творческое начало в изучении предметов «натаскиванием» на сдачу экзаменов. В результате у школьников страдает логическое мышление, лежащее в основе развития качеств творческой личности, у них не остаётся времени на овладение многими жизненно важными навыками и умениями, в которых нуждается современный человек.

Реалии современного российского общества, в том числе и ориентация школы на осуществление «образовательных услуг», вносят существенные коррективы в мировоззрение и в систему ценностных ориентаций молодёжи. Становится очевидным смещение гуманистических ценностей на прагматические, а отсутствие четко заданной системы этических норм создаёт существенные трудности в формировании у неё духовно-нравственной сферы. Неоднократно проводимый нами опрос показывает, что многие старшеклассники в числе ведущих ценностей называют стремление к материально обеспеченной жизни. Сама по себе такая ориентация – естественное состояние молодого человека жить достойно. Вызывает озабоченность другое – средства ее достижения: более 30 % опрошенных старшеклассников заявляют о том, что, для того чтобы быть обеспеченным человеком, хороши любые доходы, независимо от того, каким образом получены, и что они, отстаивая своё место в жизни, готовы переступить ради своего благополучия через моральные

нормы.

Современная школа традиционно пытается прививать своим питомцам высокие духовные качества: воспитать у них честность, потребность служения общему благу, уважение к другому человеку и т. д., но, сформированные на уровне понимания и не подкреплённые практикой, эти позитивные установки у значительной части молодых людей не становятся действующими мотивами. Испытывая определённую растерянность, а порой и беспомощность перед натиском негативных воздействий жизненных реалий, мощного информационного потока телевидения, преподносящего уроки жестокости, насилия, безнравственности, учителя, не найдя эффективных средств противодействия, нередко вынуждены отправлять своих воспитанников в большую жизнь с ущербной жизненной позицией.

Если в этот процесс не внести коррективы, то результаты реформирования школы могут привести к тому, что система образования будет готовить людей, которые, возможно, больше, чем их предшественники, будут знать, как осваивать и преобразовывать окружающий мир, создавать новые технологии в сфере производства, решать экономические проблемы, но мы можем потерять самое существенное - Человека как носителя высших человеческих ценностей.

Положительную роль в понимании условий, средств и основных подходов к реализации проблемы подготовки школьников к условиям современной жизни может сыграть опора на позитивный опыт духовно-нравственного воспитания учащейся молодёжи, накопленный образовательной системой в разные периоды её функционирования. Как бы резко ни менялась жизнь, у школы есть вечные вопросы, которые нельзя не замечать. На центральном месте среди них была, есть и будет проблема создания условий (развивающей образовательной среды) для формирования разносторонней, духовно и нравственно устойчивой личности, способной к саморазвитию и созидательной деятельности в динамично развивающемся обществе.

Важно поднять в образовательных учреждениях на более высокий каче-

ственный уровень психологическую составляющую в обучении и воспитании учащейся молодежи, проявлять постоянную заботу о повышении психологической культуры всех субъектов образовательного и воспитательного процесса. Научой и практикой доказано, что разумное использование закономерностей развития психики и личности человека, её духовной сферы в учебно-воспитательном процессе позволяет без дополнительных экономических затрат более эффективно осуществлять подготовку подрастающей смены к интеграции в социальную жизнь. В числе первоочередных мер решения данной задачи может стать, на наш взгляд, введение в школьную практику преподавания психологии, а также усиление внимания к психологическому просвещению учителей и к организации психологического сопровождения учащихся на протяжении всех лет их обучения в школе.

Подрастающее поколение наиболее восприимчиво к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. Чтобы школьник мог позитивно самоопределиться в жизни он должен стать достаточно зрелой личностью, способной отдавать отчёт о своём месте в жизненном пространстве и принимать разумные и ответственные решения.

Таким образом, проблема самоопределения личности учащихся требует к себе повышенного внимания и ее можно рассматривать как системообразующий, целеполагающий фактор в деятельности педагогических коллективов школ, ориентирующий всю многогранную образовательную и воспитательную работу со школьниками на их личностное развитие. В числе важнейших условий, позволяющих учащимся успешно самоопределяться в различных отношениях, выступает специально ориентированная развивающая образовательная среда, ядром которой выступает педагогический коллектив, способный целенаправленно стимулировать их активность с целью развития у них субъектности и формирования жизненных целей.

1.2. Основные подходы к изучению социально-психологических факторов личностного самоопределения старшеклассников

Раскрывая самоопределения школьника, отметим, что многие исследова-

тели считают развитие личности сегодня является ценностной установкой, центральной задачей образования и его результатом. Проблему личностного развития Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громько, О.И. Глазунова, В.С. Мухина, А.Е. Личко и др. связывают с формированием способностей школьника, с достижением должного уровня культурного развития [25, с. 56].

Концепты самоопределения реализуются в контексте *развивающего, лично ориентированного, компетентностного и культурологического* подходов.

Развивающий подход в обновлённом образовании становится сегодня решающим условием для формирования свободы саморазвития личности, различных состояний её «самости» (самоидентификация, самоутверждение, самоопределение и др.). Решение новых образовательных задач требует особого типа личности педагога. В.А. Крутецкий и Н.С. Лукин предлагают разработку компетентностной модели профессионала осуществлять в условиях системы развивающего обучения. С позиции данного подхода к обучению, на первый план выходят такие категориальные характеристики, как умение педагога создавать условия для субъектов образования в познании и объяснении явлений действительности, в постижении способов учения и реализации личностного потенциала обучаемых, а также в накоплении и укреплении их общекультурного опыта [22, с. 30].

Личностно ориентированный подход в образовательном процессе предполагает учет особенностей каждой личности, предоставление каждому ученику, воспитаннику своей ниши для максимального раскрытия способностей и возможностей с учетом зоны ближайшего развития, для самоопределения и успешной самореализации.

В этой связи от педагогов требуется наличие следующих профессиональных умений: коммуникативные, творческие, культурные, этические, креативные, социальные, психологические и др.

Компетентностный подход, по мнению В.А. Адольфа, И.Ю. Степановой, Ю.В. Громько, О.И. Глазуновой и др., связан с развитием базовых способно-

стей (мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия и др.), предопределяет перспективу формирования компетентности человека. Отдельные авторы говорят о том, что вне культурного основания компетентности сами по себе не являются ценностными. Более того, нельзя раскрыть в полной мере смылосушностную характеристику способностей, не рассматривая их как духовные [38, с. 36-37].

Личностное самоопределения, в рамках которой мы рассматривали вышеназванные подходы, приводит нас к выводу о приоритетности культурных универсалий. Данное понятие ввел Джордж Мердок, американский антрополог, исследователь проблем культуры и общества [38, с. 291], определяющий данный феномен как совокупность ценностей, правил, традиций, аспектов культуры, которые носят всеобщий характер, присутствуя на всех этапах развития человеческого рода, и не зависят от географического места и исторического устройства общества. Для нашего исследования весьма важно то, что в настоящее время ведется интенсивный поиск путей реализации культуротворческих идей на старшей ступени школьного образования. И вытекает он из следующего положения: старший школьный возраст - это время самоопределения личности в культуре, это поле свободного выбора, это возможность органично войти в любую сферу деятельности (здесь и сейчас), свободно адаптироваться, осознанно и ответственно действовать.

Культурологические концепции, выстроенные на человекоцентрированной картине мира, идеях развития и саморазвития, реализации и самореализации, самоосуществления и самоопределения, весьма актуальны и находят осмысление в трудах Е.В. Бондаревской, Е.В. Горячевой, Г.П. Щедровицкого, А.Е. Климов [20, с. 271],

Культурологический подход рассматривается как культурный процесс, направленный на воспитание человека культуры как субъекта, способного усваивать, критически оценивать и преобразовывать социокультурный опыт, извлекать из ценностей культуры личностные смыслы, проектировать и осваивать новые образцы культурной жизни [20, с. 33]. При таком понимании ос-

новых культурологических категорий антропология самоопределения приобретает особый смысл, т.к. только в контексте культурологии возможно создание условий для постижения системы ценностей, проектирования собственных образцов культурной жизни, осуществления творческого самоопределения. В этой связи в дальнейшем мы будем рассматривать проблему самоопределения старшеклассника в контексте культурно-антропологического подхода.

В социологии самоопределение понимается как процесс личностного внутреннего приятия и закрепления внешних общественно значимых норм и ценностей; соотнесение индивида, в обществе с определенной группой. В этом контексте исследователи чаще употребляют термин «социальное самоопределение», под которым А.В. Петровский, М.М. Шibaева и др. понимают осознание человеком своей социальной природы, своего места в обществе [34, с. 180]. В широком смысле слова социальное самоопределение понимается как процесс и результат формирования социального самосознания личности, совокупности философских, политических, правовых, этических и эстетических идей и представлений, обусловленных данным историческим этапом развития общества и отражающих в более или менее систематизированной форме отношение личности к социальной действительности. Социальное самоопределение индивида составляет необходимую основу успешной ориентации в социальной реальности, гармоничного сочетания его жизненных целей с общественными потребностями. Объективной предпосылкой социального самоопределения является существование классов, социальных слоев и групп, детерминирующих основные характеристики социального положения людей: место в системе производственных отношений, роль в общественной организации труда, уровень и источники дохода, специфику экономических, политических и других интересов. В то же время социальное самоопределение как явление, относящееся к духовному миру человека, несет на себе печать условий и обстоятельств его жизни, его способностей и предпочтений, оценку имеющихся возможностей для их реализации. В своей за-

вершенной, развитой форме социальное самоопределение включает в себя: сознание социальных позиций, занимаемых в разных срезах социальной структуры (социально-классовой, профессионально-квалификационной и др.); осознание путей и возможностей своего дальнейшего социального продвижения, связанных с перспективами социально-экономического развития общества, региона или трудового коллектива. Взаимосвязь рассматриваемых аспектов социального самоопределения проявляется в системе жизненных ориентаций, реализующихся в основных жизненных выборах: профессии, уровня образования и квалификации, места работы, жительства и т. д.

Концептуальным основанием в осмыслении сущностной характеристики личностного самоопределения явились базовые парадигмальные исследования в области социализации и нравственного воспитания детей и молодежи. Достаточно полно и содержательно раскрывают названные проблемы Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, М.И. Шилова, Г.А. Карпова и др. Подход Г.А. Карповой в определении нравственных черт характера (интеллектуально-творческих, деятельностно-волевых и духовно-нравственных) дал основание для выявления социальных и духовно-нравственных составляющих личностного самоопределения [17, с. 11].

В связи с происходящими в социокультурной и духовной сферах современного общества глобальными преобразованиями проблема духовного воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Особо остро эта проблема стоит в молодежной среде, так как именно данный социальный слой общества наиболее подвержен внешним воздействиям в силу своих возрастных особенностей. Известно, что старшеклассники усваивают и присваивают ценности взрослых, а сегодня эти ценности подвергаются решительному пересмотру.

Все это актуализирует необходимость обращения к проблеме духовного возрождения личности, развития ее духовно-нравственного сознания, позволяющего ей активно, творчески включиться в жизнь современного общества, самоопределиться и самореализоваться на основе духовно-нравственных

ценностей.

Многие исследователи полагают, что в развитии самоопределения старшеклассника ярко выражена идеальная потребность познания и социальная потребность «жить и действовать для других», хотя он не всегда это осознает в полной мере. Проблема самоопределения связана с поиском смысла жизни, её ценностей, начиная с раннего детства, в педагогике активно используется данное понятие в континууме: «жизненное самоопределение», «профессиональное самоопределение», «социальное самоопределение», «личностное самоопределение».

Среди реально существующих многоаспектных видов самоопределения наиболее детально разработанным, на наш взгляд, является личностное и профессиональное самоопределение.

В науке накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения, который во многом предопределил современные подходы к данной проблеме. Это ставшие классическими исследования в области профессиональной ориентации и профконсультирования (Е.А. Климова, А.Е. Голломшток, С.Н. Чистякова), разработка основных положений деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн). Особенностью всех этих исследований является все более усиливающееся внимание к личностным аспектам профессионального самоопределения. Для теоретического анализа и обобщения представляются особо интересными работы А.Э. Попович, С.Н. Чистяковой, Л.Р. Яруллиной и др. в области профессионального самоопределения [38, с. 236].

Интересно для нас исследование М.Р. Гинзбурга «Личностное самоопределение как психологическая проблема», в котором он утверждает, что в основе самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования. Он полагает, что в старшем подростковом возрасте личност-

ное самоопределение (т. е. ценностно-смысловое, самоопределение относительно ценностей) является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения. Личностное самоопределение отнюдь не завершается в подростковом возрасте, и в ходе дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Но диалектика здесь такова, что личностное самоопределение выступает основанием собственного развития. Такое понимание позволило М.Р. Гинзбургу выстроить целостную картину самоопределения в подростковом и юношеском возрасте, в рамках которой обретет смысл пестрая мозаика различных «самоопределений», встречающихся в литературе. Он утверждал, что личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе отношений [15, с. 20].

В психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном. Центральным моментом, сквозь призму которого рассматривается все становление личности в переходном возрасте, включая и его юношеский этап, является «нормативный кризис идентичности». Термин «кризис» употребляется здесь в значении поворотной, критической точки развития, когда в равной степени обостряются как уязвимость, так и возрастающий потенциал личности и она оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями, одна из которых ведет к позитивному, а другая к негативному его направлению. Слово «нормативный» имеет тот оттенок, что жизненный цикл человека рассматривается как ряд последовательных стадий, каждая из которых характеризуется специфическим кризисом в отношениях личности с окружающим миром, а все вместе определяют развитие чувства идентичности [38, с. 280].

В отдельных исследованиях (В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.) указывается на то, что ни в стенах образовательного учреждения, ни в условиях семьи невозможно сформировать у старшеклассника

самоопределение, а можно лишь только сформировать готовность к самостоятельному выбору и построению индивидуальной траектории развития [9, с. 190].

Раскрывая сущность процесса самоопределения, характеризуем его как результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самореализации в конкретных жизненных обстоятельствах и рассматриваем его вслед за ведущими исследователями как основной механизм обретения человеком внутренней свободы. Специфика самоопределения, на наш взгляд, состоит в том, что оно как перманентный процесс носит динамичный характер, поскольку на протяжении всей жизни человека наблюдается расширение в сознании личности границ собственного «Я». В этом же проявляется и особенность самоопределения, где в гармоничной взаимосвязи находятся две его ипостаси – ценностно-смысловой и деятельностный.

Предметом данного исследования является личностное самоопределение, поэтому мы обратились к многочисленным работам О.В. Коповой, Т.Н. Сапожниковой, Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой, С.А. Вдовиной и Е.А. Вдовиной, В.Ф. Сафина и Г.П. Никова и др. Позицией, с которой авторы подходят к решению проблемы самоопределения, является представление о ценностно-смысловой природе личностного самоопределения. И.Ф. Харламова процесс личностного самоопределения называет сложным, многоступенчатым процессом развития человека и даёт определение личностного самоопределения как определения себя относительно выработанных в обществе критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев [44, с. 288]. М.Р. Гинзбург и другие считают, что личностное самоопределение носит центрообразующий характер и без него невозможно ни профессиональное, ни социальное, ни другие виды самоопределения [15, с. 21].

Значительно дополняют исследования названных авторов выводы В.Г. Алексеева. Он разрабатывает возможности общего подхода к самоопределению личности в обществе и отмечают, что в выявлении «факторов и условий»

самоопределения и его частных форм происходит подмена психологического содержания социологическими [2, с. 47]. В понимании личностного самоопределения, на наш взгляд, следует оперировать концептуальными выводами Д.И. Фельштейна, который рассматривают данный феномен как уровень существования в мире смыслов и ценностей [42, с. 37].

По словам Х. Хеккаузен, самоопределение - это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений [45, с. 61]. При этом она подчеркивает, что самоопределение и общественная активность личности зависят от того, как складывается система отношений к себе, к другим, к своему месту в коллективе и т.д.

Основываясь на исследованиях ведущих ученых по данной проблеме, сложилось представление о *личностном самоопределении старшеклассника* как о непрерывном процессе выстраивания и проектирования им позитивного «образа Я» в пошаговом продвижении от субъектности к субъектной позиции и самореализации его ресурсов в деятельности на основе духовно-нравственного и социального опыта с учетом обновленных требований к образованию.

Немаловажным структурным компонентом личностного самоопределения старшеклассника является *самореализация*, т.е. реализация субъектной позиции в действиях, поступках, деятельности, и *духовно-нравственный опыт*. Многие исследователи проблему самоопределения личности тесно связывают с самореализацией её сущностных сил и потенциальных возможностей.

Духовно-нравственный опыт – склонность к рассуждениям; потребность в духовной работе над собой; выраженность нравственно-оправданного поведения; способность постигать жизненные смыслы; выраженность этического потенциала; осуществление поиска добра, любви, красоты; потенциал свободоспособности, другодоминантности и практико-ориентированного отношения к себе. Приоритетные для данного исследования: способность постигать жизненные смыслы, потребность в духовной работе над собой, выраженность этического потенциала, потенциал свободоспособности, друго-

доминантности и практико-ориентированного отношения к себе. Духовность можно рассматривать как идеальную потребность человека в познании сущности своего предназначения, в стремлении преодолеть конечность своего бытия и строить свои отношения с окружающим миром на принципах любви, добра, красоты и творчества. Развитие человека и его восхождение к высшему уровню духовности обуславливается сформированностью и развитостью душевности, ценностных ориентаций, духовных идеалов, интересов, потребностей и включенностью личности в творческую, духовно насыщенную жизнь и деятельность. Для развития духовности необходимы благоприятные условия, организация и осуществление соответствующего духовного воспитания и образования.

Немаловажным является тот факт, что определяющим сегодня называется духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся, процесс последовательного расширения и укрепления их ценностно-смысловой сферы, что во многом определяется их возрастной спецификой. Поскольку исследование связано с содействием личностному самоопределению старшеклассников, мы были поставлены перед необходимостью рассмотрения основных характеристик данного возрастного периода.

Старший школьный возраст в психолого-педагогической литературе носит название ранней юности. Многие исследователи содержание этого возраста связывают с развитием самоопределения (самопознания, самосознания, самооценки, самовосприятия). В исследованиях, посвященных проблемам становления личности в юношеском возрасте, выделяют несколько подходов Д.И. Фельдштейн относит старший школьный возраст к периоду ранней юности и отмечает, что в это время происходит развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремление к самореализации, что обостряет потребность юношества занять позицию какой-либо социальной группы, определенные гражданские позиции [42, с. 154]. Л.С. Выготский отмечал два новообразования юношеского возраста: развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. Он считал, что развитие

рефлексии не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, а в связи с возникновением самосознания для старшеклассника становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей [12, с. 146]. Благодаря росту самосознания, по мнению И.С. Кона, старшеклассник осознаёт свою уникальную неповторимость, непохожесть на других, однако вместе с этим одновременно приходит и чувство одиночества. Юноша ощущает внутреннюю пустоту, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растущая потребность в общении и одновременно повышение его избирательности, потребности в уединении [21, с. 107]. Некоторые исследователи говорят о том, что в ранней юности происходит выделение основных интересов, на основе которых строится дальнейшее определение жизненного пути. Интересы появляются на основе ценностных ориентаций, которые, в свою очередь, служат основой для постановки целей на будущее [23, с. 40].

Психология общения в юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения трех потребностей: обособления, приватизации и аффилиации, т.е. потребности в принадлежности, включённости в какую-то группу или общность. Вот почему, по мнению многих авторов, старшеклассникам требуется особое понимание со стороны взрослых и их поддержка. В отличие от подростков, у старших школьников уже нет нигилистического отношения «ко взрослым вообще» и ориентации на «сверстников вообще». Направленность старшего школьника избирательна: на уважаемых взрослых и значимых сверстников. Исследования Д.И. Фельдштейна подтверждают, что в период перехода от подросткового возраста к юношескому у школьников появляется стремление к реальному приобщению к миру взрослых, что проявляется в их стремлении вступать в действительно равноправные отношения с ними [42, с. 238].

Современная психология и педагогика утверждают, что в старшем школьном возрасте наиболее актуальна потребность в реализации накопленных сил. Этот возраст называют возрастом «интеграции самосознания», «са-

моидентификации», «открытия «Я»», возрастом «поиска и решений». Несмотря на расхождения в понимании источников развития личности, практически все ученые признают старший школьный возраст сенситивным для саморазвития, самоактуализации и самоопределения. В старшем школьном возрасте несколько смягчаются те противоречия, которые свойственны подростковому возрасту. В большинстве случаев устанавливаются ровные отношения с окружающими, взаимопонимание с учителями и родителями. Первостепенное значение приобретает фактическое осознание своей действительной жизненной позиции, своих возможностей и вместе с тем неосуществленных помыслов и стремлений [30, с. 158].

Данный возраст характеризуется нетерпимостью к назиданиям и нравочениям, поэтому в работе со старшеклассниками учителю необходимо сочетать информирование с инструктированием, которое выступает уже не как прямое требование, а как санкционирование. Старшеклассники внутренне принимают систему педагогических санкций, если они не обижают и не оскорбляют их человеческого достоинства [30, с. 184].

Анализ исследований и реальной практики по проблеме психологических особенностей старшеклассника и сензитивности данного возрастного периода свидетельствует о влиянии социума. Как отмечают многие исследователи (А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, М.И. Шилова, В.С. Мухина), социализация старшеклассника происходит в основном вне учебной деятельности, носит хаотичный характер и, к сожалению, не всегда имеет духовно-нравственное основание [27, с. 266]. Э. Фромм утверждает, что ребенок не может во всех жизненных ситуациях, в среде его жизнедеятельности проявить свою позитивную субъектность. Этому он должен научиться. Но автор отмечает, что сама по себе среда нема, и посредником между средой и личностью ребёнка должен быть взрослый. В нашем контексте эту функцию должно выполнять педагогическое сообщество. В данном случае востребована иная позиция педагога, которая выражается в педагогической поддержке, сопровождении учащихся в их ориентировании и содействии самоопределению стар-

шекласников в социокультурном образовательном пространстве отношений [43, с. 66].

Таким образом, на основе анализа сущности и структуры, а также характеристики личностного самоопределения старшеклассников можно сделать следующие выводы.

Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме возрастных особенностей старшеклассника показал, что они рассматриваются с различных точек зрения: с точки зрения ведущей деятельности, личностных новообразований и кризисов развития, с точки зрения формирования личности в старшем школьном возрасте, с точки зрения развития субъективной реальности в онтогенезе, с точки зрения становления самоопределения.

Сущностная характеристика личностного самоопределения старшеклассника позволяет раскрыть его основные компоненты: познание, отношения в коммуникации и деятельность, характеризующие пошаговое продвижение старшеклассника в самоопределении от субъектности (в познании) к субъектной позиции (в отношениях), к самореализации его ресурсов (в деятельности).

Выводы по главе

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждый старшеклассник ставит перед собой очень сложные вопросы, от которых зависит его будущая жизнь. Он должен определиться в личностном, профессиональном, социальном отношении, разработать для себя сценарий, по которому будет двигаться вперед, осознать пути и средства его реализации.

Несмотря на то, что этот процесс носит неравномерный, гетерохронный характер, и каждый человек находит для себя только ему приемлемые средства, существует единый способ, определяющий динамику этого развития, это – личностное самоопределение. Благодаря тому, что на каждом возрастном этапе личность приобретает качественно новые характеристики (характерологические черты, волевые качества, мировоззренческие позиции, жизненные цели и установки и др.), она постепенно становится самостоятельной.

ной, способной целеустремленно, с учётом изменяющихся социальных условий направлять свою активность на реализацию своей жизненной перспективы. Поэтому в самом общем виде самоопределение личности – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Методологические основы самоопределения личности заложены С. Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации. В понятии самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия [37, с. 99].

Самоопределение, согласно взглядам А.А. Бодалева, – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом самоопределение зависит от того, как складывается система отношений к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим членам [7, с. 117].

По мнению А. В. Петровского, сущность самоопределения заключается в четкой ориентировке и выявлении своего места в мире социальных отношений. Им введено понятие «коллективное самоопределение», которое обобщает относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами [40, с. 28].

М.Р. Гинзбург считает, что личностное самоопределение представляет собой единство ценностно-смысловой и пространственно-временной организации человека. Психологическим содержанием этих феноменов является конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия – актуального и потенциального [15, с. 19].

А.Н. Леонтьев обращает внимание на активную позицию личности в самоопределении. Он полагает, что главной внутренней характеристикой личности является мотивационная сфера и её «личностный смысл», которые определяют отношение целей деятельности человека к ее мотивам. Чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые личность включена, чем они более развиты и упорядочены, тем богаче сама личность [24, с. 145].

Проблема самоопределения личности учащихся требует к себе повышенного внимания и ее можно рассматривать как системообразующий, целеполагающий фактор в деятельности педагогических коллективов школ, ориентирующий всю многогранную образовательную и воспитательную работу со школьниками на их личностное развитие. В числе важнейших условий, позволяющих учащимся успешно самоопределяться в различных отношениях, выступает специально ориентированная развивающая образовательная среда, ядром которой выступает педагогический коллектив, способный целенаправленно стимулировать их активность с целью развития у них субъектности и формирования жизненных целей.

Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме возрастных особенностей старшеклассника показал, что они рассматриваются с различных точек зрения: с точки зрения ведущей деятельности, личностных новообразований и кризисов развития, с точки зрения формирования личности в старшем школьном возрасте, с точки зрения развития субъективной реальности в онтогенезе, с точки зрения становления самоопределения.

Сущностная характеристика личностного самоопределения старшеклассника позволяет раскрыть его основные компоненты: познание, отношения в коммуникации и деятельность, характеризующие пошаговое продвижение старшеклассника в самоопределении от субъектности (в познании) к субъектной позиции (в отношениях), к самореализации его ресурсов (в деятельности).

Глава 2. Практическая работа по формированию личностного самоопределения у старшеклассников

2.1. Организация и методы диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников

В практической работе принимали участие учащиеся 9-ого класса (в возрасте 15-16 лет) МБОУ № 150 г. Красноярск в составе 25 человек.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа:

Констатирующий. Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников, подобрав методики для выявления уровня самооценки, статусного положения, коммуникативных способностей, акцентуации характера, констатировать уровень личностного самоопределения у старшеклассников, принимающих участие в работе.

Формирующий. Подобрать наиболее эффективные организационные формы и методы формирования и воспитания личностного самоопределения у старшеклассников.

Контрольный. Выявить динамику в формировании и воспитании личностного самоопределения у старшеклассников, констатировать результат исследования практической работы.

Цель психолого-педагогической работы – выявить и доказать преимущества систематического осуществления практическим путем формирования личностного самоопределения у старшеклассников. Гипотеза содержит мысли о том, что личностное самоопределение создает предпосылки нравственного самоопределения школьников, если при его использовании учитывать зависимость применения различных социальных качеств от реализации индивидуальных целей нравственного воспитания, принципы интеграции, персонализации и социализации, различные возможности тех или иных нравственных качеств в передаче содержания воспитания социальных качеств. Названные в гипотезе предположения были обоснованы в разработанной

нами концепции формирования личностного самоопределения у старшеклассников. Следовательно, проверка выведенных из гипотезы и обоснованных в концепции положений нашего исследования может состоять в апробации названной методики. В этом заключается цель нашей работы.

Задачи экспериментальной работы включают:

а) проверку положений изучения диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников;

б) апробацию методики формирования личностного самоопределения у старшеклассников;

в) выявить эффективность методики по формированию личностного самоопределения у старшеклассников.

Гипотеза исследования: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

В соответствии с этим был подобран диагностический инструментарий.

Исследование проводилось с помощью следующих методик.

1. Методика определения диагностики акцентуации характера К. Леонгарда (Приложение 1)

Модель личности, разработанная К. Леонгардом, содержит 12 типов акцентуаций, каждая из которых описана в его книге «Акцентуированные личности», опубликованной в 1989 году. Поскольку автор работал в психиатрической клинике и имел дело с патологическими личностями, его описания акцентуаций содержат крайние, ярко выраженные проявления, типичные для пациентов, но утрированные с точки зрения нормы. Этот факт необходимо учитывать при анализе акцентуаций психически здоровых людей с целью избежать «ярлыков», не имеющих под собой реального основания.

Выраженность акцентуаций может быть различной – от легкой до край-

него ее выражения – психопатии.

Хотя вопрос о динамике акцентуаций разработан еще недостаточно, можно все же с уверенностью говорить о более ярком проявлении акцентуированных черт в подростковом возрасте. В дальнейшем, вероятно, происходит сглаживание или компенсация, а также переход явных акцентуаций вплоть до социальной опасности.

Согласно концепции К. Леонгарда об акцентуированных личностях, черты каждой личности могут быть разделены на две группы: основную и дополнительную. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При большой степени выраженности основных черт они накладывают отпечаток на личность в целом и при неблагоприятных социальных условиях могут разрушить структуру личности.

Выделенные Леонгардом 10 типов акцентуированных личностей разделены на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективный, эмотивный).

Этот тест предназначен для выявления типа акцентуации характера, т.е. определенного направления характера. Акцентуации рассматриваются как крайний вариант нормы, в чем состоит их главное отличие от психопатий - патологических расстройств личности. Опросник включает в себя 88 вопросов, 10 шкал, соответствующих определенным акцентуациям характера. Первая шкала характеризует личность с высокой жизненной активностью, вторая шкала показывает возбудимую акцентуацию. Третья шкала говорит о глубине эмоциональной жизни испытуемого. Четвертая шкала показывает склонность к педантизму. Пятая шкала выявляет повышенную тревожность, шестая – склонность к перепадам настроения, седьмая шкала говорит о демонстративности поведения испытуемого, восьмая – о неуравновешенности поведения. Девятая шкала показывает степень утомляемости, десятая – силу и выражен-

ность эмоционального реагирования.

Перед проведением опроса дается инструкция. Время ответов не ограничивается.

Инструкция: «Вам будут предложены утверждения, касающиеся Вашего характера. Если Вы согласны с утверждением, рядом с его номером поставьте знак "+" (да), если нет – знак "-" (нет). Над вопросами долго не думайте, правильных и неправильных ответов нет».

При подсчете баллов на каждой шкале опросника Леонгарда для стандартизации результатов значение каждой шкалы умножается на определенное число. Это указано в ключе к методике. Акцентуированные личности не являются патологическими. Они характеризуются выделением ярких черт характера.

2. Опросник Г.Н. Казанцевой «Уровень самооценки» (Приложение 2).

Опросник Г.Н. Казанцевой, благодаря которому проходит изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования (приложение 2), содержит некоторые утверждения, где нужно записать номер положения и против него – один из трех вариантов ответов: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.

Подсчитывается количество согласий («да») под нечетными номерами, затем - количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10. Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке. Результат от -3 до +3 о средней самооценке. Результат от +4 до +10 - о высокой самооценке.

3. Социометрическая методика групповой дифференциации А.Е Личко (статусного положения) (Приложение 3).

Данная методика выявляет следующие социальные роли статусного положения ребенка в коллективе: звезды (признанные авторитеты), предпочитаемые (обладающие высоким статусным положением), принятые (обладающие

устойчивым статусным положением), непринятые (обладающие низким статусным положением), пренебрегаемые (обладающие крайне низким статусным положением).

В целом статус определяется числом полученных им выборов, в зависимости от количества детей в коллективе и количества разрешенных выборов (в нашем случае – 25 человек, по 3 возможности выбора у каждого). Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из 4-х статусных категорий:

- 1 – «лидеры»: 5 и более выборов,
- 2 – «предпочитаемые»: 3-4 выбора,
- 3 – «пренебрегаемые»: 1-2 выбора,
- 4 – «отверженные»: 0 выборов.

4. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (Приложение 4).

Данная методика предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т. д.).

Методика содержит 40 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ «да» или «нет». Время выполнения методики 10-15 мин. При этом отдельно определяется уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Для нашего исследования нам достаточно использовать первую школу данной методики.

Ключ для обработки данных по методике «КОС-2»

Коммуникативные склонности

(+) Да 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Нет 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Обработка результатов теста.

Определяются уровень коммуникативных склонностей в зависимости от набранных баллов по данному параметру. Максимальное количество баллов – 20. Подсчитываются баллы по коммуникативным склонностям с помощью ключа для обработки данных «КОС-2».

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе, приписывается один балл. Экспериментально установлено пять уровней коммуникативных склонностей. Примерное распределение баллов по этим уровням показано ниже.

Сумма баллов:

1-4 - Очень низкий

5-8 - Низкий

9-12 - Средний

13-16 - Высокий

17-20 Высший

Испытуемые, получившие оценку 1-4 балла, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных склонностей.

Набравшие 5-8 баллов имеют коммуникативные склонности на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, набравших 9-12 баллов, характерен средний уровень проявления коммуникативных склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

Оценка 13-16 баллов свидетельствует о высоком уровне проявления коммуникативных склонностей испытуемых. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых,

помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

Высший уровень коммуникативных склонностей (17-20 баллов) у испытуемых свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной деятельности. Они быстро ориентируются в трудных ситуациях. Непринужденно ведут себя в новом коллективе.

5. Методика по выявлению уровня рефлексии по опроснику Г.Н. Казанцевой (Приложение 5).

Инструкция: Респондентам будут предложены вопросы, на которые нужно будет ответить, выбрав один из трех вариантов ответов: «да» (+), «нет», (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.

В итоге подсчитывается количество согласий («да») под нечетными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до $+10$.

Результат от -10 до -4 свидетельствует о низком уровне рефлексии.

Результат от -3 до $+3$ о среднем уровне рефлексии (адекватном).

Результат от $+4$ до $+10$ – о высоком уровне рефлексии.

Таким образом, в диагностической работе со школьниками психологическая информация об уровне формирования личностного самоопределения может быть получена при использовании данных методик.

2.2. Анализ результатов диагностики уровня формирования личностного самоопределения старшеклассников

Опросник К. Леонгарда, благодаря которому проходило изучение акцентуации характера, показал факт преобладания количества старшеклассников с возбудимой, тревожной и неуравновешенной степенью выражения характера. Отразим полученные результаты на рис. 1.

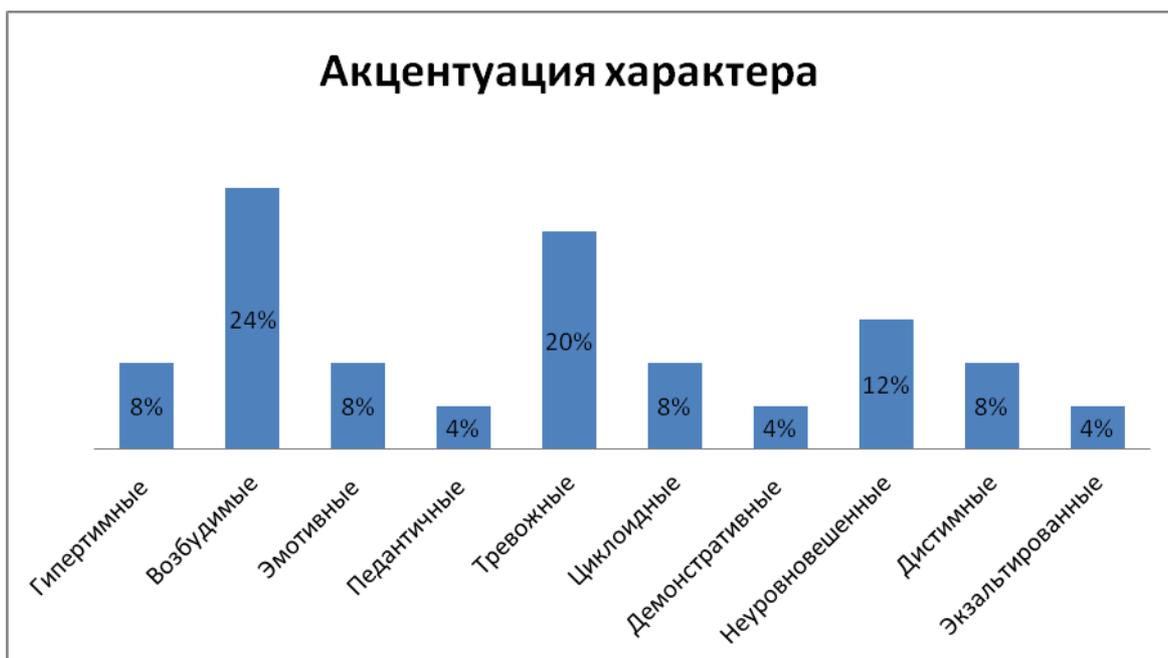


Рисунок 1. Анализ акцентуации характера по методике К. Леонгарда (%)

Таким образом, в ходе исследования акцентуации характера по методике К. Леонгарда мы выявили, что большинству старшеклассников присущи такие неблагоприятные для адекватного личностного самоопределения черты характера, как повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и обсуждениями, склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности, глубина переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.

Опросник Г.Н. Казанцевой, благодаря которому проходило изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования, показал факт преобладания количества старшеклассников с неадекватной самооценкой. Результаты методики Н.Г. Казанцевой отразим на рисунке 2.

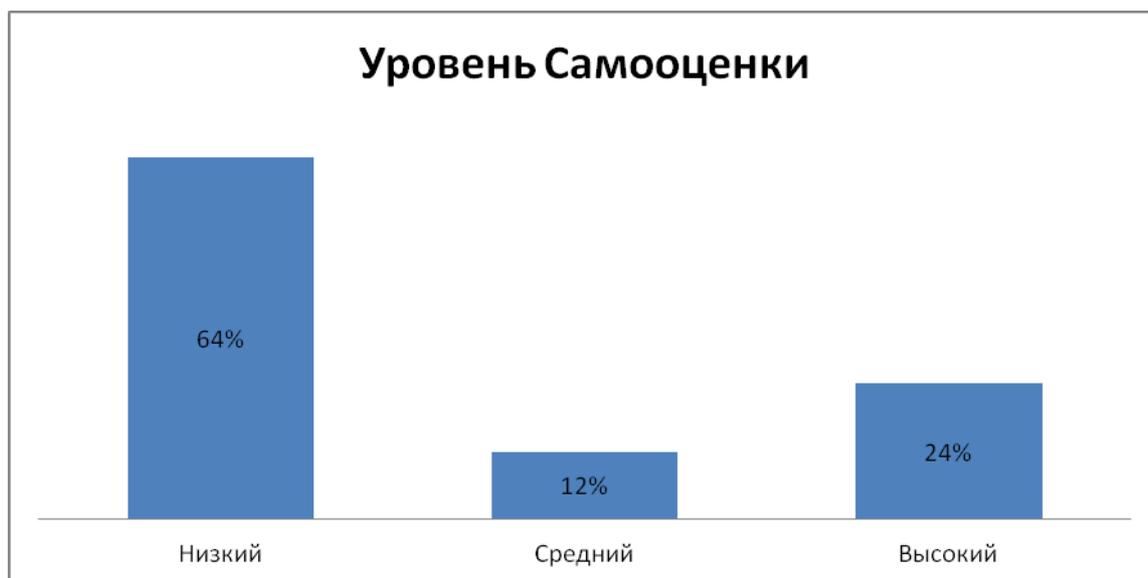


Рисунок 2. Уровень самооценки по методике Н.Г. Казанцевой (%)

Адекватный уровень самооценки, по данной методике, является средний уровень, который оказался присущ лишь меньшинству. Кстати сказать, дети, обладающие адекватной самооценкой, и являются признанными авторитетами в группе. Большинству же оказался присущ уровень низкой самооценки (64%). Как правило, это закрытые, интровертные дети. Они избегают трудностей, боятся неудач, фрустрированы. 24% испытуемых имеют высокую самооценку, устойчивы к неудачам, не боятся трудностей, но очень часто вспыльчивы и агрессивны.

Выявление статусного положения ребенка по методике групповой дифференциации А.Е. Личко позволило сделать вывод, что большинство старшеклассников в коллективе оказываются аутсайдерами. С ними не изъявили желание не только провести время личного досуга (пойти в туристический поход, готовиться к урокам, сидеть за одной партой, играть в одной команде), но и обратиться за помощью или доверить тайну. Результаты данной методики представим на рисунке 3.



Рисунок 3. Социометрическая методика групповой дифференциации А.Е. Личко (статусное положение) (%)

По результатам проведенной диагностической работы можно констатировать, что в коллективе преобладают старшеклассники со статусным положением «пренебрегаемые» (64%), однако крайне маленькая численность группы лидеров и предпочитаемых (4% и 24%) соответственно, что свидетельствует о том, что в классном коллективе образовалась небольшая группа лидеров, которую остальные члены коллектива воспринимают как авторитет. В целом, это свидетельствует о негативной тенденции статусного положения, т.к. наблюдаются явные коммуникативные барьеры в общении между детьми, что свидетельствует о низком уровне развития личностного самоопределения старшеклассников.

В ходе изучения коммуникативных способностей по методике выявления коммуникативных и организаторских склонностей было установлено, что среди учащихся ни один ученик не показал высшего уровня коммуникативных склонностей, 4 % испытуемых имеют высокий уровень проявления коммуникативных склонностей. Эти дети не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых.

32% учащихся показали средний уровень проявления коммуникативных склонностей. Эти дети стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, од-

нако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

16% испытуемых имеют низкий уровень проявления коммуникативных склонностей. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

48 % от всех испытуемых показали очень низкий уровень проявления коммуникативных склонностей.

Данные констатирующего эксперимента в экспериментальной группе по методике выявления коммуникативных и организаторских склонностей представим на рисунке 4.

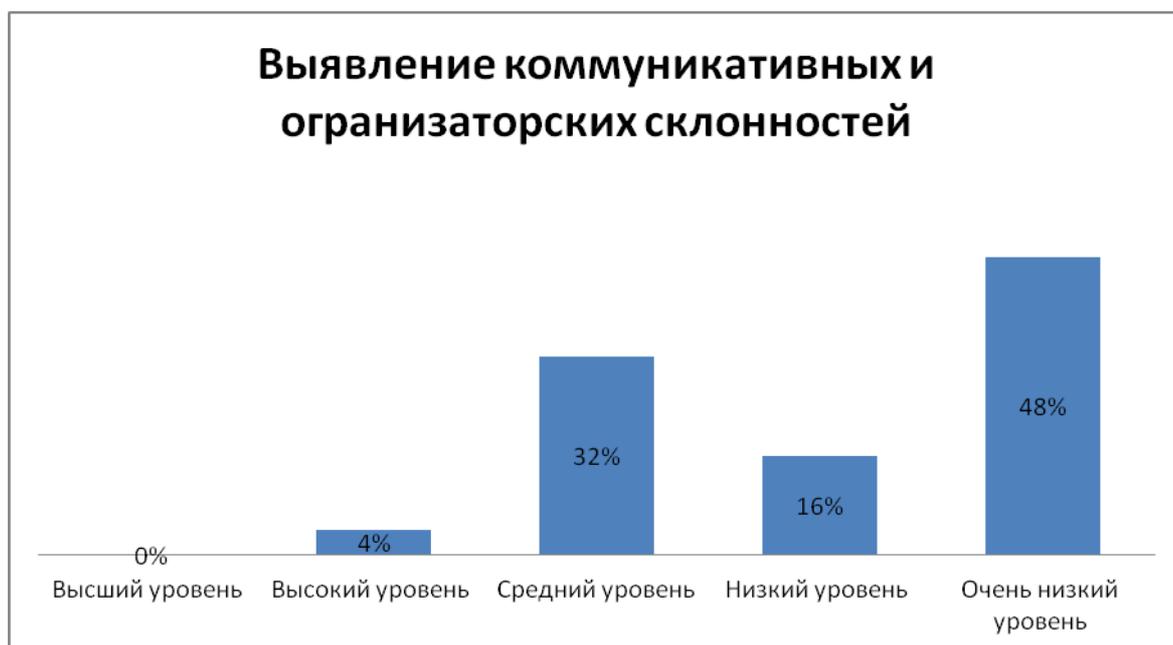


Рисунок 4. Результаты методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (%)

Из диаграммы видно, что большинство из группы имеют очень низкий уровень проявления коммуникативных склонностей.

Основную группу составляют дети с очень низким и низким уровнем

проявления коммуникативных склонностей. Высший уровень проявления коммуникативных склонностей ни у кого не сформирован, что свидетельствует о низком уровне развития личностного самоопределения старшеклассников.

По методике Г.Н. Казанцевой по выявлению уровня рефлексии из всех учащихся 16% от общего количества испытуемых имеют высокий уровень рефлексии. Эти подростки склонны анализировать результаты своих действий и поступков, пытаются «с ходу» решать любые, в том числе и весьма сложные, задачи и при этом осознают собственные неудачи, но бояться их признать. Они стараются всегда быть на виду, выделиться на фоне других, они афишируют свои знания и умения, всячески пытаются обратить на себя внимание.

Средний уровень (адекватный) рефлексии имеют 24% учащихся, так как они показали результат по тесту в промежутке от -3 до $+3$. Эти подростки дружелюбны и общительны, уверены в себе и активны, и, что самое интересное, но не всегда склонны анализировать результаты своей деятельности. Подростки с адекватной рефлексией настойчивы в достижении цели, быстро переключаются с одной деятельности на другую, стремятся сотрудничать, помогать другим.

Достаточно большое количество учеников, а именно 60% от всех исследуемых, имеют низкий уровень рефлексии. У этих подростков самооценка занижена, так как они показали результат по тесту в промежутке от -4 до -10 . Подростки с низким уровнем рефлексии нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, тревожны, неуверенны в себе, скованны в движениях. Они не способны постоять за себя, очень чувствительны, не стремятся к контактам, трудно включаются в общую деятельность. Таким подросткам свойственно стремление избегать неудачи, поэтому они малоинициативны, а неуспех в каком-либо деле тут же приводит к полному отказу от него.

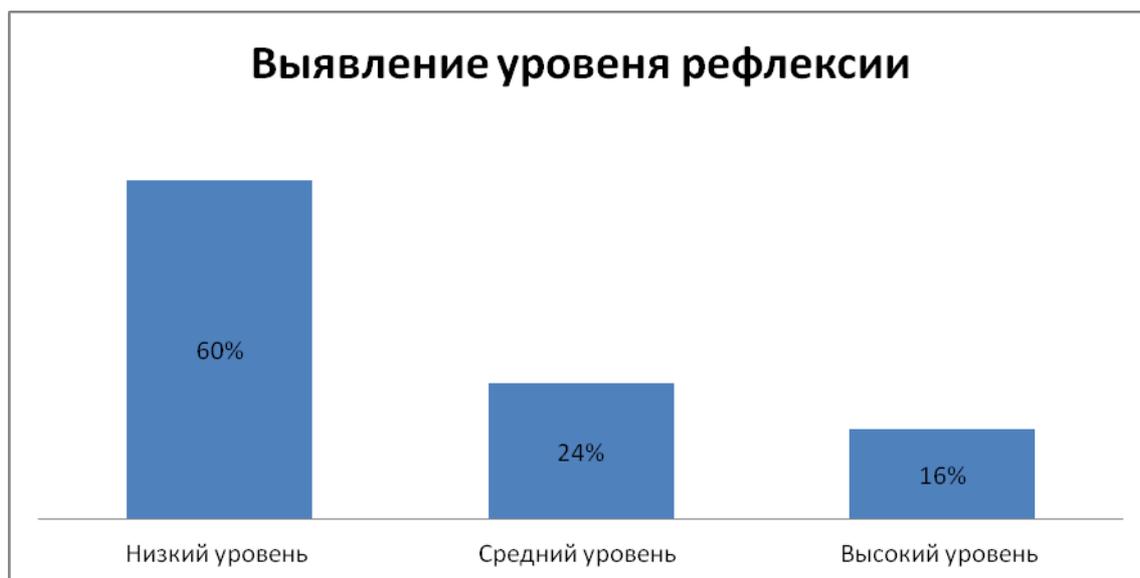


Рисунок 5. Методика Г.Н. Казанцевой по выявлению уровня рефлексии (%)

Таким образом, уровень самооценки, коммуникативных умений и статусного положения старшеклассников напрямую не коррелирует с их акцентуацией характера, однако этот анализ показывает, что возможна и вполне результативна «коррекционная» работа по формированию личностных качеств в совокупности.

Результаты констатирующего этапа работы привели нас к выводу, что необходимо формирующую работу направлять на развитие личностных качеств посредством тренинговой работы, целью которой является создание оптимальных психолого-педагогических условий для формирования личностного самоопределения старшеклассников и проверка их эффективности.

2.3. Анализ и обоснование программы формирования личностного самоопределения старшеклассников

На формирующем этапе эксперимента работа по формированию личностного самоопределения старшеклассников должна проводиться комплексно, целостно как с самим ребенком, так и с педагогами. Осуществление проработанной психолого-педагогической программы проводилось в форме тренинга.

Психологический тренинг с подростками, основанный на методике формирования личностного самоопределения старшеклассников (программа

не имеет названия – Приложение б), который рассчитан на 26 занятия по 20 мин или по 40 мин. (в зависимости от объема самого занятия) каждое. Этого времени вполне достаточно для групповой работы по 10-15 человек (участники эксперимента разделены на 2 группы). Итого – 13,5 часов групповой работы. Мы неслучайно выбрали именно данную программу формирования личностного самоопределения старшеклассников, потому что она нацелена, на наш взгляд, на предупреждение и профилактику конкретных предпосылок деструктивных проявлений личностных качеств, которые были нами диагностированы в начале практической работы, а именно: способствуют коррекции коммуникативной компетенции, снятия тревожности, агрессивности, улучшению межличностного микроклимата в группе, что в целом может сформировать адекватный уровень личностного самоопределения.

Цель психологической программы – формирование просоциальных личностных качеств подростка.

Задачи психологической работы: развитие коммуникативных навыков подростка, развития самоанализа подростка, выявление склонностей к рефлексии, снятия психологических барьеров, стресса, снижения тревожности, выявление умений работать в команде, в паре, развития навыков познавать себя посредством письма и внутреннего монолога.

Блоки занятий имеют следующую структуру: занятия 1,2, 3,4,7,8,19,21,23,25,26 рассчитаны на развитие коммуникативных навыков подростка, снятия барьера в общении, на умение общаться в группе; занятия 5,14,13,15,22,24 рассчитаны на снятие уровня тревожности; занятия 6,9,10, 12,14,16,17,18 рассчитаны на развития самоанализа подростка, выявление склонностей к рефлексии.

Далее программу тренинга отразим в Приложении б.

Диагностику эффективности программы отразим в следующем разделе нашего исследования.

2.4. Анализ полученных результатов исследования формирования личностного самоопределения старшеклассников

Контрольный этап эксперимента проводился по тем же методикам, что и констатирующий:

1. Методика определения диагностики акцентуации характера К. Леонгарда.
2. Опросник Г.Н. Казанцевой «Уровень самооценки».
3. Социометрическая методика групповой дифференциации А.Е Личко (статусного положения).
4. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей.
5. Методика по выявлению уровня рефлексии по опроснику Г.Н. Казанцевой.

По первой методике не выявлено изменений, поскольку тип акцентуации характера практически невозможно изменить, во-первых, потому, что его определяет темперамент, во-вторых, характер на протяжении длительного времени не меняется, за исключением влияния сильных психологических потрясений, чего содержание нашей программы не преследовало. Однако наблюдаются качественные изменения в формировании таких содержательных элементов личностного самоопределения, как уровень самооценки, статусного положения, коммуникативных и организаторских склонностей, рефлексии.

Выявление статусного положения старшеклассников по методике групповой дифференциации на констатирующем этапе эксперимента позволило сделать вывод, что большинство детей в коллективе оказались аутсайдерами. С ними не изъявили желание не только провести время личного досуга (пойти в туристический поход, готовиться к урокам, сидеть за одной партой, играть в одной команде), но и обратиться за помощью или доверить тайну. Однако на контрольном этапе наблюдается значительное изменение статусного положения тех участников, которые до этого считались аутсайдерами. Этому, отчасти, способствовала групповая работа. Результаты данной методики на

контрольном этапе эксперимента представим на рис. 6.

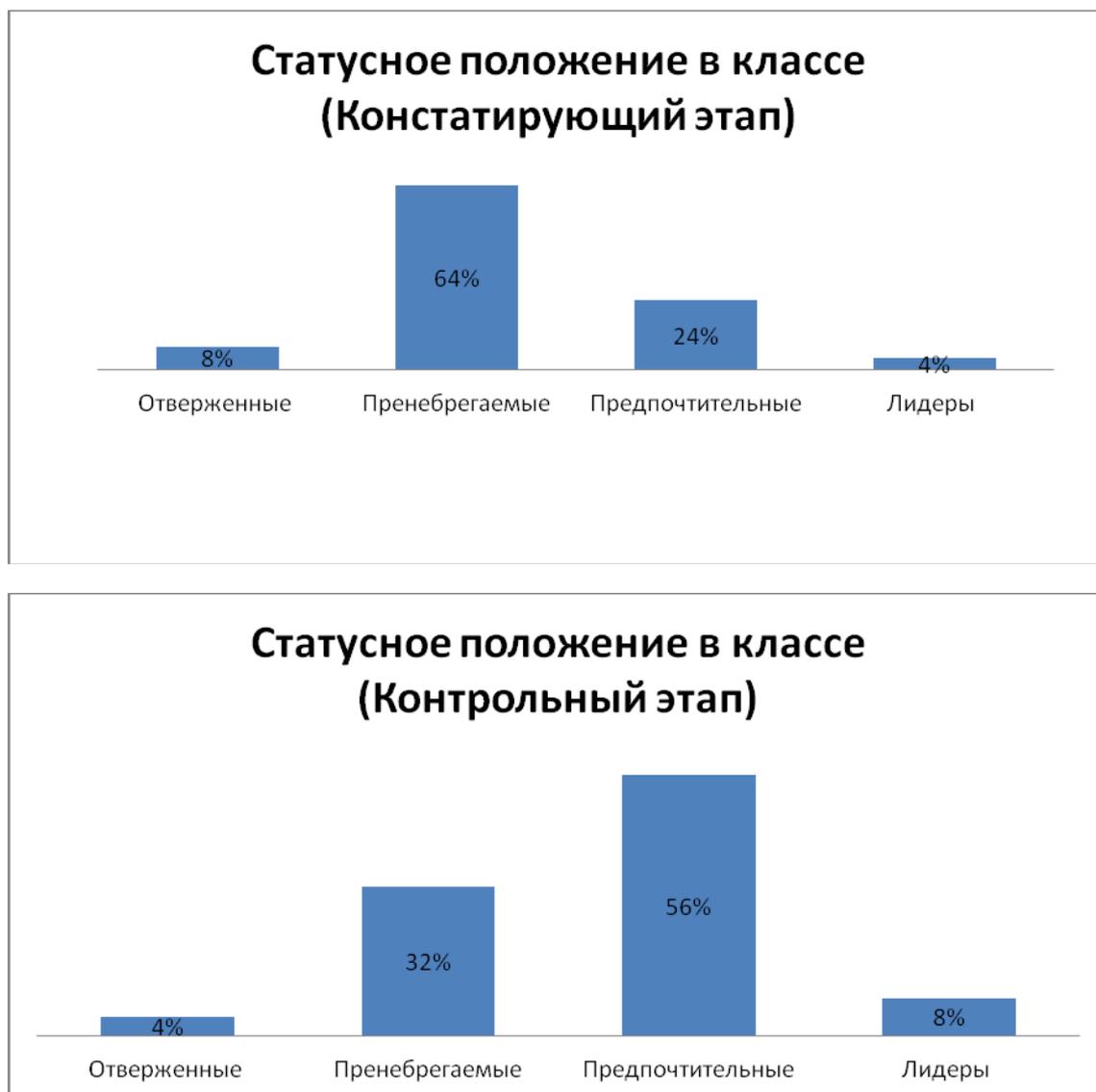


Рисунок 6. Социометрическая методика групповой дифференциации А.Е. Личко (статусное положение) (%)

Если на констатирующем этапе в коллективе преобладали дети со статусным положением «пренебрегаемые» (64%), то на контрольном этапе стали преобладать дети с устойчивым статусным положением – предпочитаемые (56%), а крайне маленькая численность группы лидеров (4% на констатирующем этапе) на контрольном этапе увеличилась на 8% соответственно, отверженные уменьшились ровно на половину, что свидетельствует о том, что в классном коллективе разбавилась небольшая группа лидеров, которую остальные члены коллектива воспринимали как авторитет. В целом, это свидетельствует о положительной динамике в формировании личностного само-

определения старшеклассников.

Если на констатирующем этапе опросник Г.Н. Казанцевой, благодаря которому проходит изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования, показал факт преобладания старшеклассников с неадекватной самооценкой, то на контрольном этапе общая самооценка испытуемых стала адекватной.

Представим данные результаты на рисунке 7.

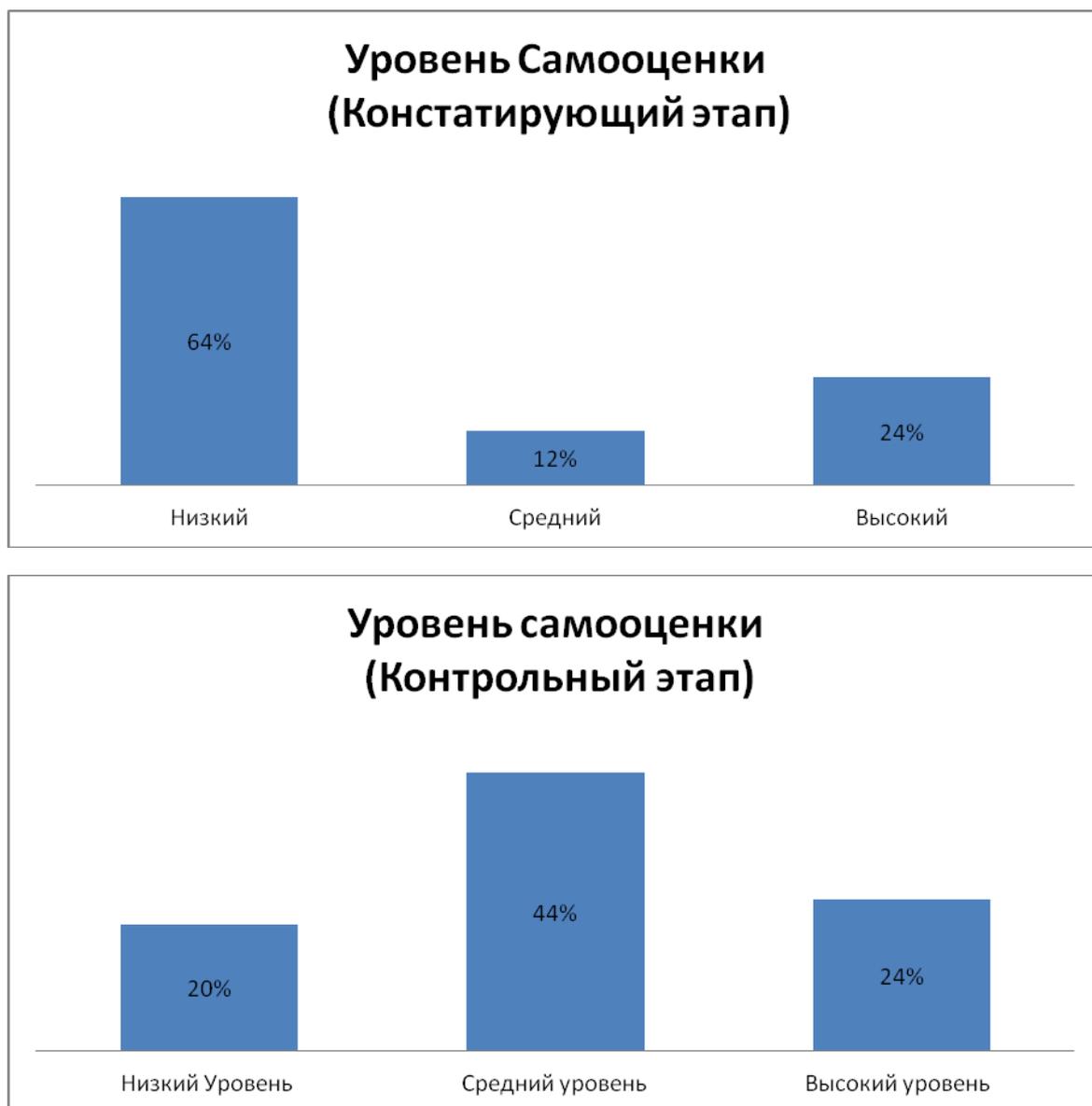


Рисунок 7. Уровень самооценки по методике Н.Г. Казанцевой (%)

На констатирующем этапе большинству оказался присущ уровень низкой самооценки (64%), то на контрольном этапе большинству (44%) стала присуща адекватная самооценка. Тем самым, наблюдается значительная эф-

фективность коррекции самооценки за счет проведения данной программы формирования личностного самоопределения старшеклассников.

До практической работы 16% испытуемых имело низкий уровень проявления коммуникативных склонностей, 48% детей показало очень низкий уровень проявления коммуникативных склонностей, средний уровень проявления коммуникативных склонностей показали 32% учащихся, высокий уровень проявления коммуникативных склонностей показали 4%, а высший уровень проявления коммуникативных склонностей не было ни у кого, то после эксперимента мы можем констатировать следующую положительную динамику: высший уровень проявления коммуникативных способностей оказался у 4 % школьников, значительно увеличился средний уровень, снизился низкий и очень низкий уровни. Отразим полученные результаты на рис. 8.



Рисунок 8. Результаты методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (%)

После проведенного эксперимента наблюдается динамика и в повышении уровня рефлексии подростков. Если раньше по методике Г.Н. Казанцевой по выявлению уровня рефлексии респонденты с высоким

уровнем рефлексии составляли 16% от общего количества испытуемых, 24% учащихся имели средний уровень рефлексии, достаточно большое количество учеников, а именно 60% от всех исследуемых имело низкий уровень рефлексии. То после проведенной психологической работы мы выявляем следующую динамику (рис. 9).



Рисунок 9. Динамика в выявлении уровня рефлексии подростков по методике Н. Г. Казанцевой (%)

Заметно очевидным стал средний (адекватный) уровень рефлексии (60%), присущ детям, склонным к самоанализу и анализу своего поведения, низкий уровень рефлексии значительно понизился (на 40 %, а это

существенный результат), зато на 4 % повысился высокий уровень рефлексии.

С помощью t-критерия Вилкоксона выявим наличие связи между явлениями (в нашем случае – между рефлексией, коммуникативной компетенцией и уровнем самооценки и статусного положения).

Этот критерий применим в тех случаях, когда признаки измерены по крайней мере по шкале порядка, и сдвиги между вторым и первым замерами тоже могут быть упорядочены. Для этого они должны варьировать в достаточно широком диапазоне. В принципе, можно применять T-критерий Вилкоксона и в тех случаях, когда сдвиги принимают только три значения: -1, 0 и +1, но тогда критерий T вряд ли добавит что-нибудь новое к тем выводам, которые можно было бы получить с помощью критерия знаков. Вот если сдвиги изменяются, скажем, от -30 до +45, тогда имеет смысл их ранжировать и потом суммировать ранги.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого мы сначала ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируем ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Первоначально мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении. H₀: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении. H₁: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Так, за H₀ мы возьмем ранговые данные по уровню рефлексии и комму-

никативной склонности до и после эксперимента, а за Н1 – по уровню самооценки и статусного положения до и после эксперимента.

Таблица 1. Исходные данные t-критерия Вилкоксона

№	Н0	Н1	У р о в е н ь значимости
1	60	65	0,2
2	30	10	0,1
3	2	25	0,1
4	60	65	0,2
5	15	25	0,2
6	25	10	0,1
7	20	10	0,2
8	40	30	0,1
9	20	60	0,2
10	20	12	
11	20	8	0,2
12	60	80	0,1
Г = 0,9 Полученное эмпирическое значение Тэмп находится в зоне значимости			

Таким образом, в нашей работе гипотеза подтвердилась: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

Выводы по главе

В практической работе принимали участие учащиеся 9-ого класса (в

возрасте 15-16 лет) МБОУ № 150 г. Красноярск в составе 25 человек.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа:

Констатирующий. Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников, подобрав методики для выявления уровня самооценки, статусного положения, коммуникативных способностей, акцентуации характера, констатировать уровень личностного самоопределения у старшеклассников, принимающих участие в работе.

Формирующий. Подобрать наиболее эффективные организационные формы и методы формирования и воспитания личностного самоопределения у старшеклассников.

Контрольный. Выявить динамику в формировании и воспитании личностного самоопределения у старшеклассников, констатировать результат исследования практической работы.

Цель психолого-педагогической работы – выявить и доказать преимущества систематического осуществления практическим путем формирования личностного самоопределения у старшеклассников. Гипотеза содержит мысли о том, что личностное самоопределение создает предпосылки нравственного самоопределения школьников, если при его использовании учитывать зависимость применения различных социальных качеств от реализации индивидуальных целей нравственного воспитания, принципы интеграции, персонализации и социализации, различные возможности тех или иных нравственных качеств в передаче содержания воспитания социальных качеств. Названные в гипотезе предположения были обоснованы в разработанной нами концепции формирования личностного самоопределения у старшеклассников. Следовательно, проверка выведенных из гипотезы и обоснованных в концепции положений нашего исследования может состоять в апробации названной методики.

Задачи экспериментальной работы включают:

а) проверку положений изучения диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников;

б) апробацию методики формирования личностного самоопределения у старшеклассников;

в) выявить эффективность методики по формированию личностного самоопределения у старшеклассников.

Гипотеза исследования: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

В соответствии с этим был подобран диагностический инструментарий.

Исследование проводилось с помощью следующих методик.

1. Методика определения диагностики акцентуации характера К. Леонгарда.

2. Опросник Г.Н. Казанцевой «Уровень самооценки».

3. Социометрическая методика групповой дифференциации А.Е Личко (статусного положения).

4. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей.

5. Методика по выявлению уровня рефлексии по опроснику Г.Н. Казанцевой.

Результаты констатирующего этапа работы показали, что уровень самооценки, коммуникативных умений и статусного положения старшеклассников напрямую не коррелирует с их акцентуацией характера, однако этот анализ показывает, что возможна и вполне результативна «коррекционная» работа по формированию личностных качеств в совокупности.

Результаты констатирующего этапа работы привели нас к выводу, что необходимо формирующую работу направлять на развитие личностных ка-

честв посредством тренинговой работы, целью которой является создание оптимальных психолого-педагогических условий для формирования личностного самоопределения старшеклассников и проверка их эффективности.

Психологический тренинг с подростками, основанный на методике формирования личностного самоопределения старшеклассников (программа не имеет названия – Приложение 6), который рассчитан на 26 занятия по 20 мин или по 40 мин. (в зависимости от объема самого занятия) каждое. Этого времени вполне достаточно для групповой работы по 10-15 человек (участники эксперимента разделены на 2 группы). Итого – 13,5 часов групповой работы. Мы неслучайно выбрали именно данную программу формирования личностного самоопределения старшеклассников, потому что она нацелена, на наш взгляд, на предупреждение и профилактику конкретных предпосылок деструктивных проявлений личностных качеств, которые были нами диагностированы в начале практической работы, а именно: способствуют коррекции коммуникативной компетенции, снятия тревожности, агрессивности, улучшению межличностного микроклимата в группе, что в целом может сформировать адекватный уровень личностного самоопределения.

Цель психологической программы – формирование просоциальных личностных качеств подростка.

Задачи психологической работы: развитие коммуникативных навыков подростка, развития самоанализа подростка, выявление склонностей к рефлексии, снятия психологических барьеров, стресса, снижения тревожности, выявление умений работать в команде, в паре, развития навыков познавать себя посредством письма и внутреннего монолога.

Контрольный этап эксперимента проводился по тем же методикам, что и констатирующий.

По первой методике не выявлено изменений, поскольку тип акцентуации характера практически невозможно изменить, во-первых, потому, что его определяет темперамент, во-вторых, характер на протяжении длительного

времени не меняется, за исключением влияния сильных психологических потрясений, чего содержание нашей программы не преследовало. Однако наблюдаются качественные изменения в формировании таких содержательных элементов личностного самоопределения, как уровень самооценки, статусного положения, коммуникативных и организаторских склонностей, рефлексии.

Таким образом, в нашей работе гипотеза подтвердилась: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

Заключение

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждый старшеклассник ставит перед собой очень сложные вопросы, от которых зависит его будущая жизнь. Он должен определиться в личностном, профессиональном, социальном отношении, разработать для себя сценарий, по которому будет двигаться вперед, осознать пути и средства его реализации.

Несмотря на то, что этот процесс носит неравномерный, гетерохронный характер, и каждый человек находит для себя только ему приемлемые средства, существует единый способ, определяющий динамику этого развития, это – личностное самоопределение. Благодаря тому, что на каждом возрастном этапе личность приобретает качественно новые характеристики (характерологические черты, волевые качества, мировоззренческие позиции, жизненные цели и установки и др.), она постепенно становится самодостаточной, способной целеустремленно, с учётом изменяющихся социальных условий направлять свою активность на реализацию своей жизненной перспективы. Поэтому в самом общем виде самоопределение личности – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Методологические основы самоопределения личности заложены С. Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации. В понятии самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия [37, с. 99].

Самоопределение, согласно взглядам А.А. Бодалева, – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом самоопределение зависит от того, как складывается си-

стема отношений к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим членам [7, с. 117].

По мнению А. В. Петровского, сущность самоопределения заключается в четкой ориентировке и выявлении своего места в мире социальных отношений. Им введено понятие «коллективное самоопределение», которое обобщает относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами [40, с. 28].

М.Р. Гинзбург считает, что личностное самоопределение представляет собой единство ценностно-смысловой и пространственно-временной организации человека. Психологическим содержанием этих феноменов является конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия – актуального и потенциального [15, с. 19].

А.Н. Леонтьев обращает внимание на активную позицию личности в самоопределении. Он полагает, что главной внутренней характеристикой личности является мотивационная сфера и её «личностный смысл», которые определяют отношение целей деятельности человека к ее мотивам. Чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые личность включена, чем они более развиты и упорядочены, тем богаче сама личность [24, с. 145].

Проблема самоопределения личности учащихся требует к себе повышенного внимания и ее можно рассматривать как системообразующий, целеполагающий фактор в деятельности педагогических коллективов школ, ориентирующий всю многогранную образовательную и воспитательную работу со школьниками на их личностное развитие. В числе важнейших условий, позволяющих учащимся успешно самоопределяться в различных отношениях, выступает специально ориентированная развивающая образовательная среда, ядром которой выступает педагогический коллектив, способный целенаправленно стимулировать их активность с целью развития у них субъектности и формирования жизненных целей.

Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме возрастных особенностей старшеклассника показал, что они рассматриваются с различных точек зрения: с точки зрения ведущей деятельности, личностных новообразований и кризисов развития, с точки зрения формирования личности в старшем школьном возрасте, с точки зрения развития субъективной реальности в онтогенезе, с точки зрения становления самоопределения.

Сущностная характеристика личностного самоопределения старшеклассника позволяет раскрыть его основные компоненты: познание, отношения в коммуникации и деятельность, характеризующие пошаговое продвижение старшеклассника в самоопределении от субъектности (в познании) к субъектной позиции (в отношениях), к самореализации его ресурсов (в деятельности).

В практической работе принимали участие учащиеся 9-ого класса (в возрасте 15-16 лет) МБОУ № 150 г. Красноярск в составе 25 человек.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа:

Констатирующий. Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников, подобрав методики для выявления уровня самооценки, статусного положения, коммуникативных способностей, акцентуации характера, констатировать уровень личностного самоопределения у старшеклассников, принимающих участие в работе.

Формирующий. Подобрать наиболее эффективные организационные формы и методы формирования и воспитания личностного самоопределения у старшеклассников.

Контрольный. Выявить динамику в формировании и воспитании личностного самоопределения у старшеклассников, констатировать результат исследования практической работы.

Цель психолого-педагогической работы – выявить и доказать преимущества систематического осуществления практическим путем формирования

личностного самоопределения у старшеклассников. Гипотеза содержит мысли о том, что личностное самоопределение создает предпосылки нравственного самоопределения школьников, если при его использовании учитывать зависимость применения различных социальных качеств от реализации индивидуальных целей нравственного воспитания, принципы интеграции, персонализации и социализации, различные возможности тех или иных нравственных качеств в передаче содержания воспитания социальных качеств. Названные в гипотезе предположения были обоснованы в разработанной нами концепции формирования личностного самоопределения у старшеклассников. Следовательно, проверка выведенных из гипотезы и обоснованных в концепции положений нашего исследования может состоять в апробации названной методики.

Задачи экспериментальной работы включают:

- а) проверку положений изучения диагностики выявления уровня личностного самоопределения у старшеклассников;
- б) апробацию методики формирования личностного самоопределения у старшеклассников;
- в) выявить эффективность методики по формированию личностного самоопределения у старшеклассников.

Гипотеза исследования: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

В соответствии с этим был подобран диагностический инструментарий.

Исследование проводилось с помощью следующих методик.

1. Методика определения диагностики акцентуации характера К. Леонгарда.
2. Опросник Г.Н. Казанцевой «Уровень самооценки».

3. Социометрическая методика групповой дифференциации А.Е Личко (статусного положения).

4. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей.

5. Методика по выявлению уровня рефлексии по опроснику Г.Н. Казанцевой.

Результаты констатирующего этапа работы показали, что уровень самооценки, коммуникативных умений и статусного положения старшеклассников напрямую не коррелирует с их акцентуацией характера, однако этот анализ показывает, что возможна и вполне результативна «коррекционная» работа по формированию личностных качеств в совокупности.

Результаты констатирующего этапа работы привели нас к выводу, что необходимо формирующую работу направлять на развитие личностных качеств посредством тренинговой работы, целью которой является создание оптимальных психолого-педагогических условий для формирования личностного самоопределения старшеклассников и проверка их эффективности.

Психологический тренинг с подростками, основанный на методике формирования личностного самоопределения старшеклассников (программа не имеет названия – Приложение 6), который рассчитан на 26 занятия по 20 мин или по 40 мин. (в зависимости от объема самого занятия) каждое. Этого времени вполне достаточно для групповой работы по 10-15 человек (участники эксперимента разделены на 2 группы). Итого – 13,5 часов групповой работы. Мы неслучайно выбрали именно данную программу формирования личностного самоопределения старшеклассников, потому что она нацелена, на наш взгляд, на предупреждение и профилактику конкретных предпосылок деструктивных проявлений личностных качеств, которые были нами диагностированы в начале практической работы, а именно: способствуют коррекции коммуникативной компетенции, снятия тревожности, агрессивности, улучшению межличностного микроклимата в группе, что в целом может сформировать адекватный уровень личностного

самоопределения.

Цель психологической программы – формирование просоциальных личностных качеств подростка.

Задачи психологической работы: развитие коммуникативных навыков подростка, развития самоанализа подростка, выявление склонностей к рефлексии, снятия психологических барьеров, стресса, снижения тревожности, выявление умений работать в команде, в паре, развития навыков познавать себя посредством письма и внутреннего монолога.

Контрольный этап эксперимента проводился по тем же методикам, что и констатирующий.

По первой методике не выявлено изменений, поскольку тип акцентуации характера практически невозможно изменить, во-первых, потому, что его определяет темперамент, во-вторых, характер на протяжении длительного времени не меняется, за исключением влияния сильных психологических потрясений, чего содержание нашей программы не преследовало. Однако наблюдаются качественные изменения в формировании таких содержательных элементов личностного самоопределения, как уровень самооценки, статусного положения, коммуникативных и организаторских склонностей, рефлексии.

Таким образом, в нашей работе гипотеза подтвердилась: развитие нравственных, коммуникативных, рефлексивных способностей через психологический тренинг определяет уровень сформированности личностного самоопределения старшеклассников. При этом внутренние факторы личностного самоопределения «уровень рефлексии» и «коммуникативные способности» взаимосвязаны с внешним фактором личностного самоопределения «статусное положение».

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие для студ. вузов. – 2-е изд., стереотип. – М.: издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.
2. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 2005. – №5. – С.47-56.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века-начала XX века / Сост. И.А. Соловкова. М.: Педагогика, 1990. – 678 с.
4. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловкова. – М.: Педагогика, 1985. – 479 с.
5. Асмолов, А.Г. Тренинг общения с подростками. – М.: Издательство «Владос-Пресс», 2005. – 215 с.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Воронеж, 1995. – 301 с.
7. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Наука, 2008. – 589 с.
8. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
9. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. Институтов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 745 с.
10. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений (сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан., В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Наука, 1983. – Т.5. – 545 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Наука, 1991. – 543 с.

13. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998 – № 6. – С. 108-111.
14. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 6-33.
15. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
16. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
17. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика воспитанности и ценностных ориентаций школьников. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 1997. – 31 с.
18. Кетько С. М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности: коллективная монография / С. М. Кетько, С. А. Пакулина, А. В. Поминов. – Челябинск: Филиал Московского педагогического государственного университета, 2005. – 575 с.
19. Ким В.Е. Диагностика альтруистических установок личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 31 с.
20. Климов Е.А. Основы психологии: учебник для вузов. – М.: Культура и Спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
21. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 644 с.
22. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. – М.: «Просвещение», 2005. – 432 с.
23. Крысько В.Г. Социальная психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 448 с.
24. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 345 с.
25. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – изд. 2-е, доп. и перераб. – Л.: Наука, 1983. – 260 с.

26. Локк Д. Опыт о человеческом разуме // Локк Дж. Сочинения в 3-х томах. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – 865 с.
27. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – 4-е изд., стереотип. – Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
28. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение. ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. – 496 с.
29. Немов Р.С. Психология. – М.: Владос ИМПЭ им. Грибоедова, 2002. – 544 с.
30. Обухов Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
31. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 654 с.
32. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 240 с.
33. Психология личности: тесты, опросники, методики // Авторы-составители: Н.В. Киреева и Н.В. Рибчикова – М.: Гелион, 1995. – 220 с.
34. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского; научн.-исслед. ин-т Общей и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1997. – 240 с.
35. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Научн.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 240 с.
36. Реабилитация социально дезадаптивных детей и подростков: Кр. словарь для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних (сост.: Г.М. Иващенко, В.Н. Бушуев при участии В.И. Ширинского). – М.: НИИ семьи, 1998. – 521 с.

- 37.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 982 с.
- 38.Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 643 с.
- 39.Сорокин В. М. Специальная психология: учебное пособие/ В. М. Сорокин; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2004. – 543 с.
- 40.Социальная психология: учеб. пособие для студентов пед. институтов / А.В.Петровский, В.В.Абраменкова, А.Е. Зеленова и др.; Под ред. А.В.Петровского. – М.: Высшая школа, 1997. – 224 с.
- 41.Столяренко Л. Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 789 с.
- 42.Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: «Знание», 2008. – 532 с.
- 43.Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Логос, 1995. – 576 с.
- 44.Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников: Пособие для классных руководителей. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
45. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем. Под ред. Б.М. Величковского; Предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 654 с.
- 46.Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Европейский институт экспертов. – СПб.: «Полиус», 1998. – 639 с.

Приложение

Приложение 1

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК (опросник К. Леонгарда)

Бланк тестируемого _____

1. У Вас чаще -веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что у Вас на глаза наворачиваются слезы в кино, театре, в беседе и т.п.?
4. Сделав что-то, Вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?
5. В детстве Вы были так же смелы, как и Ваши сверстники?
6. Часто ли у Вас резко меняется настроение от состояния безграничного ликования до отвращения к жизни, к себе?
7. Являетесь ли Вы обычно центром внимания в обществе, компании?
8. Бывает ли так, что Вы беспричинно находитесь в таком ворчливом настроении, что с Вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли Вы восторгаться, восхищаться чем-то?
11. Предприимчивы ли Вы?
12. Вы быстро забываете, если Вас кто-то обидел?
13. Мягкосердечны ли Вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли Вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало в него?
15. Стремитесь ли Вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Бывало ли Вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой (а может быть, такое чувство бывает и теперь, в зрелом возрасте)?
17. Стремитесь ли Вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли Ваше настроение от внешних факторов?
19. Любят ли Вас Ваши знакомые?
20. Часто ли у Вас бывает чувство внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. У Вас часто несколько подавленное настроение?

22. Бывали ли у Вас хотя бы один раз истерика или нервный срыв?
23. Трудно ли Вам долго усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к Вам несправедливо поступили, энергично ли Вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли Вы зарезать курицу или овцу?
26. Раздражает ли Вас, если дома занавес или скатерть висят неровно, или Вы сразу же стараетесь поправить их?
27. Вы в детстве боялись оставаться один в доме?
28. Часто ли у Вас бывают колебания настроения?
29. Всегда ли Вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?
30. Быстро ли Вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли Вы быть абсолютно, беззаботно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение безграничного счастья буквально пронизывает Вас?
33. Как вы думаете, получился бы из Вас ведущий в юмористическом спектакле?
34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Не вызывает ли это у Вас неприятных ощущений?
36. Вы любите работу с высокой личной ответственностью?
37. Склонны ли Вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым поступили несправедливо?
38. В темный подвал Вам трудно, страшно спускаться?
39. Предпочитаете ли Вы работу такой, где действовать надо быстро, но требования к качеству выполнения невысоки?
40. Общительны ли Вы?
41. В школе Вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли Вы в детстве из дома?

43. Кажется ли Вам жизнь трудной?
44. Бывает ли так, что после конфликта, обиды Вы были до того расстроены, что идти на работу казалось невыносимым?
45. Можно ли сказать, что при неудаче Вы не теряете чувства юмора?
46. Предприняли бы Вы первые шаги к примирению, если Вас кто-то обидел?
47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли Вы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли Вас иногда неясная мысль, что с Вами и Вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли Вы, что Ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли Вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он Вас оскорбит?
53. У Вас очень велика потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, кто при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли Вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать Вас так, что на глазах выступают слезы?
58. Часто ли бывает Вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого дня или будущего все время крутятся в Ваших мыслях?
59. В школе Вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?
60. Потребуется ли Вам большое напряжение воли, чтобы пройти одному через кладбище?

61. Тщательно ли Вы следите за тем, чтобы каждая вещь в вашей квартире была всегда на одном и том же месте?

62. Бывает ли так, что будучи перед сном в хорошем настроении, Вы на следующий день встаете в подавленном, дрящемся несколько часов?

63. Легко ли Вы привыкаете к новым ситуациям?

64. Бывают ли у Вас головные боли?

65. Вы часто смеетесь?

66. Можете ли Вы быть приветливым даже с тем, кого Вы явно не цените, не любите, не уважаете?

67. Вы подвижный человек?

68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?

69. Вы настолько любите природу, что можете назвать ее другом?

70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли Вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?

71. Вы очень боязливы?

72. Изменяется ли ваше настроение при приеме алкоголя?

73. В Вашей молодости Вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности?

74. Вы расцениваете жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?

75. Часто ли Вас тянет путешествовать?

76. Может ли Ваше настроение измениться так резко, что состояние радости вдруг сменяется угрюмым и подавленным?

77. Легко ли Вам поднять настроение друзей в компании?

78. Долго ли Вы переживаете обиду?

79. Долго ли Вы переживаете горести других людей?

80. Часто ли, будучи школьником, Вы переписывали страницу в Вашей тетради, если случайно оставили в ней кляксу?

81. Относитесь ли Вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?

82. Часто ли Вы видите страшные сны?

83. Бывает ли, что Вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, остерегаетесь того, что можете внезапно выпасть из окна?

84. В веселой компании Вы обычно веселы?

85. Способны ли Вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?

86. Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, приняв алкоголь?

87. В беседе Вы скудны на слова?

88. Если бы Вам необходимо играть на сцене. Вы смогли бы войти в роль, чтобы позабыть о том, что это только игра?

Перед проведением опроса дается инструкция. Время ответов не ограничивается.

Инструкция: "Вам будут предложены утверждения, касающиеся Вашего характера. Если Вы согласны с утверждением, рядом с его номером поставьте знак "+" (да), если нет – знак "-" (нет). Над вопросами долго не думайте, правильных и неправильных ответов нет".

При подсчете баллов на каждой шкале опросника Леонгарда для стандартизации результатов значение каждой шкалы умножается на определенное число. Это указано в ключе к методике. Акцентуированные личности не являются патологическими. Они характеризуются выделением ярких черт характера.

КЛЮЧ

1. Г-1 Гипертимы $\times 3$ (умножить значение на 3) + 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77, -: нет

2. Г-2 Возбудимые $\times 2$ + : 2,15,24,34,37,56,68,78,81, -: 12,46, 59

3. Г-3 Эмотивные $\times 3$ + : 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79, -: 25

4. Г-4 Педантичные $\times 2$ +: 4,14,17,26,39,48,58,61,70,80,83,- :36

5. Г-5 Тревожные $\times 3$ +: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82, -: 5

6. Г-6 Циклотивные $x_3 +$: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84, -: нет
7. Г-7 Демонстративные $x_2 +$: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88, -: 51
8. Г-8 Неуравновешенные $x_3 +$: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86, -: нет
9. Г-9 Дистимные $x_3 +$: 9, 21, 43, 75, 87, - : 31, 53, 65
10. Г-10 Экзальтированные $x_6 +$: 10, 32, 54, 76, -: нет

ОПИСАНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ПО ЛЕОНГАРДУ

1. Демонстративный тип. Высокие оценки по этой шкале говорят о повышенной способности к вытеснению, демонстративности поведения.

2. Педантичный тип. Высокие оценки говорят о ригидности, инертности психических процессов, о долгом переживании травмирующих событий.

3. Застревающий тип. Основная черта этого типа – чрезмерная стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей.

4. Возбудимый тип. Таким людям свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и суждениями.

5. Гипертимический тип. Высокие оценки говорят о постоянном повышенном фоне настроения в сочетании с жадой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью.

6. Дистимический тип. Этот тип является противоположным предыдущему, характеризуется сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни, идеомоторной заторможенностью.

7. Тревожно-боязливый тип. Основная черта – склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности.

8. Циклотимический тип. Людям с высокими оценками по этой шкале соответствует смена гипертимических и дистимических фаз.

9. Аффективно-экзальтированный тип. Лицам этого типа свойственен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.

10. Эмотивный тип. Это чувствительные и впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.

Приложение 2

Методика диагностики самооценки Н.Г. Казанцевой

Инструкция испытуемому. «Вам будут зачитаны некоторые положения. Вам нужно записать номер положения и против него — один из трех вариантов ответов: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует Вашему собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь».

ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно так же способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).
9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого-нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
13. Меня мало беспокоят возможные неудачи.
14. Мне кажется, что успешному выполнению поручений или дел мне мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.
15. Я редко жалею о том, что уже сделал.
16. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.
17. Я сам думаю, что я постоянно кому-нибудь необходим.
18. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.

19. Мне чаще везет, чем не везет.
20. В жизни я всегда чего-то боюсь.

Обработка результатов: Подсчитывается количество согласий («да») под нечетными номерами, затем - количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10.

Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке.

Результат от -3 до +3 о средней самооценке. Результат от +4 до +10 - о высокой самооценке.

Приложение 3

Социометрическое исследование (социометрическая карта)

Испытуемым предлагаются социометрические карточки с инструкцией написать по три имени на каждый вопрос (вопросы могут быть разными в зависимости от возрастной и социальной группы, желания выявить те или иные факторы):

Фамилия _____
1. Кого бы ты попросил/а помочь тебе подготовиться к важному уроку?
1-й выбор _____
2-й выбор _____
3-й выбор _____
2. Кому из класса ты бы доверил/а важный секрет?
1-й выбор _____
2-й выбор _____
3-й выбор _____

В нашем исследовании используется параметрический метод, т.е. метод с ограничением числа выборов. Во-первых, он является более надежным, так как выше осмысленность выбора. Во-вторых, результаты параметрического метода значительно легче подвергнуть математической обработке. Для точ-

ности число выборов было ограничено тремя.

Результаты ответов переносятся на матрицы выбора. Их число соответствует числу вопросов (в нашем случае – 2). Исходя из данных матрицы, можно определить величину социометрического статуса любого члена группы. Она равна сумме полученных данным членом группы выборов, деленной на число членов без одного.

Результаты отношений испытуемых друг к другу при ответе по данному критерию могут быть изображены на социограмме, т.е. в виде схемы, которая показывает суть структуры общения данной группы.

В целом статус определяется числом полученных им выборов, в зависимости от количества детей в коллективе и количества разрешенных выборов (в нашем случае – 25 человек, по 3 возможности выбора у каждого). Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из 4-х статусных категорий:

- 1 – «лидеры»: 5 и более выборов,
- 2 – «предпочитаемые»: 3-4 выбора,
- 3 – «пренебрегаемые»: 1-2 выбора,
- 4 – «отверженные»: 0 выборов.

Приложение 4

Выявление коммуникативной склонности

1. Есть ли у Вас стремление к установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся неблагоприятной ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?

7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, легко ли Вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше Вас по возрасту?
10. Любители Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы).
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела. Которые нужно было выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли при решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Вы принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе (на производстве) ?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не сразу было принято товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Приложение 5

Стимульный материал к методикам диагностики по выявлению уровня рефлексии по опроснику Г.Н. Казанцевой

Текст опросника

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно так же способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).
9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого-нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
13. Меня мало беспокоят возможные неудачи.
14. Мне кажется, что успешному выполнению поручений или дел мне мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.
15. Я редко жалею о том, что уже сделал.
16. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.
17. Я думаю, что я постоянно кому-нибудь необходим.
18. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.
19. Мне чаще везет, чем не везет.
20. В жизни я всегда чего-то боюсь.

Приложение 6

Программа психологического тренинга формирования личностного самоопределения старшеклассников

Тема занятия	Ход занятия
1. Знакомство	Начинается со знакомства, которое происходит в форме игры «Снежный ком», каждый стоящий в кругу перед тем, как назвать свое имя повторяет все имена, которые были названы перед ним. Что касается имени, то оно может быть как настоящим, так и вымышленным. Главное, что это имя на все групповые встречи
2. Имя с выходом	Каждый участник по очереди выходит в центр круга и громко говорит свое имя, делая при этом какой-то жест или принимая позу, характерную для него. «Имя с выходом» лучше, если начнет игру сам ведущий, чтобы было понятно.
3. Игра с мячом	Ведущий: Запомнили имена друг друга? Я еще не все. Сейчас мы поиграем в игру, которая поможет нам запомнить имена лучше. Тот, кто поймает мяч, называет свое имя. А затем, бросая мяч другому человеку, называет его имя. Если кто-то забыл имя участника группы, то можно попросить его напомнить. Упражнение способствует лучшему запоминанию имен участников группы.

4. Представление в парах

Каждый участник группы должен выбрать себе пару - любого человека из круга, сесть рядом со своим партнером и договориться, кто будет первым, а кто - вторым. Инструкцию к упражнению «Представление в парах» учащиеся усваивают с трудом, поэтому ведущий должен продемонстрировать, как выполняется упражнение. Здесь также важно внимательно следить за происходящим и вовремя давать участникам обратную связь. Упражнение часто дает богатый материал для консультативной работы, но нельзя переусердствовать, так как это самое начало работы группы и подростки еще не готовы к глубокому проникновению в свои проблемы, а особенно к их демонстрации окружающим. Первая часть игры - работа в парах. Сначала первые рассказывают вторым немного о себе (что захочется; можно про любимые занятия, свою семью, друзей, свой характер, предпочтения или что-то другое). Вторые внимательно выслушивают своего партнера и стараются запомнить, что он говорит. После того, как Ведущий говорит, «Стоп», - происходит обмен ролями. Вторая часть игры - представление партнера (о том, что будет вторая часть объявляется непосредственно по окончании первой). Снова организуется круг. Каждый участник должен теперь

5.Молекулы

Атомы (участники группы) беспорядочно движутся. По сигналу ведущего они объединяются в молекулы определенной величины (2-5 атомов) в течение 10 секунд, пока звенит колокольчик. Атомы, не вошедшие в состав молекул, выбывают. Ведущий должен каждый раз называть такое количество атомов, входящих в молекулу, чтобы один участник оставался лишним.

Это упражнение способствует раскрепощению участников, сближению, установлению контактов друг с другом.

6.Пальцы

По команде ведущего участники группы выбрасывают какое-то количество пальцев: от 1 до 10. Группа должна выбросить одинаковое количество пальцев, не договариваясь. Игра происходит в полном молчании и продолжается до тех пор, пока все в группе не выбросят одинаковое количество пальцев. По окончании игры следует обсуждение. В зависимости от того, какую цель преследует ведущий, он выбирает и вопросы для обсуждения. Это упражнение, как и многие другие, можно повернуть по-разному. Представляется интересным использовать его для выявления и дальнейшего осознания участниками стереотипов поведения в социальной группе. На этом материале можно увидеть, стремится ли человек провести свою линию или идет за большинством, готов ли он к сотрудничеству с другими или стремится во что бы то ни стало навязать свое и т.п

7.Мой сосед

Ведущий просит детей как следует посмотреть друг на друга, обратить внимание на волосы, глаза, причёску, одежду каждого из участников. Затем он просит одного из детей закрыть глаза и задает вопросы о ком-то из группы.

У кого в группе светлые волосы?

Какие глаза у А?

Кто одет в зеленую кофту?

Какая причёска у О?

Какого цвета волосы у твоего соседа справа?

Эта игра обычно проходит очень живо и способствует развитию наблюдательности, интереса друг к другу.

8.Ассоциации	<p>Один является водящим. Он выходит из комнаты, а в это время остальные загадывают кого-то из участников группы (можно и ведущего). Задача водящего отгадать, кто был выбран, задавая вопросы ассоциативного характера о нем:</p> <p>С каким животным ассоциируется у тебя этот человек?</p> <p>На какое растение он похож?</p> <p>Какой дом подходит этому человеку?</p> <p>С каким напитком он у тебя ассоциируется?</p> <p>С каким - блюдом? и т.п.</p> <p>Вопросы могут быть самые разнообразные и зависят от фантазии водящего.</p>
9.Развитие рефлексии	<p>Письменное задание: напишите на листе бумаги (или в тетрадях) 5 своих положительных качеств и 5 - отрицательных. Далее следует обсуждение. Оно может быть более или менее глубоким в зависимости от готовности группы.</p>
10.Звук Группы	<p>Все участники встают в круг, взявшись за руки, закрывают глаза и озвучивают свое состояние, затем прислушиваются к звукам, которые издают другие и пытаются подстроиться под звук группы</p>

11. Попутчик	<p>Дети свободно двигаются по комнате, и каждый произносит название той страны, в которую хотел бы поехать. Когда ребенок слышит, что кто-то еще произносит то же самое, то берет его за руку: «Нашел попутчика!». Перед началом игры ставится задача: найти себе попутчиков.</p>
12. Пантомима	<p>Группа делится на две команды. Каждая команда придумывает несколько слов - понятий - (по числу членов противоположной команды). Затем начинается игра, заключающаяся в следующем: первая команда приглашает одного из членов второй и сообщает ему задуманное слово; задача этого человека - изобразить слово молча так, чтобы его команда догадалась, что это за слово. Затем команды меняются местами. Игра продолжается до тех пор, пока каждый из участников не побудет в роли изображающего. Игра способствует развитию навыков невербального общения. Она не исключает обсуждения, если ведущий заметил в ходе игры что-либо интересное и желает довести это до сознания участников.</p>

13.Перевоплощение в предмет

Разложите на стульях или столе 12-15 разнообразных предметов (предметов должно быть на 3-5 штук больше, чем участников группы). Это могут быть: ручка, носовой платок, мягкая игрушка, губная помада, зеркало, скрепка и тому подобное. Задача участника - выбрать понравившийся предмет, а затем представить себе, что он является этим предметом, и рассказать о предмете от первого лица. Это упражнение требует грамотного обсуждения. Ход обсуждения, естественно, будет определяться имеющимся материалом (в виде рассказов участников) и зрелостью ведущего и группы. Кроме того, что ребенок идентифицируется с выбранным предметом, предмет еще служит маской, которая позволяет устранить барьер и полнее раскрыться. В этих рассказах в метафорической форме часто представлены острые внутриличностные или межличностные проблемы, волнующие автора. Поэтому это упражнение является хорошей взаимной подготовкой (участника и ведущего) к дальнейшей консультативной работе.

14.Зеркало

Группа встает в круг. Каждый по очереди выходит в центр круга и совершает какие-то движения. Остальные - зеркальная комната - его изображают. Инструкция находящемуся в центре: «Можно делать что угодно, но нельзя касаться зеркал». Это важно произнести в группе, так как агрессивный подросток обязательно попытается ударить или толкнуть одно из «зеркал». Хотя если агрессивный ребенок не осознает свою агрессивность, и вы хотите поработать на него, то бывает полезно ему постоять в центре круга, который отвечает агрессией на его агрессию. После этого упражнения важно обсудить, что чувствовал каждый из участников, находясь в центре.

15.Былинка на ветру

Группа стоит в кругу, плотно прижимаясь друг к другу плечами, вытянув вперед руки. Один человек - в центре круга. Он закрывает глаза и падает в любом направлении. Стоящие в круге ловят его и толкают в обратном направлении. Упражнение способствует повышению доверия к группе. Важно, чтобы в центр круга участники выходили не друг за другом, а исключительно по желанию.

Обсуждение:

Как вам было в центре? Каково быть ловящим?

Обсуждение домашнего задания.

Кто сделал?

Что интересного вы обнаружили, выполняя задание?

Какие чувства были во время выполнения?

Попросите желающих зачитать написанное.

16. Я должен

Разделите пополам листок бумаги и напишите 7 раз в столбик. «Я должен...». А теперь закончите эти фразы, каждую по-своему. Напишите, что вы должны в своей жизни. Напротив каждой фразы, начинающейся с «Я должен» напишите: «Я хочу...». Тема долженствования - это отдельная большая тема, которая, наряду с другими, занимает большое место в жизни каждого подростка. Это упражнение позволяет подойти к рассмотрению этой темы, затронуть ее. За каждым «должен», на самом деле, обычно скрывается какое-то «хочу». Задача данного упражнения найти и осознать это «хочу» - чего вы хотите, выполняя то, что вы «должны»?

Например, «Я должна ходить на работу». За этим долженствованием может скрываться несколько желаний:

я хочу получать деньги;

я хочу узнавать новое;

я хочу приносить пользу.

В обсуждении данного задания полезно задать группе два вопроса: «Узнали ли вы что-то новое о себе?», «Что именно для вас было неожиданным?».

17. В кругу симпатий

Каждый подросток пишет на маленьком листочке что-то приятное другому, о нем (действительно существующее). Послание, под которым можно не подписываться, опускается затем в общий пакет. Бумажки достаются и зачитываются вслух. Возможен вариант упражнения, когда бумажки раздаются по адресам, и каждый сам читает послание, адресованное ему, зачитывая затем вслух то, что хочется. В любом случае в этом упражнении инструкция должна быть открытая, чтобы каждый заранее знал дальнейшую судьбу своих посланий.

Нашей культуре сложился стереотип, затрудняющий выражение и принятие позитивных чувств и симпатий, особенно, когда дело касается малознакомых людей. Это упражнение помогает в выявлении и преодолении такого стереотипа. В обсуждении целесообразно задать следующие вопросы:

Тяжело ли вам было писать?

Почему?

Как вы выражаете свои симпатии за пределами группы?

Что вы чувствовали, когда вам зачитывали послания?

18. День рождения

Каждый из участников получает определенную роль, которой должен придерживаться в течение 20 минут, обстановка задается самыми общими словами, больше поведение участников никак не регламентируется, сюжет действия дети строят сами в ходе игры. Ведущий: «Представьте себе День Рождения. Каждый из вас не раз присутствовал на этом празднике и в виде именинника, и в виде гостя. Сейчас каждый из вас подучит бумажку, на которой будет написана роль, которую вы будете играть в нашем импровизированном спектакле. Он (спектакль) будет длиться 20 минут Вы должны постараться в течение этого времени постоянно находиться в указанном образе». Это ролевая игра. Возможные роли: Именинник, его (ее) Помощник, Спорщик, Миротворец, Пассивный, Недовольный, Оригинал, Бестактный, Отстраненный. Ведущий специально подбирает роль каждому ребенку. Она может быть как соответствующей его типу, так и противоположной, в зависимости от целей, которые вы преследуете. Можно так же каждую роль определить более подробно. Например, «Миротворец. Пытается улаживать все возникающие разногласия. Боится конфликтов, поэтому всячески избегает острых углов в беседах». Задача ведущего - внимательно наблюдать

19. Занять стул

Один человек садится в центр круга на стул, задача остальных - всеми средствами, кроме физического насилия, занять стул ведущего.

Это упражнение вызывает неизменный интерес у подростков, является хорошей разрядкой, а, кроме того, дает хорошую обратную связь каждому о том, как он умеет просить и убеждать других людей. Здесь важно после каждой смены ведущего, задавать сменившемуся вопросы: «Почему он уступил стул именно этому ребенку?»

«Кому бы он никогда не уступил стул, почему?» В конце игры полезно провести молниеносный опрос, кто сколько раз был ведущим, спросить тех, кто не был ни разу - с чем они это связывают.

20. Темная лошадка

Упражнение выполняется в парах. Из этой двойки один ведущий, другой ведомый. Последний закрывает глаза, а первый берет его за талию и водит по комнатам, где расставлены стулья и другие предметы - «препятствия». Задача ведущего - так провести своего партнера, чтобы обойти все препятствия и не столкнуться с другими парами. После 2-5 мин. хождения партнеры меняются ролями. Неплохо, чтобы каждый ребенок, кроме того, сменил одного - двух партнеров. Это телесное упражнение, выполненное после хорошего разогрева, способствует осознанию проблем, связанных с давлением (управлением) – подчинением, активностью – пассивностью, доверием – недоверием. Например, один подросток, которого учителя и родители считали безответственным и инфантильным, с преобладанием агрессивности в поведении, после смены трех партнеров в этом упражнении сказал, что ему никогда не было принято быть ведомым. Это состояние сердило его и вызывало протест. Зато быть ведущим ему понравилось, ему было принято позаботиться о комфорте своих партнеров. И партнеры этого подростка дали ему позитивную обратную связь, отметив, что они чувствовали большое доверие к нему и уверенность, что они беспрепятственно пройдут весь путь.

21. Мгновенная социометрия	<p>Инструкция: «Возьмите за руки (одной рукой - одного, другой - другого) двух человек, с которыми Вам наиболее приятно общение в этой группе». Упражнение быстрое, двигательное и очень информативное. Буквально за две минуты можно получить «скульптуру» группы. Будет ли ведущий участвовать в упражнении – также важный диагностический момент.</p>
----------------------------	--

22. Мы с тобой одной крови

Упражнение выполняется в парах. Задача каждого учащегося найти как можно больше сходств со своим партнером и записать их. Рекомендуемый стиль записей: «Мы оба тактичные», «Мы оба любим слушать музыку» и т.п. Во время поиска сходств нельзя консультироваться с другими, особенно со своим партнером. На поиск и запись сходств отводится 5 мин. На это время целесообразно включить легкую музыку. После того, как перечисление сходств закончено, подростки передают списки друг другу для того, чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал партнер. Если какая-то запись партнера не устраивает ребенка, то он должен ее вычеркнуть. После взаимного анализа работа обсуждается в парах, особенно если есть вычеркнутые пункты. Как обычно можно провести общее обсуждение в кругу. Это упражнение способствует осознанию того общего, что есть у всех людей, какими бы разными они ни казались вначале. Пройдя через поиски и осознание общего с одним человеком, ребенок лучше понимает, что при определенном усилии всегда можно найти то общее, что объединяет тебя с другим, каким бы чужим он ни был для тебя в начале встречи. Такая установка позволяет найти общий язык в самых критических ситуациях.

23.Запутай	<p>Один из группы водящий. Он отворачивается и закрывает глаза. В это время все остальные встают в круг, взявшись за руки. А затем, не отпуская рук, начинают ходить, поворачиваться, переступать через руки друг друга и т.п., в общем, запутываться. Задача водящего - распутать получившийся «клубок». Это хорошее разминочное упражнение работает также на групповую сплоченность.</p>
24.Комплимент	<p>Упражнение выполняется в кругу. Один из детей берет мячик и бросает его кому хочет. Тот, кто ловит мячик, должен вернуть мячик обладателю с приятными словами о нем. Ребенок может кидать мячик столько людям, сколько захочет. После того, как он закончит, мячик передается следующему сидящему в круге. И так, до тех пор, пока мячик не обойдет весь круг.</p>

25. Инопланетянин

Упражнение выполняется в парах.

Инструкция: «Посмотрите внимательно на вашего партнера. Он похож на вас, мы говорили об этом на прошлом занятии. Но он чем-то и отличается от вас. Подумайте и найдите различия, а затем запишите их на листе бумаги. Например: «Ты более общителен, чем я»; «Ты менее уступчив в разговоре, чем я». Работайте молча в течение 5 минут. После того, как вы закончите работать, передайте списки друг другу, чтобы выразить согласие или несогласие с тем, что написал партнер».

После этого упражнения важно провести обсуждение, задав группе следующие вопросы:

Легко ли было искать различия?

Что вы чувствовали, когда читали список различий партнера?

Как вы в жизни относитесь к тому, что отличаетесь от других людей?

26. Не урони

Упражнение игровое и проходит в кругу. Участники перекидывают друг другу мяч так, как будто это какой-то предмет. Например: хрустальная ваза, или колючий еж, или кусок льда и т.п. Задача ловящего - поймать мяч так, как он стал бы ловить названный предмет. Это упражнение всегда проходит очень живо, снимает напряженность, способствует раскрепощению. Тема различий очень важна в группе общения. Часто дети с проблемами в общении не в состоянии осознать свои отличия от других людей (невротическое развитие личности), а соответственно боятся любого разделения, стремятся любой ценой сгладит противоречия, готовы на любые уступки ради сохранения мира. Другие, осознавая свои отличия, не могут принять это и пережить. Они чувствуют себя очень одинокими (а значит, замкнуты и избегают общения), либо злятся на других и требуют подобия во взглядах и поведении (следовательно, конфликтны и агрессивны). Так что через обсуждения этого упражнения возможен выход на интересные и глубокие личностные проблемы. Тем не менее важно не увлекаться глубиной проблематики и индивидуальной работы, надо помнить о том, сколько у ведущего времени, реально оценивать готовность учащегося и группы

