Компетентність, роль

«Розвиток соціально – психологічної та рольової компетентності у тренінговій роботі із старшокласниками»

2018 р.

ЗМІСТ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Вступ | 3 |
| Розділ 1 | Теоретико ‒ методологічні основи вивчення соціально – психологічної та рольової компетентності | 6 |
| 1.1 | Аналіз феномену соціально ‒ психологічної компетентності особистості | 6 |
| 1.2 | Рольова компетентність як умова гармонійності внутрішнього світу особистості | 8 |
| 1.3 | Становлення соціально ‒ психологічної та рольової компетентності у старшокласників | 11 |
|  | Висновки до розділу 1 | 13 |
| Розділ 2 | Емпіричне дослідження становлення та взаємозв’язку соціально ‒ психологічної та рольової компетентності в юнацькому віці | 14 |
| 2.1 | Обґрунтування плану дослідження та діагностичного комплексу | 14 |
| 2.2 | Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження | 15 |
| 2.3 | Методологія тренінгової програми та основні методи тренінгу | 26 |
| 2.4 | Апробація програми тренінгу з розвитку соціально ‒ психологічної та життєвої компетентності старшокласників | 29 |
|  | Висновки до розділу 2 | 31 |
|  | Загальні висновки | 32 |
|  | Список використаних джерел | 34 |
|  | Додатки | 37 |

**ВСТУП**

**Актуальність роботи.** На етапі соціально ‒ економічних перетворень, що відбуваються в Україні, зростає роль особистісної активності, відповідальності та професіоналізму. Тому в останній час, зростає увага психолого ‒ педагогічної науки до вивчення різних виявів особистісних виборів як передумов на шляху особистості до успішного самоствердження та взаємодії з оточуючими. Інтерес до проблеми компетентності виник в теорії комунікації, соціології управління та соціальної психології. В даний час   
соціально ‒ психологічна компетентність стає все більш значущою в усіх сферах соціального життя людини та визнається інтегративною характеристикою сучасної людини ( Л.А. Баранова, В.Н. Куніцина та ін.). Саме якість соціально ‒ психологічна компетенція характеризує людину, як таку, що здатна до адаптації та самореалізації в умовах сучасного суспільства. Разом з тим, аналіз літератури показує, що розглядання даної проблеми часто носить досить загальний характер. Соціально ‒ психологічна компетентність в юнацькому віці відрізняється від компетенції дорослої людини, але вона також передбачає наявність знань про взаємодію людей, взаєморозуміння як у сім'ї та в групі однолітків.

В умовах нестабільного, несприятливого та агресивного соціального середовища, особливо у відношенні молодого покоління, старшокласникам вкрай необхідно навчитися добре орієнтуватися в ситуаціях, специфічних для їх віку, тобто, розвивати свій соціальний інтелект для вирішення актуальних в даному віці соціальних завдань.

Старшокласники опановують нові соціальні позиції та ролі. Серед них є ті, що можуть стати стрижнем для життєвого шляху особистості. Важливо, щоб юнак чи дівчина володіли рольовою гнучкістю, експериментували з різними рольовими позиціями і в той же час могли їх критично їх оцінити. Як відзначає П. П. Горностай, чим багатша система життєвих ролей людини, тим більш багатогранною є її взаємодія з різноманітними соціальними ситуаціями, до яких вона може адаптуватися. Проблема дефіциту ролей, яка може спостерігатися в період становлення особистості юнаків, не буде патологічною, адже втрачені ролі можуть бути заміщеними іншими, в тому числі і уявними. Всі вище зазначені актуальні наукові проблеми обумовили тему та мету дослідження.

**Мета** дослідження полягає у вивченні психологічних умов становлення соціально ‒ психологічної та рольової компетентності старшокласників та апробації програми розвитку відповідних компетенцій у контексті тренінгової роботи психолога в школі.

**Об’єктом дослідження** виступають соціально ‒ психологічна і рольова компетентність старшокласників.

**Предмет дослідження** психологічні умови розвитку соціально ‒ психологічної та рольової компетентності старшокласників.

**Завдання дослідження** полягали у наступному**:**

1) проаналізувати сучасні концепції феномену соціально‒психологічної та рольової компетентності в психології, соціології та суміжних науках;

2) провести емпіричне дослідження вікової специфіки складових соціально ‒ психологічної та рольової компетентності у старшокласників;

3) апробувати тренінгові техніки становлення соціально ‒ психологічної та рольової компетентності через систему психологічних годин у 10–11 класах загальноосвітньої школи.

**Гіпотеза дослідження.** Становлення соціально ‒ психологічної та рольової компетентності старшокласників у освітньому закладі відбувається цілеспрямовано в тренінговій роботі при умовах:

— задіяння психологічних механізмів ідентифікації, децентрації та особистісної антиципації на основі новоутворень, обумовлених особливостями вікового розвитку і провідною соціально ‒ значущою діяльністю;

— впровадження в практику тренінгу розвитку СПК і РК учнів за допомогою рольових форм групової роботи з відпрацюванням умінь вирішення завдань, в ситуації життєвого вибору, формуванням здатності до соціальної та особистісної рефлексії.

**Методи дослідження.** Теоретичні: системний аналіз: системно ‒компонентний аналіз феноменів соціально ‒ психологічної та життєвої компетентності, синтез, порівняння;

Емпіричні*:* психодіагностичні методи (тестові, анкетні), спостереження;

Методи обробки та інтерпретації результатів: математичні та статистичні методи (оцінка значущості розбіжностей критерій t ‒ Стьюдента), кореляційний аналіз (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона).

**Надійність і достовірність результатів** дослідження забезпечується обґрунтованістю його методологічних засад, відповідністю використаних методів предмету, меті та завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізів даних, зокрема методів кореляційного аналізу за Пірсоном, аналізу значущості розходжень «SPSS 16.5А» для Wіndows.

**Експериментальна база і контингент дослідження складає**  43 особи, учні старшого шкільного віку, середній вік яких 15 – 16 років.

**Структура наукової роботи**. Наукова конкурсна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Список використаних літературних джерел налічує 32 найменування.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО‒МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО–ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**1.1 Аналіз феномену соціально ‒ психологічної компетентності особистості**

Рада Європи називає ключові компетенції, які повинні бути у теперішнього покоління випускників ‒ європейців. Це компетенції, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві: розуміння соціокультурних відмінностей між людьми разом із повагою до них, здатність до взаємодії та співпраці із людьми інших культур; розуміння сутності та здатність брати на себе соціальну відповідальність, знання основ конфліктології та вміння регулювати конфлікти та ін. Такі компетентності дозволяють юнакам та дівчатам адаптуватись до викликів дорослого життя, навчитись приймати відповідальні рішення, виходячи із власних життєвих цілей й в то й же час враховуючи інтереси інших людей. Виходячи з цього, готовність до самостійного життя — це налаштування особистості на цілеспрямовану поведінку, що обумовлена усвідомленими життєвими перспективами. На погляд К. О. Абульханової ‒ Славської, готовність до самостійного дорослого життя включає в себе наступні напрями: сформованість соціально ‒ психологічної готовності, що визначається наступними критеріями: сформованість емоційно ‒ вольової сфери випускників; сформованість внутрішніх мотивів навчальної, професійної, суспільної та сімейної царини діяльності; сформованість особистісно значущих якостей, що пов’язані із життєвими цілями особистості, ступінь задоволеності тими сторонами самостійного життя, які є найбільш значущі для становлення особистості молодої людини [1,2]. Вітчизняні автори, зокрема М. В. Москаленко, розглядають такі основні показники готовності до самостійного життя: реальний і конкретний характер життєвих планів; адекватне професійне самовизначення; вміння встановлювати продуктивні соціальні контакти; соціально ‒ нормативна поведінка; вміння використовувати особистий досвід у мінливих умовах [9]. Дані показники — фундамент формування соціально-психологічної та життєвої компетентності.

Отже, розмежування понять «компетенція» та «компетентність» дає нам змогу звернутись до виділення критеріїв та чинників формування соціально ‒ психологічної компетентності, проаналізувати динаміку у віковому та гендерному аспектах розвитку особистості.

Вивченню поняття соціально ‒ психологічної компетентності присвячена велика кількість робіт (А. Журавльов, Лєпіхова, Л. Петровська, Н. Калініна, Ю. Корольова, В. Куніцина та інші). Соціально ‒ психологічна компетентність (від лат. сompetens —відповідний, здатний) — здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних відносин [15,18]. До складу даного феномену входять: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, здатність правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, уміння вибирати адекватні способи взаємодії.

В. М. Куніцина визначає соціально ‒ психологічну компетентність (СПК) як систему знань про соціальну дійсність та про себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення, враховуючи наявну ситуацію. Окрім цього, це уявлення про різноманітність соціальних ролей і способи взаємодії [16].

Однією з найважливіших складових СПК є комунікативна компетентність — це володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних стосунків у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, вихованість, орієнтація в комунікативних засобах [25].

Отже, у структурі соціально ‒ психологічної компетентності виокремлюємо такі компоненти: когнітивний (система знань про сутність, структуру, особливості взаємодії; творче мислення); поведінковий (загальні та специфічні вміння, що дозволяють успішно керувати ситуацією взаємодії, застосовувати конструктивні стратегії у конфліктних ситуаціях; експресивні вміння); мотиваційний (спрямованість на взаємодію, високий рівень домагань); емоційний компонент (високий рівень емпатії та рефлексії; позитивна   
Я ‒ концепція). Треба зазначити, що досі триває інтенсивний пошук визначення головних показників соціально ‒ психологічної компетентності.

**1.2 Рольова компетентність як умова гармонійності внутрішнього світу особистості**

Існує багато психологічних теорій і концепцій, які пояснюють гармонійність чи дисгармонійність внутрішнього світу особистості за допомогою різних моделей. Досить цікавим видається підхід, що трактує життєвий світ особистості як сцену, на якій розгортаються життєві події. Соціальна поведінка в рамках цих підходів розглядається, як виконання різних ролей.  На погляд П.П. Горностая, психологічні ролі досить істотно пов’язані із життєвою компетентністю особистості, а рольова компетентність є однією з її головних складових. Отже, гармонійність внутрішнього світу особистості в рольовій парадигмі пов’язана з рольовою компетентністю [6].

У зарубіжних джерелах зустрічається тлумачення соціальних ролей з позиції «компетентності взаємодії». Так, М. Атаї та Дж. Дарлі під поняттям рольової компетентності розуміють здатність створювати нові зразки виконання ролі, реконструювання знайомих, набутих в практиці прикладів, що дають можливість діяти в нових специфічних ситуаціях взаємодії. Серед базових компонентів компетентності розглядаються «здатність відображати перспективу іншого» та вміння «самоконтролю» [11, 13].

Деякі характеристики особистості, які аналізуються в психологічних концепціях, стосуються рольової поведінки, що узгоджується з нашим розумінням рольової компетентності. Зокрема, у теорії психодрами Я. Морено використовується таке поняття, як «рольовий дефіцит», тобто «..недостатність функціонування ролей, яка виникає в процесі рольового розвитку» [8]. Хоча це поняття використовувалося автором переважно в клінічному розумінні, його можна екстраполювати на прояви здорової психіки, і в такому разі рольовий дефіцит описує тенденції, протилежні виявленню рольової компетентності.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що рольова компетентність — це здатність особистості розв’язувати соціально ‒психологічні проблеми, які пов’язані із рольовою поведінкою. Вона містить достатній рівень володіння своїми психологічними ролями, що сприяє гармонійній рольовій самореалізації. Рольову компетентність можна розглядати як інтегральну характеристику самої особистості.

Одним з компонентів рольової компетентності є рольова варіативність, тобто різноманітність репертуару психологічних ролей особистості, багатство її рольової поведінки [12]. Наприклад, сімейна роль не обмежується однією функцією, а виявляється в багатьох функціях залежно від обставин.

За П.П. Горностаєм, іншою складовою рольової компетентності є рольова гнучкість, тобто вміння легко переходити від однієї ролі до іншої [6]. У багатьох життєвих ситуаціях існує необхідність відмовлятися від деяких ролей, які за певних умов стають неконструктивними і перетворюються на джерело психологічних проблем. Негнучка, ригідна особистість ніби «застрягає» на окремих ролях, не може відмовитися від них, або прийняти нові ролі. Така особливість стає причиною її низької адаптивності.

Наступним параметром рольової компетентності є рольова глибина, тобто розвиненість глибинної структури ролей, опора у рольовій поведінці не лише на рольові очікування навколишніх осіб, а й особистісні складові, тобто рольова ідентичність, рольова Я ‒ концепція, рольове переживання [6].

Нарешті, четвертим компонентом рольової компетентності є здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших. Уміння приймати ролі інших розглядається як основна мета соціалізації особистості, в концепції Дж. Г. Міда Таке уміння вважається за досить цінну рису людини і допомагає їй адаптуватися в соціумі, зокрема уникати рольових конфліктів [21].

Варто зазначити, що в емпіричних дослідженнях встановлений негативний кореляційний зв’язок між рольовою гнучкістю і глибиною, а також між глибиною і варіативністю. Тобто, широка рольова варіативність та висока рольова гнучкість часто пов’язані з поверховим характером ролей, а значна рольова глибина характерна для обмеженого репертуару психологічних ролей [7, 12]. Загальний висновок науковців свідчить про те, що ми маємо справу з інтегральним психологічним феноменом, із досить складною структурою і що в його аналізі мають враховуватися особливості всіх окремих компонентів.

Від рольової компетентності залежить здатність людини долати життєві кризи, які можна трактувати як зміну життєвих ролей [24]. Життєва криза може розглядатись як рольовий конфлікт у сфері життєвих ролей, суть якого полягає в труднощах формування нових або в неможливості відмови від старих ролей, що втратили своє життєве значення і перетворилися на гальмо особистісного розвитку. Розвинена рольова компетентність допомагає подолати життєву кризу з меншими негативними наслідками: висока рольова гнучкість забезпечує легкість зміни життєвих ролей; рольова варіативність допомагає компенсувати недостатньо розвинені ролі іншими ролями [17, 22].

Чим вища рольова компетентність людини, тим більше аспектів її функціонування, тим більше можливостей для творчої самореалізації. Можна стверджувати, що рольова компетентність значною мірою сприяє творчому проектуванню та здійсненню людиною свого життєвого сценарію, а отже є всі підстави розглядати цей феномен як важливу умову життєтворчості людини [3].

Вважаємо, що юнацький вік є сприятливим для рольових експериментів, тому важливо розвивати рольову компетентність старшокласників за рахунок як реальних життєвих ролей, так і уявних, що створені творчою уявою особистості. Проте, слід пам’ятати, що уявна складова внутрішнього світу не завжди може цілком замінити брак важливих життєвих функцій. В сенсі розвивальної роботи таке уявне моделювання ролей часто буває досить сильним психотерапевтичним фактором, що має компенсаторний характер, й таким чином вона сприяє підвищенню рольової компетентності і здатне послабити руйнівний вплив життєвої кризи [24].

**1.3 Становлення соціально-психологічної та рольової компетентності у старшокласників**

Як відомо, не існує єдиної думки з питання про кордони підліткового та юнацького віку. Хронологічно межі цих періодів дуже умовні та часто перетинаються. Як зазначає І.С. Кон, вікові категорії позначають не просто хронологічний вік, щабель індивідуального розвитку, а й певний статус, специфічний для даного віку [14]. Як показав аналіз низки досліджень, представлених у книзі Ф. Райса, розвиток соціально ‒ психологічної компетентності старших підлітків та юнаків, обумовлений потребою в самоствердженні, самовизначенні і включає розвиток якостей особистості, що сприяють спілкуванню, засвоєнню соціальних ролей і статево ‒ рольових стереотипів [26].

Соціальна ситуація розвитку в старшому підлітковому віці являє собою перехід до самостійної і відповідальної дорослості. Завершення статевого дозрівання призводить до підвищення активності, фізичних і психічних можливостей і створює сприятливі умови для виникнення відчуття дорослості, самостійності. Проте, на даному етапі свого розвитку, підліток ще не може бути повністю самостійним. Головна трудність полягає у набутті внутрішньої впевненості в собі, ясної самосвідомості, які і роблять людину здатною бути самостійною і компетентною у майбутньому [19, 23].

Основною проблемою у виявленні соціально ‒ психологічної компетентності у старшому шкільному віці стає, властиве даному віку, невміння правильно співвідносити свої можливості і домагання з реальними результатами діяльності і спілкування [4]. Крім того, у ході соціальної взаємодії можуть виникати проблеми, що свідчать про невміння реагувати на критику і провокаційну поведінку. Однак, долаючи такі перепони, найбільш цінним для підлітка, являється знаходження власних, особистісних стратегій і тактик поведінки, взаємодії з соціумом.

Численні дослідження незаперечно свідчать про те, що ефективне вирішення проблем становлення самосвідомості підлітка, його самовизначення, самоствердження неможливо поза спілкуванням. Спілкування є провідним видом діяльності в цьому віці. В аспекті розвитку підлітка, воно є необхідним з різних причин. По – перше, тільки у реальній взаємодії виникають необхідні навички соціального контакту, уміння відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По – друге, спілкування — це специфічний вид емоційного контакту. Для підлітка, усвідомлення групової приналежності дає важливе почуття емоційного благополуччя в соціумі [28].

Можливість організації процесу формування соціально ‒ психологічної компетентності підлітків залежить від врахування при проектуванні даного процесу зовнішніх і внутрішніх факторів. Аналіз особливостей та завдань вікового розвитку особистості в старшому підлітковому та юнацькому віці дозволяє виділити основні показники СПК: відповідальність; оволодіння засобами організації своєї поведінки; адекватна самооцінка; навички оволодіння своїм емоційним станом і зняттям емоційної напруги; володіння навичками конструктивної взаємодії в різних життєвих ситуаціях та засобами спілкування; сформованість емпатії [5, 30].

**Висновки до розділу 1**

Сприяння становленню соціально ‒ психологічної та рольової компетентностей особистості старшокласників є актуальною проблемою у процесі виховання підростаючого покоління.

Соціально ‒ психологічна компетентність — це здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних відносин. До складу соціально ‒ психологічної компетентності входять: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, уміння вибирати адекватні способи поведінки та уміння реалізовувати ці способи в процесі взаємодії. Недостатній розвиток соціально ‒ психологічної компетентності призводить до непорозуміння між членами різних груп, виникнення установки на однобічність сприйняття іншої людини, психологічного бар’єру у спілкуванні, конфліктів як міжособистісних, так і міжстатевих. В свою чергу, чим вища рольова компетентність людини, тим більше аспектів її функціонування, тим більше можливостей для творчої самореалізації.

Старший підлітковий та юнацький вік створює передумови для успішного розвитку соціально ‒ психологічної компетентності та рольової гнучкості. До них ми можемо віднести: прагнення до більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей; зростання незалежності, «автономності» у судженнях і самооцінці; усвідомлення і прийняття соціальних норм. Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати соціально ‒ психологічну компетентність як спеціальну здібність особистості, яка має задатки у формі певних соціально ‒ психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду в процесі міжособистісної взаємодії.

**Розділ 2**

**Емпіричне дослідження становлення та взаємозв’язку соціально-психологічної та рольової компетентності в юнацькому віці**

**2.1 Обґрунтування плану дослідження та діагностичного комплексу**

Експериментальнедослідження було здійснено в період 2016 ‒ 2017 навчального року. В експериментальному плані незалежною змінною виступила система корекційної роботи та викликані нею зміни. Залежною змінною — є динаміка становлення соціально ‒ психологічної й рольової компетентності у старшокласників. Було використаний комплекс психодіагностичних методик до якого увійшли:

1. Методика С. Хартер «Самосприйняття старшокласників» — це особистісний опитувальник, призначений для вивчення персональної ідентичності та рівня компетентності старшокласників. Опитувальник включає в себе 9 шкал, що дозволяють виявити сприйняття підлітком своїх умінь в основних сферах: шкала «Шкільна компетентність», «Соціальне прийняття», «Атлетична компетентність», «Фізична форма», «Професійна компетентність», «Романтичний потяг», «Поведінка», «Близькі дружні відносини», загальна самооцінка. За кожною шкалою підраховуються бали, що й визначають рівень компетентності. Вважаємо, що даний опитувальник може використовуватися в якості основного психодіагностичного інструменту при вивченні СПК осіб старшого підліткового та юнацького віку.

2. Шкала діагностики соціальної компетентності розроблена А.М. Прихожан, спрямована на виявлення рівня соціальної компетентності підлітків. В ній виділено 6 субшкал: самостійність, впевненість у собі, ставлення до своїх обов’язків, розвиток спілкування, організованість, розвиток довільності, інтерес до соціального життя. Методика проводиться індивідуально, усно, у вигляді бесіди.

3. Методика Роджерса ‒ Даймонда — це особистісний опитувальник, призначений для вивчення особливостей соціально ‒ психологічної адаптації та пов'язаних з цим рис особистості. Авторами виділяються 6 інтегральних показників: «Адаптація»; «Інтернальність»; «Самосприйняття»; «Емоційна комфортність»; «Прийняття інших»; «Прагнення до домінування». Кожен з цих показників розраховується за індивідуальною формулою. Інтерпретація здійснюється відповідно нормативними даним.

4. Тест «Соціального інтелекту» Дж. Гілфорда спрямований на діагностику рівня розвитку соціального інтелекту. Включає 4 субтести. Три субтести складені на невербальному стимульному матеріалі і один субтест – вербальний. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворенні результатів поведінки. Два субтести у своїй факторній структурі мають також другорядні значення, які торкаються здібностей розуміти елементи і відношення поведінки. Стимульний матеріал являє собою набір з чотирьох тестових зошитів. Кожен субтест містить від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежений.

5. Опитування з приводу розуміння поняття «життєве мудра та досвідчена людина»;

6. Методи описової статистики й модифікований варіант t ‒ критерію Стьюдента.

**2.2 Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження**

Розглянемо кількісні показники за особистісним опитувальником «Самосприйняття старшокласників», розроблений С. Хартер. У таблиці нижче, можна побачити, скільки відсотків випробуваних мають той чи інший рівень за різними шкалами компетентності.

Таблиця 2.1 Порівняльна таблиця за шкалою С. Хартера

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні компетентності | % випробуваних | | | | | | | | |
| Шкільна компетентність | соціальне  прийняття | атлетична компетентність | фізична форма | професійна компетентність | романтичний  потяг | поведінкові дії | Близькі дружні відносини | загальна  самооцінка |
| Низька | 4 | 14 | 14 | 19 | 16 | 25 | 11 | 14 | 16 |
| Середньо‒ низька | 21 | 19 | 14 | 7 | 18 | 14 | 18 | 12 | 9 |
| Середня | 33 | 35 | 28 | 28 | 50 | 35 | 35 | 32 | 30 |
| Середньо‒ висока | 38 | 16 | 37 | 32 | 12 | 22 | 28 | 23 | 19 |
| Висока | 4 | 16 | 7 | 14 | 4 | 4 | 8 | 19 | 26 |

Можемо зробити наступні висновки про те, що відповідні обчислені t ‒ значення менше критичного значення tкр. = 1,9900 для 82 ‒ х ступенів свободи при рівні значущості p = 0,05, тобто лежать в межах області відкидання (див. табл 2.2). У результаті ми отримали схожі результати про те, що рівень компетентності в одній і тій же сфері в учнів 10 й 11 класів статистично не відрізняється, отже, наше вихідне припущення про те, що індивідуальна динаміка самооцінки СПК може вважатися стабільною, підтвердилося.

Таблиця 2.2 Результати аналізу даних за t ‒ критерієм Стьюдента

|  |  |
| --- | --- |
| розміри вибірок: | 1.Вибірка: 22 чол. (10 клас) |
| 2.Выборка: 21 чол. (11 клас) |
| обчислене t1 | t1= 0,065574385 |
| обчислене t2 | t2= 0,289559287 |
| обчислене t3 | t3= 0,734036126 |
| обчислене t4 | t4= 0,189894198 |
| обчислене t5 | t5= 0,552002585 |
| Критична величина t для р = 0,05 | tкр. = 1,9900 |

Проаналізуймо отриманні результати діагностики за методикою Дж. Гілфорда «Соціальний інтелект», що наведенні у табл. 2.3 «Розподіл значень соціального інтелекту за рівнями».

Таблиця 2.3 Розподіл значень соціального інтелекту за рівнями

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні розвитку соціального інтелекту | Кількість досліджуваних | кількість досліджуваних (%) |
| Низький | 8 | 13 % |
| Середній | 44 | 77 % |
| Вище середнього | 5 | 10 % |

Як ми бачимо з таблиці, серед досліджуваних переважає середній рівень розвитку соціального інтелекту. Це може вказувати на те, що у підлітків на достатньому рівні розвинута здатність розуміти наміри, почуття і емоційні стани людини за вербальними (словесними) і невербальних проявами. Їм притаманна здатність висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати їх найбільш вірогідні реакції у конкретних ситуаціях. Однак, вони можуть й помилятися, все це буде залежати від зовнішніх умов та внутрішніх психологічних станів, в яких будуть знаходитися підлітки.

Нижче у таблиці 2.4 представленні результати діагностики 9 ‒10 класів за кожним субтестом методики окремо.

Таблиця 2.4 Результати діагностики 9 ‒10 класів за кожним субтестом

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники варіації | СВС | CBS | CBT. | СВС | CBS | CBT. |
| субтест 1 «Історії з завершенням» | | | субтест 2 «Групи експресії» | | |
| ∑±σ | 2,53 | 5,50 | 12,25 | 11,69 | 14,56 | 12,45 |
| М | 13,46 | 11,96 | 14,00 | 11,00 | 12,09 | 19,00 |
| Мо | 14,00 | 14,00 | 13,50 | 14,50 | 12,50 | 10,50 |
| Ме | 14,00 | 13,50 | 45,9 | 21,9 | 19,9 | 17,9 |
| V(%) | 18.7 | 45,9 | 16,3 | 15,7 | 19,4 | 16,3 |

*Продовж. табл. 2.4*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | субтест 3 «Вербальна експресія» | | субтест 4 «Історія з доповненням» | |
|  | CBU | CBR | CBU | CBR |
| ∑±σ | 7,23 | 10,52 | 5,98 | 14,01 |
| М | 10,6 | 10,55 | 7,45 | 15,34 |
| Мо | 11,00 | 13,10 | 7,06 | 15,27 |
| Ме | 11,00 | 12,07 | 7,45 | 14,09 |
| V(%) | 20,1 | 37,9 | 15,7 | 20,7 |

**Примітка:** умовні показники компонентів структури соціального інтелекту: СВС — пізнання класів, CBS — пізнання систем, CBT — перетворення результатів поведінки, CBU — розуміння елементів поведінки, CBR — розуміння відношення поведінки.

Наступним нашим кроком буде аналіз отриманих даних діагностики за методикою Дж. Гілфорда, для дівчат та хлопців, за кожним субтестом окремо. На рис. 1. представленні результати діагностики за першим субтестом «Історії з завершенням» для кожної статі.

*Рис.1.* Результати діагностики за 1 субтестом «Історії з завершенням».

Як ми бачимо на рисунку, серед хлопців переважає низький рівень пізнання та прогнозування результатів поведінки. Це може свідчити про те, що підлітки погано розуміють зв’язок між поведінкою та її наслідками. Вони можуть часто робити помилки, попадати у конфлікти, через те що невірно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших, погано орієнтуються у   
загально ‒ прийнятих нормах і правилах поведінки.

Серед дівчат, по першому субтесту методики, переважає середній рівень пізнання та прогнозування результатів поведінки. Данні результати вказують на те, що в них на доброму рівні розвинена здатність передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації, та того, що відбудеться в майбутньому. Дівчата можуть орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії та вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Однак, вони можуть зазнавати поразки у своїх прогнозах, це може залежати від конкретних обставин, в яких вони опинилися.

На рис 2. представленні результати за другим субтестом «Групи експресії» методики.

*Рис 2.* Результати діагностики за 2 субтестом «Групи експресії».

Як ми бачимо на рис.2, як серед хлопців так й серед дівчат переважає низький рівень пізнання класів поведінки, тобто, здібності до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих відзнак у різних невербальних реакціях людини. Це може свідчити про те, що підлітки погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів. У спілкуванні вони більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень, можуть помилятися в розумінні сенсу слів співрозмовника тому, що не враховують супроводжуючі їх невербальні реакції.

Тепер проаналізуємо результати діагностики за третім субтестом «Вербальна експресія», які наведенні нижчі, на рис 3.

*Рис 3.* Результати діагностики за 3 субтестом «Вербальна експресія».

Можемо помітити, що серед хлопців переважає середній рівень пізнання перетворення поведінки, тобто розуміння змісту значень вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали. Підлітки уважні до характеру і відтінків людських взаємовідносин. Однак, інколи, їм може бути важко знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками.

Більшій кількості дівчат притаманний низький рівень розуміння змісту значень вербальних реакцій людини. Це може вказувати на те, що вони погано розуміють різний зміст, який може приймати одні і ті ж вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування. Інколи, можуть помилятися в інтерпретації слів співрозмовника.

На рис 4. представленні результати діагностики дівчат та хлопців за четвертим субтестом «Історії з доповненням».

*Рис 4.* Результати діагностики за 4 субтестом «Історії з доповненням».

Помітно домінування високого рівня пізнання та прогнозування систем поведінки серед досліджуваних чоловічої статі. Це може свідчити про те, що хлопці здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, помічають зміни при включенні у комунікацію інших учасників.

Серед дівчат переважає середній рівень здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей. Це може вказувати на те, що вони мають труднощі в аналізі та прогнозуванні ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, можуть погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми, в залежності від конкретних обставин.

Для повного аналізу соціально ‒ психологічної сфери адаптації старшокласників, результати дослідження за методикою СПА, були оброблені за допомогою програми STADIA та укладені у вигляді зведеної таблиці статистичних даних окремо для дівчат і хлопців. Отримані результати представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 Звідні статистичні показники за методикою СПА   
К. Роджерса ‒ Даймонда, (N=43)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Назва показника | R | Lim xmax - xmin | Середня X | Похипка середньої | Дисперсія | Ст. відхил | Медіана | Мода | Асиметрія | Екцес | Норми |
| 1 | Адаптація | 102 | 174 - 72 | 127 | 4,5 | 863 | 28,9 | 121 | 121 | -0,3 | 2,1 | 170-68 |
| 2 | Дезадаптац | 108 | 149-41 | 79,2 | 4,8 | 972 | 30,8 | 68 | 56 | 0,8 | 2,4 | 170-68 |
| 3 | Прийняття себе | 55 | 67-12 | 42,1 | 2,3 | 217 | 14,6 | 43 | 23 | -0,4 | 2 | 52-22 |
| 4 | Неприйняття себе | 39 | 42-3 | 20,2 | 1,7 | 122 | 10,9 | 20,1 | 7 | 0,1 | 2 | 35-14 |
| 5 | Прийняття інших | 28 | 37-9 | 21,9 | 1,1 | 52,2 | 7,1 | 23 | 26 | -0,1 | 2,2 | 30-12 |
| 6 | Неприйняття інших | 32 | 36-4 | 20,1 | 1,3 | 67,5 | 8,1 | 20 | 25 | -0,2 | 2,2 | 35-14 |
| 7 | Емоційний комфорт | 30 | 34-4 | 21 | 1,2 | 63,5 | 7,9 | 23 | 23 | -0,2 | 1,9 | 35-14 |
| 8 | Емоційний дискомфор | 35 | 37-0 | 17,8 | 1,5 | 97,7 | 9,8 | 18 | 19 | -0,2 | 2,1 | 35-14 |
| 9 | Внутрішній контроль | 61 | 71-0 | 37,4 | 2,9 | 35,9 | 18,7 | 39,5 | 12 | -0,3 | 1,8 | 65-26 |
| 10 | Зовнішній контроль | 45 | 48-3 | 22,1 | 1,6 | 10,9 | 10,3 | 20,5 | 10 | 0,6 | 2,8 | 45-18 |
| 11 | Домінування | 17 | 19-0 | 8,2 | 0,6 | 17,6 | 4,2 | 8 | 5 | 0,4 | 2,7 | 15-6 |
| 12 | Ведомість | 76 | 79-3 | 19,7 | 1,8 | 13,2 | 11,4 | 18,5 | 18 | 3,1 | 17,6 | 30-12 |
| 13 | Ескапізм | 21 | 26-5 | 17,8 | 0,8 | 28,6 | 5,3 | 18 | 18 | -0,5 | 2,6 | 25-10 |

Статистичні дані таблиці вказують на відносно нормальний розподіл параметрів. Слід звернути увагу, що варіаційний розмах перевищує визначені норми як у хлопців так і у дівчат. Це свідчить про те, що у номінативній вибірці існує певна категорія старшокласників, показники яких виходить за межі допустимих норм. Проте загальний рівень адаптації, який залежить від емоційних параметрів особистості, в різних гендерних групах відповідає нормі. Слід відмітити, що високий рівень адаптивності є фактором, що запобігає стану дезадаптивності. Тому у цілому можливо констатувати, що більше половини представників номінативної вибірки (63%) вільні від емоційних проблем в наслідок соціальної неуспішності.

В результаті аналізу статистичних результатів, стають помітними певні відмінності між вибіркою хлопців і дівчат. Звертаємо увагу, що вони пов'язані не з якісними характеристиками переживання, а з поведінковим проявом. Так, за самозвітами найбільш розповсюдженим показником у параметрі «неприйняття себе» у хлопців – 0, у дівчат – 7, за параметром «прийняття себе» у хлопців – 43, у дівчат – 23, за параметром «прийняття інших» у хлопців – 19, у дівчат – 20, за параметром «неприйняття інших» у хлопців – 15, у дівчат – 26, за параметром «емоційного комфорту» у хлопців – 31, у дівчат – 23, за параметром «емоційний дискомфорт» у хлопців – 4, у дівчат 19.

Отриманні дані дослідження за методикою СПА можемо проінтерпретувати таким чином, що хлопцям раннього юнацького віку властиве прагнення створювати соціально бажаний образ, ідеалізувати себе, важче визнати наявність певних емоційних проблем ніж дівчатам. Дівчата більш відвертіші у своїх відповідях, готові визнавати свої емоційні переживання, менше схильні прикрашати образ власного «Я».

Для вивчення суб’єктивного розуміння змісту виразу «життєве мудра та досвідчена людина» було проведено опитування. Старшокласники відповідали на запитання: «Як ви розумієте поняття мудра та досвідчена людина?». Зміст поняття тлумачився респондентами у різних аспектах: вміння адаптуватися, виживати, виходити зі скрутних ситуацій; показник успіху, щастя, добробуту, самореалізації. Велика частка опитуваних при тлумаченні поняття мудрість використовували метафори: «Людина мудра почуває себе у житті, як риба в воді». «Мудрість — вміння почувати себе завжди у своїй тарілці». «Мудрість та досвідченість — це сприйняття світу без «рожевих окулярів». За результатами було складено ієрархію тверджень. Власну компетентність респонденти мали оцінити за п’ятибальною шкалою. Варто відмітити, що результати опитування показали деяку відмінність суб’єктивного розуміння поняття «життєво мудрої та досвідченої людини» у дівчат на відмінну від хлопців.

Цікавою, на наш   погляд, є   характеристика респондентами життєво компетентної людини: це особистість, що зберігає емоційну рівновагу, веселий настрій; підтримує добрі стосунки з людьми; постійно розвивається, вміє навчитися новому; здатна зберегти себе від руйнування; має   власну думку; вміє аналізувати життєві ситуації; не підкоряється обставинам.

Ці риси збігаються з характеристи­кою зрілої, творчої особистості, яку А. Маслоу на­зиває самоактуалізованою. Тому життєва компетентність властива ідеалу особистості, який висуває гуманістична психологія. Саме така особистість, котра вміє орієнтуватися на власний досвід, цінності, усвідомлює свої прагнення, може успішно адаптуватися в сучасному світі швидкоплинних подій, відповідати його вимогам. Життя потребує від особистості постійного творення но­вого, творчість стає гарантом життєвого успіху.

В результаті діагностики за методикою «Шкала соціальної компетентності», розробленою А. М. Прихожан, було виявлено, що соціальна компетентність досліджуваних (як хлопців так й дівчат) в цілому відповідає їх віку. Більш детальні результати представлені у табл. 2.8.

Таблиця 2.8 Субшкали за методикою «Шкала соціальної компетентності»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Субшкала | хлопці | дівчата |
| коефіціент соціальної компетентності | |
| 1. | Самостійність | у всіх досліджуваних в межах  0 ‒ 0,5 | |
| 2. | Впевненість у собі |
| 3. | Ставлення до своїх обов’язків |
| 4. | Розвиток спілкування |
| 5. | Організованість, розвиток довільності |
| 6. | Інтерес до соціального життя, наявність захоплень, володіння сучасними технологіями |

Як ми бачимо, за кожною субшколою всі, без вийнятку досліджуванні, отримали результати в межах норми. Це може свідчити, про те, розвиток підлітків відповідає вимогам соціуму, та їх соціальний вік співпадає з хронологічним. Вони самостійні, відповідальні у ставленні до своїх обов’язків, активні у соціальному житті та володіють сучасними технологіями.

Результатом емпіричного дослідження стало виокремлення «групи ризику» кількістю 30 осіб (10 хлопців, 20 дівчат), відповідно вони були розділені на експериментальну і контрольну вибірку, по 15 осіб у кожній.

В дану групу ризику за результатами дослідження, увійшли старшокласники, які характеризуються: низьким рівнем адаптації, проблемами самоприйняття власного фізичного «Я», емоційним дискомфортом, який супроводжується тривожними думками, страхами, високим рівнем спонтанної та реактивної агресії, роздратованістю та сором'язливістю. Крім того вони мають ускладнені стосунки зі своєю родиною, мають труднощі у спілкуванні з однолітками, песимістично зображують перспективи майбутнього. Слід відмітити, що наявність труднощів у розв’язанні соціальних ситуацій демонструють більшість юнаків, та спостерігається три шляхи їх вираження.

Низька СПК маскується за безтурботністю, завищеною самооцінкою. Під час діагностики такі старшокласники ведуть себе певною мірою нахабно, вигукують у голос свої відповіді, особливо що стосуються їх зовнішності, відношення до протилежної статі. Частіше їх результати є не достовірними.

Зниження СПК можуть приводити до пасивної поведінки. Такі юнаки одразу виконують указівки, бояться перепитати якщо пропустили питання або не зрозуміли його, у бланках опитувальника спостерігається тенденція частих виправлень відповідей на більш соціально бажані.

Третій тип виявлення СПК, на відміну від попередніх, має певні труднощі у розв’язанні життєвих завдань, проте не намагається приховати їх. Результати тестових відповідей є достовірними. Швидко йдуть на контакт, легко розповідають про те, що їх турбує, прагнуть вирішити свої проблеми. Ці юнаки склали більшість тренінгової групи.

**2.3 Методологія тренінгової програми та основні методи тренінгу**

На основі отриманих емпіричних даних в ході дослідження соціально ‒ психологічної компетентності юнаків, була сформована та апробована корекційна програма «Розвиток СПК та життєвої компетентності у тренінговій роботі із старшокласниками».

В основу розробки тренінгу були покладені підходи та вправи, представлені в тренінгах «Розвиток ціннісних орієнтацій старшокласників» (автори ‒ упорядники: Г.В. Мішеніна, Г.П. Звездін) [20], «Психологічна підготовка до важких життєвих ситуацій» (автори А.Ф. Березін, М.М. Березіна) [10]; «Формування ефективних стратегій поведінки у важких ситуаціях спілкування» (автор ‒ упорядник Л.А. Гейденріх) [24]; програма «Як збуваються і розбиваються мрії» (автори Том Форбс, К.Н. Корсаков, Діана Нотаро, Пол Пайл, Гэри Стенли) [29].

Мета тренінгової програми полягає у розвитку соціально ‒ психологічної та рольової компетентності старшокласників як значущого чинника формування психологічної стійкості.

Основним завданням тренінгової роботи є: розвиток адекватних уявлень про власні можливості та обмеження, необхідні для ефективної соціальної поведінки; оволодіння навичками комунікації; осмислення свого соціального оточення і освоєння відповідних віку системи цінностей і соціальних ролей.

Тренінгова програма включає 5 розділів. В які були включенні наступні теми: «Особливості взаємодії в групі», «Самопізнання як основа СПК», «Саморозвиток у вирішенні життєвих завдань», «Основи конструктивної взаємодії», «Рольова компетентність — умова успіху в життєвих виборах».

Основні змістові лінії програми: психологічні механізми встановлення позитивного контакту з іншими людьми; розвиток самопізнання як умова успішної взаємодії з самим собою і світом; можливість і обмеження спілкування з іншими, закономірності взаємодії з групою; соціально ‒ психологічні аспекти «правильної» і «неправильної» поведінки; мотивація здорового способу життя; проектування власного розвитку.

Більш детально основні критерії та показники розвитку СПК старшокласників [27], наведенні нижче у табл. 3.1.

Табл. 3.1 Критерії соціально‒психологічної та рольової компетентностей старшокласників, що є «мішенями» корекційно ‒ розвивальної роботи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерії | показники | ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОКАЗНИКІВ |
| особистісний компонент | | |
| Соціалізація | Соціальна активність,  самостійності | Орієнтація на успіх, емоційна стійкість, особистісна активність, адекватна самооцінка, вольовий контроль, впевненість у собі, мотивація досягнення; вміння аналізувати ситуації приймати адекватні рішення; сформованість навичок самообслуговування |
| когнітивний компонент | | |
| Соціалізація | Соціальна активність,  самостійності | Знання про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві.  знання про способи взаємодії людей у ​​суспільстві; про сутність здорового способу життя; знання про права та обов'язки людини як члена суспільства |
| діяльнісний компонент | | |
| Комунікативність | Товариськість,  відповідальність, організованість | Здатність поставити себе на місце іншого і вирішувати конфлікти у відповідності з ситуацією; здатність встановлювати і підтримувати соціальні контакти з однолітками і дорослими людьми, проявляти ініціативу при вирішенні колективних завдань; організаторські здібності; приймати правила і норми соціального життя. |
| Морально‒ціннісний компонент | | |
| Соціалізація | Моральність | Наявність життєвих орієнтацій і цілей; толерантність; прийняття сімейних цінностей;  прийняття цінностей здорового способу життя, культурних, сімейних цінностей; гордість за історію своєї родини, країни. |

Тому, згідно критеріїв СПК, зміст і структура програми передбачає реалізацію наступних завдань: актуалізація мотивації саморозвитку, підвищення соціально ‒ психологічної компетентності; розвиток поведінкового рівня умінь і навичок соціально адекватного реагування; розвиток навичок саморегуляції та самоконтролю як прояву нового рівня усвідомлення себе.

Основний акцент у програмі зроблено на формування соціальних навичок, компетенцій та рольової гнучкості. Насамперед, це вміння бути відповідальним лідером, презентувати та адекватно позиціонувати себе; вміння співпрацювати, працювати в команді; вміння говорити «Ні», приймати рішення; саморегуляція і самокорекція; вміння вирішувати проблемні ситуації взаємодії.

В основу тренінгової програми були покладені наступні методи, що використовувалися для розвитку СПК: методи розвитку навичок міжособистісного спілкування, що включали в себе групову роботу, групові ігри, роботу в парах, дискусійні методики, вправи на розвиток навичок соціальної адаптації та взаємодії; методи на вирішення практичних завдань, ситуації вибору (профорієнтаційні ігри, вправи для мозкового штурму); методи прищеплення духовно ‒ моральних цінностей, були реалізовані за допомогою вирішення моральних дилем, вправ на розвиток самоусвідомлення себе «тут і тепер»; техніки когнітивно ‒ поведінкової психотерапії, а саме поєднання методів рольових ігор, психодрами, тренінгу умінь та методу дискусії [31,32].

Критерії визначення рівня засвоєння змісту тренінгової програми: розвиток основних соціальних навичок; володіння прийомами адекватної самопрезентації в групі; розширення і поглиблення самопізнання; вміння моделювати і прогнозувати саморозвиток; вміння приймати доцільне рішення у проблемній ситуації; розвиток рефлексивних умінь.

Діагностичні проби здійснюються в ході виконання вправ кожного блоку тренінгу. Зміст курсу реалізується у формі тренінгу. Така форма є найбільш адекватною для розвитку та відпрацювання соціально ‒ психологічних навичок і життєтворчих компетенцій у старшокласників.

В результаті тренінгових занять (опис вправ у Додатку) у старшокласників повинні відбутися формування умінь самоконтролю і самокорекції поведінки, оволодіння конструктивними прийомами спілкування та подолання стресу, гармонізується Образ Я. Також має відбутися співвіднесення індивідуально ‒ психологічних і особистісних особливостей з вимогами сучасної соціореальності, одним з аспектів якої є орієнтація на здоровий спосіб життя, що максимально сприяє самореалізації людини і досягненню успіху.

**2.4 Апробація програми тренінгу з розвитку соціально -психологічної та рольової компетентності старшокласників**

Для відстеження динаміки змін у становленні СПК старшокласників нами було використано шкалу К. Роджерса ‒ Р. Даймонда. На етапі діагностичного заміру виявлені наступні тенденції щодо рівня соціально ‒ психологічної адаптації старшокласників, що входили в тренінгову групу: підвищився рівень адаптації, самоприйняття, прийняття інших, рівень емоційного комфорту та рівень інтернальності. Щодо контрольної групи, за результатами повторного дослідження за допомогою методики СПА, статистично ‒ значущих змін не виявлено.

Для встановлення статистичної достовірності різниці між вибірками був використаний коефіцієнт Стьюдента. Аналіз результатів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп після проведені серії тренінгових занять свідчив про наявність статистично достовірних змін у ЕГ (tтеор =3,1, tемп = 3,9 при р=0,05), тоді як в КГ подібні зміни відсутні (tтеор =3,1, tемп = 1,98 при р=0,05).

У таблиці 3.1 наведено узагальнені статистичні дані та зміни, що відбулися з експериментальною групою після тренінгових занять, порівняно із контрольною групою.

Таблиця 3.1 Оцінка динаміки емоційної сфери в тренінговій та контрольній групі за методикою СПА

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Показники | Експериментальна група | | | | Контрольна група | | | |
| До експерименту | | Після експерименту | | До експерименту | | Після експерименту | |
| Ср.ариф значення | Ср. квадр. Відхилення | Ср.ариф значеня | Ср. квадр. Відхилення | Ср.ариф значення | Ср. квадр. Відхилення | Ср.ариф значення | Ср. квадр. Відхилення |
| 1 | Адаптація | 42,3 | 9,76 | 52 | 10,6 | 43 | 9,89 | 43 | 9,89 |
| 2 | Самосприйняття | 38,4 | 9,2 | 49 | 11 | 38,5 | 9,2 | 39 | 9,2 |
| 3 | Прийняття інш. | 43,1 | 10,2 | 52 | 15 | 42 | 10 | 43 | 10,2 |
| 4 | Емоційний комфорт | 36,2 | 8,7 | 48 | 9,8 | 36 | 8,7 | 36 | 8,7 |
| 5 | Інтернальність | 46,5 | 10,3 | 52 | 11,8 | 46,3 | 10,2 | 46 | 10 |
| 6 | Потяг до домінування | 49,5 | 11 | 50 | 11 | 51 | 12,6 | 50 | 11,5 |
| Коефіц. Стьюдента,  рівень знач. 0,5 | | 3,1 | | 3,9 | | 3,1 | | 1,98 | |

Помітно, що позитивні зміни у СПК відбулись за рахунок підвищення рівня адаптації до соціального середовища, підвищення рівня позитивного ставлення до себе й до оточуючих, підвищення рівня емоційного комфорту, появи прагнення самостійно вирішувати свої труднощі, брати відповідальність на себе. Показник рівня потягу до домінування у тренінговій та контрольній групах залишився незмінним і відповідно є подібним в обох групах. Даний показник відповідає середньому рівню, що свідчить про норму його прояву.

**Висновки до розділу 2**

В основу тренінгової програми покладені техніки когнітивно ‒ поведінкової психотерапії, а саме поєднання методів рольових ігор, психодрами, тренінгу умінь та методу дискусії. Програма спрямована на розвиток соціально ‒ психологічної та рольової компетенцій, самодослідження та самовираження. Зміст програми складається 5 блоків:

**Блок 1. Розширення розуміння поняття соціально ‒ психологічна та рольова компетентність.**

**Блок 2. Формування соціальної довіри.** Допомога у переборюванні негативних переживань; зниження тривожності в соціальних ситуаціях, усвідомлення альтернативних форм поведінки.

**Блок 3. Гармонізація особистості.** Розвиток самопізнання, розрізнення впевненої та невпевненої поведінки на відміну від агресивної.

**Блок 4. Корекція залежності від оточуючих**. Через імітування процесу ініціації створити умови для відчуття та розуміння старшокласником самостійності та відповідальності за своє життя; формувати навички прийняття життєвих рішень.

**Блок 5. Розвиток комунікативних вмінь.** Формування адекватних форм поведінки шляхом програвання певних ситуацій з життя; робота над виразністю рухів тіла, міміки обличчя, голосом; навчити навикам регулювання своєї поведінки при спілкуванні з оточуючими.

Структура корекційного заняття складалась з наступних етапів: ритуал; привітання, розігрів; головна дія; шеренг після головної вправи; завершення групової роботи з використання вправ, що дозволяють закінчити на емоційному підйомі; заключний шеренг із підведенням підсумків.

На кожний блок відводиться 4 заняття, тривалістю 1,5 години, частота зустрічей 2 рази на тиждень. Під час апробації інтегрованої програми становлення СПК когнітивно ‒ поведінковими методами було доведено, що їх використання забезпечує стійкі позитивні зміни.

**ВИСНОВКИ**

Проведене емпіричне дослідження дає можливість узагальнити проблеми становлення соціально ‒ психологічної та рольової компетентності старшокласників, що негативно впливають на соціально ‒ психологічну адаптацію. Вивчення впливу тренінгу умінь та когнітивне ‒ поведінкових стратегій відкриває можливість розробки програм корекційно ‒ розвивальної роботи зі старшокласниками. На нашу думку це є актуальним завданням сучасної школи, робота якої спрямована на гармонійне формування особистості, створення сприятливих умов для самореалізації кожної дитини.

Враховуючи результати дослідження, близько половини досліджуваних мають труднощі в різних аспектах СПК. Спостерігається наявність емоційного дискомфорту, виявляється підвищений рівень сором'язливості, агресивності по відношенню до оточуючих, схильність критично сприймати оціночні характеристики значимих дорослих. Виявлені тенденції до ізоляції, зниження спілкування з однолітками, до частої зміни настрою і недостатньої саморегуляції. Дана характеристика веде до зародження конфліктної основи спілкування з оточуючими, що може призвести до значних відхилень у формуванні та розвитку особистості старших підлітків. Виходячи з цього, нами була розроблена тренінгова програма.

Однак, в цілому соціальна компетентність досліджуваних (як хлопців так й дівчат) в відповідає їх віку (соціально ‒ психологічним нормативам).

Аналіз результатів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп після тренінгових занять свідчив про наявність статистично достовірних змін у ЕГ (tтеор=3,1, tемп=3,9 при р=0,05), тоді як в ЕК подібні зміни відсутні   
(tтеор = 3,1, tемп = 1,98 при р=0,05). В тренінговій групі підвищився рівень соціально‒психологічної адаптації, як показник з 42,3% до 52%.

Наша гіпотеза про те, що розвиток соціально ‒ психологічної та рольової компетентності старшокласників у освітньому просторі стає успішним коли: виділені психологічні умови становлення соціально ‒ психологічної компетентності учнів на основі новоутворень, обумовлених особливостями вікового розвитку і провідною соціально ‒ значущою діяльністю та впроваджена в практику модель розвитку СПК учнів за допомогою рольових тренінгових форм групової роботи з відпрацюванням умінь вирішення завдань, в ситуації життєвого вибору, формуванням здатності до соціальної та особистісної рефлексії, підтверджено.

Варто відмітити результативність використання рольової гри, що була покликана відрегулювати процеси неадекватної реалізації здатності до творчості і таким чином сприяти підвищенню соціально ‒ психологічної компетентності особистості. Гра мала сильний терапевтичний ефект, заснований на здатності відповідати глибинним психологічним потребам юнаків. Доцільність використання рольової гри в тренінгових заняттях підтвердилося тим, що в результаті відбувся розвиток компетентності одразу в двох сферах: предметній та соціальній.

Підводячи підсумок дослідження, слід сказати, що воно дійсно має практичну значущість, важливість. Оскільки у вітчизняній науці можливості когнітивне ‒ поведінкових психотехнік у розвитку соціально ‒ психологічної й рольової компетентності учнів школи слабо вивчені. У процесі проведення нашого дослідження цілі, поставлені перед нами, досягнені, завдання виконані, гіпотезу підтверджено.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова - Славская К. А. Психология и сознание личности / Ксения Алексеевна Абульханова – Славская. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 2000 с.
2. Абульханова ‒ Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. ‒1994. ‒№4. ‒ С. 39 ‒ 43.
3. Бандура О. О. Влияние самоактуализации на формирование структуры компетентного стиля жизни личности: дис... канд. психол. наук: 19.00.05: Киев, 2001. ‒ 276 c
4. Божович Е. Д., Шеина Е. Г. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков/ Е.Д. Божович, Е.Г. Шеина // Психологическая наука и образование. ‒ 1999. ‒ №2. ‒ С. 64 ‒ 76.
5. Голошуова Г.С., Ежов С.Г. Факторы формирования социальной компетентности подростков / Г. С. Голошуова, С. Г. Ежова // Педагогическое образование*.* ‒ 2011. ‒ №4. ‒ С 211 – 217.
6. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / Павел Петрович Горностай. ‒ К.: Интерпресс ЛТД, 2007. ‒ 312 с
7. Горностай П. П. Творчество, как форма освоения и переживания времени личности / П.П. Горностай // Психология личности и время жизни человека. ‒ Черновцы: ЧГУ. ‒ 1991. ‒ С. 24 ‒ 32.
8. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Горфман; [пер. с англ.]. ‒ М.: «Канон ‒ пресс ‒ Ц», «Кучково поле», 2000. ‒ 304 с.
9. Дукерман Г.А. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Г.А. Дукерман, Т.М. Титаренко. ‒ К: Либідь, 2003. ‒ 376 с.
10. Зарипова Е.И. Становление социальной компетентности школьника в условиях региональной образовательной среды: дис. . канд. пед. наук: 17.09.09 / Елена Игоревна Зарипова. ‒ Омск, 2005. ‒ 215 с.
11. Каппони В., Новак Т. Ассертивность в жизнь / В.Каппони, Т.Новак. ‒ СПб.: Питер, ‒ 1995. ‒ 200 с.
12. Кононенко И.М. Ролевая игра как средство развития социально – психологическая компетентности будущего специалиста / И. М. Кононенко // Вестник АГТУ. ‒ 2007. ‒ № 5 (40). ‒ С.164 – 170.
13. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности / Константин Викторович Карпинский. – Гродно: Изд–во. ГУ, 2002 – 167 с.
14. Кон И.С. Психология ранней юности / Игорь Семенович Кон. – М.: Психология, 1989. – 250с.
15. Королева Ю.А. Социально – психологическая компетентность и жизнеспособность лиц с отклонениями в развитии: факторный анализ / Ю. А. Королева // Специальное образование. ‒ 2015. ‒ №4. ‒ С. 43 – 51.
16. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение / В.Н. Куниціна, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. ‒ СПб.: Питер, 2001. ‒ 544 с.
17. Лєпіхова Л.А. Соціально‒психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості / Л.А.Лєпіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.
18. Лєпіхова Л. А. Соціально ‒ психологічна компетентність у педагогічній взаємодії / Л.А.Лєпіхова // Вища освіта України.– 2004. – №3. – С.87–102.
19. Максименко С. Д. Ґенеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
20. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования/ Раиса Викторовна Овчарова. ‒ М.: ТЦ «Сфера», 2000. ‒ 448 с.
21. Орбан ‒ Лембрик Л.Е. Компетентність особистості як соціально ‒психологічний феномен / Л.А.Орбан ‒ Лембрик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано ‒ Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч.І. ‒ 241 с.
22. Прайс, Р. Ситуация риска / Р. Прайс // Психология социальных ситуаций : хрестоматия : [виды и характеристики ситуаций] / сост. Н.В. Гришина. – Санкт ‒ Петербург : Питер, 2001. – С. 354 ‒ 362.
23. Психология современного подростка / под ред. JI.А. Регуш. Санкт – Петербург: Речь, 2005. ‒ 400с.
24. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. ‒ К.: Агропромвидав України, 1998. ‒ 348 с.
25. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: Когито ‒ Центр, 2002. – 396 с.
26. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста / К. Долджин, Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2012. — 816 с.
27. Савина О.О., Смирнова О.М. Проявление социальной компетентности подростков при решении практических социальных задач / О.О.Савина, О. М. Смирнова // Теория и практика общественного развития*.* ‒2014. ‒№19. ‒ С. 241 – 246.
28. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка / под ред. И. В. Дубровиной. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 143 с
29. Селман Р. Этапы развития социального интеллекта / Роберт Селман. ‒ М.: Интерпрайс, 1995. ‒ С. 45 ‒ 47.
30. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – – М.: Флинта, 2006. – 342 с. – (Серия: Библиотека зарубежной психологии).
31. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. М.: Добросвет, 2000 ‒ 596 с.
32. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2. P.

**ДОДАТОК**

«Програма розвитку соціально ‒ психологічної компетенції»

Основні компетенції у процесі освоєння програми: аутопсихологічна (вміння розуміти свій внутрішній стан, диференціювати емоційні стани, вміння приймати себе); соціальні (гнучкість поведінки в різних життєвих ситуаціях); комунікативні (вміння вступати в контакт, конструктивно вирішувати конфлікти); інформаційні (критичне сприйняття інформації, розуміння тексту і підтексту; знання технологій створення медіа продуктів).

Критерії, що визначають рівень засвоєння змісту: знання про конструктивні способи поведінки в кризових життєвих ситуаціях; ціннісне ставлення до здорового способу життя; навички критичного осмислення інформації, одержуваної з різних джерел ЗМІ.

Основна ідея пропонованої програми полягає в тому, щоб не змушувати, не придушувати, а допомогти старшокласнику стати самим собою, прийнявши і полюбивши себе, подолати стереотипи, нав’язані суспільством і ЗМІ.

Умовами ефективної профілактичної роботи є впровадження в освітнє середовище інноваційних педагогічних і психологічних технологій, що забезпечують формування у дітей та молоді соціально-нормативного життєвого стилю з домінуванням цінностей здорового способу життя, дієвої установки на відмову від прийому психоактивних речовин і мотивів відмови від «проби» і прийому наркотиків.

Нижче, для прикладу, буде представлений орієнтовний конспект занять, по одному заняттю для кожного блоку.

**БЛОК 1. РОЗШИРЕННЯ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНО ‒ ПСИХОЛОГІЧНА ТА РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.**

**Мета:** актуалізація уявлень про свої сильні сторони, розвиток соціального інтелекту та здатності до конструктивної взаємодії в групі.

1. ***ВПРАВА «МОЇ ДОСЯГНЕННЯ»***

**Мета:** розвиток цілепокладання та рольового різноманіття. Підвищення самооцінки в досягненні цілей.

**Зміст.** Ведучий говорить, що майбутні цілі і віднайдені ресурси для їх досягнення – це те, що ще лише чекає попереду. Проте вже є те, чого учасники досягли: потрібно пишатися своїми успіхами і не боятися про них заявити. Учасники по колу передають невеликий м'яч. Той, хто отримав м'яч розповідає, чого він досяг у своєму житті. Наприклад: навчився працювати на комп'ютері, грати у волейбол. Решта учасників підбадьорюють його вигуком: «І це здорово!». По закінченні кола учасники розповідають, чи з'явилося у них почуття гордості за себе, коли вони розповідали про свої досягнення.

1. ***ВПРАВА «ДОТЯГНИСЯ ДО ЗІРОК».***

**Мета:** Підвищення впевненості і власної відповідальності.

**Зміст.** Вправа виконується під медитативну музику. Учасники стоять у колі. Ведучий: «Закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихи і видихи. Уявіть собі, що над вами нічне небо, всіяне зірками. Подивіться на яку-небудь особливо яскраву зірку, яка пов'язана у вас із мрією, бажанням або метою. Дайте їй назву. Тепер простягніть руки до неба і намагайтеся дотягнитися до зірки. Намагайтеся з усіх сил. А тепер зірвіть її з неба і покладіть в кишеню. Можна зірвати кілька зірок». По закінченню учасники розповідають, чи важко було дістати свою мрію. Які почуття виникли, коли вона опинилася в кишені? Так і в житті, коли ми досягаємо бажаного, нам добре, ми відчуваємо себе щасливими.

1. ***ВПРАВА «Мої соціальні ролі»***

**Інструкція учасникам:** «Розділіться на пари. Нехай кожен із вас по черзі дасть відповідь на питання свого партнера, а потім дасть відповідь на ті ж питання». Питання, які слід обговорити: Назвіть дві речі, які ви робите добре; Опишіть успіхи, які ви досягли у своєму житті; Назвіть дві речі, які ви робите погано; Опишіть ситуації з вашого життя, які ви оцінювали, як провал.

Потім ведучий збирає усіх разом для обговорення результатів. Кожен учасник записує на аркуші паперу свої позитивні і негативні риси і обговорює їх з іншими членами групи. Ведучий просить учасників заповнити «Лист самооцінки», оцінивши себе «реального», «ідеального» і «себе очима інших».

**Інструкція учасникам:** «Будь-ласка, назвіть важливі, значущі якості своєї особистості, запишіть їх на папері оцініть по 10-бальній системі в трьох вищеназваних серах». Після виконання завдання проводиться обговорення проблеми співвідношення трьох компонентів самооцінки

1. ***ВПРАВА «ВЕЛИКИЙ МАЙСТЕР».***

**Мета:** Актуалізація уявлень про свої сильні сторони.

**Зміст.** Кожен учасник по колу хвалить свої сильні сторони, починаючи зі слів: «Я великий майстер ...» Наприклад, майстер малювання плакатів, приготування особливих страв, складання комп'ютерних програм і т. д.

**Завдання:** переконати в цьому інших. *Ведучий запитує:* «Чи може хтось з присутніх зробити це краще?» Якщо вся група погоджується з твердженням, то ця людина визнається «великим майстром» названого заняття. Група нагороджує його аплодисментами.

**Обговорення:** чи важко було хвалити себе і чому? Чи завжди потрібна така скромність? У яких ситуаціях потрібно говорити про свої достоїнства? Чи приємно отримувати оплески?

1. ***РЕФЛЕКСІЯ***.

**Мета:** Отримання зворотного зв'язку.

**Зміст.** Учасники діляться враженнями про заняття.

**БЛОК 2. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОВІРИ.**

**Мета:** допомога у подоланні негативних переживань; зниження тривожності, усвідомлення альтернативних форм поведінки.

1. ***ВПРАВА «ЕСТАФЕТА ХОРОШИХ НОВИН»***

**Ведучий:** Я хочу, щоб кожен із вас розповів нам про щось приємне, що сталося з ним учора (минулого тижня). Поки ви говорите іграшка знаходиться у ваших руках. Коли ви закінчите розповідь, передайте естафету хороших новин, тобто киньте іграшку тому, хто сидить не дуже далеко від вас. Ведучий стежить за тим, щоб нікого не пропустити.

1. **ВПРАВА «КАЖУ, ЩО БАЧУ».**

**Мета:** Розвиток навичок безоцінного прийняття інших людей.

**Зміст.** Сидячи в колі, учасники спостерігають за поведінкою інших і по черзі говорять, що вони бачать, розглядаючи будь-кого з учасників. Beдyчий стежить за тим, щоб не використовувалися оціночні судження і умовиводи. Важливо тільки говорити про те, що постає погляду, а не те, які реакції виникають у відповідь на це.

В обговоренні слід запитати, чи часто хотілося дати власну оцінку діям інших учасників або їх особистісних якостей? Чи було складно утриматися від застосування оціночних категорій? Що учасники відчували, коли говорили про них і коли раптом доводилося говорити про інших?

1. ***ВПРАВА «АСОЦІАЦІЇ».***

**Мета:** Розвиток спостережливості, емпатії та здатності позитивно приймати думку про себе з боку іншої людини.

**Зміст.** Доброволець виходить з кімнати. Ті, що залишилися, вибирають учасника, якого вони загадають. Ведучий повертається, йому дається три спроби відгадати, кого загадала група. Йому можна задати три питання – з ким або з чим асоціюється загаданий член групи: з якою твариною або рослиною, з яким предметом або проявом природи. Якщо і після третьої спроби не вдалося визначити загаданого учасника, то дається додаткове питання, яке не повинне стосуватися імені або фізичних xapaктеристик. Якщо остання спроба знову виявилася нерезультативною, той, що водить, здається – група відкриває ім'я того, когo йому потрібно було розгадати. Вправу можна повторити з іншими добровольцями. В обговоренні важливо з'ясувати: наскільки було важко дати певну характеристику людині, наскільки було важко його відгадати?

1. ***РЕФЛЕКСІЯ.***

**Мета:** Отримання зворотного зв'язку.

**Зміст.** Учасники діляться враженнями про заняття.

**БЛОК 3. ГАРМОНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ.**

**Мета:** розвиток самопізнання, розрізнення впевненої та невпевненої поведінки на відміну від агресивної.

1. **ВПРАВА «Я ЗНАЮ, ЩО У ТЕБЕ...»**

**Мета**: Створення доброзичливої робочої обстановки.

**Зміст.** Учасники стоять у коло, кидають м'яч одне одному і промовляють: «Я знаю, що в тебе...». Наприклад: «Я знаю, що в тебе сьогодні гарний настрій тому, що тобі поставили п'ятірку по англійській!». М'яч повинен побувати у кожного.

1. **УПРАЖНЕЦІЕ «СКРИНЯ ПАНДОРИ».**

**Мета:** Актуалізація можливостей у подоланні перешкод для досягнення життєвих цілей.

**Зміст.** Всім знайома легенда про скриню Пандори. Учасникам слід нагадати, що за цією легендою, всі нещастя, що переслідували людей, боги замкнули в ящик, який було заборонено відкривати. Пандора порушила заборону богів, відкрила ящик, і всі нещастя і біди обрушилися на людей. Завдання: зробити свою «скриню Пандори».

Учасникам пропонується на аркушах написати все те, що може перешкоджати їм у побудові міста своєї мрії, кожному окремо. Потім ці перешкоди потрібно покласти в «скринька Пандори» - і закрити її, але важливо продовжувати пам'ятати, що може їм перешкодити. «Скринька Пандори» передається ведучому, і всі разом домовляються, коли можна буде її відкрити, в який час діти можуть усунути перешкоди, що заважають їм будувати мрію. На скрині пишеться дата розкриття. Коли дата прийде, ящик можна буде розкрити, записки передати авторам, а вони самі вирішають, чи остаточно вони позбулися перешкод, або ще варто попрацювати над собою.

1. ***ВПРАВА «МАХНІМОСЯ, НЕ ДИВЛЯЧИСЬ».***

**Мета:** Зняття емоційної напруги.

**Зміст.** Учасникам пропонується написати на листках або намалювати те, що не шкода обміняти. Листи складаються так, щоб не було видно написаного або намальованого. Потім підлітки підходять до того, з ким хотіли б обмінятися. Після того як обмін відбудеться, листки розгортаються і вголос зачитується, який предмет кожен з них отримав.

*Обговорення:* чи залишилися учасники задоволеними обміном?

1. **ГРА «ВГАДАЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ»**

**Мета**: навчити виявляти стиль спілкування (свій і співрозмовника), з'ясовувати чинники, що впливають на вибір того чи іншого стилю спілкування, виробити навички вибору найкращого варіанту власної поведінки.

**Хід гри.** Учасники діляться на три підгрупи, кожна з яких готує до показу сценку, яка відображатиме певний стиль спілкування — конвенціальний (діловий), маніпулятивний, примітивний. (Короткий опис стилю спілкування пропонується кожній підгрупі на окремій картці).

**Обговорення:** учасники-глядачі аналізують продемонстровані ним сценки, відповідаючи на наступні питання: Як можна назвати стиль спілкування, який показала підгрупа?

1. **РЕФЛЕКСІЯ.**

**Мета:** Отримання зворотного зв'язку.

**Зміст.** Учасники діляться враженнями про заняття.

**БЛОК 4. КОРЕКЦІЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ОТОЧУЮЧИХ**.

**Мета:** через імітування процесу ініціації створити умови для відчуття та розуміння старшокласником самостійності та відповідальності за своє життя; формувати навички прийняття життєвих рішень.

1. ***ВПРАВА «НЕ ХОЧУ ХВАЛИТИСЯ, АЛЕ Я…»***

Усі учасники тренінгу сідають у коло, кожен по черзі називає своє ім’я та говорить фразу, що починається словами: «Не хочу хвалитись, але я…». У вправі беруть участь усі учасники.

1. ***ВПРАВА «КІНО».***

**Мета:** Розвиток уміння прогнозувати віддалені життєві цілі.

**Зміст.** Підліткам пропонується уявити, що про кожного з них зняли фільм, коли їм виповнилося 30 років. У них є можливість подивитися цей фільм зараз. Потрібно розповісти про себе як про головного гepoя: як він виглядає, чим займається, де живе, йогo сімейний стан.

В обговоренні пропонується розповісти : чи сподобався фільм про себе, чи задоволені учасники успіхами свого головного героя? Може, їм щось хочеться змінити в сценарії фільму? Що потрібно для цього зробити?

1. ***ВПРАВА «УЯВЛЕННЯ ПРО ЧАС».***

**Мета:** Усвідомлення власного почуття часу.

**Зміст.** Підліткам пропонується представити час у вигляді фізичного об'єкту, який можна побачити і помацати. Тепер потрібно цей об'єкт намалювати, позначивши на малюнку минуле, теперішнє і майбутнє, і точку часу, в якій вони знаходяться зараз.

Учасникам пропонується подумати про те, що час кінечний, що його може не вистачити на виконання яких-небудь планів. Чи правильно, що люди відкладають вирішення проблем на потім? А щоб виповнилося те, що вони «побачили в кіно», чи потрібно вжити щось саме зараз?

1. ***ВПРАВА «ПОСТАНОВКА ЦІЛЕЙ НА МАЙБУТНЄ»***

**Інструкція учасникам:** «Подумайте про цілі, які б ви могли поставити перед собою зараз, щоб досягти їх в майбутньому. Які із цих цілей ви б могли досягти за короткий час, а які за довгий термін? Запишіть їх».

*«Знайомство з моделлю «Кроки постановки мети»*

Інструкція учасникам: «Щоб вам легше було ставити перед собою цілі, я познайомлю вас із моделлю «Покрокової постановки мети»

*Модель Кроки постановки мети:* 1) Визначте мету;2) Оцініть кроки для досягнення мети;3) Розгляньте можливі проблеми на шляху до досягнення мети;4) Розгляньте альтернативні варіанти для вирішення проблем, що виникли на шляху до мети;5) Визначте чіткі терміни досягнення мети.

1. ***РЕФЛЕКСІЯ.***

**Мета:** Отримання зворотного зв'язку.

**Зміст.** Учасники діляться враженнями про заняття.

**БЛОК 5. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ.**

**Мета:** формування адекватних форм поведінки шляхом програвання певних ситуацій з життя; робота над виразністю рухів тіла, міміки обличчя; навчити навикам регулювання своєї поведінки при спілкуванні з оточуючими.

1. **Вправа «Фігурні побудови»**

Мета: Вправа згуртовує групу, сприяє формуванню взаєморозуміння, навчає впевненому поводженню в умовах необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за свою частину в загальній роботі.

**Опис вправи:** Учасники хаотично переміщаються по приміщенню. За командою ведучого вони закривають очі і намагаються побудуватися, утворивши ту геометричну фігуру, яка названа ведучим (коло, трикутник, і т.п.). Якщо хтось підглядає — він вибуває з гри. Коли побудова закінчено, учасники по команді відкривають очі і дивляться, що в підсумку вийшло.

**Обговорення:** Наскільки успішним учасники вважають побудову різних фігур?Що потрібно від учасників, щоб впоратися з таким завданням?Що ж забезпечує можливість взаєморозуміння в таких ситуаціях?

1. **Вправа «Розмова начистоту»**

**Мета:** Вправа дозволяє учасникам об'єктивно оцінити свої комунікативні навички, отримати зворотний зв'язок від групи, краще пізнати один одного.

**Хід вправи:** *Етап № 1:* На аркуші формату А4 кожен пише свої позитивні і негативні, якості, які у нього проявляються в комунікаціях..

*Етап № 2:* Кожен, бере ще по одному чистому аркушу. Його прикріпляють за допомогою шпильки на спині. Цей лист заповнюватимуть інші учасники. Якщо підліток хочете, щоб писали тільки компліменти — малюють в кутку листа сонечко; якщо критику —блискавку і хмару; якщо йому цікаво дізнатися про себе і те, і інше малюють знаки питання.

Учасники вільно пересуваються по аудиторії, пишуть коментарі. Закінчуйтеся вправа тоді, коли що більшість зустрічей вже відбулося.

**Підбиття підсумків.** Всі читають свої аркуші, та йде обговорення.

1. **ВПРАВА «ДРУЖНІ РУКИ».**

**Мета:** зняття емоційної напруги, зниження міжособистісних бар'єрів.

**Зміст.** Учасники шикуються в шеренгу. Перший учасник проходить уздовж ряду і, обмінюючись рукостисканням, стає в кінець шеренги, рух починає той, хто опинився першим і т. д., поки кожен не пройде вздовж строю. **Питання для обговорення:** чи приємно було відчувати дружні рукостискання?

1. **Вправа «Завершення речення»**

**Мета:** розвиток комунікативних навичок учасників.

**Зміст.** Ведучий викликає чотирьох добровольців. Вони відкидають трохи осторонь від основної групи. Одному з добровольців ведучий пропонує зробити розповідь про щось, що сталося якось з ним в реальному житті. При цьому існує одна умова: кожне свою пропозицію оповідач не закінчується. Замість нього це роблять троє інших учасників (по черзі).

Інтрига полягає в тому, що в кінці розповіді оповідач обирає з трьох того, хто, на його погляд, був найближче до того, що хотів сказати він сам. Приблизно виглядає це так: Якось раз йшов я по вулиці і ...послизнувся, зустрів знайомого, тут у мене задзвонив телефон

Насправді я йшов по вулиці і побачив бездомну собаку. Я зайшов в магазин поруч, щоб купити там ...хліб, ковбасу, сосиску.

Так я зайшов, щоб купити ковбасу. Але виходжу я з магазину, а ...

**Потім проводиться обговорення:** Яким чином можна здогадатися про те, що не доказав співрозмовник?Як ви думаєте, чому комусь вдається частіше вгадувати хід думки співрозмовника, а кому то рідше?.

1. ***ПІДВЕДЕННЯ ПІДСУМКІВ.***

**Зміст**. Ведучий робить огляд інформації, отриманої упродовж усіх занять. Просить учасників висловити думку про роботу групи, відзначити позитивні і негативні моменти тренінгу.

1. ***ПРОЩАННЯ.***

**Мета:** Попрощатися з групою.

**Зміст.** Ведучий дякує всім за результативну роботу і бажає успіхів, сили волі в подоланні труднощів і хороших друзів, які можуть прийти на допомогу.