**Программа психолого-педагогического мониторинга**

**социально – коммуникативных компетентностей подростков**

Методика

компьютерной диагностики

социально – коммуникативных

компетентностей подростков

Обучение и диагностика жизненных навыков могло бы стать важной частью содержания психологической работы в школе. В самом деле, в каждом из таких умений есть конкретное содержание, каждое умение содержит схему ориентировки в непростой жизненной ситуации и соответствующий, расписанный буквально по шагам, способ выхода из нее. Образно говоря, обучение навыкам состоит в том, чтобы предложить ребенку, подростку «примерить» на себя манеру поведения человека уверенного, но не агрессивного, уважающего другого, но прежде всего – уважающего себя. Можно взглянуть на мир глазами этого человека, почувствовать, как он, попробовать так же, как он, ответить на запрос жизненной ситуации.

В школе нет и намека на изучение того, что реально волнует ребенка: ни теории жизненных задач, ни предмета, хоть как-то задающего ориентировку в способах их решения, ни элементарного тренинга жизненных навыков, хотя термин «навык» кажется очень подходящим для школьной жизни.

Традиционное понимание данного термина таково: навык – это автоматизированное, хорошо отрепетированное и «оттренированное» предметное действие. В обыденной жизни под этим понимается то, что «отскакивает от зубов» и выполняется легко, без контроля сознания. Мы же имеем в виду другое – то, что в английском языке звучит как « life skills »; « skills », согласно словарю Вебстера, – это «умения или способности, которые проявляются в опыте». В данном определении акцент делается на то, что это реализованные умения, которыми человек активно пользуется. Среди них есть и способы поведения, и способы обращения с собственным внутренним миром.

Можно определить жизненные навыки как личностные действия, предметным содержанием которых являются социальные способы межличностного и внутриличностного взаимодействия. В отечественной психологии, в рамках теории планомерного формирования умственных действий и понятий, исследовались социальные способы предметной деятельности. Однако очевидно, что человек усваивает не только эти действия, но и способы обращения с людьми и собственным внутренним миром. Содержание ориентировки в этих личностных действиях особенно интересно, хотя бы потому, что так же, как и в познавательных действиях, при овладении жизненными навыками происходят ошибки.

Однако очевидно и то, что им нельзя научить «в лоб», как письму или счету в пределах десятка. Эти не поддающиеся традиционному обучению и поэтому чужеродные в глазах школы навыки хранят свой секрет. Они… полны чувств: скрытых, подавленных, первичных и следующих за ними, чувств по поводу… И эта эмоциональная сторона жизни никогда в отечественной психологии всерьез не исследовалась.

Жизненные навыки отличаются рядом особенностей, делающих их незаменимыми в любом воспитательном процессе.

Они конкретны. Своей конкретностью они выгодно отличаются от призывов вести себя хорошо (как именно? – ребенку непонятно), быть хорошей девочкой или хорошим мальчиком (как это? – большая загадка).

Они дискретны и привязаны к ситуациям, следовательно, из них ,как из кирпичиков, можно создавать инструментарий для решения проблем.

Навыки позволяют проводить совершенно новый тип диагностики, обнаруживающий дефицит в поведении. Для воспитателя (психолога) открываются возможности деятельностной диагностики проблемного поведения ученика: теперь педагог может видеть проблему как дефицит определенного умения. Этот способ анализа проблемы позволяет воспитателю гораздо реже ощущать собственную беспомощность пред лицом «безобразной» выходки или «ужасных» слов.

Навыки – это способы поведения в конфликтных, трудных ситуациях. Многие психологи указывают на то, что еще до возникновения подросткового кризиса детей необходимо снабдить психологическими средствами его разрешения. Когда у детей и подростков систематически формируются социальные умения, тем самым создается высокий уровень «я могу», формируется уверенность в себе.

Навыки многоуровневы. В каждом случае можно выделить:

1. простой уровень – ориентировку в способе поведения (что сказать и что сделать);

2. более сложный - почему именно сейчас это нужно сделать (анализ ситуации);

3. самый сложный – какую позицию я открыто занимаю, когда выбираю это поведение, какую позицию я неявно занимаю, когда избегаю этого поведения (анализ позиции в свете ценностей и убеждений).

Таким образом, через обучение жизненным навыкам предлагается деятельная модель добра и человечности. Собственный опыт детей, сумевших в конкретной ситуации продемонстрировать достойное поведение, а затем увидеть, как оно влияет на окружающих, реально делает их проводниками норм и ценностей. Это и есть воспитание.

**Почему этому не учат в школе?**

Однако на вопрос, нужны ли нам навыковые технологии, причем не только связанные с уверенным поведением и отстаиванием своих прав, но вообще любые, обычный ответ: нет. Почему? Вот наиболее часто выдвигаемые аргументы.

Нельзя препарировать работу души, это очень интимный процесс. Русские живут и выбирают сердцем, а в этих «навыковых» технологиях – все от головы. Русские верят в чудо, а им предлагается методично выполнять малые шаги, следуя инструкции: «первый шаг – делай одно, второй шаг – делай другое». Наконец, все это – из поведенческой психологии, из бихевиоризма, из примитивного подхода, отрицающего наличие души. Хороший человек найдет способ принять правильное решение и без всякого психологического тренинга, а если проблема в душе не проработана, тогда никакой тренинг не поможет, все эти навыки останутся для него чужими. И вообще, формирование навыков поведения напоминает дрессировку. Так с людьми не поступают.

Аргументы очень серьезны, но перед родительской тревогой они как-то меркнут. А если бы для примера мы взяли другого подростка, который за словом в карман не лезет, но слишком впечатлителен и неосторожен? Или того, кто готов уехать куда угодно от пьющего отца, а сам паренек тихий, но как будто надломленный? Вереница лиц и характеров нормальных как будто бы ребят… Как же их выпускать в современную жизнь? Хватит ли им полученных на уроках литературы знаний о благородстве и честности? В общем, проблема поведения требует серьезного анализа, и просто отмахнуться от непривычного навыкового подхода невозможно.

Не надо быть психологом, чтобы предположить, что каждый из этих ребят обязательно столкнется с серьезными психологическими проблемами. Они настолько типичны, что могут быть легко представлены, ведь они задаются стандартными жизненными ситуациями. Интерес к содержанию этих навыков у подростков, родителей, и учителей огромен.

Итак, есть развивающееся направление в практической психологии личности, и есть серьезные возражения, анализ которых заставляет нас самих лучше осознать свои позиции. И этого достаточно, чтобы поговорить о содержании жизненных навыков, а для этого нужно начать с их истории и разобраться с ситуационными (канальными) факторами.

**Канальные факторы**

Первое заблуждение относительно жизненных навыков – в том, что идея их развития появилась в поведенческом подходе к личности. Это не так. О том, что человек бывает беспомощен перед обстоятельствами, сложившимися в конкретной ситуации, бывает зависим от этих обстоятельств, впервые заговорил Курт Левин. В его теории личности, созданной еще в 1930-е годы, поведение рассматривается как функция поля. Источником мотивов поведения человека является не свободный выбор его личности и даже не ее переживания, вообще не сама личность, но обстоятельства, ситуация. Человек, с точки зрения теории поля, как бы «пленен ситуативной поверхностностью жизни и, собственно, не совершает волевой личностный акт выбора, а дрейфует по линиям наименьших сопротивлений под действием переменчивых ветров психологического поля».

Гораздо позднее, в 1960-е годы, в рамках известного на всю Америку спора Берреса Скиннера и Абрахама Маслоу [1] представителей экзистенциально-гуманистического направления в психологии с бихевиористами о том, насколько же свободна личность, в качестве аргументов в пользу несвободы бихевиористы приводили очевидные факты. Действительно, существует множество ситуаций, в которых люди становятся одинаковыми и предсказуемыми, в которых стираются их индивидуальные особенности, различия в ценностях и убеждениях. Хотели сделать как лучше, но… обстоятельства так сложились. В общем, получилось как всегда. Стыдно вспоминать.

Вопрос о роли ситуационных факторов в шестидесятые годы был в американской психологии не менее острым, чем вопрос о человеческой свободе, провозглашенной гуманистическими психологами. В те годы, годы настоящей гуманистической революции в обществе, последователями ситуационного подхода было проведено несколько ставших классическими экспериментов, к всеобщему недоумению, недвусмысленно подтвердивших худшие предположения о природе человека. К ним относится, в частности, эксперимент Стенли Милгрэма [2] , результаты которого имели такой широкий резонанс, что о нем знают сегодня не только психологи. В середине шестидесятых годов, находясь под впечатлением уроков второй мировой войны, американский психолог С. Милгрэм выдвинул тезис о том, что люди не только попадают под влияние ситуационных факторов, но и склонны недооценивать это влияние. В доказательство он провел эксперимент, в котором обычные люди, мужчины, приглашались по объявлению в газете поучаствовать в научном эксперименте. Задачей эксперимента было якобы получение новых способов эффективной тренировки памяти. В лаборатории они встречались с подставным участником эксперимента – симпатичным и доброжелательным человеком, также представлявшимся как испытуемый. Затем появлялся экспериментатор, человек несколько авторитарный, но вполне соответствующий представлениям об ученом. Подставной испытуемый назначался на роль обучаемого, а «человеку с улицы» предстояло выполнять несложную функцию: стоя за стеклянной перегородкой, нажимать на кнопки, приводя в действие аппарат, который бил испытуемого током за каждую допущенную ошибку. При этом сила тока после каждой ошибки возрастала на 15 вольт, так что через некоторое количество попыток становилась смертельно опасной. Рядом с исполнителем находился тот самый строгий экспериментатор, который каждый раз, когда испытуемый пытался прекратить истязание, говорил ему: у вас нет выбора, вы должны закончить эксперимент, ваше дело – нажимать на кнопку, за последствия отвечаю я, и т.д.

«Подставной» испытуемый за стеклом, вначале пытавшийся отвечать на вопросы учебного задания, после нескольких ударов током начинал кричать, требовать прекращения эксперимента, а затем просто затихал. Однако экспериментатор продолжал требовать нажимать на кнопки, расценивая отсутствие ответа как обычную ошибку. 68 процентов(!) участников этого эксперимента доводили силу электрических ударов до максимальной отметки, то есть фактически убивали человека, с которым только что познакомились и который произвел на них самое благоприятное впечатление…

Потрясенные результатами патологического послушания испытуемых, исследователи стали искать причины такого воздействия ситуации на поведение человека. Одним из важных выводов был следующий: люди, бывшие испытуемыми, понимали, что нужно прекратить эксперимент, но у них не было оговоренного способа выхода из игры, а предлагаемые ими способы отвергались. Не зная, как настоять на своем и перейти к твердому требованию, они чувствовали себя очень неуверенно. Все то, что делает человека более уверенным и облегчает реализацию замысла (оговоренные заранее способы поведения в ситуации, напоминания, карты-схемы и иные видимые опоры и подсказки), Курт Левин называл канальными факторами.

Нужно заметить, как легко канальные факторы превращаются в способ манипулирования человеком. Например, обычно покупателю дается четкая и подчеркнуто простая информация о том, как отдать деньги (просто подними трубку и позвони прямо сейчас), но доступ к информации о том, как вернуть их в случае отказа от покупки, всегда чрезвычайно затруднен. Это не значит, что у потребителя нет прав, теоретически они есть, но чтобы воплотить их в жизнь, ему придется проделать десяток требующих упорства шагов – по статистике их совершают, даже в случае надувательства при дорогостоящих покупках, те же 32 процента. А 68 процентов? Молчат, «плюют», опускают руки, потому что им не предоставили готового способа поведения, они не уверены в том, как следует в этой ситуации поступать.

**Принципы или привычки?**

Еще одно заблуждение относительно значимости канальных факторов описывают американские социальные психологи Л.Росс и Р.Нисбетт. В своей книге «Человек и ситуация» они пишут о том, что люди наивно полагают, будто человек обычно действует в соответствии со своими принципами и ценностями. В доказательство они приводят исследование 1988 года (Ньютон, Грифитт, Росс), в котором испытуемых просили «поупражняться» в предсказании поведения хорошо знакомых им людей, проверяя якобы знание ими психологии. Нужно было предположить, как поведет себя человек, когда его попросят пожертвовать какие-нибудь продукты в пользу фонда для малообеспеченных студентов. Людей, чье поведение предсказывалось, разделили на две «полярные» группы: тех, кого окружающие считали скаредными, прижимистыми людьми, и, наоборот, тех, кто слыл щедрым. Затем всем, и щедрым и прижимистым, прочитали лекцию о голодающих студентах, а в конце лекции половине слушателей (среди них были люди с разными установками) раздали листовки с указанием местоположения пункта, где принимаются пожертвования, и часов его работы, другой половине, таких канальных факторов не предоставили. По прошествии оговоренного времени сравнили предсказания и реальное поведение людей с разными установками.

Аналитики предполагали, что при отсутствии канальных факторов пожертвуют ближнему 16% скаредных и 80% щедрых. При наличии – 17% и 83%. Иными словами, аналитики практически игнорировали такую мелочь, как оговоренный и хорошо представленный способ действия. В действительности при отсутствии помогающих факторов до центра пожертвований дошли 8% щедрых и ни одного скаредного. При наличии таковых факторов – 25% скаредных и 42% щедрых. Эти данные, так же как и результаты эксперимента Милгрэма, показались невероятными и были многократно перепроверены. Сегодня они признаны классическими. Действительно, не всегда верно такое предположение о природе человеческой: если человек считает, что нужно и правильно что-то сделать, то найдет способ это сделать. Отсутствие твердого знания способа и условий, облегчающих начало действия, – реальное препятствие на пути к реализации собственных ценностей и воплощению позиций.

Твердое знание способа – это нечто иное, как привычка или хорошо усвоенное действие, которое можно также назвать навыком. Что же получается: хорошие привычки лучше хороших принципов?

**Реципрокный детерминизм**

Вернемся к дискуссии о свободе или детерминизме личности. В этом многолетнем споре между представителями гуманистической психологии, с одной стороны, и психоаналитического и ситуационных подходов - с другой, давно уже никто не занимает радикальных позиций. Представители детерминистской точки зрения ввели понятие *реципрокный детерминизм*. («Человек зависит от среды, но он может эту среду изменять, а следовательно, существует взаимная, реципрокная зависимость», – говорит Альберт Бандура.) [3] Гуманистические терапевты на собственной практике сталкиваются с проблемой воли – страха перед изменениями, наличия ситуаций беспомощности личности, когда для реализации сознательного решения требуется какая-то помощь извне, помощь ситуации.

Таким образом, всеми практическими психологами признается факт, что существует реальный пласт проблем, связанный с невозможностью реализации собственных решений, страхом перед действием.

На наш взгляд, **обучение конструктивным способам действия** дает личности новые возможности для свободного выражения себя. Альберт Бандура, наиболее влиятельный психолог в рамках ситуационного подхода, описал модель, приближенную к реальности. Действительно, трудно реализовать свои принципиальные решения, игнорируя влияние окружающих тебя людей и обстоятельств. Однако человек своим собственным поведением может изменить установки и поведение окружающих и сделать среду своего обитания совсем иной. Например, песенка: «Поделись улыбкою своей, и она к тебе не раз еще вернется» – иллюстрация действия принципа реципрокного детерминизма. Не только улыбка, но и слова и поведение человека, его реакции и его чувства определенным образом воздействуют на партнеров по общению. Одно поведение вызывает враждебность и отчуждение, а другое, напротив, желание помогать и поддерживать. В общем, как аукнется, так и откликнется. Альберт Бандура, исследуя возможности «навыкового» обучения, особенно в связи с проблемой агрессивного поведения у подростков, настаивал на том, что человек несет ответственность за свое поведение в ситуации. Не только перед людьми, которых оно затрагивает, но также перед самим собой, ибо он по законам реципрокного детерминизма поведением организовывает свое будущее.

[1] См. об этом И.Ялом Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс»,1999, стр. 305.

[2] Цит. По Л.Росс, Р.Нисбетт. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.-Аспект-Пресс,2000.

[3] См. Холл К.С.,Линдсей Г. Теории личности.- М.: ЗАО Издательство ЭКСМО-Пресс,2000.

**Ситуации и навыки**

Представим типичную ситуацию. Живет в спокойном российском городке, в любящей семье хорошая девочка Танечка, заканчивает школу. Ей повезло с родителями, которые отдали ей всю свою любовь, и с учителями; много раз она наблюдала, как мудро и правильно ведут себя в конфликтах взрослые, поэтому и сама старается вести себя так же. В ее жизни до 17 лет не было трагических событий, так что и повода задумываться о жизни и судьбе тоже особенного не было.

Вообще, когда все идет нормально, люди живут, не слишком задумываясь, не рефлексируя. Человек, конечно, занимает в жизни какую-то позицию, но делает это неосознанно. Он совершает какие-то поступки, но как именно – сам не очень понимает. Бывает, что намерения не совпадают с результатом: «Хотели-то как лучше, а получилось…»

Для людей добрых часто характерно и то, что они для своих детей хотят другого, не того, что имеют сами. «Надо уметь за себя постоять, Танечка, что ж ты ничего ему не сказала?» – сокрушается мама. Но Танечка не знает, *что* именно можно было сказать, чтобы отстоять свои права. Да и надо ли *вообще что-то* говорить, потому что ее мама предпочитает в такой ситуации промолчать, а вести себя так, как крикливая соседка Маша, девушка считает недостойным. Это подспудно подкрепляется родительской философией: ничего, от нас не убудет, пусть хоть все забирают, лишь бы оставили нас в покое. Типичное русское поведение и отношение к жизни. Прощающее и терпеливое. Это русское долготерпение давно уже слывет притчей во языцех по всему миру, вызывая разные чувства, но чаще – недоумение.

Но счастливое детство Танечки заканчивается. Она собирается в университет в большой город. И вот я – ее учительница или мама – чувствую, что мне было бы гораздо спокойнее, если бы я знала, что у нее есть хоть какие-то представления о реальной жизни. Я начинаю понимать, что уже не смогу защитить ее, и жалею, что до сих пор у нее не было повода столкнуться с оборотной стороной жизни, что я не научила ее постоять за себя, не рассказала, хотя бы из своего опыта, о тех недоразумениях, которые возникают между людьми. Я спрашиваю себя, почему не сделала этого, но не понимаю и того, почему жизненным навыкам не научила школа?

Вернемся к Тане и определим, какие жизненные навыки пригодились бы ей в первую очередь?

Пожалуй, прежде всего, *отказывать,* не испытывая при этом чувства вины. Я бы не только предложила ей поупражняться в простой технике, которую можно назвать «Как сказать НЕТ и не потерять друзей», но обязательно обсудила бы с ней идею о том, что, *отказывая,* она *отклоняет всего лишь конкретное предложение, а не человека*.

Не менее важно для доброжелательного человека владеть всем спектром навыков уверенного и твердого поведения. *Активное слушание* с его знаменитым парафразом: «Если я тебя правильно поняла, то…» (И далее задаем вопрос, в котором своими словами формулируем услышанное, стараясь придерживаться фактов.) Навык *заезженной пластинки*, который позволяет, не повышая голоса, дать понять другому серьезность твоей просьбы. Навык *уверенного требования*, применяемый в ситуациях, когда кто-то нарушает имевшие место договоренности. Я познакомила бы девочку с тем, как реагировать на справедливую и несправедливую критику. Наконец, исследовала бы с ней проникновенный (действительно проникающий через чужие защитные барьеры) навык *я-высказывания,* открытого сообщения собеседнику о своих чувствах: «Когда ты сказал (сделал то-то), я почувствовала то-то и то-то. Наверное, это потому, что…»

Перечисленные умения полезны в ситуациях, когда имеет место нарушение прав личности, ее границ в контакте: сомнительные предложения, особенно сопровождающиеся давлением группы; последовательное третирование стоящим выше по статусу или по возрасту; откровенное запугивание, давление и попытки манипулирования. Несмотря на уверенность в том, что Танечка – человек деликатный и миролюбивый, я бы обсудила с ней некоторые ситуации, научила бы навыкам, незнание которых может сделать ее саму невольным «агрессором», именно невольным, по неопытности, ибо логика чужих чувств может отличаться от логики чувств ее собственных. Для этой цели можно было бы вспомнить о том, *как спрашивать разрешения*, чтобы, не дай Бог, девочка в чужом доме не заслужила репутацию вороватой. Навык *выражения благодарности* подскажет, как быть в ситуации дарения и как относиться к одолжениям, тебе сделанным. Особо следовало бы остановиться на *оказании* *помощи*, проанализировав типичные ошибки начинающих помощников. Поговорить о непростом навыке ее и научиться отличать истинную просьбу от манипулирования…

**Когнитивная составляющая навыков, или Концепции о жизни и о себе**

Уделяя внимание так называемому открытому поведению, то есть тому, что можно увидеть и «поставить», как в театре или в танце, все время, однако, думаешь о том, как важно, чтобы подросток не перепутал сами ситуации: в какой из них уместно просить, а в какой – требовать, в какой рассчитывать на свои силы, а в какой – просить помощи. Все это уже более тонкая материя, чем набор умений, описывающих поведение человека мирного, но, когда необходимо, умеющего твердо отстоять свои права. Речь идет о том, как человек воспринимает и маркирует ситуацию, может ли он видеть реальное положение вещей и вести себя реалистично? Ответы именно на эти вопросы приоткрывают ту степень доверия, которую испытывают к человеку представители различных подходов к личности. Наибольшее доверие к человеку замечено в гуманистической парадигме. Так, Карл Роджерс [1] пишет, что «субъективная карта», которая складывается у человека из его опыта переживаний, в целом у психологически здорового человека реалистична, ведь он может вести себя реалистически. Более того, человек склонен все время проверять, соответствует его схема реальности или нет. Однако есть фрагменты индивидуальной карты, которые по каким-то причинам проверены неправильно или вообще оставлены без ревизии. Это зоны проблем.

Действительно, практически любая теория личности и построенная на ее основе практика помощи человеку вынуждены объяснять одни и те же странные феномены: люди далеко не всегда хотят видеть, слышать, воспринимать мир и себя такими, какими являются на самом деле. Они живут иллюзиями, которые именуют убеждениями или мнениями, а иногда еще – принципами и идеалами. За свои нереалистические представления приходится платить большими неудобствами, проблемами, а иногда и страданиями. Рождаются нереалистические схемы в детстве, как правило, они связаны со страхом не соответствовать каким-то нереально высоким стандартам и часто тиранят человека, ибо требуют от него чрезмерного напряжения и никогда не дают расслабиться.

Навык, который позволяет отличать реальные факты от предположений и мнений, можно сформировать уже у семи-восьмилетних детей. Так, уже в этом возрасте дети понимают, что утверждение: «тот, кто делает ошибки, заслуживает называться дураком», – всего лишь мнение, даже если оно высказывается авторитетной учительницей. Также к разряду мнений относятся утверждения: « 2«А» – лучший класс в нашей школе», «Я никогда не понравлюсь Марье Петровне» и многие другие. Более реалистичными будут утверждения: «Ошибки допускают все люди, которые что-то пытаются делать в первый раз», « 2«А» – класс, в котором мы учимся», «Марья Петровна делает мне замечания и исправляет мои ошибки».

В более старшем возрасте можно поработать с типичными подростковыми иллюзиями: «Человек рожден для счастья, как птица для полета», «Меня никто не любит», «Родители должны давать мне больше свободы»… Так чем же мнения отличаются от реальности? Тем, что выборы, которые человек делает на основании этих нереалистических концепций, не выдерживают проверки этой самой реальностью. Разочарование и слезы, недоумение и неуверенность обеспечены, если не проверять свои схемы представлений о мире. О мире и о себе, ибо они связаны. Нереалистичны и поэтому потенциально насыщенны проблемами такие представления: «Я должен быть безупречным», «Я всегда должна быть сильной», «Я – особенная, я лучше (слабее, чувствительнее, умнее, талантливее) других, поэтому общие правила – не для меня», «Я никогда не смогу (чего-то), потому что я слишком (не важно, какая), поэтому справедливо, что я всегда попадаю на вторые роли и все используют меня».

О себе: «Я должна быть безупречной».

О других: «Все тоже должны быть безупречны», «Люди несовершенны», «Люди не должны вести себя так (не важно как)», «Это не высший пилотаж», или: «Мог бы лучше», «Они заслуживают такого плохого обращения».

О себе: «Я всегда должна быть сильной».

О других: «Мне не нужна ваша помощь (жалость)», «Кому помочь?», «Люди не должны вести себя так (не важно как)», «Почему люди так неблагодарны?»

О себе: «Я особенная, поэтому общие правила не для меня».

О других: «Они должны быть благодарны, что я прошу помощи у них», или: «Все должны мне помогать», «Ах, они покорены мной, я все для них сделаю», «Люди неблагодарны», «Я дружу только с теми, кто может за себя заплатить», «Люди не должны вести себя так (не важно как)», «Жизнь несправедлива» и т.п.

А вот концепция добрых девушек: «Люди хорошие или несчастные, их нужно жалеть, а я испытываю к этому человеку агрессивные чувства, ведь он очень обидел меня, значит, я злая, так мне и надо, и он ко мне относится справедливо, как я того заслуживаю». Так Танечка становится терпеливой жертвой.

От способности или неспособности видеть реальность зависит поведение, выбор человека, наконец то, какое будущее он себе построит.

В формировании этих способностей нет ничего сложного, интеллектуальная составляющая может быть разложена на посылки и вывод, а аргументация способна убедить любого. Однако бывает, что проходит целая жизнь, пока человек наконец не поймет (а может, так и не поймет), что ошибался в своих суждениях. Известны слова Марка Твена: «В семнадцать лет я был убежден, что мой отец круглый дурак. В двадцать один год я был поражен тем, сколь многому старик научился за четыре года…»

**Диалог с собой**

Живучесть нереалистических концепций объясняется тем, что за ними стоят наши переживания, плохие или хорошие, но сильные и, как правило, забытые.

Когда речь идет о мире переживаний, помочь может гуманистическая психология Когда человек страдает и печалится об утраченном, радуется, прикасаясь душой к тому, что ему нравится; отчаивается, чувствуя свою беспомощность; выносит себе приговор, внутренне сжимаясь от чувства вины, или делает выбор в пользу одного варианта, отказываясь тем самым от всех невыбранных, когда он ведет внутренние диалоги, – все это работа его души. И она также может быть представлена в виде конкретных единиц, отдельных действий. Эти действия, с некоторыми оговорками, могут быть формализованы и описаны, более того, им также можно сознательно обучать, так сказать, задавая их ориентировочную основу.

О чем здесь может идти речь?

Прежде всего – о доступе к собственным чувствам. Такие простые навыки, как *определение места локализации чувства в теле, идентификация чувства по телесным признакам и определение интенсивности чувства,* доступны уже шести-семилетним детям, ученикам начальной школы. Мы должны говорить с детьми не только о проблемах, связанных с отрицательными эмоциями – гневом, страхом, тревогой. Когда человек не заботится о радостях и удовольствиях, он также оказывается в очень тяжелой ситуации. Так, много работающие и не позволяющие себе радоваться люди попадают в зависимость от грубых эрзацев, заменителей тонкого переживания «нравится». Более всего вредит этому переживанию однообразие, поэтому культуре продления удовольствий, расширения ассортимента удовольствий и добавления в полную обязательств жизнь притягательных элементов совершенно необходимо учить детей с дошкольного возраста. Лев Николаевич Толстой утверждал, что все счастливые семьи счастливы одинаково. Хотелось бы «списать» этот универсальный инвариантный рецепт семейного счастья. Может быть, в счастливых семьях само собой, без всякого осознавания и происходит обучение искусству находить в жизни привлекательные стороны?

Помимо работы с чувствами, необходимо еще уметь искать и находить опоры в себе и в мире, учиться уважать того, кто не соответствует моим ожиданиям, прощать себя и дорожить своими корнями, а также еще и многое другое, что может быть превращено в умения, в навыки, в хорошие привычки. Все это может стать содержанием специального психологического обучения школьников.

**Основания для оптимизма**

Навыки, достойные человека, могут и должны, на наш взгляд, стать содержанием сегодняшнего воспитания. Почему?

Прежде всего для воспитателя (педагога) открываются возможности деятельностной диагностики проблемного поведения ученика: теперь педагог может видеть проблему как дефицит определенного умения. Ведь когда у детей и подростков систематически формируются социальные умения, тем самым создается высокий уровень «я могу». Многие психологи, отечественные и зарубежные, указывают на то, что еще до возникновения подросткового кризиса детей необходимо снабдить психологическими средствами для его разрешения. Типовые возрастные проблемы «запрашивают» у личности определенные ресурсы. Умение понимать свои чувства, ориентироваться в чувствах и мотивах других людей, настаивать на своем или, наоборот, уступать, планировать и достигать задуманного и другие умения составляют ядро тех самых ресурсов. Ощущение своих больших возможностей совершенно определенным образом влияет на мотивацию человека. Людям, и особенно тем, у кого невысокая самооценка, нравится делать то, что у них получается!

Поскольку за предлагаемой системой социальных умений стоят гуманистические ценности, происходит «прямая трансляция смыслов», подспудное сообщение о ценностях, стоящих за тем или иным умением. В практике работы постоянно возникает ситуация, когда от прагматической цели занятия «как наилучшим образом сделать то-то в такой-то ситуации» разговор переходит к ценностным основаниям выбора, к жаркой дискуссии о нравственных основаниях жизни. Надо признать, что в современной школе это встречается не так уж часто.

Понятно, что воспитание человечности возможно только если соблюдаются несколько условий: если этим занимается учитель, который сам умеет себя вести человечно, если есть относительно безопасные условия жизни, которые материализуются в «правилах нашей школы», и если есть реальная система поощрений-наказаний за то или иное поведение. Сообщество, живущее по законам справедливости, коллектив, создающий свою школу как открытую систему, конечно, будут более восприимчивы и готовы к эффективному использованию предлагаемых идей. Однако даже один учитель, который умеет повести за собой, способен в жалобе ребенка увидеть дефицит навыка и подсказать ему способ действия, уже делает для этого ребенка очень и очень многое. В какой бы школе он ни работал.

**[1]** К.Роджерс Клиенцентрированная терапия.- М.,»Рефл-бук»,»Ваклер»,1997.

В современной психологии развития личности и в психологии поведения наработано немало интересных и важных положений, которые могли бы составить основу практической работы по развитию социального интеллекта школьников.

**Первым методологическим основанием** могут стать некоторые положения гуманистической философии и психологии личности. Прежде всего по той причине, что именно гуманистическая психология обращается к таким вопросам как совесть и нравственный выбор, человеческие страхи и надежды, вера и смыслы жизни, счастье, то есть изучает все, что в узком прикладном аспекте интересует практиков, занимающихся воспитанием, социально-психологической адаптацией.

Гуманистическая психология возникла в послевоенной Америке и объединила под своими флагами ученых, не удовлетворенных тематикой исследований оторванной от жизни институциональной психологии. Имена ученых, чьими работами представлен этот подход, еще не очень хорошо известны отечественным психологам. Кроме К. Роджерса, А. Маслоу, К. Хорни классиками гуманистической психологии являются К. Гольдштейн, Дж. Бьюдженталь, А. Энгьял, К. Мустакас, в то же время такие ученые как Э. Фромм, Ф. Перлз, Г. Олпорт лишь в какой-то мере, но не всецело разделяли платформу, на которой объединились гуманистические психологи. И только некоторые аспекты работ К. Юнга и А. Адлера могут быть причислены к этому направлению.

Гуманистическая психология, на наш взгляд, как раз и может дать ценностно-смысловые уровни модели желаемого результата, или, другими словами, ответ на вопрос: «Куда нам плыть?».

**Вторым методологическим основанием** практической работы по развитию социального интеллекта является социальный бихевиоризм. Представители этого направления применяли теоретическую схему бихевиоризма при рассмотрении социального поведения и проведении экспериментальных исследований. Современный социальный бихевиоризм – это давно уже не теория, представляющая человека в виде загадочного «черного ящика», но практическое направление, делающее исследовательский акцент на обучении, формировании социально-желательных особенностей человеческого поведения. Если агрессивность, беспомощность и дезорганизация являются выученными типами поведения, следовательно, и конструктивное, достойное поведение может стать объективной целью, на которую будет направлен процесс систематического обучения. Именно это положение бихевиоральной теории личности является для нас базовым методологическим постулатом.

**Третьим методологическим положением** является психотехнический подход к воспитанию. Психотехнические принципы исследования были сформулированы в начале XX века Г. Мюнстербергом и развиты в отечественной психологии Л.С. Выготским. Их суть – диагностика и анализ психического явления – должны быть направлены не на объяснение того, что уже есть, а на поиск механизмов изменения, преобразования того, что есть в то, что должно было бы быть. Современные принципы психотехнического подхода, разрабатываемые, в частности, Ф.Е. Василюком, предлагают его в качестве аналитической модели для множества психотерапевтических практик. Создавая то, что «должно было бы быть», важно работать на иерархически расположенных уровнях регуляции. Эти уровнями являются (от более простых к более сложным):

1. Уровень конкретных условий исполнения – «как это сделать в данных обстоятельствах».
2. Уровень операциональной ориентировки – «как это делается».
3. Уровень предметной ориентировки – «что должно быть сделано».
4. Уровень самопознания – идентичности – «кто я сейчас».
5. Уровень смысловой ориентировки – «зачем мне это».

**Четвертое основание** практической работы по развитию социального интеллекта – понимание личностного развития через призму решения жизненных задач. Развитие личности представляет собой последовательное решение достаточно стандартного набора жизненных задач. Впервые описанные Э.Эриксоном, эти принципы говорят о том, что такие параметры личности как достоинство и личностная сила появляются у человека как следствие успешного развития жизненных задач разной степени сложности. Поэтому достоинство и не может быть сформировано напрямую, поэтому нельзя ставить такую воспитательную задачу – научить детей достоинству. Целью практической работы по воспитанию становится помощь ребенку в решении конкретных задач возраста.

С этой точки зрения, прежде всего, необходимо детально описать экзистенциальные (жизненные) задачи возрастов детства. В каком возрасте можно ожидать у ребенка появления нравственности, ответственности и развития доверия?

Если речь идет о подростковом возрасте, то эти жизненные задачи были обобщены К. Гольдштейном в списке социальных умений:

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | УМЕНИЕ СЛУШАТЬ.  УМЕНИЕ НАЧАТЬ РАЗГОВОР.  УМЕНИЕ ПОДДЕРЖИВАТЬ БЕСЕДУ.  УМЕНИЕ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ.  УМЕНИЕ ГОВОРИТЬ СПАСИБО  УМЕНИЕ ЗНАКОМИТЬСЯ.  УМЕНИЕ ЗАБОТИТЬСЯ О ДРУГЕ, ПОМОГАТЬ ДРУЗЬЯМ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ  УМЕНИЕ ПРОСИТЬ ПОМОЩИ  УМЕНИЕ ВКЛЮЧАТЬСЯ В ИГРУ ДРУГИХ ДЕТЕЙ  УМЕНИЕ ОБЪЯСНЯТЬ ЧТО-ЛИБО ДРУГИМ ЛЮДЯМ  УМЕНИЕ СЛЕДОВАТЬ ИНСТРУКЦИИ, УКАЗАНИЯМ ВЗРОСЛОГО.  УМЕНИЕ ПРИЗНАВАТЬ ОШИБКИ.  УМЕНИЕ УБЕЖДАТЬ ДРУГИХ.  УМЕНИЕ ПОНИМАТЬ СВОИ ЧУВСТВА.  УМЕНИЕ СПРАВЛЯТЬСЯ СО СВОЕЙ АГРЕССИЕЙ, ГНЕВОМ  УМЕНИЕ ПОНИМАТЬ ЧУВСТВА ДРУГОГО .  УМЕНИЕ СПРАВЛЯТЬСЯ С РАЗДРАЖЕНИЕМ И ГНЕВОМ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ В ТВОЙ АДРЕС.  УМЕНИЕ ВЫРАЖАТЬ СВОИ ТЕПЛЫЕ ЧУВСТВА ДРУГОМУ ЧЕЛОВЕКУ  УМЕНИЕ СПРАВЛЯТЬСЯ СО СТРАХАМИ .  УМЕНИЕ НАГРАЖДАТЬ СЕБЯ.  УМЕНИЕ СПРАШИВАТЬ РАЗРЕШЕНИЯ .  УМЕНИЕ ДЕЛИТЬСЯ .  УМЕНИЕ ИЗВИНЯТЬСЯ  УМЕНИЕ ДОГОВАРИВАТЬСЯ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ, НАХОДИТЬ ПРАВИЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ В СПОРАХ  УМЕНИЕ СПРАВЛЯТЬСЯ СО СВОИМИ ЭМОЦИЯМИ, КОНТРОЛИРОВАТЬ ИХ .  УМЕНИЕ ОТСТАИВАТЬ СВОИ ИНТЕРЕСЫ МИРНЫМ ПУТЕМ .  УМЕНИЕ ОТВЕЧАТЬ НА НАСМЕШКИ .  УМЕНИЕ ОТКАЗАТЬ ДРУГОМУ ЧЕЛОВЕКУ, СКАЗАТЬ: «НЕТ, МНЕ ЭТО НЕ НРАВИТСЯ» ИЛИ «НЕТ, МНЕ ЭТО НЕ ПОДХОДИТ», «НЕТ, Я НЕ ХОЧУ».  УМЕНИЕ ПРЕДОТВРАЩАТЬ НАГНЕТАНИЕ КОНФЛИКТА .  УМЕНИЕ ВЫРАЖАТЬ НЕДОВОЛЬСТВО ..  УМЕНИЕ РЕАГИРОВАТЬ НА НЕДОВОЛЬСТВО В СВОЙ АДРЕС ..  УМЕНИЕ СПРАВЛЯТЬСЯ СО СВОИМ СМУЩЕНИЕМ .  УМЕНИЕ СОХРАНЯТЬ СПОКОЙСТВИЕ В СИТУАЦИИ, КОГДА МЕНЯ НЕ ПРИНИМАЮТ В ОБЩУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРУППЫ.  УМЕНИЕ ВСТУПИТЬСЯ ЗА ДРУГА.  УМЕНИЕ ПРИСЛУШИВАТЬСЯ К ПРЕДЛОЖЕНИЯМ.  УМЕНИЕ КОНСТРУКТИВНО РЕАГИРОВАТЬ НА НЕУДАЧИ .  УМЕНИЕ ОТЛИЧАТЬ ТО, ЧТО МНЕ НРАВИТСЯ, ОТ ТОГО, ЧТО МНЕ НЕ НРАВИТСЯ.  УМЕНИЕ РЕАГИРОВАТЬ НА ОБВИНЕНИЯ В СВОЙ АДРЕС .  УМЕНИЕ ГОТОВИТЬСЯ К ТРУДНОМУ РАЗГОВОРУ .  УМЕНИЕ САМОМУ ПРИНИМАТЬ РЕШЕНИЯ.  УМЕНИЕ ДЕЙСТВОВАТЬ РЕШИТЕЛЬНО .  УМЕНИЕ ПОНИМАТЬ ПРИЧИНЫ СВОИХ ПРОБЛЕМ .  УМЕНИЕ ЗАНЯТЬ СВОЕ СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ  УМЕНИЕ ОЦЕНИВАТЬ СВОИ ВОЗМОЖНОСТИ .  УМЕНИЕ ДОБЫВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ.  УМЕНИЕ ВЫДЕЛЯТЬ ГЛАВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ.  УМЕНИЕ ДОВОДИТЬ НАЧАТОЕ ДЕЛО ДО КОНЦА  УМЕНИЕ НЕ ОТВЛЕКАТЬСЯ . |
| 2 |
| 3 |
| 4 |
| 5 |
| 6 |
| 7 |
| 8 |
| 9 |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

Нетрудно видеть, что описанные выше навыки можно сгруппировать, с одной стороны, на темы или проблемы, а, с другой стороны – на систему навыков:

1. Контакты и отношения с другими
2. Чувства и как с ними быть
3. Агрессия и что с нею делать
4. Стресс: отношение к нему и управление им
5. Будущее: простраивание и достижение дальних и ближних целей.

Для нас выделение типовых проблем удобно как способ работы с содержанием, для подростка – это знакомство с типологией еще и психотерапевтично. «Проблемный» и «навыковый» подход к обучению социальному поведению соотносятся друг с другом. Они образуют некую сетку, которая позволяет рассматривать реальность жизни и как набор проблем, жизненных задач, и как набор необходимых навыков, компендиум умений. Переплетаясь между собой, они создают живую ткань человеческого существования.

Когда, при каких условиях выученные ребенком навыки осознания чувств, улаживания конфликтов, определения проблемы, выстраивания договоренностей, навыки просьбы, отказа, соглашения превращаются в собственно личностные действия?

Понятно, что все это происходит в том случае, если не только исполнительская часть, но и то представление о достойном поведении, которое определяется данными навыками, является близкой данному человеку по его ценностям.

Почему нельзя предположить, что при сформированности ценностного и когнитивного уровня, т.е. уровня позиции, отношения, социальное умение возникает само собой?

К сожалению, как мы уже подчеркивали, многочисленные исследования показывают, что формирование навыков не ведется сверху вниз, от идеи к исполнению. Как правило, этот процесс можно описать теми же словами, которыми А. Бандура описывает отношение индивида и среды. Существует реципрокная зависимость, это может выглядеть так: ребенок часто не в состоянии решить социальную задачу, потому что у него отсутствует нужное социальное умение, опыт неудачи фиксируется как некое убеждение, существующее на когнитивном уровне. Очень часто это убеждение внешне формулируется таким образом: «не очень то и хотелось», «мне это не нужно». За этой защитой лежит элементарный страх неудачи, т.е. поведение по типу: «не буду даже пробовать, все равно не получится».

Вместе с тем, есть и другой аргумент, который мы нашли в замечательной типо­логии Ф.Е.Василюка, описанной в «Психологии переживаний». Он разделяет миры человека на четыре части: мир внешне сложный и внутренне сложный, мир внешне простой и внутренне простой, мир внешне сложный и внутренне простой и мир внут­ренне сложный и внешне простой. Когда Ф.Е.Василюк говорит о нравственном выборе, он говорит о том, что человек, решая смысловые личностные задачи, автомати­чески перемещается в мир внутренне сложный - внешне простой. Это значит, что, принимая решение о выборе одной из двух альтернатив, он ведет себя так, как будто бы во внешнем исполнении обоих решений не будет никаких преград, раз­мышляя не об исполнительской части, а только о смысловой или целевой части этих действий. Эти миры, разделенные условно, позволяют нам увидеть некоторую иде­альную математическую модель личностного развития. Для того, чтобы свободно и привычно совершать нравственный выбор, нужно владеть внешнеисполнительской частью социального поведения в простой форме. Такой простой формой, по П.Я.­Гальперину, является действие, доведенное до автоматизма, действие, которое вы­полняется легко, без напряжения и регулируется нижними уровнями сознания, как бы уходит в подсознание. Таким образом, можно предположить, что если мы у детей будем формировать социальные умения и доводить их до уровня автоматизма, воз­можно, им будет легче выполнять нравственный выбор. Среди социальных умений есть как умение говорить «да», так и умение говорить «нет», как умение предлагать помощь, так и умение давать человеку возможность самому столкнуться с послед­ствиями своих выборов без посторонней помощи, умение слушать, умение отстаи­вать свою точку зрения и т.д. Есть достаточное количество альтернативных полярных умений. Какое из них выбрать, решает сам человек в зависимости от его видения социальной ситуации. Наше дело - сделать его способным действовать в соответ­ствии со своим свободным выбором, обеспечить «прорастание новых смысловых структур в поступки».

Предлагаемый нами подход - обучающий, психотехнический. Понятно, что, как вся­кое обучение, обучение социальным навыкам предполагает исходную диагностику сфор­мированности социального поведения у конкретного ребенка. Причем особенно важна психологическая диагностика такого рода именно в подростковом возра­сте, поскольку именно в это время закладывается основа успешной социальной адапта­ции. Кроме того, оперативная диагностика уровня развития социального поведения в старших классах школы необходима еще и потому, что именно в это время коррекция нарушений, обнаруженных в процессе обследования, может быть наиболее эффектив­ной. Психологическая коррекция этих нарушений требует отдельной и достаточно кро­потливой работы и подразумевает отнюдь не теоретический уровень знакомства про­фессионального психолога с основами практической психологии.

Такой подход к диагностике рассматривает ее как начальную ступень обучения. Он предполагает формирование у ребенка особых психологических орудий, способствую­щих как саморазвитию, так и социализации, он не свободен от определенной культуры, наконец, он начинается и заканчивается словом «поведение». Специалисту по взросле­нию именно в поведении важно уметь увидеть не заявленные и даже не осознанные самим подростком проблемы, - и это начало работы. И в поведение, в действие, в поступок воплощаются смысловые структуры, возникающие в результате трансформа­ций личности. И это - итог большой работы практического психолога личности.

Для того чтобы увидеть это, нужно немало поработать. Цель этой работы - научить ребят переформулировать проблему, превратив жалобу в конкретный вопрос.

Есть ли в школе или детском саду психолог, работающий по актуальным проблемам развития личности, или его нет, взрослеющий человек все равно сталкивается с норма­тивными проблемами возраста. В конце концов, рано или поздно, какие-то ответы на свои вопросы он получит. Мы же говорим о том, нельзя ли какие-то самые первые уроки пройти теперь, когда потребность в них так остро ощущается, когда еще мало опыта неудач и разочарований, а любопытство и доверие к миру еще не разрушены? Нельзя ли пройти эти уроки, не набивая болезненных шишек и синяков? Под руковод­ством практического психолога, обеспечивающего относительную безопасность? Ответ: «Да, можно и нужно».

**Краткие сведения о методике.**

Методика «Джин 13+» была создана творческим коллективом психо­логов под руководством С.В.Кривцовой. В исследовательский коллектив в разное время входили Е.А. Мухаматулина, Н.В. Дятко, И.Л.Финько, С.В.Суханова. В исследованиях студентов факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова М.Судо, Л.Бычковой, Янь Янь и др. с помощью данной методики и ее модификаций получены разнообразные данные об особенностях личности подростков.

**Задача методики.**

Данная методика позволяет выполнять диагностику актуального со­стояния социальных компетенцих подростков, а также делать предположения об особенностях их самооценки.

**Теоретические положения методики**.

Она построена на основании следующих теоретических положений:

1) Эмоциональный интеллект человека, связанные с ним способности, или *компетенции,* проявляются так или иначе в видимом поведении. В поведении могут быть замечены и проблемные стороны личности, кото­рые понимаются как дефицит того или иного умения (компетенции).

2) Проявленные в опыте умения ( skills , lifeskills , «жизненные навы­ки») могут стать объектом рефлексии самого человека: как правило, че­ловек знает, какими компетенциями он владеет лучше, а какими хуже.

3) Тематизация способностей происходит в соответствии с контексту­альным фактором: ситуации задают содержание умения («жизненного на­выка»).

4) Существует пять видов таких ситуаций: 1. базовые ситуации уста­новления контактов с людьми (слушание, понимание инструкций, вступ­ление в отношения и т.д.), 2. ситуации эмоционального восприятия и поддержки себя и других (выражение симпатии, одобрение, сочувствие другому, поощрение себя и т.д.), 3. ситуации, требующие обхождения с агрессией, своей или чужой, 4. ситуации совладания со стрессом, 5. си­туации планирования и целеполагания.

5) Компендиум (набор) ситуаций может быть представлен как список навыков, по которым любой подросток от 13 лет в состоянии оценить се­бя, также как и других людей, прежде всего - сверстников.

Эти положения восходят к когнитивно-социальной теории Альберта Бандуры, в которой психологические проблемы личности рассматрива­ются как результат дефицита тех или иных социальных компетенций, так что обучение этим компетенциям может способствовать решению боль­шинства психологических проблем.

Сильной стороной данного подхода является *конкретность* выделе­ния *содержаний* отсутствующего (дефицитного) или присутствующего навыка, так что предметная область, с которой связаны проблемы челове­ка, становится объективированной им самим.

Основания для внесения того или иного навыка в состав компендиума.

Очевидно, что число 48 не является точным количеством коммуника­тивных умений, которые мы надеемся встретить в поведении личности подростка. Их может быть больше. Их было больше в более раннем воз­расте, но по мере овладения умениями, несколько более простых навыков слились в сложные, став их операциональной частью. Этот список может быть расширен, можно также менять формулировки, в зависимости от теории личности в которой данная модель применяется. Вот примеры обоснования включения в список нескольких базовых навыков.

УМЕНИЕ ПОДДЕРЖИВАТЬ РАЗГОВОР

Этот навык может проявиться в ситуациях, когда, например:

а) подросток беседует со взрослыми, младшими детьми или сверстни­ками;

б) в компании оказался новенький, который смущается.

Для многих подростков проблема поддержания беседы стоит очень ост­ро: «После обычных приветствий я не знаю, о чем еще говорить». Для них такая ситуация является источником стресса. Напряжение, которое они чув­ствуют, передается собеседникам и возникает в последующих контактах уже при появлении подростка. Для многих из них уход от контактов - это не про­явление безразличия к общению, а избегание ситуации неудачи.

Вместе с тем, обучиться поддерживать беседу не трудно. Нужно говорить и слушать, дополнять услышанное и давать высказаться собеседнику.

Внешне это выглядит таким образом: подросток не перебивает собе­седника, задает вопросы, чтобы собеседник продолжал рассказывать, а не для того, чтобы просто получить информацию о чем-то. Важно удержи­вать нить разговора, не отвлекаться и не «тянуть одеяло на себя».

Почему этот навык включен в список? Очень часто, общаясь друг с другом, люди говорят о своем, не слушая другого, в то время как даже в нейтральном разговоре важен *контакт,* который возникает, если участ­ники беседы стремятся понять, что хочет сказать другой.

***«Спорить умеют многие, но не многие умеют просто беседовать»* (Олкотт).**

УМЕНИЕ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ

Этот навык может проявиться в ситуациях, когда, например:

а) подростку что-то неясно, и он должен выяснить это у сверстника или взрослого (учителя, родителей);

б) подросток собирает или проверяет информацию о чем-то.

Кажется, что в ситуации неопределенности задавать вопросы - это ра­зумная линия поведения, которой придерживаются все люди. Однако это не так. Многие дети и даже некоторые взрослые считают, что задавать вопросы означает демонстрировать собственную беспомощность, поэто­му они предпочитают сами домысливать то, чего они не знают. К сожале­нию, в школе, некоторые учителя год за годом отучают учеников задавать вопросы, не поощряя это познавательное умение. Домысливание вместо методичного сбора информации - такая форма поведения встречается часто и приносит много проблем в жизнь подростка. Как минимум - это могут быть переживания из-за несуществующих проблем, как максимум - отчаянные бессмысленные, а иногда и трагические поступки.

Люди, которые знают, что задавать вопросы, когда они чего-то не по­нимают — нормально, обычно интересуются тем, как правильно это де­лать. Это не так сложно:

нужно предположить к кому именно надо обратиться с вопросом, пра­вильно выбрать время и место для того, чтобы спросить (важно, чтобы нужный человек в это время был свободен), и четко сформулировать, что именно непонятно. Иногда процедуру приходится повторять много раз с разными людьми, но она, в конце концов, приводит к цели.

Почему этот навык включен в список? У некоторых людей есть бес­сознательное убеждение в том, что они должны быть безупречны. Требо­вания, которые они к себе предъявляют, заведомо невыполнимы. Одним из таких недостижимых внутренних требований является способность понимать все точно и сразу. Поэтому они не оставляют за собой права за­давать вопросы. Последствиями такой установки обычно бывает неудов­летворенность собой и фактическая дезориентация в мире, когда ре­альность все время не согласуется с ожиданиями. В конечном итоге чело век перестает доверять себе, понимать себя и других. Право на информа­цию является неотъемлемым правом личности. Не менее важным являет­ся умение проверять полученную информацию.

«Человек, умеющий задать вопрос, уже знает половину ответа».

**УМЕНИЕ ВЫРАЖАТЬ БЛАГОДАРНОСТЬ Этот навык может проявиться в ситуациях, когда, например:** — кто-нибудь из взрослых или сверстников помог подростку в чем- то, даже если эта помощь незначительна.

Все люди нуждаются в поддержке, потому что это создает у них ощу­щение своей нужное™ и значимости. В то же время, в обычной жизни многие не придают значения тому хорошему, что делают для них другие, считая это само собой разумеющимся, или, напротив, испытывая чувство благодарности, стесняются сказать добрые слова. Подросткам говорить хорошие слова другим людям особенно трудно, потому что они считают, что слова благодарности или комплименты их к чему-то обязывают и оз­начают нечто большее, чем просто благодарность. Признание как непо­средственная форма выражения благодарности предполагает некоторую меру или даже сдержанность, чтобы оно не превратилось в подобостра­стие или низкопоклонство, или способ «купить» сделанное нам добро, откупиться от человека, совершившего для нас гуманный акт. Обычно в этих случаях человек и не требует от нас благодарности. Неадекватная реакция может привести лишь к огорчению или оскорблению человека, его нравственных побуждений.

Человек, владеющий этим навыком, обладает позитивным взглядом на окружающих, видит их сильные стороны, замечает их конкретную по­мощь себе или даже просто желание помочь и умеет говорить об этом не смущаясь. Очень важное замечание:

по-настоящему выражать хорошие чувства способен только тот чело­век, который также умеет вежливо, но твердо выражать и свои отрица­тельные чувства по поводу того, что ему не нравится,

Почему этот навык включен в список? Способность быть благодар­ным, по мнению самых разных гуманистических психологов и философов гуманизма, является одним из важнейших признаков человечности. О не­обходимости развивать эту способность говорят и мировые религии, пре­жде всего, христианство. Благодарное отношение к жизни, способность несмотря ни на что сказать жизни «да» - показатель личностной зрелости.

**Схема исследования.**

1. На первом шаге испытуемого просят *оценить себя* по предлагае­мым 48 умениям в диапазоне от 1 (совсем не владею) до 5 (использую свободно и практически всегда).

2. На втором шаге на новом бланке, не имея возможности сравнить с предыдущими ответами, испытуемый оценивает по тем же 48 навыкам *своих сверстников.* Диапазон оценок тот же.

**Логика получения результатов.**

В первой серии мы получаем сведения о том, как подросток сам оце­нивает свою социальную успешность в том или ином навыке.

Однако этого недостаточно, поскольку мы не знаем на какой уровень выполнения социальных навыков он ориентируется, с кем он сравнивает себя. Для того, чтобы выяснить эти ориентиры, проводится вторая серия, в которой предлагается оценить, насколько эти навыки, по мнению испы­туемого, развиты у его сверстников. Только получив эту информацию, мы можем понять, какие навыки насколько значимы для данного подростка.

Полученные данные бланков обрабатываются сначала по общим ко­личественным показателям. В начале определяется среднее арифметиче­ское по уровню оценки успешности социальных навыков для себя. Полу­ченное среднее арифметическое значение по 48 навыкам в норме обычно бывает больше 3,10 и меньше 3,85. Если полученная цифра выше этого диапазона, то можно говорить о завышенной самооценке уровня развития социальных навыков, переоценки своих социальных способностей. Если полученная цифра ниже указанного диапазона, то можно говорить о за­ниженной оценке своего социального поведения, занижении своих соци­альных способностей. В случае, если эти показатели ниже 2 или выше 4, можно говорить о неадекватной оценки своего социального поведения подростком.

Аналогичным образом определяется средняя арифметическая по уровню оценки развития социальных навыков у сверстников. Во второй серии нормативный диапазон находится между 3,00 и 3,60 среднего зна­чения оценки социальных способностей сверстников. В том случае если среднее арифметическое во второй серии менее 3,00 то можно говорить о заниженной оценке социальных способностей сверстников. Если среднее арифметическое во второй серии более 3,60 то можно говорить о завы­шенной оценке уровня развития социального поведения сверстников, о переоценке их социальных способностей. При оценке полученных пока­зателей следует отметить что значения этого показателя выше 4 и ниже 2 свидетельствуют о неадекватной оценке и в этом случае данные опросни­ка являются недостоверными.

По сочетанию этих двух показателей могут быть определены 9 ос­новных типов оценки социальной компетентности у подростков:

В зависимости от оценок испытуемый попадает в один из 9 психо­логических типов в соответствии с логикой:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип | Я | ДРУГИЕ |
| 1. | заниженная | завышенная |
| 2. | завышенная | заниженная |
| 3. | заниженная | заниженная |
| 4. | завышенная | завышенная |
| 5. | адекватная | заниженная |
| 6. | заниженная | адекватная |
| 7. | адекватная | адекватная |
| 8. | адекватная | завышенная |
| 9. | завышенная | адекватная |

1. НЕДООЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВОИХ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И ПЕРЕОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДРУГИХ. В этом случае подросток считает себя неумелым, некомпетент­ным, отставшим от сверстников. В то же время своих сверстников он оценивает настолько опытными и успешными, что ему самому практиче­ски невозможно достичь их уровня. В поведении это может выражаться либо в пассивной, либо в очень зависимой от других позиции. Такая же оценка социальной компетентности может быть у подростка-изгоя, у эмоционально отвергаемого группой сверстников, у подростка, который в силу физических или личностных особенностей воспринимает себя от­личным от других.

2. ЗАВЫШЕННАЯ ОЦЕНКА СОБСТВЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ НА­ВЫКОВ И ЗАНИЖЕННАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬ­НЫХ НАВЫКОВ СВЕРСТНИКОВ. Для такого подростка характерна пе­реоценка своих возможностей в области социальной адаптации. Он счи­тает себя умелым, опытным, ловким, в то время как большинство его сверстников еще «маленькие», не умеющие ориентироваться во взрослой жизни и поведении окружающих. В поведении это может проявляться в стремлении к лидерству, в авторитарной позиции.

3.ЗАНИЖЕННАЯ ОЦЕНКА СВОИХ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБ­НОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СВЕРСТНИКОВ. Этой социальной позиции подростка может соответствовать страх перед миром взрослых, неуверенность в своих способностях и способностях сверстни­ков успешно адаптироваться к взрослой жизни. В поведении такого под­ростка заметна повышенная тревожность и стремление находиться в группе сверстников, где все так привычно и понятно в отличие от мира взрослых. Это может быть также пассивная, безразличная позиция, свя­занная со страхом неудачи, неуспеха во взрослой жизни.

4.ЗАВЫШЕННАЯ ОЦЕНКА СВОИХ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБ­НОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ СВЕРСТНИКОВ. Такая переоценка себя и своих сверстников, как правило, соответствует недооценке сложности

социальной жизни взрослых. Подросток либо не видит разницы между своей жизнью и жизнью взрослых, либо вместе со сверстниками выступа­ет против «плохих» правил и законов взрослого мира. Такая же оценка социальной компетентности может быть у подростка, который ориенти­руется на внешние признаки и атрибуты взрослой жизни и считает, что он вполне «овладел» ими: считает себя достаточно «крутым» (проявляет аг­рессию в общении), курит, одевается стильно, «по-взрослому», имеет старших покровителей и т.д.

5. АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА СЕБЯ И ЗАНИЖЕННАЯ ОЦЕНКА СО­ЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОКРУЖАЮЩИХ СВЕРСТНИКОВ. При адекватной в целом позиции такой подросток считает именно себя, в от­личие от сверстников, способным включиться во взрослые отношения. Большинство своих сверстников он считает недостаточно опытными, еще не выросшими (в отличие от себя). В поведении это проявляется в ответ­ственной и взвешенной позиции, хотя иногда и изолированной от осталь­ных ребят.

6. АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА ДРУГИХ И ЗАНИЖЕННАЯ ОЦЕНКА СВОИХ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ. При адекватном восприятии социальной ситуации в целом такой подросток склонен недооценивать свои возможности. В его поведении заметен повышенный уровень тре­вожности и настороженность в отношениях со сверстниками. Очень часто эта позиция связана с реальным отставанием в физическом развитии от сверстников или с болезнью.

7. АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА СВОЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СВЕРСТНИКОВ. Такая оценка социаль­ной компетентности связана с реалистической, взвешенной позицией, в основном соответствующей уровню развития взрослого человека. Собст­венное ответственное отношение подростка к жизни при этом сочетается с адекватной оценкой окружающих.

8. АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА СЕБЯ И ЗАВЫШЕННАЯ ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СВЕРСТНИКОВ. При адекватной в це­лом позиции по отношению к своим социальным способностям подрос­ток завышает социальные способности сверстников. Это может быть в случае, когда подросток искренне считает себя достаточно умелым, крм- петентным, успешным в подростковой среде, но еще далеким от взрослой жизни, которая, по его представлениям, уже доступна многим окружаю­щим его сверстникам.

9. ЗАВЫШЕННАЯ ОЦЕНКА СВОИХ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБ­НОСТЕЙ И АДЕКВАТНАЯ ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОС­ТЕЙ СВЕРСТНИКОВ. При адекватной в целом оценке социальных спо­собностей сверстников подросток склонен переоценивать свои способно­сти, считает себя более компетентным, умелым, взрослым. Такая позиция может быть связана с особыми способностями, возможностями и достижениями подростка (интеллектуальными, спортивными, творческими, статусными и т.д.).

Следующий важный общий показатель это коэффициент компенса­ции. Коэффициент компенсации - разница между средним арифметиче­ским по оценке своих социальных навыков и средним арифметическим по оценке социальных навыков сверстников. В том случае если эта разница составляет отрицательную величину - можно говорить о тенденции к за­ниженной оценке своих социальных способностей. Если эта величина со­ставляет -0,9 и менее, можно говорить о неадекватно заниженной оценке и плохой компенсации дефицитных социальных навыков. В том случае если эта величина составляет более 0,9 следует говорить о плохо ском­пенсированном социальном поведении при неадекватно завышенной оценке своих социальных достижений. В целом коэффициент компенса­ции говорит насколько скомпенсировано, приближено к социальному нормативу поведение человека.

Еще один важный общий показатель - коэффициент отличия. Коэф­фициент отличия характеризует насколько (вне зависимости от успешно­сти или неуспешности) уровень развития социальных навыков человека отличается от других людей. При этом по предыдущему показателю эти особенности могут быть скомпенсированы. Для того чтобы рассчитать этот показатель вычисляется абсолютное значение разницы оценки для себя и для других по каждому навыку. Например: первая серия третий навык оценка 5, вторая серия третий навык оценка 2, разница составляет 3 единицы; первая серия седьмой навык оценка 1, вторая серия седьмой навык оценка 4, разница составляет 3 единицы. Затем все эти разницы по абсолютному значению складывают и делят на количество навыков. По­лученный коэффициент чаще всего не превышает 1.10. В том случае если это значение оказывается больше следует обратить внимание на то что отличие поведения этого человека от остальных больше нормативного и следовательно он либо воспринимает себя как очень отличного от других, либо действительно имеет странное, чудаковатое поведение. В поведении такого подростка на первый план выходят чувство одиночества и "инако- вости; отличия от остальных. Несмотря на то, что такой подросток может быть в целом неплохо приспособлен к своей социальной среде, такое от­личие может привести к изолированной позиции в группе сверстников.

После проведения предварительного количественного анализа следу­ет определить и выделить те навыки, которые данный под росток оцени­вает как совершенно не получающиеся у него и те, которые, как он счита­ет ему всегда удаются. Обычно те навыки которые не удаются составляют определенный комплекс - дезадаптационный комплекс и бывают связаны между собой. Как правило, в этом комплексе один из недостаточно разви­тых навыков играет ведущую роль, нарушение именно этого навыка ольше всего сказывается на коммуникативных неудачах подростка. Так, например, если в качестве наиболее сложных для себя навыков подросток отмечает следующие навыки:

· выслушивать другого человека

· выполнять указания

· откликнуться на переживания другого человека;

можно говорить о том, что в данном комплексе ведущую роль играет именно нарушение сопереживания другому человеку. Именно на эту особенность следует обратить внимание подростка, и именно эту способность следует рекомендовать развивать самостоятельно или в про­цессе тренинга социальных навыков. В то же время следует отметить - какие из социальных навыков наиболее удаются подростку и в дальней­шем строить на них программу по компенсации.

Аналогичным образом проводится анализ наиболее развитых с точки зрения подростка социальных навыков. Однако и здесь, если в одной из зон отмечается более трех высших показателей, можно говорить о том, что эта зона является для подростка зоной гиперекомпенсации, то есть такой зоной, в которой он отыгрывается за неудачи, происходящие с ним в других случаях. Такая гиперкомпенсация опасна тем, что может привес­ти к одностороннему развитию личности и в этом смысле может быть связана с формированием психопатического поведения. При беседе с та­ким подростком следует обратить его внимание на другие сильные сто­роны его поведения или те стороны, которые могут быть в будущем более эффективными. Следует предложить ему также придумать ряд ситуаций, в которых эти стороны могут быть проработаны и тренированы.

Таким образом, полная проработка опросника социальных навыков включает в себя:

1) общие показатели:

· средняя оценка своих социальных способностей,

· средняя оценка социальных способностей сверстника,

· коэффициент компенсации,

· коэффициент отличия.

2) качественный анализ:

· список недостаточно развитых социальных навыков,

· описание зон дефицита социальных навыков,

· список наиболее развитых навыков,

· определение зон компенсации,

3) в заключении по опроснику социальных навыков указывается:

· общий уровень развития социальных навыков,

· характеристики типов социального поведения и самооценки соци­ального поведения,

· зоны дефицита и компенсации,

Необходимо отметить, что не во всех случаях полученные данные мо­гут считаться достоверными и подлежат обработке. Например, возможен вариант ухода от выполнения задания путём отмечания в бланке одной произвольно выбранной отметки. Не подлежат так же анализу бланки, в которых более 9 высших или низших оценок, так как в этом случае речь может идти о неадекватном восприятии собственного социального пове­дения или социального поведения окружающих.

**Зоны цифровых показателей опросника социальных навыков**.

**1)Средняя оценка своих социальных способностей:**

3,25 - 3,75 - нормативная зона,

3,00 - 3,25, 3,75 - 4,00 - зоны незначительных отклонений, 2,00 - 3,00; 4,00 - 4,50 - зоны заметных отклонений; 1,00 - 2,00; 4,50 - 5,00 - зоны чрезвычайных отклонений.

**2) Средняя оценка социальных способностей сверстников:**

3,00 - 3,50 - нормативная зона,

2,50 - 3,00; 3,50 - 4,00 - зоны незначительных отклонений, 2,00 -2,50; 4,00 - 4,50 - зоны заметных отклонений, 1,00 - 2,00; 4,50 - 5,00 - зоны чрезвычайных отклонений.

**3)Коэффициент компенсации:**

0 - 0,5 - нормативная зона,

0,5 - 1,0 - зона незначительных отклонений,

- 3,0 - зона значительных отклонений.

**4)Коэффициент отличия:**

- 0,75 - нормативная зона,

0,75 - 1,1 - зона незначительных отклонений.

1.1 - 3,0 - зона значительных отклонений.

**Практическое применение результатов исследования** Однако программа позволяет исследовать и классы, и школы. По тем же основаниям. Так становится ясно, какие проблемы (по средним значе­ниям) существуют в школе с точки зрения подростков.