**КОГНИТИВНАЯ АБИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

**Выполнил: Тенешев Р.Ф.**

**Оглавление**

Введение

Глава 1. Теоретические и методологические основы когнитивной абилитации развивающейся личности в процессе первичной социализации

1.1. Феноменология когнитивных теорий в современной психологии

1.2 Механизм рефлексии, как один из аспектов деформации когнитивного компонента Я-концепции

1.3 Мотивация использование когнитивной абилитации в практике социальной работы

Вывод по главе 1

Глава 2. Абилитация развивающейся личности ребёнка в практике социальной работы

2.1 Описание структуры эмпирического исследования

2.2 Констатирующий эксперимент

2.3 Описания результатов формирующего эксперимента

2.4 Рефлексивный блок

2.5 Контрольный эксперимент: анализ вторичной диагностики

Выводы по главе 2

Заключение

Библиографический список

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

Приложение 4

**Введение**

«Динамика социокультурной трансформации российского общества, сформировала такой стремительный поток перемен, что их последствия требуют многоаспектного исследования. Социокультурная трансформация представляет собой процесс, посредством которого социальные явления общественной жизни вторгаются в сферу психической жизни отдельного человека и создают основы для кризиса адаптации личности.

Кризис психологических механизмов адаптации нарушил динамическое равновесие между психодинамикой личности и социодинамикой культуры общества. Результатом такого нарушения стал резкий рост наркомании, алкоголизма, а также привёл к резкому увеличению количества самоубийств, среди детей и подростков». [16, с.6]

Нарушение механизмов адаптации доказывает проведённое исследования Института психологии личности под руководством Е.В. Руденского. Проведённое эксперементально-педагогическое исследование 1450 подростков, которые по инициативе родителей обратились в Институт психологии личности, вследствие наличия у них проблем школьной и социальной адаптации. А также специальное исследование подростков в школах №126, 128, 132, 168 и фронтальное обследования 270 учащихся 10-11 классов в вечерней школе №27, города Новосибирска показало, что факт такого несоответствия – дефект социализации реально существует у 87% обследуемых. Для адаптивного функционирования в современном обществе личность должна проявлять черты субъектности уметь достигать как адаптации, так и стремиться к самоактуализации. Одним из аспектов нарушения механизмов адаптации является нарушения когнитивной сферы личности. Поэтому чрезвычайно актуально является проблема подготовки развивающейся личности к будущей самостоятельной жизни. Для этого я в своей работе использую когнитивную абилитацию, как технологию превенции виктимогенеза. В основе этой абилитации лежат когнитивные технологии, которые реализовывались мной через игру. Ведь в процессе игры клиент усваивает социальные нормы, ценности и процессы регуляции. В результате когнитивной абилитации у развивающейся личности формируется способности и механизмы, что позволяет сформировать адаптивный потенциал.

Проблема моего исследования состоит в том, что в современной социально-психологической литературе недостаточно представлены алгоритмы когнитивной абилитации для проведения эмпирических исследований и недостаточно выделена их значимость в психо-коррекционном процессе.

**Гипотеза** – при реализации коррекционно-образовательной программы, направленной на когнитивную абилитацию личности подростка, можно менять динамику актуального состояния личности подростка с целью формирования и развития навыков эффективного социального функционирования.

**Цель исследования** – разработка социальной технологии когнитивной абилитации подростков как основания проведения коррекционно-образовательной программы в ситуации деструктивного функционирования личности подростка.

**Объект исследования**: развивающая личность ребёнка.

**Предмет исследования:** формирование нормативного механизма рефлексии.

**Задачи исследования:**

1. Показать актуальность исследования.

2.Осуществить анализ теоретических источников теории когнитивной абилитации.

3.Мотивация использования когнитивной абилитации в практике социальной работы.

4.Провести социально-психологическое диагностическое исследование детей Комплексного центра социальной реабилитации несовершеннолетних «Берегиня» (констатирующий эксперимент).

5. Определение коррекционных мишеней;

6. На основе результатов эмпирического диагностического исследования (констатирующий эксперимент) разработать коррекционно-образовательную программу.

7.Провести социологический эксперимент, основанием которого явится коррекционно-образовательная программа.

8.Провести вторичную социально-психологическую диагностику (формирующий эксперимент).

**Основные методы, используемые при исследовании:**

1. Метод теоретического анализа;
2. Метод социологического эксперимента (тестирование, проведение коррекционно-образовательной программы).

**Экспериментальная база исследования:**

Муниципальное специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, центр помощи детям оставшимся без попечения родителей «Берегиня». Группа испытуемых была взята в возрасте от 7 и до 10 лет.

**Глава 1.**

**Теоретические и методологические основы когнитивной абилитации развивающейся личности в процессе первичной социализации**

**1.1 Феноменология когнитивных теорий в современной психологии**

Существует множество различных когнитивных подходов, в своей работе я рассмотрю только некоторые из них на примере Дж. Келли, А.Бандуры, А. Бека, Л.Фестингера, А.Эллиса.

Социально-когнитивная теория личности, она выдвигает на первый план научение, независящее от подкрепления, и подчёркивает важность когнитивных процессов. Главные представители этой теории – А. Бандура и У. Мишел. В данной теории акцент ставится на взаимодействии между человеком и окружающей средой, выраженное в понятии взаимного детерминизма.

В теории А. Бандуры представляется модель взаимной причинности, в которой познавательные, аффективные и другие личностные факторы и события окружения работают как взаимозависимые детерминанты. Разработанная им модель взаимного детерминизма показывает, что хотя на поведение влияет окружение, оно также частично является продуктом деятельности человека, то есть люди способны оказывать какое-то влияние на собственное поведение. Под взаимным детерминизмом А. Бандура понимал функционирование человека как продукт взаимодействия поведения, личностных факторов и влияния окружения.

В социально-когнитивной теории А. Бандуры внешнее подкрепление часто имеет две функции – информативную и побудительную, он выделяет косвенное подкрепление, то есть наблюдение за тем, как другие получают подкрепление, и самоподкрепление, когда люди подкрепляют своё собственное поведение. Ещё одной важной чертой является саморегулирование, в котором основное внимание уделяется процессам самонаблюдения, суждениям и самооценке. В последующие годы своей работы с социально-когнитивной теорией А. Бандура включает ещё одно понятие, такое как самоэффективность. Самоэффективность относится к осознанию человеком своей способности выстраивать поведение относительно той или иной ситуации. Она выстраивается из четырёх основных источников: выстраивание поведения, косвенный опыт, вербальное убеждение и эмоциональный подъём.

Не менее важной является точка зрения Дж. Келли о том, что люди воспринимают свой мир при помощи чётких систем или моделей, называемых конструктами. Каждый человек обладает уникальной конструктной системой, которую он использует для интерпретации жизненного опыта. Данная теория описывает конструкты, которые имеют определённые формальные свойства: диапазон применимости и проницаемость-непроницаемость. «Личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт». Например: «умный-глупый», «хороший-плохой».

«Личностные конструкты можно классифицировать несколькими способами. Например, есть всесторонние конструкты, которые включают в себя относительно широкий спектр явлений, и частные конструкты, включающие в себя небольшой диапазон явлений (то есть имеющие более узкий диапазон возможностей). Есть основные конструкты, которые регулируют основную деятельность человека, и периферические конструкты, которые могут меняться, значительно не изменяя основную структуру. Некоторые конструкты являются жёсткими, то есть дающими неизменный прогноз, а другие – свободными, так как позволяют делать различные прогнозы при сходных условиях». [28, с.442]

Теория Дж. Келли сформулирована в одном основном постулате и одиннадцати вытекающих из него выводах. Постулат утверждает, что личностные процессы имеют психологически проложенные русла, в которых люди прогнозируют события, а выводы объясняют, как функционирует конструктная система, как она изменяется и влияет на социальные взаимодействия.

Рассмотрим теорию У. Глассера. Он говорит, что изначальное поведение клиента неадекватно, нереалистично и безответственно. В его теории именно поведение становится предметом анализа и коррекции.

Центральным понятием в данном подходе является чувство реальности. Оно приводит к возникновению психических явлений, таких как «защитные механизмы», «неосознаваемые влечения».

В результате ослабления чувства реальности у клиента резко понижается чувство ответственности перед самим собой за результаты своих действий. Человек считает себя не « хозяином своей жизни», а «игрушкой в руках судьбы», в результате такого самоотношения нарушается планирование своих действий, формируется искаженный «образ будущего».

Во главе этого подхода стоит побуждение клиента брать на себя ответственность и добиваться поставленных целей, если они реальны.

Основные положения теории У. Глассера заключаются в том, что личность сама выделяет свою позицию – жертвы или деятеля; сама выбирает себе желаемый мир и желаемое поведение и осуществляет контроль над ним.

У. Глассер считает, что успешность персонализации и позитивная личностная направленность – это условия личностного здоровья. Прошлому клиента придается весьма низкое значение, так как оно не может быть изменено и, следовательно, вне власти клиента.

Самой распространённой и известной является теория А. Бека. В основе когнитивной терапии А. Бека лежит следующий принцип: чувства и поступки человека зависят от того, как он структурирует информацию о происходящем с ним (например, когда человек считает, что определенная ситуация представляет для него угрозу, он чувствует тревогу и стремится избежать опасности).

**Когниции** (мысли) – вербальные или визуальные единицы в потоке человеческого сознания – связаны с лежащими в их основе убеждениями, установками и представлениями. Человек может слишком строго судить себя в силу того, что он убежден в собственной неполноценности; он может оказаться неспособным выработать план или стратегию решения проблемы, потому что считает себя беспомощным; или же человек может делать умозаключение, исходя из уверенности в том, что его в любом случае постигнет неудача.

А. Бек считает, что у каждого человека в когнитивном функционировании имеется своё слабое место – это когнитивная уязвимость. **Когнитивная уязвимость** – это то, что мы не умеем делать или чего мы боимся. Именно из-за этого человек подвергается психологическому стрессу или депрессии.

Обычно у личности имеется сразу несколько когнитивных уязвимостей. Это связано с тем, что личность формируется когнитивными структурами, которые состоят из основных убеждений. **Когнитивная структура** – это структура мыслей, структура убеждений отностильно себя, других, мира и своего положения в мире. Она позволяет реагировать человеку определённым образом в определённой ситуации. Убеждения формируются в детстве на основе личного опыта и взаимодействия со значимыми другими. Эти структуры бывают как адаптивными, так и дезадаптивными.

Согласно когнитивно-эмотивной теории А. Эллиса, которая основана на предположении, что наши эмоциональные реакции в основном вызваны нашими сознательными и бессознательными оценками и интерпретациями. Если мы испытываем тревогу или депрессию, то, скорее всего, мы серьезно убеждаем себя в том, что ситуация не только неудачная или затруднительная, а что она является ужасной и катастрофичной. Мы ощущаем враждебность, потому что мы уверены, что людям, которые поступают несправедливо, не только было бы лучше не совершать такие поступки, а что им вообще не следует действовать так, как они без колебаний действуют, и крайне невыносимо, что они расстраивают нас.

Когнитивно-эмотивная теория А. Эллисаговорит о том, что у людей нет веских причин заставлять себя сверхсильно страдать или переживать эмоциональное расстройство вне зависимости от того, какие психологические стимулы воздействуют на них.

А. Эллис выделил главные иррациональные идеи, которые на его взгляд вызывают у людей состояния паники, самообвинения и неуверенности в себе, такие как:

1. Взрослому человеку необходимо, чтобы его любили и одобряли все значимые люди из его окружения.

2. Чтобы считать себя стоящим человеком, я должен быть компетентным, адекватным и успешным во всех отношениях.

3. Несчастья людей обусловлены внешними причинами, и люди не могут повлиять на свои невзгоды и тревоги.

4. Если что-то однажды сильно повлияло на жизнь человека, то сходные события всегда будут вызывать у него одинаковые реакции.

5. Существует единственно правильное решение человеческих проблем, и если это решение не удалось найти, то это катастрофа.

6. Если в жизни избегать ответственности и трудностей, то надо это делать.

По теории А. Эллиса можно сделать вывод, что практически всё, что человек делает, он делает потому, что хочет жить и получать удовлетворение от жизни. Целью человека обычно является получение удовлетворения в следующих сферах жизни: 1) от общения с самим собой; 2) от общения с другими людьми; 3) от общения с избранными близкими; 4) в работе и финансах; 5) в других видах деятельности (занятием спортом, играми и так далее).

Необходимо также заметить, что наиболее значимым для формирования дефекта социализации в интерактивной системе образования является когнитивный диссонанс. Впервые определение **когнитивному диссонансу** дал Л.Фестингер. Он определил его как несоответствие новой информации сложившемуся опыту и взглядам человека, порождающее у него эмоциональную напряжённость, стремление найти благоприятный выход из возникшего состояния.

Когнитивный диссонанс в основном рассматривается в контексте состояния установок как стабилизаторов социальной активности личности. Любые установки, прежде всего, являются психическими структурами. В сущности, эти структуры складываются из трех взаимосвязанных компонентов: познавательного, эмоционального и мотивационного.

Полные и четкие установки возможны лишь при наличии хорошо развитого познавательного компонента.

Любая установка может выступить в качестве мотива активной деятельности. Это обстоятельство необходимо подчеркнуть, так как с позиции социальной педагогики, **когнитивный диссонанс** – это прежде актуальное, виктимопластичное состояние (это состояние, выявляющие в различных формах личностного проявления признаки формирования виктимной личности как жертвы социализации), характеризующее конфронтацию мотивирующих смыслов развивающейся личности.

«Разработанная в современной психологии теория управления трансформацией установок (прежде всего в психологии политики и психологии рекламы), раскрывает психологический механизм их изменения, который был экспериментально адаптирован для решения проблем личной виктимности как фактора риска формирования дефекта социализации развивающейся личности в интерактивной системе образования.

Основным допущением этой теории является то, что движущей силой изменения установок выступают негативные психические переживания, вызванные отсутствием равновесия между отдельными компонентами установок. Последнее происходит под влиянием изменения одного из компонентов установки; в результате вся система стремится обрести утраченное равновесие и вернуть соответствие между своими компонентами. Таким образом, возникает новая установка или изменяется устойчивость предшествующей» [14, с.23].

Склонность человека к изменению установок зависит также от структуры его личности и, в особенности от подверженности убеждению, которая может привести в движение механизмы, нарушающая гомеостаз установок.

«Реальное воплощение теории когнитивного диссонанса чаще всего связано с пролонгированным воздействием информационных перегрузок, которые создают разногласия в структурах средств массовой информации и межличностного взаимодействия. Всё это приводит к нарушению внутреннего равновесия – гомеостаза.

Нарушение внутреннего равновесия всегда сопровождается ростом эмоционального напряжения. Эту закономерность обосновывают известные специалисты в области психологии когнитивного диссонанса, такие как Ч. Осгуд и П. Таненбаум» [14, с.24].

Согласно основному положению их теории, существует соответствие установки тому источнику, из которого исходит данная информация, и предмету, о котором говорит эта информация. Соответствие возникает тогда, когда установки на источник информации имеют один и тот же знак оценки (положительный или отрицательный).

Если же знаки оценки не совпадают, возникает не соответствие. Психологический эффект такого не соответствия – отрицательные эмоции и психическое – напряжение.

Когда это напряжение становится достаточно сильным, возникает тенденция к изменению установки.

Стремление к восстановлению соответствия может практически выражаться в изменении установок по отношению к источнику или предмету информации. Если источник информации очень высоко оценивается человеком, то изменение чаще всего затрагивает установки по отношению к предмету информации.

Если же источник, из которого человек получает негативную информацию о предмете, он оценивает не слишком высоко, в то время как на данный предмет он имеет устойчивые установки, скорее всего, произойдёт изменение отношения к источнику информации. Следовательно, устраняется несоответствие и вместе с ним негативные психические ощущения, сопровождающие его.

Наиболее развитая и наиболее известная теория установки, сформулированная Л. Фестингером, - так называемая теория когнитивного диссонанса.

Л. Фестингер усматривает причину изменения установок в несоответствии интеллектуального компонента установки и фактов, относящихся к предмету этого взгляда. Когнитивный диссонанс имеет место в том случае, если информационное взаимодействие противоречат нашим знаниям о действительности.

«Л. Фестингер выделил следующее:

- между познавательными элементами установок может возникать некоторое отношение несоответствия – диссонанс; диссонанс приводит к возникновению неприятных психических состояний, которые вызывают тенденцию к его ограничению или устранению;

- чем сильнее напряжение, вызванное диссонансом, тем сильнее стремление к его устранению;

- тенденция к устранению диссонанса проявляется в изменении поведения, убеждений, воззрений и мнений, а также в селективном восприятии информации» [14, с.25].

Познавательный диссонанс вызывает у человека неприятное нервное напряжение и отрицательные эмоции. Интенсивность этих негативных состояний зависит от многих факторов. Вообще говоря, негативные состояния, вызванные когнитивным диссонансом, будут тем интенсивней, чем большее значение человек придаёт взглядам, которые подвергаются диссонансу, а также чем больше число достаточно, зрелых и устойчивых установок вовлечено в диссонанс. Если рассматривать эту проблему с точки зрения межличностных отношений, то можно сказать, что диссонанс будет тем большим:

- чем больше различие между нашими установками и воззрениями других людей;

- чем меньше людей соглашаются с нашими установками;

- чем более симпатичны нам и более компетентны те люди, которые имеют воззрения, противоречащие нашим;

- чем меньше мы убеждены в собственной компетентности в вопросе, по которому расходимся во взглядах с другими людьми;

- чем меньше доводов мы можем привести в поддержку своих установок;

- чем важнее для нас эти установки.

«Диссонанс является психически виктимопластичным состоянием и вызывает стремление к его устранению или смягчению. Последнее может быть достигнуто следующими способами:

**-** отрицанием или не признанием сведений, противоречащих познавательному компоненту установки;

**-** изменением мнения о предмете установки и тем самым отношения к этому предмету;

**-** специфическим искажением объектов действительности и приспособлением этого искаженного образа к имеющимся и устоявшимся знанием о предмете установки» [14, с.26].

Стремление к устранению виктимопластичного состояния, вызванного когнитивным диссонансом возможно только при наличии определённых психологических и культурных потенциалов личности. Для этого необходимо рассмотреть коррекционные мишени когнитивных технологий. Когнитивные технологии направлены на развитие рефлексивного потенциала и психокультурного потенциала.

В рефлексивный потенциал входит: самосознание, самонаблюдение и самоописание.

Психокультурный в свою очередь делиться на два потенциала: культурный и психический. В культурный потенциал входит:

1. навыки познания себя, других, событий социального мира;

2. личная эффективность, которая проявляется в импульсивности и умении выражать свои эмоции;

3. контроль над импульсивностью.

Психический потенциал включает в себя:

1. эмоционально-волевая регуляция;

2. функцмонально-ролевая пластичность;

3. интеллектуальное развитие.

Изходя из коррекционных мишеней мы можем сделать вывод, что, используя в своей работе когнитивные технологии, мы можем предотвратить виктимопластическое состояние, вызванное когнитивным диссонансом.

В следующем параграфе мы подробнее остановимся на механизме рефлексии, как одного из аспектов деформации когнитивного компонента Я-концепции.

**1.2 Механизм рефлексии, как один из аспектов деформации когнитивного компонента Я-концепции**

Мотивация использования когнитивных технологий в практике социальной работы в настоящее время во многом связана с тем, что на сегодняшний день данные статистики говорят о низком психокультурном потенциале современных подростков и дефекте функционирования пускового механизма Я-концепции (когнитивного компонента) – механизма рефлексии.

**Психокультурный потенциал** – это системное образование, включающее подсистему психологических механизмом и подсистему психологических техник осознанной регуляции этими механизмами, обеспечивающее полноценное социальное функционирование.

Онтологически дефицит психокультурноного потенциала связан с виктимогенной фокусировкой сознания, которая приводит к когнитивной ригидности личности и вызывает увеличение тревоги в силу неспособности адекватно интерпретировать и управлять ситуациями процесса социального функционирования.

Также необходимо заметить, что главным основанием для развития аддиктивной личности является дефицит потенциала его личностного развития – рефлексии. Рефлексия, по мнению философа и антрополога П. Тейяра де Шардена, - это центральный феномен человеческой субъективности. Такая позиция даёт основание уточнить определение рефлексии именно как уникального психокультурного потенциала личности – его специфической способности. Такое уточнение осуществили отечественные психоантропологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Оно звучит так: **рефлексия** – это такая специфическая человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще самого себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития). В своей работе я буду придерживаться такого определения: **рефлексия** – это принцип обработки информации о социокультурной системе, основанный на осмыслении и осознании причинно-следственных связей.

Суть рефлексии состоит в рекомбинации способностей личности для решения эксквизитной ситуации. Причём здесь можно выделить определённый алгоритм:

1. высокий уровень проблемности социокультурной ситуации;

2. неспособность развивающейся личности пережить данную социокультурную ситуацию по средствам актуальных способностей;

3. активизация механизма рефлексии как следствия идентификации проблемности;

4. рекомбинация способностей в структуре развивающейся личности, приводящая к актуализации потенциальных способностей;

5. использование потенциальных способностей для разрешения проблемности социального функционирования.

После разрешения проблемности социокультурной ситуации личность приобретает опыт социального функционирования, который обогащает её структуру за счёт расширения пространства актуальных и потенциальных способностей. Таким образом, мы видим, что рефлексия выступает в качестве механизма культивирования собственной психики.

 «Если же ответ на проблемную ситуацию не найден личность идёт по дефицитарному развитию с использованием аддиктивного поведения. Аддикция же формируется только в том случае, если рефлексия как интрапсихический механизм антропогенеза личности и как основной потенциал её развития функционально не адекватна задачам, которые необходимо решать личности в процессе её социальной адаптации. Такая функциональная не адекватность рефлексии характеризуется, если исходить из терминологии А. Бека, А. Эллиса, когнитивными искажениями» [15, с.17].

**Когнитивные искажения** – это систематические ошибки суждений, которые формируются как следствия интерактивного дефекта социализации. «Характеристика когнитивных искажений рассматривается нами с позиции представленной А.А. Александровым интерпретации типологии А. Бека.

1. Персонализация – это тенденция личностного сознания интерпретировать все события и факты жизни с позиции личной значимости. (Если мне в магазине нагрубили, то значит, я не хороший и не приятный человек на которого все ругаются).
2. Дихотомическое мышление – это тенденция личностного сознания интерпретировать все события и факты жизни с позиции личной значимости. (Начинающий баскетболист, смотря на Майкла Джордона, думает, что никогда не сможет играть так же хорошо, как и он).
3. Выборочное абстрагирование – это тенденция интерпретировать события и факты по одной детали, без учёта всей полноты и возможностей информации. (Когда на меня накричала подруга, я посчитала, что она меня не уважает).
4. Произвольное умозаключения – это бездоказательное или противоречащее очевидным фактом умозаключения.
5. Сверхгенерализация – это неоправданное обобщение на основе единичного случая. (Меня обсчитали в магазине, во всех магазинах обсчитывают).
6. Катастрофическая – это тенденция преувеличения каких-либо событий. (Если я не получу эту работу, то это будет катастрофа)» [16, с.39].

Когнитивные искажения представляют собой систему тенденций функционирования когнитивной сферы субъекта учебной деятельности. Тенденций, которые определяют формирования иррациональных установок (по А. Эллису).

1. Установки долженствования, превращающие человека в раба своего долга.

2. Установки катастрофизации, когда любое событие оценивается как катастрофическое вне связи его с общей логикой жизнедеятельности человека.

3. Установки обязательной реализации своих потребностей, определяющие иррациональные убеждения в том, что для того чтобы чего-то добиться в жизни человек должен обладать определёнными для этого качествами.

4. Оценочные установки, формирующие готовность оценивать человека не в целом, а по отдельным его проявлениям.

Когнитивные искажения и иррациональные установки как психические следствия интерактивного дефекта социализации развивающейся личности играют определяющую роль в формировании дефекта Я-образа на этапе персонификации, дефекта персональной идентичности на этапе персонализации, дефекта Я-концепции на этапе индивидуализации. Для предотвращения выше перечисленных дефектов мы можем использовать различные технологии, такие как реабилитация, ресоциализация и абилитация. Абилитация является новой технологией в системе психосоциальной работы. В представленном нами исследовании используется технология когнитивной абилитации.

**1.3 Мотивация использования когнитивной абилитации в практике социальной работы**

В практике современной социальной работы наиболее распространённой формой работы с клиентом является реабилитация и ресоциализация.

**Реабилитация** – усилие профессиональных социальных работников, направленное на предотвращение виктимогенного развития личности. Речь идёт о попытки вторжения в виктимопластическую трансформацию.

Первоначально термин реабилитации использовался в медицине, затем появлялись различные направления: социальная, профессиональная, психологическая.

Социально-педагогическая реабилитация – адаптация клиента к социальному окружению, повышение самосознания путём формирования адекватного самоотношения и улучшению способностей к решению проблем.

Реабилитация представляет довольно сложный процесс обучения и переобучения клиента адаптивному социальному функционированию. В случае сочетания интрапсихических нарушений у развивающейся личности с интерпсихическими (социальная изоляция и дезинтеграция личности) социальный работник начинает использовать такую технологию как ресоциализация, то есть возвращение в общество.

**Ресоциализация** – процесс повторной социализации развивающейся личности, осуществляемый при условии, что полученная ею прежде социализация не соответствует социокультурной адаптации или обуславливает социально не адекватное поведение. Другими словами ресоциализация – повторное прохождение социализации под руководством социального работника.

Также одним из путей предупреждения (превенции) в практике социальной работы возникновение виктимопластичной трансформации личности клиента является использование технологии абилитации.

**Абилитация** – это овладевание определёнными социально-психологическими умениями и навыками (которые создают систему потенциалов), обеспечивающими способность развивающейся личности к разрешению тяжёлой жизненной ситуации в процессе социального функционирования.

Абилитация чаще рассматривается с медицинской точки зрения как система лечебно-профилактических мероприятий, имеющих цель предупреждение и лечение тех патологических состояний детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества.

Абилитация – это одна из новых технологий используемая социальной работой для наращивания социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе.

Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с проблемами могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов.

**Когнитивная абилитация** – это специфическая технология (совокупность приёмов и методов воздействия) социальной работы, направленная на наращивание потенциалов развивающейся личности в практике реализации коррекционно-образовательных программ.

Так как технология абилитации развивающейся личности является относительно новой, то её апробация в практике социальной работы является наиболее актуальной, через разработку программы абилитации психокультурных потенциалов развивающейся личности можно раскрыть индивидуально-психологические и социально-психологические детерминанты механизма виктимопластики, то есть понять суть механизма виктимогенного развития.

Абилитация психокультурных потенциалов личности способна остановить виктимопластическую трансформацию развивающейся личности и восстановить механизм инкультурации (восстановление нормативности процесса социализации).

«Абилитация как процесс наращивание психокультурных потенциалов личности связан с освоением нового опыта. Опыт служит важнейшим источником учебного познания. В данном случае речь идёт об интерактивной модели организации игровой деятельности в практике коррекционно-образовательной деятельности, которая может быть представлена как смена ряда этапов:

1. Конкретный опыт: на занятие социальный работник организует игровое действие в зависимости от цели и проблемы клиента.

2. Рефлексия: после проигрывания участники делятся своими эмоциями и мыслями относительно того, что происходило в игре.

3. Концептуализация опыта: социальный работник выводит группу на формулирование закономерностей, особенностей обсуждаемого вопроса.

4. Активное экспериментирование: выработка примерного плана дальнейшей деятельности в схожей ситуации» [18, с.16].

Исходя из выше сказанного, можно отметить, каких целей можно достичь в ходе коррекционно-образовательной программы по абилитации психокультурного потенциала развивающейся личности:

1. Ознакомление – знакомство с основными понятиями и процедурами в данном виде социальной активности.

2. Освоение основ – способность пересказать, описать основные понятия и процедуры в данной области социального функционирования.

3. Овладение – успешное применение основных понятий и процедур в данном виде социального функционирования.

4. Полное усвоение – успешное применение основных понятий и процедур в данной сфере социального функционирования, а также помощь другим в закреплении и освоении знаний и умений.

Одной из ключевых задач абилитационных программ является возвращение личности способности к культивированию собственной психики: развитие пластичности психики.

**Вывод по главе 1**

Таким образом, результаты исследования по первой главе даёт основание говорить, что использование когнитивной абилитации личности учащегося позволяет вовремя предупредить дефицитарное развитие личности. Данная работа направлена на развитие не сформировавшимся в процессе первичной социализации (нормативным для данного возраста) рефлексивным навыкам и не развитом психокультурном потенциале.

**Глава 2. Абилитация развивающейся личности ребёнка в практике социальной работы**

**2.1 Описание структуры эмпирического исследования**

**Цель констатирующего эксперимента:** исследовать уровень развития психокультурного потенциала.

**Объект констатирующего эксперимента:** подростки муниципального специализированного учреждения для несовершенно летних, нуждающихся в социальной реабилитации «центр помощи детям оставшимся без попечения родителей «Берегиня».

**Предмет констатирующего эксперимента:** дефицит рефлексивного потенциала.

**Задачи констатирующего эксперимента:**

1. провести социально-психологическую диагностику, исследовать личностные, культурно-генетические детерминанты и динамику психологического механизма виктимопластичной трансформации развивающейся личности в процессе первичной социализации;
2. подготовить аналитические заключение о психокультурном статусе личности респондентов;
3. разработать коррекционно-воспитательную программу, направленную на когнитивную абилитацию способностей у развивающейся личности;
4. провести апробацию коррекционно-воспитательной программы.

Методы эмпирического исследования:

1. Анализ документов;

Цель: получение информации о социокультурных условиях развития ребёнка.

2. Наблюдение;

Цель: фиксация особенностей естественного поведения.

3. Эксперимент (констатирующий и формирующий)

Цель констатирующего эксперимента: выявление состояния, уровня сформированности рефлексивного потенциала у респондента.

Цель формирующего эксперимента: ориентация на изучение динамики рефлексивного потенциала в процессе активного воздействия исследователя на объект.

В социально-психологическом исследовании использовались следующие диагностические методики:

1. Многофакторный опросник Р. Кеттела (детский вариант).

Цель использования данной методики: выявление степени овладения развивающейся личностью культурной традицией интерактивного пространства и готовность использовать эти знания в процессе собственного социального функционирования.

1. Тест школьной тревожности Филипс.

Цель использования данной методики:изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой.

1. Восьмицветный тест Люшера.

 Цель использования данной методики: выявление эмоционально-характерологического базиса личности и тонких нюансов ее актуального состояния.

Сводная диагностическая матрица результатов психосоциального исследования по многофакторному опроснику Р. Кеттела находиться в приложении 1 (табл.1).

Сводная диагностическая матрица результатов психосоциального исследования по тесту школьной тревожности Филипса находиться в приложении 1 (табл. 2).

**2.2 Констатирующий эксперимент**

Список группы детей, участвующих в эксперименте:

Б. Кристина. Помещена в центр на основании постановления начальника Калининского РОВД. В настоящий момент 7 лет. Школу посещает при центре.

П. Александра. Помещена в центр на основании нахождения в социально опасной ситуации. В настоящий момент 10 лет. Школу посещает при центре.

С. Анна. Помещена в центр на основании заявления Сафаровой Илмиры Борисовны (мать). В настоящий момент 8 лет.

З. Наталья. Помещена в центр на основании нахождения в социально опасной ситуации. В настоящий момент 10 лет. Школу посещает при центре.

**Заключение 1:**

Респондент: С. Анна.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис.1).

Анализ диагностических данных теста тревожности Филипса и многофакторного опросника Р. Кеттела показал наличие у респондента неадекватно высокого уровня тревоги (факторы О=10, Q4=6 и С=5), что указывает на высокий уровень дискомфорта и напряжения у личности.

Актуальный уровень развития потенциалов:

* **дефицит поведенческая регуляция -** не способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе дефицита поведенческой регуляции лежит неадекватная самооценки личности (факторы О=10, I=5, Е=7, шкала III=54%, шкала IV=100%).
* **дефицит потенциала коммуникативной компетентности –** не способность личности адекватно оценивать ситуацию социального функционирования, не умение понимать партнеров по общению и себя в ситуации общения (Н=2, Е=7, шкала II=45%);
* **дефицит потенциала нормативной регуляции –** не способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=3, Q3=3).

ВЫВОД: Анализ результатов респондента показал, что у респондента дефект социализации, проявляющийся в дефиците адаптивного потенциала, в дефицитарном развитии Я-концепции (акцианальный компонент). Дефицит социальной компетенции по пункту «умение забывать блокирующие чувства», низкий уровень толерантности, низкий уровень психоволевой регуляции, дефицит интерсубъектного потенциала, дефицит интрасубъектного потенциала, низкий уровень рефлексии, можно сказать о деструктивной тревожности, отсутствие тенденции к самоактуализации.

КОРРЕКЦИОННЫЕ МИШЕНИ.

1. Развитие адаптивного потенциала,
2. Развитие рефлексии,
3. Развитие аффективного компонента Я-концепции,
4. Развитие акционального компонента Я-концепции:

а) развитие социального интеллекта;

б) развитие социальной компетенции;

в) развитие эмоционально-волевой регуляции;

г) развитие интерсубъектного потенциала;

д) развитие интрасубъектного потенциала;

1. Развитие коммуникативных навыков,
2. Развитие внутреннего локуса контроля,
3. Снижение уровня тревоги до полезного,
4. Развитие самоактуализации.

**Заключение 2:**

Респондент: Б. Кристина.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис.2).

Анализ диагностических данных теста тревожности Филипса и многофакторного опросника Р. Кеттела показал наличие у респондента неадекватно высокого уровня тревоги (факторы О=9, Q4=8 и С=4), что указывает на высокий уровень дискомфорта и напряжения у личности. Показатель Q4=8 говорит о наличие фрустрации социогенных потребностей личности – недовольство респондента занимаемым статусом в социальной системе. Фактор А=2 указывает на стремление избегать социальных контактов, что негативно скажется на процессе развития личности, так как создает дефицитарные условия для развития способностей и потенциалов личности.

Актуальный уровень развития потенциалов:

* **дефицит поведенческая регуляция -** не способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе дефицита поведенческой регуляции лежит неадекватная самооценки личности (факторы О=9, I=4, Е=9, шкала III=46%, шкала IV=83%), низкий уровня эмоциональной устойчивости (С=4, D=6), а так же отсутствие социального ободрения со стороны значимых других (Q4=8);
* **дефицит потенциала коммуникативной компетентности –** не способность личности адекватно оценивать ситуацию социального функционирования, не умение понимать партнеров по общению и себя в ситуации общения (Н=6, Е=9, шкала II=44%);
* **дефицит потенциала нормативной регуляции –** не способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=3, Q3=5).

ВЫВОД: Анализ результатов респондента показал, что у респондента дефект социализации проявляющийся в дефиците адаптивного потенциала, в дефицитарном развитии Я-концепции (акцианальный компонент), дефицитарнное развитие социального интеллекта по пунктам «просоциальная направленности», дефицит социальной компетенции по пункту «умение забывать блокирующие чувства», низкий уровень толерантности, узкий ролевой диапазон, дефицит коммуникативных навыков, низкий уровень психоволевой регуляции, дефицит интерсубъектного потенциала, дефицит интрасубъектного потенциала, внешний локус контроль, низкий уровень рефлексии, можно сказать о деструктивной тревожности, отсутствие тенденции к самоактуализации.

КОРРЕКЦИОННЫЕ МИШЕНИ.

1. Развитие адаптивного потенциала,

2. Развитие когнитивного компонента Я-концепции,

3. Развитие рефлексии,

4. Развитие аффективного компонента Я-концепции,

5. Развитие акционального компонента Я-концепции:

а) развитие социального интеллекта;

б) развитие социальной компетенции;

в) развитие эмоционально-волевой регуляции;

г) развитие интерсубъектного потенциала;

д) развитие интрасубъектного потенциала;

6. Развитие внутреннего локуса контроля,

7. Снижение уровня тревоги до полезного,

8. Развитие самоактуализации.

**Заключение 3:**

Респондент: З. Наталья.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис. 3).

Анализ диагностических данных теста тревожности Филипса и многофакторного опросника Р. Кеттела показал наличие у респондента неадекватно высокого уровня тревоги (факторы О=7, Q4=7 и С-3), что указывает на высокий уровень дискомфорта и напряжения у личности.

Актуальный уровень развития потенциалов:

* **дефицит поведенческая регуляция -** не способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе дефицита поведенческой регуляции лежит неадекватная самооценки личности (факторы О=7, I=8, Е=7, шкала III=45%, шкала IV=74%), низкий уровня эмоциональной устойчивости (С=3, D=2), а так же отсутствие социального ободрения со стороны значимых других (Q4=7);
* **дефицит потенциала коммуникативной компетентности –** не способность личности адекватно оценивать ситуацию социального функционирования, не умение понимать партнеров по общению и себя в ситуации общения (Н=2, Е=7, шкала II=45%);
* **дефицит потенциала нормативной регуляции –** не способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=5, Q3=2).

ВЫВОД: Анализ результатов респондента показал, что у респондента дефект социализации проявляющийся в дефиците адаптивного потенциала, в дефицитарном развитии Я-концепции (акцианальный компонент), дефицит социальной компетенции по пункту «умение забывать блокирующие чувства», низкий уровень толерантности, низкий уровень психоволевой регуляции, дефицит интерсубъектного потенциала, дефицит интрасубъектного потенциала, низкий уровень рефлексии, можно сказать о деструктивной тревожности, отсутствие тенденции к самоактуализации.

КОРРЕКЦИОННЫЕ МИШЕНИ.

1.Развитие адаптивного потенциала,

2.Развитие рефлексии,

3.Развитие аффективного компонента Я-концепции,

4.Развитие акционального компонента Я-концепции:

а) развитие социального интеллекта;

б) развитие социальной компетенции;

в) развитие эмоционально-волевой регуляции;

г) развитие интерсубъектного потенциала;

д) развитие интрасубъектного потенциала;

5.Развитие коммуникативных навыков,

6.Развитие внутреннего локуса контроля,

7.Снижение уровня тревоги до полезного,

8.Развитие самоактуализации.

**Заключение 4:**

Респондент: П. Александра.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис. 4).

Анализ диагностических данных теста тревожности Филипса и многофакторного опросника Р. Кеттела показал наличие у респондента неадекватно высокого уровня тревоги (факторы О=9, Q4=7 и С=7), что указывает на высокий уровень дискомфорта и напряжения у личности.

Актуальный уровень развития потенциалов:

* **дефицит поведенческая регуляция -** не способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе дефицита поведенческой регуляции лежит неадекватная самооценки личности (факторы О=9, I=4, Е=9, шкала III=80%, шкала IV=83%), низкий уровня эмоциональной устойчивости (С=7, D=6), а так же отсутствие социального ободрения со стороны значимых других (Q4=7);
* **дефицит потенциала коммуникативной компетентности –** не способность личности адекватно оценивать ситуацию социального функционирования, не умение понимать партнеров по общению и себя в ситуации общения (Н=4, Е=9, шкала II=44%);
* **дефицит потенциала нормативной регуляции –** не способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=1, Q3=3).

ВЫВОД: Анализ результатов респондента показал, что у респондента дефект социализации проявляющийся в дефиците адаптивного потенциала, в дефицитарном развитии Я-концепции (акцианальный компонент), дефицитарнное развитие социального интеллекта по пунктам «просоциальная направленности», дефицит социальной компетенции по пункту «умение забывать блокирующие чувства», низкий уровень толерантности, узкий ролевой диапазон, дефицит коммуникативных навыков, низкий уровень психоволевой регуляции, дефицит интерсубъектного потенциала, дефицит интрасубъектного потенциала, внешний локус контроль, низкий уровень рефлексии, можно сказать о деструктивной тревожности, отсутствие тенденции к самоактуализации.

КОРРЕКЦИОННЫЕ МИШЕНИ.

1. Развитие адаптивного потенциала,

2. Развитие когнитивного компонента Я-концепции,

3. Развитие рефлексии,

4. Развитие аффективного компонента Я-концепции,

5. Развитие акционального компонента Я-концепции:

а) развитие социального интеллекта;

б) развитие социальной компетенции;

в) развитие эмоционально-волевой регуляции;

г) развитие интерсубъектного потенциала;

д) развитие интрасубъектного потенциала;

8. Развитие внутреннего локуса контроля,

9. Снижение уровня тревоги до полезного,

10. Развитие самоактуализации.

**2.3 Описания результатов формирующего эксперимента**

На основании результатов констатирующего эксперимента была разработана коррекционно-образовательная программа, целью которой является развитие психокультурного и рефлексивного потенциалов.

**Технологический алгоритм проведения занятий.**

**Занятие 1**

Упражнение «Знакомство».

Цель: формирование взаимной аттракции.

Упражнение «Волшебный магазин»

Цель: формирование взаимной аттракции.

Упражнение «Знакомство с правилами»

Цель: развитие социальных норм.

**Занятие 2**

Упражнение «Волшебный магазин»

Цель: формирование взаимной аттракции.

Упражнение «Кто Я»

Цель: формирование я-реального и я-идеального.

Упражнение «Я в лучах солнца»

Цель: развитие самооценки, формирование я-реального и я-идеального.

**Занятие 3**

Упражнение «Роль»

Цель: развитие социальных ролей.

Упражнение «Жизненный путь»

Цель: развитие социальных ролей.

**Занятие 4**

Упражнение «Фотография»

Цель: формирование я-зеркального.

Упражнение «Зеркальное отражение»

Цель: формирование я-зеркального.

Упражнение «Мы с тобой одной крови»

Цель: формирование я-зеркального.

Упражнение «Рефлексия»

Цель: развитие рефлексии.

**Занятие 5**

Упражнение «График самооценки»

Цель: диагностика самооценки.

Упражнение «Лесенка»

Цель: диагностика самооценки.

Упражнение «Король»

Цель: развитие самооценки.

Упражнение «Зеркало»

Цель: развитие самооценки.

**Занятие 6**

Упражнение «Роль»

Цель: развитие я-функционального.

Упражнение «Таможня»

Цель: развитие я-функционального.

**Занятие 7**

Упражнение «Марионетка»

Цель: развитие самооценки.

Упражнение «Король»

Цель: развитие самооценки.

Упражнение «Зеркало»

Цель: развитие самооценки.

**Занятие 8**

Упражнения «Самый-самый»

Цель: формирование я-реального и я-идеального.

Упражнение «Мое качество»

Цель: формирование я-реального и я-идеального.

Упражнение «Я в лучах солнца»

Цель: формирование я-реального и я-идеального.

**Занятие 9**

Упражнение «Вперед-назад»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции.

Упражнения «Счет»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции.

Упражнение «Золушка»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции.

### Занятие 10

Упражнение «Слепец и поводырь».

Цель: развитие ответственности за свои действия.

Упражнение «Таможня»

Цель: развитие ответственности за свои действия.

Упражнение «Буквы»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции.

### Занятие 11

### Упражнение «Сказки»

Цель: развитие просоциальной направленности, расширение ролевого диапазона

Упражнение «Знакомство»

Цель: развитие просоциальной направленности

### Занятие 12

### Упражнение «Пойми меня»

Цель; развитие эмпотичемкого интереса

Упражнение «Сказка».

Цель; развитие эмпотичемкого интереса и личного сострадания

**Занятие 13**

Упражнение «Достань»

Цель: развитие внутреннего локуса контроля

Упражнение «Буквы»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции

Упражнение «Рефлексия»

Цель: развитие рефлексии.

##### Занятие 14

### Упражнение «Знакомства»

Цель: развитие рефлексии

Упражнение «Телефонный разговор»

Цель: развитие коммуникативных навыков

Упражнение «Интервью»

Цель: развитие коммуникативных навыков, повышение самооценки.

### Занятие 15

Упражнение «Значимы роли»

Цель: расширение ролевого диапазона.

Упражнение «роль».

Цель: расширение социальных ролей

**Занятие 16**

Упражнение « Точка зрения»

Цель: развитие рефлексии

Упражнение «фото рамка»

Цель: формирование социальной самоэффективности.

**Занятие 17**

Упражнение. «Преграда»

Цель: развитие социальной компетенции по пункту «умение принимать решение относительно самого себя».

Упражнение «Слышу, вижу»

Цель: развитие рефлексии.

**Занятие 18**

Упражнение «Я должен»

Цель: развитие социальной компетенции по пункту «знание своих прав и обязанностей»

Упражнение «Профессия»

Цель: развитие социальной компетенции по пункту «знание своих прав и обязанностей»

**Занятие 19**

Упражнение «ролевая позиция в конфликте»

Цель: обучение технологиям разрешения конфликтов, расширение ролевого диапазона.

**Занятие 20**

Упражнение «ролевая позиция в конфликте»

Цель: обучение технологиям разрешения конфликтов, расширение ролевого диапазона.

Упражнения «Незаслуженная критика»

Цель: обучение технологиям разрешения конфликтов, расширение ролевого диапазона.

Упражнение «Друг»

Цель: обучение технологиям разрешения конфликтов

**Занятие 21**

Упражнение «Талант»

Цель: формирование самоактуализации.

Упражнение «Я уникален»

Цель: обучение технологиям разрешения конфликтов

**Занятие 22**

Упражнение «Доверие»

Цель: развитие рефлексии

Упражнение «Падающая башня»

Цель: формирование доверия

**Занятие 23**

Упражнение «Случай»

Цель: Развитие социальных норм.

**Занятие 24**

Упражнение «Вперед-назад»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции.

Упражнения «Счет»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции.

Упражнение «Золушка»

Цель: развитие эмоционально-волевой регуляции

**Занятие 25**

Упражнение «Слепец и поводырь».

Цель: развитие ответственности за свои действия.

Упражнение «Таможня»

Цель: развитие ответственности за свои действия.

В следующем параграфе мы представим рефлексивное отражение автора результатов нашей работы.

**2.4 Рефлексивный блок**

На основании того, что логическая схема занятий помещена в приложение 2, анализ процесса апробации коррекционно-образовательной программы представлен в рефлексивном блоке.

**Занятие №1**

Цель занятия была достигнута. Из-за приобретённого опыта была подобрана адекватная форма работы. Эмоциональные реакции были, но только положительные. Из-за качественно подобранных упражнений уровень включенности был высоким. Я считаю, что смог способствовать мотивации детей к дальнейшей совместной деятельности. Ввиду эффективности работы группы особых предложений по организации нет.

## Занятие №2

Цель занятия была достигнута, девочки были включены в работу. Занятие было направлено на Я-реальное и Я-идеальное, что в дальнейшем поможет личности воспринимать себя такой, какая она есть на самом деле. Формой проведения занятия была выбрана игра, что является адекватной формой работы с участниками тренинга. На данном этапе мне удалось повысить уровень включенности в работу. Данное занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №3**

Цель занятия была достигнута. На данном этапе работы можно отметить высокий уровень включенности в работу, что свидетельствует об интеграции группы и эффективности используемых методов. Благодаря проведению занятия дети узнали много новых социальных ролей и научились их проигрывать, это поможет им в дальнейшем полноценно функционировать в обществе.

**Занятие №4**

Занятие прошло эффективно, следовательно, можно говорить о том, что цель занятия была достигнута. Уровень включенности был высоким. На этом занятии мне удалось начать формировать когнитивный компонент личности, который позволит личности принимать самостоятельно решения относительно самой себя. В занятие необходимо включать упражнения, направленные на снижение уровня напряжения, это может быть арт-терапия.

**Занятие №5**

Цель занятия была достигнута. Уровень включенности был высокий. Форма работы была адекватна. С помощью этих упражнений участники повышали свою самооценку. Из результатов вторичной диагностики видно, что самооценку удалость повысить. Можно также использовать методы арт-терапии.

**Занятия №6**

Цель занятия была достигнута. Работа проходила в форме соревнований. Участники втянулись в работу, сформировалась личностная мотивация. С помощью этого занятия участники развивали эмоционально-волевую регуляцию и монотонию, что способствует развитию психокультурного потенциала, так не обходимого для эффективного социального функционирования. Данное занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №7**

Цель занятия была достигнута, так как была проведена в начале занятия беседа по теме задания. В связи с тем, что при проведении этого же занятия на первом этапе своей работы, мне не удалось полноценно управлять группой, из-за не соблюдения техники безопасности, в это занятия были внесены поправки. На втором этапе я учел свои ошибки и провел занятие с помощью кукол. Включенность группы была высокая. Участники учились в процессе занятия понимать свои чувства. На данном занятии необходимо использовать методы арт-терапии.

**Занятие №8**

Цель занятия была достигнута. Включенность в группе высокая. На втором этапе практике я смог в полной мере управлять группой. Было хорошо подобрано упражнение «Я в лучах солнца». Ввиду эффективности работы группы особых предложений по организации занятия нет.

**Занятие №9**

Цель занятия была достигнута. Уровень включенности высокий, что говорит об адекватно выбранной формы работы с участниками. На этом занятии я продолжал развивать эмоционально-волевую регуляцию, которая так необходима в социальном функционировании. Эмоциональные реакции были адекватны. Занятие прошло эффективно и модификации не требует.

**Занятие №10**

Цель занятия была достигнута. Участники тренинга слушали все команды тренера и выполняли их, что доказывает высокий уровень включенности. Форма работы была адекватно подобрана для данного возрастного этапа. Сформированный локус контроля позволит личности нормативно действовать в экстренной ситуации. Можно использовать также другие техники для достижения поставленной цели.

**Занятие №11**

Цель занятия была достигнута. Группа эффективно включена в работу. Форма проведения занятия выбрана адекватно. На данном занятии мы сначала вспомнили сказки, а затем участники тренинга их проиграли. Эмоциональные реакции были адекватны. С помощью этих упражнений участники развивали просоциальную направленность, рефлексию и расширяли ролевой диапазон, что так необходимо в современном обществе. Данное занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №12**

На этом занятии использовалось проигрывание сказки, которую участники должны были придумать сами. Участники были включены в процесс занятия, что способствовало достижению цели. Эмоциональные реакции участников тренинга адекватны, что подтверждает установления взаимной аттракции. Роль занятия в формировании социального интеллекта и личное сострадание. Данное занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №13**

Участники были включены в процесс занятия. Занятие было адекватно, например: упражнение «достань» проходило в форме разминки, в конце занятия было проведено упражнение «буквы», которое способствовало развитию эмоционально-волевой регуляции. Занятие было направлено на развитие внутреннего локуса контроля. Цель занятия была достигнута. Предложений по организации работы нет, так как занятие прошло эффективно.

**Занятие №14**

Цель занятия была достигнута. Эмоциональная реакция выражалась в напряжении, такую реакцию вызвал дефицит коммуникативных навыков. Высокий уровень включенности. Роль занятия в системе опыта клиента определяется тем, что он сможет стать коммуникативно-пластичной личностью. Занятие прошло эффективно, но можно использовать также методы арт-терапии, для наиболее быстрого снятия напряжения.

**Занятие №15**

Занятие было построено на инсценировании социальных ролей. Цель занятия была достигнута, уровень включенности высокий. Эмоциональные реакции клиента были адекватны. Расширяя ролевой диапазон клиента, мы помогаем ему полноценно функционировать в обществе. Предложений по организации работы нет, так как занятие прошло эффективно.

**Занятие №16**

На этом занятие участники занимались методами арт-терапии. Участники были включены в работу, что способствовало достижению цели. Эмоциональные реакции участников были адекватны для этого занятия. Занятие помогло снять напряжение. Для того чтобы сформировать у участников мотивацию, была проведена выставка работ. Занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №17**

Цель занятия была достигнута. Уровень включенности высокий. Из результатов вторичной диагностики видно, что социальная компетентность развивается в ходе наших занятий, что доказывает адекватность выбранной работы. Эмоциональные реакции были адекватны, в поведении участников наблюдается активное участие в работе. Занятие направлено на научение клиента, принимать решения относительно самого себя.

**Занятие №18**

Цель занятия была достигнута. Упражнение выполнялось без помощи тренера. На этом занятии появилась взаимопомощь, то есть я смог начать формировать социальный интеллект. Если нашу коррекционно-образовательную программу использовать в дальнейшем в работе с этими же участниками тренинга, то мы сможем сформировать у них поставленные в ходе первичной диагностики коррекционные мишени. Занятие не нуждается в изменении, так как оно эффективно.

**Занятие №19**

В процессе данного занятия мне удалось расширить уровень своей профессиональной компетенции. При возникновении незапланированной ситуации, я проявил профессиональную гибкость, что способствовало выходу из создавшейся ситуации, не изменив при этом, динамику коррекционно-воспитательного процесса.

**Занятие №20**

Продолжение занятия №19. В ходе занятия я учел возрастные особенности группы. Цель занятия была достигнута. Формой работы была выбрана беседа и игра. Участники были полностью включены в процесс занятия. Роль занятия в системе личности клиента позволит научиться альтернативным методам разрешения конфликта. В процессе занятия участники предлагали и свои конфликтные ситуации, а также сами старались их разрешить. Это способствовало формированию рефлексии.

**Занятие №21**

Цель занятия была достигнута. Уровень включенности высокий. Адекватно ситуации были подобраны упражнения. Формой работы была выбрана беседа, что позволяет развивать у участников рефлексию. Роль занятия заключается в формировании самоактуализации. Занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №22**

Цель занятия было достигнуто. Уровень включенности высокий. Негативных эмоциональных реакций не было, что доказывает адекватность выбранной работы. Формой этого занятия была выбрана беседа, в конце занятия проведено упражнение, направленное на снижение напряжения. Роль занятия было направлено на формирования доверия к людям. Также для достижения цели можно использовать сказка терапию.

**Занятие №23**

Цель занятия была достигнута. Девочки старательно выполняли упражнения, что доказывает включенность в процесс занятия. Форма работы – театрализованная игра, эта форма является адекватной. Роль занятия в системе опыта клиента принятие социальных норм и усвоение их. Занятие не нуждается в модификации.

**Занятие №24**

Цель занятия была достигнута. Упражнение выполнялось без помощи тренера. Уровень включенности высокий. На этом занятии я продолжал развивать эмоционально-волевую регуляцию, которая так необходима в социальном функционировании. Эмоциональные реакции были адекватны. Можно сказать исходя из метода наблюдение, есть изменение в социальной компетентности личности. Занятие прошло эффективно и модификации не требует.

**Занятие №25**

Цель занятия была достигнута. Уровень включенности высокий. Участники тренинга слушали все команды тренера и выполняли их, что доказывает высокий уровень включенности. В конце занятии использовалась беседа о будущем. Форма работы была адекватно подобрана для данного возрастного этапа. Сформированный локус контроля позволит личности нормативно действовать в экстренной ситуации. Можно использовать также другие техники для достижения поставленной цели.

**2.5 Контрольный эксперимент: анализ вторичной диагностики**

**Заключение 1:**

Респондент: С. Анна.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис.1).

Анализ вторичной диагностических данных многофакторного опросника Р. Кеттела и теста школьной тревожности Филипса показал на наличие тенденции к снижению уровня тревожности (факторы О=7, Q4=5 и C=5 шкала II=50%, шкала VII=94%).

Анализируя когнитивный компонент я-концепции (по пункту Я-функциональное) можно сказать о наличии тенденции развития субъектных навыков (фактор Е=7), что способствует расширению ролевого диапазона.

Вторичная диагностика акционального компонента я-концепции показала у респондента тенденцию к формированию социального интеллекта (факторы А=5, F=5, C=5, D=6, шкала VI=94%, шкала VIII=55%), социальной компетенции (шкала V=90%), психокультурной зрелости (факторы С=5; D=6, Q3=4, I=6, шкала III=50%), социокультурной зрелости (факторы В=5, G=4, E=7) Это повлияло на отношения респондента к процессу социального взаимодействия (А=5, Q4=4) социальное окружение воспринимается респондентом более адекватно. Можно сказать о динамики развития у респондента интерсубъектного компонента (факторы Е=7, О=7, А=5, Н=3, F=5, G=4) формируются навыки знаний и умений устанавливать социально-приемлемые контакты в процессе социального функционирования.

Наблюдаются изменения в системе актуальных потенциалов личности респондента:

* **поведенческая регуляция:** изменения в способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе изменения в уровне поведенческой регуляции лежит гармонизация самооценки личности (факторы О=7, I=6, Е=7, шкала III=50%, шкала IV=94%), повышение уровня эмоциональной устойчивости (С=5), а так же социального ободрения со стороны значимых других (Q4=5);
* **коммуникативной компетентности –** тенденция к формированию системы коммуникативных умений: формирование уверенности в ситуации общения, адекватности реакции социальной ситуации (Н=3, Е=7, шкала II=50%);
* **нормативной регуляции –** формирование способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=4, Q3=4).

**Заключение 2:**

Респондент: Б. Кристина.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис.2).

Анализ вторичной диагностических данных многофакторного опросника Р. Кеттела и теста школьной тревожности Филипса показал на наличие тенденции к снижению уровня тревожности (факторы О=7, Q4=7 и C=4 шкала II=50%, шкала VII=60%).

Анализируя когнитивный компонент я-концепции (по пункту Я-функциональное) можно сказать о наличии тенденции развития субъектных навыков (фактор Е=7), что способствует расширению ролевого диапазона.

Вторичная диагностика акционального компонента я-концепции показала у респондента тенденцию к формированию социального интеллекта (факторы А=4, F=6, C=4, D=5), социальной компетенции (шкала V=74%), психокультурной зрелости (факторы С=4; D=5, Q3=5, I=4, шкала III=46%), социокультурной зрелости (факторы В=3, G=4, E=7). Можно сказать о динамики развития у респондента интерсубъектного компонента (факторы Е=7, О=7, А=4, Н=5, F=6, G=4) формируются навыки знаний и умений устанавливать социально-приемлемые контакты в процессе социального функционирования.

Наблюдаются изменения в системе актуальных потенциалов личности респондента:

* **поведенческая регуляция:** изменения в способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе изменения в уровне поведенческой регуляции лежит гармонизация самооценки личности (факторы О=7, I=4, Е=7, шкала III=46%, шкала IV=70%), повышение уровня эмоциональной устойчивости (С=4), а так же социального ободрения со стороны значимых других (Q4=7);
* **коммуникативной компетентности –** тенденция к формированию системы коммуникативных умений: формирование уверенности в ситуации общения, адекватности реакции социальной ситуации (Н=5, Е=7, шкала II=50%);
* **нормативной регуляции –** формирование способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=4, Q3=4).

**Заключение 3:**

Респондент: З. Наталья.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис.3).

Анализ вторичной диагностических данных многофакторного опросника Р. Кеттела и теста школьной тревожности Филипса показал на наличие тенденции к снижению уровня тревожности (факторы О=7, Q4=5 и C=6 шкала II=50%, шкала VII=50%).

Анализируя когнитивный компонент я-концепции (по пункту Я-функциональное) можно сказать о наличии тенденции развития субъектных навыков (фактор Е=5), что способствует расширению ролевого диапазона.

Вторичная диагностика акционального компонента я-концепции показала у респондента тенденцию к формированию социального интеллекта (факторы А=6, F=7, C=6, D=3, шкалаVI=73%, шкала VIII=55%), социальной компетенции (шкала V=76%), психокультурной зрелости (факторы С=6; D=3, Q3=4, I=7, шкала III=50%), социокультурной зрелости (факторы В=5, G=4, E=5). Можно сказать о динамики развития у респондента интерсубъектного компонента (факторы Е=5, О=7, А=6, Н=3, F=7, G=4) формируются навыки знаний и умений устанавливать социально-приемлемые контакты в процессе социального функционирования.

Наблюдаются изменения в системе актуальных потенциалов личности респондента:

* **поведенческая регуляция:** изменения в способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе изменения в уровне поведенческой регуляции лежит гармонизация самооценки личности (факторы О=7, I=7, Е=5, шкала III=50%, шкала IV=73%), повышение уровня эмоциональной устойчивости (С=6), а так же социального ободрения со стороны значимых других (Q4=6);
* **коммуникативной компетентности –** тенденция к формированию системы коммуникативных умений: формирование уверенности в ситуации общения, адекватности реакции социальной ситуации (Н=3, Е=5, шкала II=50%);
* **нормативной регуляции –** формирование способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=4, Q3=4).

**Заключение 4:**

Респондент: П. Александра.

Личностный профиль по результатам диагностики в Приложение 3 и 4 (рис.4).

Анализ вторичной диагностических данных многофакторного опросника Р. Кеттела и теста школьной тревожности Филипса показал на наличие тенденции к снижению уровня тревожности (факторы О=7, Q4=6 и C=6 шкала II=52%, шкала VII=75%).

Анализируя когнитивный компонент я-концепции (по пункту Я-функциональное) можно сказать о наличии тенденции развития субъектных навыков (фактор Е=7), что способствует расширению ролевого диапазона.

Вторичная диагностика акционального компонента я-концепции показала у респондента тенденцию к формированию социального интеллекта (факторы А=7, F=6, C=6, D=6, шкала VI=65%, шкала VIII=78%), социальной компетенции (шкала V=72%), психокультурной зрелости (факторы С=6; D=6, Q3=4, I=5, шкала III=77%). Можно сказать о динамики развития у респондента интерсубъектного компонента (факторы Е=7, О=7, А=7, Н=4, F=6, G=3) формируются навыки знаний и умений устанавливать социально-приемлемые контакты в процессе социального функционирования.

Наблюдаются изменения в системе актуальных потенциалов личности респондента:

* **поведенческая регуляция:** изменения в способность личности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности; в основе изменения в уровне поведенческой регуляции лежит гармонизация самооценки личности (факторы О=7, I=5, Е=7, шкала III=77%, шкала IV=72%), повышение уровня эмоциональной устойчивости (С=6), а так же социального ободрения со стороны значимых других (Q4=6);
* **коммуникативной компетентности –** тенденция к формированию системы коммуникативных умений: формирование уверенности в ситуации общения, адекватности реакции социальной ситуации (Н=4, Е=7, шкала II=52%);
* **нормативной регуляции –** формирование способности личности следовать моральным нормам и на их основе адекватно понимать предлагаемую ему социальную роль (G=3, Q3=4).

**Вывод по главе 2**

В процессе практики, нами были проведены два диагностических исследования. Задачей первого был социально-психологический скрининг, направленный на выявление нарушений процесса социального функционирования развивающейся личности и обозначение диагностических мишеней, на устранение которых и была направлена коррекционно-воспитательная программа абилитации рефлексивного и психокультурного потенциалов. Задача вторичной психодиагностики состояла в проведении контрольного исследования группы коррекции с целью определения эффективности проведённой коррекционно-образовательной программы.

При сопоставлении результатов двух диагностических исследований, стоит отметить следующее: первичная диагностика показала, что у всех респондентов имеются нарушения социального функционирования, а именно:

1. Дефицит рефлексивного потенциала;

2. Выявлен дезадаптивный синдром;

3. Наличие дефицита психокультурного потенциала.

В результате вторичной диагностики мы увидели, что пошла динамика по всем показателям.

Таким образом, можем говорить об эффективности проведенной программы абилитации о наличии тенденции развития, о наращивании психокультурного и рефлексивного потенциалов и тенденции к выходу из процесса виктимопластики.

**Заключение**

Итогом проделанной работы является рассмотрения когнитивных теорий в современной психологии, а также представление механизма рефлексии как одного из аспектов деформации когнитивного компонента Я-концепции. Разработана коррекционно-образовательная программа, как социальная абилитация личности. При проведении эмпирического исследования подростков центра «Берегиня» было установлено, что использование коррекционной работы в области когнитивной абилитации была успешна. **Практическая значимость и новизна** данной работы заключается в том, что представленный в работе диагностический инструментарий может быть использован как социальным работником, так и социальным педагогом, социальным психологом и другими представителями социальной сферы. Данная коррекционно-образовательная программа по когнитивной абилитации является эффективной и может использоваться в социально-педагогических центрах для детей и сирот оставшимся без попечения родителей, школах, детских домах и других специализированных учреждениях. Коррекционно-образовательная программа может стать основанием для создания комплексных программ социальной абилитации.

**Библиографический список**

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 1999. – 176с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – М.: АСТ, 2001. – 576с.
5. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440с.
6. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся педучилищ. – М.: 1980. – 352 с.
7. Мак Малин Р. Практикум по когнитивной терапии. – СПб.: «Речь», 2001. – 501с.
8. Миди Сальваторе Р. Теория личности: сравнительный анализ. – СПб.: Питер, 2002. – 539с.
9. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
10. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. – 640 с.
11. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607с.
12. Руденский Е.В., Руденская Ю.Е. Виктимогенный механизм социализации развивающейся личности в педагогическом общении. – Н-ск: НГПУ, 2001. – 85 с.
13. Руденский Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы: генезис, феноменология, онтология. Теоретико-экспериментальное основание социально-педагогической виктимологии образования: Монография-Кемерово: КРИПК и ПРО, 2003. – 320с.
14. Руденский Е.В. Личная виктимность субъекта учения – фактор риска формирования дефекта социализации в системе образования. Препринт. – Н-ск: НГПУ, 2001. – 39с.
15. Руденский Е.В. Личная виктимность как феномен социально-педагогической виктимности. – Н-ск: Институт психологии личности, 2001. – 23с.
16. Руденский Е.В. Основы психологии социального функционирования адаптирующейся личности: Введение в психологию интерактивного развития личности. – Н-ск: Институт психологии личности, 1999. – 96с.
17. Руденская О.И. Виктимопедагогика абилитации личности подростка // Социально-педагогическая виктимология детей и подростков. Научно-практический журнал. – №4 – Н-ск, 2002. – с 16-18с.
18. Руденская Ю.Е. Абилитация как технология превенции виктимогенеза личности. Препринт. – Н-ск: СибПси, 2002. – 24с.
19. Руденская Ю.Е. Абилитация как технология социально-педагогической виктимологии // Социально-педагогическая виктимология детей и подростков. Научно-практический журнал. – №2 – Н-ск, 2002. – с 8-14с.
20. Руденская Ю.Е. Методические рекомендации для итоговой аттестационной работы. – Н-ск: СибПси, 2004. – 20с.
21. Руденская Ю.Е. Социальная работа и социальная педагогика как психосоциальные практики виктимопедагогики // Социально-педагогическая виктимология детей и подростков. Научно-практический журнал. – №4 – Н-ск, 2002. – с 13-16с.
22. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: ИНТОР, 1997. – 192с.
23. Сартан Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: «Сфера», 1998. – 128с.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.
25. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 174с.
26. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000 – 320с.
27. Хрестоматия по психологии художественного творчества. – М.: «Магистр», 1998. – 200с.
28. Хьелл. Л., Зиглер. Д. Теория личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608с.
29. 29. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Питер, 1999. – 272 с.
30. Эволюция психотерапии. Том 2. Психоаналитически ориентированная и когнитивно-бихевиоральная терапия. – М.: «Класс», 1998. – 416с.
31. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. – СПб.: Сова; 2002. – 272с.

**Приложение 1**

**Сводная диагностическая матрица результатов психосоциального исследования по многофакторному тесту Раймонда Кеттела.**

**Таблица 1**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ф.И.О. | Название факторов |
| A | B | C | D | E |  |  | H |  | O |  | Q4 |
| 1 | С. Анна | 5 | 5 | 5 | 6 | 7 | 7 | 3 | 2 | 5 | 10 | 3 | 6 |
| 2 | Б. Кристина  | 2 | 3 | 4 | 6 | 9 | 2 | 3 | 6 | 4 | 9 | 5 | 8 |
| 1 | З Наталья  | 5 | 5 | 3 | 2 | 7 | 8 | 5 | 2 | 8 | 7 | 2 | 7 |
| 2 | П. Александра  | 8 | 2 | 7 | 6 | 9 | 7 | 1 | 4 | 4 | 9 | 3 | 7 |

**Сводная диагностическая матрица результатов психосоциального исследования по тесту школьной тревожности Филлипса.**

**Таблица 2**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ф. И.О. | Название факторов |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | С. Анна  | 100 | 45 | 54 | 100 | 100 | 80 | 80 | 50 |
| 2 | Б. Кристина  | 91 | 44 | 46 | 83 | 83 | 60 | 60 | 25 |
| 1 | З. Наталья  | 78 | 45 | 45 | 74 | 80 | 60 | 53 | 44 |
| 2 | П. Александра  | 86 | 44 | 80 | 83 | 78 | 81 | 80 | 80 |

**Приложение 2**

**Логическая схема занятий**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Цель занятий**  | **Задачи занятий** |
| **1** | Знакомства с правилами тренинга. Установление взаимной аттракции. | 1.Установление взаимной аттракции.2.Формирование личностной мотивации.3.Знакомство с социальными нормами. |
| **2** | Развитие когнитивного компонента Я-концепции. | 1.Диагностика я-реального и я-идеального2.Формирование конгруэнтной я-концепции. |
| **3** |  Развитие функционального компонента Я-концепции. | 1.Диагностика социально-ролевого диапазона. 2.Формирование социальных норм.3.Расширение ролевого диапазона. |
| **4** | Развитие Я-зеркального. | 1.Формирование когнитивного компонента я-концепции я-зеркального. |
| **5** | Развитие аффективного компонента я-концепции | 1.Диагностика аффективного компонента я-концепции.2.Повышение самооценки. |
| **6** |  Развитие функционального компонента Я-концепции. | 1. Развитие я-функционального |
| **7** |  Развитие аффективного компонента Я-концепции. | 1.Развитие аффективного компонента Я-концепции. |
| **8** | Развитие когнитивного компонента Я-концепции. | 1.Диагностика я-реального и я-идеального2. Формирование я-идеального и я-реального. |
| **9** | Развитие психокультурной зрелости | 1.Диагностика психокультурной зрелости.2. Формирование эмоционально-волевой регуляции.3. Развитие личностной эффективности. |
| **10** | Развитие внутреннего локуса контроля. | 1.Диагностика внутреннего локуса контроля.2. Развитие ответственности за свои действия.3.Развитие эмоционально-волевой регуляции. |
| **11** | Развитие социального интеллекта | 1.Развитие просоциальной направленности.2.Расширение ролевого диапазона. |
| **12** | Развитие социального интеллекта | 1.Формирование эмпатического интереса и личного сострадания. |
| **13** | Формирование внутреннего локуса контроля | 1.Диагностика внутреннего локуса контроля.2.Развитие эмоционально-волевой регуляции. |
| **14** | Развитие коммуникативных навыков | 1.Формирование коммуникативных навыков.2.Повышение самооценки. |
| **15** | Расширение ролевого диапазона | 1.Развитие социальных ролей. |
| **16** | Развитие социального интеллекта | 1.Формирование социальной самоэффективности. |
| **17** | Развитие социальной компетентности | 1.Развитие социальной компетентности по пункту «умение принимать решения относительно себя».2.Развитие рефлексии. |
| **18** | Развитие социальной компетентности | 1.Развитие социальной компетентности по пункту «знание своих прав и обязанностей». |
| **19** | Обучение разрешения конфликтов с помощью социодраммы | 1.Расширение ролевого диапазона.2.Обучения технологиям разрешения конфликта. |
| **20** | Обучение конструктивным технологиям разрешения конфликта | 1.Расширение ролевого диапазона.2.Обучения технологиям разрешения конфликта. |
| **21** | Развитие самоактуализации | 1.Формирование самоактуализации.2.Повышение самооценки. |
| **22** | Формирования доверия к людям | 1. Формирования доверия. |
| **23** | Развитие социокультурной зрелости | 1.Развитие социальных норм. |
| **24** | Развитие психокультурной зрелости | 1.Диагностика психокультурной зрелости.2. Формирование эмоционально-волевой регуляции.3. Развитие личностной эффективности. |
| **25** | Развитие внутреннего локуса контроля. | 1.Диагностика внутреннего локуса контроля.2. Развитие ответственности за свои действия.3.Развитие эмоционально-волевой регуляции. |

**Приложение 3**

**Рисунок 1**

Личностный профиль, по многофакторному тесту Р. Кеттела, С. Анны.

первичная диагностика вторичная диагностика

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| А |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| В |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| С |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| D |  |  |  |  |  | • |  |  |  |  |
| E |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |
| F |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |
| G |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| H |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| I |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| O |  |  |  |  |  |  |  |  |  | • |
| Q3 |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| Q4 |  |  |  |  |  | • |  |  |  |  |

**Рисунок 2**

Личностный профиль, по многофакторному тесту Р. Кеттела, Б. Кристины.

первичная диагностика вторичная диагностика

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| А |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| В |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| С |  |  |  | • |  |  |  |  |  |  |
| D |  |  |  |  |  | • |  |  |  |  |
| E |  |  |  |  |  |  |  |  | • |  |
| F |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| G |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| H |  |  |  |  |  | • |  |  |  |  |
| I |  |  |  | • |  |  |  |  |  |  |
| O |  |  |  |  |  |  |  |  | • |  |
| Q3 |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| Q4 |  |  |  |  |  |  |  | • |  |  |

**Рисунок 3**

Личностный профиль, по многофакторному тесту Р. Кеттела, З. Натальи.

первичная диагностика вторичная диагностика

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| А |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| В |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| С |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| D |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| E |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |
| F |  |  |  |  |  |  |  | • |  |  |
| G |  |  |  |  | • |  |  |  |  |  |
| H |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| I |  |  |  |  |  |  |  | • |  |  |
| O |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |
| Q3 |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Q4 |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |

**Рисунок 4**

Личностный профиль, по многофакторному тесту Р. Кеттела, П. Саши.

первичная диагностика вторичная диагностика

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| А |  |  |  |  |  |  |  | • |  |  |
| В |  | • |  |  |  |  |  |  |  |  |
| С |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |
| D |  |  |  |  |  | • |  |  |  |  |
| E |  |  |  |  |  |  |  |  | • |  |
| F |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |
| G | • |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| H |  |  |  | • |  |  |  |  |  |  |
| I |  |  |  | • |  |  |  |  |  |  |
| O |  |  |  |  |  |  |  |  | • |  |
| Q3 |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| Q4 |  |  |  |  |  |  | • |  |  |  |

**Приложение 4**

**Рисунок 1**

Личностный профиль, по тесту школьной тревожности Филлипса, С. Анны.

первичная диагностика вторичная диагностика

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

 1 2 3 4 5 6 7 8

**Рисунок 2**

Личностный профиль, по тесту школьной тревожности Филлипса, Б. Кристины.

первичная диагностика вторичная диагностика

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

 1 2 3 4 5 6 7 8

**Рисунок 3**

Личностный профиль, по тесту школьной тревожности Филлипса, З. Натальи.

первичная диагностика вторичная диагностика

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

 1 2 3 4 5 6 7 8

**Рисунок 4**

Личностный профиль, по тесту школьной тревожности Филлипса, П. Саши.

первичная диагностика вторичная диагностика

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

0

 1 2 3 4 5 6 7 8