

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ**

МУРМАНСК
2012

УДК 159.922.7(082)

ББК 88.8837я43

П 86

Печатается по решению Совета по научно-исследовательской работе и редакционно-издательской деятельности Мурманского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

Недосека О.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГГУ;

Прялухина А.В., кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и социальной работы РГСУ в г. Мурманске

Коллектив авторов

Психолого-педагогические условия развития личности: Сборник научных статей студентов, магистров, аспирантов и преподавателей / Под ред. М.Ю. Двоеглазовой. - Мурманск: МГГУ, 2012. – Вып.10. – 150 с.

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным проблемам определения психолого-педагогических условий развития личности на разных возрастных этапах. Материалы издания адресованы студентам, психологам, педагогам, специалистам службы практической психологии образования.

ISBN

© Мурманский государственный гуманитарный университет (МГГУ), 2012

© Коллектив авторов, 2012

Введение

Система образования в настоящее время ориентирована на развитие как интеллектуальных, так и личностных возможностей студентов, формирование у них социальной активности, способности конструктивно и автономно разрешать возникающие в процессе деятельности задачи. Одной из сфер деятельности, реализуемой в вузе, в рамках которой осуществляется совершенствование личностного и интеллектуального потенциала обучающихся является научно-исследовательская деятельность.

Научно-исследовательская деятельность студентов в последние годы претерпевает существенные изменения, в частности, усложняются требования к процессу и результатам научных изысканий, необходимости их представления в ходе студенческих научно-практических конференций регионального и всероссийского уровней. Материалы данного сборника, в котором представлены итоги исследований, проведенных преподавателями, магистрами и студентами, позволят обучающимся сориентироваться в специфике проведения и описания результатов эмпирических исследований. Тематика публикаций посвящена рассмотрению особенностей психического развития человека на разных стадиях онтогенеза. В частности, характеризуются основные особенности развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, развития эмоциональной сферы и коммуникативных способностей старших дошкольников.

В сборнике рассматривается специфика возрастного развития подростков: определяются особенности психолого-педагогической коррекции страхов и девиантного поведения у подростков; факторы, определяющие агрессивность подростков.

В материалах сборника рассматриваются рефлексивные особенности ценностных ориентаций личности, характеризуются смысложизненные и профессиональные ориентации личности при переходе от среднего к высшему образованию, представляется сравнительный рефлексивно-психологический анализ общежизненных и профессиональных целей студентов.

Информация, представленная в сборнике, представляет интерес для исследователей, проводящих свои научные изыскания в области изучения психолого-педагогических условий развития личности на разных возрастных этапах, так и тех, кто лишь делает первые шаги на этом пути.

Раздел I. Психологические особенности развития детей дошкольного и младшего школьного возраста

И.А. Синкевич

Н.В. Юрченко

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Все культурные ценности, накопленные человечеством – результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется вперед человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения. Преобразования, происходящие в обществе, порождают в образовании новые требования к подготовке детей к школе. Одним из них является развитие художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Синтез различных видов искусства в развитии художественно-творческой направленности личности является важным и ничем не заменимым педагогическим и эвристическим средством. Синтез искусств рассматривается нами как художественная культура, где средствами искусства являются: изобразительная деятельность, слово, танец, музыка, театр. Главное - это непреходящие эталонные ценности многих поколений, выступающие в качестве культурного наследия. Синтез различных видов искусства, под которым мы понимаем более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения содержания различных жанров в воспитание и образование детей, является важным фактором в формировании и развитии художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста. Художественно-творческие способности — это проявление индивидом художественно-творческой активности, направленной на создание прекрасного в любом виде деятельности, выражающейся в стремлении как можно более ясно отразить задуманное содержание и передать образ, предметы и явления.

На сформированность художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста особо сильно влияет процесс синтеза видов искусства, при котором происходит целостное художественно-эстетическое развитие детей. Использование художественно-творческой деятельности через синтез видов деятельности: литературно-художественной, артистической, музыкальной, поэтической, изобразительно-художественной и хореографической в различных педагогических формах и способах включения в учебный процесс позволяет решить многие дидактические задачи, в полной мере не

разрешаемые традиционными образовательными системами. К ним относятся: развитие образного мышления; развитие инициативных компонентов мыслительного процесса; развитие воображения и фантазии; коррекцию эстетических вкусов и нравственных позиций; развитие познавательной мотивации; эмоциональное и творческое «насыщение» учебного процесса.

Указанные дидактические задачи могут выступать в качестве факторов развития эвристичности мышления личности, если их рассматривать в качестве исходного уровня в применении к художественно-творческой деятельности через синтез средств искусства.

Синтез различных видов искусства является условием интенсификации процесса эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности. Синтез художественно-творческих видов деятельности происходил на основе: идей космизма и народности; нравственных ценностей; общечеловеческих ценностей; общего для разных видов искусства содержания; общих для разных видов искусства изобразительно-выразительных средств. Каждый вид художественно-творческой деятельности (литературно-художественной, музыкальной, изобразительно-художественной и хореографической хореография применялась как вспомогательный и гармонизирующий ребенка элемент) принадлежит одному из видов искусства, в соответствии с которым у личности формируется способ преобразования предмета изображения, художественный образ и специфический язык искусства. Объединение всех возможностей художественного влияния видов синтеза искусства, для обеспечения максимального эвристического воздействия на личность, определяется взаимодополняемостью, взаимовлиянием, взаимообусловленностью их отношений. Что приводит к саморазвитию творческого потенциала личности.

Актуальность настоящего исследования обусловлена современными тенденциями развития социокультурной ситуации в стране, которые порождают возрастающий интерес к художественному творчеству вообще и каждого человека в частности. Именно в дошкольном детстве, начиная с раннего возраста, закладываются основы духовного развития человека, начала формирования его эстетического сознания, художественной культуры. Значение имеет содержание, формы детской деятельности и их обогащение, так как у ребенка дошкольного возраста появляется потребность в художественной деятельности.

Объект исследования - художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. *Предмет исследования* - процесс развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на основе синтеза искусств. *Цель исследования* - изучение специфики и особенностей развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе синтеза искусств. *Гипотеза исследования:* развитие художественно-творческих

способностей детей старшего дошкольного возраста будет эффективно в том случае, если:

- определены критерии и уровни развития художественно-творческих способностей детей;
- составлена программа развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на основе синтеза искусств (литературного, музыкального, театрализованного искусства, игры - драматизации)

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили выбор *задач*:

1. Изучить и проанализировать литературные источники по данной проблеме, сопоставить точки зрения и теоретические подходы разных авторов, выбрать актуальный материал для настоящего исследования.
2. На основе изученного материала подобрать методику исследования художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе синтеза искусств, определить методы и приемы проведения исследования.
3. Провести анализ результатов, подтвердить или опровергнуть рабочую гипотезу исследования.
4. Определить комплекс мер, направленный на оптимизацию процесса развития художественно-творческих способностей старших дошкольников, проверить его эффективность
5. Подвести итоги исследования, сформировать выводы в соответствии с поставленными задачами, дать при необходимости психолого-педагогические рекомендации по коррекционно-развивающей работе.

Методы исследования: 1) теоретические (анализ педагогической и психологической литературы по теме исследования); 2) статистические (количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе исследования проблемы); 3) экспериментальные (осуществление и обработка результатов контрольного среза).

Методологическую основу исследования составляют следующие научные принципы: 1) принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн); 2) идея развития путем усвоения культурного наследия человечества (Л.С. Выготский); 3) принцип индивидуального личностного подхода (С.Л. Рубинштейн); 4) идея развития способностей человека путем включения его в конкретную деятельность (В.М. Теплов, А.Н. Леонтьев).

Исследование осуществлялось в *три этапа*:

- поисково-теоретический (анализ литературы, изучение проблемы);

- экспериментальный: проведение психолого-педагогического эксперимента, подбор и апробация комплекса мер по развитию художественно-творческих способностей детей;
- заключительно-обобщающий: систематизация материала исследования, обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций.

Теоретическая значимость заключается в том, что на конкретном исследовании, развития художественно-творческих способностей средствами синтеза искусств, получило подтверждение положения, выдвинутого философами, педагогами, психологами - что именно в дошкольном детстве, начиная с дошкольного возраста, закладываются основы духовного развития человека. Происходит начало формирования его эстетического сознания, художественной культуры.

Практическая значимость состоит в том, что оно направлено на совершенствование учебно-воспитательного процесса, педагогической деятельности в развитии художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе синтеза искусств. Проведенный теоретический анализ психологической и педагогической научной литературы по проблеме исследования показал, что художественно-творческое развитие – одна из центральных линий психического развития в дошкольном детстве, включающая *две взаимосвязанные сферы*: постоянное развитие интеллектуального и чувственного начал в человеке, активизация творческого потенциала. Чем раньше заложены основы этого потенциала, тем активнее будет его проявление в приобщении к художественным ценностям мировой культуры, через приобщение к искусству в человеке.

Исследование процесса развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе синтеза искусств у детей проводилось в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детском саду комбинированного вида № 11» г. Мурманска. В эксперименте участвовали 30 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст испытуемых 6,2 года, 15детей - контрольная группа и 15детей - экспериментальная группа).

Эффективность художественного воспитания и развитие творческой деятельности ребенка в частности определяются - взаимосвязанным использованием всех средств эстетического воспитания (искусство, окружающий мир) и разнообразной художественно-творческой деятельности.

В настоящее время существуют образовательные программы, входящие в систему образования Российской Федерации, которые направлены на развитие способностей ребенка, его любознательность, на формирование творчества детей. Например:

- «*Детство*» (разработана программа в 1995 году преподавателями дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена);
- «*Истоки*» (авторы программы Л.А. Парамонова С.Л. Новоселова К.В. Тарасова Л.Ф. Обухова Т.И. Алиева);
- авторская программа Т.А. Копцевой «*Природа и художник*»;
- «*Интеграция*» (автор Т.Г. Казакова);
- «*Семицветик*» (авторы программы В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова);
- «*Гармония развития*» (первоначальное название «Гармония» автор Д.И. Воробьева);
- «*Красота – радость – творчество*» (программа разработана авторским коллективом преподавателей кафедры эстетического воспитания МГОПУ им. М.А. Шолохова. Авторы Т.С. Комарова, А.В. Антонова и М.Б. Зацепина, под редакцией доктора педагогических наук, профессора Т.С. Комаровой);
- «*Росток*» (разработана А.М. Страунинг);
- региональная программа «*Северное сияние*» (автор О.С. Грушанина);
- «Синтез искусств» (авторы программы О.А. Куревина, Г.Е. Селезнёва).

Следует заметить, что основополагающим в программе О.А. Куревиной, Г.Е. Селезнёвой «Синтез искусств» [2] для дошкольников является следующее:

1. Понимание искусства как целостного духовного мира, дающего ребёнку представление о действительности, о её закономерностях, о нём самом. Искусство не только средство, с помощью которого осуществляется целенаправленное развитие личности ребёнка, но и духовный опыт наслаждения, объект, в котором ребёнок ищет и находит для себя соответствия и несоответствия, гармонию и дисгармонию, правду и правдоподобие.
2. Искусство, данное нам в системе видов искусства, специфически отображающих действительность через знаковые символы, составляющие их язык, являет собой единство этих видов, ибо единый материальный мир в силу своей многогранности может быть отражён только через единый духовный образ, каковым является искусство.
3. По своей природе искусство произошло от игры, от подражания. Следовательно, искусство близко ребёнку как форма адаптации в жизни своей игровой природой, когда реальность и ирреальность для ребёнка весьма относительны, а вера в вымысел - защитная реакция от агрессии окружающей действительности.

Целью курса является создание целостной картины мира на основе

интеграции внутреннего образа, лежащего в основе воображения ребёнка, и художественного образа, являющегося формой и содержанием искусства, отражающего мир и человека в нём. *Задачи курса:*

- формирование навыков восприятия произведений различных видов искусства;
- стимулирование творческой активности, свободы, эмоциональной раскованности;
- развитие воображения и ассоциативного мышления.

Задачи реализуются с учётом возрастных особенностей детей, уровня их психического, интеллектуального и физического развития.

Методические основы курса:

1. Принцип деятельности.
2. Принцип вариативности.
3. Принцип креативности.
4. Принцип непрерывности.
5. Принцип гуманности.

Курс построен с учётом постоянного усложнения материала, его развития и обогащения. Реализация курса по программе «Синтез искусств» рассчитан на три года и соответствует программным положениям. Занятия строятся по проблемно-тематическому принципу и соотносятся с содержанием программы. Авторы дают подробное описание сценариев занятий, что помогает педагогу сориентироваться в многообразии представленных примеров, вариантов. К методическим рекомендациям прилагается терминологический словарь по различным видам искусства и нотное приложение.

Таким образом, парадигмальность мышления, которая является основой соотношения жизни и искусства, реальности и игры становится стержнем, на который нанизываются знания ребёнка о мире, об искусстве, о себе. Если расчленение искусства на отдельные виды является метафизическим процессом, помогающим понять особенности литературы, музыки, живописи, театра и других видов искусства, то обратный процесс: синтез — соединение знаний об отдельных видах искусства в единый сплав - поможет создать у ребёнка представление об образе мира в его вечности и бесконечности, в его *нерасчленённости*. Успех такого подхода — формирование целостной, самодостаточной личности, обладающей широким кругозором, запасом необходимых ценностных ориентиров, без которых невозможно ограниченное существование человека в окружающем нас мире.

Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования особенностей художественно-творческих развития детей дошкольного возраста, позволили сделать выводы об особенностях формирования и развития изучаемой возрастной группы.

С целью определения уровня развития творческих способностей

детей старшего дошкольного возраста нами была проведена диагностика в период с 3 по 10 октября 2005 года. Для исследования были использованы методики, разработанные сотрудниками лаборатории прогнозирования эстетического развития Исследовательского Центра эстетического воспитания РАО, доктором филос. наук Е.М. Торшиловой и канд. биол. наук Т.В.Морозовой [3].

Авторы методик выделили следующие *критерии* развития творческих способностей: скорость или беглость мышления; пластичность или гибкость мышления; оригинальность, нетривиальность при создании образов; умение тщательно разрабатывать, детализировать рисунок. Уровни развития творческих способностей: низкий, средний, высокий.

Критерии и уровни развития творческих способностей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

| Критерии развития творческих способностей | Низкий уровень развития | Средний уровень развития | Высокий уровень развития |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Скорость или беглость мышления | 1-5 баллов | 6-10 баллов | 11 и более баллов |
| Пластичность или гибкость мышления | 1-2 балла | 3-4 балла | 5 и более баллов |
| Оригинальность, нетривиальность при создании образов | 0-3 балла | 4-5 баллов | 6 и более баллов |
| Умение тщательно разрабатывать, детализировать рисунок | 1-ый уровень разработанности рисунка | 2-ой уровень разработанности рисунка | 3-ий уровень разработанности рисунка |

Описание методики.

Методика «Круги» представляет собой модель творческого процесса на основе восприятия формы неопределенного значения. Повторение одного и того же элемента (круга) в задании «Круги» позволяет проверить способность детей к продуцированию множества разнообразных образов. Незавершенные фигуры вызывают стремление завершить их простейшим и легчайшим способом. Чтобы создать необычные, оригинальные образы необходимо контролировать и тормозить стремление к шаблонным решениям.

В зависимости от уровня интеллектуальной активности, развития воображения дети сами определяют свой уровень деятельности. Одни из них рисуют предметы, которые находятся рядом, делают шаблонные схематичные рисунки, а другие изображают предметы, которых нет «здесь и сейчас».

Таблица 2

Список названий изображенных предметов для выявления оригинальных ответов детей старшего дошкольного возраста

| Категории | Часто встречающиеся рисунки | Оригинальные рисунки (встречающиеся 1-2 раза) |
|--------------------------------|---|--|
| Природа | Солнце (29), луна (4), | Облако, камень, радуга |
| Человек | Девочка (8), лицо (10) | Глаз, маленький папа |
| Игрушки | Мяч (63), воздушный шар (5), | Мыльный пузырь, юла, погремушка, попрыгунчик |
| Сказочные персонажи | Снеговик (16) | Чертик, сказочная голова, одноглазка, чудик, Фил из властелина колец, кот в сапогах, колобок, большеголовый Улей, мистер Бан из страны Олисен, мышь-корова |
| Быт | Тарелка (10), часы (6), | Ваз, розетка, замок, лампа, магнит, гиря, монета, бассейн |
| Животные | Кошка (10), мишка (12), мышка (8), свинка (5) | Олень, лошадка, слоник, зайчик |
| Транспорт | Колесо (12), руль (8), машина (5) | Светофор, больничная машина, трактор |
| Космос | Планета (4) | Земля, Марс, звезда |
| Фрукты | Яблоко (14), ягода (7) | Вишня, |
| Овощи | | Картошка |
| Выпечка | Булочка (8) | Пицца |
| Отличительные знаки, украшения | Значок (4) | Медаль, знак Стоп, бусы, талисман |
| Буквы | «О» (15) | «А» |
| Общее количество: | 269 | 45 |

В данной группе детей 10 человек вообще не изобразило никаких оригинальных предметов на основе круга, в их работах преобладали самые распространенные рисунки: солнце, цветок, баранка и т.д., что свидетельствует о стереотипности мышления. У 5 детей в группе были наиболее оригинальные рисунки, что свидетельствует об одаренности. Результаты количественной обработки детских рисунков представлены в таблице 3.

При анализе детских работ нами учитывался способ построения образа. В данной группе детей 70% (21ребенок) использовали первый способ - «опредмечивание» т. е. в фигуре усматривался определенный предмет. И только в 30% (9детей) случаях детьми использовался второй способ - «включение», когда элемент, на основе которого строился

рисунок, становился отдельной деталью рисунка. Следовательно, только 30% детей пользовались способом действия, который обеспечивает многовариантность и оригинальность образов

Таблица 3

Результаты первичной диагностики творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

| Критерии | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|----------------|-----------------|-----------------|
| Скорость или беглость мышления | 30% | 50% | 20% |
| Пластичность или гибкость мышления | 23% | 37% | 40% |
| Оригинальность, нетривиальность мышления | 80% | 17% | 3% |
| Тщательность разработки, детализация (уровни) | 53% | 20% | 27% |

2 серия эксперимента - изучение оригинальности решения задач на воображение. Выявляют степень оригинальности, необычности изображения. Устанавливают *тип решения задач на воображение* (выделены Е.М. Торшиловой, Е.М. Морозовой).

Нулевой тип. Характеризуется тем, что ребенок еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием данного элемента. Он не дорисовывает его, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

Первый тип. Ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево), но изображение контурное, схематичное, лишённое деталей.

Второй тип. Также изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями.

Третий тип. Изображая отдельный объект, ребенок включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет.

Четвертый тип. Заданная фигура используется качественно по-новому. Если в 0-3 типах она выступает как основная часть картинки, которую рисовал ребенок, то теперь фигура включается как один из второстепенных элементов для создания образа воображения.

После количественной обработки данных второй серии эксперимента мы получили следующие результаты, представленные в таблице 4.

Осуществляя диагностику, мы получили следующие результаты. Развитие скорости, беглости мышления у 30% детей находится на низком уровне, у 50 на среднем и только у 20% на высоком уровне.

Таблица 4

Результаты первичного исследования оригинальности решения задач

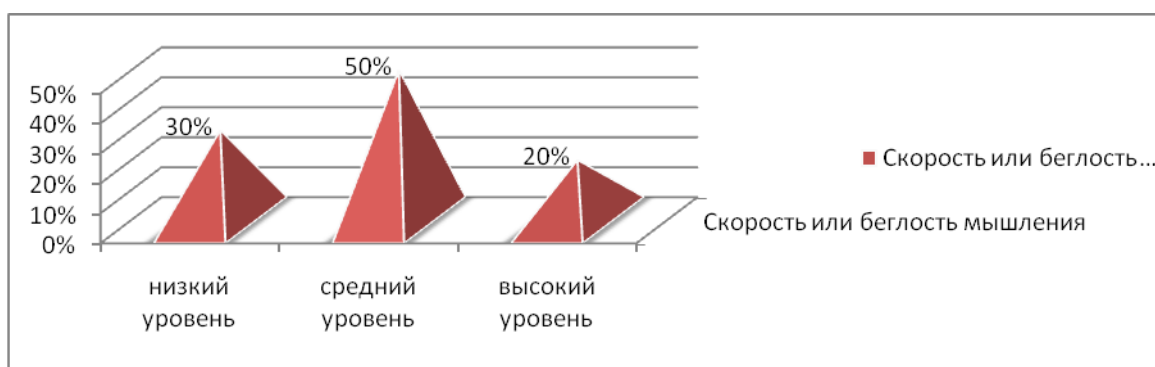
на воображение детей старшего дошкольного возраста

| Нулевой тип | Первый тип | Второй тип | Третий тип | Четвертый тип |
|-------------|------------|------------|------------|---------------|
| 10% детей | 30% детей | 40% детей | 17% детей | 3% детей |

Данный признак творческого мышления свидетельствует о способности к богатству и разнообразию идей, ассоциаций, возникающих по поводу самого незначительного стимула. Анализируя полученные результаты, можно сказать, что этот признак творческих способностей в данной группе детей находится на среднем уровне развития, лишь небольшой процент детей (20%) продуцирует большое количество идей без дополнительной стимуляции.

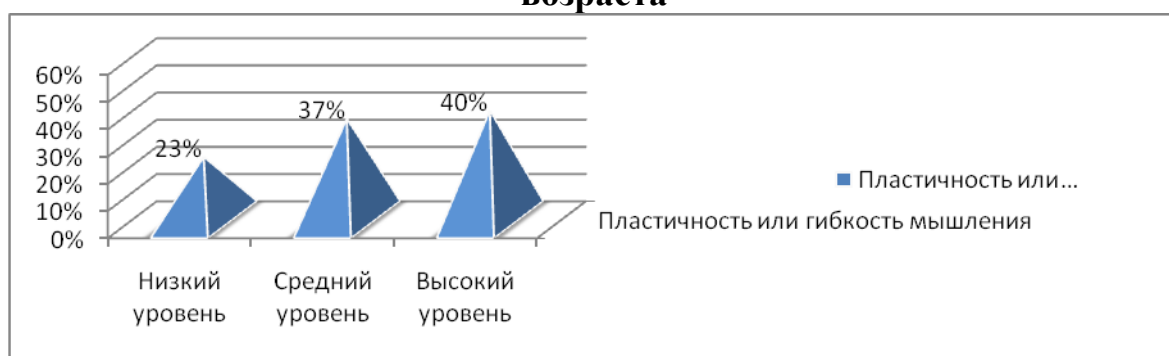
Гистограмма 1

Результаты первичной диагностики творческих способностей (скорость, беглость мышления) детей старшего дошкольного возраста



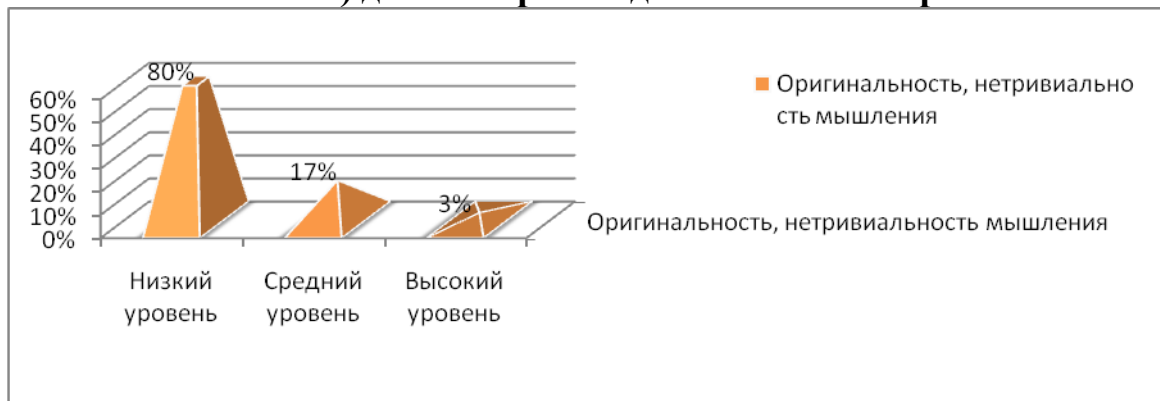
Гистограмма 2

Результаты первичной диагностики творческих способностей (пластичность, гибкость мышления) детей старшего дошкольного возраста



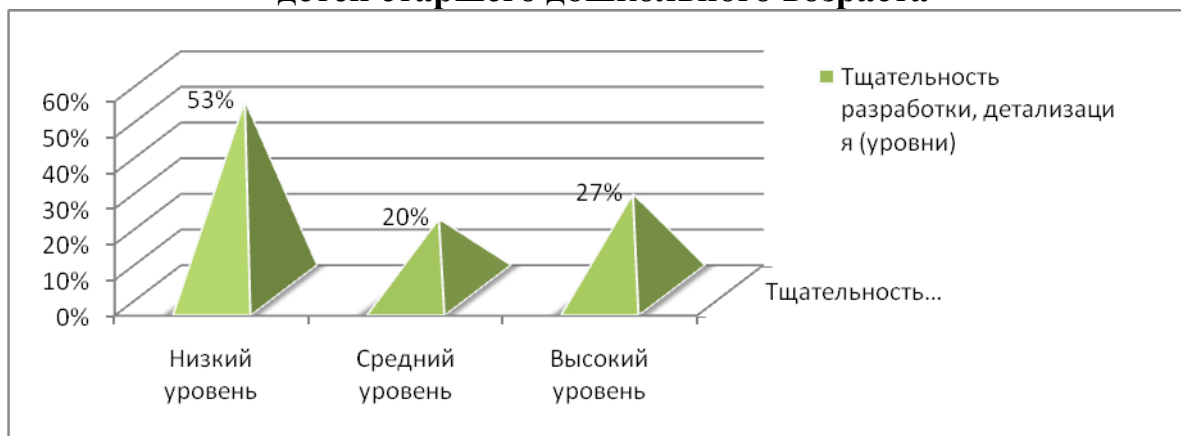
Гистограмма 3

Результаты диагностики творческих способностей (оригинальность мышления) детей старшего дошкольного возраста



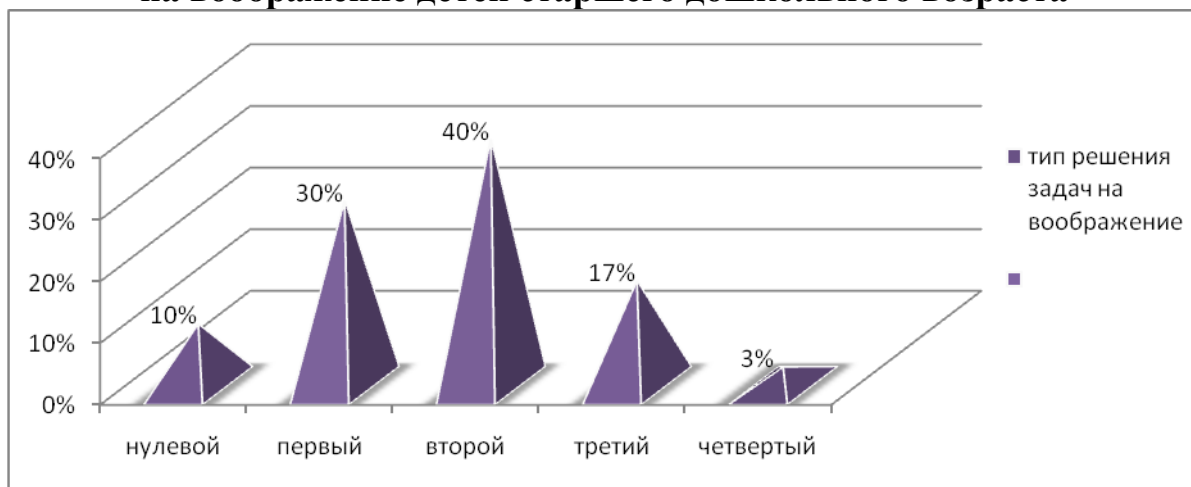
Гистограмма 4

Результаты диагностики творческих способностей (тщательность разработки, детализация) детей старшего дошкольного возраста



Гистограмма 5

Результаты первичного исследования оригинальности решения задач на воображение детей старшего дошкольного возраста



Коэффициент оригинальности в данной группе = сумма типов/количество детей = $48/30=1,6$.

Анализируя результаты исследования в целом по данной группе детей, можно сказать, что выделенные признаки художественно-творческих способностей находятся на среднем уровне развития, кроме оригинальности мышления, этот признак находится на низком уровне развития. Дети чаще демонстрируют склонность к шаблонным, стереотипным решениям.

Таким образом, если не руководить процессом художественной деятельностью детей, не проводить специальную работу по развитию художественно-творческого воображения, то они могут так и не познать ничего кроме нескольких усвоенных ими застывших построений отдельных предметов и полностью утратить личные средства самовыражения, адекватные их личному жизненному опыту.

Нами был подобран комплекс специальных мер, направленных на последовательное и систематическое развитие детского воображения. Серия данных занятий, преследует цель развития воображения и креативных возможностей детей.

Формирующий эксперимент включал работу по развитию воображения, рассчитан на подключение художественно-творческого потенциала ребенка. Занятия в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста, какую реакцию вызывало, какое значение имеет упражнение для развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Упражнения были разработаны О.М.Дьяченко и Н.Е.Вераксой [1], мы выбрали наиболее подходящие из них.

1. *«Портрет из пуговиц»* - учит детей моделировать графическое изображение на конструктивном языке
2. *«Дорисовки»* - учит детей моделировать целостный образ на основе детали, части, схемы.
3. *«Волшебные кляксы»* - учит детей видеть в слабоструктурированном материале образы вещей и людей, ориентироваться на признаки изображений как знаки.
4. *«Какое у вас настроение?»* - учит детей пользоваться символами при восприятии и моделировании эмоциональных состояний.
5. *«Веселое соревнование»* - учит детей вариативности (создавать «много из одного»).
6. *«Отыщи сходство»* - учит детей отысканию отдаленных и неочевидных связей между вещами.
7. *«Художник»* - учит детей пользоваться неоформленным многозначным материалом в качестве элементов конструкции образа.
8. *«Как видят мир животные?»* - учит детей смещать свою интеллектуальную позицию в соответствии с заданными условиями.

9. «Для чего нужны эти предметы» - учит детей моделировать ситуативные функции предметов.
10. «На что похоже?» - учит детей создавать ассоциативные связи.
11. «Сказочная страна» - учит детей создавать произвольные конструкции, отталкиваясь от одного признака.
12. «Сквигл» - учит детей моделировать целостный образ из беспорядочных знаков.

На заключительном этапе экспериментального исследования, нами была проведена повторная диагностика творческих способностей детей с целью определения эффективности методик, использованных нами на предыдущей, развивающей стадии эксперимента.

Для контрольной диагностики нами были использованы методики разработанные сотрудниками лаборатории прогнозирования эстетического развития доктором филос. наук Е.М. Торшиловой и канд. биол. наук Т.В. Морозовой. Осуществляя контрольную диагностику, мы получили следующие *результаты по методике «Круги»*:

Таблица 5

Результаты контрольной диагностики творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

| Критерии | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|----------------|-----------------|-----------------|
| Скорость или беглость мышления | 17% | 53% | 30% |
| Пластичность или гибкость мышления | 23% | 23% | 54% |
| Оригинальность, нетривиальность мышления | 76% | 17% | 7% |
| Тщательность разработки, детализация (уровни) | 30% | 33% | 37% |

По методике «Изучение оригинальности решения задач на воображение» мы получили следующие результаты. *Коэффициент оригинальности* = сумма типов/количество детей = 72/30=2,4 по сравнению с предыдущим показателем (1,6) вырос на 0,8 .

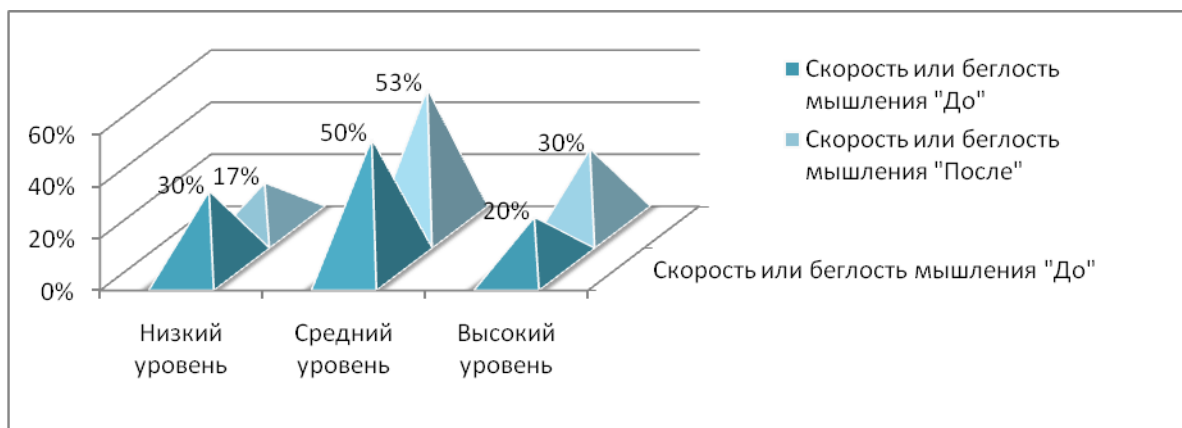
Таблица 6

Результаты контрольного исследования оригинальности решения задач на воображение детей старшего дошкольного возраста

| Нулевой тип | Первый тип | Второй тип | Третий тип | Четвертый тип |
|-------------|------------|------------|------------|---------------|
| 0% | 20% детей | 30% детей | 40% детей | 10% детей |

Гистограмма 6

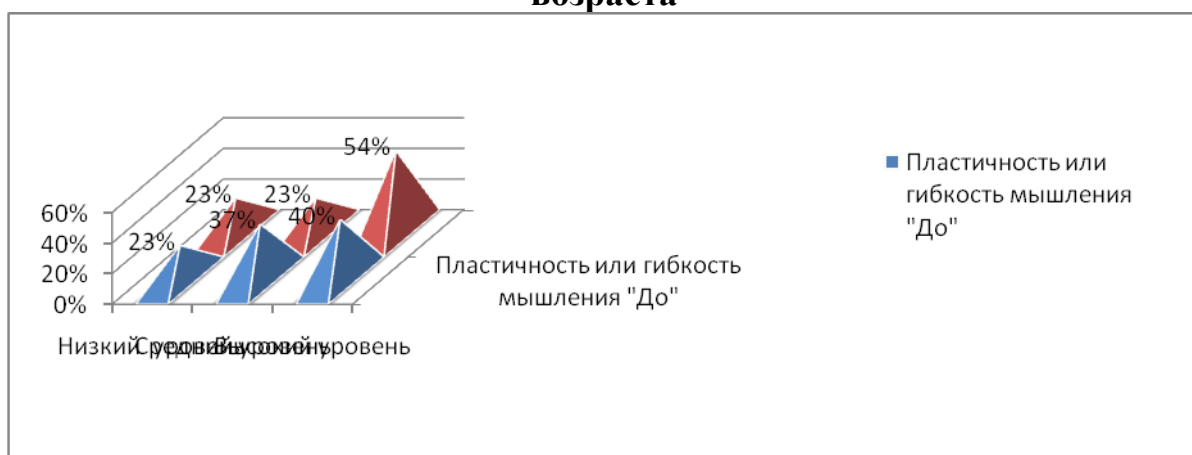
Результаты контрольной диагностики творческих способностей (скорость, беглость мышления) детей старшего дошкольного возраста



Развитие такой способности как пластичность или гибкость у 23% осталось на низком уровне, у 23% на среднем и у 54% на высоком. Для сравнения: на первом этапе, данная способность на низком уровне была у 23%, у 37% на среднем и у 40% на высоком.

Гистограмма 7

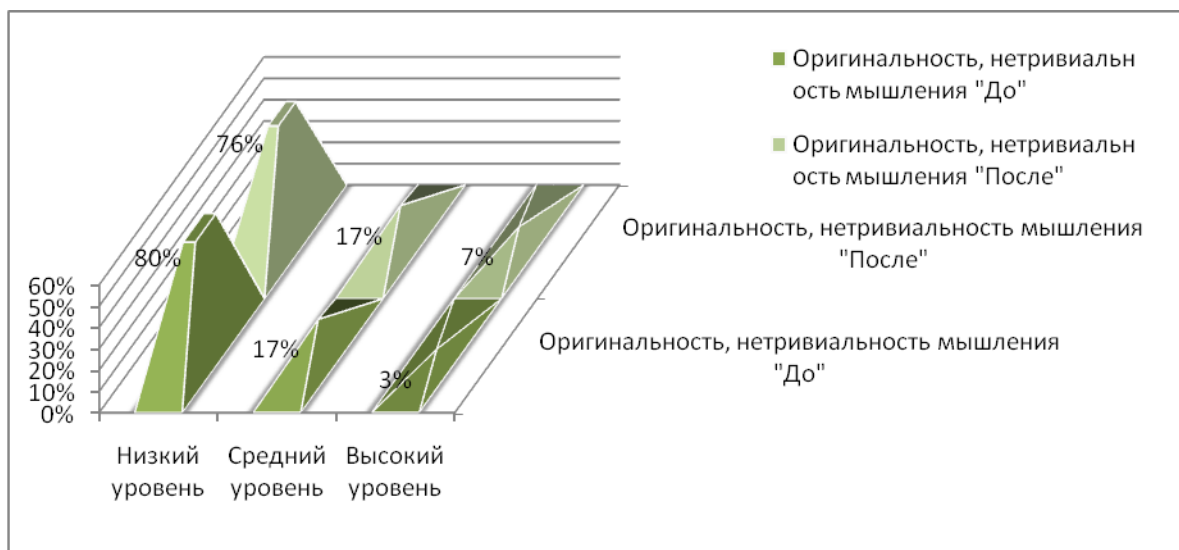
Результаты контрольной диагностики творческих способностей (пластичность, гибкость мышления) детей старшего дошкольного возраста



Оригинальность, нетривиальность мышления у 76% находится на низком уровне, у 17% на среднем и у 7% на высоком. Для сравнения в первой серии данная способность находилась на низком уровне у 80% детей, у 17% на среднем и у 3% на высоком.

Гистограмма 8

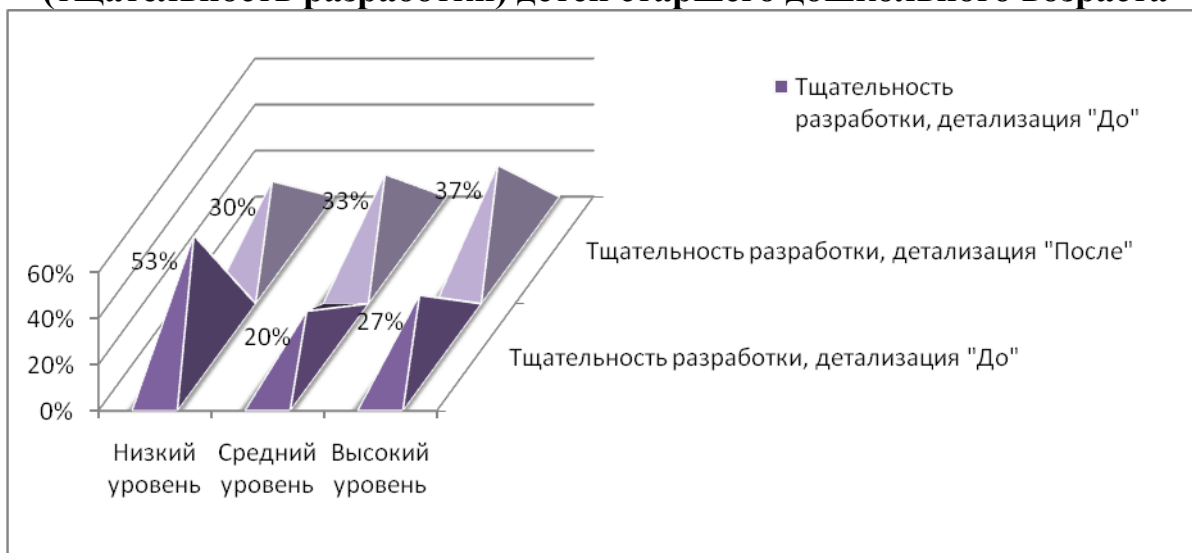
Результаты контрольной диагностики творческих способностей (оригинальность мышления) детей старшего дошкольного возраста



Развитие такой способности, как тщательность разработки, детализация находится у 30% детей на низком уровне, 33% детей на среднем уровне и 37% детей на высоком. Для сравнения: в первой серии эксперимента низкий уровень был у 53% детей, у 20% - средний и у 27% - высокий.

Гистограмма 9

Результаты контрольной диагностики творческих способностей (тщательность разработки) детей старшего дошкольного возраста



Результаты, полученные в результате сравнительного анализа по методике «Изучение оригинальность решения задач на воображение», мы представили в виде графика 1, чтоб отчетливее показать произошедшие изменения.

График 1

Результаты контрольного исследования оригинальности решения задач на воображение детей старшего дошкольного возраста



Анализ полученных результатов экспериментального исследования выявил значительное улучшение показателей по выбранным нами критериям (скорость, беглость мышления, пластичность, оригинальность, тщательность разработки), на основании чего можно сделать следующие выводы.

Методики, которые использовались нами на стадии формирующего эксперимента, продемонстрировали свою высокую эффективность в плане последовательного и систематического развития художественно-творческого воображения и могут быть рекомендованы для реализации в учреждениях дошкольного образования.

На современном этапе в условиях учреждений дошкольного образования необходимо делать упор в работе на синтез искусств, направленный на развитие художественно-творческого воображения, тем более что дошкольный возраст является сензитивным периодом в плане успешного протекания данного процесса. Развитие художественно-творческой личности происходит во взаимодействии всех видов деятельности, а для дошкольного возраста таковыми являются: музыкальная, театральная, познавательная, игровая и художественно-эстетическая - виды деятельности. Они несут в себе общеразвивающие функции. Исходя из этого, можно предложить следующие рекомендации по развитию художественно-творческих способностей детей:

1. Следует развивать у детей *наблюдательность в окружающей жизни*, обогащать знаниями, представлениями и на других занятиях, в процессе прогулок, на экскурсиях в природу, в посещениях музеев (художественного, краеведческого). Знакомить с произведениями искусства (изобразительного, музыкального, народного творчества). На специальных занятиях по рисованию, музыки, хореографии,

развитии речи необходимо давать детям задания творческого характера.

2. Следует *учить ребят оценивать свои работы*, отмечать их качество, содержание, эстетическую привлекательность, соответствие действительности. Устраивать выставки детских работ в художественной студии, в зале, в группе, для родителей.
3. Взрослые должны управлять *детской предметной и сюжетно-ролевой игрой* с целью развития в ней воображения детей. Кроме того, для развития воображения и творческих способностей существуют *специальные игры*, в которые можно играть с детьми в свободное от занятий время. Интересные развивающие игры разработаны О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксой [1].
4. Следует привлечь родителей к тесному сотрудничеству. Целесообразно проводить *специальные беседы и лекции для родителей* в дошкольных учреждениях, на которых бы рассказывалось:
 - о том, почему важно развивать художественно-творческие способности с детства;
 - какие условия необходимо создавать в семье для их успешного развития (доброжелательная атмосфера в семье, раннее физическое развитие, поощрение самостоятельности ребенка, обогащение детского опыта разнообразными впечатлениями, чтение и т. д.), а также рекомендовать специальную литературу по этой проблеме.

Таким образом: для того чтобы создать благоприятные условия художественного творчества детей, необходимо расширять их реальный жизненный опыт. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает, и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения.

Очень важное значение имеет введение специальной программы занятий по развитию детского воображения в МДОУ. В последнее время появилось большое количество методических разработок таких занятий. В частности, в нашей стране Общественной лабораторией методики изобретательства был разработан специальный курс *«Развитие Творческого Воображения» (РТВ)*. В его основе лежит ТРИЗ, АРИЗ и теория развития технических систем Г.С. Альтшуллера. Этот же курс апробирован в различных творческих студиях, школах и дошкольных учреждениях, где он доказал свою эффективность. РТВ развивает не только творческое воображение, но и творческое мышление детей

Кроме того, можно предложить *методику развития детского воображения О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксы*, а также специальные игровые тренинги воображения, разработанные психологом Е.В. Заикой,

Е.Е.Сапоговой предлагается оригинальный подход и авторская четырехлетняя программа, направленная на развитие воображения и фантазии ребенка на основе поэтапного формирования знаково-символической деятельности.

Если нет возможности вести дополнительные занятия, то воспитателю можно предложить на основе базовой программы, без резких изменений формы занятий, использовать элементы ТРИЗ для развития художественно-творческого потенциала детей. Также на занятиях по музыке, рисованию, конструированию, развитию речи нужно давать детям задания творческого характера.

Таким образом, говоря о проблеме художественно-творческих способностей детей, нам бы хотелось подчеркнуть, что их эффективное художественное развитие возможно лишь при синтезе искусств – интеграции всех видов деятельности, совместных усилиях, как со стороны воспитателей дошкольных учреждений, так и со стороны семьи.

Литература

1. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает.- М.: Знание, 1994. - 157 с.
2. Куревина О.А., Селезнева Г.Е. Путешествие в прекрасное, образовательная система «Школа 2100». – М.: Баласс, 2011. – 383 с.
3. Горшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). - М.: АПН НИИ ХВ, 1993. – 62 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА РЕБЁНКА В ДОУ

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособления к ее условиям. Адаптация является активным процессом, который приводит или к позитивным, или к негативным результатам. Позитивный результат – адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики; негативный – стресс. Адаптивные возможности ребенка раннего возраста ограничены, поэтому резкий переход малыша в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа психофизиологического развития.

Совместная подготовка ребенка к посещению детского сада – залог успешной адаптации. Психологическое обеспечение адаптационного процесса в данном случае рассматривается нами как создание благоприятных условий для полноценного психологического сопровождения и психологической помощи в рамках образовательного учреждения. Выстраивая модель обеспечения периода адаптации, необходимо включать всех участников этого процесса: и воспитателей, и родителей, и детей.

Таким образом, целью нашего исследования являлось определение условий эффективности психологического обеспечения адаптационного периода детей раннего возраста к условиям детского сада.

В ходе работы нами была выдвинута гипотеза, состоявшая в том, что психологическое обеспечение адаптационного периода детей к детскому дошкольному учреждению будет эффективно, если: 1) система обеспечения будет строиться на диагностической основе, при этом должны оцениваться важные физиологические показатели и социально-психологические критерии адаптированности ; 2) будет проводиться анализ конкретного единичного случая в контексте новых изменившихся условий жизни ребенка; 3) родителям будет оказана психологическая помощь с использованием активных форм психолого-педагогической работы.

В исследовании принимало участие 17 детей раннего возраста (до 3-х лет), из них 7 мальчиков и 10 девочек, посещающие ясельную группу МДОУ МДС комбинированного вида № 56 «Солнышко» ЗАТО Александровска города Полярного, их родители и воспитатели группы.

Исследовательская работа проводилась поэтапно.

На первом этапе прогнозировалась предполагаемая степень тяжести адаптации ребенка и происходило ориентирование воспитывающих взрослых на ожидаемый результат.

Прогноз адаптации составлялся на основе анализа карты готовности ребенка к поступлению в дошкольное учреждение и медицинской документации, результатов анкетирования родителей по определению наличия навыков у детей, облегчающих адаптационный период.

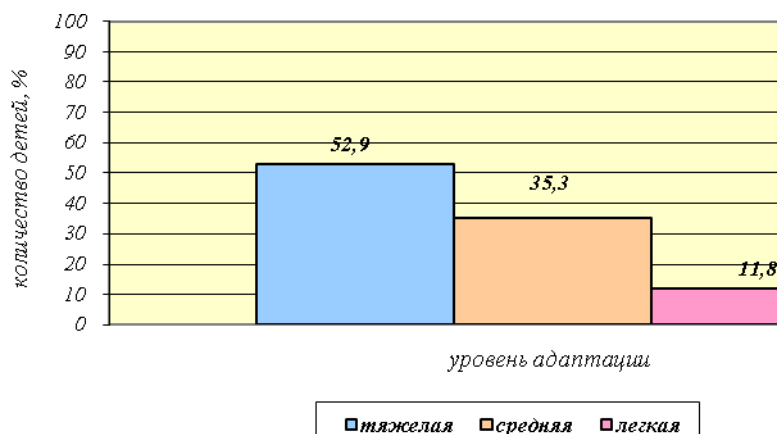
На втором этапе исследования была разработана и апробирована система профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий для детей, родителей и воспитателей, направленная на оптимизацию процесса адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.

На третьем этапе исследовательской работы была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ уровня адаптированности детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения, измеренный до и после проведения формирующего этапа эксперимента.

Количественный и качественный анализ карт готовности к поступлению в детский сад и анкет родителей выявил, что все исследуемые дети раннего возраста распределились по группам тяжести протекания адаптационного периода следующим образом (гистограмма 1), (таблица 1).

Гистограмма 1

Прогноз адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения



Исследуемые дети раннего возраста распределились по группам тяжести протекания адаптационного периода следующим образом:

- 9 детей, 52,9% - с прогнозом на тяжелую адаптацию к условиям ДООУ. У этих детей плохо развиты навыки самообслуживания, общения, они имеют какие-либо хронические заболевания;

- 6 детей, 35,3% - со средним прогнозом успешности адаптации. Обладают хорошо развитыми навыками самообслуживания, некоторые ребята не имеют положительного опыта общения с посторонними взрослыми и детьми, 2 ребенка подвержены частым простудным заболеваниям;

- 2 ребенка, 11,8% - составили группу легкой степени адаптации. У этих детей развиты практически все навыки самообслуживания,

характерные для детей раннего возраста, понимают обращенную к ним речь взрослого, способны сами себя занять несложной игровой деятельностью.

Таблица 1

Оценка уровня достоверности групповых различий по количественным показателям между группами адаптации по результатам прогнозирования

| <i>Прогноз адаптации</i> | <i>легкая адаптация</i> | <i>адаптация средней тяжести</i> | <i>тяжелая адаптация</i> |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| <i>легкая адаптация</i> | - | 10,2* | 14,1* |
| <i>адаптация средней тяжести</i> | 10,2* | - | 5,78* |

Примечание: коэффициенты, помеченные знаком «*» значимы на уровне 0,001.

Различия между группами детей с различным прогнозом уровня адаптации доказаны статистически с помощью t-критерия Стьюдента на уровне значимости 0,001 по картам готовности ребенка к ДОУ.

С целью обеспечения такого комплексного подхода, нами была разработана система профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на создание условий, облегчающих адаптационный период при поступлении ребенка в дошкольное учреждение путем взаимодействия детского сада и семьи.

Успешность реализации системы мероприятий адаптационного периода при поступлении ребенка в дошкольное учреждение подразумевает последовательность ее этапов (рисунок 1).

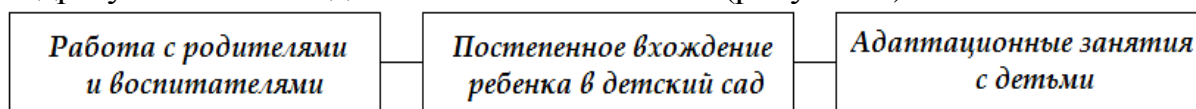


Рисунок 1. Организация адаптационного периода при поступлении ребенка в дошкольное учреждение.

В конце октября 2009 года была проведена повторная диагностика адаптированности детей к условиям ДОУ, проведенная после завершения разработанной системы психологических мероприятий (гистограмма 2).

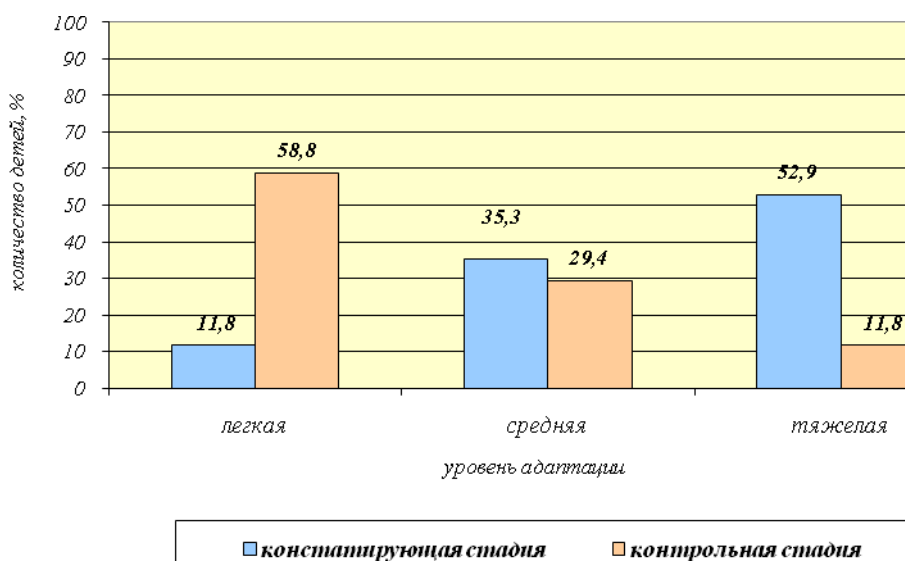
Различия между группами детей с различным уровнем адаптированности доказаны статистически (см. таблица 2).

Сравнительный анализ уровня адаптации на констатирующей и контрольной стадиях показал, что процентное соотношение детей раннего возраста, чья адаптация к ДОУ определяется как легкая увеличилось в среднем на 47 % (с 11,8 % (2 ребенка) на констатирующем этапе исследования до 58,8 % (10 детей) на контрольном этапе). Уменьшилось число респондентов, показавших средний уровень адаптированности к ДОУ (с 35,3 % (6 детей) на констатирующей стадии до 29,4 % (5 ребят) на контрольной стадии исследования). Резко сократилась численность детей с тяжелой адаптацией к детскому саду (с 52,9% (9 детей) до 11,8 % (2

ребенка) на контрольной стадии исследовательской работы).

Гистограмма 2

Динамика уровня адаптированности к дошкольному учреждению у детей раннего возраста



Показатели уровня адаптированности, полученные с помощью «Диагностики уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» и при анализе адаптационных листов, заполняемых воспитателями, были исследованы посредством корреляционного анализа. Обнаружена умеренная корреляция между показателями адаптированности по названным методикам ($r=0,45$).

Таблица 2

Оценка уровня достоверности групповых различий по количественным показателям между группами адаптации по результатам контрольного этапа эксперимента

| Прогноз адаптации | легкая адаптация | адаптация средней тяжести | тяжелая адаптация |
|---------------------------|------------------|---------------------------|-------------------|
| легкая адаптация | - | 6,32* | 8,8* |
| адаптация средней тяжести | 6,32* | - | 3,43** |

Примечание: коэффициенты, помеченные знаком «*» значимы на уровне 0,001; «**» - значимы на уровне 0,005.

По результатам формирующего эксперимента можно отметить, что произошли количественные и качественные изменения в группах адаптированности детей к ДООУ: значительно увеличилось количество детей с благоприятным уровнем адаптации и уменьшилось количество респондентов, чей уровень адаптированности к детскому саду определяется как неблагоприятный. Общий эмоциональный фон поведения детей стал положительным, снизилась тревожность; дети стали проявлять активность в познавательной и игровой деятельности, свободно

вступать в контакт со сверстниками и взрослыми. Тот факт, что к концу адаптационного периода не все дети адаптировались к пребыванию в детском саду, возможно, свидетельствует о психологических проблемах данных детей, которые требуют индивидуальной работы и более глубокого изучения. Так же мы делаем предположения о том, что консультационная работа с семьями детей с низким уровнем адаптированности (возможно, требуется изучение особенностей взаимоотношений в данных семьях) поможет им преодолеть боязнь детского сада и чувствовать себя в нем спокойно и комфортно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанная и проведенная система профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий является эффективным инструментом обеспечения процесса адаптации у детей раннего возраста к условиям ДОО.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИКИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

(исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта №11-16-51003 а/С)

В современных психолингвистических исследованиях проблема изучения семантики детской речи является одной из центральных (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Е.С. Кубрякова, В.К. Харченко, В.Д. Черняк, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др.).

Вопросы разработки и содержания словарной работы изучались в разных аспектах во многих специальных исследованиях (М.М. Кониная, Ю.С. Ляховская, В.И. Логинова, А.Н. Богатырева, Г.Н. Бавыкина, Н.П. Иванова, В.В. Гербова, А.П. Иваненко, В.И. Яшина).

В некоторых работах вопросы влияния словаря на другие стороны речевого развития ребенка освещены достаточно четко. Даже в тех исследованиях, основная задача которых – рассмотрение синтаксических особенностей речи ребенка, затрагиваются вопросы овладения лексикой. Так, в работе В.И. Ядэшко, посвященной становлению синтаксической стороны речи у детей четвертого и пятого года жизни, анализируются особенности овладения смысловой стороной слова. Автор отмечает, что недостаточное овладение лексикой языка приводит к многочисленным неточностям в речи ребенка как при обозначении отдельных предметов, так и их признаков.

Эти явления чаще встречаются, когда дети пересказывают литературное произведение, в котором есть непонятные слова. Особенно много неточностей наблюдалось при обозначении действий или состояний субъектов, что говорит об отсутствии тонкой дифференциации смыслового значения слова.

Роль словарной работы в обучении родному языку старших дошкольников была раскрыта М.М. Кониной. Вычленяя обогащение, закрепление и активизацию словаря как главные задачи словарной работы, она писала: «Руководство развитием детского словаря начинается не с обучения детей новым словам и оборотам речи, а с активизации имеющегося у них словарного запаса, с привлечением систематизации опыта детей». Картинку она рассматривает как средство, способное вызвать у ребенка интерес к слову, который является необходимым условием развития связной речи, а затем можно подводить ребенка к активному использованию словарного запаса и без наглядных средств.

Большое значение М.М. Кониная придавала усвоению ребенком

смысла слова, который иногда он объясняет с точки зрения детской логики, поэтому необходимо было работать над уточнением словаря и отработкой умения употреблять слова в соответствии со смыслом. Для этого детям задавались вопросы: «А как еще можно сказать? Как назвать правильно?». Углубленная словарная работа привела к тому, что повысилось качество детских рассказов, причем это относилось и к описательным, и к сюжетным рассказам [1].

Дальнейшие исследования, посвященные словарной работе с дошкольниками, изучали ознакомление ребенка со словом в различных видах деятельности (В.И. Яшина), особенности понимания значения слова детьми разных возрастных групп (Н.П. Иванова), освоение обобщающего значения слов (Ф.А. Сохин, М.С. Лаврик, А.Г. Тамбовцева, Е.А. Федеравичене), введение слов, обозначающих элементарные понятия. Специальные исследования, посвященные работе над смысловой стороной слова (Е.М. Струнина, А.А. Смага, Л.А. Колунова, А.И. Лаврентьева), показали, что воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами развивает точность словоупотребления, оказывает положительное влияние на связность монологической речи, поскольку семантика отдельного слова тесно взаимодействует с семантикой всего высказывания [39].

Исследования, посвященные вопросам развития лексической стороны речи детей, дали возможность уточнить преемственные связи в работе над смысловой стороной слова с детьми младшей, средней и старшей группы, разработать методику работы (специальные лексические упражнения, речевые ситуации) для совершенствования семантической точности употребления слов в разных контекстах.

В исследованиях А.И. Лаврентьевой показано, что становление системы лексических значений слов родного языка происходит постепенно, в младшем дошкольном возрасте каркас семантических отношений только начинает складываться, формируется ядро словаря, расширяется семантическое пространство языка. Трудности в выявлении уровня развития семантической стороны речи у детей четвертого года жизни связаны с рядом причин: быстрой утомляемостью детей, несоответствием овладения фонетическим и содержательным планом слов, а также неспособностью к вычленению существенных признаков слова.

А.И. Лаврентьева доказала, что у младших дошкольников можно сформировать понимание и использование в речевой деятельности лексических единиц и семантических отношений на основе специальной работы, направленной на осознание детьми места слова в лексической системе родного языка. Для этого необходимо показать детям, что каждый предмет, его свойства и действия имеют название; раскрыть разнообразие способов объединения слов в зависимости от семантического признака;

развить стратегию ассоциирования.

Вводя новые лексические единицы в лексико-семантическую систему в определенных коммуникативных ситуациях, при этом учитывая индивидуальные особенности организации словаря ребенка, А.И. Лаврентьева показала, что такая работа влияет на процесс становления связной речи ребенка. Формирование сознательного отношения ребенка к содержательной стороне лексических единиц и умения использовать их в речевой деятельности (адекватный отбор точных и выразительных средств) подводит к овладению значением слова на уровне смысла.

Знакомя детей с новой лексикой, А.И. Лаврентьева учила их группировать слова, строить простые словосочетания и предложения в зависимости от коммуникативной ситуации. Сначала дети в условиях широкого использования наглядности учились подбирать слова, обозначающие предметы, их действия и качества. С целью обогащения объективного слоя лексики у детей активизировали понимание и употребление семантических шкал: много – мало, большой – маленький, широкий – узкий, высокий – низкий, толстый – тонкий, быстрый – медленный, равный – одинаковый.

Дети познакомились и с промежуточным понятием параметрических прилагательных – словом «средний». Одновременно детям демонстрировалось, как словообразовательные единицы меняют основное значение слова, носителем которого является корневая система (медведь – медвежонок – медведюшка). Дети учились понимать значение слов, изменяющих его от суффиксов (однокоренных и супплетивных), образующих названия детенышей животных (заяц – зайчонок, корова – теленок), префиксов, образующих различные оттенки значения глаголов (шел, пришел, ушел, вышел). Дети познакомились и с разными формами образования глаголов от звукоподражаний (мяу – мяукать, ква – квакать, кря – крякать).

Интересным приемом было введение нового слова, которое выступало в роли ремы предложения. («Мышка на своих тонких лапках бежит *очень быстро*. А мишка на своих толстых лапах ходит *слишком медленно*».) Такая методика позволяла выделять детям слово различными средствами (интонацией, инверсией, специальной лексикой).

Детей учили также идентифицировать заданные семантические отношения, формировали умение адекватно отбирать лексику в зависимости от контекста или речевой ситуации, проводили упражнения, направленные на расширение семантических полей (подбор синонимов, антонимов, образование новых слов) и на развитие умений оперировать самими семантическими отношениями. Дети продолжали начатый педагогом ряд тематически связанных слов (тарелки, чашки, кастрюли... платье, рубашка, пальто...) и построить семантические оппозиции на основе определенных семантических отношений (человек – дом; медведь – берлога; собака – конура; самолет – летит; лодка – плывет).

Под влиянием обучения у детей младшей группы сформировался познавательный интерес к содержательной стороне слова, выработалась способность ориентироваться на коммуникативные условия при использовании семантических средств речевой деятельности [2].

Необходимо отметить, что главное внимание теория и практика уделяли в основном количественной стороне этого процесса: расширению объема словаря, увеличению словарного запаса в связи с работой по ознакомлению детей с окружающим, расширению ориентировки в нем (О.С. Ушакова). Не преуменьшая той роли, которую в усвоении родного языка играет связь обогащения словаря и ознакомления с окружающим, важно разграничить: а) развитие речи (усвоение новых слов, терминов) как *необходимое* условие формирования новых знаний и представлений и б) ознакомление не преуменьшая той роли, которую в усвоении родного языка играет связь обогащения словаря и ознакомления с окружающим, важно разграничить: а) развитие речи (усвоение новых слов, терминов) как *необходимое* условие формирования новых знаний и представлений и б) ознакомление с окружающим как *возможное* условие обогащения словаря. Выделение собственно языковых задач в обогащении словаря, разграничение познавательного (расширение и углубление знаний и представлений детей об окружающей действительности) и языкового развития привело к необходимости обстоятельного анализа усвоения детьми смысловой структуры слова (Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина). Здесь следует подчеркнуть важность комплексного использования различных приемов в работе над семантикой слова. Формируя у ребенка представление о том, что у каждого слова есть значение, мы подводим его и к пониманию того, что одним словом могут называться разные предметы (явление полисемии), что об одном и том же можно сказать различными словами (синонимия), что существуют слова, противоположные по смыслу (антонимы).

Возможность использования таких языковых характеристик слова, как синонимические, антонимические и полисемические связи, с одной стороны, являются эффективными приемами уточнения и дальнейшего расширения значения слова, с другой стороны, могут служить критерием выявления уровня сформированности значения слова.

Наряду со смысловой стороной слова важную роль играет и проблема лексической сочетаемости слов, что позволяет сомкнуть овладение семантикой слова с развитием связной речи. Сюда же входит и совершенствование одного из важнейших свойств речи — точности словоупотребления, выбора слова, адекватно обозначающего предмет, действие, качество. Отсюда и вытекает задача — развитие умений точно употреблять слово в зависимости от замысла, контекста или речевой ситуации. Все проведенные исследования позволили сформулировать задачи словарной работы, которые легли в основу новой «Программы по развитию речи детей» (1994).

На первое место в словарной работе было выдвинуто положение о том, что слово является важнейшей единицей языка, которая служит для наименования предметов, процессов, свойств, а работа над словом является одной из важных в общей системе работы по развитию речи [3].

Овладение словарным составом родного языка рассматривается как необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой стороны речи. Подчеркивается, что неотъемлемым свойством слова как единицы языка является его значение. Понимание всего многообразия значений слов развивается у человека на протяжении многих лет, поэтому – необходимо знакомить ребенка с разными значениями одного и того же слова, чтобы обеспечить семантическую точность его использования. Развитое у ребенка умение употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, речевой ситуацией способствует развитию умений свободно выбирать языковые средства при построении связного высказывания, свободно/пользоваться словами и связывать их по смыслу.

Словесные обозначения (наименования) предметов дети усваивают при ознакомлении с окружающей их действительностью. Однако словарь дошкольников нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании (уточнение значений слов, семантическая точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов, понимание переносных значений).

В.И. Яшина, А.И. Богуш считают одной из главных задач словарной работы обогащение, расширение и активизацию словарного запаса, основу которого составляет введение в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов [1].

Е.М. Струнина указывала, что синонимическая работа с детьми (подбор слов, близких по своему значению) переплетается с усвоением тематических групп слов (глаголы движения: идти, шагать, плестись, брести и т. п.; или глаголы, обозначающие речь: сказал, спросил, ответил, закричал).

Работа над антонимами (словами с противоположным значением) проводится с детьми при составлении словосочетаний и предложений. Дети находят антонимы в пословицах, поговорках. Подбор антонимов к многозначным словам расширяет представления детей о слове, помогает уточнить его значение. А подбирая словосочетания со словами противоположного значения, дети глубже понимают многозначность слова (свежий хлеб – черствый; свежая газета – вчерашняя; свежая рубашка – грязная).

А.А. Смага отмечала, что многозначность слова показывается дошкольникам на хорошо знакомых словах с конкретным предметным значением (ручка, игла, молния, спинка, ножка).

Составляя предложения с многозначными словами, дети

показывают, на какой смысл того или иного слова они ориентируются. Работа над многозначными словами может идти по таким направлениям: название слова, подбор к нему признаков и действий – составление словосочетаний, затем предложений и использование многозначных слов в связном тексте.

В процессе словарной работы (и решения других речевых задач) необходимо добиваться реализации таких качеств речи, как точность, правильность, связность, выразительность. В конечном итоге необходимо выработать у детей умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые точно выражают замысел говорящего (Л.А. Колунова, Богатырева, В.И. Яшина).

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2000.
2. Смага, А. А. Современные подходы к проведению занятий по развитию речи / А. А. Смага // Современный детский сад . - 2008. - № 5. - С. 63-71.
3. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. - М., 2006. - 256 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Дошкольный период является сензитивным для развития эмоциональной сферы. В это время обогащается содержание эмоций, чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению, формируются эмпатия, высшие чувства. Наблюдая за детьми в этом возрасте, можно заметить, что часто они испытывают трудности в понимании и выражении собственных эмоций и понимании эмоций окружающих. В связи с этим является актуальным поиск и апробация наиболее эффективных методов развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Поскольку в дошкольном возрасте помимо игры и изобразительной деятельности ведущим также является восприятие сказки, наше исследование было направлено на изучение сказкотерапии как метода развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Сказка притягательна для ребенка, который, идентифицируясь с героем, приобретает новый опыт разрешения различных проблем, выхода из самых сложных и конфликтных ситуаций. Сказка очень близка ребенку эмоционально по мироощущению. При этом сказка остается одним из самых доступных средств для развития ребенка, которое во все времена использовали и педагоги, и родители.

Исследование проводилось на базе МДОУ д/с № 31 г. Североморск, в нем приняли участие 16 детей, посещающих старшую группу МДОУ д/с № 31 г. Североморск.

В ходе исследования была выдвинута следующая **гипотеза**: использование метода сказкотерапии в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если: 1) содержание сказкотерапевтических занятий будет направлено на расширение представлений детей об эмоциях, на обучение их распознаванию у себя и других детей, на формирование умений вербализовать и принимать собственные эмоции; 2) в занятиях использовать такие сказкотерапевтические приемы как: драматизация, анализ сказки, рисование по мотивам сказки, сочинение сказки; 3) включать приемы, направленные на снятие напряжения – медитации, психогимнастика.

Для доказательства гипотезы нами была разработана программа сказкотерапии, основанная на рекомендациях и разработках Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Н.А. Сакович, С.В. Крюковой, и проведен с испытуемыми цикл занятий.

Программа была разработана исходя из результатов диагностики исследуемой группы детей и с учетом специфики развития эмоциональной сферы детей данной группы.

Практически все занятия, добавленные в программу, предполагают работу со сказкой в различных вариациях. В программе использованы как авторские, так и русские народные сказки, некоторые сказки носят медитативный характер.

При подборе сказок для развивающих занятий мы принимали во внимание:

- тему занятия (Сюжет сказки, как правило, соотносится с темой занятия);
- продолжительность занятия (Отобранные сказки не являются слишком длинными, либо для работы использованы отрывки из сказок);
- предназначение сказки (В программу включены сказки, несущие психорекоррекционный и психотерапевтический эффект и медитативные сказки, направленные на снятие напряжения);
- возраст слушателей (все сказки, представленные в программе, подходят для детей старшего дошкольного возраста).

Одним из основных способов работы со сказкой в данной программе является театрализация. Более половины занятий включают рисование. Также программа содержит элементы куклотерапии, имидж-терапии, музыкотерапии, арт-терапии, работу с песком.

Во время развивающей работы дети были ознакомлены с основными эмоциями, разделением эмоций на положительные и отрицательные, проводилось обучение распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам, отличать чувства и поступки. На занятиях дети имели возможность открыто проявлять эмоции и чувства различными социально приемлемыми способами, отреагировать имеющиеся отрицательные эмоции. Во время проведения занятий мы вели наблюдение за детьми в группе, беседовали с родителями.

До и после окончания развивающей работы была проведена диагностика развития эмоциональной сферы исследуемых детей, что позволило сделать сравнительные выводы о результате опытно-экспериментальной работы.

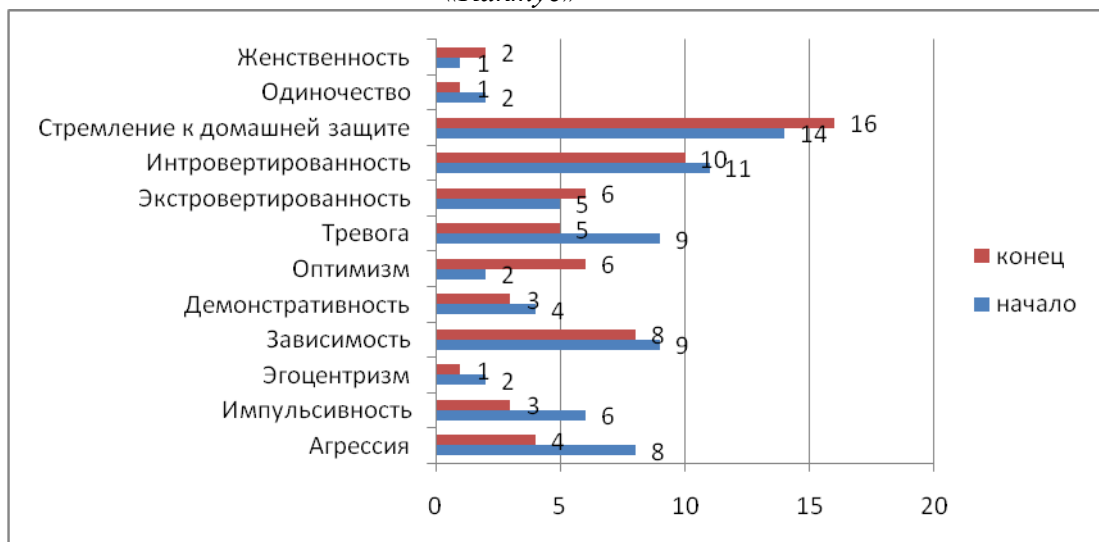
Для диагностики были использованы следующие методы: диагностические задания Стрелковой, проективная методика «Кактус», диагностическая методика «Волшебная страна чувств» Т.В. Зинкевич-Евстигнеевой. Кроме того, родителям исследуемых детей было предложено заполнить анкету до и после проведения развивающей работы.

Результат опытно-экспериментальной работы показывает наличие положительной динамики в развитии старших дошкольников (см. гистограммы 1-5).

Как показывает диаграмма 1, после проведения развивающей работы в группе детей значительно уменьшилось количество детей, выдающих в проективной методике «Кактус» агрессию, импульсивность, тревогу, в целом в группе увеличился оптимизм, стремление к домашней защите, экстравертированность, женственность.

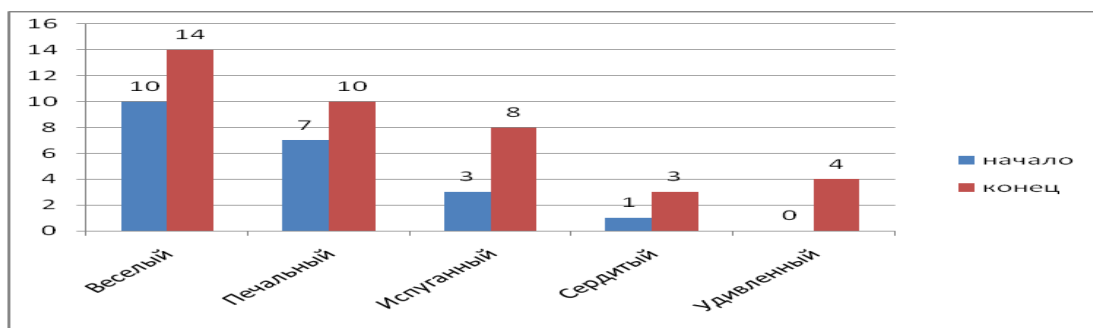
Гистограмма 1

Результаты первичной и заключительной диагностики с помощью методики «Кактус»



Гистограмма 2

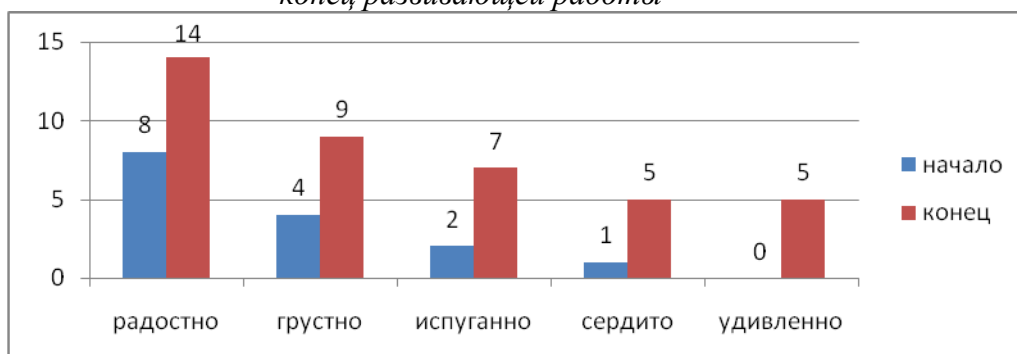
Результаты изучения особенностей использования детьми мимики при демонстрации заданной эмоции на начало и конец развивающей работы



На конец развивающей работы также увеличилось количество детей, адекватно передающих эмоции с помощью мимики (см. гистограмму 2).

Гистограмма 3

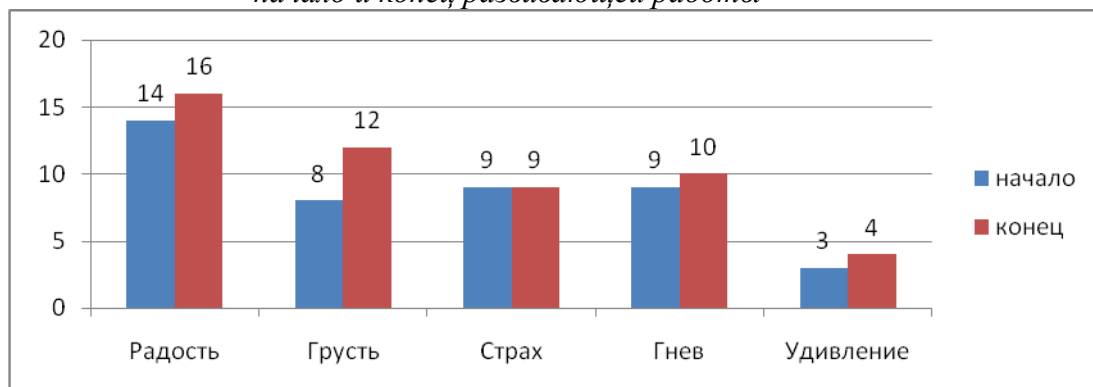
Результаты изучения выразительности речи исследуемых детей на начало и конец развивающей работы



Гистограмма 3 показывает, что показатели выразительности речи детей при передаче эмоциональных состояний после проведения цикла сказкотерапевтических занятий увеличились более чем в 2 раза.

Гистограмма 4

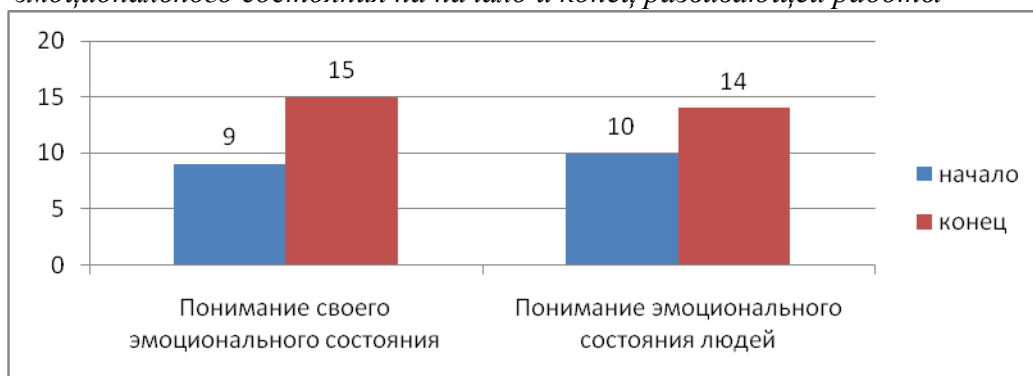
Результаты изучения понимания детьми графического изображения эмоций на начало и конец развивающей работы



После проведения развивающей работы увеличилось количество детей, понимающих графическое изображение эмоции радости, грусти, гнева и удивления. Не увеличилось количество детей, умеющих определять по рисунку эмоцию страха.

Гистограмма 5

Сравнительный анализ результатов понимания детьми своего и чужого эмоционального состояния на начало и конец развивающей работы



Гистограмма 5 является результатом сравнительного анализа понимания детьми своего эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей на начало и конец развивающей работы. Как показывает гистограмма, после проведения сказкотерапии в группе детей увеличилось количество детей, понимающих свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других людей.

Анкетирование родителей исследуемой группы детей выявило некоторое улучшение показателей развития эмоциональной сферы детей после проведения занятий по программе. Уменьшились страхи, агрессивность, плаксивость, родители стали чаще отмечать в своих детях проявления эмпатии.

Помимо решения основных задач, также в целом по нашим наблюдениям обогатился словарный запас детей, появился интерес к

литературе, искусству.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы была подтверждена гипотеза об эффективности использования сказкотерапии как средства развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Следует отметить, что возможно постоянное усовершенствование программы сказкотерапии для детей, в дальнейшем акцент можно сделать также на расширении возможностей творческого самовыражения педагога в процессе внедрения программы.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается - от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Н.Д. Ватутина, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев). Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. По мнению А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца, высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет актуальность исследования и практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

В исследованиях А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, А.Г. Ружской отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника, влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин). Значение сформированности коммуникативных умений на этапе перехода ребенка к обучению в школе подчеркивали М.И. Лисина, А.Г. Ружская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Цель исследования – изучить специфику и особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. *Объект исследования* – коммуникативные умения старших дошкольников. *Предметом исследования* является процесс развития коммуникативных умений у детей 5-6 лет.

Гипотеза исследования - развитие коммуникативных умений у старших дошкольников будет эффективно в том случае, если: 1) выявлены критерии и уровни развития коммуникативных умений; 2) определена программа тренинговых занятий, направленных на групповую сплоченность, сотрудничество, решение проблем, доверие, общение,

умение ладить с людьми, повышающих уровень развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили постановку следующих *задач*:

- 1) изучить литературу по теме исследования;
- 2) выявить уровень развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) разработать и апробировать программу психологического тренинга, направленного на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста;
- 4) обработать данные, сформулировать выводы и разработать психолого-педагогические рекомендации.

Для решения поставленных задач были использованы следующие *методы исследования*: анализ философской, учебно-методической, психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы; наблюдение; беседа; вопросы; констатирующий срез; формирующий эксперимент; контрольный срез; методы обработки данных исследования.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации философской, педагогической и психологической литературы по проблеме развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. *Практическая значимость* состоит в определении и экспериментальной апробации программы развития коммуникативных умений на основе методики К. Фопеля [3], анализе современных методических пособий и психологической литературы, которая может использоваться работниками дошкольных образовательных учреждений в работе с детьми старшего дошкольного возраста; также в составлении психолого-педагогических рекомендаций по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Научное исследование осуществлялось в три этапа:

На I этапе, изучение и обобщение соответствующей научной, учебной методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования. В результате был оформлен научный аппарат исследования, и осуществлялось первичное выдвижение и осмысление гипотезы. *На II этапе* - проведение эксперимента, представленного констатирующим, формирующим и контрольным этапами работы. *На III этапе* - обобщение результатов исследования, формулировка выводов и разработка психолого-педагогических рекомендаций.

База исследования - ДОУ №105 и ДОУ №108 г. Мурманска. В качестве экспериментальной группы была выбрана группа детей старшего дошкольного возраста в составе 26 человек из ДОУ №105 г. Мурманска. Так как в ДОУ №105 только одна группа детей, интересующего нас возраста, контрольную группу составили старшие дошкольники в составе 26 человек из ДОУ №108 г. Мурманска.

Для проведения *констатирующего среза* использовалась методика

изучения коммуникативных умений у детей Г.А. Урунтаевой «Рукавички» [2], которая проводится в два этапа, и наблюдение за детьми в разных видах деятельности. Анализ результатов методики «Рукавички» Г.А. Урунтаевой осуществлялся по следующим признакам:

1. Умеют ли дети договориться, придти к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т.д.
2. Как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют.
3. Как относятся к результату деятельности, своему и партнера.
4. Осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования. В чем это выражается.
5. Умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во второй серии).

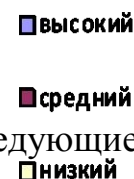
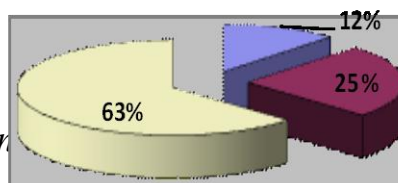
Результаты методик подверглись количественной и качественной обработке. В данном случае мы использовали систему условных баллов. Наличие у детей всех 5 признаков оценивалось в 5 баллов, что соответствует высокому уровню развития коммуникативных умений. Если же у ребенка отмечалось только 1-2 признака – низкий уровень, 3-4 признака – средний уровень. В результате анализа полученных данных по методике Г.А. Урунтаевой [2] в экспериментальной группе мы получили следующие результаты: 12% - высокий уровень, 25% - средний, 63% - низкий (таблица и гистограмма 1).

Таблица 1

| Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников по методике Г.А. Урунтаевой в экспериментальной группе (констатирующий эксперимент) | |
|---|-----|
| Высокий уровень | 12% |
| Средний уровень | 25% |
| Низкий уровень | 63% |

Гистограмма 1

Уровни развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по методике Г.А. Урунтаевой в экспериментальной группе...



В контрольной группе
Выводы:

сделаны следующие

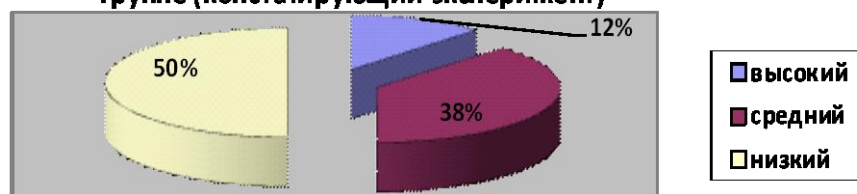
- 12% испытуемых в ходе эксперимента показали высокий уровень сформированности коммуникативных умений.
- 38% продемонстрировали средний уровень развития коммуникативных умений.
- 50% испытуемых - низкий уровень развития коммуникативных умений.

Таблица 2

| Уровни развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по методике Г.А. Урунтаевой в контрольной группе (констатирующий эксперимент) | |
|---|-----|
| Высокий уровень | 12% |
| Средний уровень | 38% |
| Низкий уровень | 50% |

Гистограмма 2

Уровни развития коммуникативных умений у старших дошкольников по методике Г.А. Урунтаевой в контрольной группе (констатирующий эксперимент)



Методика «Оценка уровня коммуникативных умений» [1] (наблюдение) также проводилась в экспериментальной и контрольной группах. Результаты оценивались по следующим критериям, обозначенным в данной таблице 3.

Таблица 3

| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах | Уровень развития коммуникации |
|----|---|-----------------|-------------------------------|
| 1. | Ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета. | 3 | Высокий |
| 2. | Ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое. | 2 | Средний |

| | | | |
|----|--|---|--------|
| 3. | Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передать их содержание. | 1 | Низкий |
|----|--|---|--------|

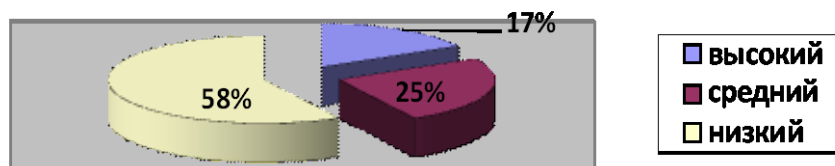
В экспериментальной группе 17% детей показали высокий уровень развития коммуникативных умений, 25% - средний уровень, 58% – низкий уровень развития коммуникативных умений. Эти данные мы видим в данной таблице 4 и гистограмме 3.

Таблица 4

| Уровни развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе по методике наблюдение (констатирующий эксперимент) | |
|---|-----|
| Высокий уровень | 17% |
| Средний уровень | 25% |
| Низкий уровень | 58% |

Гистограмма 3

Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников в экспериментальной группе по методике наблюдение...



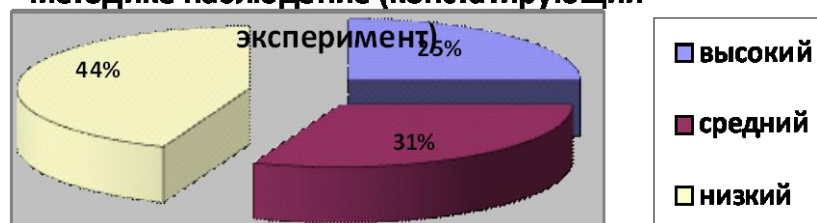
В контрольной группе у 25% детей наблюдается высокий уровень развития коммуникативных умений, у 31% – средний уровень и у 44% – низкий уровень развития коммуникативных умений (таблица 5, гистограмма 4).

Таблица 5

| Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников в контрольной группе по методике наблюдение (констатирующий эксперимент) | |
|--|-----|
| Высокий уровень | 25% |
| Средний уровень | 31% |
| Низкий уровень | 44% |

Гистограмма 4

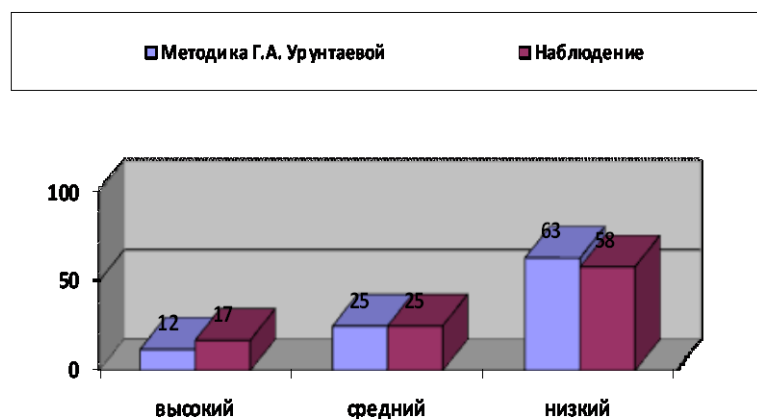
Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников в контрольной группе по методике наблюдение (констатирующий эксперимент)



Также мы провели сравнительный анализ результатов в каждой группе по двум методикам. Итак, мы видим данные результаты в таблице 6 и в гистограммах 5-6.

Гистограмма 5

Уровень развития коммуникативных умений старших дошкольников в экспериментальной группе в % (констатирующий эксперимент)



Гистограмма 6

Уровень развития коммуникативных умений старших дошкольников в контрольной группе в % (констатирующий эксперимент)

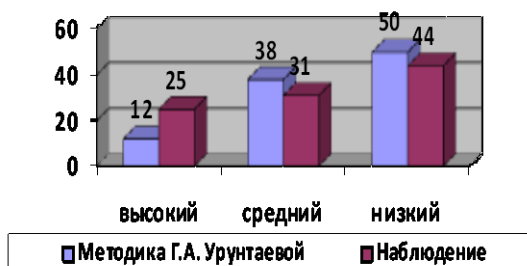


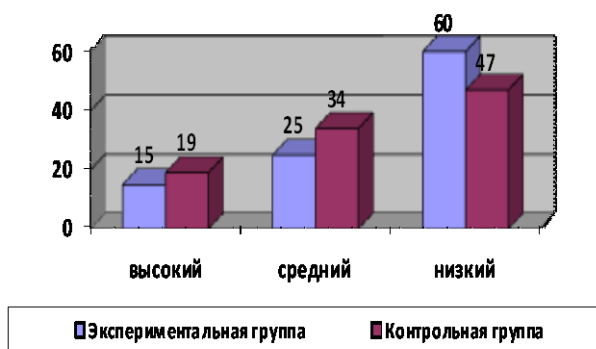
Таблица 6

| Уровни коммуникативных умений | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|-------------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
| | Методика Г.А. Урунтаевой | Наблюдение | Методика Г.А. Урунтаевой | Наблюдение |
| Высокий уровень | 12% | 17% | 12% | 25% |
| Средний уровень | 25% | 25% | 38% | 31% |
| Низкий уровень | 63% | 58% | 50% | 44% |

Средний показатель уровня развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста представлен в гистограмме 7.

Гистограмма 7

Средний показатель уровня развития коммуникативных умений старших дошкольников в экспериментальной и контрольной группах в % (констатирующий эксперимент)



Таким образом, из полученных данных можно сделать вывод, что и в контрольной, и в экспериментальной группах преобладает низкий уровень развития коммуникативных умений. Выбор 1-ой старшей возрастной группы в качестве экспериментальной определило то, что уровень развития коммуникативных умений в данной группе ниже, чем во 2-ой возрастной группе, что можно проследить на данной диаграмме. Приведенные данные свидетельствуют о необходимости коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, направленной на совершенствование коммуникативных умений у данных детей.

Анализ современной литературы и опыт специалистов позволили разработать программу развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. В основе нашей программы лежит практическое пособие для педагогов и психологов Клауса Фопеля «Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения» [3] в четырёх частях. Данная программа направлена на:

- групповую сплоченность;
- сотрудничество;
- решение проблем;
- доверие;
- общение;
- умение ладить с людьми.

Она состоит из 10 занятий.

Цель программы: развивать у детей активность в общении, умение слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражать свои мысли.

Следующий шаг в нашей работе – контрольный срез. Для определения эффективности разработанной программы использовались методики, проводимые ранее на этапе констатирующего среза. В результате анализа полученных данных по методике Г.А. Урунтаевой «Изучение коммуникативных умений» мы получили следующие результаты. *Экспериментальная группа:* 64% - высокий, 18% - средний, 18% - низкий. Данные результаты мы видим на следующих слайдах в таблице 7 диаграмме 8.

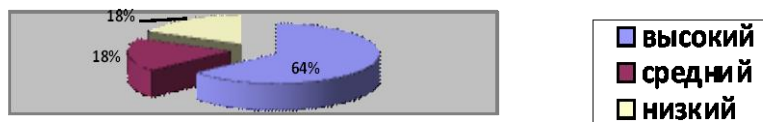
Таблица 7

| Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников по методике Г.А. Урунтаевой в экспериментальной группе (контрольный эксперимент) | |
|--|-----|
| Высокий уровень | 64% |
| Средний уровень | 18% |

| | |
|----------------|-----|
| Низкий уровень | 18% |
|----------------|-----|

Гистограмма 8

Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников по методике Г.А. Урунтаевой в...



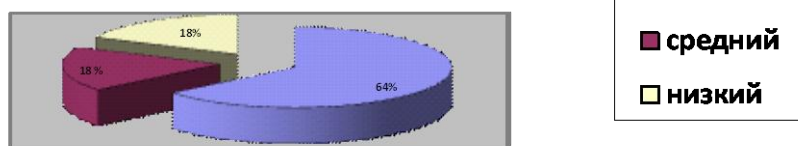
В контрольной группе испытуемых были получены следующие результаты:

- 37% испытуемых в ходе эксперимента показали достаточно высокий уровень сформированности коммуникативных умений;
- 26% показали средний уровень;
- 37% - низкий уровень развития коммуникативных умений.

Также результаты видим на гистограмме 9.

Гистограмма 9

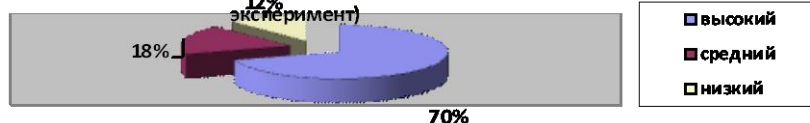
Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников по методике Г.А. Урунтаевой в экспериментальной группе (контрольный эксперимент)



После анализа полученных данных по методике «Оценка уровня коммуникативных умений» (наблюдение), мы получили следующие результаты. В экспериментальной группе 70% показали высокий уровень развития коммуникативных умений, 18% показали средний уровень и 12% – низкий уровень развития коммуникативных умений, что представлено в гистограмме 10.

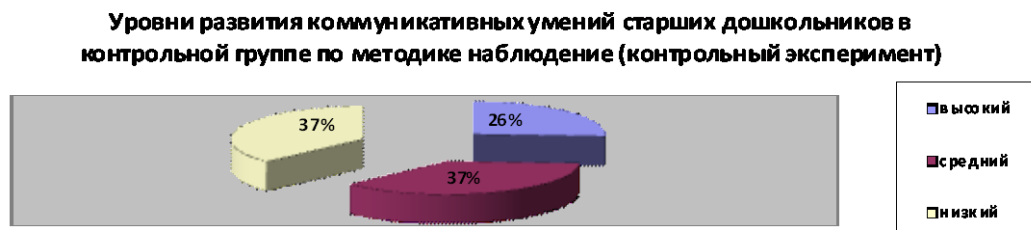
Гистограмма 10

Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников в экспериментальной группе по методике наблюдение (контрольный эксперимент)



На следующей гистограмме изображены результаты *контрольной группы*: у 26% детей наблюдается высокий уровень развития коммуникативных умений, у 37% – средний уровень и у 37% – низкий уровень развития коммуникативных умений.

Гистограмма 11



В данном эксперименте мы также провели сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента в каждой группе по двум методикам, что наглядно представлено в таблице и отдельно по каждой группе в гистограммах.

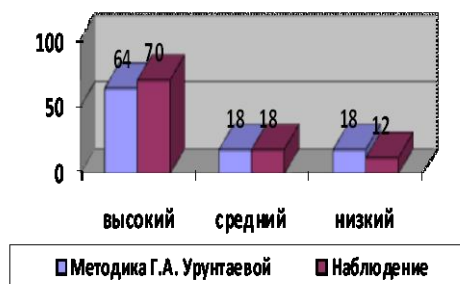
Таблица 8

Уровни коммуникативных умений в контрольной и экспериментальной группах (в %)

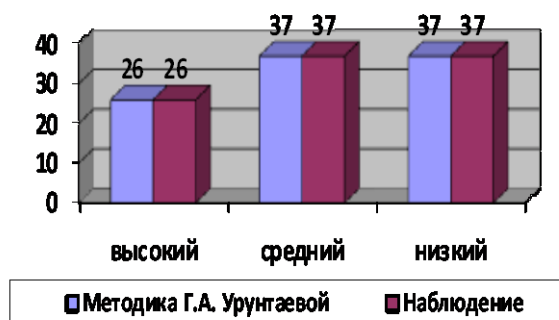
| Уровни коммуникативных умений | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|-------------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
| | Методика Г.А. Урунтаевой | Наблюдение | Методика Г.А. Урунтаевой | Наблюдение |
| Высокий уровень | 64% | 70% | 26% | 26% |
| Средний уровень | 18% | 18% | 37% | 37% |
| Низкий уровень | 18% | 12% | 37% | 37% |

Гистограмма 12

Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников в экспериментальной группе по двум методикам в % (контрольный эксперимент)



Уровни развития коммуникативных умений старших дошкольников по двум методикам в контрольной группе в % (контрольный эксперимент)



Для дальнейшей обработки данных, как и в констатирующем эксперименте, мы вычислили средний показатель в каждой группе по двум методикам. Результаты отобразили в таблице 9 и гистограммах 14-15.

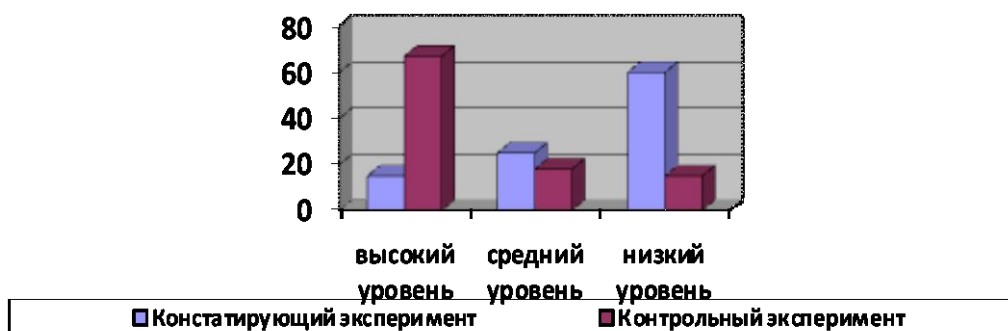
Таблица 9

| Уровни | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | |
|-----------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|
| | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент | Рост показателей в % | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент | Рост показателей в % |
| Высокий уровень | 19% | 67% | 48% | 19% | 26% | 7% |
| Низкий уровень | 60% | 18% | 42% | 34% | 37% | 3% |
| Средний уровень | 21% | 15% | 6% | 47% | 37% | 10% |

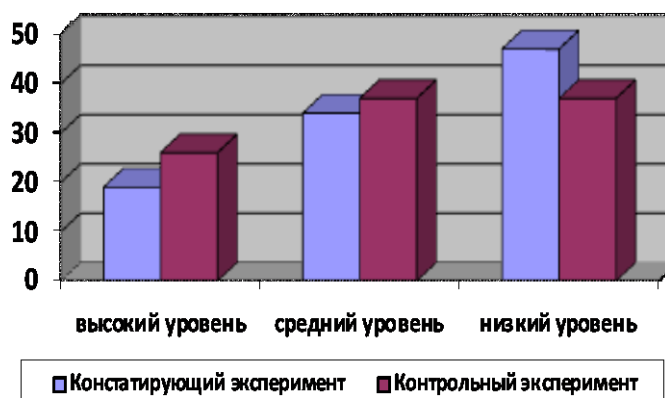
Полученные данные показывают динамику развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента: возросло число детей с высоким уровнем развития коммуникативных умений (на 48%), и уменьшилось количество детей с

низким уровнем.

Сравнительная диаграмма результатов исследования в экспериментальной группе



Сравнительная диаграмма результатов исследования в контрольной группе



Таким образом, мы можем сделать вывод о действенности тренинговых занятий, предложенных нами в формирующем эксперименте а, следовательно, *гипотеза, выдвинутая в начале исследования подтверждена*: развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с использованием программы тренинговых занятий, направленных на групповую сплоченность, сотрудничество, решение проблем, доверие, общение, умение ладить с людьми, дает положительную динамику.

Литература

1. Крахмалева Л.С. Индивидуальная работа с детьми старшего дошкольного возраста по развитию коммуникативных способностей в условиях ДОУ // Детство. Отрочество. Юность. – 2009. - № 11-12. – С. 73 - 104.
2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения - практическое пособие для педагогов и школьных психологов. В 4-х томах. – М.: Генезис, 2010. – 541 с.

*А.А. Смага
А.А. Синякова*

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ О РОЛИ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

(исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках
научно-исследовательского проекта №11-16-51003 а/С)

Среди многих жанров устной прозы (сказки, предания, сказы, былины, легенды) сказка занимает особое место. Издавна считалась она не только самым распространенным, но и необычайно любимым жанром детей всех возрастов. Русские народные сказки служили верную службу в нравственном и эстетическом воспитании подрастающего поколения.

Сказки включены во все программы литературного чтения в начальных классах (Программа 2100, Школа России, Гармония, Перспектива, система Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Школа XXI века и т.д.). Из программ видно, что сказка занимает большое место в чтении младших школьников. Их познавательное и воспитательное значение огромно, особенно глубокое воздействие, имеют сказки на детей младшего школьного возраста. Они учат скромности, бескорыстию, вежливости, высмеивают пороки, что обусловило их сатирическую направленность.

Сказки помогают познакомить детей с разнообразными увлекательными сюжетами, богатым поэтическим языком, активно действующими героями, которые постоянно решают трудные задачи и побеждают враждебные народу силы. Сказка дает детям необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем несравнимое настроение, вызывает добрые и серьезные чувства. Сказка помогает возродить духовный опыт нашей культуры и традиции нашего народа — она учит добру и справедливости.

Сказки привлекают своим певучим языком, особым слогом речи, композицией. Недаром большой любитель сказок, великий А.С. Пушкин говорил: «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!».

Можно сделать вывод, что сказки - неиссякаемый источник для нравственного, трудового, патриотического, эстетического воспитания учащихся. За фантастичностью сказочной фабулы и вымысла скрываются реальные человеческие отношения, подлинный мир народной жизни.

На современном этапе дети чаще смотрят фильмы и мультфильмы по мотивам сказок, но задача учителя современной школы заключается и в том, что у младших школьников надо сформировать интерес к сказке как жанру и вызвать желание читать сказки, анализировать их. С этой целью педагогу необходимы глубокие знания методики работы над сказкой. Это и

обусловило выбор темы нашей дипломной работы.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности использования сказок на уроках литературного чтения в младших классах. **Объект исследования** – литературное образование младших школьников. **Предмет исследования** – процесс использования сказок на уроках литературного чтения в начальных классах. **Гипотеза исследования** – интерес к литературному чтению сказок младшими школьниками может быть существенно повышен, если на уроках использовать разные формы и методы ознакомления со сказкой (коллаж сказок, антиципация, прослушивание аудиозаписей, словесное рисование, моделирование, рисование, инсценирование и т.д.).

Исходя из цели и гипотезы исследования, определены следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Раскрыть возможности сказки при использовании ее на уроках литературного чтения в младших классах.
3. Выявить представления младших школьников о сказке.
4. Составить программу уроков литературного чтения для учеников 2 класса.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации для учителей начальных классов.

В процессе исследования использовались следующие **методы**:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы; школьных программ по литературному чтению в аспекте исследуемой проблемы;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- наблюдение уроков;
- анкетирование учителей и родителей;
- беседа с младшими школьниками;
- количественный и качественный анализ полученных данных.

Методологическая основа:

- работы по фольклористике и литературоведению, посвященные народной и авторской сказке (В.П. Аникин, А.Н. Афанасьев, А.И. Никифоров, Э.В. Померанцева, В.Я. Пропп, Ю.М. Соколов, Л.П. Прохорова, А.Л. Фокеев, Н.М. Липовецкий, Э. Лурье, М. Люти, Л.В. Овчинникова, Д.Д. Нагишкин и др.);
- труды по сказкотерапии (Т. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачкова, О.В. Защириной и др.);
- работы по методике преподавания сказки в младших классах (Л.Б. Фесюкова, Е.В. Бунеева, Т.Ф. Ефросина, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова,

О.В. Кубасова, О.Н. Королева, Л.Н. Курошина и др.);

• труды о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка (К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, А.М. Горький, В.А. Сухомлинский, Г.Н. Волков, Н.С. Бибко, Н.Е. Львова, Г.К. Щербинина, М.А. Никитина, М. Фон и др.).

Этапы исследования. Исследование проводилось в период с сентября 2011 г. по май 2012 г. На первом «поисково-ориентировочном» этапе (сентябрь 2011 г. – ноябрь 2011г.) - изучались библиографические источники, анализировались школьные программы по литературному чтению; были определены цель, гипотеза, задачи исследования. В период констатирующего эксперимента изучались работа учителей по использованию сказок на уроках литературного чтения, отношение к сказке в семье среди родителей, выявлялся уровень знаний учащихся по данной проблеме.

На втором «поисково-преобразующем» этапе (декабрь 2011г. – апрель 2012г.) были разработаны учебные материалы для учащихся и рекомендации для родителей, проводилась апробация результатов исследования. В ходе поискового эксперимента учебные материалы уточнялись и корректировались.

На третьем «обобщающем» этапе (апрель 2012 г. - май 2012г.) проводилась обработка и систематизация результатов экспериментальной работы, уточнение теоретических положений, текстовое оформление дипломной работы.

Теоретическая значимость заключается в систематизации полученных представлений об использовании сказок на уроках литературного чтения в младших классах. **Практическая значимость** состоит в том, что материалы работы можно использовать в практике работы: учителей средних общеобразовательных школ, прогимназий, гимназий, а также педагогов дошкольного образовательного учреждения, в ходе курсов повышения квалификации. Результаты исследования могут быть также использованы в процессе подготовки будущих специалистов начальной школы к практической деятельности.

Основные положения и материалы исследования представлялись на родительском собрании в школе №10 г. Североморска (ноябрь 2011г.); на педагогическом совете в школе №10 г. Североморск (декабрь 2011г.); на студенческой научно-практической конференции студентов МГГУ «Российское детство в XXI веке: проблемы и перспективы» (г. Мурманск, 17-19 апреля 2012г.).

Констатирующий эксперимент проводился в ноябре 2011 года и включал 3 серии заданий: 1) анкетирование учителей; 2) анкетирование родителей; 3) беседу с детьми.

Первая серия заданий. Анкетирование учителей проводилось с целью выявить место сказки в учебно-образовательном процессе с детьми младшего школьного возраста. Учителям предлагалось ответить на 11

вопросов. **Вторая серия заданий.** Анкетирование родителей проводилось с целью выявить отношение родителей к использованию сказки в семье. Анкета для родителей включала 20 вопросов. **Третья серия заданий.** Беседа с детьми проводилась с целью выявить представления детей о сказке как жанре литературы. Анкета для учеников включала 21 вопрос.

Анализ анкет учителей позволяет сделать следующие выводы.

По мнению учителей, сказка при воспитании ребенка выполняет воспитательную функцию (80%), культурно-этническую (40%), развивающую, познавательную, терапевтическую, креативную функции (20%).

Учителя считают, что с помощью сказки можно развивать творческие способности учащихся (80%); развитие речи, мышление и внимание (40%); развитие музыкального слуха, терпеливости, памяти, воображения, фантазии, синтеза, наблюдения и сравнительного анализа (20%).

По мнению опрошенных учителей, с помощью сказки можно развивать следующие нравственные качества учащихся: отзывчивость (80%), взаимопомощь (60%), доброта, честность, патриотизм, трудолюбие (40%), щедрость, сострадание, дружелюбие, верность, социальная солидарность, гражданственность, уважение к родителям (20%).

100% опрошенных учителей используют сказку в своей работе.

Помимо уроков литературного чтения, учителя так же используют сказку на уроках русского языка (100%), изо и художественный труд (80%), краеведения (60%), окружающего мира (60%), математики (40%), обучения грамоте (20%). Также учителя используют сказку при проведении классных часов (20%).

Учителя в своей работе используют саамские сказки, русские народные и сказки, предусмотренные программой (60%), поморские сказки (40%), сказки Г.-Х. Андерсена, А.С. Пушкина, терского берега, сказочную педагогику Кротова В.П., сказки Ольги Соболевой (20%). Один испытуемый не уточнил названия сказок, ответив разные сказки (20%).

60% испытуемых учителей имеют книги со сказками в домашней библиотеке, 40% опрошенных не имеют банка сказок.

По мнению учителей, дети предпочитают читать волшебные сказки (60%), сказки о животных, богатырские, социально-бытовые, русские народные, авторские, на сказки из серии «Ужасики» (20%). Удивил ответ Натальи Ж., указавшая, что дети любят читать общительные сказки.

При работе со сказкой учителя используют инсценирование (60%), пересказ, работа с планом, чтение по ролям и кукольные спектакли (40%), сочинение сказки по аналогии, сочинение продолжения сказки, изготовление поделок к сказке и книжки-театра (20%).

Опрашиваемые учителя работают по учебно-методическому комплексу «Программа 2100». По их мнению, данная программа соответствует кругу чтения сказок в школе (60%). Они считают, что

программу нужно оставить без изменения (20%), но необходимо добавить сказки о животных Пришвина и Бианки (20%), больше современных сказок и менять концовки сказок, чтобы они заканчивались не трагично, и добро всегда побеждало зло (20%). Некоторые учителя считают, что «Программа 2100» не соответствует кругу чтения сказок в школе (40%). Они предлагают полностью поменять круг детского чтения (20%), добавить русские народные сказки о животных, С. Аксакова «Аленький цветочек», Г.-Х. Андерсона «Гадкий утёнок» и исключить Т. Янссон «Шляпа Волшебника», Дж.Р.Р. Толкин «Хоббит» (20%) (Приложение 5, Диаграммы 1-8).

В анкетировании приняли участие 20 родителей (86,9%), отказались отвечать 3 родителей (13,1%).

Анализ анкет родителей позволяет сделать следующие выводы:

По мнению родителей, их дети как любят читать сказки (80%), так и не любят читать сказки (20%).

Опрошенным родителям читали сказки в детстве (90%). Остальные указали, что им не читали сказки (5%), не помнят (5%).

На вопрос, кто читал сказки им в детстве, ответили родители (37%), бабушка (15,7%), родители и бабушка (31,7%), родители и дедушка; родители, бабушка и дедушка; бабушка и дедушка (5,2%). Никто из опрошиваемых не указали брата или сестру.

Опрошенные родители редко читают сказки своим детям (55%), часто читают сказки (40%), никогда не читают сказки детям (5%). (Приложение 15)

После чтения сказки, родители указали, что всегда обсуждают прочитанное (90%), не всегда обсуждают (10%).

Опрошенные родители читают сказки детям (84,4%), читают и придумывают (15,6%). Никто из родителей не использует театрализацию.

По мнению родителей, ребенок отдает предпочтение просмотру мультфильмов (26,7%); компьютерным играм и просмотру мультфильмов (21,3%); компьютерным играм; чтению сказок, компьютерным играм и просмотру мультфильмов (10,4%); просмотру фильмов по мотивам сказок; просмотру фильмов по мотивам сказок и компьютерным играм; просмотру фильмов по мотивам сказок и просмотру мультфильмов; просмотру фильмов по мотивам сказок, чтению сказок и просмотру мультфильмов; просмотру фильмов по мотивам сказок, чтению сказок и компьютерным играм; всему выше перечисленному; прослушиванию аудиозаписей (5,2%).

При просмотре телевизора, опрошенные родители ограничивают во времени ребенка (60%), разрешают детям смотреть телевизор и не видят в этом ничего плохого (35%), считают, что телевизор не лучший друг ребенку (5%).

При игре в компьютер, ребенок отдает предпочтение таким играм как «бродилки-стрелялки»; развивающие игры (20%); стратегии, «бродилки-стрелялки» и развивающие (15%); «бродилки-стрелялки» и по

мотивам мультфильмов/сказок (10%); развивающие и по мотивам мультфильмов/сказок; стратегии, развивающие и по мотивам мультфильмов/сказок; «бродилки-стрелялки», стратегии и развивающие; стратегии и по мотивам мультфильмов/сказок; все выше перечисленные; ни в какие (5%). Также указали игры для девочек и игры по мотивам современных фильмов.

По мнению родителей, сказка выполняет воспитывающую функцию (50%), воспитывающую и развлекательную (30%), развлекательную (20%).

С помощью сказки можно развивать творческие способности (37,6%), речь, интеллект и творческие способности; речь и творческие способности (15,6%), речь, интеллект (10,4%), речь и интеллект; интеллект и творческие способности (5,2%). Также опрошенные родители считают, что сказка развивает воображение, память; умение различать добро и зло; фантазию и воображение.

По мнению родителей, их дети не подражают сказочным героям (45%), подражают положительным героям (15%), героям-помощникам; положительным героям и героям-помощникам (20%). Отрицательным героям не подражает ни один ребенок.

К героям, которым подражают дети, относятся: 33 богатыря, Алеша Попович, Белоснежка, Бэтмен, Винни-Пух, Геркулес, Крокодил Гена, Дядя Федор, Золотая рыбка, Золушка, Иван-Царевич, Кунг-фу Панда, Малыш, Принц, Принцессы, Стойкий оловянный солдатик, Супермен, Человек-Паук и Оптимус-Прайм. Все родители указали разных героев из разных сказок.

Опрошенные родители указали, что их ребенок считает книгу хорошим подарком; считает плохим подарком (45%), не получали книгу в подарок, а так же воздержались от ответа (5%).

Испытуемых родителей просили указать сказки, которые они знают. Среди сказок были как народные сказки, так и авторские: «Красная Шапочка» (35%), «Конек-Горбунок», «О царе Салтане» (30%), «Золушка», «Колобок», «Кот в сапогах» (25%), «Буратино», «Дюймовочка», «Курочка Ряба», «Репка» (20%), «Золотая рыбка», «Мороз Иванович», «Снежная Королева», «Спящая Красавица», «Теремок», (15%), «Аленький Цветочек», «Винни-Пух», «Бобовое зернышко», «Гуси-лебеди», «Красавица и Чудовище», «Мальчик-с-пальчик», «Маша и Медведь», «Мертвая царевна», «Морозко», «Сказка о золотом петушке», «Серебряное копытце», «Царевна – лягушка», «Чебурашка и Крокодил Гена» (10%), «12 месяцев», «Алиса», «Бременские музыканты», «Гадкий утенок», «Доктор Айболит», «Заяц и черепаха», «Зимовка зверей», «Златовласка и три медведя», «Ивасик Телесик», «Лев и мышь», «Лиса и Волк», «Карлсон», «Мороз красный нос», «Муха – Цокотуха», «Новое платье короля», «Сказка о попе и работнике его Балде», «Огниво», «Стойкий оловянный солдатик», «Емеля», «Принцесса на горошине», «Рукавичка», «Русалочка», «Рыженькая курочка», «Сестрица Аленушка и братец

Иванушка», «Синяя Борода», «Снегурочка», «Три поросенка», «Хоббит» «Приключения Чиполлино», «Чук и Гек» (5%). Не все родители указывали правильные названия сказок («Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», «Белоснежка и семь гномов», «Золотой ключик, или приключения Буратино», «Винни-Пух и все-все-все», «Джек и бобовое зернышко», «Сказка о золотой рыбке», «Карлсон, который живет на крыше», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Хоббит, или туда и обратно», «Алиса в стране чудес», «По-щучьему велению»).

По словам анкетированных, их дети в данный момент читают сказки «Винни-Пух и все-все-все», (15%), «Гуси-лебеди», «Красная Шапочка», «Хоббит, или туда и обратно» (10%), «Белоснежка и семь», «Бременские музыканты», «Волшебник изумрудного города», «Доктор Айболит», «Дядя Федор, пес и кот», «Знаменитый утенок Тим», «Иван Царевич и серый волк», «Как Маша хотела вырасти», «Кот да Винчи», «Карлсон, который живет на крыше», «Мумми Тролль», «Приключения Незнайки», «Сказка о попе и работнике его Балде», «Пиноккио», «Питер Пен», «Приключения Гулливера», «Сивка Бурка», «Сказка о потерянном времени», «Чебурашка и Крокодил Гена» (5%). В настоящий момент дети не читают сказки (30%), из которых слушают аудиокассету П.Белянин «Тайный сыск царя Гороха» (5%). Также указали басни Крылова (5%), что позволяет сделать вывод, что родители не знают, какие произведения относятся к сказкам. Исходя из названий сказок, которые указали родители, можно сделать вывод, что дети читают как сказки предусмотренные «Программой 2100» по литературному чтению (49,7%), так и сказки не предусмотренные программой, но входят в круг детского чтения (50,3%).

Анализ анкет учителей позволяет сделать выводы, что учителя уделяют большое значение использованию сказки в своей трудовой деятельности, активно используют ее на уроках.

Анализ анкет родителей позволяет сделать вывод, что они не понимают воспитательного значения сказки, пагубного воздействия телевизора и компьютера на развитие ребенка, не уделяют внимание правильным названиям сказок и их авторам, поэтому с ними требуется проводить соответствующую работу.

Раздел II. Психологические особенности развития подростков

*Т.В. Тучкова
О.А. Литвиненко*

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Тревога в мире человеческих переживаний – явление очень распространенное и имеет множество разных оттенков. В каждом языке существуют различные определения этого психического состояния, но, не смотря на многочисленные попытки отечественных и зарубежных исследователей дать ясную и четкую формулировку этого понятия, сделать это пока не удается.

Ни одна психологическая проблема не претерпела таких спадов и подъёмов в своем изучении как проблема тревожности. Среди зарубежных психологов, занимавшихся изучением тревожности, стоит отметить З. Фрейда, Ч. Спилбергера и других ученых, внесших неоценимый вклад в изучение данного феномена. В отечественной науке период активных исследований тревожности приходился на 1970-е–начало 1990-х гг. Среди отечественных психологов эту тему рассматривали такие известные психологи, как А.И. Захаров, А.М. Прихожан, В.Н. Астапов и другие, работы которых являются фундаментом исследований тревожности в целом и тревожности детей и подростков, в частности. Существующие факты доказывают, что тревожность может иметь как немедленные последствия для развития ребенка, так и оказывать влияние через продолжительный период времени. Тревожность негативно влияет на успеваемость в школе, социальную адаптацию ребенка, формирование самооценки. В подростковом возрасте она тесно связана с «Я-концепцией» школьника.

Значительное несовпадение между Я-реальным и Я-идеальным порождает у подростка неуверенность в себе, в своих силах и возможностях, что ведет к снижению самооценки. Рассогласование междусамооценкой и уровнем притязаний также ведет к возникновению тревоги, беспокойства, волнения. Заниженная самооценка практически всегда сопровождается мнительностью, подверженностью страхам, тревожностью как устойчивым личностным образованием.

Можно утверждать, что исследование механизмов влияния тревожности на самооценку в подростковом возрасте является важным и необходимым условием выработки методов и способов психокоррекционной работы, направленной на снижение уровня тревожности и оптимизации самооценки у подростков.

Цель исследования: выявить особенности самооценки подростков с различным уровнем тревожности. **Объект исследования** - самооценка подростков. **Предмет исследования** - особенности самооценки подростков с разным уровнем тревожности. **Гипотезы исследования:** 1) между уровнем тревожности и самооценкой подростков существует корреляционная связь; 2) разработанная коррекционная программа способствует снижению уровня тревожности и оптимизации самооценки у подростков.

В современной психологической литературе проблема взаимосвязи самооценки и тревожности является одной из самых востребованных в отечественных и зарубежных психологических исследованиях. Наиболее полную разработку ее теоретические и практические аспекты получили в российской психологии в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, А.М. Прихожан, В.Н. Астапова и др., в зарубежной - З. Фрейда, Ч.Д. Спилбергера, У. Джемса, Р. Бернса и др. Несмотря на огромное количество публикаций по данной теме, до сих пор не удается избежать терминологической путаницы, нет точного определения, что же такое «тревога», «тревожность», не выделены виды тревожности, как уже отмечалось, не существует единого мнения о взаимосвязи тревожности и самооценки.

Впервые тревожность была описана З. Фрейдом. Он выделил и интерпретировал состояние беспокойства и тревоги как эмоциональное чувство беспомощности, включающее в себя переживание ожидания и неопределенности. На тревожность З. Фрейд смотрел как на симптоматическое проявление внутреннего эмоционального конфликта, вызванного тем, что человек бессознательно подавляет в себе ощущения, чувства или импульсы, которые являются для него слишком угрожающими или раздражающими. З. Фрейд выделил основные виды тревожности:

- 1) объективная (реальный страх) – возникает на опасность во внешнем мире, рассматривается как проявление инстинкта самосохранения «Я»;
- 2) невротическая – на опасность неопределяемую и неизвестную;
- 3) моральная – «тревожность совести».

С момента выхода в свет работы Ч.Д. Спилбергера тревожность рассматривается в двух аспектах: тревога как состояние, и тревога как свойство или черта личности.

Тревожность оказывает существенное влияние на черты личности. Так, в исследовании Л.И. Божович показано, что тревожность может приводить к формированию неадекватного уровня притязаний: либо к его резкому снижению, либо к неправильной оценке собственных возможностей и к колебаниям как в сторону повышения уровня притязаний, так и в сторону понижения.

В отечественной психологии серьезный вклад в разработку проблемы подростковой тревожности сделан А.М. Прихожан. Автор

считает тревожность устойчивым свойством личности, которое имеет собственную побудительную силу и оказывает заметное влияние на развитие других личностных образований, она имеет преимущественно социальную природу. А.М. Прихожан описывает две основные категории тревожности: 1) открытая - сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги; 2) скрытая - в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем, через специфические способы поведения.

В.М. Астапов отмечает, что отрицательно окрашенные эмоциональные переживания возникают только в том случае, если при встрече с опасностью субъект не располагает средствами для ее успешного преодоления.

В исследовании В.П. Критской обнаружено, что лучше всего контролируют свое психическое состояние лица с умеренным (оптимальным) уровнем тревожности. Люди с высокой тревожностью склонны к реакциям растерянности и паники в условиях стресса, а низкотревожные легко впадают в снопоподобное или сонное состояние, у них резко снижается способность к самоконтролю.

Наиболее точное и емкое определение тревожности принадлежит Н.Д. Левитову, который считал, что тревожность можно определить как психическое состояние, вызываемое возможными или вероятными неприятностями, изменениями в привычной обстановке и деятельности, задержкой приятного, желаемого и выражающееся в специфических переживаниях (опасение, волнение, нарушение покоя и др.) и реакциях.

Самооценка является одним из важнейших показателей индивидуально-личностного развития человека. От нее зависит характер взаимоотношений человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Именно самооценка, по утверждению многих исследователей, существенным образом влияет на эффективность деятельности человека и степень выраженности стремления к личностному росту. Под самооценкой в психологии принято понимать интериоризированный механизм социальных контактов, ориентаций и ценностей, преобразуемый в оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Одним из важнейших показателей субъективного мира подростка является его самооценка. Ее особенности у подростков раскрыты в работах Р. Бернса, И.С. Кона, А.В. Захаровой, Л.В. Бороздиной и др. На начальных этапах своего развития самооценка у подростка неустойчива, колеблется даже в пределах очень коротких временных промежутков, содержит случайные и противоречивые заключения. В этот период достаточно распространена неадекватная самооценка. Как показывает практика, заниженная или завышенная самооценка подростка приводит к

неадекватным реакциям и поведению в учебной деятельности. Для подростка с завышенной самооценкой характерна недооценка сложности учебного процесса, сопровождающаяся установкой на быструю, легкую и безусловную победу. Для подростка с заниженной самооценкой свойственна переоценка сложности учебного процесса с неверием в успех, переоценкой негативных последствий возможного поражения.

Самооценка личности в младшем подростковом возрасте динамична: изменяется и усложняется ее содержание и структура. Начинается переориентация с внешних оценок на самооценку, происходит интенсивное развитие рефлексии как механизма самооценки. Усложняется содержание самооценки, в нее включаются нравственные проявления, отношения с окружающими, собственные возможности. В младшем подростковом возрасте в развитии эмоционального компонента самооценки наблюдаются более выраженные темпы, чем в развитии других ее компонентов. Эмоционально-ценностное отношение к себе становится ведущим переживанием внутренней жизни подростка. Обостряется восприятие внешних оценок и самовосприятие, оценка собственных качеств становится насущной задачей подростка. Повышенная эмоциональность в отношении к себе замедляет совершенствование когнитивного компонента самооценки.

Как отмечает А.М. Прихожан, для младших подростков остается типичным переживание тревожности в форме конкретизированных страхов, однако наряду с этим здесь отмечается и то, что характеризует собственно тревогу: недифференцированное ожидание неблагополучия в ситуациях, объективно не представляющих угрозу. Данные, представленные И.Ю. Гараньковой, А.М. Прихожан, свидетельствуя об увеличении в последнее время числа подростков с повышенным и высоким уровнем личностной тревожности и о связи роста числа тревожных детей и подростков с изменениями в жизни общества, указывают на преимущественно социальную природу тревожности.

Статистический анализ результатов проведенного А.М. Прихожан исследования показал, что в группах девочек и мальчиков средний уровень проявлений тревожности возрастает при переходе в среднюю школу и от предподросткового - к подростковому возрасту (от 6 к 7 кл.). А.М. Прихожан характеризует 5-й класс (11 лет) как относительно благоприятный период для эмоционального самочувствия школьника и для преодоления тревожности. Она также указывает на связь стабильности эмоционального благополучия с условиями обучения.

По данным А.И. Захарова, склонность к беспокойству, волнениям в младшем подростковом возрасте обусловлена: повышено эмоциональной чувствительностью; потрясениями и испугами, заостряющими эмоциональность; передачей тревоги и беспокойства со стороны родителей; неразрешимостью какой-либо жизненно важной для ребенка ситуации; блокированием его насущных интересов, потребностей,

влечений; неспособностью утвердить себя, найти признание и понимание среди окружающих; отсутствием внутреннего единства, неуверенностью в своих силах и возможностях, нерешительностью; заостренным чувством вины, переживанием случившегося.

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к наиболее распространенному в современной психологии пониманию личностной тревожности и ее влияния на самооценку младшего подростка как индивидуально-психологической особенности, проявляющейся в склонности подростка к частым и интенсивным переживаниям тревоги, а также в низком пороге их возникновения. Это личностное свойство, отражающее потенциальную предрасположенность расценивать различные ситуации (в том числе и нейтральные) как содержащие в себе угрозу, имея природную основу, складывается прижизненно в результате действия социальных и личностных факторов, проявляется в различных формах и негативно влияет на жизнедеятельность подростка.

Экспериментальное исследование с целью выявить особенности самооценки младших подростков с различным уровнем тревожности проводилось на базе гимназии № 10 г. Мурманска. В выборочную совокупности вошли 48 учеников 5 «А» и 5 «В» классов (подростки 11 - 12 лет).

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

1. выявить уровни самооценки, уровни тревожности учащихся 5–х классов;
2. установить корреляционную связь между уровнем тревожности и самооценкой подростков;
3. сформировать и апробировать коррекционную программу снижения уровня тревожности и оптимизации самооценки у подростков;
4. разработать практические рекомендации.

Методики для определения уровня самооценки:

1. методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан;
2. методика «Самооценка учёбы и поведения» (по Л. М. Шипицыной);

Методики для определения уровня тревожности:

1. методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
2. шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан);
3. методика выявления признаков тревожности по Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титоренко (опросник для родителей).

Мы провели исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан для выявления уровня самооценки учащихся 5 «А» класса (21 человек).

Таблица 1

Исследование самооценки учеников 5 «А» класса по методике

Дембо-Рубинштейн (констатирующий эксперимент)

| Общее кол-во человек | Уровни самооценки | | | |
|----------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| | Низкий | Средний | Высокий | Очень высокий |
| 21 человек | 3,14% (3 чел.) | 7,34% (7чел.) | 8,38% (8чел.) | 3,14% (3чел.) |

Мы видим, у 7, 14% школьников в исследуемой группе уровень самооценки средний, что говорит о ее адекватности. У 3,14% учеников – низкий уровень самооценки, что свидетельствует о склонности к самоуспокоению, игнорированию любой информации о неуспехе и отсутствии стремления к совершенствованию. 3,14% детей имеют очень высокую самооценку, они склонны слишком легко впадать в уныние, опускают руки и отказываются от каких-либо усилий при малейшей неудаче. Дети с низкой и очень высокой самооценкой составляют группу риска, их эмоциональный статус можно определить как неблагополучный.

Затем провели исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан для выявления уровня самооценки учащихся 5 «В» класса (27 человек).

Таблица 2

Исследование самооценки учеников 5 «В» класса по методике Дембо-Рубинштейн (констатирующий эксперимент)

| Общее кол-во человек | Уровни самооценки | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| | Низкий | Средний | Высокий | Очень высокий |
| 27 человек | 6,22% (6 человек) | 9,34% (9 человек) | 9,33% (9 человек) | 3,11% (3 человека) |

Таблица 3

Исследование самооценки учеников 5 «А» класса по методике Л.М. Шипицыной (констатирующий эксперимент)

| Общее кол-во человек | Уровни самооценки | | | |
|----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| | Низкий | Адекватный | Высокий | Очень высокий |
| 21 человек | 3,15% (3 человека) | 5,25% (5 человек) | 9,45% (9 человек) | 3,15% (3 человека) |

Далее мы исследовали уровень самооценки учащихся 5 «В» класса.

Таблица 4

Исследования самооценки учеников 5 «В» класса по методике Шипицыной Л.М. (констатирующий эксперимент)

| Общее кол-во человек | Уровни самооценки | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| | Низкий | Адекватный | Высокий | Очень высокий |
| 27 человек | 6,22% (6 человек) | 7,26% (7 человек) | 11,41% (11 человек) | 3,11% (3 человека) |

Таблица 5

Исследование самооценки учеников 5 «А» класса на этапе констатирующего эксперимента

| Общее кол-во человек | Уровни самооценки | | | |
|----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| | Низкий | Адекватный | Высокий | Очень высокий |
| 21 человек | 3,14% (3 человека) | 7,34% (7 человек) | 8,38% (8 человек) | 3,14% (3 человека) |

Затем мы свели в общую таблицу данные по двум методикам, полученные в результате исследования уровня самооценки школьников 5 «В» класса.

Таблица 6

Исследование самооценки учеников 5 «В» класса в %.
Констатирующий эксперимент

| Общее кол-во человек | Уровни самооценки | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| | Низкий | Адекватный | Высокий | Очень высокий |
| 27 человек | 6,22% (6 человек) | 7,26% (7 человек) | 11,41% (11 человек) | 3,11% (3 человека) |

Далее мы провели диагностику уровня школьной тревожности по методике Филлипса учащихся 5 «А» класса. Мы определили, что 8 школьников имеют низкий уровень тревожности, 7 учеников – средний уровень, 6 - высокий. Дети с высоким уровнем тревожности составляют группу риска, они находятся в состоянии внутреннего конфликта. Он может быть вызван негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унижить или поставить в зависимое положение; неадекватными, чаще всего завышенными требованиями; противоречивыми требованиями, которые предъявляют к ребенку родители и/или школа.

В результате диагностики уровня школьной тревожности по методике Филлипса у учащихся 5 «В» класса выявлено, что 8 школьников имеют низкий уровень тревожности, 12 учеников – средний уровень, 7 – высокий (они составляют группу риска, находясь в состоянии внутреннего конфликта).

Далее мы выявляли уровень тревожности школьников с помощью шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан). В 5 «А» классе нормальный уровень тревожности – у 7 школьников, несколько повышенный уровень – у 8, явно повышенный уровень – у 3, очень высокий уровень - у 3. Ученики с явно повышенным и с очень высоким уровнем тревожности составляют группу риска эмоционального неблагополучия.

То же исследование уровня тревожности мы провели среди учащихся 5 «В» класса. Установили, что нормальный уровень тревожности - у 8 школьников, несколько повышенный уровень – у 10, явно повышенный уровень – у 4, очень высокий уровень - у 5.

Данные опроса среди родителей учеников 5 «А» класса с помощью методики Лаврентьевой Г.П. и Титоренко Т.М. по выявлению признаков тревожности показали: у 10 детей 5 «А» класса низкий уровень тревожности, у 6 – средний, у 5 – высокий. Опрос среди родителей учеников 5 «В» класса выявил 8 детей с низким уровнем тревожности, 13 – со средним, 6 – с высоким.

Таблица 7

Исследование тревожности учеников 5 «А» класса (по трём методикам). Констатирующий эксперимент

| Общее кол-во человек | Уровни тревожности | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| 21 человек | 7,33% (7 человек) | 8,38% (8 человек) | 6,29% (6 человек) |

Таблица 8

Исследование тревожности учеников 5 «В» класса (по трём методикам). Констатирующий эксперимент

| Общее кол-во человек | Уровни тревожности | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| 27 человек | 9,34% (9 человек) | 9,33% (9 человек) | 9,33% (9 человек) |

Следующим этапом в работе было составление сводных таблиц по итогам констатирующего эксперимента и установление корреляционной связи между уровнем тревожности и самооценкой подростков. Для этого мы перевели данные уровня самооценки учеников 5 «А» класса в баллы, где высокий уровень самооценки обозначен 1 баллом, средний – 2, низкий – 3. Определили, что у учеников 5 «А» класса высокий уровень самооценки у 11 школьников, средний – у 7, низкий – у 3. Затем качественные показатели уровня тревожности учащихся 5 «А» класса мы перевели в количественные, приняв за низкий уровень тревожности - 1, средний – 2, высокий – 3. Далее составили сводную таблицу данных по итогам констатирующего эксперимента для 5 «А» и 5 «В» классов в баллах. Методом математической статистики гипотеза о том, что между уровнем тревожности самооценкой подростков существует

корреляционная связь, нашла свое подтверждение. Наглядно данные констатирующего эксперимента по 5 «А» классу представлены в гистограмме 1.

Гистограмма 1



В 5 «А» классе все ученики с высоким уровнем тревожности имеют низкую (3 ученика) или высокую самооценку (3 ученика); учащиеся со средним уровнем тревожности имеют средний уровень самооценки (6 человек), высокую самооценку (2 ученика); ученики с низким уровнем тревожности имеют высокую самооценку - 6 человек, 1 – средний уровень самооценки. Данные по итогам констатирующего эксперимента по 5 «В» классу – в гистограмме 2.

Гистограмма 2



Анализируя рисунок, мы установили, что в 5 «В» классе ученики с

высоким уровнем тревожности имеют низкую (7) или высокую самооценку (2 ученика); учащиеся со средним уровнем тревожности имеют средний уровень самооценки (4 человек), высокую самооценку (5 учеников); ученики с низким уровнем тревожности имеют высокую самооценку – 5 человек, 4 – средний уровень самооценки.

Далее мы определили, что тревожность может проявляться по-разному: одни школьники стараются быть незаметными, сутулятся, избегают яркой одежды (им кажется, что это не для них). Они очень переживают, как отнесутся к их словам и действиям окружающие, правильно ли поймут учителя и одноклассники. Настоящей проблемой становится для них необходимость ответа у доски или выступление на празднике, даже если оно будет содержать несколько фраз. Оказаться в центре внимания для такого ребёнка сложно, т.к. он привык отождествлять внимание окружающих с упреком, порицанием или насмешкой. Поэтому неуверенный в себе школьник бессознательно сопротивляется успеху. Эти школьники имеют низкую самооценку и высокий уровень тревожности. В 5 «А» классе таких учеников оказалось 3, в 5 «В» классе - 6. Именно они составляют группу риска с неблагоприятным эмоциональным статусом.

Мы обнаружили и другое проявление тревожности. Высокомерный взгляд и презрительная усмешка (или вовсе непроницаемое лицо) дополняют внешний облик учащихся. Они сумели приспособиться к этому миру, не решив своих внутренних проблем, а просто уверовав в формулу: чтобы тебя любили, нужно быть лучшим или, по крайней мере, казаться таковым. Такие ученики окружают себя своего рода «стеной», тщательно следя, чтобы их внутренний мир оставался неприкосновенным. У них очень высокая самооценка и очень высокий уровень тревожности. В 5 «А» классе таких учеников оказалось 3, в 5 «В» классе - 3. Эти дети также составляют группу риска с неблагоприятным эмоциональным статусом. Мы выявили группу детей из двух классов, которые имеют очень высокий уровень тревожности и низкую самооценку, а также учеников, имеющих очень высокий уровень тревожности и очень высокую самооценку - всего 15 учеников.

Из них мы сформировали 2 группы: контрольную и экспериментальную по 7 человек. Один ученик по болезни пропустил начальный этап формирующего эксперимента и не принял участие в дальнейшем эксперименте. Таким образом, в формирующем эксперименте всего приняли участие 14 подростков. У всех учеников контрольной и экспериментальной группы – высокая тревожность. Уровни самооценки – высокий и низкий.

Таблица 9

Соотношение уровней тревожности и самооценки в контрольной и экспериментальной группах испытуемых (в %)

| Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|--------------------|-------------------|-----|--------------------------|-------------------|-----|
| Уровни тревожности | Уровни самооценки | | Уровни тревожности | Уровни самооценки | |
| высокий 100% | высокий | 43% | высокий 100% | высокий | 43% |
| | низкий | 57% | | низкий | 57% |

Состав групп однороден по исследуемым параметрам.

Цель коррекционной работы заключалась в снижении уровня тревожности и оптимизации самооценки у подростков. **Методы работы:** арт-терапия; элементы сказкотерапии; использование методики оригами; упражнения на релаксацию и дыхание; отдельные процедуры психодрамы. В содержании коррекционной программы выделяются три блока, которые обеспечивают решение поставленных задач: 1 блок – подготовительные занятия включает упражнения на объединение детей, задания, направленные на создание доброй и безопасной обстановки (2 занятия); 2 блок – коррекционно–развивающие занятия – коррекция эмоциональных нарушений: страхов, тревожности, неуверенности в себе, обучение новым формам поведения (16 занятий); 3 блок – итоговые занятия (2).

Критерии эффективности программы: повышение уверенности в себе; оптимизация самооценки; снижение уровня тревожности; снижение количества страхов; улучшение взаимоотношений подростка с окружающими.

По завершению формирующего этапа эксперимента мы провели контрольный срез с помощью методик, использованных на констатирующем этапе эксперимента. В контрольной группе уровни самооценки у школьников не изменились; в экспериментальной группе у 2 учеников он несколько снизился (был очень высокий, стал высокий), у 4 – стал адекватным. После проведения формирующего эксперимента мы выявили, что уровни самооценки у школьников экспериментальной группы изменились: у 2 учеников несколько снизился (был очень высокий, стал высокий), у 4 – повысился (был низким, стал средним, адекватным). На основе данных можно сделать вывод о том, что без специально организованной помощи оптимизация самооценки школьников затруднена.

Анализ данных по экспериментальной группе показывает, что в результате специальной работы низкий уровень самооценки у школьников корректируется наиболее успешно, а очень высокий уровень сложнее поддается коррекции.

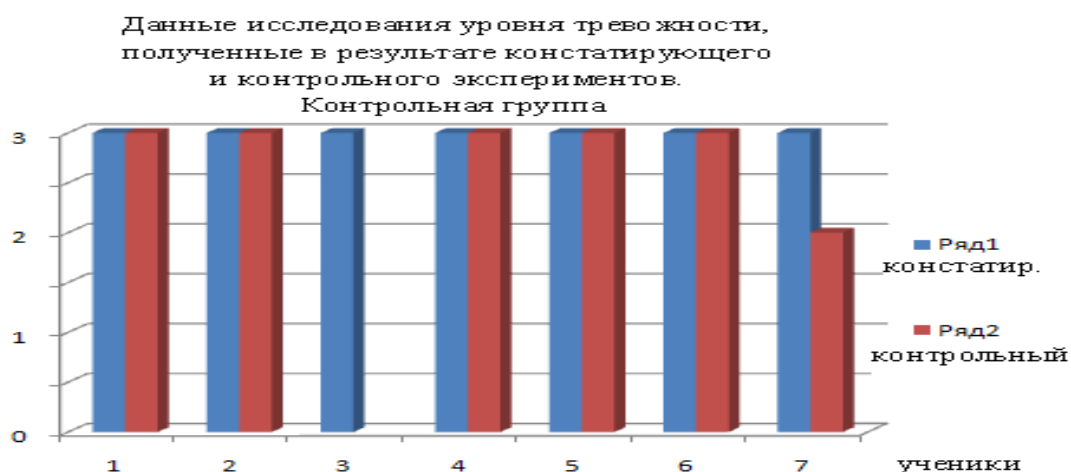
С помощью диагностики уровня школьной тревожности по

методике Филлипса у учащихся обеих групп мы выявили, что у школьников контрольной группы не произошло заметных изменений (только у одного ученика снизился уровень тревожности); в экспериментальной группе у всех учеников снизился уровень тревожности.

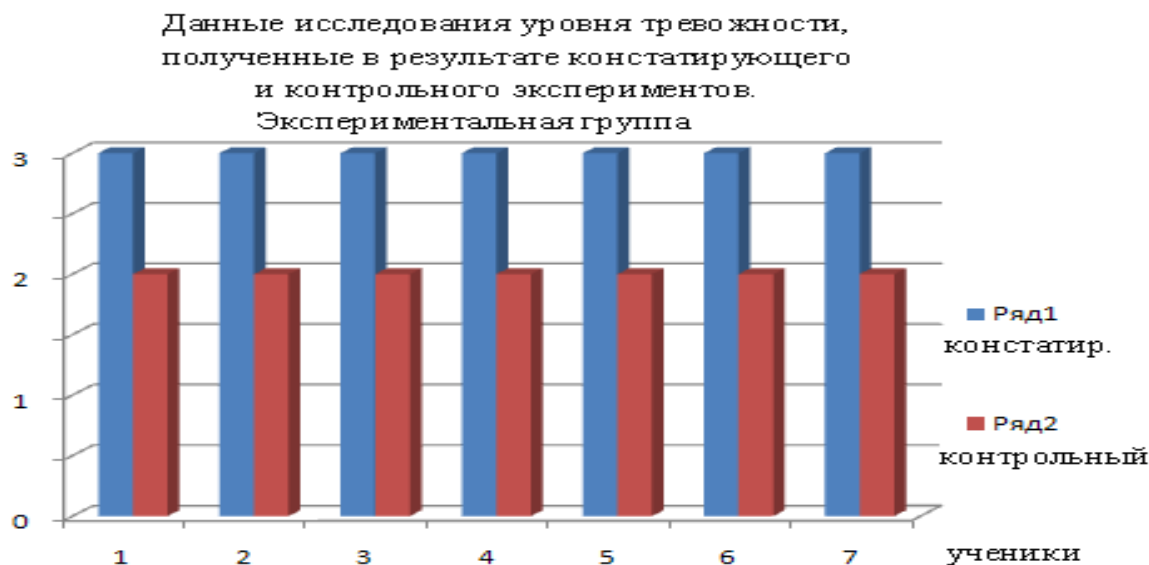
Данные диагностики уровня явной тревожности по методике СМАС (адаптация А.М.Прихожан) у учащихся контрольной и экспериментальной групп показали, что у школьников контрольной группы не произошло заметных изменений, только у 2 учеников незначительно снизился уровень тревожности с очень высокого до явно повышенного. В экспериментальной группе у всех учеников снизился уровень тревожности: у 2 – с очень высокого до явно повышенного, у 1 – с очень высокого до несколько повышенного, у 2 – с очень высокого до нормального, у 1 – с высокого до несколько повышенного, у 1 – с явно повышенного до несколько повышенного. Мы повторно провели опрос среди родителей с помощью методики выявления признаков тревожности (по Лаврентьевой Г.П. и Титоренко Т.М.) и получили следующие результаты. Анализ данных показал, что у школьников контрольной группы, по мнению родителей, не произошло заметных изменений, только у 1 ученика снизился уровень тревожности с высокого до среднего; в экспериментальной группе у 4 учеников снизился уровень тревожности до среднего, у 3 – остался прежним (у 2 – средний, у 1 - высокий). Затем мы сравнили данные исследования уровня тревожности по трём методикам, полученные в результате констатирующего и контрольного экспериментов, по обеим группам и составили сводную таблицу.

В контрольной группе у одного ученика снизился уровень тревожности. У всех школьников экспериментальной группы произошло снижение уровня тревожности с высокого до среднего. У учеников контрольной группы произошло снижение уровня тревожности на 14% (1 человек), у 100% школьников экспериментальной группы снизился уровень тревожности до нормального.

Гистограмма 3



Гистограмма 4



В экспериментальной группе у всех учеников произошло снижение уровня тревожности.

Выводы

1. Анализ результатов показал, что у школьников контрольной группы по исследуемым параметрам (уровень тревожности и самооценки) в ходе коррекционной работы существенных изменений не произошло.

2. В результате формирующего эксперимента у всех школьников экспериментальной группы нормализовался уровень тревожности, у 72% уровень самооценки стал адекватным.

3. У подростков наиболее успешно корректируется низкий уровень самооценки, а очень высокий уровень сложнее поддается коррекции.

4. Без специально организованной помощи оптимизация самооценки школьников затруднена. Этот факт установлен нами путём сравнения данных, полученных в результате констатирующего и контрольного экспериментов по контрольной группе.

Таким образом, гипотеза, заключающаяся в том, что разработанная коррекционная программа способствует снижению уровня тревожности и оптимизации самооценки у подростков, нашла своё подтверждение.

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Анализируя последние события, происходящие не только в нашей стране, но и в мире, нельзя не заметить общий рост агрессивных проявлений в поведении подростков как на индивидуальном уровне, так и на уровне социальной группы.

Многоплановое психологическое исследование этой проблемы в отечественной психологии, по существу, только начинается, хотя отдельные вопросы изучения агрессивности вообще и агрессивного поведения в частности, привлекли внимание многих авторов, найдя отражение в работах Г. М. Андреевой, В. В. Знакова, С. В. Еникополова, Л. П. Колчиной, Н. Д. Левитова, Ё. В. Романина, С. Е. Рощина, Т.Г. Румянцевой, в том числе и рассматривавших особенности делинквентного поведения подростков (М. А. Алемаскин, С. А. Беличева, Г. М. Миньковский, И. А. Невский и др).

По мнению ряда исследователей повышенная агрессивность детей определена рядом неблагоприятных факторов: ухудшение социальных условий жизни детей; кризис семейного воспитания; невнимание специалистов образовательных учреждений к нервно-психическому состоянию детей; увеличение доли патологических родов и т. д.

Изучение и профилактика негативных явлений в поведении людей в любом обществе является проблемой первостепенной важности. Особую значимость эта проблема приобретает в государствах, находящихся в состоянии социально-экономического кризиса. В связи с этим актуальность исследования определяется широтой распространенности в последнее время нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста: побегов из дома, воровства, намеренной лживости, прогулов школы, актов вандализма, разрушений чужой собственности, нападений на людей, случаев физического и сексуального насилия, жестокости по отношению к людям или животным, суицидального поведения. Необходимость определения реальных психологических причин агрессивности растущих детей, раскрытия условий, механизмов, средств ее предотвращения и коррекции обуславливает актуальность настоящей работы.

Поэтому **целью** нашего исследования стало выявление факторов, влияющих на формирование и закрепление агрессивного поведения подростков в современных условиях.

Нами была выдвинута **гипотеза**: существует ряд факторов,

влияющих на формирование и закрепление агрессивного поведения детей в подростковом возрасте, предположительно, ими являются индивидуальные особенности - характер (акцентуации), актуальная социальная ситуация развития (влияние семьи), а так же СМИ (средства массовой информации).

В ходе проведенного исследования нами были применены следующие методики: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (в адаптации А. К. Осницкого), шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер), диагностика типов акцентуации черт характера (К. Леонгард), анкетирование (с целью выявления влияния СМИ на личностное развитие подростков), анализ информации о социальном статусе семьи.

В качестве испытуемых были задействованы учащиеся восьмого класса, в количестве 20 человек (8 юношей и 12 девушек), СОШ № 288, г. Заозерска, Мурманской области.

В ходе исследования агрессивности были получены следующие результаты: высокий уровень ИА (индекса агрессивности) имеют 75% опрошенных, высокий уровень ИВ (индекса враждебности) - 75% подростков. Агрессивность в целом свойственна подросткам и обусловлена кризисом в личностном развитии. Более того, в процессе социализации подростка агрессивное поведение имеет ряд важных функций. В норме оно освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищает от внешней угрозы, способствует адаптации в обществе.

В ходе выявления негативных внешних факторов в т. ч. средств массовой информации, влияющих на личностное развитие подростков стоит отметить, что: в литературном жанре 80% опрошенных предпочитают «фэнтези»; 13,3% отдали предпочтение «ужасикам»; и только 6,6% заинтересовал исторический жанр читаемой литературы.

Рассматривая предпочтения в жанре видео фильмов можно увидеть, что 33,3% подростков интересуется фантастика; 53,4% «ужасики»;

Наблюдая выбор любимых журналов, мы видим, что 46,6% детей предпочитают музыкальные; 40% видео новинок.

Рассматривая выбор компьютерных игр, можно увидеть, что игры моделирующие жизненное пространство выбрали 46,6% подростков; «стрелялкам» отдали предпочтение 46,6%; и только 6,8% детей вообще не играют в компьютерные игры.

В выборе музыкальных направлений 40% учащихся предпочитают слушать - Рок; 40% подростков - Металл; и 20% сделали выбор в пользу направления - Рэп.

Рассматривая выбор общения в неформальных объединениях 13,3% относят себя к так называемым «готам»; 33,3% отдали предпочтение «ска»; 26,6% относятся к «эмо»; а 26,8% подростков не относят себя ни к одному из модных неформальных течений.

Исходя из результатов анализа предпочтений в индивидуальном общении, 40% подростков делают выбор в пользу «организатора-заводилы»; 33,4% учащихся выбирают дружбу с «хулиганом». Это говорит о том, что: в повседневной жизни подавляющее большинство опрошенных подростков отдают предпочтение изначально – разрушительным направлениям, что свидетельствует о протестных тенденциях, направленных на преодоление традиционных стереотипов восприятия социальной действительности. Вышеобозначенные внешние факторы, несомненно, провоцируют проявление агрессивных тенденций в поведении подростков.

Для последующих этапов проведения исследования, нами была выделена экспериментальная группа, включающая в себя подростков с высоким уровнем ИА (индекса агрессивности).

Судя по полученным данным, в исследовании влияния семьи в проявлении агрессивности у подростков можно наблюдать, что 80% испытуемых с высоким уровнем ИА имеют отягощенный социальный анамнез, необходимо отметить что у 33,3% прослеживается сочетание двух и более факторов, говорящих об отягощенности соц. анамнеза.

Таким образом: социальное окружение подростка, несомненно, оказывает деструктивное влияние на формирование как нравственных ориентиров в личностном развитии, так и на формирование социально-приемлемого поведения, провоцируя проявления агрессивности.

Согласно полученным данным в ходе исследования тревожности: высокий уровень СТ (ситуативной тревожности) имеют - 40% учащихся, и 70% подростков высокий уровень ЛТ (личностной тревожности). В ходе сравнительного анализа, прослеживается следующая тенденция: у подростков имеющих высокий уровень ИА- одновременно фиксируется высокий уровень ИВ-93,4%; высокий уровень СТ 40% подростков, 80% учащихся являются обладателями высокого уровня ЛТ. Это говорит о том, что большей части подростков, принимавших участие в эксперименте, свойственна повышенная тревожность, при этом высокие показатели по шкале СТ, как правило, совпадают с высокими показателями по шкале ЛТ. При этом находит подтверждение на практике теоретическое предположение, о проявлении агрессивности в поведении индивидуума, как средства самозащиты.

Исследуя индивидуально-типологические особенности характера (акцентуации), у опрошенных с высоким уровнем ИА в 60% случаях прослеживается гипертимический и циклотимический тип характера, в 53,3% случаях детям свойственна эмотивность и экзальтированность, а также 33,3% детей обладают демонстративностью, 20% тревожностью, и 13,3% застреванием и возбудимостью. Необходимо отметить, что в ходе диагностики обнаружилась следующая тенденция: у подростков с высоким уровнем ИА наблюдается одновременное наличие комплекса акцентуаций - как правило, сочетание от трех до пяти типов (73,3%

опрошенных), чего не наблюдается у детей со средним и низким уровнем ИА, а также у детей со средним и низким уровнем ИА не прослеживается наличия акцентуаций, таких как - демонстративность, тревожность и возбудимость.

Таким образом, можно сделать вывод: наличие негативных индивидуально-типологических особенностей характера (акцентуаций) приводит к искажению в восприятии подростком окружающей действительности и, является одной из причин, провоцирующих проявления агрессивности как свойства личности.

Итак, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод: именно подростки, страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв ориентацию в ценностях и идеалах, - старые разрушены, а позитивные новые - не созданы.

Деятельность средств массовой информации наложила значительный отпечаток на психику современного подростка, обилие «детективов», «боевиков», фильмов «весьма откровенного содержания» и т.д. провоцируют агрессивные формы поведения, делая подростка условно «взрослым» в его собственных глазах. Телевидение не только развлекает и дает информацию, но формирует в подростках, как отдельные суждения, так и нравственные ориентиры в целом, и модели поведения в социуме.

На становление агрессивного поведения ребенка влияют также и различные семейные факторы, например, конфликтность или неадекватный стиль семейного воспитания. При этом решающим является не столько ее состав (полная, неполная, распавшаяся), сколько нравственная атмосфера, взаимоотношения, которые складываются между членами семьи, взрослыми и детьми.

Из вышеизложенного следует, что причинами агрессивности выступает экономическая и социальная обстановка в стране; личностные особенности ребенка – характер, конфликтность; деятельность средств массовой информации; нарушение эмоциональных связей в семье, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Следовательно, психолого-педагогические мероприятия по коррекции агрессивного поведения подростков целесообразно осуществлять именно в этих направлениях, консолидируя усилия как специалистов образовательных учреждений и родственников, а так же привлекая к этой работе социально-значимых для подростков людей. Для снижения уровня агрессивности подростков необходимо учить навыкам адаптивного поведения: анализировать собственное поведение, понимать переживания, состояния и интересы других людей; выражать агрессию конструктивно, снимать эмоционального напряжение, уметь разрешать межличностные конфликты.

Работа с педагогическим коллективом должна заключаться в повышении психолого-педагогической компетентности учителей и

обучении их навыкам коррекции агрессивного поведения подростков.

Родителей подростков также необходимо привлекать к коррекционно-профилактической работе с целью обучения навыкам управления агрессией в напряженных, конфликтных ситуациях. Проведенное нами исследование не исчерпывает всей глубины проблемы.

Результаты, полученные в ходе нашей работы, будут способствовать оптимизации психолого-педагогической работы специалистов образовательных учреждений по коррекции агрессивного поведения в рамках подростковой субкультуры, а также могут быть использованы в работе психолого-педагогических и социально-реабилитационных центров по работе с деструктивными подростками, и быть полезными для родителей.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

В ситуации социальной нестабильности на современного подростка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа подростков с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

Страхи младших подростков в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако те страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются личностью, говорит о нервной ослабленности подростка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком неблагополучия. Большинство причин, как отмечают психологи, лежат в области семейных отношений, таких как попустительство, непоследовательность в воспитании, отрицательное или слишком требовательное отношение к подростку, которое порождает в нём тревогу и затем формирует враждебность к миру.

Исследование феномена страха осуществлялось в философии, психологии, религии, в сфере человеческой культуры. Анализ специальной литературы показывает, что проблема страха подробно исследована на различных социальных уровнях: философском, социально-психологическом. Значительная часть исследований посвящена детским страхам (Л.И. Божович, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, В.Р. Кисловская и др.), а также изучению психопатологии страха (З.Фрейд, О. Ранк, С.М. Ушаков, И.К. Мясищев).

Цель исследования – изучить природу страхов у младших подростков из неблагополучных семей и способы их коррекции. Объект исследования – проявления страха в подростковом возрасте. Предмет исследования – психолого-педагогическая коррекция страхов у младших подростков из неблагополучных семей. Гипотеза исследования состоит в предположении: коррекционно-развивающая работа с использованием комплекса методов окажет положительное влияние и будет способствовать снижению проявлений страха у подростков 11-12 лет.

Изучение природы страха показало, что страх – это психическое состояние, возникающее на основе инстинкта самосохранения как реакция на действительную или воображаемую опасность. Страх имеет много

причин как субъективного (мотивация, эмоционально-волевая устойчивость и др.), так и объективного порядка (особенности ситуации, сложность задач, помехи и т. д.). Степень, формы его проявления разнообразны. Испуг - это один из вариантов реакции ЦНС на возможную опасность, может носить характер физиологического рефлекторного акта, но иногда проявляется психопатологической симптоматикой (паническое бегство, эмоциональный ступор). Состояние боязни - это тревога, являющаяся реакцией на непосредственную опасность, способствующую проявлению аффективного страха. Аффективный страх - самый сильный, вызываемый чрезвычайно опасными, сложными обстоятельствами, парализующий на какое-то время способность к произвольным действиям. Страх, возникающий из-за серьезного эмоционального неблагополучия, может иметь крайние формы выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение); затяжное, трудно преодолимое течение, полное отсутствие контроля со стороны сознания, неблагоприятное воздействие на формирование характера, на отношения с окружающими и приспособление к внешнему миру.

К. Изард выделил причины страха: а) внешние события или процессы, б) влечения и потребности, в) эмоции, г) когнитивные процессы субъекта. Страхи, относящиеся к каждому из этих классов, могут быть врожденными или приобретенными.

А. Кемпински описывает разновидности страха. Биологический страх связан с угрозой собственной жизни или жизни вида. Общественный страх возникает в случае нарушения контактов в социальной сфере. Моральный страх возникает, когда индивид не принимает в качестве ориентиров для собственного поведения нормы, предлагаемые окружающими. Дезинтеграционный страх появляется при каждом изменении структуры информационного метаболизма.

А.И. Захаров противопоставляет ситуационные и личностно обусловленные страхи. По его мнению, ситуационный страх возникает в опасной или шокирующей обстановке, а личностно обусловленный страх предопределён характером человека, например, его тревожностью. Ситуативные страхи являются реальными и острыми, а личностные - воображаемыми и хроническими.

Т.В. Абакумова предлагает несколько критериев для классификации страхов: а) объективные источники возникновения страха (биологические, техногенные, планетарные и космические страхи); б) отсутствие представлений о полноте и целостности окружающей действительности (социальные и детские страхи); в) онтологические (религиозный, экзистенциальный, страх смерти); г) гносеологические (страхи от избытка информации).

Подростковый возраст наполнен страхами. Эмоционально чувствительные подростки боятся не только психического, но и физического уродства, что иногда выражается в нетерпимости к

физическим недостаткам других людей или в навязчивых мыслях о собственной «уродливой» фигуре, «некрасивых» чертах лица и т. п.

В подростковом возрасте страх смерти родителей начинает преобладать над страхом смерти себя, достигая максимального развития. У подростков выражены также страхи войны, нападения и пожара, у мальчиков, к тому же, страх заболеть, у девочек – страх стихии и замкнутого пространства. Все перечисленные страхи носят, главным образом, характер опасений и так или иначе связаны со страхом смерти, напоминают о нем подчеркнутым и определенным образом сфокусированным инстинктом самосохранения. У девочек подростковый возраст более насыщен страхами, чем у мальчиков, что отражает их большую склонность к страхам вообще. Тем не менее, среднее число всех страхов у них и у мальчиков заметно уменьшается в подростковом (и младшем школьном) возрасте по сравнению с дошкольным.

Все страхи можно условно разделить на природные и социальные. Природные страхи основаны на инстинкте самосохранения и помимо основополагающих страхов смерти себя и родителей включают страхи чудовищ, призраков, животных, темноты, движущегося транспорта, стихии, высоты, глубины, воды, замкнутого пространства, огня, пожара, крови, уколов, боли, врачей, неожиданных звуков и т. д. Социальные страхи - это страхи одиночества, каких-то людей, наказания, не успеть, опоздать, не справиться, не совладать с чувствами, быть не собой, осуждения со стороны сверстников и т.д. Специальный опрос подростков 10-15 лет показал явное преобладание природных страхов в 10-12 лет и социальных - в последующие годы, с максимальным нарастанием в 15 лет. Мы видим своеобразный перекрест рассматриваемых страхов в подростковом возрасте - уменьшение инстинктивных и увеличение межличностно обусловленных страхов. По сравнению с мальчиками, у девочек большее число не только природных страхов, но и социальных. Это не только подтверждает большую боязливость девочек, но и указывает на более выраженную у них тревожность.

Одной из самых распространенных причин появления детских страхов является неправильное воспитание ребенка в семье, сложные семейные отношения. Чем сложнее ситуация в семье, тем больше страхов испытывает ребенок. Наиболее чувствительны к конфликтным отношениям родителей дети-дошкольники. Если они видят, что родители часто ссорятся, то число их страхов выше, чем когда отношения в семье хорошие. Дошкольники из конфликтных семей чаще испытывают страхи перед животными (девочки), стихией, заболеванием, заражением и смертью, а также страхи кошмарных снов и родителей (мальчики). Эти страхи являются своеобразными эмоциональными откликами на конфликтную ситуацию в семье. Цель экспериментального исследования заключалась в изучении природы страхов у младших подростков из неблагополучных семей и способов их коррекции. Исследование

проводились на базе школы № 3 г. Мурманска. В нем принимали участие 40 учащихся в возрасте от 10-12 лет.

Методики исследования:

- проективная методика выявления детских страхов А.И. Захарова «Мои страхи»;
- опросник А.И. Захарова «Ты боишься или не боишься?»;
- методика “Незаконченные предложения” модифицированная для младших подростков (Сакса–Сиднея (J. M. Sacks, S. Sidney)).

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа исследования по опроснику Захарова А.И. «Ты боишься или не боишься?»

| Перечень страхов | Дети из неблагополучных семей | | Дети из благополучных семей | |
|---|-------------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|
| | Боятся % | Не боятся % | Боятся % | Не боятся % |
| 1. когда остаешься один | 15 | 85 | 15 | 85 |
| 2. нападения | 60 | 40 | 55 | 45 |
| 3. заболеть, заразиться | 25 | 75 | 25 | 75 |
| 4. умереть | 75 | 25 | 50 | 50 |
| 5. того, что умрут твои родители | 85 | 15 | 90 | 10 |
| 6. каких-то людей | 45 | 55 | 10 | 90 |
| 7. мамы или папы | 25 | 75 | 20 | 80 |
| 8. того, что они тебя накажут | 45 | 55 | 70 | 30 |
| 9. страхи сказочных персонажей | 10 | 90 | 15 | 85 |
| 10. опоздать в школу | 40 | 60 | 50 | 50 |
| 11. перед тем как заснуть | 15 | 85 | 50 | 95 |
| 12. страшных снов (каких именно) | 50 | 50 | 40 | 60 |
| 13. темноты | 25 | 75 | 45 | 55 |
| 14. волка, медведя, собак, пауков, змей(страхи животных) | 40 | 60 | 60 | 40 |
| 15. машин, поездов, самолетов (страхи транспорта) | 30 | 70 | 50 | 95 |
| 16. бури, урагана, наводнения, землетрясения (страхи стихии) | 50 | 50 | 25 | 75 |
| 17. когда очень высоко (страх высоты) | 45 | 55 | 25 | 75 |
| 18. когда очень глубоко (страх глубины) | 40 | 60 | 15 | 85 |
| 19. в тесной маленькой комнате, помещении, туалете, переполненном автобусе, метро (страх замкнутого пространства) | 25 | 75 | 10 | 90 |
| 20. воды | 15 | 85 | 15 | 85 |
| 21. огня | 20 | 80 | 50 | 95 |
| 22. пожара | 65 | 35 | 50 | 50 |
| 23. войны | 55 | 45 | 55 | 45 |
| 24. больших улиц, площадей | 20 | 80 | 0 | 100 |
| 25. врачей (кроме зубных) | 30 | 70 | 30 | 70 |

| | | | | |
|--|----|----|----|----|
| 26. крови (когда идет кровь) | 10 | 90 | 25 | 75 |
| 27. уколов | 25 | 75 | 55 | 45 |
| 28. боли (когда больно) | 65 | 35 | 60 | 40 |
| 29. неожиданных, резких звуков, когда что-то внезапно упадет, стукнет (боишься, вздрагиваешь при этом) | 50 | 50 | 20 | 80 |

По опроснику Захарова А.И. в ходе исследования было выявлено 5 самых распространенных страхов у младших подростков.

У младших подростков из неблагополучных семей на первом месте стоит страх смерти родителей - 85%; на втором - страх собственной смерти - 75%; на третьем - страхи пожара, боли - 65%; на четвертом - страх нападения - 60% и на пятом месте у подростков из неблагополучных семей стоит страх войны - 55%.

У младших подростков из благополучных семей на первом месте стоит страх смерти родителей - 90%; на втором - страх наказания - 70%; на третьем - страхи животных, боли - 60%; на четвертом - страхи нападения, войны, уколов - 55% и на пятом месте стоят страхи собственной смерти, опоздания в школу - 50%.

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа исследования по проективной методике выявления детских страхов
А.И. Захарова «Мои страхи»

| № | Перечень страхов | Младшие подростки из неблагополучной семьи | Младшие подростки из благополучной семьи |
|---|---|--|--|
| 1 | страх смерти | 35% | 35% |
| 2 | страх каких-либо животных или насекомых | 20% | 30% |
| 3 | страх нападения | 15% | 10 |
| 4 | страх темноты | 10% | 5% |
| 5 | страх наказания | 5% | 20% |
| 6 | страх одиночества | 5% | 5% |

Исследование по данной методике проводилось в индивидуальном порядке, вызвало некоторые трудности с рисованием страхов. Испытуемые думали около 10 минут, прежде чем начинали рисовать. Приходилось подбадривать такими словами: «Подумай хорошенько, чего ты очень сильно боишься или что тебя пугает?», «У всех есть страхи, даже у взрослых людей!», «Если тебе надо время подумать, то ты можешь мне принести рисунок завтра».

После проведения проективной методики были получены следующие результаты.

У младших подростков из неблагополучных семей на первом месте стоит страх смерти - 35%; на втором - страх каких-либо животных или насекомых - 20%; на третьем - страх нападения - 15%.

У младших подростков из благополучных семей на первом месте стоит страх смерти - 35%; на втором - страх каких-либо животных или

насекомых- 30%; на третьем - страх наказания- 20%.

Таблица 3

Результаты констатирующего этапа исследования по методике
«Незаконченные предложения» (J. M. Sacks, S. Sidney)

| | Перечень страхов | Младшие подростки из неблагополучной семьи | Младшие подростки из благополучной семьи |
|----|---|--|--|
| 1 | Страх родителей | 55% | 40% |
| 2 | Страх боли | 40% | 35% |
| 3 | Страх животных | 35% | 25% |
| 4 | Страх наказания | 30% | 20% |
| 5 | Страх темноты | 20% | 15% |
| 6 | Страхи, связанные со школой | 15% | 15% |
| 7 | Страх высоты | 15% | 15% |
| 8 | Взаимоотношения со сверстниками | 10% | 10% |
| 9 | Страх одиночества | 10% | 10% |
| 10 | Страхи стихий (землетрясения, наводнения) | 5% | 10% |
| 11 | Страхи из-за родных (что-то случится с близкими людьми) | 5% | 5% |
| 12 | Страх заболеть | 5% | 5% |

В процессе исследования были выявлены 3 распространенных страха: у испытуемых из неблагополучных семей на первом месте стоит страх родителей - 55%; на втором - страх боли - 40%; на третьем - страх животных - 35%.

У испытуемых из благополучных семей на первом месте стоит страх темноты – 40%; на втором - страх животных -35%; на третьем - страх наказания – 25%.

По результатам диагностики можно сделать следующие выводы:

1. Младшим подросткам присущи страхи смерти родителей и собственной смерти. Связано это с тем, что часто в эти годы подростки начинают осознавать, что человеческая жизнь не бесконечна: умирают бабушка, дедушка или кто-то из знакомых взрослых. Так или иначе, ребенок ощущает, что смерть - неизбежность. Страх смерти предполагает определенную зрелость чувств, их глубину и потому выражен у эмоционально чувствительных и впечатлительных детей, склонных к абстрактному мышлению. Страшно «быть ничем», т.е. не жить, не существовать, не чувствовать, быть мертвым. При драматически заостренном страхе смерти подросток чувствует себя полностью беззащитным. Страх смерти в драматической форме проявляется далеко не у всех подростков. Как правило, младшие подростки сами справляются с подобными переживаниями, но только в том случае, если в семье жизнерадостная атмосфера, если родители не говорят бесконечно о

болезнях, о том, что кто-то умер и что с ним (ребенком) тоже может случиться несчастье.

2. У детей из благополучных семей страх смерти и опоздания в школу стоит на одном месте по процентному соотношению. Это происходит потому, что страх смерти часто воплощается в страхе "быть не тем", о ком хорошо говорят, кого любят, уважают. Жизнь понимается уже не просто как видение, слушание, общение, а как жизнь в соответствии с определенными социальными нормами. И невыполнение этих норм, несоответствие предъявляемым требованиям может восприниматься ребенком, образно выражаясь, как «смерть хорошего ребенка». Потребность в самосохранении осознается уже не только как потребность самоощущения, а как потребность «быть хорошим». Конкретными проявлениями страха «быть не тем» становятся страхи не успеть, опоздать, сделать не то, сделать не так, быть наказанным и т.п.

Мы можем заметить, что у младших подростков из неблагополучных семей отсутствует страх опоздания в школу потому, что это связано с ослабленной дисциплиной дома т.к. детьми из неблагополучных семей родители не занимаются.

Страх войны объясняется тем, что война несет в себе реальную угрозу смерти родителей, родственников, значимых людей.

3. По полученным данным видно, что детям из благополучных семей присущ страх наказания, а детям из неблагополучных семей свойственен страх нападения. Это связано с тем, что родители детей из благополучных семей активно участвуют в воспитании. Когда подростка наказывают, он начинает испытывать чувство вины перед родителями, т.к. подростку не безразличны чувства, которые родители испытывают по отношению к нему. Можно сделать вывод о том, что подросток испытывает чувство страха не перед наказанием, а перед чувством вины. Наказание в благополучной семье не является нормой повседневной жизни подростка. Страх нападения не присущ детям из благополучной семьи т.к. ребенок в своём доме чувствует себя защищенным. А если дома ему ничего не угрожает и базальное доверие к окружающему миру сформировано, то страх нападения не возникает у подростка.

А подросткам из неблагополучных семей присущ страх нападения, поскольку в повседневной жизни они нередко подвергаются насилию со стороны родителей, поэтому часто находятся в состоянии напряжения и страха. Страх наказания отсутствует, поскольку ребенком родители не занимаются и ему не интересны чувства родителя, т.к. доверия и любви в семье нет. Если такая угроза возникает, подросток из неблагополучной семьи всегда может от них уйти, извернуться или просто сбежать из дома.

4. По трем различным методикам мы выявили четыре вида страха, свойственные младшим подросткам из неблагополучных и благополучных семей. Это страхи животных, страх потери родителей, страх боли, страх смерти.

Все остальные страхи, актуальные в большей или меньшей степени для 2 групп испытуемых, различны. В группе подростков из неблагополучных семей чаще актуализируются страхи, связанные с родителями (нанесение телесной боли) и обществом. В группе подростков из благополучных семей выражены страхи, связанные с взаимоотношениями с родителями (моральный аспект взаимоотношений) и утратой собственного благополучия.

Результаты исследования страхов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента представлены в виде диаграмм.

Диаграмма 1

Сравнительные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах (по опроснику Захарова А.И. «Ты боишься или не боишься?»)

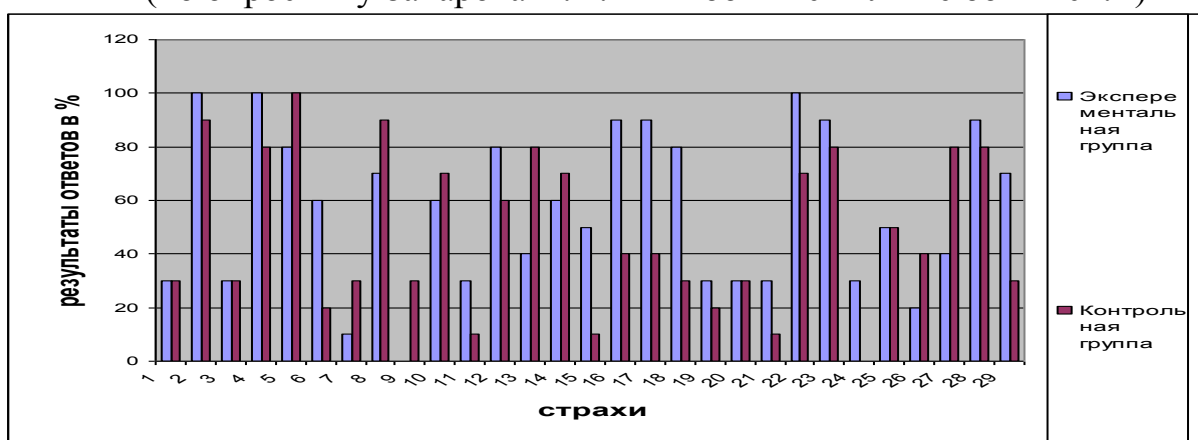


Диаграмма 2

Сравнительные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах (по проективной методике выявления детских страхов А.И. Захарова «Мои страхи»)

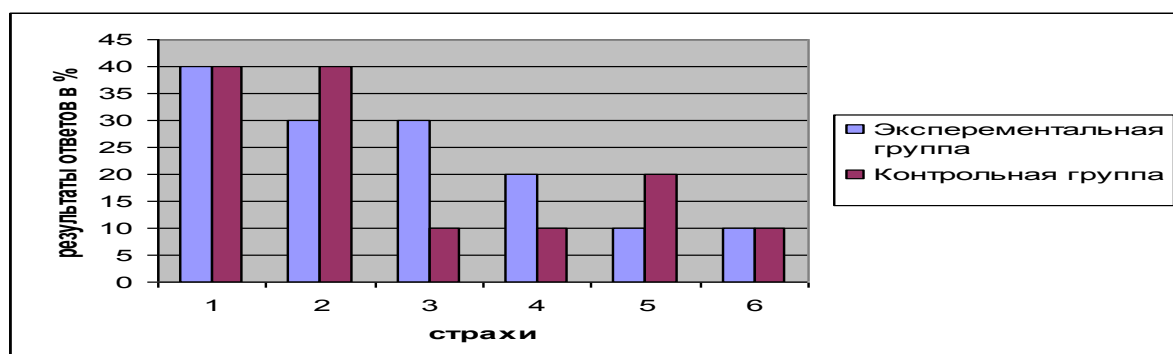
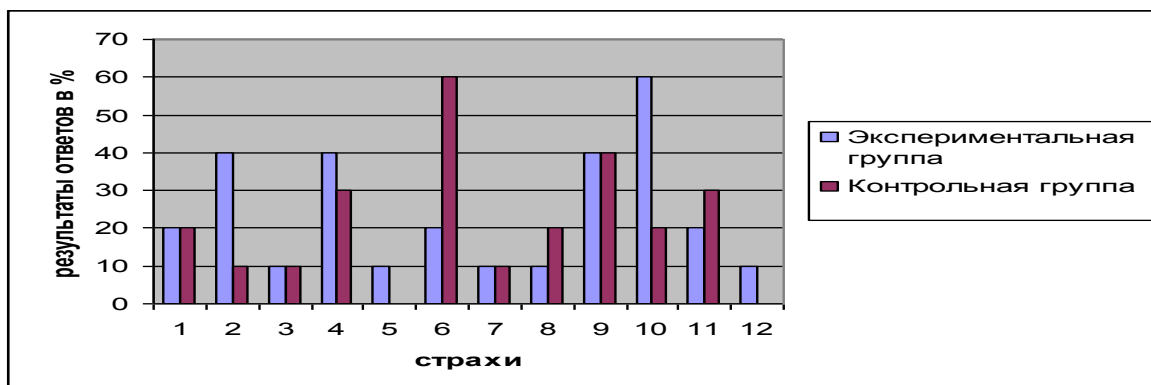


Диаграмма 3

Сравнительные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах (по методике «Незаконченные предложения» модифицированная для младших подростков (Сакса–Сиднея (J. M. Sacks, S. Sidney)



По результатам исследования выявлено, что для испытуемых экспериментальной и контрольной групп характерны практически одинаковые страхи. Количество страхов в экспериментальной и контрольной группе одинаковое.

Для проведения коррекционной работы с подростками, имеющими различные виды страхов, была составлена программа на основе тренинговых упражнений Зайцевой Н.А., Костиной Л.М., Сучковой Н.О., Макаровой Е.П.

Основная цель коррекционной программы – снизить количество страхов у младших подростков из неблагополучных семей.

Задачи коррекционной работы:

- снижение тревожности;
- обучение методам релаксации и саморегуляции;
- обучение способности осуществлять контроль над объектом страха;
- повышение уверенности в себе и своих силах.

При проведении коррекционной работы нами были использованы следующие методы:

- Релаксация. Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.

- Концентрация. Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.

- Игротерапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов, тревожности. Повышения уверенности в себе, снижения страхов.

- Арт-терапия. Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Работа проводилась на базе МОУ СОШ № 3 г. Мурманска с детьми с подростками 11-12 лет (экспериментальная группа – 10 человек). В контрольную группу входило 10 человек. Коррекционная программа состояла из 10 занятий, которые организовывались один раз в неделю по 40 минут.

По завершению формирующего этапа эксперимента был проведен

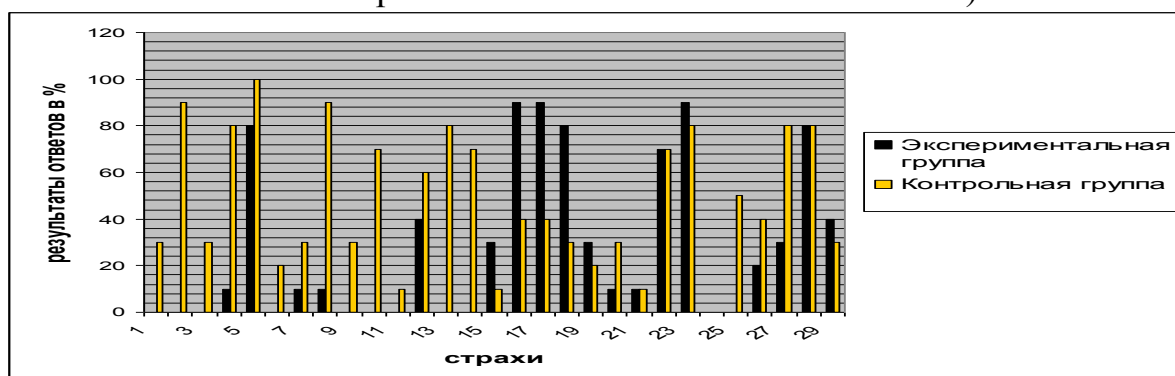
контрольный срез с целью выявления эффективности коррекционно-развивающих мероприятий по снижению проявлений страхов у младших подростков.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

- провести психодиагностическое исследование проявлений страхов у младших подростков в экспериментальной и контрольной группах;
- сравнить полученные результаты на контрольном этапе эксперимента с результатами констатирующего этапа в обеих группах.

Диаграмма 4

Сравнительные результаты исследования на этапе контрольного эксперимента экспериментальной и контрольной групп (по опроснику А.И. Захарова «Ты боишься или не боишься?»)



Данные исследования говорят о снижении проявлений страхов у младших подростков из экспериментальной группы. Количество страхов в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной группе.

Математическая обработка данных, осуществленная при помощи непараметрического критерия χ^2 Пирсона показала, что экспериментальная группа значительно отличается от контрольной группы по количеству страхов (принимается H_1 статистическая гипотеза, $p \leq 0,01$).

Для того, чтобы проследить динамику уменьшения страхов в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах исследования и оценить ее достоверность, нами был использован G - критерий знаков. Статистическая обработка данных показала, что коррекционно – развивающая работа оказала влияние на уменьшение количества страхов в экспериментальной группе (принимается H_1 статистическая гипотеза, $p \leq 0,01$).

Таким образом, было установлено наличие статистически достоверных различий между результатами экспериментальной группы до и после коррекционно-развивающей работы. Так как они действительно достоверно различаются, то можно сделать вывод о том, что проведенная групповая коррекционно - развивающая работа способствовала уменьшению количества страхов у младших подростков 10-12 лет.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ

Проблема психологической коррекции девиантного поведения подростков, воспитывающихся в условиях депривации, весьма актуальна, так как количество таких детей постоянно растет, а программы по профилактике, психологическому диагностированию и коррекции отклоняющегося поведения требуют дальнейшей доработки, т.к. на практике часто трудно применимы из-за не достаточного учета особенностей проживания и образования воспитанников детского дома, находящихся в «группе риска» по развитию различных видов девиаций.

В нашем исследовании мы выдвинули цель: определение условий эффективности психологической коррекции девиантного поведения подростков, воспитывающихся в условиях депривации. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что психологическая коррекция девиантного поведения подростков будет эффективна, если будет направлена на: 1) развитие коммуникативной толерантности и навыков самоанализа воспитанников детского дома; 2) снижение агрессии и тревожности воспитанников детского дома.

Исследование проводилось в МОУ г. Мурманска детский дом № 5, в нем приняло участие 28 подростков (14 девушек и 14 юношей) в возрасте от 14 до 16 лет, из них 14 относятся к группе подростков с девиантным поведением (состоящие на учете КДН, на внутреннем учете д/д, имеющие судимость).

Нами были использованы методы беседы, наблюдения и анализа документов для определения преобладающих видов девиаций воспитанников детского дома, для определения критериев выделения группы подростков с девиантным поведением, для отслеживания эффективности работы в ходе проведения коррекционных занятий.

Для изучения личностных особенностей подростков, воспитывающихся в условиях депривации, мы использовали диагностический метод, в рамках которого применялись следующие методики: опросник Басса-Дарки; шкала оценки уровня реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д.Спилберга, Ю.Л.Ханина; тест коммуникативной толерантности Бойко; диагностика личностного роста подростка (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова).

На констатирующем этапе работы мы попытались определить личностные особенности подростков с девиантным поведением,

воспитывающихся в условиях депривации до начала коррекции.

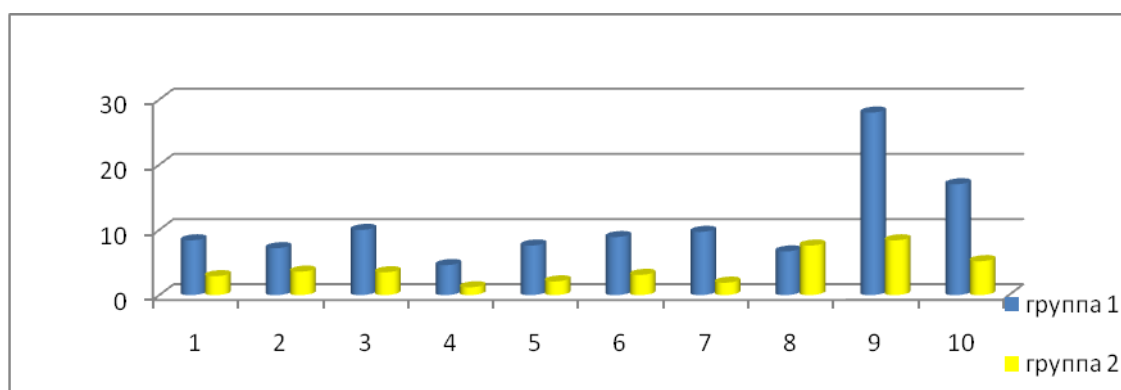
В начале этапа нами был проведен опрос воспитателей, с целью выяснения наиболее часто встречающихся отклонений в поведении воспитанников. У подростков данного детского дома мы выделили следующие виды девиаций: нецензурная брань, вербальная агрессия, курение, алкоголь, физическая агрессия, систематические пропуски уроков, аутоагрессия, воровство, бродяжничество, компьютерная зависимость. Также был проведен анализ документации (личные карты воспитанников, медицинские карты) – состоящие на внутреннем контроле, на учете в ОДН, у врача-нарколога и врача-психиатра.

На основании анализа полученных данных воспитанники детского дома были разделены на две группы: подростки с девиантным поведением и подростки без отклонений в поведении. Группы состояли из 14 человек: 7 мальчиков и 7 девочек.

Также на констатирующем этапе в обеих группах подростков нами было проведено диагностическое исследование личностных особенностей.

Гистограмма 1

Уровень агрессии по методике Басса-Дарки (по группам)

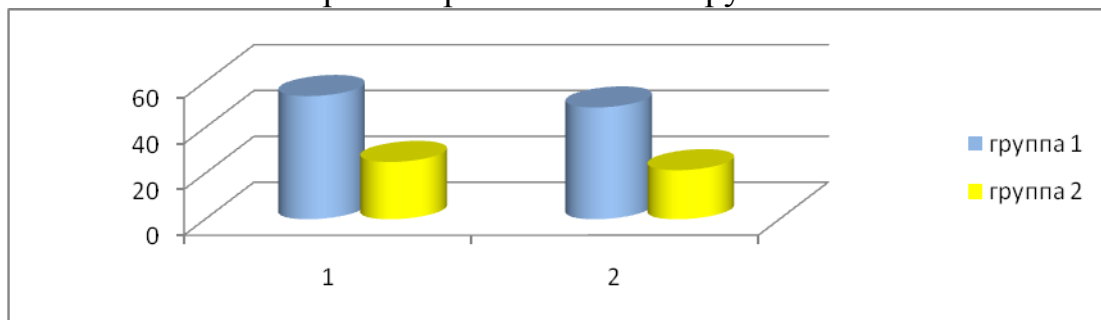


Исследование уровня агрессии по опроснику Баса-Дарки показало, что у подростков 1 группы (девиантные подростки) в основном зафиксированы повышенный и высокий уровни агрессии, а у подростков группы 2 (подростки без нарушения поведения) преобладали показатели «низкий» и «норма» уровня агрессии. У девиантных подростков оказались очень высокими показатели физической, вербальной агрессии, раздражения, обиды, негативизма, враждебности и подозрительности. Результаты тестирования по шкале «Чувство вины» оказались практически одинаковыми, даже показатель у детей группы 1 несколько выше. Это указывает на то, что девиантные подростки, возможно, осознают свое неправильное поведение, могут его проанализировать, но со временем (не в момент совершения поступка). По результатам проверки значимости различий между группами по U-критерию Манна-Уитни по всем показателям, кроме уровня чувства вины, различия оказались значимы на 1% уровне ($U < p=0,01$). Различия уровня чувства

вины ($U = 85$) оказались не значимыми ($U < p=0,05$).

Гистограмма 2

Уровни тревожности по группам

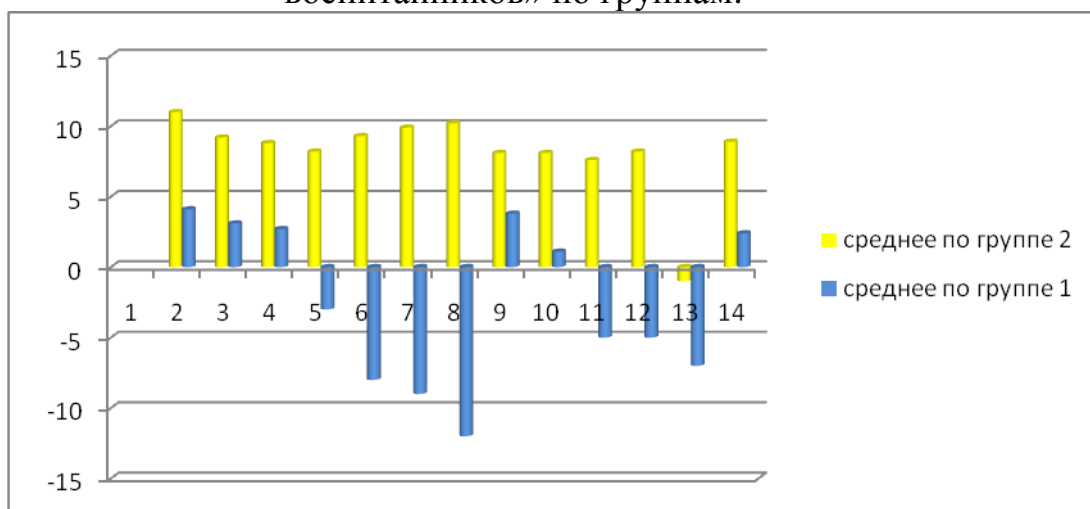


Данные, полученные в ходе диагностики по опроснику Спилбергера -Ханина, показали, что у девиантных подростков отмечается повышенный уровень реактивной (ситуативной) и личностной тревожности. В тоже время, в группе подростков без отклонения в поведении уровень тревожности в норме.

Проверка значимости различий между группами по U-критерию Манна-Уитни показала, что по обоим критериям различия оказались значимы на 1% уровне ($U < p=0,01$).

Гистограмма 3

Сравнительные результаты диагностики личностного роста воспитанников» по группам.



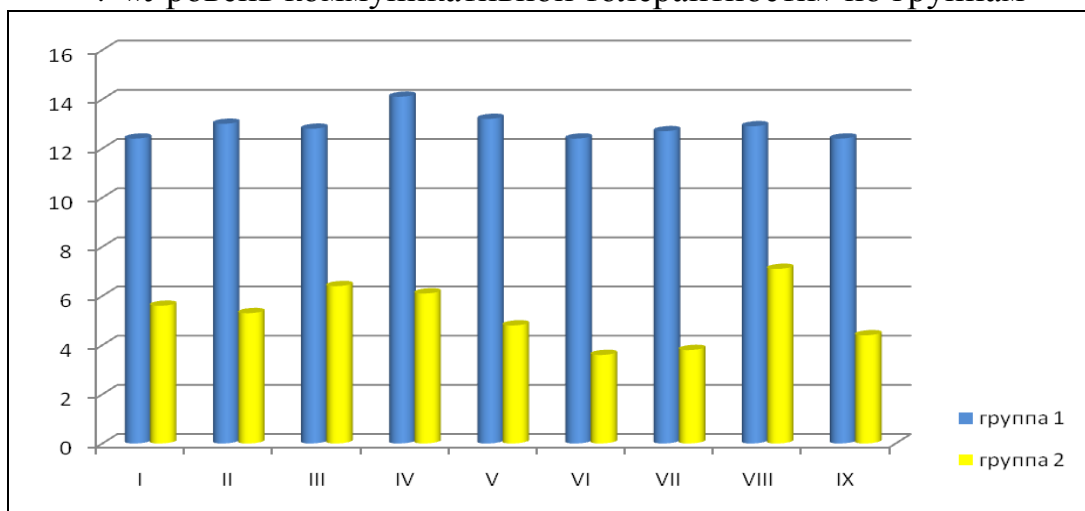
Результаты, полученные в ходе диагностики уровня личностного роста подростков, показали, что практически по всем показателям в группе девиантных подростков отмечаются ситуативно-позитивное отношение, ситуативно-отрицательное и устойчиво-отрицательное. В группе подростков без отклонений в поведении наблюдается ситуативно-позитивное и устойчиво-позитивное отношение к семье. И только к внутреннему миру у 71% подростков группы 2 отмечается ситуативно-негативное отношение.

Результаты проверки значимости различий по U-критерию Манна-Уитни показали, что в отношении к семье ($U = 35$), к Отечеству ($U = 32$), к

земле ($U = 27$), к миру ($U = 37$), к труду ($U = 1$), культуре ($U = 2$), к знаниям ($U = 5$), к человеку как к Другому ($U = 19,5$), к человеку как к Иному ($U = 15,5$), к своему телесному Я ($U = 20,5$), к своему внутреннему миру ($U = 31$), к своему духовному Я ($U = 35$) различия находятся на 1% уровне ($U < p=0,01$). При этом наиболее значительные отличия наблюдаются в отношении к труду, к культуре и к знаниям. Различия на 5% уровне значимости ($p=0,01 < U < p=0,05$) были выявлены в отношении к человеку как к таковому ($U = 40,5$).

Гистограмма 4

. «Уровень коммуникативной толерантности» по группам



В ходе диагностики коммуникативной толерантности девиантных подростков мы выявили, что у них, в основном, низкий уровень коммуникативной толерантности по всем критериям. Только у двух опрошенных наблюдается средний уровень коммуникативной толерантности. В группе подростков без отклонений в поведении отмечаются средний и высокий уровни коммуникативной толерантности.

Результаты проверки значимости различий по U-критерию Манна-Уитни показали, что различия находятся на 1% уровне ($U < p=0,01$).

Таким образом, первичная диагностика показала, что между группами девиантных подростков и подростков без отклонений в поведении наблюдаются значительные различия (на 1% уровне) почти по всем исследуемым свойствам. Не значимыми различия являются только по уровню чувства вины, и на 5% уровне различия находятся отношения к человеку как к таковому.

В целом проведенное констатирующее исследование показало, что у девиантных подростков отмечается повышенный и высокий уровни агрессии; повышенный уровень реактивной (ситуативной) и личностной тревожности; при оценке компонентов личностного роста преобладают ситуативно-позитивное, ситуативно-отрицательное и устойчиво-отрицательное отношение; наблюдается низкий уровень коммуникативной толерантности.

На формирующем этапе нами была составлена программа профилактики и коррекции девиантного поведения «Мир подростка». При составлении программы за основу были взяты методические разработки следующих авторов: Л.М. Анн, Е.Г. Коблик, Г.И. Макарычева, К. Фопель. Ее целью являлась профилактика и коррекция девиантного поведения.

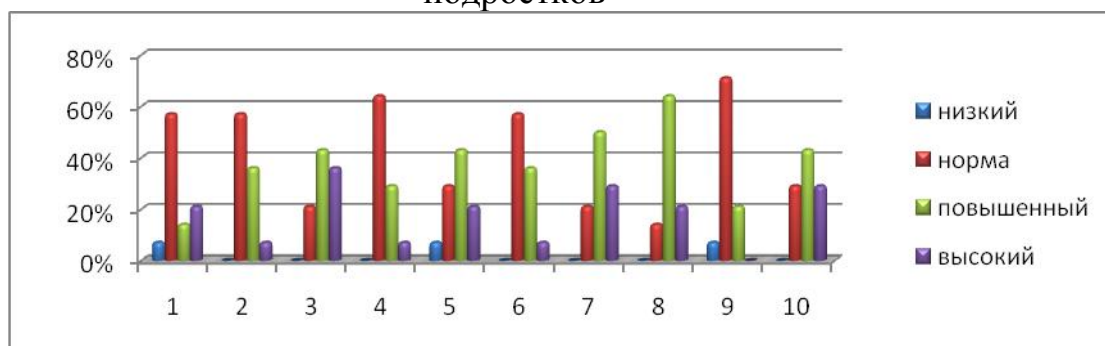
В ходе данного этапа нами были проведены 24 занятия с группой воспитанников с девиантным поведением два раза в неделю.

Занятия были направлены на развитие: 1) вербальных и невербальных коммуникативных навыков; 2) навыков партнерских отношений и навыков сотрудничества; 3) навыков управления своими эмоциями; 4) навыков самоанализа и способности адекватно принимать свои личные качества; 5) навыков принятия оценки со стороны; 6) навыков саморегуляции и терпимости к людям; 7) навыков поведения в конфликтных ситуациях. Также мы знакомили детей с правовой ответственностью несовершеннолетних и стремились повысить их самооценку.

На контрольном этапе работы по апробации элементов коррекционной программы с девиантными подростками нами была проведена повторная диагностика по тем же методикам.

Гистограмма 5

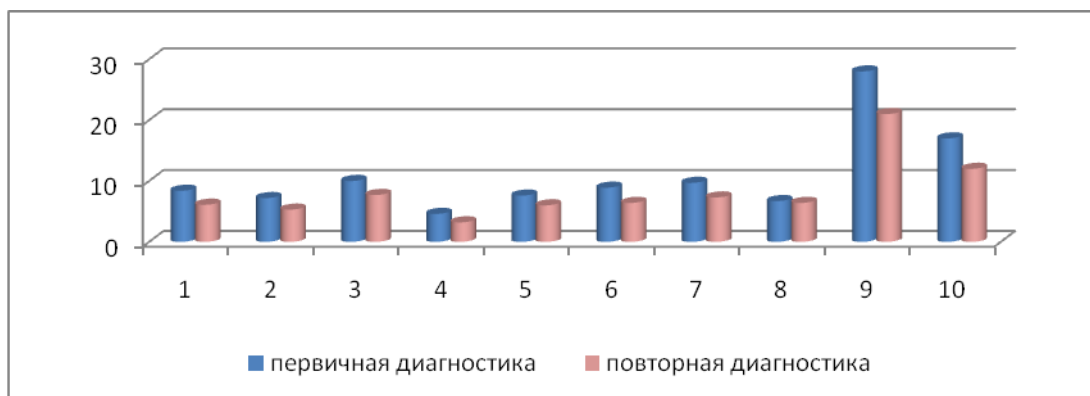
Результаты повторной диагностики уровня агрессии у девиантных подростков



Повторная диагностика уровня тревожности показала, что по шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «негативизм», «подозрительность» и «общая агрессивность» у подростков с девиантным поведением в основном уровень агрессии соответствует норме (при первичной диагностике преобладающими были повышенный и высокий уровни агрессии). По шкалам «раздражение», «обида», «вербальная агрессия», «чувство вины» и «общая враждебность» преобладает повышенный уровень тревожности (при первичной диагностике – высокий).

Гистограмма 6

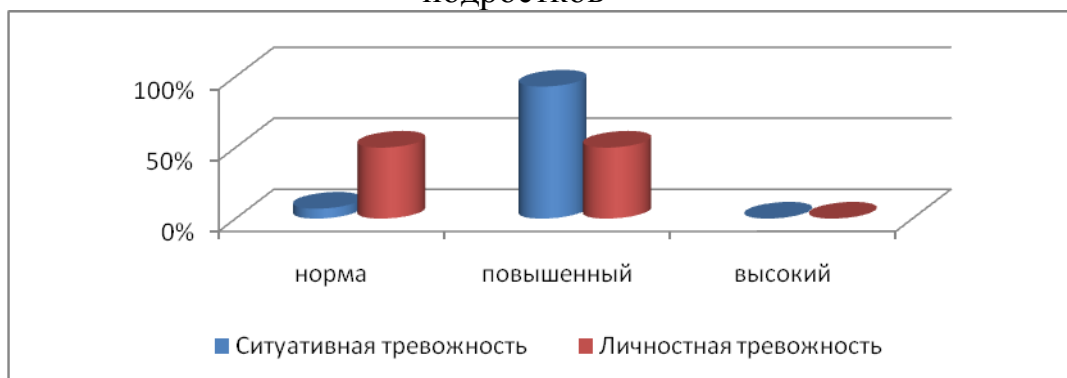
Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики уровня агрессии девиантных подростков



Математическая обработка данных осуществлялась при помощи критерия Стьюдента, алгоритма предназначенного для обработки данных, полученных на связанной группе испытуемых. В результате проведения формирующего эксперимента по всем шкалам произошел сдвиг показателей в положительную сторону (снижение уровня агрессии) на высоком уровне статистической значимости, вероятность возникновения ошибки в данных исследования составляет по всем шкалам составляет 0,01%.

Гистограмма 7

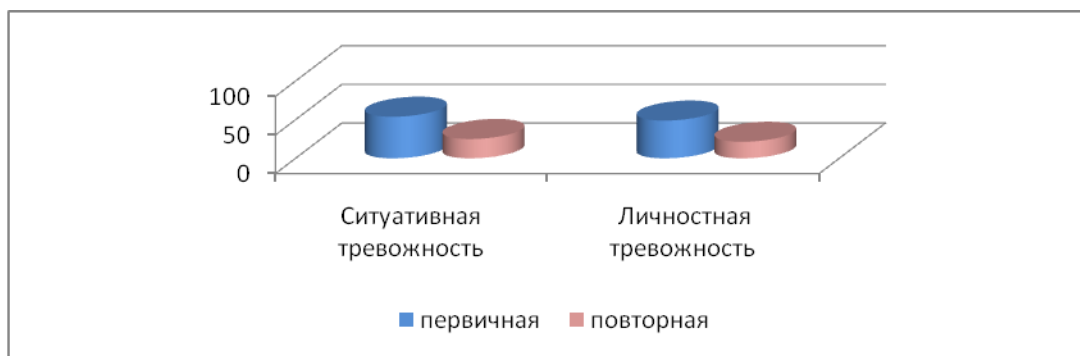
Результаты повторной диагностики уровня тревожности девиантных подростков



Данные, полученные в ходе повторной диагностики по методике Спилбергера-Ханина, показали, что после проведения коррекционно-развивающих занятий, у подростков с девиантным поведением по шкале «ситуативная тревожность» в основном отмечается повышенный уровень тревожности (при первичной диагностике преобладающим был высокий уровень), а по шкале «личностная тревожность» результаты разделились между нормой и повышенным уровнем тревожности (при первичной – преобладал высокий уровень). Обработка данных осуществлялась при помощи критерия Стьюдента, алгоритма предназначенного для обработки данных, полученных на связанной группе испытуемых.

Гистограмма 8

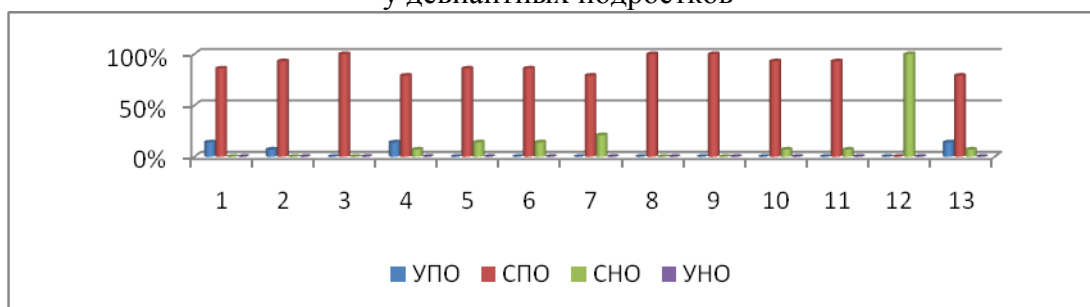
Результаты сравнительного анализа первичной и повторной диагностики уровня тревожности девиантных подростков



Результаты сравнительного анализа первичной и повторной диагностики, математическая обработка данных, проведенная t-критерием Стьюдента, показали, что уровень ситуативной и личностной тревожности снизились.

Гистограмма 9

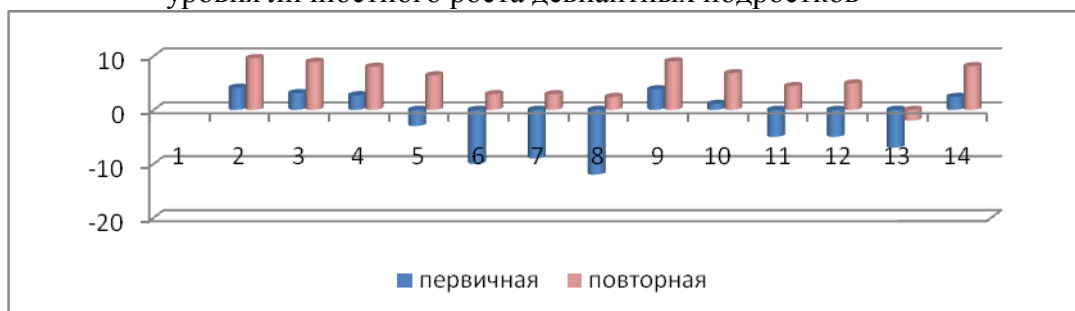
Результаты повторной диагностики уровня личностного роста у девиантных подростков



Результаты, полученные в ходе повторной диагностики уровня личностного роста, выявили: у подростков практически по всем показателям, кроме «чувства вины», отмечается ситуативно-позитивное отношение. По шкале «чувство вины» у 100% испытуемых наблюдается ситуативно-негативное отношение. Обработка данных, полученных на группе детей с девиантным поведением осуществлялась при помощи критерия t-Стьюдента для связанных выборок.

Гистограмма 10

Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики уровня личностного роста девиантных подростков

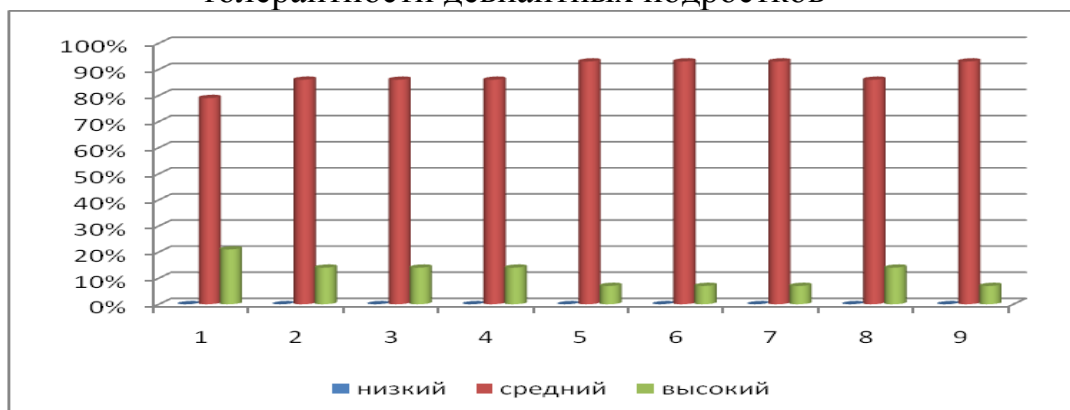


В результате проведения формирующего эксперимента по всем шкалам произошел сдвиг показателей на высоком уровне статистической значимости, вероятность возникновения ошибки в данных исследования

составляет по шкалам 1,2,3,4, 6,7,8,9,10,11,13 - 0,01%, по шкале 5 – 0,1%, по шкале 12 – 1%. Обработка и сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики, а также математическая обработка данных t-критерием Стьюдента показали, что уровень личностного роста вырос по всем показателям.

Гистограмма 11

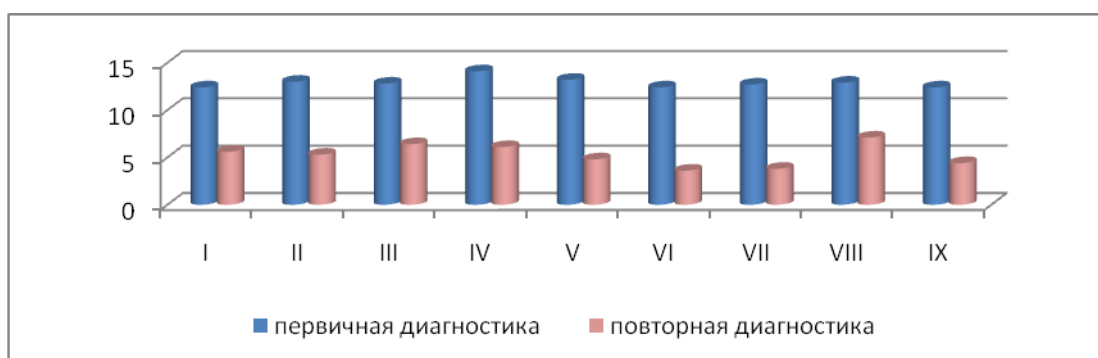
Результаты повторной диагностики уровня коммуникативной толерантности девиантных подростков



Повторная диагностика уровня коммуникативной толерантности показала: по всем показателям у большинства подростков после проведенных коррекционно-развивающих занятий отмечается средний уровень коммуникативной толерантности (при первичной диагностике - преобладающим являлся низкий уровень). Обработка данных проводилась t-критерием Стьюдента, алгоритм обработки данных, полученных на связанной выборке испытуемых.

Гистограмма 12

Сравнительные результаты первичной и повторной диагностики коммуникативной толерантности девиантных подростков



В результате проведения формирующего эксперимента по всем шкалам произошел сдвиг показателей в положительную сторону на высоком уровне статистической значимости, вероятность возникновения ошибки в данных исследования составляет по всем шкалам составляет 0,01%. По результатам сравнительного анализа первичной и повторной диагностики, математической обработки данных, проведенной t-

критерием Стьюдента видно, что уровень коммуникативной толерантности по всем шкалам вырос.

Таким образом, повторная диагностика показала, что по всем критериям (уровень агрессии, тревожности, коммуникативной толерантности и личностного роста подростков) у девиантных подростков отмечается положительная динамика. В связи с этим можно сделать вывод, что проведенная коррекционно-развивающая работа была эффективной.

Исходя из приведенных выше результатов, можно сказать, что выдвинутая в начале исследования гипотеза, предположение о том, что психологическая коррекция девиантного поведения подростков будет эффективна, если будет направлена на: 1) развитие коммуникативной толерантности и навыков самоанализа; 2) стимулирование личностного роста, снижение агрессии и тревожности личности, полностью подтвердилась.

Однако нельзя сказать, что полученные результаты абсолютно точны, так как исследование проводилось только на базе одного детского дома. Для получения более достоверных результатов необходимо расширить выборку испытуемых и добавить контрольную группу девиантных подростков с которыми не проводились коррекционно-развивающие занятия. Также необходимо учесть и ряд других факторов: возраст поступления в детское государственное учреждение, период нахождения в детском доме, личностные качества подростка.

Учитывая особенности, с которыми мы столкнулись при работе с девиантными подростками, воспитывающимися в условиях депривации, следует выделить несколько общих правил, которые необходимо соблюдать психологу в работе с этой категорией детей: 1) ответственность психологов здесь особенно велика, поскольку от правильности и точности выводов во многом зависит судьба ребенка. Любая догадка (например, о необходимости обращения к другим специалистам за помощью) должна быть тщательно проверена в диагностической работе; 2) необходима особая осторожность и продуманность в тех случаях, когда требуется рассказать другим людям о проблемах ребенка. Для этого следует отказаться от клинично-психологической терминологии и использовать лишь обыденно-житейскую лексику. При этом необходимо давать педагогам ясные и точные рекомендации, как помочь ребенку, испытывающему трудности. Соблюдение этих условий дает возможность помочь ребенку создать условия для компенсации трудностей

Раздел III. Психологические особенности развития в поздней юности

*М.Ю. Двоеглазова
А.И. Белезеко*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ

В ходе реорганизации экономики и формирования новых ценностей в российском обществе существенно меняются личностные, характерологические особенности человека и его мировоззренческая позиция, осуществляется субъективная переоценка значимости труда, что особенно остро проявляется в сфере человек-человек.

Проблема психологического стресса приобретает все возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий. Возрастает количество возможных проблемных ситуаций, повышается профессиональная и личностная значимость и ответственность за результаты и последствия деятельности, что в свою очередь повышает вероятность возникновения стресса в психике субъекта труда.

В настоящее время понятие стресса можно отнести к одной из базовых научных дефиниций, которая стала предметом изучения целого комплекса дисциплин: биологии и медицины, физиологии и психологии, социологии и педагогики. Стресс является наиболее распространенным эмоциональным состоянием, который оказывает значительное влияние не только на психологическое состояние человека, но и на его физическое здоровье.

В поздней юности, а именно в студенческой среде особенно распространены стрессовые ситуации. Получение высшего образования сопряжено с переживанием студентами состояния напряжения, поскольку учебная деятельность насыщена курсовыми работами, экзаменами, контрольными и прочими стрессогенными факторами.

В общепсихологическом плане проблема стрессоустойчивости представлена в рамках теории стресса (Г. Селье), теории личности (Дж. Келли), теории психологической адаптации к экстремальным условиям (В.В. Антипов), психофизиологической теории стресса (Р. С. Лазарус), концепции личностных факторов регуляции деятельности (В.Э. Мильман), концепции профессионального самоопределения (Е.А. Климов).

Проблемы личностной детерминации стрессоустойчивости в профессиональной деятельности рассматривались в трудах отечественных и зарубежных ученых, таких, как Л.М. Аболин, В.А. Бодров, Е. А. Климов,

Л.В. Куликов, Г. Селье.

Постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями называются копинг-стратегиями поведения. В отечественной психологии изучению различных аспектов проблемы копинг-поведения посвящены работы С.К. Нартовой-Бочавер, С.А. Хазовой. Взаимосвязь уровня самооценки с защитными механизмами и копинг-стратегиями личности изучал Л.С. Мовсесян.

Успешность адаптации к стрессам определяется уровнем развития копинг-ресурсов: недостаточное развитие приводит к формированию пассивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности. Ситуационный контекст профессии является наиболее стрессогенным для личности в поздней юности (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.Г. Маклаков и др.).

Актуальность данной работы заключается в необходимости исследования наиболее эффективных копинг-стратегий предупреждения и противоборства стрессу. Стресс является реакцией не столько на физические свойства ситуации, сколько на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром. Умение успешно справляться с состоянием стресса и сведение к минимуму его негативного влияния является важным навыком для каждого человека.

Цель работы: выявить взаимосвязь стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности. **Объект:** стрессоустойчивость и копинг-стратегии поведения в поздней юности. **Предмет:** взаимосвязь стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности. **Гипотезами** исследования стали предположения о: 1) наличии взаимосвязи между стрессоустойчивостью и копинг-стратегиями поведения в поздней юности; 2) возможности повышения уровня стрессоустойчивости посредством специально разработанной развивающей программы, состоящей из тренинговых заданий и упражнений, подобранных с учетом возрастных особенностей поздней юности.

Для реализации цели исследования, в соответствии с объектом и предметом исследования были сформулированы и последовательно решены на протяжении всей работы следующие **задачи:**

1. Проанализировать существующие в отечественной и зарубежной психологии подходы к интерпретации понятия стрессоустойчивость и копинг-стратегии поведения.

2. Определить методические средства для изучения стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности.

3. Провести эмпирическое исследование основных показателей стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности.

4. Разработать и экспериментально апробировать программу занятий, направленных на повышение стрессоустойчивости в юношеском

возрасте.

5. Обработать и проанализировать данные, полученные в ходе опытно – экспериментальной работы, сформулировать выводы и разработать рекомендации по теме исследования.

Методологической основой исследования являются идеи психоаналитического подхода (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн), теория «индивидуальной психологии» (А. Адлер), системного подхода (Б.Т. Ананьев, Б.Ф. Ломов). **Теоретической базой исследования** являются: теория стресса (Г. Селье), модели и теории стресса (Р. Лазарус), представления о копинг-стратегиях поведения (В.А. Бодров, С.А. Хазина) и о психологической защите (Р.М. Грановская, Ф.В. Бассин).

Методы исследования: 1) теоретические: анализ, обобщение и систематизация данных психологических и педагогических исследований по проблеме стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности; 2) эмпирические: тестирование; формирующий эксперимент; 3) методы математико-статистической обработки экспериментальных данных (процентили, Т критерий Вилкоксона, U критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ); 4) методы интерпретации данных.

Методики исследования. Для изучения стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведение в позднем юношеском возрасте в исследовании применялись: тест оценка стрессоустойчивости (Е.Г. Ксенофонтова); тест копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Исследование проводилось в **три этапа. Первый этап – поисково-теоретический** включал целенаправленное изучение научной литературы, посвященной рассмотрению понятий стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения. Проведенный анализ научной литературы позволил определить проблему, сформулировать цель, объект, предмет, гипотезы и задачи исследования. На данном этапе разработана структура исследования, осуществлен подбор диагностического инструментария.

Второй этап – опытно-экспериментальный - состоял из констатирующего среза, формирующего эксперимента и контрольного замера. В процессе констатирующего среза осуществлялась диагностика стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности, определялась контрольная и экспериментальная группы испытуемых. В ходе формирующего эксперимента осуществлялось проведение программы, направленной на развитие у студентов стрессоустойчивости. На контрольной стадии диагностировались показатели стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в экспериментальной и контрольной группах, обрабатывались и анализировались полученные данные.

Третий этап – аналитико-обобщающий - состоял в анализе,

систематизации и обобщении полученных данных, оформлении результатов и выводов в тексте работы, апробации полученных данных в ходе студенческой научно – практической конференции, разработке психолого-педагогических рекомендаций по теме исследования.

Достоверность результатов определялась полнотой рассмотрения на теоретическом и практическом уровне предмета исследования; репрезентативностью выборки; применением апробированного диагностического инструментария; использование методов статистической обработки данных.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что проведенное в данной работе исследование и обобщение научной литературы позволяет полнее понять особенности возникновения стресса, развитие стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности.

Практическая значимость исследования. Разработанная развивающая программа способствует повышению уровня стрессоустойчивости в позднем юношеском возрасте. Результаты исследования могут быть использованы при разработке и практической реализации педагогической подготовки и психологической коррекции (включая самокоррекцию), направленных на повышение устойчивости к деструктивному влиянию стресс-факторов, возникающих в процессе учебно-познавательной и профессиональной деятельности, а соответственно более высокому уровню стрессоустойчивости личности.

Экспериментальная база исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе Мурманского Государственного Гуманитарного Университета с 11 октября 2010 по 7 ноября 2010 года. В исследовании приняли участие 20 человек: группа студентов 1 курса очной формы обучения, специальность: «Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью Социальная Педагогика».

Экспериментальная группа состояла из 10 студентов (9 девушек и 1 юноша), в состав контрольной группы так же вошло 10 студентов (9 девушек и 1 юноша). Средний возраст студентов экспериментальной группы – 17,5 лет, средний возраст студентов контрольной группы – 17,6 лет.

Апробация результатов исследования. Основные результаты исследования представлялись в докладе, озвученном в ходе студенческой научно – практической конференции, проводившейся на базе МГГУ (апрель 2011).

Впервые понятие «стресс» было введено в 1935 году Гансом Селье, интерпретировавшим стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, и этот ответ представляет собой напряжение организма, направленное на преодоление возникающих трудностей и приспособление к возросшим требованиям. В момент

возникновения стрессовой ситуации в организме происходит целый ряд психофизиологических изменений, что может привести в ряде случаев к расстройствам физической, психической и социальной составляющих целостности человека [10].

Р.С. Лазарус считал, что стресс обуславливается двумя личностными особенностями: 1) представлениями о мире и себе и способностью брать на себя обязательства; 2) представлением о своих способностях влиять на последствия [4, С. 178]. Похожие представления об эмоциональном стрессе можно найти и у В.Э. Мильмана, который его рассматривает, как функцию двух факторов: величины потребности в достижении и субъективной оценки вероятности достижения значимой цели [5].

Психологический стресс — это состояние чрезмерной психической напряженности и дезорганизации поведения, которое развивается в результате угрозы или реального воздействия экстремальных факторов социального, психологического, экологического и профессионального характера [2, С. 78]. Анализ психологического стресса требует учета как значимости ситуации для субъекта, так и его личностных характеристик. Стресс в значительной степени является продуктом образа мысли и оценки ситуации, знания собственных возможностей, степени обученности способам управления и стратегии поведения в экстремальных условиях.

Л.А. Китаев-Смык выделил две наиболее общие формы изменений поведенческой активности при кратковременных, но достаточно интенсивных стрессовых воздействиях: активно-эмоциональная, направленная на удаление экстремального фактора (агрессия, бегство), и пассивно-эмоциональная, проявляющаяся в ожидании окончания воздействия экстремального фактора (уменьшение активности, снижение эффективности защитных действий) [3].

Одинаковые внешние события могут являться или не являться стрессогенными для разных людей, — личные когнитивные оценки внешних событий определяют степень их стрессогенного значения для конкретного субъекта. Одни и те же люди могут в одном случае воспринимать одно и то же событие как стрессорное, а в другом как обычное, нормальное, — такие различия связаны с изменениями в физиологическом состоянии и психическом статусе субъекта.

Стрессоустойчивость — это способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность человека может протекать в условиях значительных психологических нагрузок [1]. «Стрессоустойчивость — это термин, характеризующий некоторую совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной

деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья» [10, С. 59]. Н.В. Самоукина [9] основой стрессоустойчивости считают саморегуляцию человека, которая состоит из определенных звеньев и стилистически разнообразна.

К.В. Судаков [11] относит к данной характеристике различные когнитивно обусловленные механизмы совладания со стрессом (копинг-механизмы) и механизмы психологической защиты. Копинг-механизмы проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере человека в виде разнообразных копинг-стратегий: противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы, позитивной переоценки. По данным К. Муздыбаева, молодые люди и мужчины выбирают активные копинг-стратегии, а пожилые люди и женщины – пассивные [6].

Стрессоустойчивость представляет собой готовность относительно спокойно принимать любые перемены, какой бы характер — длительный или мгновенный — они ни носили. Совладание со стрессовой ситуацией происходит в большинстве случаев за счет формирования механизмов защиты и копингов [8, С. 70].

В российской психологии понятие копинг трактуется как совладающее поведение или психологическое преодоление. Первоначально понятие «копинг-поведение» использовалось в психологии стресса, и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. В настоящее время, по высказыванию С.К. Нартовой-Бочавер, «будучи свободно употребляемым в различных работах, понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций» [7, С. 21].

Успешность адаптации к стрессам, по мнению исследователей, определяется уровнем развития копинг-ресурсов: недостаточное развитие приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности. Копинг-ресурсы определяются исследователями как характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную адаптацию к жизненным стрессам.

Констатирующий срез, цель которого заключалась в определении стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения проводился на группе испытуемых 1 курса. Студенты были продиагностированы на основе вышеперечисленных методик.

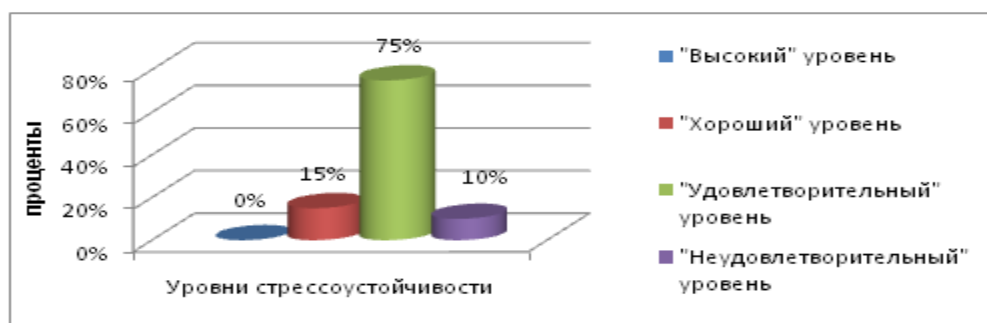
Диагностика уровня стрессоустойчивости испытуемых по методике Е.Г. Ксенофонтовой позволила их дифференцировать на 4 группы по уровню выраженности стрессоустойчивости: «высокий» уровень (6 и менее баллов) – 0% (0 человек); «хороший» уровень (7-13 баллов) – 15%

(3 человека); «удовлетворительный» уровень (14-28 баллов) – 75% (15 человек); «неудовлетворительный» уровень (29 и более баллов) – 10% (2 человека). Полученные результаты представлены в гистограмме 1.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: у 3 человек показатель стрессоустойчивости хороший, это свидетельствует об угрозе нервных срывов только в чрезвычайных обстоятельствах, у 15 человек выявлена средняя вероятность нервно-психических срывов, которые могут произойти, если человек окажется в экстремальных условиях, это говорит о недостаточной мере сформированной стрессоустойчивости, у 2 человек присутствует неудовлетворительный показатель, который свидетельствуют о высокой вероятности нервных срывов и низкой стрессоустойчивости, с ними обязательно должна проводиться работа по снижению эмоциональной напряженности и повышению стрессоустойчивости в критических ситуациях.

Гистограмма 1

Уровни стрессоустойчивости, полученные на объединенной группе испытуемых до формирующего эксперимента, в %



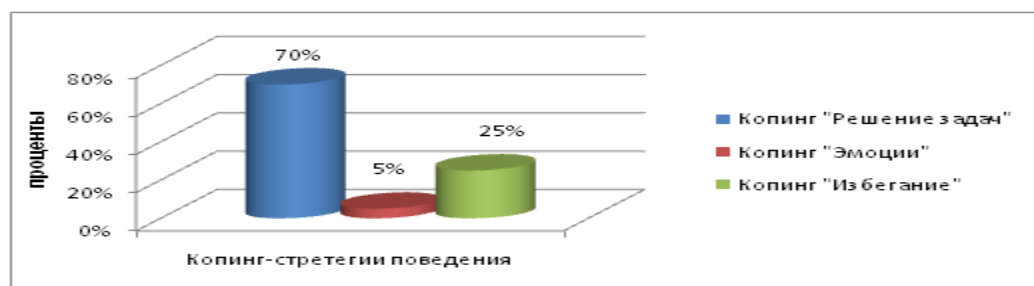
Следующим этапом нашего констатирующего исследования было проведение методики на диагностику копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

При диагностике копинг-стратегий поведения испытуемых были выявлены следующие доминирующие типы реакций на стрессовые ситуации: 1) копинг, ориентированный на решение задачи – 70% (14 человек); это установка человека по отношению к жизненным обстоятельствам, когда такие ситуации воспринимаются как проблема, которую надо победить или решить, энергия противостояния направлена четко и адресно, что обеспечивает максимум эффекта; 2) копинг, ориентированный на эмоции – 5% (1 человек) - стремление регулировать свои чувства и действия отсутствует, способствует возникновению перенапряжения и провоцирует психосоматические заболевания; 3) копинг, ориентированный на избегание – 25% (5 человек) – попытка уйти из ситуации или от общения. Данный способ реагирования на стрессовую ситуацию не эффективен и свидетельствует об инфантильности человека, его выбирающего. Полученные результаты наглядно представлены в

гистограмме 2.

Гистограмма 2

Данные копинг-стратегий поведения, полученные на объединенной группе испытуемых до формирующего эксперимента, в %



Обобщение данных, полученных в процессе диагностики, позволило определить группу лиц, нуждающихся в развивающей работе по повышению стрессоустойчивости.

Программа развития стрессоустойчивости в поздней юности была составлена на основе материалов, изложенных в работах И.В. Вачкова, Д. Карнеги, Е.А. Левановой, Е.М. Семеновы и Ю.В. Щербатых. Работа с лицами экспериментальной группы проводилась в групповой форме. Цель работы состояла в развитии навыка устойчивости к стрессогенным факторам, возникающим в жизни человека. Занятия проводились два раза в неделю, длительность каждого занятия составляла – 2 часа, общее количество занятий - 10.

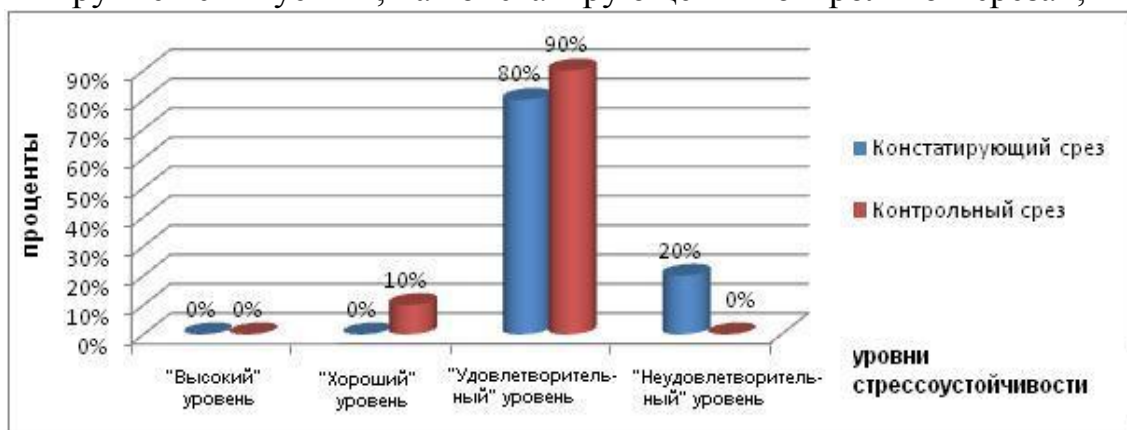
Оценка эффективности проведенной работы осуществлялось через повторное диагностическое исследование лиц экспериментальной и контрольной группы.

Диагностика уровня стрессоустойчивости испытуемых экспериментальной группы на контрольном срезе показала, что «высокий» уровень стрессоустойчивости отсутствует в экспериментальной группе; «хороший» уровень наблюдается лишь у 1 испытуемого – 10% от общего количества; «удовлетворительный» уровень свойственен 9 студентам, что составляет – 90%; «неудовлетворительный» уровень стрессоустойчивости также не был зафиксирован в этой группе испытуемых. Наглядно представим данные, полученные на констатирующем и контрольном срезах в экспериментальной группе в гистограмме 3.

Математическая обработка данных, полученных по показателю уровня стрессоустойчивости лиц экспериментальной группы осуществлялась с помощью Т критерия Вилкоксона для связанных выборок, показала наличие различий в данных констатирующего и контрольного среза ($T_{ЭМП} = 0$; $p \leq 0,01$, $n_1 = 10$, $n_2 = 10$, достоверность 99%), что свидетельствует об изменениях в показателе уровня стрессоустойчивости в экспериментальной группе испытуемых под влиянием формирующего эксперимента.

Гистограмма 3

Уровни стрессоустойчивости, полученные в экспериментальной группе испытуемых, на констатирующем и контрольном срезах, в %



Копинг-стратегии поведения изучались при помощи методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Результаты по каждому студенту и обобщенные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные испытуемых экспериментальной группы по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

| № | Ф.И.О. | Констатирующий срез | | | | | Контрольный срез | | | | |
|-----|--------|---|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| | | копинг, ориентированный на решение задачи | копинг, ориентированный на эмоции | копинг, ориентированный на избегание | субшкала отвлечения | субшкала социального отвлечения | копинг, ориентированный на решение задачи | копинг, ориентированный на эмоции | копинг, ориентированный на избегание | субшкала отвлечения | субшкала социального отвлечения |
| 1. | М.Ч. | 61 | 40 | 71 | 34 | 22 | 65 | 48 | 62 | 31 | 19 |
| 2. | Е.А. | 56 | 49 | 44 | 22 | 16 | 52 | 38 | 44 | 24 | 14 |
| 3. | В.Р. | 58 | 57 | 26 | 9 | 12 | 52 | 57 | 21 | 10 | 9 |
| 4. | И. М. | 57 | 29 | 49 | 21 | 19 | 60 | 38 | 53 | 22 | 20 |
| 5. | С. В. | 65 | 42 | 62 | 28 | 21 | 71 | 41 | 54 | 22 | 21 |
| 6. | В.Г. | 59 | 52 | 63 | 31 | 19 | 58 | 43 | 52 | 24 | 17 |
| 7. | А. В. | 43 | 39 | 40 | 22 | 12 | 52 | 39 | 44 | 24 | 14 |
| 8. | Е. Л. | 50 | 59 | 58 | 24 | 23 | 56 | 48 | 60 | 26 | 23 |
| 9. | А. Г. | 44 | 42 | 52 | 21 | 19 | 49 | 27 | 45 | 16 | 19 |
| 10. | Ар.Г. | 64 | 53 | 67 | 29 | 24 | 66 | 53 | 62 | 27 | 23 |

При диагностике копинг-поведения испытуемых экспериментальной группы на контрольном срезе были выявлены следующие доминирующие типы реакций на стрессовые ситуации: копинг, ориентированный на решение задачи – 80% (8 человек); копинг, ориентированный на эмоции – 10% (1 человек); копинг, ориентированный на избегание – 10% (1 человек).

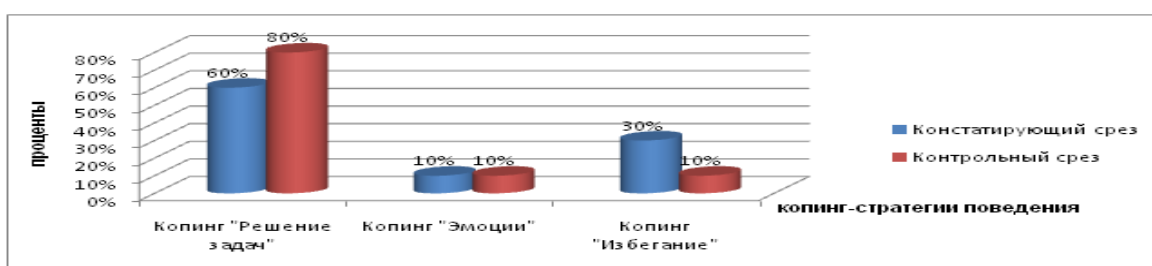
Полученные результаты наглядно были представлены на

гистограмме 4. Оценивая распределение копинг-стратегий поведения, видим, что копинг «Решение задач» после проведения формирующего эксперимента в группе увеличился на 20%.

Оценивая влияние развивающей работы на повышение стрессоустойчивости в поздней юности, необходимо сделать вывод о том, что произошли значительные изменения в сторону улучшения показателей по уровням и группам стрессоустойчивости у студентов экспериментальной группы, а так же изменения в деструктивном копинг-поведении «Избегание», что подтверждено при помощи методов математической статистики.

Гистограмма 4

Копинг-стратегии поведения, полученные в экспериментальной группе испытуемых, на констатирующем и контрольном срезах, в %



Диагностика уровня стрессоустойчивости испытуемых контрольной группы на контрольном срезе показала, что «высокий» уровень стрессоустойчивости отсутствует в группе; «хороший» уровень стрессоустойчивости характерен для 20% лиц контрольной группы (2 человек); «удовлетворительный» уровень свойственен 80% испытуемых (8 человек); «неудовлетворительный» уровень не был зафиксирован.

Наглядно представим данные, полученные на констатирующем и контрольном срезах на гистограмме 5.

Гистограмма 5

Уровни стрессоустойчивости, полученные в контрольной группе испытуемых, на констатирующем и контрольном срезах, в %



Математическая обработка данных, полученных по показателю уровня стрессоустойчивости лиц контрольной группы осуществлялась с помощью T критерия Вилкоксона для связанных выборок, показала отсутствие различий в данных констатирующего и контрольного среза ($T_{Эмп} = 17$; $p \leq 0,05$, $n_1 = 10$, $n_2 = 10$, достоверность 95%), что

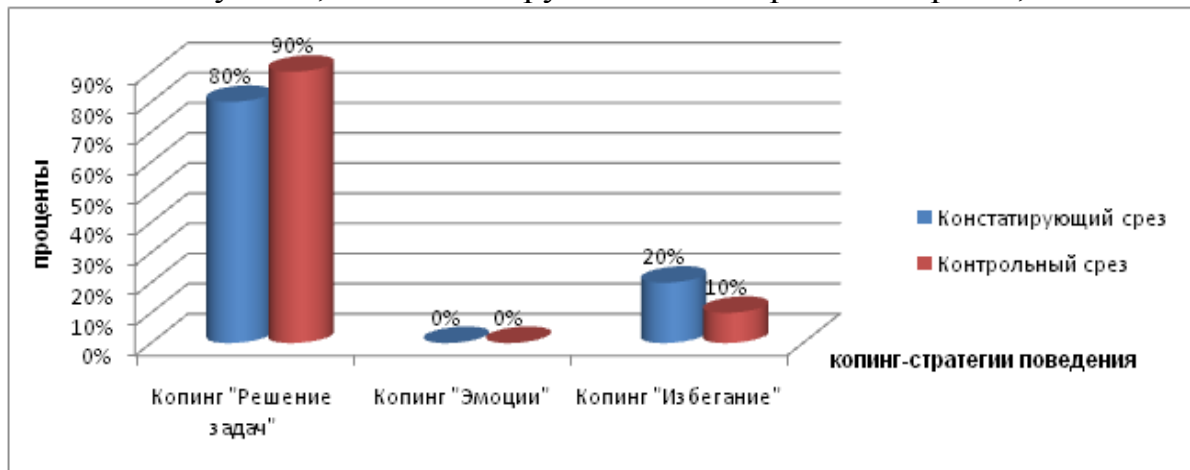
свидетельствует об отсутствии изменений уровня стрессоустойчивости в контрольной группе испытуемых.

При диагностике копинг-стрессового поведения испытуемых контрольной группы на контрольном срезе были выявлены следующие доминирующие типы реакций на стрессовые ситуации: копинг, ориентированный на решение задачи – 90% (9 человек); копинг, ориентированный на эмоции – 0% (0 человек); копинг, ориентированный на избегание – 10% (1 человек).

Полученные результаты наглядно были представлены на гистограмме 6. Оценивая распределение копинг-стратегий поведения на констатирующем и на контрольном срезах, мы видим, что в контрольной группе значительных изменений в этом показателе не наблюдается.

Гистограмма 6

Копинг-стратегии поведения, полученные в контрольной группе испытуемых, на констатирующем и контрольном срезах, в %



Математическая обработка данных, полученных по шкале «Решение задач» у лиц контрольной группы осуществлялась с помощью Т критерия Вилкоксона для связанных выборок, показала отсутствие как таковых различий в данных констатирующего и контрольного среза ($T_{Эмп} = 29,5$; $p \leq 0,05$, $n_1 = 10$, $n_2 = 10$, достоверность 95%), что свидетельствует об отсутствии изменений в копинг-поведении «Решение задач» в контрольной группе испытуемых.

Математическая обработка данных показателей уровня стрессоустойчивости в экспериментальной и контрольной группах на контрольном срезе показала отсутствие значимых различий между группами ($p \leq 0,05$, $n_1 = 10$, $n_2 = 10$, достоверность 95%). Полученные результаты представлены на гистограмме 7.

Гистограмма 7

Сравнительные данные по уровню стрессоустойчивости в контрольной и экспериментальной группе испытуемых, контрольный срез, в %



По данным исследования признается отсутствие существенного различия между копинг-стратегией «Решение задач», «Эмоции», «Избегание», «Отвлечение», «Социальное отвлечение» в экспериментальной и контрольной группах на контрольном срезе ($p \leq 0,05$, $n_1 = 10$, $n_2 = 10$, достоверность 95%).

Для выявления взаимосвязи между стрессоустойчивостью и копинг-стратегиями поведения в поздней юности нами был использован корреляционный анализ. Данные обрабатывались в программе Excel. Между шкалами стрессоустойчивости и копинг-стратегией «Решение задач» была выявлена очень слабая корреляционная связь ($r=0,020843$); между шкалами стрессоустойчивости и копинг-стратегией «Эмоции» была выявлена умеренная корреляционная связь ($r=0,479316$); между шкалами стрессоустойчивости и копинг-стратегией «Избегание» была выявлена очень слабая корреляционная связь ($r=0,163442$); между шкалами стрессоустойчивости и копинг-стратегией «Отвлечение» была выявлена очень слабая корреляционная связь ($r=0,124264$); между шкалами стрессоустойчивости и копинг-стратегией «Социальное отвлечение» была выявлена очень слабая корреляционная связь ($r=0,175868$).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует значимая взаимосвязь между стрессоустойчивостью и копинг-стратегией поведения «Эмоции». Это объясняется тем, что этот копинг характеризуется отсутствием стремления регулировать свои чувства и действия, он способствует возникновению перенапряжения и провоцирует психосоматические заболевания, то есть преобладание данной копинг-стратегии связано с низкой стрессоустойчивостью.

Оценивая влияние тренинговой работы, направленной на развитие стрессоустойчивости необходимо сделать вывод о том, что произошли значительные изменения в сторону улучшения этих показателей у студентов экспериментальной группы, что подтверждено при помощи методов математической статистики.

Литература

1. Бабенко О. А. Профессионально важные качества личности менеджера. // Управление персоналом. – 2005 – №21. – С. 32.

2. Василькова Ю.В. Социальная психология / Ю.В. Василькова. - М.: Академия, 2000 – 370 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. - М.: Наука, 1983.
4. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л.Леви. - Л.: Медицина, 1970.
5. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности // Стресс и тревога в спорте. - М.: ФиС, 1983.
6. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. - 1998. - №2. - С. 32-35
7. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. Том 18. – 1997. – № 5. – С. 20-30.
8. Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях / Под ред. Л.А. Михайлова. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
9. Самоукина Н.В. Карьера без стресса. — СПб.: Питер, 2003. – 190 с.
10. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. - М., 1980. – 310 с.
11. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. - М., 1981. – 280 с.

Раздел IV. Психология рефлексии и самосознания личности

Е.В. Аткишкина

Научный руководитель - И.Н. Семёнов

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Самореализация – это осуществление возможностей развития “Я” посредством собственных усилий, содейтельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом.

Важнейшим этапом на пути к самореализации является профессиональное самоопределение личности – процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей.

Профессиональное самоопределение понимается как длительный процесс освоения профессии и самореализации в ней, охватывающий большую часть жизни человека.

Ключевым звеном в определении ценностей самоопределения и самореализации личности выступает способность к рефлексии.

Рефлексия – это форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения; это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

В последние годы проблема рефлексии в отечественной психологии разрабатывается именно в направлении практического приложения психологических исследований. На этой основе появляются значительно большие возможности использования раскрываемых психологических закономерностей рефлексивной организации мышления для решения практических задач его развития и создания оптимальных условий для культивирования творческой личности в условиях постановки и решения проблемных ситуаций.

Актуальность исследования рефлексии ценностей в контексте самореализации. Рефлексия предполагает активное переосмысления человеком содержаний индивидуального сознания, деятельности, и в процессе этого он определяет для себя некоторые ориентиры своей

деятельности, интересы и цели, то есть ценности. Именно осознание личностью собственных ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении человека на стадии формирования профессиональных становлений с точки зрения их направленности на достижение “акме” в будущем профессиональном становлении является важнейшей предпосылкой успешной самореализации личности на этапе зрелости. То есть формирование ценностных ориентаций является одним из важнейших аспектов самореализации личности.

Ценностные ориентации – система зафиксированных в сознании социальных установок относительно тех элементов действительности, которые обладают высокой значимостью для данного субъекта и определённым образом влияют на его поведение, подготавливая его действовать в соответствии со значимыми целями и идеалами, определившими их содержание.

Роль ценностных ориентаций в процессе самореализации состоит в формировании осознанной, социально обусловленной, индивидуальной структуры профессиональных предпочтений, идеалов и путей, способов их достижения, личностных целей, которые отражают в субъективной значимости объективно важные состояния действительности для удовлетворения потребностей, которые стремится реализовать человек.

Уровень развития рефлексии личностью собственных ценностных установок во многом определяет успешность профессионального выбора и самореализации в целом.

Самооценка и самоанализ ценностей в ходе рефлексии необходимы для самореализации, так как её успешность напрямую зависит от превращения ценностей, присущей определённой деятельности, в смыслообразующие мотивы личности.

Целью нашего исследования было изучение рефлексии самореализации студентов и выявление особенностей ценностных ориентаций личности в начале процесса самореализации.

Объектом исследования выступили студенты-первокурсники – как юноши, так и девушки – факультета Государственного и муниципального управления одного из столичных вузов.

Предметом исследования стали особенности ценностных ориентаций личности в начале процесса самореализации.

Мы поставили себе **задачу** раскрыть содержание ценностных ориентаций личности и исследовать возможную связь между особенностями ценностных ориентаций и гендерными различиями. Согласно выдвинутой нами **гипотезе** ведущие ценности студентов связаны с их будущей самореализацией, а рефлексия их целеполагания – с трудностями их самоопределения.

Теоретико-методологическую базу исследования составили системный подход (Б.Ф.Ломов, Я.А.Пономарев, Э.Г.Юдин), личностно-деятельностный подход (А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский,

С.Л.Рубинштейн), концепция рефлексивной психологии И.Н.Семенова и ее реализация применительно к психолого-педагогическому изучению развития личности в студенческом возрасте. В теоретическом плане для достижения целей исследования было выделено несколько категорий ценностей: ценности категории «социальное благополучие», «деловые мотивы – личностное совершенствование», «семья» и «личностные мотивы – индивидуалистическая удовлетворенность». Полученные данные были соотнесены друг с другом на предмет выявления важнейших категорий ценностей, ведущих целей студентов на начальном этапе самореализации. Результаты также позволили сделать вывод о гендерных особенностях ценностных ориентаций.

В качестве **методов исследования** применялись: теоретические (теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных) и эмпирические (тестовые методики, сравнительный анализ эмпирических данных, обработка данных методом контент-анализа). Для сбора основного эмпирического материала использовалась методика «Рефлексия целей» (И.Н.Семенов, 2008, 2011).

Эмпирическая база исследования. Выборочная совокупность исследования состояла из 87 студентов-первокурсников факультета государственного и муниципального управления Государственного университета – Высшая школа экономики.

Проведение контент-анализа. Единицы анализа были отобраны следующим образом:

| Категория | Мотивы и цели, ценности | Единицы контент-анализа |
|--|---|---|
| Социальное благополучие | Своим трудом способствовать процветанию общества, приносить пользу, радость людям | Процветание общества, польза, радость людям |
| | Внести свой вклад в преобразование общества | вклад в преобразование общества |
| | Занять достойное место в обществе | достойное место в обществе |
| Деловые мотивы - личностное совершенствование | Иметь диплом о высшем образовании | диплом, высшее образование, ГУ-ВШЭ |
| | Иметь престижную профессию и интересную работу | престижная профессия, интересная работа |
| | Быть материально обеспеченным | материальная обеспеченность, заработок |
| | Быть «выше» других в профессиональном плане | карьерный рост |

| | | |
|---|---|--|
| Личностные Мотивы – индивидуалис тическая удовлетворён ность | Иметь широкий круг общения | общение, друзья |
| | Повышать свой культурный уровень | культурный уровень, стать образованным человеком |
| | Чувствовать себя независимым, уверенным в своём будущем | независимость, самостоятельность, уверенность в будущем |
| | Заниматься творческой деятельностью | творческая реализация, хобби |
| Семья | Создание собственной семьи | создать свою семью, дети, муж/жена, стать хорошей матерью |
| | Родители | обеспечить родителей, гордость родителей, забота о матери/отце |

Полученные результаты.

К ведущим ценностям личности в начале процесса самореализации относятся, в первую очередь, создание собственной будущей семьи, желание иметь диплом о высшем образовании и стремление получить престижную профессию и интересную работу.

То есть важнейшими категориями ценностей для студентов являются «семья» и «деловые мотивы».

Данные схожи как для юношей, так и для девушек:

- «создание собственной будущей семьи» – у девушек 28% и у юношей 22%;
- «престижная профессия и интересная работа» – у девушек 12% и у юношей 12,6%;
- «желание иметь диплом о высшем образовании», образование вообще – у девушек 11% и у юношей 12%.

Полученные результаты свидетельствуют о подтверждении нашей гипотезы, а также об отсутствии гендерных различий в такой категории ценностей, как «деловые мотивы – личностное совершенствование». То есть ценности высшего образования, материальной обеспеченности, карьерного роста, престижной профессии и интересной работы для студентов факультета государственного и муниципального управления совпадают и не носят гендерного характера.

С основными ведущими ценностями студенты связывают и основные внешние и внутренние трудности, которые существуют и могут возникнуть в будущем при достижении целей самореализации. Большая часть студентов указывает на высокий уровень конкуренции на рынке труда и услуг (что соответствует ценностям образования, престижной профессии и карьерного роста) как на основную внешнюю трудность на пути к самореализации. Внутренними препятствиями для большинства

студентов выступает лень, нежелание тяжело работать на достижение цели, неуверенность в собственных силах и возможностях, а также неумение устанавливать контакты и трудность в понимании окружающих. Возможно, именно собственная семья выступает для них той ценностью, обеспечивающей моральную поддержку, задающую стимул к активной работе и являющейся гарантом понимания.

Выводы.

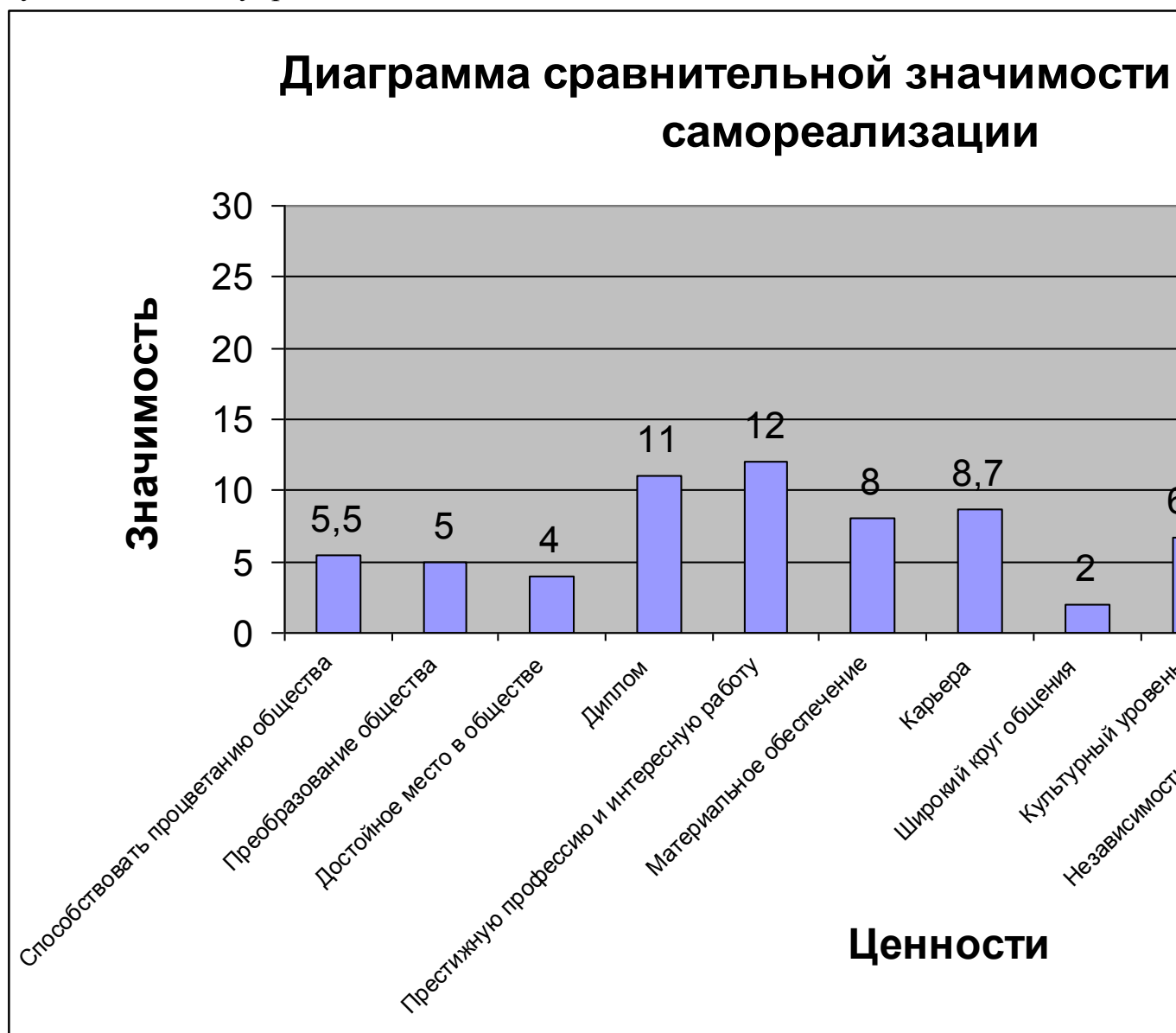
- Ведущими ценностями для студентов являются семья и карьерный рост – то есть, ценности, которые приоритетны для большинства членов общества.
- Выявлена тенденция ориентации студентов на нормативные ценности.
- Значимым для самореализующейся личности является активное участие в жизни общества и продолжение себя в детях. В этом просматривается осознанность студентами социального назначения члена общества.
- С основными ведущими ценностями студенты связывают и основные внешние и внутренние трудности, которые существуют и могут возникнуть в будущем при достижении целей самореализации.

(Работа выполнена при поддержке гранта N 11-04-00-51 «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи»
Научного фонда НИУ ВШЭ «Учитель-ученики»)

Литература

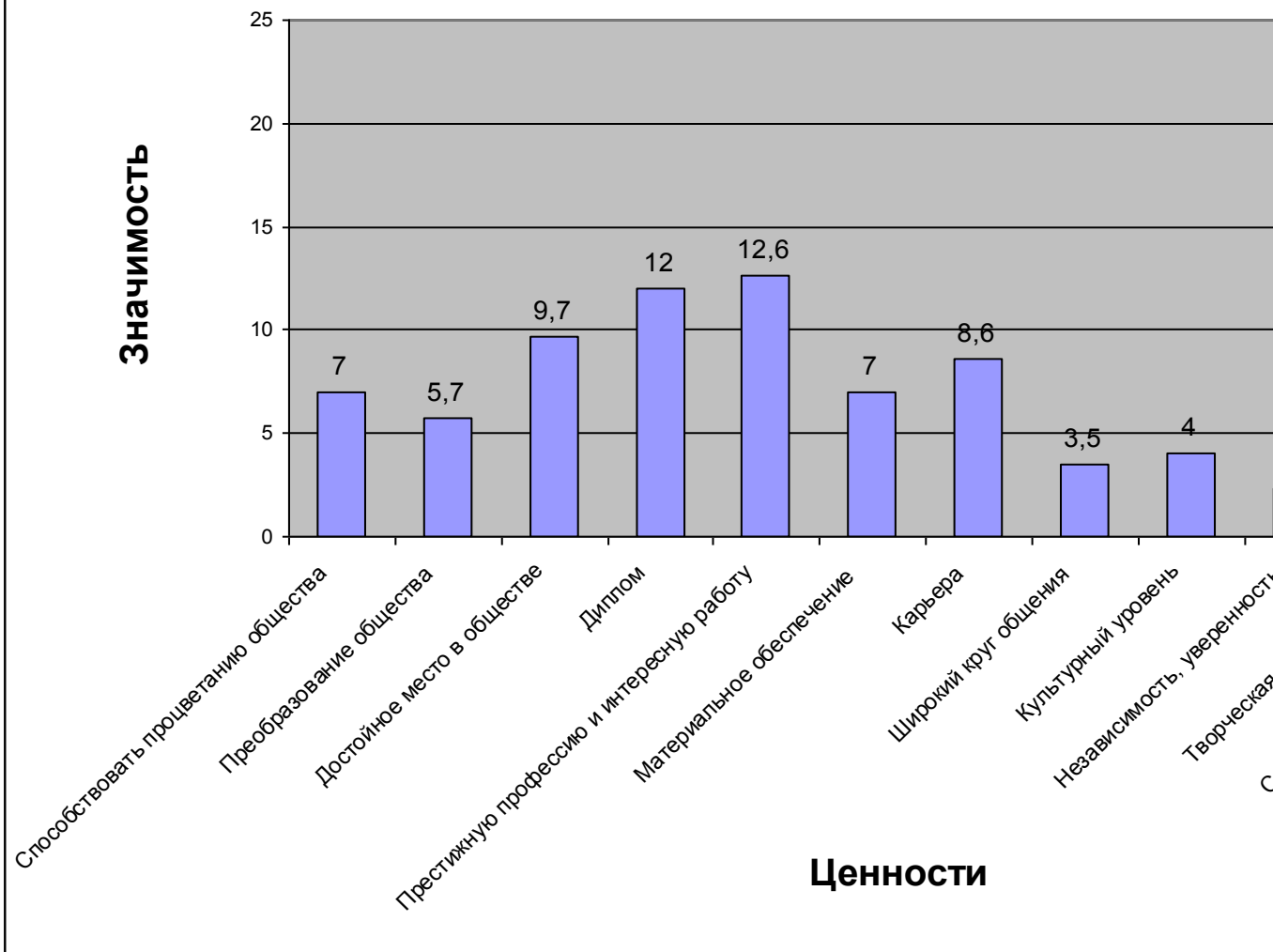
1. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические особенности развития личности в межпоколенческом переходе //Психология славянской нравственности /Под ред. Н.А.Коваль. – Тамбов, 2009.
2. Семенов И.Н. Социокультурная роль экзистенциальной рефлексии в развитии целеобразования и самосовершенствования творческой индивидуальности //Мир психологии. - 2011. - N 1.

Выборка № 1. Студентки ГУ ВШЭ I курса факультета Государственного и муниципального управления.



Выборка № 2. Студенты ГУ ВШЭ I курса факультета Государственного и муниципального управления.

Диаграмма сравнительной значимости ценностей самореализации



СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ СРЕДНЕГО К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В условиях модернизации российского общества и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс актуальным является психолого-педагогическое изучение личностно-профессиональных ориентаций и целеполагания современной молодежи. Целью нашего исследования является выяснение рефлексивно-психологических особенностей целеполагания молодежи при переходе от среднего к высшему образованию. Проблему исследования составляет выяснение роли рефлексии в осуществлении ориентаций учащейся молодежи. Теоретико-методологическая база исследования – личностный, деятельностный, акмеологический, рефлексивный подходы, концепция рефлексивной психологии И.Н.Семенова. Объект исследования – личность старшеклассников и студентов, предмет – рефлексивность смысложизненных и профессиональных ориентаций личности учащейся молодежи.

Задачи исследования: 1) проанализировать историю вопроса и обобщить историко-научные предпосылки исследования; 2) определить теоретико-методологические основы и концептуальные средства исследования; 3) выяснить диагностические и развивающие возможности разработанного И.Н.Семеновым опросника «Рефлексия целей»; 4) провести эмпирическое исследование целеобразования студентов.

Настоящее исследование осуществляется в следующие три этапа: 1) историко-теоретический, 2) пилотажный, 3) психолого-педагогический. Итоги первого этапа были представлены на Международной конференции «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» (Водопьянов Д.А., Семенов И.Н., 2011), результаты второго этапа – излагаются в настоящей работе, а третьего – будут представлены в дальнейшем особо.

Каждый человек планирует собственную личную жизнь и проектирует профессиональную карьеру, выдвигая перед собой те или иные цели и стремясь их реализовать в конкретных экзистенциальных условиях своей жизнедеятельности в современном ему социокультурном контексте. В целях выяснения и рефлексии личностью ее жизненных и профессиональных целей был разработан рефлексивный опросник (И.Н.Семенов, 2009) на основе рефлексивной психологии (И.Н.Семенов, 1990, 2000, 2007), рефлексивной акмеологии (А.А.Деркач, И.Н.Семенов,

С.Ю.Степанов, 1998; А.А.Деркач, И.Н.Семенов, А.В.Балаева, 2005) и рефлексивной педагогики (В.М.Дюков, И.Н.Семенов, 2007; И.Н.Семенов, Т.Г.Болдина, 2003). Следует отметить, что в динамике жизненных целей выражается развитие различных аспектов личностного роста человека, а в динамике профессиональных целей – ряд аспектов его профессионального развития.

Указанный опросник применяется в качестве рефлексивно-диагностического средства при изучении соотношения личностных и профессиональных целей у респондентов различных возрастных групп: школьников, студентов и взрослых специалистов.

На школьниках изучается динамика жизненных и профессиональных целей в период допрофессионального развития их личности. На студентах изучается предпрофессиональное развитие человека, а на взрослых специалистах – его внутривидовое развитие.

Проводимое нами психолого-педагогическое и акмеологическое исследование целеполагания смысложизненных и профессионально-перспективных ориентаций ограничивается пилотажным изучением возрастной группы студентов, находящихся на стадии предпрофессионального развития. В дальнейшем планируется изучение личностных ориентаций старшеклассников и их сравнительный анализ с личностно-профессиональным целеполаганием учащихся-студентов.

Были собраны эмпирические данные у двух групп студентов различной предпрофессиональной направленности одного из престижных московских вузов. Первая группа – студенты факультета мировой экономики и мировой политики. Вторая – отделение прикладной математики факультета бизнес-информатики. Гипотезой данного этапа исследования явилось предположение о том, что целеполагание студентов имеет иерархический характер.

Полученные результаты. Оказалось, что ведущими ценностями для респондентов являются, в первую очередь: создание собственной будущей семьи, далее – желание получить престижное высшее образование и достойную, интересную, востребованную работу, способную обеспечить материальное благополучие, а также возможность самосовершенствования и саморазвития своей личности и, безусловно, профессиональный рост. Также в качестве ценностей выделялись: вклад в преобразование своей страны и общества, материальный достаток (деньги, капитал), общение, друзья, хобби, любовь. В целом можно заметить схожесть данных у респондентов различных полов. Так, «Создание будущей семьи» - у девушек 29 % , у юношей 27 % . «Желание иметь высшее образование» - у девушек 14 % , у юношей 13%. «Желание иметь достойную, востребованную профессию, работу» - у девушек 12%, у юношей 12% .

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что на этапе предпрофессионального развития ведущими ценностями для

личности (приоритетными для большинства респондентов) являются семья, получение высшего образования и, собственно, своей будущей профессии, востребованной работы. Тем самым, гипотеза об иерархическом характере личностно-профессионального целеполагания студентов в целом подтвердилась. Задачей дальнейшего этапа исследования является выяснение рефлексивных возможностей опросника «Рефлексия целей».

Важно также отметить, что данный опросник является развивающим. Если работа респондента с жизненными целями личности свидетельствует о личностном росте человека, то его работа над профессиональными целями свидетельствует также о его внутрличностном профессиональном развитии.

Одна из главных задач опросника, и, одновременно, одна из главных его положительных сторон, заключается в развитии способностей к рефлексии сложности жизненных и профессиональных целей, а также способов и трудностей их достижения. А если присутствовала рефлексия – значит, свершился личностный рост респондента.

В заключение важно отметить интересный в акмеологическом отношении факт. В эмпирических данных встречаются мысли об акме. Например, встречаются работы, в которых прослеживаются своего рода индикаторы акме – пики карьеры, личностного роста. В некоторых работах респонденты даже указывают конкретные примеры своей наивысшей профессиональной цели (например, достижение определенной должности, поста и т.д.).

В целом можно сделать общий вывод о том, что установленные особенности рефлексии студентами их смысложизненных и профессиональных ориентаций необходимо учитывать при психолого-педагогическом обеспечении вузовского образования, а указанный опросник «Рефлексия целей» служит эффективным средством для диагностики и активизации рефлексивных способностей студентов.

(При поддержке гранта «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи» Научного фонда Высшей школы экономики N 11-04-0059).

Литература

1. Водопьянов Д.А., Семенов И.Н. Психолого-акмеологическое исследование рефлексивного развития личностно-профессионального целеобразования //УП Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» /Под ред. Л.М.Митиной. - М., 2011.
2. Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. - М., 2005.
3. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. -М., 1998.
4. Дюков В.М., Семенов И.Н. Инновационная педагогика.- Красноярск, 2007.
5. Лаптева О.И., Семенов И.Н., Куликова С.Г. Рефлексивно-организационная психология. – Новосибирск, 2011.

6. Репецкий Ю.А., Семенов И.Н., Сидорова А.Ю. Рефлексия смысла жизни и личностное самоопределение в контексте инновационного тренинга //Мир психологии.- 2001.- N 2.
7. Семенов И.Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. - М.-Воронеж, 2000.

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА РЕФЛЕКСИИ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Одним из направлений современной рефлексивно-организационной психологии управления (В.Е.Лепский, 2000, 2010; И.Н.Семенов, 2009; И.Н.Семенов, С.А.Смирнов, 2009; О.И.Лаптева, И.Н.Семенов, Г.С.Куликова, 2010 и др.) и образования (И.Н.Семенов, Т.Г.Болдина, 2003; И.Н.Семенов, А.С.Елисеенко, 2008) является изучение рефлексивных способностей, во многом определяющих – наряду с мышлением, воображением и другими высшими психическими процессами – когнитивную эффективность профессиональной деятельности, в т.ч. при решении комплексных и неопределенных задач (А.С.Елисеенко, 2011; К.А.Казбеков, И.Н.Семенов, 2009 и др.).

Поскольку основы профессионального менталитета и реализующих его знаниевых компетенций и рефлексивных способностей начинают закладываться в процессе высшего образования, то актуально изучение такого их компонента, как рефлексия целеобразования личности студентов. В связи с этим в проводимом нами методом контент-анализа психологическом исследовании рефлексии целеобразования студентов для сбора эмпирического материала использовался разработанный И.Н.Семеновым (2009) диагностико-развивающий методический комплекс «Рефлексия личностных и профессиональных целей». **Объектом** исследования является личность студентов, **предметом** – рефлексивные особенности их целеобразования как субъектов образовательного процесса. **Теоретико-методологическую базу** исследования составили положения системной методологии, субъектный, ресурсный, рефлексивный и деятельностный подходы к изучению самосознания личности, концепция рефлексивной психологии И.Н.Семенова. В качестве **методов** исследования использовались контент-анализ и его модификация применительно к изучению рефлексивности целеобразования, а также рефлексивно-психологические методы категориально-нормативного и содержательно-смыслового анализа дискурсов студентов.

Целью настоящей работы является разработка описательной модели данных для этой методики. Согласно выдвигаемой нами гипотезе такая модель могла бы эффективно описывать первичные данные, что позволило бы ей выступить в качестве фундамента для дальнейшего развития предложенной методики. В качестве описательной модели для модифицируемой нами методики продуктивно использовать количественный анализ содержания текста — контент-анализ. Благодаря

использованию метода контент-анализа и его модификации для изучения рефлексивности целеобразования, были получены наиболее общие группы целей, трудностей на пути их достижения, средств преодоления этих трудностей, которые объединяются в соответствующие категории. Такие категории описывают основной массив данных и несут в себе информацию о наиболее типичных ответах на вопросы методики в количественной форме. Оказалось, что в качестве основных жизненных целей, которые ставят себе студенты (НИУ-ВШЭ), выступают: самореализация, карьерный успех, материальное благополучие, образование и создание семьи (цели представлены по убыванию частоты).

Под самореализацией понимается цель исполнить собственные желания в соответствии с собственными ожиданиями, или другими словами, сделать так, чтобы всегда получать желаемое. Основными внешними преградами на пути достижения этих целей являются: нехватка ресурсов (в основном денег), отсутствие необходимого опыта и социальных связей, общественная и экономическая нестабильность в стране, высокая конкуренция. При этом, в качестве внутренних трудностей реципиентами выделяются: собственная неорганизованность и лень, неуверенность в себе, недостаток социального и жизненного опыта. Оказалось, что студенты выделяют основные стратегии преодоления препятствий и трудностей, среди которых: целеустремленная работа над собой и саморазвитие является ведущей стратегией (наиболее частотной), а образование и накопление социального опыта как дополнительная стратегия (частота вдвое меньше). Студенты рекомендуют себе на пути к поставленным целям: учиться, повышать профессионализм и оптимистично строить собственное будущее. Помимо этого, нами были проанализированы основные трудности, связанные с работой респондента с методикой. Поскольку методика призвана побудить реципиентов к рефлексивному анализу собственных целей, которые часто неопределенны, и по большей части вербализовано не формулировались, то работа над методикой требует усилий и навыков самоанализа. Именно отсутствие этих навыков и размытость жизненных целей выделены в качестве основных трудностей, с которыми сталкивается респондент в процессе работы с методикой. Важно отметить, что сам факт обращения респондента к его жизненным целям с инструкцией их вербализовать и прописать примерный путь их реализации, включая трудности, несет в себе развивающий эффект. Основная трудность при работе над заданием методики это подтверждает. До того, как студенты столкнулись с вопросами, им зачастую, просто не приходилось продумывать свою стратегическую карту целей и пытаться ее вербализовать. Такое задание запускает процесс самоанализа и рефлексии, что по определению выступает процессом саморазвития и самосовершенствования. Также стоит отметить, что очевидная валидность методики представлена довольно широко. Цели, полученные в ходе контент-анализа, выглядят

вполне логичными и жизненными, а трудности и пути их преодоления согласованными. Вероятно, это свидетельствует о том, что методика улавливает тот класс психологических явлений, а именно целеобразование, достаточно эффективно, что открывает широкие возможности развития методики и ее дальнейшей валидации и совершенствования системы интерпретации данных.

Итак, можно сделать общий вывод о том, что проведенное нами средствами контент-анализа психолого-педагогическое исследование подтвердило нашу гипотезу и показало конструктивные возможности диагностико-развивающего комплекса «Рефлексия жизненных и профессиональных целей» как для психологического изучения, так и для педагогической активизации рефлексивности целеобразования студенческой молодежи в образовательном пространстве современного вуза.

(При поддержке Гранта «Учитель – ученики» Научного фонда НИУ ВШЭ N 11-04-0051 «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи»)

Литература

1. Двоглазова М.Ю., Семенов И.Н. Роль личностной рефлексии в развитии индивидуальности студентов в образовательном пространстве вуза // Современные направления развития педагогической мысли и педагогики Е.И.Шварца /Под ред. Г.Ф.Похмелкиной и др. – Пермь, 2009.
2. Семенов И.Н. Рефлетехнологии психолого-педагогического обеспечения межпоколенческого перехода //Известия АПСН. - М.: МПСИ, 2009.
3. Семенов И.Н, Двоглазова М.Ю. Роль рефлексии в организации творческого мышления и самоорганизации творческого мышления //Мир психологии.- 2011.- N 2.
4. Семенов И.Н., Елисеенко А.С. Типология образовательных пространств и их рефлексивно-психологического обеспечения.// Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. – Кисловодск: СГТУ, 2008.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИХ САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

В самом общем виде, саморазвитие личности представляет собой процесс и результат активного и целенаправленного воздействия личности на саму себя и внутренние условия своего существования для достижения устойчивого и позитивного психологического эффекта. Кажется, достаточно одного определения, чтобы вызвать большой интерес к этому феномену у психолога, исследователя и практика, однако до сих пор в его природе многое остается неясным.

Принимаясь за исследование в этой области, крайне важно отталкиваться от того или иного методологического основания, служащего опорой в общем понимании этого феномена. Для данной работы таким основанием стал субъектно-деятельностный подход к развитию личности, разработанный А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Татенко, В.И. Слободчиковым, В.В. Знаковым, а также взгляды на феномен саморазвития личности в теории Д.А. Леонтьева. Выбор этих направлений не случаен: объектом исследования в данной работе выступают, в определении И.С. Кона, не генетически заданные и социально воспитанные последствия развития, а самостоятельно достигнутые его результаты. В современной психологии эта категория определяется как саморазвитие личности. Субъектный подход и «возможностная» теория личности Д.А. Леонтьева ставят этот феномен в число центральных категорий психологии личности, и рассматривает активность субъекта по преобразованию собственной жизни как главную движущую силу его развития.

Внутренние препятствия саморазвитию личности существуют как эмпирический факт, но обоснованное выделение их из эмпирического и теоретического контекста не проведено. Между тем, исследования в этой области как никогда актуальны в настоящее время. Так, потребности педагогической практики в изучении этого направления отражаются в многочисленных публикациях [8, 9]. Не менее востребованы исследования саморазвития личности и в практике активного социально-психологического обучения, в коучинге и психологии управления.

Объектом данного исследования, таким образом, является саморазвитие личности. **Предметом** исследования выступают индивидуальные особенности, препятствующие саморазвитию личности. **Гипотеза** исследования формулируется следующим образом:

«Существуют препятствия саморазвитию личности – эгоизм, ригидность, внутренняя несогласованность». **Целью** данного исследования выступает разработка методики диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности.

Создание методики предвзяло объемное теоретическое исследование подходов к саморазвитию личности и препятствий для саморазвития. Проанализировав различные трактовки и проявления этого феномена, можно отметить, что у ряда авторов представления о них перекликаются, накладываются, содержат в своей основе схожие механизмы. Нами была проведена систематизация выделенных механизмов, по результатам которой была выдвинута гипотеза о существовании трех видов препятствий саморазвитию личности, условно обозначенных как «эгоизм», «ригидность» и «внутренняя несогласованность личности». На основании полученных данных было принято решение о создании психодиагностического инструмента, оценивающего уровень выраженности данных препятствий у испытуемого.

Теоретическое исследование позволило определить основные шкалы, включенные в опросник.

Шкала эгоизма оценивает отношение индивида к обществу и другим людям. Чрезмерная направленность личности на себя является существенным ограничивающим саморазвитие фактором. Этот феномен в качестве препятствия саморазвитию личности особенно выделяли Л.И. Божович, А. Адлер, К. Хорни, Ф. Перлз.

Шкала ригидности оценивает степень гибкости личностных установок и интерперсонального поведения индивида, способности к принятию новых установок и моделей взаимодействия. В качестве тормозящих саморазвитие личности факторов, ригидность рассматривали К. Левин, К. Хорни, А.Г. Маслоу, Д.А. Леонтьев.

Шкала внутренней несогласованности личности имеет отношение к степени ее гармоничности, интегрированности, соотношению личностных структур, ощущению личностью своей целостности. Исследователями, описавшими подобные феномены как препятствия саморазвитию личности, являются К. Роджерс, А.Г. Маслоу, Э. Эриксон, К.Г. Юнг, Д.А. Леонтьев.

Для проверки искренности ответов испытуемых в текст методики включены и вопросы шкалы искренности.

Для опросника нами были подобраны 70 утверждений, из которых 7 составляют шкалу лжи, 20 – шкалу эгоизма, 21 вопрос вошел в шкалу ригидности, 22 вопроса входят в шкалу внутренней несогласованности. Инструкция не ограничивает время ответов, в среднем составляющее 15-20 минут. Применение методики возможно как в групповой, так и в индивидуальной форме.

В выборку стандартизации вошли 200 студентов различных

факультетов Орловского государственного университета. Состав выборки – 100 девушек и 100 юношей в возрасте от 18 до 22 лет. Полученные нормативные показатели приведены в табл.1.

Таблица 1

Результаты стандартизации

| | Юноши | | Девушки | |
|------------------------------------|-------|----------|---------|----------|
| | μ | σ | μ | σ |
| Шкала эгоизма | 8,52 | 4,08 | 7,15 | 3,21 |
| Шкала ригидности | 7,16 | 2,91 | 8,03 | 3,08 |
| Шкала внутренней несогласованности | 7,90 | 3,46 | 9,50 | 3,74 |
| Сумма шкал | 23,58 | 7,73 | 24,68 | 6,65 |

μ – среднее арифметическое баллов по шкале

σ – стандартное отклонение по шкале

Исследование надежности проводилось методом эквивалентных половин теста и ретестовым методом на материале опроса 50 человек (25 юношей и 25 девушек) и показало тесные, значимые на уровне $\alpha = 0,01$ корреляции.

Валидизация методики предполагала проверку содержательной и конструктивной валидности, а также исследование внутренней согласованности.

Большинство утверждений опросника были отобраны из известных шкал методик Г. Олпорта, Г. Айзенка, Р. Кеттелла, Э. Шейна, Р.С. Пантелеева, после чего подвергались экспертному анализу. Эта процедура обеспечила содержательную валидность методики.

Определение показателей конструктивной валидности проводилось методом дискриминативной валидизации. В качестве инструмента сравнения выступили методики «Самоактуализационный тест» Э. Шострома и «Шкалы психологического благополучия» К. Риффа, обладающие в значительной мере конструктивной противоположностью. В исследовании принимало участие 100 студентов. Корреляции по шкалам позволяют говорить об умеренно значимых показателях конструктивной валидности. При этом корреляция не является слишком тесной, что характеризует разрабатываемый диагностический инструмент не как противоположность имеющейся методике, а как самостоятельное измерительное средство.

Внутренняя согласованность теста проверялась методом интеркорреляции шкал на основе данных обследования 150 студентов. Исследование показало умеренную (для шкалы эгоизма) и высокую (для шкал ригидности и внутренней несогласованности) степень вклада шкал в

общий балл по методике.

Таким образом, результаты психометрической проверки методики в целом удовлетворительные. Показатели надежности и валидности находятся на необходимом для личностного опросника уровне. Методика пригодна для практического и исследовательского использования.

Далее приведем инструкцию, бланк ответов и утверждения опросника.

Инструкция: Внимательно прочтите каждое утверждение и оцените его как верное или неверное по отношению к Вам. Поставьте крестик в соответствующий столбец бланка ответов напротив номера вопроса. Здесь нет правильных или неправильных ответов, так как любой человек прав по отношению к самому себе.

Бланк ответов:

В – Утверждение верно по отношению к Вам

Н – Утверждение неверно по отношению к Вам

| | В | Н | | В | Н | | В | Н | | В | Н | | В | Н | | В | Н | | В | Н |
|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|
| 1 | | | 11 | | | 21 | | | 31 | | | 41 | | | 51 | | | 61 | | |
| 2 | | | 12 | | | 22 | | | 32 | | | 42 | | | 52 | | | 62 | | |
| 3 | | | 13 | | | 23 | | | 33 | | | 43 | | | 53 | | | 63 | | |
| 4 | | | 14 | | | 24 | | | 34 | | | 44 | | | 54 | | | 64 | | |
| 5 | | | 15 | | | 25 | | | 35 | | | 45 | | | 55 | | | 65 | | |
| 6 | | | 16 | | | 26 | | | 36 | | | 46 | | | 56 | | | 66 | | |
| 7 | | | 17 | | | 27 | | | 37 | | | 47 | | | 57 | | | 67 | | |
| 8 | | | 18 | | | 28 | | | 38 | | | 48 | | | 58 | | | 68 | | |
| 9 | | | 19 | | | 29 | | | 39 | | | 49 | | | 59 | | | 69 | | |
| 10 | | | 20 | | | 30 | | | 40 | | | 50 | | | 60 | | | 70 | | |

Утверждения опросника:

1. Человек должен всегда действовать таким образом, чтобы не стать несчастным.
2. Я могу быстро прервать начатое дело и тут же приступить к выполнению другого задания.
3. Физически я чувствую себя лучше, чем другие люди.
4. Я могу приложить максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение.
5. Мне нравится «изобретать» новые способы выполнения какой-либо работы больше, чем придерживаться испытанных приемов.
6. Я вполне ясно представляю себе, что ждет меня впереди.
7. Я когда-то воспользовался оплошностью другого человека в своих целях.

8. Человек имеет право обеспечить свое счастье, даже если ради этого придется пренебречь счастьем других людей.
9. Когда я вижу, что меня не понимают, я легко отказываюсь от намерения доказать что-либо.
10. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
11. Любой человек должен отказаться от собственных желаний, если они наносят вред интересам других людей.
12. Я очень настороженно отношусь ко всему новому.
13. Я считаю, что достоин лучшей жизни.
14. Мне случалось без спроса брать вещи, принадлежащие другому лицу.
15. Если человек воспользовался возможностью, чтобы обеспечить себе преимущества над другими, то его нельзя осуждать.
16. Даже когда я занят своей основной работой, то интересуюсь в то же время и работой своих товарищей.
17. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
18. Человека следует оценивать, прежде всего, с точки зрения его полезности другим людям, а не по успешности его личных дел.
19. Я нелегко сближаюсь с людьми.
20. То, что со мной случается, - это дело моих собственных рук.
21. Мне приходилось говорить о том, в чем я плохо разбираюсь.
22. Я убежден, что забота о других часто идет в ущерб себе.
23. Бывало, что я отказывался что-нибудь сделать, так как не верил в свои способности.
24. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
25. Добиваясь своих целей в жизни, всегда следует учитывать чувства других людей.
26. Я легко перехожу от одного дела к другому.
27. Уверен, что в жизни я на своем месте.
28. Случалось, что я обвинял кого-то в том, в чем на самом деле был виноват сам.
29. Каждый может добиваться своего счастья так, как ему заблагорассудится.
30. Нередко я проявляю упрямство.
31. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
32. Для себя у меня обычно не хватает ни сил, ни времени.
33. Мне трудно отказаться от привычек, которые мне не по душе.
34. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
35. Я иногда много хвастаюсь.
36. Нет ничего предосудительного в том, что человек стремится обеспечить свое благополучие любыми средствами, зачастую даже за счет других людей.

37. Если бы мне меньше препятствовали, я наверняка достиг бы гораздо больших успехов.
38. Я часто, но довольно безуспешно, пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я стремлюсь сделать как можно больше для других людей.
40. Меня трудно переубедить.
41. Я сам создал себя таким, каков я есть.
42. Мне случалось когда-нибудь пожадничать, чтобы получить больше, чем мне полагалось.
43. Если бы не обстоятельства, я мог бы достичь большего в личной жизни или в работе.
44. Я думаю, что я более раздражительный, чем большинство людей.
45. Детей надо воспитывать таким образом, чтобы они больше думали о своих собственных интересах, чем об интересах других людей.
46. Я резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.
47. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
48. Я претендовал когда-то на похвалу за то, что в действительности сделал другой человек.
49. Человек должен стремиться получить от жизни максимальное удовольствие, даже если для этого придется пренебречь благополучием других людей.
50. Я неохотно иду на риск.
51. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
52. Я часто стараюсь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятность.
53. Мне трудно менять привычки.
54. У меня нередко возникают сомнения, а такой ли я на самом деле, каким себе представляюсь.
55. Я обычно много времени уделяю своей особе.
56. Мне нелегко переключать внимание.
57. Мне слишком часто приходится оправдываться перед самим собой.
58. Мне трудно отказать людям, когда они меня о чем-нибудь просят.
59. Часто бывает, что у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.
60. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
61. Я убежден, что не нужно для других сильно напрягаться.
62. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
63. Я убедился, что глубокое проникновение в себя – малоприятное и довольно рискованное занятие.
64. Я убежден, что самая большая ценность в жизни – жить для других людей.
65. Мне не стать знаменитым человеком.
66. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
67. Мне трудно заставить себя сделать что-то для других.

68. В незнакомой компании я обычно помалкиваю.

69. Жизнь проходит мимо меня.

70. Я хороший человек.

Процедура обработки предусматривает подсчет баллов по каждой шкале согласно представленному ниже ключу. За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл. Далее проводится суммирование баллов по первым трем шкалам.

Ключ к шкале эгоизма:

ответы «верно» на вопросы 1, 4, 8, 15, 22, 29, 36, 45, 49, 55, 61, 67

ответы «неверно» на вопросы 11, 18, 25, 32, 39, 52, 58, 64

Ключ к шкале ригидности:

ответы «верно» на вопросы 9, 12, 19, 23, 33, 37, 43, 46, 50, 53, 56, 59, 62, 65, 68

ответы «неверно» на вопросы 2, 5, 16, 26, 30, 40

Ключ к шкале внутренней несогласованности:

ответы «верно» на вопросы 10, 13, 17, 24, 31, 38, 44, 47, 51, 54, 57, 63, 69

ответы «неверно» на вопросы 3, 6, 20, 27, 34, 41, 60, 66, 70

Ключ к шкале искренности:

ответы «неверно» на вопросы 7, 14, 21, 28, 35, 42, 48

Полученные значения сопоставляются с нормой (см. табл. 1). При превышении показателей по одной из шкал, нескольким шкалам или по сумме баллов делается вывод о наличии тормозящих саморазвитие личности индивидуальных особенностей, выявляется проблемная зона.

Испытуемые, набравшие высокие баллы ($+2\sigma$ и выше) по шкале эгоизма весьма вероятно испытывают трудности в адекватной оценке своих возможностей. Излишняя направленность личности на себя приводит к непродуктивному способу взаимодействия с миром: личность направляет свою энергию на себя, вместо того, чтобы стремиться изменять и улучшать окружающий мир. Это противостоит такой характеристике самоактуализирующейся личности, как концентрированность на проблемах окружающего мира, а не на личных проблемах. Установки превосходства эгоцентричной личности, переоценка своих возможностей часто приводят к возникновению внутренних конфликтов при встрече с реальными обстоятельствами жизни.

Средний и низкий балл (в пределах $\pm 2\sigma$ и ниже) по этой шкале отражает способность испытуемого избирать адекватные ориентиры и цели, а также способы достижения этих целей. Человек с таким уровнем выраженности эгоизма, скорее всего, достаточно уверен в себе и при этом адекватно оценивает свои возможности. Испытуемые, набравшие очень низкие баллы по этой шкале (ниже -1σ) проявляют выраженную автономию личности, способность определять собственные цели и добиваться их реализации, обладают независимостью на интеллектуальном, поведенческом, и личностном уровнях.

Испытуемые, набравшие высокие баллы ($+2\sigma$ и выше) по шкале ригидности могут быть склонны к намеренному занижению уровня своих притязаний. Для них главным препятствующим развитию фактором является неспособность сделать выбор в пользу развития, а не в пользу сохранения уже имеющегося. В социальном плане ригидность проявляется в коллективном образе мысли, конформности, как предпочтение общественных установок и ценностей своим собственным.

Средние балы (в пределах $\pm 2\sigma$) говорят о гибкости поведения испытуемого, его способности проявлять коммуникативную гибкость в ситуации общения, адекватно реагировать на изменения жизненной ситуации.

Очень низкие показатели по этой шкале (ниже -2σ) говорят о склонности испытуемого очень легко переключаться с одной деятельности на другую, принимать импульсивные жизненные решения, что также в своем крайнем проявлении представляет опасность для саморазвития: для того, чтобы равномерно развиваться, личности необходимо переживать свой опыт и иметь представление о том, чем личность была и куда стремится. Для этого человек должен обладать некоторым базовым уровнем личного постоянства.

Набранные баллы в диапазоне $+2\sigma$ и выше по шкале внутренней несогласованности могут свидетельствовать о внутренней конфликтности, дисгармонии, сильном несоответствии представлений индивида о самом себе с желаемым состоянием. Внутренняя несогласованность негативно влияет на веру личности в свои силы, способствует потере ориентиров, идеалов, ценностей. Она может порождать чувство психологического неблагополучия, отвлекать силы личности на стремление восстановить положительное эмоциональное состояние и поэтому потребность в саморазвитии оказывается блокированной, личность занята решением более актуальной для нее задачи.

Средние показатели (в пределах $\pm 2\sigma$) отражают благоприятное для саморазвития испытуемого состояние личности, при котором внутренняя несогласованность не достигает деструктивного уровня, но создает энергию для разрешения этой несогласованности, чем толкает личность к саморазвитию.

Крайне низкие баллы (ниже -2σ) по этой шкале могут свидетельствовать о переоценке своего благополучия, и как следствие, чрезмерной удовлетворенности, нежелании ставить новые задачи развития и достигать их.

Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена в рамках психодиагностической традиции, цель исследования выполнена. Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности, может применяться в процессе психологического сопровождения психолого-педагогических программ. Проведенное исследование учитывает потребности современной педагогики в

исследованиях этого направления.

Литература

1. Абульханова К.А., Петровский В.А., Семенов И.Н. и др. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции. / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова - М., 2009
2. Ахмадеева Г.Р. Саморазвитие личности как социокультурная проблема // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2006. - № 3. - С. 135-137.
3. Иванова С.П. Вопросы саморазвития личности в свете философского осмысления // Вестник Якутского государственного университета. - 2009. - Т. 6. - № 2. - С. 73-79.
4. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. - 2011. - №1. - С. 3-27.
5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. - М., 1993.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. - М., 2006.
7. Нелунова Е.Д. К проблеме целостного саморазвития личности в условиях мультимедийного образования // Наука и образование. - 2007. - № 3. - С. 58-61.
8. Остапенко А.В. Использование элементов педагогического сопровождения саморазвития личности студента в учебном процессе вуза // Вестник Университета Российской академии образования. - 2008. - № 2. - С. 132-134.
9. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. - 2008. - № 5. - С. 134-141.
10. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. - М., 2011.
11. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. - 2007. - № 4. - С. 107-116.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ РЕФЛЕКСИВНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЩЕЖИЗНЕННЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ

Сегодня, в условиях активно формирующегося капиталистического характера экономико-производственных отношений и их проникновения в другие сферы современной российской социальной действительности все чаще обсуждаются вопросы о формировании различных видов отчуждения в трудовой деятельности людей. Естественно, что подобная ситуация в той или иной степени накладывает отпечаток и на сферу профессионального образования. Так, увеличение разрыва, принципиального несоответствия между актуально существующими потребностями рынка труда и профессионально-ценностными ориентациями молодежи, искусственно культивируемыми средствами массовой информации (например, противопоставление престижности и реальной социальной значимости профессий), между количеством выпускников высших и средних специальных учебных заведений и наличием реальной возможности их профильного трудоустройства, приводит, с одной стороны, к формированию у студентов крайне диффузной личностно-профессиональной перспективы, с другой – к значительному увеличению возрастных границ ее формирования.

В самом общем виде отчужденность человеческого труда характеризует несоответствие между побуждающими к нему мотивами и смысловой обусловленностью индивидуального бытия как такового. Ситуация отчуждения человека от процесса труда, продукта собственной трудовой деятельности препятствует возможности творческой самореализации человека и его гармоничному профессионально-личностному становлению. Другими словами, подлинное развитие личности возможно только при условии осмысленного (наполненного личностным смыслом) отношения человека к собственному труду и отсутствии противоречия между общежизненными и узко профессиональными целями.

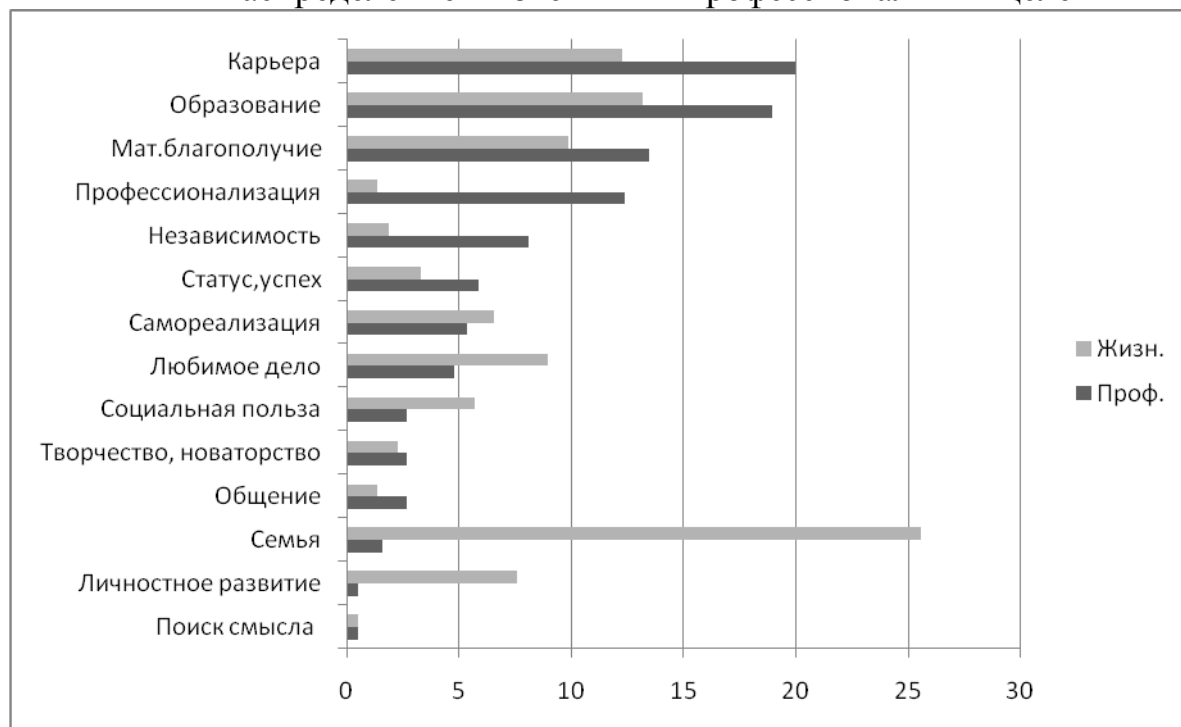
В связи с этим нами была выбрана актуальная **проблема** анализа характера отношений между данными классами персональных целей на этапе профессионального становления молодежи в процессе получения высшего образования с целью поиска возможностей его оптимизации до непосредственного начала трудовой деятельности. Некоторые результаты первого этапа исследования, проведенного на выборке студентов различных факультетов ВШЭ представлены в настоящем исследовании.

Его **теоретико-методологическую основу** составили принципы системного, субъектного, деятельностного, рефлексивного и личностного подходов, а также концепция рефлексивной психологии И.Н.Семенова. **Объект** настоящего исследования – личность студентов, **предмет** – их рефлексия общежизненных и профессиональных целей, **методы** – средства качественного и количественного анализа дискурса личности. При этом нами использовалась разработанная И.Н.Семеновым «Методика рефлексия целей», направленная как на диагностику, так и на фасилитацию процесса личностно-профессионального целеопределения респондентов. Один из взаимодополняющих блоков методики направлен на выявление жизненных и профессиональных целей, помимо непосредственной возможности получить представление о структуре и внутригрупповой иерархии ценностных ориентаций, дает возможность исследовать уровень рефлексии испытуемых и его взаимосвязь с тенденциональной стратегией преодоления конфликтной или труднопреодолимой ситуации, ее потенциальную продуктивность/репродуктивность/непродуктивность.

Первоначально мы исходили из гипотетического представления о том, что жизненные и профессиональные цели представляют собой два разнородных класса мотивационных объектов. Однако полученная нами в результате пилотажного исследования картина опровергла данную гипотезу. Оказалось, что фактически два класса, полученные в результате анализа ответов на блоки методики «мои жизненные цели» и «мои профессиональные цели», за очень редким исключением дублируют друг друга, меняя лишь свою количественную представленность в идентичных классах. Количество уникальных «целей», встречающихся исключительно в том или другом классе, оказалось настолько мало, что ими можно пренебречь.

В результате анализа ответов, полученных нами по этой паре вопросов, позволил выделить следующие 14 целевых ориентаций, связанных с: 1) карьерным ростом, 2) повышением своих образовательных компетенций, 3) достижением материального благополучия, 4) самосовершенствованием себя как специалиста и профессионала, 5) достижением самостоятельности и независимости, 6) претензиями на высокий социальный статус, признание и успех, 7) самореализацией и раскрытием личностно-профессионального потенциала, 8) желанием, во что бы то ни стало, заниматься любимым делом, 9) стремлением приносить пользу окружающим, 10) стремлением к творчеству и желанием привнести в жизнь нечто качественно новое, 11) ориентацией на дружбу и общение, 12) создание и поддержка семьи, 13) развитие себя как личности, 14) поиском смысла жизни вообще и труда в частности. Количественное распределение ответов по группам жизненных и профессиональных целей представлено на гистограмме 1 (данные отражены в процентном соотношении).

Распределение жизненных и профессиональных целей



Полученные результаты дают нам возможность распределить целевые ориентации на три условные группы по преобладающим показателям шкал жизненных или профессиональных целей, либо с приблизительно равными результатами по обоим шкалам.

Так, например, стремление получить достойное образование, сделать выдающуюся карьеру или реализовать свой потенциал – являются одинаково высокоценными и в профессиональном, и в жизненном отношении. Напротив же, такие цели как «достижение независимости» и «профессионализация» относятся к сугубо профессиональным, а «личностное развитие» или «стремление приносить социальную пользу» лишь изредка упоминается в этом качестве.

Процесс профессионализации человека – важнейшая часть его жизни, а это значит, что между жизненными целями вообще и профессиональными в частности не должно существовать неразрешимых противоречий. Главный вопрос в том, каким образом общежизненные и профессиональные стремления соподчинены между собой и какие из этих сочетаний являются наиболее гармоничными, продуктивными и приводят к высокой рабочей результативности и насыщенной, осмысленной жизни человека.

На сегодняшний день перед нами только стоит задача поиска ответа на этот вопрос. В качестве стратегии его поиска мы предлагаем условно разделить все группы обследуемых на два класса: «синергийные» и «контрастные». К первым мы относим такие, в которых показатели по

наиболее значимым общежизненным и профессиональным целям находятся в пределах близких значений. Ко вторым – те, в которых результаты по комплиментарным целям существенно разнятся.

Отсюда можно сделать выводы о том, что в дальнейшем, сопоставляя полученные результаты с показателями методик, направленных на выявление профессионально-значимых качеств, мы сможем получить диагностический инструмент, позволяющий быстро определить трудовой потенциал коллектива, исходя уже из иерархии присущих его членам жизненных и профессиональных целей. Учет этого необходимо использовать в педагогической и социальной практике коррекции и оптимизации личностно-профессионального развития молодежи в процессе модернизации ее учебной и профессиональной деятельности. (При поддержке Гранта «Учитель-ученики» Научного фонда НИУ ВШЭ N 11-04-0051 «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи»).

Литература

1. Абульханова К.А., Семенов И.Н. и др. Психология индивидуальности: новые модели и концепции /Под ред. Е.Б.Старовойтенко, В.Д.Шадрикова. - М., 2009.
2. Семенов И.Н. Рефлексивная психология, акмеология и педагогика как средства возрождения образовательной системы // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы / Под ред. С.К.Бондыревой, Д.И.Фельдштейна и др. - М., 2009.
3. Семенов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. - 2007. - N 2.

Раздел V. Психологические особенности развития в период взрослости

*О.В. Оконешникова
Ю.В. Мухаметзянова*

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН НА ПОВЕДЕНИЕ В СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТАХ

Актуальность исследования обусловлена значимостью сферы семейных отношений в современном обществе. Семейный конфликт — согласно исследованиям занимает одно из самых высоких мест по шкале стрессов. Это столкновение, противоборство членов семьи; столкновение противоположных, несовместимых, потребностей, интересов, целей, типов поведения, отношений, установок, существенно значимых для них. Семья и полноценные межличностные отношения создают условия для психологического здоровья человека. Конфликты социально обусловлены и опосредствованы индивидуальными особенностями психики людей. Участники семейных конфликтов часто не являются противоборствующими сторонами, адекватно осознавшими свои цели, скорее они жертвы собственных неосознаваемых личностных особенностей и неправильного, не соответствующего реальности, видения ситуации и самих себя.

Для семейных конфликтов характерны крайне неоднозначные и потому неадекватные ситуации, связанные с особенностями поведения людей в конфликтах. Демонстрируемое поведение часто маскирует истинные чувства и представления о конфликтной ситуации и друг о друге. Так, за грубыми и шумными столкновениями супругов могут скрываться привязанность и любовь, а за подчеркнутой вежливостью — эмоциональный разрыв, хронический конфликт, иногда и ненависть.

В протекании конфликта как процесса выделяют четыре основные стадии: возникновение объективной конфликтной ситуации; осознание объективной конфликтной ситуации; переход к конфликтному поведению; разрешение конфликта. По степени опасности для семейных уз конфликты могут быть неопасными и опасными. Неопасные конфликты возникают при наличии объективных трудностей, усталости, раздражительности, состояния «нервного срыва»; внезапно начавшись, конфликт может быстро завершиться; про такие конфликты часто говорят: «К утру все пройдет». Опасный конфликт может привести к разводам.

Один из самых распространенных подходов к анализу причин межличностных конфликтов, в частности супружеских конфликтов, является подход, который исходит из того, что конфликт между супругами

возникает из-за неудовлетворенности определенных потребностей у одного из них или у обоих. Такого подхода придерживается, в частности, отечественный исследователь В. А. Сысенко. Ряд авторов рассматривает также в качестве причины конфликтов борьбу за власть, например, А. П. Егидес. В. Сатир считает, что важная составляющая брака - принятие решений, и для многих пар это поле битвы.

Г. Навайтис отмечает, что в молодых семьях обычно к кризисам приводит совокупность разрушающих факторов. Бытовые трудности, разногласия с ближайшими родственниками, неудовлетворенность интимными отношениями и пр. в отдельности могут быть приняты, но их совокупность превышает возможности супругов сопротивляться стрессу. Поэтому, решая похожие проблемы, актуально не столько регулировать разногласия, сколько обучить умению сопротивляться психической напряженности, умению организовать общий семейный отдых и постоянные положительные переживания.

По мнению В. А. Кан-Калика, во внутрисемейном конфликте чаще всего виновны обе стороны. Выделяют несколько типичных моделей поведения супругов в межличностных внутрисемейных конфликтах: стремление мужа и жены самоутвердиться в семье, например в роли главы; нежелание взять на себя новые обязанности; нежелание поступиться чем-либо из своей прошлой жизни для успешной реализации новой социальной роли; желание поучать и пр.

В.А. Сысенко подразделяет все относительно неблагополучные семьи на три типа: конфликтные, кризисные и проблемные. К конфликтным супружеским союзам относятся такие, в которых между супругами имеются сферы, где их интересы, потребности, намерения и желания постоянно приходят в столкновение, порождая особо сильные и продолжительные отрицательные эмоции. К кризисным семьям можно отнести такие, где противостояние интересов и потребностей супругов носит особо резкий характер и захватывает важные сферы жизнедеятельности семьи. Проблемные супружеские союзы - такие, которые столкнулись с особо трудными жизненными ситуациями, способными нанести ощутимый удар стабильности брака (отсутствием жилья, продолжительной болезнью одного из супругов и пр.).

В литературе выделяют следующие причины семейных конфликтов: распределение обязанностей в семье, личные отношения супругов, различная оценка других людей или ситуаций, плохой характер супруга или супруги, финансовые проблемы, проблемы с родственниками мужа и жены, воспитание детей, вредные привычки, неверность. Следует учитывать эти причины конфликтов в процессе исследования семьи.

На возникновение и поведение конфликтов оказывают влияние личностные особенности супругов (темперамент, характер), их привычки. Обычно хронические конфликты связаны с социально-психологическими установками личности, складывающимися в течение всей жизни. За

хроническими конфликтами стоят неудовлетворенные потребности и принципиальная несовместимость характеров, социально-психологических установок, взглядов, жизненных позиций.

Конфликтное взаимодействие является естественной формой взаимодействия супругов. Конфликты специфичны для разных стадий развития семьи. Те или иные неудовлетворенные потребности супругов или, по крайней мере, одного из них часто являются причинами конфликтов и приводят к разводам.

Программа исследования

Целью исследования, проведенного в 2011 году, было выявление взаимосвязи между личностными особенностями женщины и ее поведением в семейном конфликте.

Положения, выносимые на защиту:

1. На поведение женщины в конфликтах, а также на причины возникновения конфликтов и их последствия оказывает влияние возраст, личностные особенности женщины и стаж семейной жизни.

2. Личностные особенности женщины влияют на ее поведение в конфликте. Те женщины, которые не считаются с мнением группы, независимы в поведении, обладают слабым волевым контролем, повышенной возбудимостью, принимают собственные решения, стремятся в конфликте учитывать только собственные интересы, выбирают в качестве стратегии поведения соперничество и не способны к конструктивному разрешению конфликта.

Гипотеза: замужние женщины, характеризующиеся высокой социальной зрелостью и нормативностью поведения, более склонны выбирать стратегию сотрудничества в конфликтной ситуации, чем женщины с низким уровнем социальной зрелости.

Методики исследования:

1) авторская анкета для изучения семейных конфликтов, поведения женщины в семейном конфликте и для сбора биографических данных;

2) тест К. Томаса для изучения стратегии поведения в конфликтной ситуации;

3) тест Кеттелла для изучения личностных особенностей женщин, способных влиять на поведение в семейном конфликте.

Авторская анкета представлена 35 вопросами, которые позволяют рассмотреть содержательные и структурные аспекты семейного конфликта, сформулировать социальный портрет испытуемых. В анкете использованы как открытые, так и закрытые вопросы, а также неоконченные предложения.

Первый блок вопросов анкеты направлен на получение биографических данных супругов (возраст, образование, профессия, стаж брака). Эти данные позволяют выявить закономерность между культурно-образовательным уровнем супругов и семейными конфликтами, проследить влияние стажа брака и наличия детей на протекание

конфликтов.

Следующий блок вопросов, направлен на выявление содержательных аспектов конфликта. Выявляются ведущие факторы возникновения конфликтов. Рассмотрены основные причины конфликтов: распределение семейных обязанностей, особенности характера и поведения супругов, финансовые и жилищно-бытовые проблемы, проблемы с родственниками супругов, различные взгляды на воспитание детей, оценки окружающих.

Третий блок вопросов анкеты направлен на изучение структурных аспектов конфликтов. Данный блок вопросов позволяет выявить средства, используемые женщинами в конфликтах, цели, которые женщины преследуют в конфликтах, а также оценку женщинами последствий конфликтов.

Тест К. Томаса позволяет определить пять стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Для описания типов поведения людей в конфликтах (точнее, в конфликте интересов) К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в ситуацию, и напористость, для которой характерен акцент на собственных интересах.

Выделяется пять способов регулирования конфликтов, обозначенные в соответствии с двумя основополагающими измерениями (кооперация и напористость):

1. Соревнование (конкуренция) - стремление добиться своих интересов в ущерб другому.
2. Приспособление - принесение в жертву собственных интересов ради другого.
3. Компромисс - соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.
4. Избегание - отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Сотрудничество - участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

16-факторный опросник Кеттела применялся для изучения личностных черт. В исследовании наиболее важными для анализа были признаны три фактора опросника: фактор С; фактор G и фактор Q 4.

Фактор G характеризует особенности эмоционально-волевой сферы (настойчивость, организованность или безответственность, неорганизованность) и особенности регуляции социального поведения (принятие или игнорирование общепринятых моральных правил и норм). Можно интерпретировать данный фактор через структуру личности З. Фрейда, поскольку фактор G характеризует осознанность человека в регулировании силы «сверх-я», направленного на социальное поведение. Можно установить связь фактора G с социальной зрелостью.

Фактор С (эмоциональная устойчивость или эмоциональная неустойчивость) характеризует осознанность человека в регулировании силы «я». Психологи пытались описать этот фактор как «эго-силу» и «эго-слабость». В целом фактор направлен на измерение эмоциональной стабильности и личностной зрелости.

Фактор Q4 (расслабленность или напряженность) говорит о напряженности, фрустрированности, взвинченности, наличии возбуждения и беспокойства.

В исследовании приняли участие 50 замужних женщин в возрасте 22-40 лет. Из них 40% испытуемых принадлежат к возрастной группе 22-25 лет; 20% - 25-30 лет; 20% - 31-35 лет и 20% - в возрасте 35-40 лет.

58% опрошенных женщин высшее образование, 36% женщин имеют среднее специальное образование, остальные имеют среднее образование. В основном женщины работают в бюджетной сфере (образование, здравоохранение, управление); 20% работают в сфере обслуживания; у 16% женщин собственный бизнес и 18% женщин - домохозяйки.

Возраст мужей колеблется в тех же пределах, что и женщин, в среднем мужья старше своих жен примерно на 3 года. Образовательный уровень мужей чуть ниже, так, мужей с высшим образованием – 46%, а у 10% мужей - неполное среднее образование. Мужья испытуемых, в основном, заняты на производстве (строители), либо являются моряками.

Испытуемые состоят в браке от 1 года до 12 лет. 40% женщин (первая возрастная категория) состоят в браке до 5 лет. 40% женщин состоят в браке от 5 до 10 лет. И 20% испытуемых замужем более 10 лет.

У 60% женщин есть дети (у 40% женщин один ребенок, у 20% испытуемых два ребенка). У 40% женщин нет детей.

Следовательно, 30% женщин находятся на начальной стадии семейной жизни – у них небольшой стаж семейной жизни и нет детей. На средней стадии развития брака находятся 40% женщин (более 5 лет замужем и имеются дети). У 30% женщин мы можем говорить о зрелой семейной жизни.

Полученные данные обрабатывались при помощи статистического пакета программ «ПСИ», разработанного МСНИЦ «Социум». Использовались критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена и критерий Фишера.

Анализ результатов

Далеко не все женщины довольны своей семейной жизнью. Так, положительно ответили на этот вопрос только 24% женщин. По мнению 20% женщин, их семейная жизнь не хуже, чем у остальных. 46% опрошенных не довольны своей семейной жизнью. 10% испытуемых находятся на грани развода.

Рассмотрим содержательные аспекты семейного конфликта. В подавляющем большинстве (60%) женщины ответили, что конфликты чаще всего у них происходят с мужем. На втором месте по рейтингу в

качестве противоборствующей стороны выступили родственники супругов. У 20% женщин возникают конфликты с родственниками мужа, 10% испытуемых отметили, что конфликт возникает у мужа с их родственниками. У 10% женщин возникают конфликты с детьми.

В целом можно отметить, что основной причиной конфликтов в семьях испытуемых является распределение семейных ролей, финансовые проблемы, а также личные отношения и жилищно-бытовые проблемы.

Теперь рассмотрим структурные аспекты семейного конфликта. Конфликты очень часто возникают практически каждый день только у 12% женщин. У 26% опрошенных конфликты возникают чаще, чем в других семьях. В основном у респондентов конфликты случаются не чаще, чем в других семьях – 40%. У 22% женщин конфликты происходят, но очень редко.

36% женщин вступают в конфликт для того, чтобы разрешить противоречия. Для 30% испытуемых конфликт – психологическая разрядка. 22% испытуемых стремятся в конфликте устранить его причины. 10% испытуемых в конфликте стремятся унижить супруга.

Большинство женщин (60%) полагают, что их семейные конфликты нацелены на созидание, создание новых отношений, изменение ситуации. 30% испытуемых не смогли ответить на данный вопрос. 10% женщин считают, что их семейные конфликты нацелены на разрушение.

60% испытуемых предпочитают отмалчиваться; 14% - в качестве «аргументов» в конфликте используют повышение голоса; 24% женщин прибегают к помощи слез; 2% женщин закатывают истерики.

Была выявлена следующая закономерность: женщины, предпочитающие использовать насилие, унижение, склонные к истерикам, в конфликте не ищут решения проблем, они либо специально эскалируют конфликт, чтобы получить моральное удовлетворение за счет унижения супруга, либо конфликтуют ради психологической разрядки, отстаивания своей точки зрения и решения личных проблем.

Женщины, предпочитающие отмалчиваться, стараются избегать конфликтов, а 10% во всем соглашаются с соперником. Те испытуемые, которые плачут или закатывают истерики (30%) пытаются найти компромисс. Они же вступают в конфликт с целью разрешения противоречий.

У 8% женщин ссоры заканчиваются затяжной ссорой. 50% женщин затаивают обиду. 18% испытуемых вместе с мужем после ссоры принимают решение что-то изменить. У 20% женщин конфликты не вызывают никаких последствий.

50% женщин считают, что семейный конфликт – это симптом, свидетельствующий о наличии противоречий в семье. Было установлено, что чаще всего не удовлетворены семейной жизнью женщины, у которых конфликты возникают чаще, чем у других (1% уровень значимости). Также не удовлетворены семейной жизнью женщины, предпочитающие

отмалчиваться в конфликтах.

В исследовании было доказано, что стаж брака влияет на частоту конфликтов; на причины конфликтов; на выбор целей, средств и направленности конфликтов.

Было изучено, как влияют личностные особенности женщин на выбор стратегий поведения в конфликте. Согласно данным теста Томаса, женщины чаще предпочитают стратегию поведения в конфликте сотрудничество (40%). Сотрудничество - это наиболее учитывающий интересы обеих сторон стиль. Такие люди первым делом определяют, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы, а затем делают все возможное, чтобы эти интересы учитывались с обеих сторон.

30% испытуемых предпочитают стратегию соперничества. Скорее всего, этот человек будет настаивать на собственной точке зрения; он будет настойчиво стремиться добиться своего и настаивать на собственном понимании.

10% женщин предпочитают компромисс. Компромисс - одна из самых популярных форм стиля поведения в конфликтной ситуации. Почти не уступая своих позиций, но в то же время, находя общие точки соприкосновения с оппонентом, человек владеющий стилем поведения «компромисс» вполне способен находить конструктивные решения поставленных задач.

10% женщин предпочитают избегание и 10% - приспособление. Стиль избегания проявляется в том, что женщина предпочитает дать другим решить спорный вопрос. Приспособление означает то, что человек не любит конфликтов, поэтому, чтобы избежать излишней напряженности, подстраивается под ситуацию; старается успокоить другого, и главным образом сохранить отношения, и избежать неприятности для себя.

Было изучено, как влияют личностные особенности женщин на поведение в конфликтах. Для этого все испытуемые были разделены на две группы: первую группу составили женщины, стремящиеся к конструктивному разрешению конфликтов (60%), вторая группа представлена женщинами с деструктивным поведением в конфликте (40%).

Анализ личности женщин первой группы (стремящихся к разрешению конфликта) по методике 16-PF показывает, что у большинства испытуемых (70%) диагностирован невысокий уровень интеллектуального развития, но, в основном (80%), эти женщины практичные и конвенциальные. Они склонны к осторожности и к компромиссам в отношении новых людей; уважают принципы, терпимы к традиционным трудностям. В основном, женщины данной группы (80%) эмоционально устойчивы, трезво оценивают действительность, зрелые. Они часто (в 70% случаев) требовательны к себе, руководствуются чувством долга, настойчивы, берут на себя ответственность,

добросовестны. 30% женщин сознательны, настойчивы, обязательны. Большинство женщин первой группы предпочитают работать и принимать решения вместе с другими людьми.

Анализ личности женщин, стремящихся к деструктивному разрешению конфликтов, показывает, что в большинстве случаев (70%) они интеллектуально развиты; 20% женщин данной группы быстро воспринимают и усваивают новое. 80% женщин – люди с развитым воображением, погруженные во внутренние потребности, не заботятся о практических вопросах. Все женщины данной группы экспериментирующие, критические, свободно мыслящие. Все женщины данной группы чувствительны, эмоционально менее устойчивы, легко расстраиваются; они тревожны, депрессивны, испытывают беспокойство и чувство вины. У большинства женщин (90%) отмечается тенденция к непостоянству цели, они свободны от давления группы; 60% испытуемых данной группы не руководствуются волевым контролем, не обращают внимания на социальные требования, невнимательны к другим. 40% женщин внутренне недисциплинированные, конфликтные (низкая интеграция). Все женщины данной группы склонны к напряженности, возбудимости. Большинство женщин (80%) легкие в общении, участвующие аффективно. Часто (60%) эти женщины самоуверенные, независимые, агрессивные, упрямые, доминантные. 40% испытуемых данной группы самоуверенные, независимо мыслящие. Для них характерна авантюризм, социальная смелость, спонтанность, в 70% случаев – самодостаточность, предприимчивость, в 30% случаев – самостоятельность.

Выводы

Таким образом, к личностным особенностям женщин, склонных к деструктивному поведению в конфликте, можно отнести следующее: игнорирование общественных требований, творческий, самостоятельный стиль поведения; слабый волевой контроль; конфликтность, возбудимость; внутренняя напряженность и недоверчивость; предприимчивость; независимость от мнения группы, способность принимать собственные решения.

На удовлетворенность семейной жизнью влияют следующие личностные особенности женщин: эмоциональная устойчивость; социальная нормативность; уровень развития самоконтроля.

Установлена значимая взаимосвязь между стажем брака и личностными особенностями женщин. Чем дольше женщины состоят в браке, тем они более эмоционально устойчивы, смелы в общении, проницательны, можно характеризовать их как социально зрелых. Женщины с большим стажем семейной жизни предпочитают стратегию поведения в конфликте в виде компромисса.

Женщины с небольшим стажем семейной жизни - менее социально зрелые, более импульсивны, реже соблюдают социальные нормы и

прислушиваются к мнению группы. У них чаще всего возникают конфликты с мужем на почве распределения семейных обязанностей, вредных привычек мужа.

Исследование показывает, что в период ранней молодости конфликты чаще возникают на почве распределения семейных обязанностей и отношений с родственниками. В более позднем возрасте причинами конфликтов становятся материальные и бытовые условия, воспитание детей. С возрастом меняются и некоторые личностные особенности женщин, они становятся более сдержанными, склонны соблюдать социальные нормы. Это сказывается на их поведении в конфликтах.

Исследование показывает, что наиболее часто причинами конфликтов выступают распределение семейных ролей, финансовые и жилищно-бытовые проблемы. Можно выделить несколько групп женщин в зависимости от причин конфликта и стиля поведения в нем. Для тех, у кого конфликты возникают каждый день, причиной конфликтов являются совместное проживание с родственниками мужа. Женщины стремятся сформировать у мужа чувство вины, для этого повышают голос. Конфликты у них проходят чаще всего без последствий.

Для тех женщин, конфликты у которых происходят чаще, чем у других, целью конфликта является психологическая разрядка. В конфликте они прибегают к слезам. Конфликты у них носят деструктивный характер. Для этих женщин характерны низкое интеллектуальное развитие, слабое воображение, смелость в общении, отсутствие проницательности, тревожность, зависимость от группы, низкий уровень самоконтроля.

Женщины, вступающие в конфликт с целью устранения противоречий, предпочитают в конфликтах отмалчиваться и вести себя конструктивно. Личностными особенностями этих женщин являются: эмоциональная устойчивость, социальная организованность и отсутствие внутренних напряжений.

Женщины с большим стажем семейной жизни (в период средней зрелости) чаще всего предпочитают в конфликтах стратегию поведения – сотрудничества, а женщины с небольшим стажем семейной жизни – соперничество.

Для доказательства гипотезы о связи стратегии поведения в конфликте с личностными особенностями использовались корреляции между фактором G (социальная зрелость), фактором С (личностная зрелость) и семейными конфликтами, все они значимы на 5%, 1% и иногда даже на 0,1% уровне значимости. У зрелых личностей выше удовлетворенность семейной жизнью, они реже конфликтуют; зрелые женщины избегают неконструктивных и инфантильных стратегий (например, вызывать чувство вины у мужа). Таким образом, подтвердилась выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что

замужние женщины, характеризующиеся высокой социальной зрелостью и нормативностью поведения, более склонны выбирать стратегию сотрудничества в конфликтной ситуации, по сравнению с женщинами с низким уровнем социальной зрелости.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Раздел I. Психологические особенности развития детей дошкольного и младшего школьного возраст..... | 4 |
| <i>Синкевич И.А., Юрченко Н.В.</i> Развитие художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.. | 4 |
| <i>Гошева Е. Н., Томилина Н. Л.</i> Психологическое обеспечение адаптационного периода ребенка в ДОУ..... | 22 |
| <i>Смага А.А., Лебедева Е.Н.</i> Подходы к изучению проблемы семантики детской речи..... | 27 |
| <i>Гошева Е.Н., Ракевич Е. П.</i> Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста методом сказкотерапии..... | 33 |
| <i>Синкевич И.А., Зиберова Т.В.</i> Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста..... | 38 |
| <i>Смага А.А., Синякова А.А.</i> Выявление представлений учителей и родителей о роли сказок в воспитании ребенка..... | 51 |
| Раздел II. Психологические особенности развития подростков..... | 58 |
| <i>Тучкова Т.В., Литвиненко О.А.</i> Особенности самооценки младших подростков с различным уровнем тревожности..... | 58 |
| <i>Коновалова И.П., Яникянц С.В.</i> Выявление факторов агрессивности подростков..... | 71 |
| <i>Тучкова Т.В., Иодо Е.П.</i> Психолого-педагогическая коррекция страхов у младших подростков из неблагополучных семей..... | 76 |
| <i>Гошева Е.Н., Кочурова Л.А.</i> Психологическая коррекция девиантного поведения подростков, воспитывающихся в условиях депривации..... | 87 |
| Раздел III. Психологические особенности развития в поздней юности..... | 96 |
| <i>Двоеглазова М.Ю., Белезко А.И.</i> Взаимосвязь стрессоустойчивости и копинг-стратегий поведения в поздней юности..... | 96 |
| Раздел IV. Психология рефлексии и самосознания личности | 109 |
| <i>Аткишкина Е.В.</i> Рефлексивные особенности ценностных ориентаций личности студентов в контексте целеполагания самореализации..... | 109 |
| <i>Водопьянов Д.А.</i> Смысложизненные и профессиональные ориентации личности при переходе от среднего к высшему образованию..... | 116 |
| <i>Елисеенко А.С.</i> Исследование методом контент-анализа | |

| | | |
|---|-----------------|-----|
| рефлексии студентов..... | целеобразования | 120 |
| <i>Костенко В.Ю.</i> Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности | | 123 |
| <i>Серёгин К.С.</i> Сравнительный рефлексивно-психологический анализ общежизненных и профессиональных целей студентов.... | | 132 |
| <i>Раздел V. Психологические особенности развития в период взрослости.....</i> | | 136 |
| <i>Оконешникова О.В., Мухаметзянова Ю.В.</i> Влияние личностных особенностей женщин на поведение в семейных конфликтах..... | | 136 |

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аткишкина Е.В., магистрант Факультета психологии НИУ ВШЭ, Москва
Белезко А.И., аспирантка Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, выпускница ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета
Водопьянов Д.А., студент Международного института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва
Гошева Екатерина Николаевна, к.п.н., доцент факультета психологии, педагогики и права филиала НОУ ВПО «СФГА» в г. Мурманске
Двоглазова М.Ю., к.п.с.н., доцент Мурманского государственного гуманитарного университета
Елисеенко А.С., магистрант факультета психологии НИУ ВШЭ, Москва
Зиборова Т.В., студентка ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета
Иодо Е.П., студентка ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета
Коновалова И. П., к.п.н., доцент Мурманского государственного Гуманитарного университета
Костенко В.Ю., аспирант факультета психологии НИУ «Высшая школа экономики», Москва
Кочурова Л.А., студентка факультета психологии, педагогики и права филиала НОУ ВПО «СФГА» в г. Мурманске
Лебедева Е.Н., магистрант ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета
Леонтьев Д.А., д.п.с.н., профессор МГУ им. М.В. Ломоносова
Литвиненко О.А., студентка ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета
Оконешникова О.В., к.п.с.н., доцент Мурманского гуманитарного института
Ракевич Е.П., студентка факультета Психологии, педагогики и права, филиал НОУ ВПО «СФГА» в г. Мурманске
Семенов И.Н., д.п.с.н., профессор Факультета психологии НИУ ВШЭ, Москва
Серёгин К.С., аспирант факультета психологии НИУ ВШЭ, Москва
Синкевич И.А., к.п.н., доцент, заведующий кафедрой психологии Мурманского государственного гуманитарного университета
Синякова А.А., магистрант ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета
Смага А.А., к.п.н., доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики,

дошкольного и начального образования Мурманского государственного гуманитарного университета

Томилина Н.Л., студентка факультета психологии, педагогики и права филиала НОУ ВПО «СФГА» в г. Мурманске

Тучкова Т.Ф., к.ф.н., доцент Мурманского государственного гуманитарного университета

Юрченко Н.В., студентка ППИ Мурманского государственного гуманитарного университета

Яникянц С.В., студентка факультета психологии, педагогики и права филиала НОУ ВПО «СФГА» в г. Мурманске

Коллектив авторов

Психолого-педагогические условия развития личности: Сборник научных статей студентов, магистров, аспирантов и преподавателей / Под ред. М.Ю. Двоеглазовой. – Мурманск: МГГУ, 2012. – Вып. 10. - 150 с.

Мурманский государственный гуманитарный университет
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.