

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

4 • 2006



ОТ РЕДАКЦИИ 4

Психология детей и подростков

О.А. Богпомочева

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МИРА У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ..... 5

Т.Л. Кузьмишина

ПОВЕДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ЗАПРЕТА 23

К.Е. Панасенко

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ 36

Психология детско-родительских отношений

А.А. Петрова

МАТЕРИНСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕБЕНКЕ И ИХ СВЯЗЬ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ 44

Психология в вузе

А.Г. Бугрименко

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 51

Педагогическая психология

О.Н. Гнездилова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 61

Т.С. Семенова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ БУДУЩЕГО ПЕРВОКЛАССНИКА. ПОСЛЕСЛОВИЕ ПСИХОЛОГА К РЕЗУЛЬТАТАМ НАБОРА ДЕТЕЙ В ГИМНАЗИЧЕСКИЙ КЛАСС 66

Р.И. Цветкова

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ 76

Психологическая диагностика

Н.Г. Салмина, Т.Е. Иовлева, И.Г. Тиханова

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ, ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНО-ЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 81

О.В. Серебровская

ПРИМЕНЕНИЕ РИСУНОЧНЫХ ТЕСТОВ В ДИАГНОСТИКЕ ОСТРЫХ СТРЕССОВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ 95

Психология сиротства

Н.К. Радина

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 101

Конференции и конкурсы

Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева

ИСКУССТВО ВОСПИТАНИЯ – ПУТЬ К ЗДОРОВОМУ РАЗВИТИЮ 107

ОТ РЕДАКЦИИ 4

Psychology of Children and Adolescents

O.A. Bogomocheva
FEATURES OF PICTURE OF THE WORLD IN GIFTED ADOLESCENTS 5

T.L. Kuzmishina
PRESCHOOL CHILDREN'S BEHAVIOUR UNDER PARENTAL PROHIBITIONS 23

K.Ye. Panasenko
FEATURES OF VERBAL SELF-PRESENTATION IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS 36

Psychology of Parent-Child Relations

A.A. Petrova
MOTHER'S NOTIONS ABOUT CHILD AND THEIR RELATION TO PARENT-CHILD EMOTIONAL
INTERACTION 44

Psychology of Professional Activity

A.G. Bugrimenko
INNER AND OUTER MOTIVATION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY 51

Pedagogical Psychology

O.N. Gnezdilova
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER'S INNOVATIONAL ACTIVITY 61

T.S. Semyonova
PSYCHOLOGIST'S REFLECTIONS ON PSYCHOLOGICAL PORTRAITS OF FUTURE
FIRST-YEAR PUPILS 66

R.I. Tsvetkova
MOTIVATIONAL SPHERE IN STUDENTS: CONDITIONS AND MEANS OF ITS DEVELOPMENT 76

Psychological Diagnostics

N.G. Salmira, T.Ye. Iovleva, I.L. Tikhanova
INVESTIGATING SOCIALLY APPROVED BEHAVIOUR IN PRESCHOOLERS 81

O.V. Serebrovskaya
USING PICTORIAL TESTS IN ASSESSMENT OF ACUTE STRESS DISORDERS IN CHILDREN AND
ADOLESCENTS 95

Orphans Psychology

N.K. Radina
ECONOMIC SOCIALIZATION OF SOCIAL ORPHANS AND CHILDREN FROM ORPHANAGES 101

Conferences and Contests

Ye.O. Smirnova, Ye.A. Abdulayeva
THE ART OF UPBRINGING – THE WAY TO HEALTHY DEVELOPMENT 107

От редакции

Уважаемые читатели!

В заключительный, четвертый, номер журнала вошли статьи, посвященные проблеме своеобразия представлений одаренных подростков о мире, других людях и самом себе (О.А. Богпомочева).

Важной темой стала проблема разработки диагностического инструментария для изучения социальных отношений в дошкольном возрасте (Н.Г. Салмина и соавторы) и острых стрессовых расстройств у детей и подростков (О.В. Себровская).

В номере представлен отчет о проведении международной конференции, посвященной вопросам воспитания и здоровья детей (Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева).

Благодарим вас за поддержку журнала и надеемся на продолжение плодотворного диалога с нашими авторами и читателями!

Особенности образа мира у одаренных подростков

О.А. Богпомочева,*
учитель гимназии № 12 г. Липецка

Статья посвящена актуальной проблеме изучения представлений подростков о мире, других людях и о себе, имеющей прямое отношение к рассмотрению вопросов становления самосознания личности. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей образа мира у современных одаренных подростков. Этот сложный объект изучался с разных сторон на основе применения вербальной и невербальной методик.

Показано, что одаренные подростки отличаются от остальных подростков своими представлениями о мире, других людях и самих себе. В этом возрасте происходят качественные изменения образа мира. К концу подросткового периода своеобразие образа мира у одаренных подростков становится более выраженным, различия между одаренными подростками и их сверстниками возрастают.

Полученные данные позволяют понять особенности развития самосознания одаренных детей.

Ключевые слова: образ мира, самосознание, представление о мире, о себе и других людях, возрастные особенности, развитие, одаренные подростки.

Понятие образа мира охватывает настолько обширную область психической жизни человека, что со времени его появления многие вопросы, касающиеся различных аспектов природы и функционирования этого, в определенном смысле, всеобъемлющего феномена, пока еще не решены, а другие даже не поставлены.

Понятие «образ мира» встречается в ряде работ зарубежных психологов, среди которых в первую очередь следует назвать основателя аналитической психологии

К.Г. Юнга. В его концепции образ мира предстает динамическим образованием: он может всё время меняться так же, как и мнение человека о себе. Каждое открытие, каждая новая мысль придают образу мира новые очертания.

Термин «образ мира» появился в отечественной психологии благодаря А.Н. Леонтьеву, который отмечал, что сама проблема восприятия в психологической науке должна ставиться как «проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» [7].

* bogpomocheva@mail.ru

В работах Е. Ю. Артемьевой образ мира понимается как «интегратор» следов взаимодействия человека с объективной действительностью» [2]. С позиции современной психологии образ мира определяется как целостная многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности, система, «которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие» [12]. Образ мира генерируется всеми познавательными процессами, являясь в этом смысле их интегральной характеристикой.

Проблема образа мира является центральной в психологических исследованиях С.Д. Смирнова. Раскрывая понятие образа мира как систему представлений, как картину мира, С.Д. Смирнов определяет его характерные черты, среди которых выделяет целостность. Образ мира не складывается из образов отдельных явлений и предметов, а с самого начала развивается и функционирует как некоторое целое. Кроме того, для образа мира характерно чувственное восприятие действительности и его переработка в сознании человека. Образ мира – «не склад инструментов, приемов и программ», а живое начало, которое постоянно апробируется в деятельности, чтобы получить подтверждение своей адекватности миру. С.Д. Смирнов отмечает, что образ мира человека является универсальной формой организации его знаний, определяющей возможности познания и управления поведением.

Образ мира возникает у каждого ребенка в процессе взаимодействия с реальностью и выполняет ориентирующую роль по отношению к дальнейшим действиям, т. е. служит совершенствованию и обогащению любой деятельности ребенка. Реально этот процесс часто осуществляется стихийно. Сформированный на стихийном уровне образ мира в любом случае становится стартом для формирования его обогащенного содержания, которое обеспечивает переход ребенка в зону ближайшего (Л.С. Выготский) и перспективного (Н.Н. Поддьяков) развития.

По мнению Г.А. Берулавы, образ мира в значительной степени определяет «пара-

дигму жизни» конкретного человека. Соответствующий образ мира воплощается для человека в устойчивости его поведения, которое проявляется в конкретных действиях, оценках, поступках. Все это подтверждает практическую значимость исследования проблемы образа мира, поставленной в психологии А.Н. Леонтьевым и другими учеными. Она имеет прямое отношение к педагогическим задачам воспитания, среди которых приоритетной является задача формирования ориентировки личности в сфере и ситуации своей деятельности.

Особую актуальность проблема образа мира приобретает в настоящее время. Как справедливо отметил Д.И. Фельдштейн, общество не предстает перед нами гомогенно. Оно сложно структурировано, и при этом сами структурные характеристики его изменились. Поэтому важен дифференцированный анализ, раскрывающий, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте: на что рефлексировует, какие образы у него формируются, как изменяется его мотивационно-потребностная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп людей [13].

Однако, отмечает в своих работах Д.И. Фельдштейн, как это ни обидно, приходится признать, что нами до сих пор все еще не исследованы и не исследуются в должной мере характер и направленность изменений, отличающих современных людей: растущих, молодых, зрелых, пожилых, старых. «Отсюда одной из главных проблем выступает определение возможностей, условий, путей развития человеческого потенциала именно у 10–15-летних людей, которые будут формировать, структурировать будущее общество» [13. С. 7]. В то же время «уже ясно всем, что решать современные проблемы, носящие главный образом глобальный характер, смогут лишь творчески мыслящие люди, обладающие целостным миропониманием и системным мышлением, осознающие взаимосвязь вещей и явлений в природе, осо-

бое место в ней человека. Способность человека «за деревьями видеть лес», понимать принадлежность «кирпича», сколь глубоко и детально ни пришлось бы его изучать, некой целостности – «здания» – определяет способность современного общества или цивилизации к выживанию. С этим непосредственно связано достижение важнейшей цели образования – развития духовно-нравственных основ личности» [16. С. 23].

Все вышесказанное определяет актуальность изучения образа мира у современных подростков. Особый интерес представляет изучение образа мира у одаренных подростков. Во-первых, это связано с тем, что именно на этих школьников общество возлагает надежды на решение самых острых проблем современности, именно они в скором будущем будут определять продвижение общества в науке, технике, культуре и т. д. Кроме того, имеются и психологические основания для такого изучения. Мы разделяем взгляды А.М. Матюшкина и Н.Б. Шумаковой, считающих, что одаренные дети позволяют нам изучать идеальную модель развития всех детей [16].

Именно у одаренных детей наблюдается высокий уровень развития самосознания, повышенная потребность в осмыслении мира, что позволяет нам в наиболее отчетливой форме выявить те особенности и тенденции развития образа мира, понимание которых обеспечит возможность совершенствования воспитания, обучения и развития всех детей.

В связи с этим нами была определена цель нашего исследования – изучить психологические особенности образа мира у современных одаренных подростков.

Для достижения поставленной цели необходимо:

1) найти адекватные методы и процедуры анализа, позволяющие определить качественное своеобразие образа мира у одаренных подростков;

2) провести сравнительный анализ образа мира у одаренных детей и их обычных сверстников.

Методика исследования

Для решения поставленных задач нами были проанализированы различные методики, которые можно использовать для изучения психологических особенностей образа мира у подростков и старших школьников. Мы принимали во внимание тот факт, что образ мира представляет собой целостную многоуровневую систему представлений человека, поэтому его изучение должно вестись на разных уровнях по крайней мере в образном плане и вербальном. Поиск велся в двух направлениях: поиск вербальной методики и невербальной. В качестве вербальной мы остановились на методике Г.А. Берулавы, которая представляет собой вербальный критериально-ориентировочный проективный тест диагностики образа мира субъекта, включающий в себя следующую систему заданий:

1. Опишите, как вы представляете себя.
2. Опишите, как вы представляете других людей.
3. Опишите, как вы представляете окружающий мир.
4. Опишите, как вы представляете свою жизнь.

Эта методика позволяет изучить образ мира с позиции наличия в нем содержательной и формальной составляющих.

С позиции содержательного анализа автор предлагает три типа образа мира: *эмпирический, позитивистский, гуманистический*.

Мы использовали также формальные характеристики образа мира, которые предлагает автор. Они рассматриваются по отношению к основным шкалам: *шкала эмоциональной насыщенности, шкала активности* [3].

В качестве невербальной методики мы остановились на рисуночном тесте «Картина мира» (авторы Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина). Это задание предполагает выполнение изображения субъективного представления об окружающем мире, т. е. то, как видит его сам испытуемый. По мнению авторов методики, этот тест может

выявлять особенности мировосприятия, мироощущения человека. Рисунки дают нам информацию о широте и целостности представлений ребенка об окружающем мире.

В исследовании принимали участие дети разных возрастных групп (средние подростки, старшие подростки и старшие школьники) и с разными уровнями развития интеллектуальных и творческих способностей, так называемые обычные дети и дети с общей одаренностью.

В контрольную группу вошли дети с разным уровнем развития интеллектуальных и творческих способностей – от уровня несколько ниже среднего, до одаренных, – обучающиеся в гимназии г. Липецка по традиционной образовательной программе. По своим психологическим характеристикам этих школьников можно считать типичными представителями школ гимназического типа (это дети прежде всего с повышенной мотивацией к обучению). Однако необходимо отметить, что в гимназической выборке процент одаренных детей выше, чем в общеобразовательной школе.

Экспериментальную группу составили одаренные дети,* обучающиеся в московской школе № 1624 «Созвездие» по специальной программе (автор Н.Б. Шумакова), отвечающей их повышенным познавательным потребностям и возможностям. Эта программа предусматривает создание условий для раскрытия индивидуальности ребенка, направлена на развитие творческой личности, системного мышления, целостного миропонимания и духовно-нравственных основ личности. Все дети этой группы характеризовались высокими интеллектуальными и творческими способностями.

Данное исследование проводилось весной 2004 года.

В исследовании приняли участие учащиеся седьмых классов: контрольная группа –

91 человек, из них 48 девочек, 43 мальчика; экспериментальная группа – 25 человек, из них 12 девочек и 13 мальчиков; учащиеся девятых классов: контрольная группа – 69 человек, из них 40 девочек, 29 мальчиков; экспериментальная группа – 22 человека, из них 9 девочек, 13 мальчиков; учащиеся одиннадцатых классов: контрольная группа – 80 человек, из них 60 девочек, 20 мальчиков, экспериментальная группа – 22 человека, из них 14 девочек, 8 мальчиков.

Результаты исследования

Анализ протоколов исследований, проведенных с помощью вербальной методики «Образ мира», показал, что полученные данные в преобладающем большинстве работ детей контрольной группы могут быть распределены по тем содержательным группам, которые выделила Г.А. Берулава – это эмпирический, позитивистский, гуманистический образы мира.

Другая картина наблюдается в экспериментальной группе и в некоторых работах детей контрольной группы. Здесь выделяется подгруппа учащихся, ответы которых характеризуются качественным своеобразием, что не позволяет их отнести ни к одной содержательной группе, выделенной автором методики. Анализ протоколов исследований отмеченной нами подгруппы одаренных детей позволил выделить и описать еще один качественно своеобразный тип образа мира – философский, который отличается активным характером осознания мира как целого и осмыслением места человека в этом целостном мире. Мы считаем, что философский образ мира – наиболее высокий уровень осмысления мира и места в нем человека.

Анализ протоколов исследования с точки зрения формальных характеристик также обнаруживает невозможность описания образа мира с опорой только на характеристики, описанные Г.А. Берулавой. Так, от-

* Учащиеся этой группы обнаруживают высокие показатели развития интеллектуальных и творческих способностей, соответствующие уровню, который в международной практике принято относить к уровню одаренности. Это исследование выполнено Е.И. Щеплановой на основании применения специальной адаптированной ею Мюнхенской батареи методик в рамках мюнхенского лонгитюда [17].

веты одаренных детей отличаются образностью, которая зачастую характеризуется метафоричностью, необычными сравнениями себя, своей жизни с предметами, явлениями своей жизни.

Рассмотрим более подробно особенности образа мира у одаренных детей и обычных учащихся по каждому из вопросов, предложенных Г.А. Берулавой.

Представление о самом себе

В табл. 1, 2 отражены данные о содержательных и формальных характеристиках представлений подростков о самом себе.

Сравнительный анализ содержательных характеристик представлений о самом себе в группе обычных и одаренных детей показывает следующие особенности.

С возрастом число ответов с эмпирическим образом мира, как и ответов «не задумывался над этим вопросом», у одаренных детей значительно уменьшается. Однако увеличивается число ответов, отражающих гуманистический характер образа мира.

В то же время у обычных детей во всех возрастных группах преобладающими остаются ответы эмпирического характера, например: «Я представляю себя добрым, отзывчивым человеком, с хорошей успеваемостью, чувством юмора, дружелюбным и решительным» (Рома, VII класс) или «Я представляю себя общительной и доб-

рой. Наверное, я могу считать себя хорошей ученицей и послушным ребенком» (Оксана, IX класс).

Число философских ответов у одаренных детей с возрастом также увеличивается, что не наблюдается у их сверстников. Вот примеры некоторых из ответов: «Я представляю себя маленькой частичкой во Вселенной, но даже эта маленькая часть может что-то изменить, что-то улучшить» (Диана, IX класс).

В своих работах одаренные дети говорят о формировании их мировоззрения: «Я был рожден, чтоб мыслить и страдать...» (А.С. Пушкин). Внутри каждого человека огромный уникальный внутренний мир. Мое мировоззрение, по-моему, еще до конца не сформировалось, но эпитафия его отражает весьма точно» (Иван, IX класс).

Многие из таких детей размышляют о развитии своего внутреннего мира: «Мне кажется, что я меняюсь изо дня в день. Внутри меня происходят какие-то изменения, и каждый новый день я считаю себя другим человеком» (Оля, XI класс) или «Я представляю себя человеком непохожим на других. Я очень резко меняюсь» (Леонид, VII класс).

Большинство одаренных ребят независимо от их возрастной группы задумываются о своем месте в жизни: «Я – человек, который ищет и пытается найти, словно ба-

Т а б л и ц а 1
Содержательные характеристики представлений подростков о себе (%)

Содержательные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмпирический	85,6	68,7	80,0	80,0	50,0	50,0
Позитивистский	3,3	20,9	11,3	20,0	13,6	22,7
Гуманистический	0,0	3,0	2,5	0,0	13,6	9,1
Философский	3,3	3,0	1,3	0,0	13,6	18,2
Не задумывались	7,8	4,5	5,0	0,0	9,1	0,0

Таблица 2

Формальные характеристики представлений подростков о себе (%)

Формальные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмоциональность	12,9	22,2	20,6	23,1	40,0	33,3
Индифферентность	35,9	26,7	26,9	25,0	4,4	12,5
Активность	17,1	28,9	25,0	28,8	31,1	35,4
Пассивность	31,8	20,0	22,5	19,2	13,3	10,4
Образный ответ	2,4	2,2	5,0	3,8	11,1	8,3

бочка, которая мечется от пламени одной свечи к пламени другой» (Ольга, XI класс), а также размышляют о смысле жизни и о своем предназначении: «Я представляю себя частичкой чего-то большого, из чего состоит вся планета. Однако я считаю, что каждая подобная частичка может повлиять на то, что происходит вокруг, изменить не только часть своего окружения, но и всю систему. Пока я представляю себя одним из миллионов подобных, но тем не менее я уже играю какую-то роль в обществе» (Николай, XI класс).

Именно одаренные дети отмечают, что творчество играет немаловажную роль в их жизни.

Как видно из табл. 2, которая отражает формальные характеристики представлений о самом себе, ответы одаренных детей эмоционально насыщеннее, чем ответы их сверстников: «Молодой человек, вы такой веселый!» – сказал про меня психолог (совсем не зная меня). Очень веселый, общительный, есть свои недостатки, как и у всех людей. Сам себя очень люблю и считаю, что это нормально» (Андрей, IX класс). Число же индифферентных ответов у детей в экспериментальной группе больше, чем эмоциональных: «Себя я не представляю особенным, во мне нет ничего такого, чтобы выделять меня среди других людей» (Виталик, VII класс).

В ответах одаренных детей ярко выражена и активная позиция, которая хорошо просматривается во всех возрастных группах: «Творческая натура, веселая, добрая, интересуюсь практически всем – от литературы до конного спорта. Часто бываю задумчивой, иногда мечтательной. Мечтаю связать свою будущую профессию с физикой» (Маргарита, VII класс), «Я представляю себя одной из 9 млрд. всех людей, населяющих нашу планету. Я представляю себя такой маленькой-маленькой, но в то же время очень сильной и решительной. Знаю, что в жизни надо полагаться только на себя, никто кроме тебя самого не может быть тебе верной опорой» (Жанна, XI класс). Ответы большинства обычных детей характеризуются пассивностью в суждениях: «Я вообще беззаботный человек. Я живу сегодняшним днем» (Катя, IX класс).

Ответы одаренных детей отличаются также своей образностью и непредсказуемостью суждений: «Я – некий дух, что-то, что управляет моим телом с того момента, как я родился, один из тех, кто идет по колее своего жизненного пути, запечатлевая прошлое в памяти» (Егор, IX класс) или «Я представляю себя маленькой песчинкой среди других таких песчинок на огромном шаре. Но я нужен для какой-то цели, но ее еще надо найти» (Илья, XI класс).

Представление о других людях

В табл. 3, 4 представлены данные о содержательных и формальных характеристиках представлений подростков о других людях.

Одаренные дети очень часто выходят за пределы просто эмпирического описания, для них характерны ответы-рассуждения: «Я не понимаю людей, которые делают зло другим людям. Ведь если мы будем вместе, то у нас получится всё, а если отдельно, то мы не добьемся ничего» (Валерия, VII класс). Большинство ответов обычных детей сводится просто к констатации того факта, что одни люди им нравятся, а другие нет: «Люди вокруг меня самые разные. И я по-разному с ними общаюсь. Некоторые очень злые и мне это не нравится, но есть и такие люди, которые мне очень нравятся» (Мария, IX класс), «Я отношусь к другим людям по-разному. К одним хорошо, к другим плохо. К своим друзьям я отношусь хорошо, стараюсь быть с ними искренним» (Станислав, IX класс).

В отличие от учащихся контрольной группы, которые в большинстве своем отмечают, что люди бывают хорошие и плохие, добрые и злые, одаренные дети зачастую дают интересную классификацию других людей: «Я не делю людей по половому, национальному или по какому другому признаку, каждый человек – лич-

ность, которой необходимы уважение и понимание» (Анна, XI класс). Одаренные подростки отличаются также и тем, что при выборе друзей для общения ориентируются на другие личностные характеристики, выделяя в качестве значимых такие, как творчество, любознательность, гибкий и пылкий ум. Например, обычные дети отмечают следующее: «В основном меня окружают добрые честные, общительные люди. С теми, кто такими не являются, я стараюсь не общаться» (Елена, VII класс). Для одаренных детей характерными являются другие варианты: «Я выбираю себе друзей умных, добрых, интересных, любящих сочинять» (Валя, VII класс).

Число ответов, отражающих философские характеристики образа мира, у одаренных детей с возрастом увеличивается. Вот некоторые из них: «Я думаю, люди на всей земле – это одно общее целое, но многие из них этого не понимают, из-за чего возникают войны и конфликты. Во всех нас есть что-то общее, пусть это только часть» (Диана, IX класс), «Для меня отношения с другими людьми значат очень многое. Какими качествами должен обладать человек, чтобы стать другом? Доброта, честность.... Да, но многие люди обладают такими качествами, но не все становятся друзьями. Друзья – это что-то такое свыше, это, как любовь» (Жанна, XI класс).

Т а б л и ц а 3

Содержательные характеристики представлений подростков о других людях (%)

Содержательные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмпирический	90,0	91,3	88,8	84,0	77,3	77,3
Позитивистский	1,1	4,3	5,0	12,0	9,1	0,0
Гуманистический	0,0	1,4	3,8	0,0	4,5	13,6
Философский	0,0	0,0	0,0	0,0	4,5	9,1
Не задумывались	8,9	2,9	2,5	4,0	4,5	0,0

Формальные характеристики представлений подростков о других людях (%)

Формальные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмоциональность	8,3	17,9	16,3	30,0	23,9	23,9
Индифферентность	40,5	32,1	32,5	18,0	21,7	23,9
Активность	17,9	20,0	17,5	30,0	23,9	28,3
Пассивность	31,0	29,9	31,3	18,0	21,7	19,6
Образный ответ	2,4	0,0	2,5	4,0	8,7	4,3

Одаренные дети отмечают, что каждый человек индивидуален и неповторим: «Я считаю, что к любому человеку можно найти подход, ведь в каждом есть что-то, за что его можно ценить и уважать» (Николай, XI класс) или «Я думаю, что нужно видеть только плюсы других людей, но также не забывать об их минусах. А можно хорошо подумать, и может быть, поймешь, что это на самом деле плюс» (Юля, VII класс).

Одаренных детей в большей мере, чем их обычных сверстников, интересует внутренний мир людей, они говорят: «В каждом человеке, замечая позитив, можно обнаружить богатый внутренний мир, который интересует меня, ведь он у всех разный, у каждого свой» (Диана, IX класс).

Количество эмоциональных ответов у одаренных детей преобладает над индифферентными, они отвечают следующим образом: «Другие люди – магическим образомдвигающиеся тела. Они похожи на меня. Вызывают разные чувства. Странно, не так ли?» (Владимир, IX класс), «Других людей я представляю как бесчисленное количество разных характеров и взглядов. Другие люди всегда интересны для меня» (Никита, XI класс). Среди обычных детей в подростковом и старшем школьном возрасте индифферентных ответов практически в два раза больше, чем эмоциональных:

«Люди бывают хорошие и плохие» (Павел, IX класс).

Активность в описании других людей ярко выражена опять же у одаренных детей: «Все люди разные. Внешность часто обманчива. Чужая душа – потемки! Нужно уметь разбираться в людях, чтобы их понять» (Иван, IX класс) или «Людей много, они все разные, но они должны объединиться для высшей цели (Игорь, XI класс). Обычные сверстники отличаются пассивностью: «Других людей я точно не могу представить: одни могут быть лучше, другие хуже» (Виталик, VII класс).

Так же, как и в случае ответов на предыдущий вопрос, в работах одаренных детей чаще встречаются образные ответы и при этом они сохраняют свою неординарность: «Я считаю, что мир состоит из миллионов таких же людей как я. Можно представить, что жизнь людей – это множество прямых в пространстве, которые пересекаются или же они параллельны» (Татьяна, XI класс).

Представление об окружающем мире

В табл. 5, 6 находятся данные о содержательных и формальных характеристиках представлений подростков об окружающем мире.

В своих рассуждениях об окружающем мире большинство одаренных детей указы-

Таблица 5

**Содержательные характеристики представлений подростков
об окружающем мире (%)**

Содержательные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмпирический	70,8	75,0	76,3	76,0	63,6	59,1
Позитивистский	0,0	0,0	5,0	8,0	0,0	4,5
Гуманистический	14,6	22,1	10,0	16,0	22,7	18,2
Философский	0,0	0,0	2,5	0,0	9,1	18,2
Не задумывались	14,6	2,9	6,3	0,0	4,5	0,0

вают на то, что в мире всё гармонично и взаимосвязано: «Мир развивается, и любое отклонение приводит к падению» (Кирилл, VII класс), «Окружающий мир – нечто необъятное. То, что живет по своим собственным правилам, и каждое вмешательство в его жизнь, как и в человеческую, приносит ущерб и людям, и животным. Всем! У природы всё продуманно и всё сбалансировано» (Юля, IX класс), «Окружающий мир – мир, полный гармонии, мир, пронизанный совершенными взаимосвязями. И эта удивительная гармония меня поражает, я восхищаюсь ею. Я не

верю в Бога, но верю в силу природы, в ее могущество и мудрость, которая поддерживает гениальный баланс и гармонию во всем вокруг» (Екатерина, IX класс).

Некоторые из одаренных подростков отмечают, что в современном мире необходимо бороться за свое место в нем: «Мир соперничества между людьми, странами, религией и т. д. Только сильный может выжить в нем» (Илья, XI класс).

Ответы этих детей отличаются своей оригинальностью: «Окружающая среда – это пространство, в котором я нахожусь в данный момент. Это ограниченные рамки,

Таблица 6

**Формальные характеристики представлений подростков
об окружающем мире (%)**

Формальные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмоциональность	19,6	29,9	23,7	26,4	35,4	34,0
Индифферентность	29,1	20,1	24,4	20,8	8,3	12,8
Активность	23,4	25,4	20,5	24,5	27,1	23,4
Пассивность	25,3	24,6	27,6	22,6	16,7	23,4
Образный ответ	2,5	0,0	3,8	5,7	12,5	6,4

куда у меня есть доступ» (Егор, IX класс) или «Я представляю мир как большой-пре-большой компьютер со многими программами» (Юра, VII класс).

Именно у них ярко выражено желание познать мир: «Мир вокруг меня разнообразен, велик и полон различных мест для развития духовного мира. Но также он полон неразгаданных загадок. Мне бы хотелось их разгадать» (Наташа, VII класс).

Забота об окружающем мире особенно значима для одаренных, эта мысль прослеживается в работах большинства детей: «Наш мир уникален. Надо его беречь. Я надеюсь, что еще есть много добрых и отзывчивых людей, ведь иначе бы Земля просто превратилась в хаос» (Светлана, VII класс), «Окружающий мир я представляю большим муравейником. Мир очень красив, но всего этого нельзя увидеть одному человеку. Поэтому так замечательно путешествовать, видеть жизнь других людей, экзотическую флору и фауну и т. д. Окружающий нас мир многообразен, до конца не изучен, уникален и мы должны его беречь» (Жанна, XI класс).

Вот несколько образных ответов одаренных детей, в которых опять же можно увидеть рассуждения о защите окружающего мира: «Окружающий мир подобен охотничьим угодьям: неосторожный зверек попадает в ловушку, осторожный и умелый остается жить. Впрочем, гарантий никаких нет» (Ольга, XI класс), «Окружающий мир – это птица, которую заперли в правила и ограничения. Она уже не поет и медленно умирает, угасая. Конечно, еще есть возможность спасти ее, но мало кто из людей понимает эту опасность» (Диана, IX класс).

Ответы обычных детей в большей степени отличаются своей индифферентностью и пассивностью: «Я представляю окружающий мир как окружение живой и неживой природы» (Виталик, VII класс), «Окружающий меня мир – это наша планета Земля и все существа» (Никита, VII класс) или «Я думаю, что окружающий мир очень загрязнен» (Елена, IX класс).

Эмоциональные ответы у одаренных детей преобладают над индифферентны-

ми: «Люблю природу, люблю находиться с ней наедине. В такие моменты природа как-то помогает тебе спокойно размышлять о судьбе, о будущем, о чем-то, что тебя тревожит» (Александр, IX класс). Анализ работ одаренных детей показывает, что в них есть ответы, которые отражают наличие своеобразного внутреннего диалога, т. е. эти дети находятся в постоянном диалоге не только с собой, но и с окружающим миром.

Однако с возрастом эмоциональный фон в работах меняется в сторону пессимизма. Число пессимистичных ответов у одаренных детей значительно увеличивается: «Мир прекрасен, но в последнее время человек его все больше загрязняет. Взятки, апатия, недееспособные законы. Нужно уметь видеть в окружающем мире прекрасное: восход Солнца, расцветающее дерево. И тогда жить станет легче» (Иван, IX класс), «Равновесие постоянно смещается, нет четкой границы между светом и тьмой. Иногда кажется, что тьмы в этом мире больше. Она скрывает очертания соседних предметов и очень легко пропустить нужный поворот или не заметить обрыв...» (Ольга, XI класс), «Криминал везде, деньги решают всё» (Степан, IX класс) или «Мир – это лишь творение людей. На планете не осталось почти ничего естественного. Мир – это сплошная коррупция, несправедливость. Деньги – высшая ценность. Мир – один большой рынок самых различных товаров, где все продается и всё покупается. Ради такой жизни не стоило родиться» (Анна, XI класс).

Полученные нами данные, по-видимому, могут быть обусловлены особенностью детей с общей одаренностью, на которую обращали внимание А.М. Матюшкин и ряд других авторов. Так, согласно А.М. Матюшкину, одной из основных характеристик одаренности людей является высокоразвитая способность к предвосхищению, в силу чего они могут «видеть» на несколько шагов вперед, прогнозировать развитие событий [8]. Способность к прогнозированию, умение увидеть возможные варианты дальнейшего развития событий и могут

служить причиной пессимистических размышлений о будущем вплоть до возникновения так называемой экзистенциальной депрессии [18].

Представление о своей жизни

Табл. 7, 8 отражают содержательные и формальные характеристики представлений подростков о своей жизни.

Как видно из данных табл. 7, 8, с возрастом число ответов, отражающих эмпирические характеристики образа мира, у одаренных детей становится меньше, а у их сверстников значительных изменений не наблюдается.

Ответов, характеризующих философский образ мира, у одаренных детей с возрастом становится больше: «Свою жизнь на данный момент я представляю интересной и непростой. Жизнь моя делится на полосы, как у зебры. То они белые, то черные. Мне почему-то кажется, что черных полос больше, и всё же жизнь я считаю уникальным подарком, тем, что не купишь ни за какие деньги. Свою жизнь я представляю тем, что прожить надо достойно. Это похоже на снежный ком, с каждым днем, месяцем, годом этот ком обрастает снегом (жизненным опытом). И обрастать этот ком перестанет только тогда, когда его разрушат или он сам разрушится. Человек также до конца своей жизни учится и набирается жизненного опыта» (Жанна, XI класс).

Однако у обычных детей в различных возрастных группах число ответов с философским образом мира не увеличивается.

В ответах одаренных детей четко прослеживается поиск смысла жизни: «Моя жизнь – это путь, по которому мне нужно пройти. Это срок, который мне дается на свою долю создания этого мира, с его прошлым, будущим и настоящим» (Егор, IX класс). Они также отмечают, что их жизнь разнообразна и интересна: «Моя жизнь очень разнообразна. В ней уже было много перемен и неожиданностей. Я думаю, что моя жизнь непростая, так как «нахожусь» на Земле для какой-то цели» (Юля, VII класс).

Показательна динамика отношения к своему будущему. У одаренных детей ярко выражена ориентация на будущее, а не только на прошлое и настоящее. У большинства обычных детей нет проекции на свое будущее: «Моя жизнь без приключений, живу как обычный ученик, иногда бывают неприятные случаи в школе, они касаются оценок» (Никита, VII класс) или «Я никогда не задумывалась над своей прожитой или будущей жизнью. Как ни меняй свою жизнь – все равно от судьбы не уйдешь» (Вика, IX класс).

Количественный показатель образных ответов у одаренных детей значительно выше по сравнению с их сверстниками. Хочется обратить внимание на оригиналь-

Таблица 7
Содержательные характеристики представлений подростков о своей жизни (%)

Содержательные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмпирический	68,9	63,8	63,8	72,0	54,5	36,4
Позитивистский	16,7	20,3	30,0	20,0	22,7	45,5
Гуманистический	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Философский	1,1	0,0	0,0	4,0	9,1	18,2
Не задумывались	13,3	15,9	6,3	4,0	13,6	0,0

Формальные характеристики представлений подростков о своей жизни (%)

Формальные характеристики	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	VII класс	IX класс	XI класс	VII класс	IX класс	XI класс
Эмоциональность	12,3	20,5	23,9	26,4	28,9	26,0
Индифферентность	36,2	27,0	24,5	18,9	13,3	18,0
Активность	27,6	28,7	29,7	18,9	26,7	34,0
Пассивность	20,9	18,9	18,7	26,4	15,6	10,0
Образный ответ	3,1	4,9	3,2	9,4	15,6	12,0

ность данных ответов: «Жизнь – это компьютер. Сначала он работает, затем зависает и ломается. А денег чтобы починить его, нет. Да и гарантия уже кончилась» (Максим, VII класс), «Смерть – это стрела, пущенная в тебя, а жизнь – это время, пока летит стрела. И с каждым мгновением ты понимаешь, что это неизбежно и что стрела приближается. И жизнь оборвется так же неожиданно, как и началась» (Анна, XI класс).

У одаренных детей активная жизненная позиция преобладает над пассивной: «Я считаю, что моя жизнь пока только начинается, поэтому сейчас я закладываю фундамент для дальнейшей профессии и образа жизни» (Даша, XI класс).

Ответы одаренных детей на данный вопрос также наиболее эмоционально насыщены: «Замечательная жизнь! Иногда легкая, иногда трудная, но при этом суперинтересная и разнообразная!» (Андрей, IX класс), «Я очень люблю жить. Я считаю, что моя жизнь такая, какой я ее сама делаю. В конце концов, всё зависит от меня. Моя жизнь меня устраивает» (Дима, XI класс). Ответы же обычных детей характеризуются индифферентностью суждений: «Беззаботная, спокойная жизнь» (Денис, IX класс), «Мне трудно сейчас представить свою будущую жизнь и что меня ждет завтра» (Наталья, IX класс) или «Я представ-

ляю свою жизнь нормальной и спокойной» (Антон, IX класс).

Анализ результатов изучения образа мира, полученных с помощью рисуночной методики, обнаруживает те же тенденции, что были выявлены нами с помощью вербальной методики. Так, качественное своеобразие образа мира у одаренных детей проявилось в преобладании метафорической, абстрактной картины мира. По мере взросления наблюдается увеличение числа одаренных школьников, демонстрирующих метафорическую картину мира, что не характерно для учащихся контрольной группы. Более того, для одаренных подростков и старших школьников характерен выход за пределы как метафорической, так и абстрактной картин мира. Тип же картины мира – непосредственное окружение – нами не был зафиксирован ни в одном случае.

Важно отметить, что рисунки одаренных детей, на которых изображена пейзажная или планетарная картина мира, отличаются своей необычностью и неоднозначностью, выходом за рамки общественных стереотипов. Они пронизаны заботой об окружающем мире и зачастую наглядно указывают на те последствия, к которым могут привести различного рода катастрофы. Поэтому анализ данных работ вызвал затруднения, было сложно отнести их к той или иной категории.

Характеристика образа мира у разных групп учащихся (по данным рисуночной методики) представлена на рисунке.

Как видно из рисунка, число ответов с абстрактной и метафорической картинами мира у одаренных детей составляет в VII классе 61,6%, в IX классе – 72,0%, в XI классе – 68,2%, что значительно превышает количественный показатель по отношению к другим видам – планетарной (VII класс – 23,1%, IX класс – 13,6%, XI класс – 22,7%) и пейзажной (VII класс – 15,4%, IX класс – 13,6%, XI класс – 9,1%).

В то же время у их обычных сверстников ответов с абстрактной и метафорической картинами мира значительно меньше, чем у одаренных детей (VII класс – 34,4%, IX класс – 46,2%, XI класс – 40,7%), а планетарной (VII класс – 34,4%, IX класс – 29,9%, XI класс – 25,0%) и пейзажной (VII класс – 30,2%, IX класс – 23,9%, XI класс – 34,4%). В целом же можно констатировать, что в контрольной группе число ответов с планетарной и пейзажной картинами мира в зависимости от возраста в той или иной степени меньше, чем ответов, отражающих абстрактную и метафорическую картины мира.

С нашей точки зрения, абстрактная и метафорическая картины мира отражают уровень представления о мире в форме обобщенных структур, т. е. такой уровень, который соответствует философскому ти-

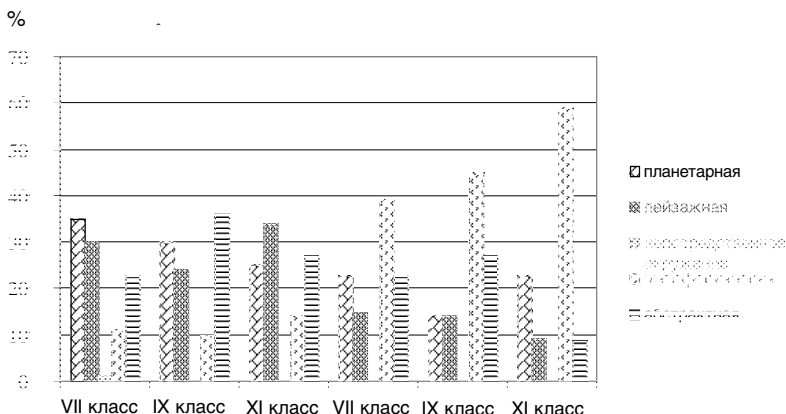
пу, выделенному нами с помощью вербальной методики.

Необходимо отметить также и оригинальность способов построения рисунка в целом, и необычность его отдельных компонентов у одаренных подростков, что позволяет заметить их нестандартность мышления, наличие развитого воображения. К старшему школьному возрасту у одаренных учащихся усиливается внимание к объектам духовной культуры, что ярко проявляется в особенностях их рисунков.

Выводы

Исследуя особенности изменения образа мира у одаренных детей, мы получили результаты, на основании которых можно сделать определенные выводы.

1. Анализ особенностей образа мира у одаренных детей позволил выделить и описать еще один качественно своеобразный тип образа мира – философский, который отражает активный характер осознания мира как взаимосвязанного целого и осмысление места человека в этом целостном мире. Философский образ мира – наиболее высокий уровень осмысления мира и места человека в нем. Философский характер картины мира у одаренных подростков и старших школьников обнаруживается также с помощью рисуночной методики, выявляющей преобладание метафорической и аб-



Картина мира у подростков и старших школьников

страктной картин мира у этой группы учащихся.

2. Философский образ мира наиболее характерен для одаренных детей. Число одаренных детей с философским образом мира возрастает к старшему школьному возрасту. Таких изменений в группе их сверстников не наблюдается.

3. У одаренных детей во всех возрастных группах число эмоционально насыщенных ответов преобладает над индифферентными, что не характерно для их обычных сверстников.

4. Анализ особенностей образа мира у одаренных подростков и старших школьников позволил выделить и описать еще одну формальную характеристику, отражающую качественное своеобразие образа мира у одаренных школьников – *образность*. Ответы одаренных детей характеризуются образностью, которая, в свою очередь, отличаются своеобразием, специфичностью и неординарностью.

Заклучение

Наше исследование было посвящено изучению качественного своеобразия образа мира у современных одаренных подростков.

Многочисленные исследования в области изучения одаренности показывают, что одаренные дети отличаются целым рядом особенностей развития, среди которых центральное место занимают повышенные познавательные потребности и возможности. Уже в младшем школьном, а тем более в подростковом возрасте такие дети проявляют ярко выраженный интерес к глобальным проблемам, их отличает высокий уровень развития самосознания, повышенная потребность в осмыслении мира как целого. Возможности же познания человека, как уже было отмечено выше, тесно связаны со спецификой образа мира.

Во время нашего исследования, используя методику «Образ мира», мы установили, что основные различия между одаренными и обычными детьми подросткового возраста наблюдаются по параметру «представление о своей жизни». Одарен-

ные подростки чаще, чем их сверстники, задумываются над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.

На основании полученных нами данных было выявлено своеобразие жизненной позиции одаренных подростков. Их жизненная позиция заключается в отношении к жизни как к открытой, т. е. творческой задаче, в которой человек должен сам осознанно выбрать ценности и цели своего бытия, самостоятельно найти ресурсы их достижения. У подростков ярко выражено стремление составлять собственные жизненные планы, стремление занять определенное место в жизни, обществе, а также поиск средств реализации собственных планов, что свидетельствует о высоком уровне развитии самосознания. Их обычные сверстники часто определяют свою жизненную задачу четко очерченным кругом целей – образование, семья, карьера, рост материального благополучия и т. д. Это то, чему человек может полностью посвятить свою жизнь, не проявляя сверхординарных усилий, не задумываясь о своем уникальном предназначении в мире, о смысле именно своей жизни.

Помимо представлений о своей жизни ярко выраженные различия между одаренными и обычными детьми наблюдаются по параметру «представление об окружающем мире». Одаренным детям в большей степени, чем их «нормальным» сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Именно одаренных детей характеризует умение смотреть на проблему с разных сторон.

В результате роста самосознания, саморазвития они не только глубоко осмысливают окружающий их мир, но и осуществляют прогностическую деятельность. Пессимизм, который наблюдается во многих работах, – это, скорее, предвосхищение событий, они прогнозируют будущее, видят на несколько шагов дальше, чем их обычные сверстники.

Немного слабее выражены различия между одаренными и обычными детьми по параметру «представление о самом себе».

Одаренных детей характеризует постоянный поиск своего Я, расширение своего индивидуального пространства при осмыслении и утверждении себя в социальном мире. В своих работах одаренные дети говорят о формировании собственного мировоззрения. Многие из них размышляют о развитии своего внутреннего мира, значительно чаще, чем их обычные сверстники, задумываются о своем месте в жизни. Интересно и то обстоятельство, что одаренным детям свойственно осознание себя частью окружающего мира.

Еще менее выражены различия между одаренными и обычными подростками по параметру «представление о других людях». Как известно, подростковому возрасту вновь сензитивна сторона деятельности, акцентирующая развитие взаимоотношений [14]. Наиболее ярким отличием между подростками контрольной и экспериментальной групп является то, что у одаренных подростков чаще, чем у их сверстников, наблюдаются гуманистические установки в общении, которые проявляются в заботе о других людях, об их благополучии. Доминирующим в их отношениях является взаимопонимание, принятие другого человека как такой же самоценной личности, готовность к равноактивной деятельности. Они демонстрируют свое отношение к личностным свойствам других людей, у них прослеживается интерес к внутреннему миру, открытость к общению и знакомству с новыми людьми. Итак, можно заключить, что такая возрастная особенность подростков, как чувствительность к взаимоотношениям, наиболее ярко и обостренно проявляется у одаренных подростков.

Как отмечалось ранее, анализ особенностей образа мира у одаренных детей позволил выделить и описать еще один качественно своеобразный тип образа мира – философский. Данные нашего исследования показывают, что с возрастом число ответов, характеризующих философский образ мира по всем исследуемым параметрам, значительно увеличивается у одаренных детей. И это соответствует всем представлениям об особенностях одаренных детей.

По данным известных психологов, подростковый возраст – это возраст пылкого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности. Этим можно обосновать полученные нами данные о том, что наиболее ярко выражена активная жизненная позиция у одаренных подростков. Можно сделать заключение, что активная жизненная позиция – это особая черта большинства одаренных детей, она проявляется в огромном стремлении к творческому поиску, в желании найти себя, пробуждении и углублении интереса к собственной личности, к самоанализу, в стремлении осмыслить окружающий мир и собственное предназначение в этом мире.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что по мере взросления у одаренных подростков нарастают пессимистические тенденции в их образе мира. Об этом же свидетельствуют наблюдения Д. Вебба, который обнаружил, что одаренные дети и талантливые натуры более других склонны к определенному типу депрессии – экзистенциальной депрессии. Экзистенциальная депрессия – это депрессия, которая возникает, когда индивидум сталкивается с основными вопросами существования. В связи с тем, что одаренные дети способны видеть то, какими вещи могут быть на самом деле, они часто являются идеалистами. Они видят, насколько реальный мир отличается от того, каким он мог бы быть, поэтому очень остро чувствуют разочарование, когда их идеалы рушатся. Одаренные подростки быстро определяют противоречивость, произвол, абсурдность в поведении окружающих их людей. Все это в конечном счете и является источниками возникновения у них экзистенциальной депрессии [18].

В своих работах А.М. Матюшкин неоднократно отмечал, что одаренность характеризуется непредсказуемостью, оригинальностью, нестандартностью во всем. Еще один редкий дар – это способность воспринимать связи и отношения между предметами и явлениями. Одаренные дети видят неожиданные, непривычные связи между

концепциями и событиями. Эти связи нередко составляют основу творчества и изобретательности. Расположенность к творчеству означает прежде всего особый склад ума, особое качество умственных процессов (Н.С. Лейтес). Именно это мы и прослеживаем в многочисленных образных ответах, отражающих качественное своеобразие образа мира у одаренных подростков.

С помощью рисуночной методики «Картина мира» также достаточно наглядно прослеживаются различия между одаренными и обычными детьми. Данная методика позволила обнаружить преобладание метафорической и абстрактной картин мира у одаренных детей, что можно рассматривать как проявление философской картины мира. В метафорические рисунки вложен смысл, который выходит за рамки непосредственного значения изображения. Мы считаем, что за метафорой стоит целостность восприятия мира. Именно метафора позволяет уйти от конкретного содержания. Это еще раз показывает, что одаренные подростки и старшие школьники проявляют повышенный интерес к универсальному и общему, абстракт-

ным идеям и теориям, а также могут выразить свои обобщения и идеи философского уровня.

Таким образом, полученные нами данные позволили проследить особенности развития образа мира у той части людей, которые в ближайшие десятилетия «будут формировать, структурировать будущее общество» – у современных одаренных подростков и старших школьников. Мы описали качественное своеобразие образа мира у этой группы учащихся, выделив такие дополнительные характеристики образа мира, как его философский характер, ярко выраженная образность. В то же время проведенное исследование позволяет поставить и новые вопросы. Так, остается неясным вопрос о роли обучения в развитии описанного нами образа мира у подростков. Для ответа на этот вопрос необходимо проведение дальнейших исследований, в том числе лонгитюдного характера, актуальность которых определяется потребностью общества в творческих людях, умеющих выдвигать нестандартные идеи и решать сложнейшие проблемы мирового характера.

Литература

1. Аксёнова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. Екатеринбург, 2000.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
3. Берулава Г.А. Образ мира как мифологический символ: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
4. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. М., 2002.
5. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.
6. Иванов С.П. Мир личности: контуры и реальность. М., 1990.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
8. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.; Воронеж, 2003 (Серия «Психологи Отечества»).
9. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / Под ред. А. М. Матюшкина. М.; Воронеж, 2004.
10. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1991.
11. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников. М.; Воронеж, 2003.
12. Смирнов С.Д. Психология образа: проблемы активности психического отражения. М., 1985.
13. Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. М.; Воронеж, 2005.
14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. М.; Воронеж, 2005. Т. 1.
15. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. № 3.
16. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.; Воронеж, 2004.
17. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: Проблемы, методы, результаты исследований и практики. М., 2003.
18. *Bu James T. Webb.* Existential Depression in Gifted Individuals // Communicator. Summer 1998. V. 29. № 3.

Features of Picture of the World in Gifted Adolescents

Bogpomocheva O.A.,

*Senior lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
at the Moscow State University of Psychology and Education*

The article focuses on the problem of studying adolescents' notions about the world, about themselves and other people, that is highly relevant to the problem of development of one's self-consciousness. The author describes results of the empirical research on psychological features of modern gifted adolescents' picture of the world. This complicated object was studied from different aspects, using verbal techniques as well as nonverbal.

The research shows that gifted adolescents' notions about the world, about themselves and other people are quite specific. At this age their picture of the world undergoes quantitative changes; by the end of adolescence its specificity becomes more evident, and the differences between gifted adolescents and their peers increase. The data obtained in the research help to understand how self-consciousness develops in gifted adolescents.

Keywords: picture of the world, self-consciousness, notions about the world, about oneself and other people, age-specific features, development, gifted adolescents.

References

1. *Aksyonova Yu.A.* Simvoly miroustroistva v soznanii detei. Ekaterenburg, 2000.
2. *Artem'eva E.Yu.* Psihologiya sub'ektivnoi semantiki. M., 1980.
3. *Berulava G.A.* Obraz mira kak mifologicheskii simbol: Uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2001.
4. *Varlamova E.P., Stepanov S.Yu.* Psihologiya tvorcheskoi unikal'nosti cheloveka. M., 2002.
5. *Granovskaya R.M., Krizhanskaya Yu.S.* Tvorchestvo i preodolenie stereotipov. SPb., OMS, 1994.
6. *Ivanov S.P.* Mir lichnosti: kontury i real'nost'. M., 1990.
7. *Leont'ev A.N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya. M., 1983.
8. *Matyushkin A.M.* Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo. M.; Voronezh, 2003.
9. Odarennost' i vozrast. Razvitie tvorcheskogo potentsiala odarennykh detei: Ucheb. posobie / Pod red. A. M. Matyushkina. M.; Voronezh, 2004.
10. *Romanova E.S., Potemkina O.F.* Graficheskie metody v psihologicheskoi diagnostike. M., 1991.
11. *Simanovsky A.E.* Razvitie sposobnosti k intellektual'nomu tvorchestvu u mladshih shkol'nikov. M.; Voronezh, 2003.
12. *Smirnov S.D.* Psihologiya obraza: problemy aktivnosti psihicheskogo otrazheniya. M., 1985.
13. *Fel'dshtein D.I.* Tendencii i potentsial'nye vozmozhnosti razvitiya sovremennogo cheloveka. M.; Voronezh, 2005.
14. *Fel'dshtein D.I.* Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: Izbrannye trudy: V 2 t. / D. I. Fel'dshtein. M.; Voronezh, 2005. T. 1.
15. *Shumakova N.B.* Mezhdisciplinarnyi podhod k obucheniyu odarennykh detei // Vopr. psihol. 1996. № 3.
16. *Shumakova N.B.* Obuchenie i razvitie odarennykh detei. M.; Voronezh, 2004.
17. *Sheblanova E.I.* Psihologicheskaya diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezultaty issledovaniy i praktiki. M., 2003.
18. *Bu James T. Webb.* Existential Depression in Gifted Individuals // Communicator. 1998. V. 29. № 3.

Поведение дошкольников в ситуации родительского запрета

Т.Л. Кузьмишина,*

*старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики и психологии
Московского городского психолого-
педагогического университета*

В статье описывается исследование, целью которого было определение типичных форм поведения дошкольников в ситуациях препятствия, выявление наличия манипулятивных способов общения во взаимодействии с родителями и анализ адекватности родительского восприятия детского поведения в конкретных ситуациях столкновения интересов.

Испытуемыми стали дети дошкольного возраста массовых детских садов г. Москвы (30 мальчиков и 31 девочка) и их родители (59 мам и 2 папы). Всего в исследовании участвовала 61 пара испытуемых «родитель-ребенок».

В качестве методов исследования были использованы: тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант) в авторской модификации и тест родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина, дополненный тремя авторскими вопросами на выявление манипулятивных тенденций в поведении детей.

Исследование позволило сделать следующие выводы: в ситуациях запрета старшие дошкольники склонны перекладывать ответственность за разрешение конфликтов на родителей и осуждать внешнюю причину своего поведения. Реакция большинства детей во фрустрирующих ситуациях направлена на самозащиту, отстаивание своих интересов. Родители дошкольников переоценивают направленность своих детей на удовлетворение потребности и недооценивают стремление к самозащите и значимость самого факта запрета. Дети в меньшей степени, чем это кажется взрослым, осознают объективные причины родительских запретов. В детско-родительском взаимодействии могут быть выделены манипулятивные тенденции. Наиболее распространенными среди них являются использование семейных разногласий и апелляция к собственной слабости.

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, дошкольник, родители, фрустрация; манипуляции, запрет; требования.

Ситуации столкновения интересов детей и родителей случаются в каждой семье. В дошкольном возрасте для ребенка

важнее, чем удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей, становится противостояние с родителями.

* kuzmishina_tat@mail.ru

Малыша раннего возраста легко отвлечь интересной игрушкой или занятием. Внимание его нетрудно переключить, так как он постоянно находится во власти непосредственных аффективных переживаний.

С началом дошкольного возраста поведение ребенка резко изменяется. Он становится настойчивым, упрямым, строптивым, своенравным. Превращается в «деспота и бунтаря», всё, что нравилось ему ещё совсем недавно, теряет свою ценность и привлекательность. Всё это – симптомы, называемые в литературе «семизвездием кризиса трех лет» [2. С. 368]. Именно в это время трения на почве родительских запретов, делающих невозможным удовлетворение непосредственных желаний ребенка, впервые приобретают особую остроту. Здесь характерно *стремление ребенка идти против того, что предлагают родители*, именно потому, что это воля родителей, а не из-за того, что ему неприятно конкретное действие: он и не против бы прекратить играть на барабане, но не может смириться с тем, что ему запрещают это делать, – лишают возможности самостоятельного выбора. Дошкольник может отказаться даже от привлекательного дела, если предложение заняться им исходит от взрослого; ребенок выражает общее недовольство сложившимся в предыдущие годы образом жизни в семье. Такие особенности поведения наиболее остро характеризуют кризисный период и с определенной частотой возникают на протяжении всего дошкольного возраста в более мягкой форме.

В любых ситуациях общения, и тем более во время конфликтов с родителями, дети начинают активно отстаивать свою позицию. На первый план выходит выстраивание отношений с родителями и борьба за право самостоятельно принимать решения.

Родители наблюдают рост и развитие своего ребенка, видят его в самых разных ситуациях взаимодействия, и это должно позволять им с большой степенью точности предугадывать его реакцию и поведение. Так ли это на самом деле и какова степень взаимопонимания между родителями

и детьми дошкольного возраста? Отчетливее всего это будет видно в ситуациях разногласий между детьми и родителями – фрустрации потребности ребенка (и ее частной формы – родительского запрета).

К проблеме поведения детей в ситуациях фрустрации и запрета обращались многие ученые. В рамках своих теорий варианты поведения детей и родителей в данных условиях изучали К. Левин, А. Адлер, А. Бандура и многие другие.

К. Левин [3], обсуждая психологическую ситуацию запрета, выделил такие варианты поведения детей, как

выполнение требования – ребенок выполняет требование, соглашается с родительским запретом;

принятие наказания – ребенок соглашается на наказание, поскольку оно кажется ему путем к свободе. Нередко после наказания ребенок снова оказывается в такой же ситуации принуждения и стоит лицом к лицу с чередой наказаний, где каждое следующее сильнее предыдущего. Такая ситуация в конечном счете заставляет его сдаться;

действие, направленное на барьер, – это либо неконтролируемая атака на барьер, либо серия продуманных попыток вырваться. Общим у большинства этих попыток является то, что они носят характер более или менее открытой борьбы против взрослых;

борьба со взрослыми. Внешние барьеры, как правило, являются, по существу, социальными и основываются на реальной власти взрослых над жизненным пространством ребенка. Восставая против внешнего барьера, ребенок борется с волей и властью взрослых, воздвигающих этот барьер. Ребенок приводит в качестве аргументов различные трудности, которые взрослый должен признать: «Я еще маленький, я никогда не играл на барабане», «Я не хочу спать: я выспался, еще рано».

В теории фрустрации С. Розенцвейга было введено представление о фрустрационной толерантности и содержательных аспектах реакции человека в условиях фрустрации: направлении агрессии (экстра-, интра-, импунитивных реакциях) и типе реакции (с фиксацией на препятствии,

на самозащите, на удовлетворении потребности). Типы реакций, предложенные С. Розенцвейгом, можно соотнести со способами поведения детей в ситуациях препятствия, которые перечислил К. Левин.

Так, *экстрапунитивные реакции* – это «действие, направленное на барьер». Экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите («Это вы виноваты!») и на удовлетворении потребности («Это вы должны решить эту проблему!») может носить характер «борьбы со взрослыми».

Интрапунитивные реакции, выражающиеся словами: «Мне жаль. Я не нарочно. Я сам виноват» можно сравнить с «принятием наказания».

Импунитивные реакции, проявляющиеся в равнодушии к препятствию и надежде на то, что возможен компромисс с родителями, схожи с «выполнением требования» у К. Левина.

Как отмечал А. Адлер, в ситуациях препятствия детям свойственно прибегать к некоторым специальным способам борьбы за удовлетворение своих потребностей. Согласно его теории, во фрустрирующих ситуациях человек вообще, и ребенок в частности, испытывает чувство психологического или социального бессилия, в связи с чем и развивается субъективное чувство неполноценности [1. С. 66].

А. Адлером был выделен ряд *типов псевдокомпенсации* (неадекватной компенсации) чувства неполноценности. Рассмотрим те из них, которые проявляются в детско-родительском взаимодействии в ситуациях препятствия.

«Уход в болезнь». Ребенок оправдывает некоторые свои поступки, неудачи или непослушание плохим самочувствием, немощностью и беспомощностью, что дает ему возможность добиваться желаемого, вызывая к себе жалость.

«Сила воды». Более слабый вариант «ухода в болезнь» – «уход в слабость». Прибегая к этому варианту поведения в ситуациях препятствия, ребенок использует слезы и жалобы.

«Ленивец». При отсутствии желания следовать требованиям родителей ребе-

нок-ленивец как бы дает понять, что на самом деле он все может и все умеет, просто сейчас ему это лень делать.

«Лжец». Обманывая других в отношении своих действий, мотивов и достижений, «лжец» может на время уйти от обвинений и требований родителей в ситуации препятствия.

«Жестокий тиран». Вариант самоутверждения за чужой счет, когда ребенок идет в атаку на запрещающих что-либо или обвиняющих его в чем-то родителей.

Современная психология, обращаясь к проблеме внутрисемейного взаимодействия в конфликтных ситуациях, в качестве одного из видов общения детей и родителей в конфликте выделяет *манипуляцию*. Э. Шостром в своих работах, посвященных данной теме, выделил несколько типов детей-манипуляторов [6]. На взгляды Э. Шострома в определенной мере повлияли идеи А. Адлера – описываемые учеными типы манипуляций и манипуляторов во многом переключаются.

«Фредди-Лиса». Ребенок с данным способом поведения характеризуется автором как «мастер извлечения жалости из людей». В сложных ситуациях такие дети демонстрируют слабость или болезненность, обеспечивая тем самым определенные привилегии себе в отношениях с окружающими – требования к ним снижаются, им оказывают помощь.

«Том-Крутой». Побуждающей силой поведения таких детей являются ненависть и страх. С их помощью дети управляют поведением других людей. Агрессивность, строптивость и неспособность принимать власть взрослых являются особенностями детей с этим способом поведения.

«Соревнующийся Карл». Э. Шостром определяет этот тип как комбинацию предвзвешенных двух. Этим типом руководит стремление быть первым везде и во всем, постоянное соревнование. Такое поведение чревато появлением множества страхов, невозможностью установить контакты со сверстниками и отсутствием нормальной детской непосредственности в общении со взрослыми.

Описанные А. Адлером и Э. Шостромом способы поведения и действий детей в ситуациях препятствия были выделены на основании наблюдений, а не в процессе эксперимента. В настоящее время проблема взаимопонимания и типичных способов преодоления дошкольниками препятствий в конфликтном взаимодействии с родителями по-прежнему недостаточно изучена и практически исследована.

Целью описываемого здесь исследования было определение типичных форм поведения дошкольников в ситуациях препятствия, выявление наличия манипулятивных способов общения во взаимодействии с родителями и анализ адекватности родительского восприятия детского поведения в конкретных ситуациях столкновения интересов.

Мы предполагаем, что чаще всего в конфликтных ситуациях детьми используются те способы поведения, которые оказывают желаемое воздействие на родителей. Родители, в свою очередь, знают, каким образом дети пытаются ими управлять, и могут достаточно точно описать возможную реакцию ребенка.

Гипотеза исследования состоит в том, что реакции детей и реакции, которые приписывают им родители в ситуациях препятствия (запрета), имеют большую степень совпадения. Также мы предполагаем, что в ситуациях запрета реакции дошкольников носят обвинительно-обороняющийся характер, а при попытке ухода от ответственности и снятия с себя вины за проступок дети пользуются манипуляцией по типу «сила воды» или «бегство в слабость» (по терминологии А. Адлера).

В наши задачи входил анализ реакций ребенка на родительские запреты и сопоставление этих реакций с предположениями родителей о способах поведения их детей.

Для выявления основных способов взаимодействия дошкольника с родителями в ситуациях препятствия (запрета) нами был использован тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант)

[4. С. 60–62, 162–168]. Содержательно методика была задумана как своего рода модель ряда типичных житейских ситуаций. При этом испытуемый, согласно авторской гипотезе, бессознательно отождествляет себя с изображенным на рисунке персонажем, к которому обращено высказывание.

Из материала данной методики мы выбрали пять ситуаций детско-родительских отношений, в которых удовлетворение потребности ребенка зависит от позиции родителей: запрет или разрешение, возможность или невозможность оказать помощь. Изображения этих пяти житейских ситуаций предъявлялись дошкольникам с просьбой описать реакцию ребенка на картинке. Эти же изображения предъявлялись родителям дошкольников с просьбой описать реакцию их ребенка в предлагаемой на рисунке ситуации.

К а р т и н к а 1 – «Сломанная машинка». Мальчик сидит на полу рядом со сломанной игрушечной машиной. Женщина стоит на некотором расстоянии, убрав руки за спину, произнося слова: «Мне очень жаль, что я не могу починить твою машину».

К а р т и н к а 2 – «Хочу куклу». На улице у витрины магазина игрушек стоят мужчина и девочка. Девочка показывает пальцем на красивую куклу, сидящую в витрине. Мужчина, не подходя ближе к витрине: «Я купил бы тебе эту куклу, если бы у меня было больше денег».

К а р т и н к а 3 – «Наказание». Мальчик стоит рядом с кроватью, опустив голову и убрав руки за спину. Женщина, положив руку на спинку кровати, говорит: «В наказание ты пойдешь спать раньше».

К а р т и н к а 4 – «Тихо! Мама спит». Мальчик громко играет на барабанах недалеко от закрытой двери в комнату. Вплотную к двери стоит мужчина в домашнем халате, нахмутив брови и обернувшись к ребенку через спину: «Тихо! Мама спит».

К а р т и н к а 5 – «Родители идут гулять». Ребенок лежит в постели, женщина и мужчина стоят в изножье кровати: «Мы сейчас уходим, а ты спи».

* Экспериментальное исследование проводилось под научным руководством доктора психологических наук, профессора А.Л. Венгера.

Детям 5–7 лет последовательно предъявлялись карточки с пятью картинками. Дошкольников просили внимательно изучить картинку, прочесть надписи (в отдельных случаях экспериментатор читал вслух высказывание героев ситуации) и придумать продолжение истории, начало которой изображено на картинке: «Как ты думаешь, что мальчик ответил маме?»

Родителям дошкольников предъявлялись эти же пять картинок. Родителям опрошенных детей были розданы брошюры, содержащие стимульный материал методики с инструкцией «Посмотрите внимательно на картинку. Здесь нарисованы дети в разных ситуациях. Взрослые, видимо, их ругают или чего-то требуют от них, а дети должны им что-то ответить. Как Вы думаете, что в каждой ситуации ответил бы именно Ваш ребенок? Впишите, пожалуйста, предполагаемую реплику Вашего ребенка в строчки под картинкой». Под каждой картиной имелись пустые строки, где родители могли записать предполагаемое высказывание своих детей.

Исследование проводилось на базе московских детских садов № 623, 1927, 1768, в нем приняли участие 155 человек. Методика была предложена 75 детям. Для отдельных детей понимание некоторых ситуаций, изображенных на карточках, оказалось затруднительным. Так, часть девочек с трудом понимала суть картинки «Сломанная машинка», им необходимо было «перевести» данную картинку на «девичий язык»: «представь себе, что девочка играла с куклой, и вдруг у куклы сломалась нога...». Некоторые дети не приняли задание ни самостоятельно, ни после объяснения взрослого. Беседа с такими детьми завершалась рассматриванием картинок. При обработке результатов ответы этих детей не учитывались. Также из обработки были исключены результаты тех детей, чьи родители не согласились ответить на вопросы исследования или не вернули заполненные анкеты.

Из 80 родителей заполнили анкеты 67 человек. Ответы 6 родителей не учитывались при обработке результатов ввиду

того, что их дети по различным причинам не смогли принять участие в эксперименте. При беседе с воспитателями одного из детских садов выяснилось, что родители при заполнении анкеты пытались опросить своих детей и записать не свое предположение о реакции ребенка, а высказывание самого ребенка. Эти анкеты также были исключены из обработки.

Таким образом, к окончательной обработке результатов исследования были приняты ответы 122 человек: 61 ребенок и 61 родитель.

При обработке результатов эксперимента реакции детей и родителей распределялись по видам и типам согласно теории С. Розенцвейга [5. С. 401]. Полученные данные представлены в табл. 1 и на рис. 1.

В ситуациях запрета дошкольники склонны чаще всего реагировать экстрапунитивно (почти в полтора раза чаще, чем интропунитивно) – 42,9% опрошенных (рис. 1). Ребенок снимает с себя ответственность за происходящее, приписывая ее внешним объектам (людям, предметам). При этом в детских высказываниях подчеркивается дискомфорт, испытываемый ребенком, осуждается внешняя причина сложившейся ситуации. Решение проблемы вменяется в обязанность родителям или другим людям. Само высказывание в большинстве случаев носит характер протеста, имеет агрессивный оттенок.

К а р т и н к а 1. *Гюнель Ю.:* «Позвони папе: пускай он новую по дороге купит и принесет». *Александра Д.:* «Купи новую, а то я буду плакать».

К а р т и н к а 2. *Маша Ш.:* «Ну, пожалуйста, пожалуйста! Купи сейчас. Я расстроюсь, если не купишь!». *Настя А.:* «Зарабатывать нужно больше!».

К а р т и н к а 3. *Алеша Г.:* «Не пойду! Его поставят в угол. Мама всё равно накажет, а он обидится: ты – не моя мама, скажет». *Гюнель Ю.:* «Сама спи! А я не хочу!». *Таня П.:* «Плохая мама! Не пойду завтра в детский сад! Я вообще не виновата – меня связали жулики».

К а р т и н к а 4. *Яна М.:* «Хочу играть! Ну и что, что мама спит. Буду играть!».



Рис. 1. Типы поведения дошкольников в ситуациях запрета (%)

Т а б л и ц а 1

Виды реакции в ситуациях фрустрации

Реакции	Препятственно-доминантные «с фиксацией на препятствии»	Защитные «с фиксацией на самозащите»	Необходимо-упорствующие «с фиксацией на удовлетворении потребности»
Экстрапунитивные	<i>E</i> – в ответе подчеркивается наличие препятствия («Эта ситуация определенно фрустрирует меня – беспокоит, досажает»)	<i>E</i> – враждебность, порицание направлены против кого-либо или чего-либо в окружении. В ответе содержатся обвинения, упреки («Это вы виноваты»). Отрицается своя вина (я не делал того, в чем вы меня обвиняете»)	<i>e</i> – требуется, ожидается, подразумевается, что кто-то должен разрешить эту ситуацию («Это вам надо решить этот вопрос»)
Интропунитивные	<i>I</i> – ситуация воспринимается как заслуживающая наказания («Мне очень жаль, что я послужил причиной этого»)	<i>I</i> – порицание направлено на самого себя. Чувство вины, неполноценности, угрызения совести («Это меня надо винить»). Признавая свою вину, приводятся смягчающие обстоятельства («Я не нарочно»)	<i>i</i> – самостоятельное решение проблемы («Я беру ответственность за исправление ситуации на себя»)
Импунитивные	<i>M</i> – трудности ситуации не замечаются или отрицаются («Ситуация не имеет никакого значения»)	<i>M</i> – ответственность сводится к минимуму, осуждение избегается («Ничего, на ошибках учимся»)	<i>m</i> – выражается надежда, что время и ход событий, взаимопонимание и усилия разрешат или устранят проблему

Маша Ч.: «Хочу всех разбудить. Все равно буду играть».

К а р т и н к а 5. *Маша Ш.*: «Не буду – я выспалась. Можно с вами? Нет – плакала, не спала».

При обвинении в проступке или запрещении какого-либо действия дети склонны обвинять других, возлагать на них ответственность. *Артем Б.*: «Пожалуйста, почини! Ну пожалуйста! Как же мне играть?!..». *Таня К.*: «Плакать буду весь день! Пока папа не починит или новую не купит».

Второй по частоте выраженности в ситуациях препятствия является импунитивная реакция (31% испытуемых). Дети довольно равнодушно относятся к проблеме, выражают надежду на ее разрешение в будущем. Трудности фрустрирующей ситуации как бы не замечаются или отрицаются вовсе. Ответственность самого ребенка сводится к минимуму. Разрешение ситуации предполагается возможным за счет взаимных уступок и взаимопонимания ребенка и родителей.

К а р т и н к а 2. *Даша К.*: «Я пойду гулять с бабушкой, и она мне купит». *Таня П.*: «Я знаю, мы копим деньги на лето. А куклу подарите мне на день рождения». *Антон С.*: «У меня много игрушек. Купишь мне эту потом». *Настя С.*: «А потом купишь? Можно даже другую куклу, подешевле». В ход идут детские обещания. *Федя В.*: «Ну, пожалуйста, я буду себя хорошо вести и

помогать тебе. ... Купили-таки». *Катя Щ.*: «А потом купишь? Я больше не буду ни о чем просить!».

Часть детей не воспринимает предьявленную ситуацию как критическую.

К а р т и н к а 3. *Маша Ш.*: «Послушался и лег». *Таня В.*: «Я просто полежу, а спать не буду». *Дима И.*: «Почему? Ну ладно. Пойду спать». *Даша К.*: «Я лучше порисую». *Илья Т.*: «Хорошо, а сколько я буду спать?». *Маша Ш.*: «Я буду скучать».

Интропунитивные реакции в ответах детей встречаются реже всего. В меньшем числе случаев (26,7%) дошкольники склонны брать на себя ответственность за возникшие с родителями разногласия. Чаще всего в таких ответах звучит формулировка: «Я больше не буду». Дети осознают свою вину и ответственность.

К а р т и н к а 3. *Миша Т.*: «Лягу спать. Я виноват, но больше так не буду».

К а р т и н к а 2. *Таня В.*: «Я сама куплю, если захочу. У меня в копилке уже много денег накопилось». *Таня Б.*: «Я попрошу бабушку мне подарить куклу. Она мне всегда все покупает». В ряде случаев дошкольники идут на компромисс, изменяя свою деятельность.

К а р т и н к а 4. *Айзада А.*: «Я же играю. Я буду понарошку стучать». *Илья Т.*: «Я буду играть тише. Но завтра все равно буду стучать». *Алина А.*: «Пусть мамочка спит. Я поиграю в своей комнате». *Юля Б.*: «Я больше не буду. Буду тихонько играть».

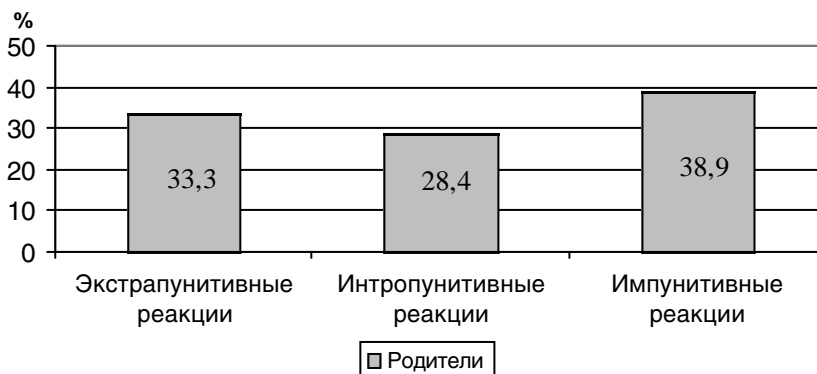


Рис. 2. Поведение дошкольников в ситуациях запрета. Мнение родителей (%)

Л. Кузьмишина

Или занимают оборонительную позицию в конфликте с родителями.

К а р т и н к а 3. *Лена У.*: «Я больше не буду. Не хочу спать! Не буду. Буду плакать.»

В ответах родителей, приписывающих своим детям определенное поведение в конфликтных ситуациях, наблюдается несколько другая картина (см. рис. 2). Самой часто используемой реакцией детей, с точки зрения родителей, является импунитивная (38,9%). Взрослые приписывают своим детям спокойное и бесстрастное отношение к фрустрирующей ситуации. При запретах, по мнению родителей, ребенок понимает смысл и причину действий взрослых, и благодаря этому ведет себя спокойно, следует указаниям родителей.

К а р т и н к а 1. *Мама Тани Б.*: «Поиграю пока с другими игрушками». *Мама Гоши Б.*: «Хорошо. Папа придет с работы и посмотрит».

К а р т и н к а 2. *Мама Насти Ш.*: «Ладно, когда будут деньги купишь. А я отдам тебе свои 10 рублей». *Мама Даши Ф.*: «Я попрошу ее у Деда Мороза на Новый год».

К а р т и н к а 3. *Мама Маши Ш.*: «Будет спать или лежать, пока не заснет».

К а р т и н к а 4. *Мама Даши К.*: «Пусть мама поспит, я не буду играть». *Мама Антона М.*: «Ну ладно. Когда проснется, постоучу». *Мама Никиты Б.*: «Понимает. Когда кто-то спит, не шумит».

К а р т и н к а 5. *Мама Юли Б.*: «Спокойной ночи».

Второй по популярности в ответах родителей стала экстрапунитивная детская реакция (33,3%). Как уже отмечалось, экстрапунитивность является самой распространенной реакцией дошкольников в ситуациях препятствий. Родители явно недооценивают эту характеристику поведения своих детей (42,9%). Вот примеры экстрапунитивных реакций в ответах родителей за детей.

К а р т и н к а 1. *Мама Васи К.*: «А я хочу, чтобы ты починила», *мама Никиты Б.*: «Мама, пожалуйста, сделай машинку. Плачет». *Мама Тани К.*: «Ты должна починить! Если не можешь, и папа не сможет, тогда мне придет».

сы вырасти, чтобы самой починить». В ряде случаев родители воспринимают подобные просьбы ребенка как должное, не заставляя детей действовать самостоятельно.

К а р т и н к а 1. *Папа Кати Щ.*: «Я чиню все, что ломает ребенок».

К а р т и н к а 3. *Мама Андрея Л.*: «Будет протестовать». Иногда ожидают непослушания.

К а р т и н к а 3. *Мама Тани К.*: «Ляжет, но потом будет играть». Иногда встречаются и довольно резкие экстрапунитивные высказывания, вплоть до перехода на личности и оскорбления.

К а р т и н к а 3. *Мама Ильи Т.*: «Не пойду! Ты плохая». Бывают и «угрозы».

К а р т и н к а 4. *Мама Антона М.*: «Тогда я буду возиться под одеялом».

К а р т и н к а 5. *Мама Оли Б.*: «Будет истерика». Родители, чувствуя, возможно, свою вину, приписывают детям обвинительные реплики.

К а р т и н к а 5. *Мама Дениса Г.*: «Вы что, меня одного оставите?!», *мама Алины А.*: «Я одна не останусь. Я боюсь».

Интропунитивные реакции родители приписывают своим детям с практически реальной частотой, незначительно переоценивая детскую ответственность в данных ситуациях (28,4% – взрослые, 26,7% – дети). С точки зрения родителей, дети стараются самостоятельно выйти из затруднительного положения.

К а р т и н к а 1. *Мама Антона С.*: «Ничего, я сам почищу», *мама Ксении Е.*: «Мама, не волнуйся. Я сама смогу». Или попытаться решить проблему совместными с родителями усилиями. *Мама Алеши Г.*: «Я сам тогда, с папой», *мама Даши К.*: «Давай отнесем ее в ремонт».

К а р т и н к а 2. *Мама Яны М.*: «Пойдем искать то, что ты сможешь мне купить». Часть родителей надеются на то, что ребенок пойдет на компромисс с требованием или запретом.

К а р т и н к а 2. *Мама Насти А.*: «Я добавлю тебе из своей копилки. Или обойдусь вообще».

К а р т и н к а 3. *Мама Яны М.*: «Прости! Я больше не буду».

К а р т и н к а 4. *Мама Юли Б.*: «Хорошо, буду тихо играть», *мама Алеши Г.*: «Хорошо, папуля, буду тихо (а потом совсем перестанет)», *мама Александры Д.*: «Хорошо. Поиграю в тихие игры».

Особый интерес у нас вызвало сопоставление реакций ребенка и его мамы. В 38% случаев было выявлено несовпадение высказываний. Ниже мы приведем несколько примеров (табл. 2).

Нами было выявлено, что родители переоценивают детскую импунитивность (38,9% – родители и 31% – дети). Малое число дошкольников осознает внешнюю обусловленность ситуации препятствий и объективные причины родительских запретов. Ситуация не выглядит в глазах детей малозначащей и со временем решаемой с помощью взаимных детско-родительских уступок.

В ответах детей чаще, чем это кажется взрослым, прослеживается экстрапунитивная реакция (рис. 3). Родители недооценивают склонность детей к обвинению окружения и ожиданию решения проблемы от конкретных людей, а также к исключению собственной ответственности, тяжелому переживанию ситуации запрета, вспышкам гнева, выраженным протестам.

При анализе результатов исследования стало очевидным, что родители переоценивают направленность детей на удовлетворение потребности. Преодоление препятствия и стремление к самозащите оказалось для детей более важным, чем это казалось родителям (рис. 4).

Интерпретируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что потребность ребенка как таковая выступает, скорее, мотивом для диалога с родителями. Наибо-

Т а б л и ц а 2

Некоторые высказывания детей и их родителей

Картинки	Ребенок	Мама отвечает за ребенка
Картинка 1. «Сломанная машинка»	Купи новую. Плакать буду	Буду играть с такой машинкой
Картинка 2. «Хочу куклу!»	Буду долго плакать и упрашивать	Хорошо. А когда будут деньги, купишь? А я отдам тебе свои 10 рублей
Картинка 3. «Наказание»	Плохая мама! Не пойду завтра в детский сад. Меня жулики связали	Я больше не буду
	А я и так хотела спать	Не хочу! И не пойду!
Картинка 4. «Тихо! Мама спит»	Продолжу играть. Песни буду петь. Мне хочется веселиться, пока не надоест. Мама обидится	Хорошо, папуля, буду тихо. (А потом совсем перестанет)
	А мне все равно! Пойду на улицу играть на трубе. Разбужу всех, и меня накажут – на рыбалку не возьмут с собой	Понимает, когда кто-то спит. Не шумит
Картинка 5. «Родители идут гулять»	Хорошо. Буду спать	Нет, я пойду с вами (со слезами)

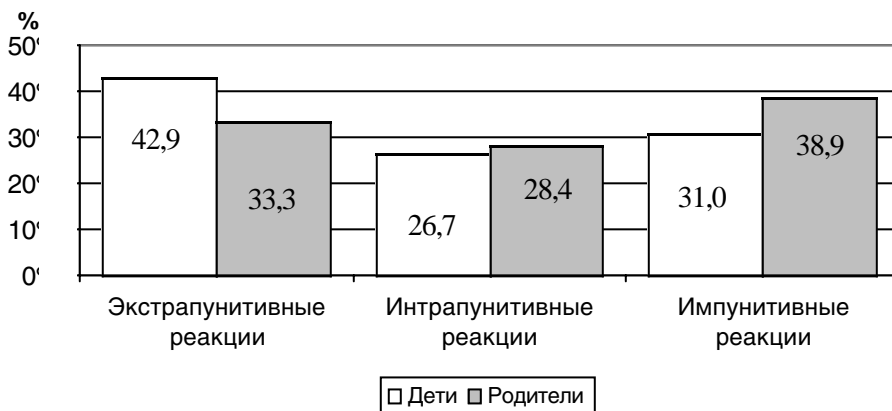


Рис. 3. Соотношение детских реакций и родительской оценки (%)

лее значимым для дошкольников является противостояние родительскому требованию и самозащита (как избегание наказания). При этом зачастую удовлетворение этой потребности откладывается на будущее или вообще теряет свою актуальность.

Исследование показало, что родители недостаточно высоко оценивают значимость самого запрета для ребенка – конфликт с родителями, запрещение каких-либо действий или угроза наказания являются для детей более значимыми (32,7%), чем это видится родителям (29%).

В рамках исследования особое внимание было уделено манипулятивным способам взаимодействия, которыми пользуются дети и родители в конфликтных ситуациях.

Тенденции к такому общению мы выявили в девяти семьях (14 высказываний): манипуляции использовали восемь детей и пять родителей. В трех случаях и мама, и ребенок давали совпадающие манипулятивные ответы; в двух случаях мамы ошибочно приписывали своим детям манипулятивные реакции в заданных ситуациях. В оставшихся девяти случаях, когда дети реагировали манипуляцией, родители предполагали принципиально другую детскую позицию.

При анализе манипулятивных реакций мы пользовались типологиями, предложенными А. Адлером и Э. Шостромом:

1 тип реакции – «слабость» (сила воды), описанный А. Адлером [1] и Э. Шостромом [6]. В сложных ситуациях дети стараются

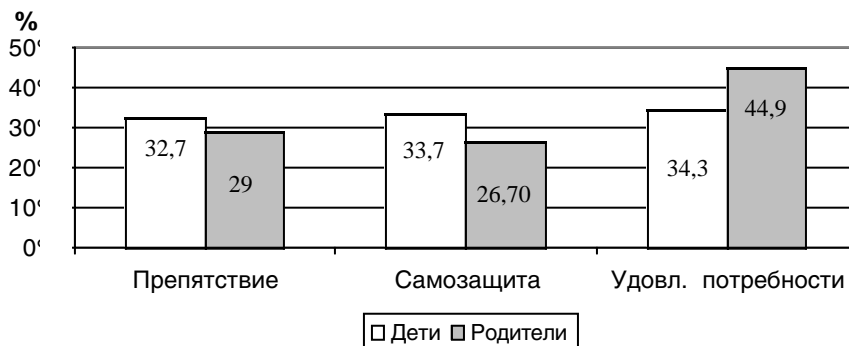


Рис. 4. Соотношение направленности детских реакций и родительской оценки (%)

уйти от ответственности, оправдывая свое поведение неумелостью, слабостью, юным возрастом. В качестве способа давления на окружающих дошкольники применяют слезы, уговоры и истерики.

II тип – использование разногласий между родителями. Вариант поведения, присущий типу ребенка-манипулятора «Фрэдлиса» (Э. Шостром [6]). Ребенок, сталкиваясь с запретом, «ставит в пример» родителю других («хороших») членов семьи, более снисходительных к ребенку и идущих у него на поводу.

III тип – подмена реального мотива поведения более «благообразным» (с точки зрения ребенка) – «Лжец» у А. Адлера [1] и «Фредди-Лиса» у Э. Шострома [6]. С этим типом манипулирования мы сталкиваемся тогда, когда ребенок, обвиняемый в проступке, старается обелить себя в глазах окружающих, предлагая им ложную «благообразную» причину своих нежелательных действий.

IV тип – угрозы. А. Адлер дал название такому типу манипулирования «Жестокий тиран» [1], а Э. Шостром – «Том-Крутой» [6]. С помощью скандала, ультиматума и крика ребенок пытается поменяться ролями с родителями: из обвиняемого или притесняемого участника конфликта он становится обвинителем, диктующим действия окружающим. Родителям бывает проще согласиться с требованиями ребенка и закончить ссору, чем добиться от него послушания.

Самым распространенным стал II тип манипуляций, когда дети в сложных ситуациях обращаются к тем членам семьи, которые «будут хорошими» и уступят им. («Я хочу к папе!»; «У тебя что, денег не хватит? А мама мне всегда покупает!»; «Я попрошу бабушку. Она мне всегда дарит всё, что я захочу.»; Мама отвечает за ребенка: «Поджду пока мама сможет купить»). В двух семьях к этому способу ведения переговоров прибегли и мама, и ее ребенок.

В пяти семьях мы увидели применение I типа манипуляций – психологическое давление на родителей с помощью слез, слабости. (*Ребенок*: «Ну, пожалуйста! Я же еще никогда не играл на барабане!», «Буду плакать, пока не купят новую игрушку», «Я не знала, что мама спит», *Мама отвечает за ребенка*: «Мама, у меня глазки не закрываются.») В одной семье мама ошибочно предположила подобное высказывание у своего ребенка.

Вероятно, родители не замечают, что их дети иногда подменяют мотив поведения или используют угрозы. Эти типы манипуляции не встречались в ответах родителей. Один ребенок использовал III тип манипуляции. Девочка оправдывала свое поведение: «Я просто хочу с мамой полежать!». И один ребенок применил IV тип манипуляции. Мальчик, угрожающий родителям тем, что он будет сердиться: «Там есть шарики! Ты купишь игрушку! А то я буду сердиться и плохо себя вести».

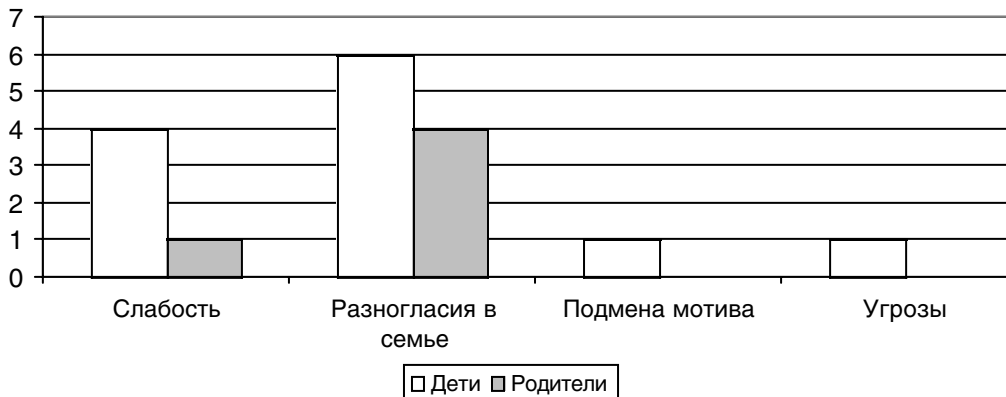


Рис. 5. Частота использования манипуляций дошкольниками (единицы)

Изучение данной проблемы позволяет сделать вывод, что родители (и значимое взрослое окружение) поддерживают детские манипуляции либо в силу того, что не видят их, либо из-за попустительского отношения (проще уступить). В процессе взаимодействия с родителями дети ищут способы воздействия на взрослых. Приобретая некоторый опыт общения со взрослыми, дети отчетливо видят «слабые места» родителей и используют для достижения своих целей именно те воздействия, которые оказываются наиболее эффективными. Так, многие дети знают, на кого из взрослых подействуют их слезы, для кого своеобразным аргументом в споре станут угрозы, а для кого важнее оказаться «лучше» других членов семьи и заслужить расположение ребенка.

Таким образом, в ситуациях запрета и фрустрации потребности дошкольники достаточно успешно используют в своих целях разногласия между родителями и собственную слабость, реже – оправдания и угрозы. Исследование манипуляций в детско-роди-

тельском взаимодействии имеет большое теоретическое и практическое значение.

Выводы

В ситуациях запрета старшие дошкольники склонны перекаладывать ответственность за разрешение конфликтов на родителей и осуждать внешнюю причину своего поведения.

Реакция большинства детей во фрустрирующих ситуациях направлена на самозащиту, отстаивание своих интересов.

Родители дошкольников переоценивают направленность своих детей на удовлетворение потребности и недооценивают стремление к самозащите и значимость самого факта запрета.

Дети в меньшей степени, чем это кажется взрослым, осознают объективные причины родительских запретов.

В детско-родительском взаимодействии могут быть выделены манипулятивные тенденции. Наиболее распространенными среди них являются использование семейных разногласий и апелляция к собственной слабости.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д., 1998.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
3. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: 2001.
4. Марцинковская Т.Д. Диагностика психиче-

ского развития детей: Пособие по практической психологии. М., 1997.

5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара, 2001.

6. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М., 2004.

Preschool Children's Behaviour Under Parental Prohibitions

T.L. Kuzmishina,

Senior lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The purpose of this research was to define typical forms of preschool children's behaviour in prohibitive situations, to reveal their manipulative ways of communicating with parents, and to analyse the adequacy of parental perception of children's behaviour in concrete situations of conflict of interests.

Preschool children from Moscow kindergartens (30 boys and 31 girls) and their parents (59 mothers and 2 fathers) participated in the study. The total number of 'parent-child' pairs was 61.

Research methods included the Rosenzweig Picture-Frustration Test for children (modified by the author), the Parental Attitude Test by A.Ya. Varga and V.V. Stolin (supplemented by three questions on manipulative tendencies in children's behaviour added by the author).

The results obtained in the research are as follows: in prohibitive situations preschoolers tend to shift the responsibility for resolving conflicts on to their parents and to accuse external causes of their behaviour. In frustrating situations the majority of children react self-defensively, protecting their own interests. At the same time parents tend to overestimate children's desire to satisfy their own needs and underestimate children's tendency towards self-defence and the fact of prohibition itself. Despite their parent's expectations, children do not fully realize the objective reasons of parental prohibitions. Manipulative tendencies can be also found in child-parent interactions; the most common among these are appealing to one's own weakness and taking advantage of family disagreements.

Keywords: child-parent interaction, preschool child, parents, frustration, manipulation, demands, prohibition.

References

1. Adler A. Vospitanie detei. Vzaimodeistvie polov. Rostov n/D., 1998.
2. Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. // Krizis treh let. T. 4. Detskaya psihologiya / Pod red. D.B. El'konina.
3. Levin K. Dinamicheskaya psihologiya: izbrannye trudy. M., 2001.

4. Martsinkovskaya T.D. Diagnostika psihi-cheskogo razvitiya detei. Posobie po prakticheskoi psihologii. M., 1997.
5. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie. / Redaktor-sostavitel' D.Ya. Raigorodskii. Samara, 2001.
6. Shostrom E. Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipul'yacii k aktualizacii. M., 2004.

Особенности вербальной самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития

К.Е. Панасенко,*

ассистент кафедры логопедии Белгородского государственного университета

Данная статья посвящена изучению особенностей вербальной самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития. Исследование проводилось на базе специальной (логопедической) группы для детей с общим недоразвитием речи. Изучение способности к вербальной самопрезентации осуществлялось с помощью экспериментальных методов и методов психолингвистического анализа. Представлены результаты исследования, в ходе которых были выявлены количественные и качественные показатели представленности в самопрезентации когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов самосознания. Полученные данные показали, что к концу дошкольного возраста в типичных условиях у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) не формируется соответствующий возрасту уровень развития базовых компонентов личности, а вербальная самопрезентация характеризуется рядом специфических особенностей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, вербальная самопрезентация, экспериментальные методы, методы психолингвистического анализа, самосознание, речевое опосредование, личностный смысл, образ Я, личность.

Одним из значимых новообразований дошкольного возраста является формирование представлений ребенка о себе как физическом и социальном субъекте и способность к их знаково-символическому опосредованию, которая, по мнению Л.С. Выготского, служит основой взаимодействия с социальным окружением, как в пределах семьи, так и при более широких контактах. Ребенок стремится продемонстрировать окружающим свои индивидуальные особенности, включая в их спектр не

только телесные и психические параметры, но и обладание предметами (игрушками, одеждой), способность к выполнению определенных действий. В дошкольном возрасте процесс представления себя окружающим не имеет четко выстроенной стратегии и тактики, он в большей мере обусловлен уровнем речевого, психического и социального развития ребенка и направлен преимущественно на установление контактов с окружающими. Демонстрируя себя окружающим в ходе спонтанных и направ-

* delokg@rambler.ru, karinapanasenko@rambler.ru

вленных контактов, ребенок отражает в вербальной и невербальной формах основные компоненты представлений о том, какой он есть или каким хочет быть.

Независимо от источника информации, которая является основой формирования представлений ребенка о самом себе, основным способом ее передачи служат вербальная и невербальная коммуникации. Ряд исследований [6, 7] позволил выявить, что становление Я-концепции ребенка взаимосвязано и взаимообусловлено началом активного усвоения языка, резким ростом лексического запаса и широким использованием речи во всех областях деятельности. Через речевое опосредование предметом осознания ребенка становятся физические, психические и социальные компоненты, происходит их (когнитивная и эмоциональная) оценка.

Сообщая о себе в принятых в данном языке речевых конструкциях, ребенок одновременно структурно оформляет представление о себе и сознательно или бессознательно самопрезентирует личность для окружающих [9, 10].

Одной из форм самопрезентации является самописание (самоотчет). Ребенок в процессе произвольной коммуникации или по заданию формулирует в речевой форме образ своего Я таким, как он видит себя сам, или таким, каким он хотел бы представить себя окружающим.

Самопрезентация не является полностью тождественной Я-концепции, однако нет сомнения, что Я-концепция влияет на это высказывание (Г. Комбс). Степень, в которой самопрезентация способна отразить реальность Я-концепции индивида, определяется следующими факторами (по Р. Бернсу): ясностью индивидуального самосознания, наличием адекватных символов для его выражения, готовностью индивида к сотрудничеству [2]. Основными информативными параметрами вербальной самопрезентации служат языковые (лексические и семантические) единицы, а также порядок представления человеком отдельных компонентов самописания, что может быть косвенным признаком значимости от-

дельных компонентов Я-концепции для него самого. Анализ лексики, используемой ребенком в вербальной форме самопрезентации (самоописании), ее семантика, с точки зрения психологических, психолингвистических, психолого-педагогических подходов, являются источником информации как о структуре и сформированности отдельных компонентов самосознания, так и об уровне речевого развития ребенка.

У детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития вербальная самопрезентация может служить источником информации как об уровне речевого развития, так и о личностных особенностях ребенка.

Нами обследованы 52 дошкольника с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня в возрасте от 5 лет 6 месяцев до 6 лет 2 месяцев, имеющих в анамнезе указания на резидуальные поражения нервной системы. Все дети являлись воспитанниками специальных (логопедических) групп ДООУ.

Изучение способности ребенка к знаково-символическому опосредованию своих свойств, состояний осуществлялось путем количественного и качественного анализа вербальной самопрезентации (самоописания) на основе следующих методов: вербальной самопрезентации «Расскажи о себе» и «Путешествия в сказку».

Вербальная самопрезентация «Расскажи о себе»

Цель. Анализ структурных компонентов и лексических средств, используемых в вербальной самопрезентации (самоописании) детей экспериментальной и контрольной групп.

Процедура исследования. Монолог осуществлялся детьми в свободной форме как развернутый ответ на просьбу экспериментатора: «Расскажи мне о себе», фиксировался видеозаписью с последующим детальным анализом. Учитывая наличие у детей системного речевого недоразвития, для расширения представлений о способах и формах самописания в течение трех за-

нятий был организован просмотр мультипликационных фильмов, главными героями которых являлись животные, рассказывающие о себе. Просмотр не сопровождался целевыми установками, возникающее после него свободное обсуждение не ограничивалось. Спустя неделю после просмотра детям в индивидуальной беседе предлагалось рассказать о себе. Критериями оценки самопрезентации детей в данной методике были следующие:

характер и порядок представленности в самопрезентации компонентов Я-физического, Я-психического, Я-социального, что позволяет оценить степень сформированности, актуальности и значимости указанных компонентов самосознания для самого ребенка и его способность к вербальной самопрезентации;

способ самоописания (через перечисление частей тела, признаков; через обладание предметами; через описание своих действий и т.п.);

соотношение в самопрезентации когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов самосознания. К когнитивным компонентам самосознания относили фактически достоверную информацию о рассказчике (мальчик, ученик, сын), а к эмоционально-оценочным – элементы самоотношения (хороший, добрый);

особенности лексики, используемой ребенком в самоописании:

количественные характеристики (количество слов, характеризующих различные компоненты Я-концепции);

качественные характеристики (преимущество использование определенных частей речи, особенности употребления слов, соотношение нейтральных и эмоционально-оценочных лексем, степень вариативности лексических обозначений);

особенности речевого поведения в ходе самоописания (латентный период в ходе поиска слов-обозначений, обращение за помощью к экспериментатору, необходимость наглядной опоры при самоописании, степень оригинальности (стереотипности) построения высказывания.

«Путешествие в сказку»

Цель. Анализ структурных компонентов и лексических средств самостоятельного монологического высказывания детей на лично-значимую тему.

Процедура исследования. Ребенку предлагалось назвать любимого сказочного героя и рассказать, чем тот ему нравится, чем он похож на этого героя и какими его качествами он хотел бы обладать. Так как в дошкольном возрасте отмечается тенденция переноса значимых для ребенка (имеющихся у него самого и желаемых) качеств на внешние, часто вымышленные, сказочные образы, это задание позволяет выявить имеющиеся и желаемые психические качества ребенка. Критериями оценки были параметры, использованные в методике «Расскажи о себе», и особое внимание обращалось на степень идентификации ребенка со сказочным героем.

В результате анализа высказываний методики содержат список наиболее частотных слов (использованных детьми), которые характеризуют когнитивный и эмоционально-оценочный компоненты самосознания. На данном материале проведено изучение особенностей понимания лексического значения наиболее частотных лексем, что позволяет судить о степени осознанности их употребления (методика Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [8]).

Изучение количественных и качественных показателей представленности в самопрезентации когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов путем анализа высказываний по методике «Расскажи о себе» у дошкольников с ОНР показало, что 92% детей выполнили предложенное задание, представив самопрезентацию (самоописание), состоящую в среднем из 8–12 фраз; 8% от общего числа обследованных детей не выполнили задание (отказ от выполнения задания, выраженный негативизм, самописание, состоящее из 1–2 фраз).

Самопрезентация детей, справившихся с заданием, содержала элементы физического, психического и социального Я.

Средние величины представленности каждого из компонентов в самопрезентации (самоописании) членов экспериментальной группы показаны на рисунке. Дети характеризовали свою «телесность» путем детального перечисления частей тела или физических умений. Описание физического Я было представлено пятью-шестью короткими стереотипными фразами.

Приведем пример вербальной самопрезентации старших дошкольников с ОНР.

Саша П. (6 лет 2 месяца, ОНР III уровня) «Я Саша. У меня есть один пузик, одна голова, две ручки, две ножки (*пауза*). На ножках много лапок, на одной ножке пять лапок и на другой пять лапок. А на голове есть уши, глаза и один нос (*пауза*). У меня есть голова, ноги, пузик и уши...».

Наташа О. (6 лет, ОНР III уровня) «Я большая уже. Могу бегать, прыгать, играть и спать, и кушать тоже могу (*пауза*). Еще на занятиях сижу и маме помогаю (*пауза*). У меня ножки хорошие, потому прыгать и бегать, и догонять могу».

Основными способами самоописания дошкольников являлись: перечисление, описание частей тела; описание совершаемых действий; обладание предметами. В самопрезентации дети преимущественно идентифицировали себя с представителями определенного пола (мальчик, девочка) или с родителями.

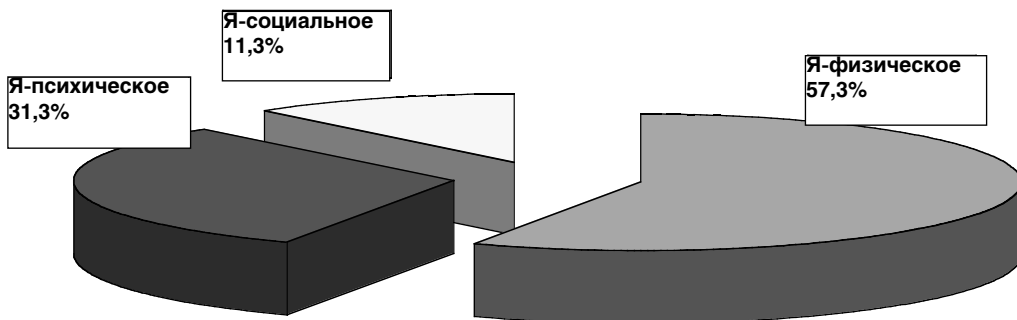
В самоописаниях девочек практически всегда (85%) присутствовало имя рассказ-

чицы. Девочки преимущественно ссылались на внешние признаки (платье, бантик, туфельки, глаза, волосы); преобладали оценочные параметры, характеризующие внешний вид и психические особенности (красивая, добрая, веселая). Мальчики в вербальной самопрезентации не всегда называли себя по имени (только в 56%). Описывая себя, они делали максимальный акцент на физическом Я (большие руки, две ноги, большая голова). Преобладали оценочные параметры, характеризующие силу (я сильный, всех побеждаю, у меня в руках сила), размеры тела (я большой, у меня здоровые руки, большенные кулаки, ноги огромные).

Важно отметить, что структура вербальной самопрезентации детей с ОНР была стереотипна. Испытывая затруднения в продолжении выполнения задания, дети многократно возвращались к описанию тела, лица, одежды, не касаясь психологических или социальных характеристик личности.

В структуре самопрезентации всех детей с ОНР отмечались как эмоционально-оценочные, так и когнитивные компоненты самосознания, лексически представленные существительными и общеоценочными прилагательными (хороший, добрый, веселый, сильный).

К примеру, Маша Н. (6 лет, ОНР III уровня) отмечала: «Я Маша. Я девочка, хожу в садик. Я красивая, потому что у меня много красивых волос и красивый бантик завязан».



Представленность компонентов самопрезентации в описании себя дошкольниками с ОНР

В среднем объем высказываний не превышал 13–15 фраз, содержащих описание 6–7 признаков. Наиболее полно детьми охарактеризованы компоненты Я-физического (4–5 признаков), Я-психическое (2–3 признака), Я-социальное (1–2 признака). Большинство признаков фраз носило безоценочный либо обоценочный характер.

В ходе выполнения задания дошкольники с ОНР проявляли низкую речевую активность, затруднялись в формулировке фраз, что проявлялось в значительной продолжительности латентного времени, отводимого на поиск слова-обозначения (от 7 до 43 секунд). Процесс вербальной самопрезентации у большинства детей опирался на своеобразное «разглядывание себя», при котором дети как бы перечисляли увиденное. Некоторое затруднение вызвало описание лица, которое представлялось детьми схематично, без детализации индивидуальных особенностей, однако при возможности видеть себя в зеркале количество характерных признаков, описанных ребенком, значительно увеличивалось. Подсказки в виде слов-опор, предложенных экспериментатором, продуктивности высказываний не повышали. Опорные слова не облегчали построения высказываний и, как правило, стереотипно воспроизводились детьми без включения в широкий речевой контекст.

В отличие от вербальной самопрезентации, описание любимого сказочного героя дошкольниками с ОНР в задании «Путешествие в сказку» имело ряд количественных и качественных особенностей.

Высказывания в 82% случаев начинались с представления сказочного персонажа по имени и описания его психических и социальных характеристик с их качественной оценкой. Далее дети описывали физический облик героя.

Маша Н. (6 лет, ОНР III уровня) утверждала: «Он Леший. Он добрый. В лесу живет. Всем зверям помогает и от злых спасает, и кушаньем кормит (пауза). И жалетельный он, всех детей, какие потерялись, жалеет и домой проваживает. У него из шишки голова и руки как палочки и живот пузатый. Он не красивый, только добрый. (пауза) Я не

хочу быть на него похожа, с такими руками и ногами быть. Только хочу всем помогать, как он, и доброй быть».

Основными способами описания сказочного героя были: описание его психических качеств; перечисление индивидуальных особенностей (богатырская сила, волшебный голос, хитрость и т.п.).

Дети значительно шире, чем в самопрезентации, использовали эмоционально-оценочную лексику, обозначая как физические, так и психосоциальные характеристики. Они характеризовали сказочных персонажей, перечисляя детали одежды, ключевые, характерные элементы тела, особенности характера и поступки.

Постоянный объем высказываний составил 10–18 фраз с представленностью объективных и субъективных элементов оценки, содержащих описание 8–12 признаков. Для описания физических характеристик они использовали 5–6 признаков, психических – 3–5 признаков, социальных – 1–2 признака. Более 50% детей соблюдали основные правила рассказа-описания.

При выполнении данного задания дети показали более высокий уровень речевой активности, чем при самоописании, они более подробно и эмоционально описывали сказочных героев, перечисляя их положительные личностные качества и физические черты. Основной акцент дети делали на характерных особенностях героев, которые описывали, используя литературные выражения, реплики из сказки («давным-давно»; «сила богатырская»; «девица-красавица»; «сивка-бурка»; «колобок...от бабушки ушел и от дедушки ушел»). Латентный период поиска слова был от 10 до 25 секунд. В процессе рассказа дети обращались за помощью к экспериментатору.

Наряду с достаточно успешным выполнением задания по описанию сказочного персонажа выявлялись значительные трудности выделения детьми тех качеств героя, которыми они сами хотели бы обладать. Так, 82% детей с ОНР ответили на вопрос односложно: «хочу тоже быть красивой (доброй, умной), смелым, сильным», не аргументируя причины. Детального срав-

нения себя с героем дети не проводили, не могли четко выделить качество (тела, социального положения, характера), которое было бы желательным для них самих.

Проведенное нами исследование показало, что дошкольники с ОНР испытывают значительные затруднения в вербальной самопрезентации базовых компонентов самосознания – физического, психического и социального Я. Вероятно, в данном случае причиной является несформированность отдельных компонентов Я-концепции вследствие трудностей речевого опосредования личностного опыта, что проявляется в ограничении возможностей включения в активное осознание телесных (проприорецептивных, пространственных) ощущений, опыта различных форм социального взаимодействия, наблюдений, приобретаемых ребенком в ежедневной практике. Действие, явление окружающей действительности, телесной или психической составляющей личности ребенка, не обозначенное словом или не осознанное в слове, не включается в дальнейшем в контекст межличностного взаимодействия, в должной мере не преобразуется и не обогащается в процессе осмысления, сравнения, накопления фактических данных и, соответственно, не является полноценной основой личного опыта ребенка. Кроме того, трудности вербальной самопрезентации могут иметь в основе нарушения сомато-пространственного гнозиса, ограничивающие возможности ребенка в адекватном восприятии и освоении пространства тела.

Сравнительный анализ самопрезентации и описания сказочного героя показал, что именно в самоописании дошкольники с ОНР демонстрируют выраженные затруднения в поиске и правильном использовании эмоционально-оценочной лексики, тогда как описание «внешнего» объекта не вызывает столь значительных трудностей, что подтверждает наше предположение о недостаточной сформированности самосознания у этой категории детей и ограничении способностей к вербальной самопрезентации.

Для уточнения механизмов, обуславливающих недостаточную способность к пере-

даче в речевом высказывании когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов Я-концепции, было исследовано, насколько осознанно используются ребенком те слова, которыми он пользуется в самоописании, какой «личностный смысл» (по определению Л.С. Выготского) он вкладывает в них.

Данная задача решалась путем анализа осознанности лексем, наиболее часто употребляемых детьми в этих заданиях. Осознанность употребления лексики выявлялась путем анализа способов объяснения значения слов, использованных ребенком (по методике Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [8]). Для решения данной задачи нами были выбраны по 5 наиболее частотных существительных, прилагательных и глаголов, использованных детьми контрольной и экспериментальной групп в описании компонентов физического, психического и социального Я (см. таблицу).

Анализ объяснений значения слов дошкольниками с ОНР показал, что значительный процент ответов составили случайные ассоциации и отказ от выполнения задания. Так, каждому из членов экспериментальной группы было предложено объяснить значение 15 слов (всего 780 предъявлений задания в группе). В задании на объяснение значения существительных (260 предъявлений) было получено 11% отказов, 6% случайных ассоциаций. В задании на объяснение значения прилагательных (260 предъявлений) было получено 17% отказов, 5% случайных ассоциаций. При объяснении значения глаголов – 15% отказов, 7% случайных ассоциаций.

Следует отметить, что в экспериментальной группе не было ни одного случая объяснения слова через конкретизацию его значения, описание дифференциальных признаков. Согласно методике Р.И. Серебряковой, Н.И. Лалаевой, способ определения значения слов, применяемый дошкольниками с ОНР, можно обозначить как денотативный, что отражает их преимущественную ориентацию на внешние, несущественные признаки значения слова. Такая стратегия объяснения значения слов свидетельствует как о низком уровне развития языко-

Лексика, использованная детьми с ОНР, для описания компонентов физического, психического и социального Я

Существительные	Прилагательные	Глаголы
Глаза (35)	Сильный(ая) (30)	Слышать (14)
Девочка (8)	Красивый(ая) (25)	Радоваться (27)
Мальчик (8)	Добрый(ая) (42)	Помогать (28)
Рот (38)	Большой(ая) (23)	Дружить (8)
Голова (44)	Послушный(ая) (4)	Бегать (31)

вой компетенции, так и о недостаточной осознанности значений слов, использованных в вербальной самопрезентации.

Выявлено, что наибольшую трудность для детей с ОНР представляет объяснение значений прилагательных, характеризующих качественные особенности человека, и глаголов, обозначающих социально направленные действия и психические акты. Таким образом, можно отметить, что трудности вербальной самопрезентации дошкольников с ОНР обусловлены низким уровнем речевого опосредования психических и социальных компонентов личностного опыта, в результате чего лексика, употребляемая детьми в самоописании, не несет необходимой смысловой нагрузки.

Таким образом, результаты анализа вербальной самопрезентации дошкольников с ОНР демонстрируют трудности усвоения ими личностных характеристик языка, выражающиеся в недостаточном осознании и представлении в самоописании компонентов психического, физического и социального Я, несформированности соответствующего возрасту уровня рефлексии. В самоописании когнитивный компонент самосознания представлен преимущественно образом физического Я, психосоциальная составляющая самосознания отражена недостаточно. Образ физического Я также имеет ряд особенностей, в частности, ограниченно представлены категории телесных признаков и выделение су-

щественных идентификационных дифференциальных и интегральных параметров. Мы предполагаем, что в основе данного явления лежат как церебрально-органические нарушения, так и собственно речевое недоразвитие, дефицитарность анализа, синтеза и речевого опосредования внешних и внутренних раздражителей, формирующих телесность ребенка.

Низкий уровень осознания базовых компонентов личности, в свою очередь, ограничивает возможности применения лексики, обозначающей личностные характеристики человека, и включения ее в широкий речевой контекст, что подтверждается в ходе анализа способов объяснения значения слов, использованных детьми в вербальной самопрезентации.

Нарушения способности к анализу внешних оценочных характеристик, трудности перевода во внутренний план ключевых компонентов личного физического и социального опыта и их осмысление затрудняют формирование рефлексии, лежащей в основе самооценки.

В целом результаты проведенного исследования являются дополнительным подтверждением того, что к концу дошкольного возраста в типичных условиях у детей с ОНР не формируется соответствующий возрасту уровень развития базовых компонентов личности, а вербальная самопрезентация характеризуется рядом специфических особенностей.

Литература

1. Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.Н., Фигередо Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально-развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Большой толковый психологический словарь: Пер. с англ. А. Фребера. М., 2003.
4. Венгер А.Л. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. М., 1987.
5. Выготский Л.С. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М., 1982.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001.
7. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999.
9. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. СПб., 1996.
10. Leary M.R., Nezlek J.B. et al. Self-presentation in everyday interactions: effects of target familiarity and gender composition // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. Vol. 67. № 4.

Features of Verbal Self-Presentation in Preschoolers with Speech Disorders

K. Y. Panasenکو

Assistant at the Department of Logopaedics at the Belgorod State University

The article describes a research on verbal self-presentation in preschool children with speech disorders. The research was carried out on children with general speech underdevelopment (-GSU) using experimental methods and methods of psycholinguistic analysis. Research results reveal qualitative and quantitative rates of cognitive and emotional components of self-consciousness in self-presentation. The author states that in typical conditions children with GSU do not achieve the appropriate level of development of basic personality components by the end of preschool age, which obviously affects their verbal self-presentation.

Keywords: general speech underdevelopment (GSU), verbal-self-presentation, experimental methods, methods of psycholinguistic analysis, self-consciousness, speech mediacy, personally significant sense, self image, personality.

References

1. Belyakova L.I., Garkusha Yu.F., Usanova O.N., Figeredo E.L. Sravnitel'noe psihologo-pedagogicheskoe issledovanie doshkol'nikov s obshim nedorazvitiem rechi i normal'no-razvitoi rech'yu: Teoriya i praktika korrekcionnogo obucheniya doshkol'nikov s rechevymi narusheniyami. M., 1991.
2. Berns R. Razvitie Ya-konceptcii i vospitanie. M., 1986.
3. Bol'shoi tolkovyi psihologicheskii slovar': Per. s angl. A. Frebera. M., 2003.
4. Venger A.L. Perehod ot doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu vozrastu // Osobennosti psihicheskogo razvitiya detei 6-7-letnego vozrasta. M., 1987.
5. Vygotsky L.S. Psihologiya lichnosti. Teksty / Pod red. Yu.B. Gippenreiter, A.A. Puzyreya. M., 1982.
6. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoi deyatel'nosti. M.; Voronezh, 2001.
7. Kon I.S. Otkrytie "Ya". M., 1978.
8. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Korrekciya obshego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya). SPb., 1999.
9. Myers D. Social'naya psihologiya: Per. s angl. SPb., 1996.
10. Leary M.R., Nezlek J.B. et al. Self-presentation in everyday interactions: effects of target familiarity and gender composition // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. Vol. 67. № 4.

Материнские представления о ребенке и их связь с детско-родительским эмоциональным взаимодействием

А.А. Петрова,
психолог средней общеобразовательной
школы № 590 г. Москвы

Статья посвящена сфере детско-родительского эмоционального взаимодействия, материнским представлениям о ребенке как фактору, оказывающему влияние на становление эмоционально-ценностного отношения к ребенку. На первом этапе исследования испытуемыми были женщины в период ожидания ребенка на базе роддома в г. Люберцы, в школах будущих мам и женских консультациях. Следующим шагом было исследование детско-родительского эмоционального взаимодействия в диадах «мать-ребенок» младшего школьного и юношеского возрастов на базе московской средней общеобразовательной школы № 590. Целью данного исследования был анализ содержания материнских представлений о ребенке, степени их адекватности и той роли, которую они играют во взаимодействии с ребенком.

Ключевые слова: материнские представления, эмоциональное взаимодействие, адекватность материнских представлений (мера расогласования представлений о ребенке с реальными личностными особенностями ребенка).

Одной из важнейших проблем детского развития является принятие матерью собственного ребенка или условное его принятие. Под принятием А.С. Спиваковская понимает признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей [5].

Непринятие собственного ребенка происходит по многим причинам. Одной из таких причин может быть тяжело протекающая или нежеланная беременность. Другими причинами негативного отношения могут явиться болезнь или увечие ребенка, его непохожесть на других, низ-

кие способности, особенности характера и темперамента. Данные факты натолкнули нас на мысль о том, что неудовлетворенность матери, а следовательно, и особенности ее отношения к нему, возможно, обуславливаются степенью соответствия ребенка ее идеальным образам и представлениям.

В качестве гипотезы мы предположили, что существует взаимосвязь между материнскими представлениями о ребенке и особенностями эмоционального взаимодействия с ним. Кроме того, должна быть возрастная динамика в отношениях этих факторов.

* apet81@mail.ru

Таким образом, целью нашего исследования стали фиксация содержания представлений о ребенке, степени их совпадения с реальностью, а также выявление акта взаимовлияния материнских представлений о ребенке с особенностями взаимодействия с ним.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) теоретический анализ понятий «образ» и «представление» и эмоциональное взаимодействие в психологии;

2) разработка диагностических средств для выявления содержания представлений о ребенке;

3) исследование степени совпадения идеальных материнских представлений о ребенке с его реальными психологическими особенностями;

4) анализ особенностей эмоционального взаимодействия в ситуациях совпадения и рассогласования идеальных представлений с реальностью;

5) изучение различий в эмоциональном взаимодействии с детьми у матерей с адекватными и матерей с неадекватными представлениями о ребенке;

6) исследование возрастной динамики изменений эмоционального взаимодействия в связи с изменением представлений о ребенке.

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе осуществлялся анкетный опрос женщин, находящихся на последнем триместре беременности. Нами было разработано диагностическое средство для выявления содержания представлений о будущем ребенке, экспериментальное исследование содержания представлений о будущем ребенке и их полноты. Опрос беременных женщин с помощью данного средства проводился на протяжении двух лет.

Целью данного этапа исследования является установление представлений о будущем ребенке, включающих как черты самого малыша (физические и психологические), так и представление о его воспитании и особенностях ухода, его генезиса и влияния на зарождающуюся систему детско-родительских отношений.

Задачами первого этапа исследования стали следующие:

1) разработка диагностического средства для выявления содержания представлений о будущем ребенке;

2) эмпирическое исследование содержания представлений о будущем ребенке и их полноты;

3) исследование степени совпадения представлений с реальными особенностями ухода за ребенком;

4) анализ эмоционального взаимодействия матери и ребенка в ситуациях совпадения и рассогласования идеальных представлений и реальности, с которой столкнется женщина после родов;

5) исследование ориентировочной функции представлений при выборе родителем реальных средств ухода и воспитания.

На первом этапе нашего исследования мы опрашивали женщин последнего триместра беременности, так как наличие интересующих нас образов и представлений наиболее возможно на этом этапе (женщина уже ощущает своего ребенка, а также чувствует приближение родов). Исследование проводилось на базе женской консультации при поликлинике № 102 при содействии врачей, на базе школ будущих мам и пап, в том числе в «Школе для пап и мам» при МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством М.Е. Ланцбург, а также в роддоме г. Люберцы.

При анализе результатов необходимо учитывать особенности нашей выборки: беременные женщины с неохотой идут на контакт, вероятно, многие боятся говорить о том сокровенном, о чем мы пытаемся узнать, женщины в положении очень чувствительны и суверены.

В результате мы получили 88 анкет, анализ которых позволил подтвердить наличие искомых образов и представлений по выделенным нами сферам и переменным, между которыми был осуществлен поиск связей.

Реализация третьей нашей задачи, а точнее, исследование генеза данных представлений о ребенке в связи с его рождением производилось с помощью того же

опросника, модифицированного нами по содержанию. Модификация проходила путем изменения временной формы вопросов (если в первом случае некоторые вопросы задавались в форме будущего времени относительно будущего ребенка, то теперь вопросы были заданы в настоящем времени). С помощью такой модификации мы смогли проследить степень изменения или совпадения, точнее, степень устойчивости материнских представлений после родов.

Второй опрос проводился спустя некоторое время, после того, как все опрошенные женщины родили, и их дети достигли определенного возраста (хотя бы 4 месяцев). Нами было разослано около 70 писем тем же женщинам, количество здесь зависело от факта наличия координат адресатов. Обратное вернулось, к сожалению, лишь 20 писем. Подобное отсеивание части выборки является характерной трудностью, связанной с лонгитюдным исследованием. Уменьшение размеров выборки может происходить по разным причинам: из-за болезни испытуемого или его переезда, отказа принимать участие в опросе или занятости и т.д. [3].

Далее мы проанализировали степень совпадения представлений по первому опроснику и по второму. Здесь нас интересовало, насколько действительна ориентировочная функция представлений об особенностях воспитания и ухода.

Для решения четвертой задачи вместе с измененным опросником мы предлагали женщинам следующие методики: «Родительское сочинение» О.А. Карабановой и «Опросник детско-родительского эмоционального воздействия» (ОДРЭВ) для матерей детей младенческого возраста Е.И. Захаровой и Т.И. Никитиной (1999).

Затем был осуществлен поиск связей между степенью совпадения представлений об индивидуально-личностных особенностях и внешности ребенка и отношения к нему. Таким образом, мы смогли проследить связь между степенью совпадения представлений и реальностью и отношением к ребенку, т.е. установить факт влияния рассогласования ожиданий по поводу

внешности и его особенностей на отношение к ребенку.

Нами была предпринята попытка установления связей с помощью корреляционного анализа между всеми переменными, введенными нами (всего 43) для установления их взаимосвязи.

На втором этапе мы обратились к исследованию материнских представлений и особенностей эмоционального взаимодействия между матерями и их детьми в двух возрастных группах: 9–10 лет и 16–17 лет, по 88 человек в каждой группе.

На данном этапе целью было сравнение особенностей эмоционального взаимодействия с детьми у матерей с адекватными представлениями и у матерей с неадекватными представлениями о ребенке в вышеуказанных детских возрастных группах.

Задачами второго этапа стали следующие:

- 1) разработка диагностического средства для выявления степени рассогласования между идеальными материнскими представлениями о характерологических и темпераментальных особенностях ребенка с реальными его чертами, т.е. для выявления степени адекватности материнских представлений о ребенке;

- 2) сравнение эмоционального взаимодействия с детьми у матерей, имеющих адекватные представления, с особенностями эмоционального взаимодействия у матерей с неадекватными представлениями о своих детях.

Исследование проводилось в течение трех лет на базе средней общеобразовательной школы № 590 в третьих и одиннадцатых классах. В результате мы получили две выборки по 88 человек, различающиеся по возрасту детей (9–10 лет и 16–17 лет).

Для исследования эмоционального взаимодействия на этом этапе мы также пользовались методикой ОДРЭВ и «Родительскими сочинениями».

Для измерения степени рассогласования между идеальными материнскими представлениями о характерологических и темпераментальных особенностях ребенка с реальными его чертами, т.е. для выявления

ния степени адекватности материнских представлений о ребенке мы разработали следующее методическое средство: за основу нашей методики мы взяли многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский и юношеский варианты), стандартизованный на кафедре психологии развития СПбГУ. По аналогии с методикой Дембо–Рубинштейна мы создали шкалы, соответствующие шкалам Кеттелла, крайними показателями которых были полярные значения шкал последнего, например, по шкале G наверху этой линии стояло значение «высокая совестливость», а внизу «недобросовестность». Мы учли, что есть шкалы, у которых высокое значение по Кеттеллу говорит о меньшей степени выраженности той или иной черты, как в шкале J. В материнских бланках по шкале J наверху указано название черты характера, соответствующее низкому баллу в тесте.

Женщины оценивали детей по этим шкалам, в итоге мы получили информацию о том, как каждая из этих женщин воспринимает своего ребенка.

Матери должны были отметить на этой линии точку, соответствующую, по их мнению, особенностям характера их детей. Таким образом, на руках у женщин были бланки с четырнадцатью линиями, соответствующими значениям шкал Кеттелла. Первые три (рост, сила, здоровье) предназначены для лучшего понимания задания, в расчетах они не учитывались. Каждая шкала была поделена на десять делений, чтобы в дальнейшем мы могли присвоить числовые значения ответам и сравнить их с баллами в стенах, которые получили их дети, отвечавшие параллельно на вопросы опросника Кеттелла.

Стены в тесте Кеттелла могут быть от 0 до 10, таким образом, каждый ребенок по каждой шкале, характеризующей его характер и темперамент, получил от 0 до 10, а в бланках для матерей каждая шкала поделена на 10 частей, так появилась возможность сравнить материнские оценки и детские черты, выявленные тестом Кеттелла. Разница, являющая собой степень рассогласования материнских представлений

с реальными детскими особенностями, находилась с помощью вычитания каждой шкалы материнского бланка и бланка теста, затем вычислялось среднее значение между идеальными материнскими представлениями с реальными детскими характерологическими и темпераментальными особенностями.

Формула подсчета была такова: (Амат-Акет)+(Вмат-Вкет)+...+(Jмат-Jкет), полученная сумма делится на число шкал, таким образом мы получаем среднее значение, демонстрирующее степень рассогласования между материнскими представлениями о ребенке с реальными чертами ребенка.

Для выявления особенностей отношения к ребенку мы использовали методику Е.И. Захаровой ОДРЭВ. С помощью этой методики мы получили количественные значения по трем блокам, выделенным Е.И. Захаровой (чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления).

Средние значения по каждому блоку ОДРЭВ у всех женщин и меры рассогласования соответственно были обработаны в программе SPSS.

На данном этапе с помощью описательной статистики мы разбили каждую возрастную группу на две подвыборки (в младшей группе обнаружилась и выборка женщин со средним показателем рассогласования): 1) женщины с высокой мерой рассогласования (с неадекватными представлениями), 2) женщины с низкой степенью рассогласования (с адекватными представлениями). Данные распределились так: среди матерей третьеклассников 42% имеют адекватные представления о своих детях, 44% – неадекватные, среди матерей одиннадцатиклассников 48% имеют адекватные представления, а 52% – неадекватные.

Следующим шагом была проверка на значимость различий в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и детей у групп с адекватными и у групп с неадекватными представлениями.

Далее с помощью коэффициента корреляции Пирсона мы выявили меру связи между адекватностью материнских пред-

ставлений о ребенке и эмоциональным взаимодействием с ним внутри выделенных подгрупп в двух возрастных группах.

На *третьем этапе* исследования мы ставили следующую цель: проследить возрастную динамику в отношениях между адекватностью материнских представлений и особенностями эмоционального взаимодействия с ребенком.

Задачами третьего этапа были следующие:

1) сравнить общие тенденции изменения эмоционального взаимодействия по мере взросления ребенка, начиная с младенческого возраста;

2) сравнить общие тенденции изменения степени адекватности материнских представлений по мере взросления ребенка.

3) сравнить характер взаимосвязей между этими факторами у двух возрастных групп.

Сопоставив средние числовые значения по трем блокам ОДРЭВ в разных возрастных группах, мы можем выявить возрастную динамику изменения характера эмоционального взаимодействия с ребенком.

Сравнение средних числовых значений адекватности материнских представлений в двух возрастных группах позволяет выявить возрастную динамику изменения адекватности этих представлений.

Далее мы можем проследить, как меняется взаимовлияние двух вышеуказанных факторов в отношении друг друга.

По ходу исследования были получены данные, свидетельствующие о связи между степенью рассогласования самооценки старших подростков и материнского восприятия ребенка с эмоциональным взаимодействием между ними.

Нами описаны некоторые особенности, обнаруженные в сочинениях матерей с адекватными и неадекватными представлениями о ребенке.

Полученные результаты

С помощью описательной статистики мы получили средние значения по ОДРЭВ для каждой возрастной группы, а также средние баллы по нашей методике. Таким

образом, мы смогли сравнить две выборки.

Степень рассогласования материнских представлений с реальными детскими особенностями распределилась следующим образом:

Т а б л и ц а
Мера рассогласования материнских представлений с реальностью

Рассогласование	III класс	XI класс
Минимальное	1,2	1,3
Максимальное	4	3,5
Среднее	2,5	2,4

Самым низким показателем по блоку эмоционального принятия является балл, равный 1,9. Он продемонстрирован матерями детей 9–10 лет. Самый высокий балл (4,8 из возможных 5) продемонстрирован матерями одиннадцатиклассников, что говорит о том, что чувства матери к ребенку развиваются по мере его взросления.

По выборке III класса с помощью корреляции мы обнаружили следующие связи при $p=0,01$ между:

мерой рассогласования представлений матери с реальностью (назовем ее МР) и блоком чувствительности ОДРЭВ (-0,658);

мерой рассогласования и эмоциональным принятием (-0,546);

мерой рассогласования и поведенческими проявлениями отношения (-0,569).

Внутри ОДРЭВ есть высокая мера связи между шкалами этого опросника: между чувствительностью и эмоциональным принятием (0,673), между чувствительностью и поведенческими проявлениями (0,672), между эмоциональным принятием и поведенческими проявлениями (0,643).

По выборке XI класса получены следующие меры связи при $p=0,01$ между мерой рассогласования и поведенческими проявлениями отношения (0,329).

Внутри ОДРЭВ есть высокая мера связи между шкалами этого опросника: между эмоциональным принятием и поведенческими проявлениями (0,63).

Выводы

• Матери одиннадцатиклассников в среднем имеют меньшую степень рассогласования идеальных представлений с реальностью, максимальное расхождение у матерей 9–10-летних детей – 4 балла, у матерей одиннадцатиклассников – всего лишь 3,5. Из этого можно заключить, что по мере взросления ребенка матери начинают воспринимать своих детей более адекватно.

• Имеют место различия в отношениях матерей к детям разных возрастных групп. Эмоциональное принятие у матерей одиннадцатиклассников в среднем выше, у них нет столь низких показателей, как у матерей детей 9–10 лет. Это может быть вызвано разными причинами. У матерей взрослых детей, воспринимающих и оценивающих их более адекватно, формируется более уверенное положительное отношение к своим детям. В данном случае образ ребенка в большей мере оказывает ориентировочную функцию, рождая более позитивное отношение к ребенку (если знаю, что ожидать, то лучше отношусь).

• Данные корреляционного исследования говорят о следующем:

1) у матерей детей младшей группы выявлен факт обратной взаимосвязи меры рассогласования и отношения, т. е. чем больше мера рассогласования, тем ниже показатели, свидетельствующие о степени позитивности отношения. Так, если представление женщины о ее ребенке менее адекватно, то ее чувствительность, вероятно, ниже, чем у женщины, представления о ребенке которой соответствуют реальности в большей степени. То же и с такими показателями, как эмоциональное принятие и поведенческие проявления отношения. Таким образом, можно предположить, что ориентировочная функция образа еще не столь сильна у матерей детей младшей возрастной группы;

2) чувства по отношению к ребенку развиваются по мере его взросления;

3) по мере взросления ребенка поведенческие проявления, например, стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние

ребенка и умение воздействовать на это состояние становятся в среднем менее выраженными. Однако у матерей одиннадцатиклассников степень рассогласования идеальных представлений о ребенке взаимосвязано с поведенческими проявлениями отношения: чем больше это рассогласование, тем больше поведенческих проявлений появляется у матери по отношению к ребенку, и, наоборот, чем адекватнее образ, тем меньше мать ориентирована на контакт. Такая закономерность может свидетельствовать о том, что неадекватность представлений о ребенке может подталкивать некоторых женщин к более детальному познанию своего ребенка, поэтому они могут быть более внимательными к нему. Или же сверхориентация на ребенка, его состояния, свойственная матерям с гиперопекой, может быть объяснена искаженностью восприятия у таких матерей. Известно, например, что матери, демонстрирующие гиперопеку, недооценивают своих детей, им свойственна мистификация представлений, даже некоторая инвалидизация ребенка. Еще одной причиной подобной взаимосвязи могут быть особенности подросткового возраста: оказывать воздействие на ребенка становится все сложнее;

4) высокие показатели меры связи внутри блоков ОДРЭВ еще раз подтверждают валидность и надежность данной методики.

Заключение

Нам удалось установить, что существует взаимосвязь между степенью рассогласования материнских представлений о ребенке с его реальными особенностями характера и материнским отношением к ребенку.

Нами разработана методика, выявляющая степень рассогласования материнских представлений с реальностью, что позволит в индивидуальной работе с семьей корректировать материнские представления, а следовательно, делать более благоприятным отношение к ребенку.

В дальнейшем мы планируем проводить работу в парах «мать-ребенок», направленную на оптимизацию эмоционального взаимодействия.

Литература

1. *Захарова Е.И.* Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. 2002. № 1.
2. Методы исследования в психологии: квази-

эксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой. М., 1998.
3. *Никитина Т.И.* Влияние эмоционального взаимодействия с матерью на психическое развитие ребенка в раннем возрасте: Дипломная работа. МГУ, 1999.
4. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями. М., 1986.

Mother's Notions About Child and Their Relation to Parent-Child Emotional Interaction

A.A. Petrova,

Psychologist at the Elementary School № 590

The article focuses on parent-child emotional interaction and on mother's notions about her child as a factor that affects maternal emotional attitude towards the child. On the first phase of the research the subjects were pregnant women, on the second – 'mother-child' pairs (these pairs included school-aged children as well as adolescents). The purpose of the study was to analyse mothers' notions about their children (or pregnant women's expectations of their future children), the adequacy of these notions, and the role they play in mother-child interaction.

Keywords: maternal notions, emotional interaction, adequacy of maternal perceptions.

References

1. *Zakharova E.I.* Osobennosti emocional'noi storony detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya // Psiholog v detskom sadu. 2002. № 1
2. Metody issledovaniya v psihologii: kvazieks-

periment / Pod red. T.V. Kornilovoi. M., 1998.
3. *Nikitina T.I.* Vliyanie emocional'nogo vzaimodeistviya s mater'yu na psihicheskoe razvitie rebenka v rannem vozraste: diplomnaia rabota. MGU, 1999.
4. *Spivakovskaya A.S.* Kak byt' roditelyami. M., 1986.

Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза

А.Г. Бугрименко,*

аспирант кафедры психологии образования и педагогики, старший специалист компании Экопси Консалтинг

Статья посвящена специфике учебной мотивации студентов педагогического вуза, а также влиянию на учебную деятельность студентов внутренней и внешней учебной мотивации.

Для диагностики внутренней и внешней учебной мотивации были использованы специальные методики («Методика измерения временных интервалов», методика «Составление учебного плана», «Экспертная оценка и самооценка выраженности внутренней и внешней учебной мотивации»).

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что учебная деятельность внутренне и внешне мотивированных студентов различается. Преимущественно внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой учебной деятельности: они более активны, сознательны, провозвольны в планировании учебной деятельности. Они уделяют равное внимание как общеобразовательным, так и узкопрофессиональным предметам. Причем преимущественно внутренне мотивированные студенты больше ориентированы на процесс и результат учебной деятельности, чем на внешние по отношению к ней факторы.

Учебная деятельность мотивированных внешне студентов характерна для мотивации заданного учения. Такие студенты в меньшей степени провозвольны в организации учебного процесса, меньше «погружены» в учебную деятельность. Ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Ключевые слова: учебная мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом изменений: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля за деятельностью студента; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности – мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих,

происходит вхождение в новую социальную общность – «студенчество» [15]. В свете таких изменений особенно важным становится вопрос мотивации студентов. Для того чтобы учебная деятельность протекала успешно, студент должен самостоятельно планировать, реализовывать и контролировать свою учебную деятельность.

* ab@ecopsy.ru

А для этого необходима достаточно выраженная мотивация учения. Важно также, чтобы сама структура учебно-профессиональной мотивации обеспечивала верную направленность деятельности учения. Одним из важных вопросов, стоящих на данный момент перед психологией высшей школы, является вопрос влияния внутренней и внешней мотивации на эффективность учебной деятельности.

Целью нашего исследования было выявить специфику учебной мотивации студентов педагогического вуза, а также определить, какое влияние оказывает на учебную деятельность студентов внутренняя и внешняя учебная мотивация.

Представления о внутренней мотивации учебной деятельности студентов

Учебная мотивация – «...частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [6]. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и характеризуется в первую очередь направленностью, устойчивостью и динамикой. В русле изучения учебной мотивации как таковой центральным вопросом зачастую становится вопрос о структуре учебной мотивации, видах мотивов, ее составляющих.

Ряд исследователей в учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями учащегося с другими людьми [5, 4, 11, 1, 13, 19]. Среди познавательных мотивов, в свою очередь, выделяют широкие познавательные мотивы, определяющиеся ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на усвоение способов добывания знаний, а также мотивы самообразования – направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания. К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу, узкие социальные (пози-

ционные) мотивы – желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. Ряд исследователей (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.) постулируют необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности.

Также выделяются позитивная и негативная познавательные мотивации, связанные с осознанием негативных последствий, которые могут возникнуть в связи с выполнением или невыполнением определенного действия.

Актуальным для понимания мотивации учебной деятельности является ее деление на знаемые и реально действующие мотивы. А.Н. Леонтьев отмечает, что соотношение «только понимаемых» и «реально действующих» мотивов в процессе развития ребенка меняется: первые могут превратиться во вторые, если взрослый сможет закрепить, поощрить у ребенка успешный результат работы [9]. Данный механизм трансформации мотивов обозначается им как сдвиг мотива на цель.

Е.Ю. Патяева разделяет виды учебной мотивации на основе различных типов ситуаций учения [14].

Мотивация заданного учения основана на действиях, которые учащемуся велели выполнить. Заданное учение характерно для «исполнителей», не умеющих самостоятельно определить общее направление своих действий, рефлексировать основания своих действий и действий другого, осуществлять продуктивное взаимодействие с другими.

Мотивация стихийного учения основана на действиях учащегося «по желанию», опирающихся на его естественную любознательность. По мнению Е.Ю. Патяевой, такой тип учения может оказаться нестабильным и бессистемным, так как не учит ставить определенные цели и достигать их, преодолевать трудности на пути их достижения.

Особым типом мотивации характеризуется самоопределяемая учебная деятельность. Способность учащегося к самоопределению включает осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решения в ситуации конфликта побуждений и чувств, формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее, принимать решение с учетом различных позиций, действовать произвольно и целенаправленно.

Учебная мотивация, вырастающая из потребности в новых впечатлениях, в ходе обучения в школе претерпевает значительные изменения. Это касается как социальных, так и познавательных мотивов, причем каждая из этих составляющих имеет характерную динамику на каждом этапе – в младшем, среднем и старшем школьном возрасте [7]. Учебная мотивация студентов также обладает своей спецификой: в ней постоянно сочетаются собственно учебный и профессиональный компоненты. В связи с этим в структуре учения можно выделить собственно мотивы учения как «направленность деятельности учащегося на отдельные стороны учебной деятельности» [10, 5], и профессиональные мотивы как «внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на разные стороны самой профессиональной деятельности» [11]. Профессиональные мотивы также определяют как «мотивы, подвигающие субъекта к совершенствованию своей деятельности – ее способов, средств, форм, методов и т.п.», «мотивы роста, реализующие в деятельности направленность на производство, а не на потребление» [2].

Относительно эффективности учебной деятельности, побуждаемой познавательными и профессиональными мотивами, существуют три точки зрения:

1) доминирование профессиональных мотивов приводит к снижению результатов в познании, так как профессиональная мотивация является внешней по отношению к процессу познания [12];

2) желательно чтобы профессиональные мотивы были ведущими в иерархии мотивов

студентов, так как профессиональные мотивы по сравнению с познавательными более интенсивно влияют на эффективность учебной деятельности студентов [17, 16];

3) познавательные и профессиональные мотивы в учебной деятельности студента тесно связаны между собой и повышают ее продуктивность.

Мотивы, входящие в структуру учебной мотивации, также делят на внутренние и внешние. Внутренне мотивированной можно назвать деятельность, средство (действие) и цель которой тематически связаны друг с другом, так что деятельность осуществляется ради своего собственного содержания. Соответственно, к внутренней учебной мотивации в студенческом возрасте можно отнести познавательные и по-длинно профессиональные мотивы. Внешними по отношению к учебной деятельности мотивами будут позиционные мотивы, многочисленные прагматические мотивы – возможность будущего трудоустройства, отсрочки от армии и т. д. Ряд исследователей анализируют продуктивность учебной деятельности, побуждаемой внутренними и внешними учебными мотивами. В.И. Чирков [18] делает обзор и резюмирует западные экспериментальные исследования влияния внешней и внутренней мотивации на деятельность человека. Он отмечает, что внешняя мотивация убывает с исчезновением внешнего подкрепления, снижает креативность, спонтанность; связана с преобладанием отрицательных эмоций; облегчает выполнение деятельностей, имеющих алгоритм их реализации, однако снижает качество и объем решения эвристических задач. При этом люди с преобладанием внешней мотивации предпочитают выбирать простые задачи или только те, за которые они получают вознаграждение.

В противовес этому внутренняя мотивация связана с более высоким уровнем когнитивной гибкости, креативности, ростом самоуважения, преобладанием позитивных эмоций: интереса, удовлетворения от работы. Что касается обучения, внутренняя мотивация коррелирует с лучшим запоминанием материала, высоким уровнем усво-

ения, предпочтением решения оптимально трудных задач. В исследовании А.К. Марковой также можно найти позитивные показатели наличия внутренней учебной мотивации [11].

Требования к методике изучения учебной мотивации

Для измерения внутренней учебной мотивации студентов мы постарались сконструировать комплекс методик, который по возможности удовлетворял бы следующим условиям:

измеряется интенсивность не только знаемых, но и реально действующих мотивов; методики «перекрывают» и дополняют друг друга: для анализа используется несколько возможных индикаторов наличия внутренней учебной мотивации;

получена всесторонняя оценка особенностей учебной мотивации каждого испытуемого: его самооценка, оценка однокурсников, преподавателей, стороннего наблюдателя;

изучается содержательная сторона, качественные характеристики внутренней мотивации студентов, а также количественная сторона – интенсивность внутренней мотивации.

Конструируя методику диагностики внутренней мотивации, мы опирались на представления Х. Хекхаузена и М. Чиксентмихайи о специфике внутренней мотивации. Согласно этим представлениям, о внутренней мотивации можно говорить, если имеются:

«радостная поглощенность действием», когда человек полностью сконцентрирован на деятельности, его внимание сосредоточено исключительно на ней, он получает чувство радости, удовлетворения от выполняемой деятельности;

эндогенность, однородность тематики действия и его цели, когда действие осуществляется ради своего собственного содержания.

Методы исследования

Для диагностики внутренней учебной мотивации мы использовали три методики.

Методика «Составление учебного плана». Испытуемым предлагался перечень учебных предметов, входящих в учебный план по их специальности, и ряд дополнительных предметов. Напротив предметов, которые в соответствии с учебным планом предполагалось изучать в текущем учебном году, указывалось количество часов, отведенных на них в учебном плане. Каждого испытуемого просили, внимательно ознакомившись со списком дисциплин, составить проект такого плана на данный учебный год, который подходил бы лично ему. Для этого было необходимо отметить те предметы из указанных, которые стоит проходить в этом году, а при необходимости добавить в учебный план дисциплины по желанию самого студента. Также следовало отметить, сколько часов желательно отвести на этот предмет. Выбор каждого предмета студенты должны были обосновать (почему выбрали именно этот предмет и почему решили посвятить ему такое количество часов).

Методика базируется на представлениях Х. Хекхаузена о внутренне мотивированных действиях как о действиях, цель и тематика которых по содержанию эндогенны. По этой методике измеряется общий мотивационный фон (насколько заинтересованно испытуемый анализирует предметы учебного плана, насколько он проактивен в выборе предметов на данный учебный год), а также оцениваются мотивировки, которые испытуемый предлагает для объяснения выбора того или иного предмета. Данная методика не дает возможности судить о реальных целях учебной деятельности студентов, однако позволяет составить о них некоторое косвенное представление.

Методика «Оценка временных интервалов». В ходе лекционных занятий через неравные интервалы времени (через 17, 43 и 63 минуты после начала занятия) экспериментатор просил испытуемых, не глядя на часы, отметить, сколько времени, как они думают, прошло с начала занятия.

Оценка проводилась на трех случайно выбранных занятиях.

В основе методики лежит идея мотивационной обусловленности перцептивных

искажений: для человека внутренне мотивированного, погруженного в состояние «потока», время воспринимается как текущее быстрее. Данная методика предполагает, что по искажениям восприятия времени можно судить о наличии чувства «потока» у испытуемых и, следовательно, о наличии внутренней учебной мотивации.

Баллы по этой методике определялись следующим образом: суммировалась относительная величина расхождений между воспринимаемым и реальным временем. То есть балл подсчитывался по формуле:

$$N = \sum \Delta t = (t1_{\text{real}} - t1_{\text{sub}}) + (t2_{\text{real}} - t2_{\text{sub}}) + (t3_{\text{real}} - t3_{\text{sub}}),$$

где $t1_{\text{real}}$, $t2_{\text{real}}$, $t3_{\text{real}}$ – время, прошедшее с момента начала занятия до первого, второго и третьего замеров соответственно; $t1_{\text{sub}}$, $t2_{\text{sub}}$, $t3_{\text{sub}}$ – субъективная оценка испытуемым времени, прошедшего с момента начала занятия до первого, второго и третьего замеров соответственно.

Методика «Экспертная оценка и самооценка выраженности внутренней мотивации». По завершении учебного занятия каждому испытуемому выдавался набор из 10 карточек, на 5 из которых были приведены характеристики, присущие внутренне мотивированному человеку, и 5 – внешне мотивированному. (Индикаторы, используемые в данной методике, также соответствуют индикаторам внутренней мотивации, выделяемым М. Чиксентмихайи и Х. Хекхаузеном.) Испытуемых просили выбрать из предложенного набора карточек те характеристики, которые в наибольшей степени описывают его применительно к данному занятию. Таким образом, диагностировалась самооценка выраженности внутренней и внешней мотивации. Аналогичным образом, с помощью тех же карточек, мы выяснили, как оценивают выраженность внутренней и внешней учебной мотивации у каждого студента другие студенты, преподаватель, а также сторонний наблюдатель.

Испытуемые

Экспериментальное исследование внутренней учебной мотивации у студентов проводилось на базе факультета специаль-

ной педагогики и специальной психологии Московского городского педагогического университета в 2004–2005 гг. В эксперименте принял участие 161 человек (студенты второго, третьего, четвертого и пятого курсов кафедр логопедии, специальной педагогики, специальной психологии). Выбор испытуемых осуществлялся по следующему основанию: студенты должны иметь некоторое представление об учебном процессе в университете, о специальности, которую они изучают.

Результаты

Первой нашей задачей было определение меры согласованности результатов методик, диагностирующих уровень внутренней учебной мотивации у студентов. Для количественного анализа данных нами использовался статистический пакет SPSS 11.0 for Windows (метод ранговой корреляции Спирмена). Более подробно полученные коэффициенты корреляций по методикам представлены в таблице.

Были выявлены следующие корреляции между переменными:

1. Корреляция самооценки выраженности внутренней мотивации и оценка другими учениками выраженности внутренней мотивации у данного студента ($R_s = 0,544$ при $p \leq 0,1$).

2. Корреляция самооценки выраженности внешней учебной мотивации и оценки другими студентами данного показателя у студента ($R_s = 0,541$ при $p \leq 0,1$).

3. Оценки выраженности внутренней мотивации, поставленные студентам преподавателями, не обнаружили корреляций ни с одним из показателей внутренней мотивации ни по одной из методик, а также каких-либо значимых связей с другими переменными, измеряемыми в исследовании, кроме одной. Оценки внутренней мотивации студентов, данные преподавателями, показали обратную корреляцию с данными о социометрическом статусе студентов, полученными по социометрической методике ($R_s = -0,471$ при $p \leq 0,5$). Это наблюдение позволило предположить, что при оценке преподавателями внутренней

Корреляции показателей мотивации

Показатели мотивации	CinУМ	CextУМ	DinУМ	DextУМ	PinУМ	ОСВВ
CinУМ	1,000	-0,483*	0,544**	-0,353	0,168	-0,510*
CextУМ	-0,483*	1,000	-	0,541**	0,133	0,433**
			0,539**			
DinУМ	0,544**	-0,539**	1,000	-0,458*	0,098	-0,529*
DextУМ	-0,353	0,541**	-0,458*	1,000	-0,116	0,063
PinУМ	0,168	0,133	0,098	-0,116	1,000	-0,189
ОСВВ	-0,510*	0,433*	-0,529*	0,063	-0,189	1,000

Коэффициент по корреляции:

* корреляции на уровне значимости 0,05;

** корреляции на уровне значимости 0,01.

Используемые обозначения:

inУМ – внутренняя учебная мотивация;

extУМ – внешняя учебная мотивация;

CinУМ – самооценка студентом выраженности внутренней учебной мотивации;

DinУМ – оценка выраженности внутренней учебной мотивации у студента, поставленная другими студентами;

PinУМ – оценка выраженности внутренней учебной мотивации у студента, данная преподавателем;

ОСВВ – показатель суммарного отклонения в субъективном восприятии времени.

мотивации они ориентировались в значительной мере на позицию студента в коллективе: чем реже студент выбирается однокурсниками в партнеры по общению, тем более внутренне мотивированным считают его преподаватели. В связи с неопределенностью критериев, по которым преподаватели оценивали мотивацию студентов, данный параметр в дальнейшем исследовании во внимание не принимался.

4. Показатель суммарного отклонения в субъективном восприятии времени также продемонстрировал отрицательные корреляции с самооценкой студента собственной внутренней мотивации и оценками его внутренней мотивации, данной другими студентами ($R_s = -0,510$ при $p \leq 0,5$); ($R_s = -0,529$ при $p \leq 0,5$). То есть чем выше оценивается уровень внутренней мотивации у студента, тем быстрее «бежит» для него время занятия, тем в большей степени он склонен недооценивать время, прошедшее с момента начала занятия. Также показа-

тель, полученный в методике «Оценка временных интервалов», продемонстрировал положительную корреляцию с оценкой выраженности внешней мотивации, данной самим студентом ($R_s = 0,433$ при $p \leq 0,5$). Связи между отклонениями в воспринимаемом времени и оценкой внешней учебной мотивации другими студентами обнаружено не было ($R_s = 0,063$).

Таким образом, можно говорить о том, что методика оценки временных интервалов и методика экспертной оценки и самооценки внутренней мотивации дают в высокой степени согласованные результаты и измеряют одну и ту же эмпирическую реальность.

В ходе качественного анализа особенностей внутренней мотивации были выявлены следующие закономерности:

1. Характеризуя уровень своей учебной мотивации, студенты чаще дают описания, свойственные внутренней учебной мотивации. Причем 72% студентов вообще не

присвоили себе каких-либо характеристик, соответствующих внешней мотивации. Большинство студентов (80%) присвоили себе 3–4 характеристики, соответствующие внутренней мотивации (при максимуме – 5).

2. Наиболее часто упоминаемой студентами мотивировкой является актуальность получения знаний для будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, эта мотивировка соотносится с узкими социальными (позиционными) мотивами. Второй по частоте мотивировкой назывался интерес к содержанию получаемых знаний. Здесь мы, скорее, можем говорить о широких познавательных мотивах, характеризующихся ориентацией человека на усвоение новых знаний, в меньшей степени – об учебно-познавательных мотивах и мотивах самообразования. Учащиеся чаще отмечают свой интерес к самим знаниям, чем к способам получения этих знаний. В наименьшей степени выражено то, что относится к широким социальным мотивам.

3. В мотивировках выбора предметов, приведенных в методике «Составление учебного плана», не наблюдалось мотивировок, соответствующих негативной мотивации (боязни плохих оценок, стремлению к избеганию неудач). Данный факт свидетельствует, по-видимому, о высокой степени социальной желательности, сказывающейся на результатах, полученных по данной методике.

По результатам методик «Измерение временных интервалов» и «Экспертная оценка и самооценка выраженности внутренней учебной мотивации» мы разделили всех студентов на две группы: группу студентов, преимущественно внутренне мотивированных, и группу, преимущественно внешне мотивированных. Часть студентов, получивших промежуточные или противоречащие друг другу результаты по этим двум методикам, мы исключили из дальнейшего анализа.

Рассмотрим особенности составления учебных планов студентами первой и второй групп.

Группа I (студенты с выраженной внешней мотивацией)

1. Для данной группы характерна тенденция составлять учебный план, максимально приближенный к плану, официально утвержденному для данной специальности. Студенты сохраняли учебный план практически в исходном виде, вычеркнув лишь отдельные дисциплины и сократив время, отведенное на изучение некоторых дисциплин. Тенденция проявлять минимум активности и следовать нормам, «спущенным сверху», иногда принимала крайние выражения. Так, двое студентов вообще не стали заполнять методику, приведя следующую мотивировку: «Я согласна с расписанием, которое дал нам деканат, так как его составляли в соответствии с нормами по всем предметам». По всей видимости, подобный подход студентов соответствует представлению Е.Ю. Патяевой о мотивации заданного учения. В этой ситуации мы действительно, скорее, имеем дело с «исполнителями», не умеющими самостоятельно определить общее направление своих действий, рефлексировать основания своего выбора.

2. Другой отличительной особенностью группы является отношение к специальным и общеобразовательным предметам. Так, наблюдаемая тенденция к сокращению учебного плана характерна в первую очередь для общеобразовательных предметов: студенты чаще вычеркивают из учебных планов предметы, не относящиеся напрямую к их профессии, значительно сокращают время, отведенное для их изучения. Например, одна из испытуемых отмечает: «Желательно немного увеличить количество часов по специальным предметам (логопедия, в частности) за счет уменьшения количества общеобразовательных предметов (английский, естествознание, математика), которые мы уже успешно прошли в школе». Тенденция предпочитать общеобразовательным предметам узкоспециальные предметы свидетельствует о том, что познавательные мотивы занимают отнюдь не первое место в иерархии мотивов этих студентов. По всей видимости, это как раз та ситуация, когда узкая профес-

сионализация ведет к «ограничению кругозора специалистов» [3].

3. Студенты с относительно невысокой сложностью образа Я реже выбирают предметы, которые не являются обязательными в учебном плане. Данная закономерность свидетельствует о том, что сама по себе учебная деятельность и, возможно, ее результат не имеют самостоятельной ценности для этой группы студентов. Для них значимым моментом будет, скорее всего, конец года и тот факт, что учебные предметы «пройжены».

4. Для данной группы испытуемых также характерна своя специфика мотивировок выбора того или иного предмета. В качестве основного мотива указывалась польза для будущей профессии, отношение к профессиональной деятельности. Обоснования выбора чаще даются коротко и мало относятся к содержательной специфике того или иного предмета («интересно», «будет полезно в будущем», «важный и нужный предмет», «не интересно»). Кроме того, данные мотивировки «штампованно» повторялись от предмета к предмету. Так, например, студентка написала применительно к трем предметам – «интересно», к четырем – «полезно», а еще четыре описала как «интересные и полезные», других характеристик в составленном ею учебном плане не было. В этом плане можно предположить, что приводимые студентами данной группы обоснования своего выбора являются, скорее, «только знаемыми», чем «реально действующими» мотивами.

Группа II (студенты с выраженной внутренней мотивацией)

1. Данной группе было свойственно при составлении планов допускать больше отклонений от исходных, официально утвержденных учебных планов. Расхождения касались как времени, так и содержания учебных планов. Так, для испытуемых этой группы было характерно либо увеличивать, либо значительно уменьшать время, отводившееся на предметы, предлагавшиеся в учебном плане. В данном случае (по классификации Е.Ю. Патяевой) мы, скорее, имеем дело с мотивацией самоопределяемой учебной деятельности.

2. При составлении учебного плана на год студенты этой группы чаще, чем студенты группы I, выбирали предметы из числа тех, которые предполагалось изучать на других курсах. Кроме того, они чаще выбирали дополнительные предметы, не входящие в основной учебный план.

3. Студенты группы II уделяли практически равное внимание общеобразовательным предметам и предметам по специальности: не происходило сокращения времени первых в пользу вторых. При этом в мотивировках испытуемых не было явного разделения предметов на общеобразовательные и специальные: про обе группы предметов испытуемые говорили, что они являются необходимыми, проявляли равный интерес к обеим группам.

4. Испытуемые данной группы также давали более полные, развернутые объяснения по поводу своего выбора предмета, времени, отводимого на изучение предмета. Испытуемыми приводились более содержательные мотивировки, в большей степени относящиеся к существу вопроса, изучаемого данной наукой. Например: «Считаю нужным изучение философии – это помогает целостно видеть концептуальное поле науки. Кроме того, все новое – хорошо забытое старое. Ведь, например, большинство научных идей можно найти у Платона». В отличие от группы I, дававшей шаблонные мотивировки своим выборам, содержательно мотивировки группы II повторялись реже.

Предполагаемых различий между группами I и II в том, какую последовательность изучения предметов будут предлагать студенты, нами обнаружено не было.

Обе группы практически не уделяли внимания вопросу последовательности изучения предметов: студенты либо предлагали оставить существующую последовательность предметов, либо утверждали, что существенно, каким будет порядок изучения дисциплин. Лишь меньшинство опрошенных (15 человек) предлагали определенные последовательности изучения дисциплин, например, чтобы вперемешку шли специальные и общеобразовательные дис-

циплины, чтобы в начале года давались более сложные, в конце – более простые предметы и т. д.

Выводы

В результате сравнительного анализа внешней и внутренней учебной мотивации оказалось возможным выделить несколько ключевых различий в учебной деятельности студентов. Внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой учебной деятельности: они более активны, сознательны, произвольны в планировании учебной деятельности. Они уделяют равное внимание как общеобразовательным, так и узкопро-

фессиональным предметам. Причем внутренне мотивированные студенты в большей степени ориентированы на процесс и результат учебной деятельности, чем на внешние по отношению к ней факторы.

Учебная деятельность студентов, мотивированных, скорее, внешне, отличается противоположными характеристиками. Так, их деятельность характерна для мотивации заданного учения. Такие студенты в меньшей степени произвольны в организации учебного процесса, меньше «погружены» в учебную деятельность. Ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Литература

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М., 2000.
3. Габайдулина Г.А., Владимировна Н.М. О мотивации учебной деятельности у студентов групп ЦИПС // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.; М., 1998.
4. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет. В кн.: Особенности психического развития детей 6–7 лет / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. М., 1998.
5. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М., 1991.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2002.
7. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжежиной. М. 1972.
8. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
10. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
11. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. 1978. № 3.
12. Мешков Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: Дис. ... д-ра психол. наук. Саранск, 1993.
13. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. 1981. № 5.
14. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 4.
15. Попова А.Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
16. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
17. Фастовец М.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
18. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3.
19. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

Inner and Outer Motivation in Students of Pedagogical University

A.G. Bugrimenko,

*Postgraduate student at the Department of Educational Psychology and Pedagogy,
senior specialist at the Ecopsy Consulting company*

The purpose of the research was to explore learning motivation in students of one of the pedagogical universities and to reveal the influence of inner and outer learning motivation on students' learning activity. The following techniques of assessing inner and outer motivation were used in the research: 'Assessing time intervals', 'Creating curriculum', 'Expert opinion and self-assessment of expressed inner and outer motivation'.

According to the results obtained in the research, learning activity in inner-motivated and outer-motivated students was different. Inner-motivated students are more involved in the learning process: they are more active, scrupulous, and able to plan their own activity. They are more interested in the process and result of learning activity. Outer-motivated students are less involved in the learning process and are often unable to organise their learning voluntarily. They are driven not so much by cognitive or professional motives, but by the ones exterior to the learning activity.

Keywords: inner and outer motivation, learning motivation.

References

1. *Bozhovich L.I.* Izbrannye psichologicheskie trudy / Pod red. D.I. Fel'dshteina. M., 1995.
2. *Verbitsky A.A., Bakshaeva N.A.* Razvitie motivatsii studentov v kontekstnom obuchenii. M., 2000.
3. *Gabaidulina G.A., Vladimirova N.M.* O motivatsii uchebnoi deyatel'nosti u studentov grupp CIPS // Psichologo-pedagogicheskoe obespechenie uchebnogo processa v vysshei shkole v usloviyah ee perestroiki. L.; M., 1998.
4. *Ginzburg M.R.* Razvitie motivov ucheniya u detei 6–7 let. Osobennosti psicheskogo razvitiya detei 6–7 let / Pod red. D.B. El'konina i A.L. Vengera. M., 1998.
5. *Elfimova N.V.* Diagnostika i korrektsiya motivatsii ucheniya u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. M., 1991.
6. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psichologiya. M., 2002.
7. Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov / Pod red. L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhnina. M., 1972.
8. *Komusova N.V.* Razvitie motivatsii k ovladeniyu professiei v period obucheniya v vuze: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 1983.
9. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psihiki. M., 1972.
10. *Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B.* Formirovanie motivatsii ucheniya. M., 1990.
11. *Markova A.K.* Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nika // Voprosy psichologii. 1978. № 3.
12. *Meshkov N.I.* Stanovlenie uchebno-professional'noi motivatsii studentov v processe podgotovki pedagogicheskikh kadrov v universitete: Dis. ... d-ra psichol. nauk. Saransk, 1993.
13. *Orlov A.B.* Razvitie teoreticheskikh shem i ponyatiinykh sistem v psichologii motivatsii // Voprosy psichologii. 1981. № 5.
14. *Patyaeva E.Yu.* Situativnoe razvitie i urovni motivatsii // Vestn. Mosc. Un-ta. Ser. 14. Psichologiya. 1983. № 4.
15. *Popova A.Yu.* Psichologicheskie usloviya razvitiya motivatsii professional'nogo ucheniya studentov-psichologov: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 2004.
16. *Simonova N.M.* Eksperimental'noe issledovanie struktury motivatsii pri usvoenii inostrannogo yazyka v vuze: diss. ... kand. psichol. nauk. M., 1982.
17. *Fastovets M.V.* Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti lichnosti uchitelya: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 1991.
18. *Chirkov V.I.* Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka // Voprosy psichologii. 1996. № 3.
19. *Yakobson P.M.* Psichologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka. M., 1969.

Психологические аспекты инновационной деятельности педагога

О.Н. Гнездилова,*

кандидат психологических наук,
руководитель лаборатории педагогической психологии ОМЦ ЮАО г. Москвы

В представленной статье автор освещает один из наиболее сложных вопросов профессионального развития учителя в современной школе. В статье рассматриваются факторы, являющиеся специфическими стрессорами в педагогической деятельности и приводящие к дезадаптации и эмоциональному выгоранию педагога. Но вместе с тем автор не только указывает на проблемные зоны в труде современного учителя, но и предлагает пути решения этих проблем – через включение педагога в различные виды инновационной деятельности.

Системный подход в анализе зарубежных и отечественных теорий и практических методов, проведенный автором, а также собственное исследование данной проблемы позволяют предложить ряд профилактических мер для сохранения психологического здоровья педагога, сопровождения педагога в его инновационной деятельности, предупреждения наступления у него синдрома эмоционального сгорания. Суть их должна заключаться в оказании учителю психологической помощи в процессе развития его личности в инновационной деятельности.

Этот комплекс мероприятий, направленных на развитие личностного роста педагога, позволит решить задачу повышения психологической культуры образовательного пространства, поскольку при данном подходе в центре внимания психологической службы оказываются не отдельные участники педагогического процесса, а школа как совокупная единица образовательной системы.

Ключевые слова: профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, инновационная деятельность, взаимодействие, самоактуализация, саморазвитие.

Современное состояние отечественной образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам учителя, но и к уровню

его личностного саморазвития, его психологического самочувствия.

По общему признанию отечественных специалистов, педагогическая деятельность – один из наиболее деформирующих личность человека видов профессиональной деятельности [46]. Сложившийся комплекс экономических проблем, среди кото-

* psychologist@sinergi.ru

рых – маленькая заработная плата, недостаточная техническая оснащенность школ и др., а также социально-психологических, связанных с падением престижа педагогической профессией, делают труд учителя в нашей стране чрезвычайно психоэмоционально напряженным.

О высокой стрессогенности преподавательской работы говорят и многие зарубежные исследователи. Так, были обнаружены специфические для педагогической деятельности стрессоры и факторы дезадаптации и сделан вывод, что показатели степени выраженности дистресса у учителей выше, чем средние показатели популяции.

У отечественных специалистов мы также находим подтверждение тому, что с увеличением педагогического стажа работы у учителей общеобразовательных школ снижаются показатели психического и физического здоровья. Была установлена зависимость продолжительности работы педагога с детьми и появления у него такого вида профессиональной деформации, как «синдром эмоционального сгорания».

Данный термин был предложен американским психологом Х. Дж. Фрайденбергером в 1974 г. В специальной литературе приводится большое число определений этого психологического феномена [11, 12]. Суть большинства из них сводится к переносу человеком стереотипных форм профессионального поведения в повседневную социальную жизнь [4, 9]. Особенно ярко это проявляется у людей, занятых в педагогической деятельности. Подобные профессиональные деформации характера начинают мешать педагогу в работе, затрудняют его общение в кругу близких и друзей.

Несколько отличное понимание «синдрома эмоционального сгорания» предлагает Е.И. Рогов [8]. Среди негативных последствий этого вида профессиональной деформации, кроме всего прочего, он выделяет личностно-ролевой диссонанс, «ограничивающий активность индивида и мешающий ему самореализоваться в профессии». По его мнению, развитие личности в этом случае переходит в фазу деформации и может проявляться в различных формах неаде-

кватности. Иными словами, Е.И. Рогов акцентирует внимание на том огромном влиянии, которое оказывает уровень личностного саморазвития специалиста на его профессиональное совершенствование. Эту же мысль мы находим и у Т.В. Форманюк, выделяющего такие симптомы синдрома эмоционального сгорания, как чувство эмоционального истощения, изнеможения, дегуманизация, деперсонализация, тенденция развивать негативное отношение к субъекту деятельности (в нашем случае учителя к учащимся), негативное самовосприятие в профессиональном плане.

Можно с уверенностью сказать, что учителя, будучи представителями педагогической профессии, могут быть смело отнесены к группе риска в плане подверженности синдрому эмоционального сгорания.

Эта проблема представляется еще более угрожающей в свете того, что на сегодняшний момент кадровый состав большинства отечественных общеобразовательных школ включает в себя педагогов, чей стаж работы составляет 15 лет и выше. Таким образом, поиск эффективных мер, направленных на предупреждение наступления у них синдрома эмоционального сгорания, становится одной из актуальнейших задач современной психолого-педагогической науки и практики.

Заинтересовавшись этой проблемой, мы предположили, что поскольку «корни» данного вида личностной деформации лежат в профессиональной деятельности, то и средство его преодоления необходимо искать там же. На наш взгляд, одним из условий, позволяющих предупредить наступление синдрома эмоционального сгорания у педагогов, может стать вовлечение их в инновационную деятельность.

«Инновация» в переводе с латинского означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, появление новизны. Именно в этой особенности инновационной деятельности и заключается развивающее влияние, оказываемое ею как на профессиональное, так и личностное саморазвитие учителя.

Проблемы инновационной деятельности находились и до сих пор находятся в центре

внимания очень многих отечественных и зарубежных исследователей. Весомое место в исследованиях ученых занимает рассмотрение инновационной деятельности педагога как деятельности творческой.

Понятие «творчество» одними исследователями определяется как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л. Рубинштейн), другими – как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта, требующее от него особых способностей (Л.С. Выготский). Ф.Г. Гоноболин, выделяя так называемую педагогическую креативность, среди ее составляющих называет способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, умение ориентироваться в возникающих педагогических ситуациях, предвидеть результаты своих действий. По его мнению, особенность педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит процесс не только поиска решения педагогической задачи, но и воплощения этого решения. В свою очередь, он в значительной степени зависит от индивидуально-личностных особенностей педагога.

Своеобразным подтверждением тому является исследование влияния индивидуально-личностных качеств педагогов-новаторов на эффективность осуществляемой ими инновационной деятельности. Было установлено значимое влияние, оказываемое на нее субъективным фактором как на стадии внедрения, так и на стадии распространения новшества. Педагог-новатор выступает в данном случае в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца, трансформирующего новшество в процессе внедрения. Это позволяет утверждать, что эффективность инновационной деятельности педагога целиком и полностью зависит от степени развитости внутреннего потенциала его личности, от его интеллектуальных, эмоциональных и творческих способностей.

Итак, мы видим, что для эффективного осуществления инновационной деятельности требуется высокий уровень личностного саморазвития педагога. Таким образом, ста-

новится очевидной необходимость включения в систему психологического сопровождения инновационной деятельности педагогов программы по саморазвитию их личностного и творческого потенциала. Ее цель – оказание помощи педагогам в преодолении барьеров и затруднений, с которыми они встречаются в процессе внедрения инноваций в образовательный процесс школы.

С точки зрения раскрытия психологической сущности затруднений педагога в инновационной деятельности наиболее интересным нам представляется понимание этого феномена А.Ф. Балакиревым. По его мнению, педагог осознает, что существует противоречие между необходимостью достижения определенной цели, обусловленной инновационной деятельностью, и отсутствием для этого возможностей и путей ее осуществления. Выделяя три этапа развития затруднения педагога в инновационной деятельности как процесса, он очень точно, с нашей точки зрения, раскрывает психологические механизмы его протекания.

Непосредственное столкновение учителя с преградой знаменует собой начало первого этапа процесса затруднения – этапа беспричинного затруднения. Показателем его возникновения является низкий уровень понимания учителем педагогической задачи. Он осознает цель, которая представляется ему недостижимой, и не осознает причин затруднения, мешающих ему ее достичь. Результатом разворачивающегося на данном этапе анализа и поиска причин, вызвавших затруднение, становится их отыскание. Психологически это проявляется в некоторой облегченности, ощущении завершенности первого шага и усилении чувства мобилизационной готовности к преодолению трудности. Это свидетельствует об окончании первого этапа и наступлении периода затруднения с осознанной причиной.

На втором этапе развивается ориентировочная реакция на поиск путей и способов преодоления затруднений. В данном случае есть два сценария развития дальнейших событий. Если подходящий вариант решения найден, то процесс затруднений разрешается благополучно. При этом

педагог испытывает чувство эмоционального и творческого подъема. Успешное снятие учителем затруднения ориентирует его на дальнейшее плодотворное продолжение инновационной деятельности. Если же выход не найден, наступает период осложнений. Учитель при этом прекращает инновационную деятельность, или же она сводится к имитации.

С какими же барьерами инновационной деятельности приходится сталкиваться педагогам? Наиболее полным представляется нам перечень барьеров, выделенный И.Е. Пискаревой:

- 1) педагогические (профессиональные):
отсутствие стремления к высоким результатам своего труда;
отсутствие способности к сотворчеству;
отсутствие интереса к новым идеям в области психологии;
отсутствие интереса к внедрению новых педагогических технологий;
- 2) психологические:
отсутствие стремления к самосовершенствованию;
отсутствие способности к рефлексии собственной деятельности;
отсутствие интереса к педагогической инноватике;
- 3) социальные:
низкий уровень заработной платы;
невнимание общества к образованию (быт, условия труда и др.);
отсутствие условий для профессионального роста.

Мы видим, что большинство из вышеперечисленных психологических барьеров лежит в области эмоционально-личностной сферы педагога, следствием деформации которой является синдром эмоционального выгорания. Это позволяет нам считать его одним из затруднений, мешающих педагогу эффективно осуществлять инновационную деятельность.

Таким образом, возникает противоречие. С одной стороны, синдром эмоционального выгорания в свете всего вышесказанного может рассматриваться как барьер на пути вовлечения и осуществления педагогом инновационной деятельности. С другой стороны, сама инновационная деятельность, как деятельность, активизирующая творческий потенциал личности педагога, может служить важным фактором, предотвращающим наступление у него синдрома эмоционального выгорания.

На наш взгляд, разрешение данного противоречия лежит в разработке профилактических мер, позволяющих одновременно решать проблему и психологического сопровождения педагога в его инновационной деятельности, и предупреждения наступления у него синдрома эмоционального выгорания. Суть их должна заключаться в оказании учителю психологической помощи в процессе развития его личности в инновационной деятельности. В данном случае речь идет о создании специальных психологических программ, направленных на стимулирование стремления педагога к саморазвитию и личностному росту, активизацию и дальнейшее развитие его творческого потенциала в инновационной деятельности; действенной структуры методической помощи и поддержки в структуре методических центров системы школьного образования педагогу-психологу образовательных учреждений, которая обеспечит психологическое сопровождение самого психолога в работе с педагогами.

Все это, на наш взгляд, позволит решить задачу повышения психологической культуры образовательного пространства, поскольку при данном подходе в центре внимания психологической службы оказываются не отдельные участники педагогического процесса, а школа как совокупная единица образовательной системы.

Литература

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5.

2. Балакирев А.Ф. Затруднения учителей в инновационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2000.
3. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе. М., 1965.
4. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л., 1988.

- 5 Митин Г.В. Психологические условия восстановления здоровья педагогов: Дис. ... канд. психол. наук, М., 2002.
- 6 Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.; Воронеж, 2002 (Серия «Библиотека психолога»).
- 7 Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000.
- 8 Рогов Е.И. К проблеме педагогических аутостереотипов // Психология сегодня. 1996. Т. 2. Вып. 3.
- 9 Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Л., 1986.
- 10 Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.
- 11 Фонарёв А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. 1997. № 2.
- 12 Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Psychological Aspects of Teacher's Innovational Activity

O.N. Gnezdilova,

Ph.D. in Psychology, Head of the Pedagogical Psychology Laboratory in Moscow

The author addresses one of the most complicated problems of teacher's professional development in contemporary school. The article describes the factors that are especially stressful for teachers and that lead to disadaptation and emotional burnout. But the author not only points out the problems in teacher's activity, but also outlines the ways of solving these problems through teacher's involvement in different types of innovational activity. The preventive steps that should be taken in order to prevent teachers from becoming emotionally burnout include stimulating personal growth and creativity in teachers as well as providing psychological support to them. These steps aimed at stimulating personal growth in teachers can raise the level of psychological culture in educational institutions due to the fact that they are part of the holistic approach that focuses not on separate participants of educational process, but on school as the unit of educational system.

Keywords: professional deformation, emotional burnout, innovational activity, interaction, self-actualization, self-development.

References

1. Aminov N.A. Psihofiziologicheskie i psihologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostei // Voprosy psichologii. 1988. № 5.
2. Balakirev A.F. Zatrudneniya uchitelei v innovacionnoi deyatel'nosti: Dis. ... kand. ped. nauk. Shuya, 2000.
3. Gonobolin F.N. Kniga ob uchitele. M., 1965.
4. Granovskaya R.M. Elementy prakticheskoi psichologii. L., 1988.
5. Mitin G.V. Psihologicheskie usloviya vosstanovleniya zdorov'ya pedagogov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
6. Mitina L.M. Psichologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti. M.; Voronezh, 2002 (Seriya "Biblioteka psichologa").
7. Piskareva I.E. Formirovanie gotovnosti budushih uchitelei k innovacionnoi deyatel'nosti: Dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2000.
8. Rogov E.I. K probleme pedagogicheskikh autostereotipov // Psichologiya segodnya. 1996. T. 2. Vyp. 3.
9. Sventsitsky A.L. Social'naya psichologiya upravleniya. L., 1986.
10. Slostenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost'. M., 1997.
11. Fonaryov A. R. Formy stanovleniya lichnosti v processe ee professionalizacii // Voprosy psichologii. 1997. № 2.
12. Formanyuk T.V. Sindrom professional'nogo sgoraniya kak pokazatel' professional'noi dezadaptacii uchitelya // Voprosy psichologii. 1994. № 6.

Психологический портрет будущего первоклассника. Послесловие психолога к результатам набора детей в гимназический класс

Т.С. Семенова,*

кандидат психологических наук,
доцент Пензенского государственного
педагогического университета

В статье представлены портреты будущих первоклассников, составленные на основе диагностики их психологической готовности к школе. Диагностика производилась в ходе индивидуальных собеседований с детьми по методике Г. Витцлака. Произведено сравнение будущих первоклассников общеобразовательной школы и гимназии, а также шестилетних и семилетних гимназистов.

Ключевые слова: психологические портреты будущих первоклассников, методика Витцлака, школьники, гимназисты, семилетние гимназисты, шестилетние гимназисты.

Проблема готовности к школе была и остается одной из актуальных проблем психологии. Об этом свидетельствуют публикации разных лет. Вот только некоторые из них: Г. Гетцер, 1936; А. Керн, 1954; Л.И. Божович, 1968; Я. Йирасек, 1970; Д.Б. Эльконин, 1989; Е.Е. Кравцова, 1991; Н.И. Гуткина, 2000; Н.И. Вьюнова и др., 2005.

Психологические портреты будущих первоклассников составлены на основе материалов индивидуальных собеседований с детьми, проводимых нами в течение 10 лет работы психологом в разных школах г. Пензы.

Собеседование включало беседу о школе и тестирование по методике Г. Витцлака. Беседа о школе проходила на основе таких вопросов: 1. Хочешь ли ты учиться в школе? 2. Чем занимаются дети в школе?

3. Где лучше учиться: дома с мамой или в школе с учительницей? 4. Если бы у тебя был выбор, то в какой школе ты хотел бы учиться: в школе с длинными уроками и короткими переменами или в школе с короткими уроками и длинными переменами?

Согласно методике Г. Витцлака [6], задания объединяются в три раздела:

1. *Способность к обучению.* Раздел включает следующие задания: 1. Рассказ по картинкам: а) мальчик лезет на дерево, девочка стоит рядом; б) мальчик упал с дерева; в) мальчик и девочка пришли домой к маме. 2. Первое заучивание стихотворения:

Мне учиться очень нравится,
Отвечать я не боюсь,
Я могу с задачей справиться,
Потому что не ленюсь.

* integra58@mail.ru

Повторное заучивание стихотворения производится через 20 минут. 3. Знание объектов. Ребенку предлагают 9 картинок, на которых нарисованы фрукты, овощи и цветы, и просят назвать изображенные на них объекты. Возможный разброс оценок – 0–49 баллов.

II. *Уровень развития мышления.* Задания включают пересчет объектов до 9, последовательность чисел до 21, классификацию, операцию с множествами, сравнение картинок, аналогии, дифференциацию цвета и формы, рисование и письмо по образцу. Возможный разброс оценок – 0–48 баллов.

III. *Уровень развития речи.* Ребенку предлагается составить рассказ по картинке. На ней изображена горка зимой. Дети катаются на санках, на лыжах, лепят снеговика, играют в снежки. Рядом бегают собаки. Оценивается структура предложений, артикуляция и плавность речи. Разброс оценок – 0–24 балла.

Итоговая оценка производится в процентилях в интервале от 0 до 100.

Результаты обследования

Обследование проводилось нами с 1995 по 2005 гг. За это время мы опросили 411 детей, из них 115 человек в средней общеобразовательной школе № 28 и 296 человек в многопрофильной гимназии при ПГПУ (Пензенский госпединститет).

Результаты опроса представлены в табл. 1.

Достоверность различий подсчитывалась нами по критерию Стьюдента для независимых выборок [3]. Полученные различия $t=4,5$ (здесь и далее) сравнивались нами с критическим значением по таблице значимости $t=1,65$ при 5%-ном уровне.

Разброс индивидуальных показателей готовности к школе у гимназистов и школь-

ников представлен на рисунке. Для сравнения мы выбрали один из первых классов школы № 28 (29 человек) и I класс гимназии (34 человека). По горизонтали отмечены порядковые номера детей, по вертикали – процентильные значения готовности к школе.

Как видно из табл. 1 и рисунка, показатели готовности к школе у гимназистов сильно отличаются от аналогичных показателей у школьников. За счет чего это происходит?

Во-первых, за счет отбора детей. В гимназию с повышенной нагрузкой родители приводят хорошо развитых детей. Желающих бывает довольно много, а I класс набирается один, поэтому у администрации гимназии есть возможность выбора детей.

Во-вторых, за счет успешной подготовки детей в школе раннего развития. При гимназии работает школа раннего развития, которая взяла на себя функции подготовки детей к обучению в школе. Занятия с детьми седьмого года жизни проводятся с начала октября до конца апреля два раза в неделю. Они включают письмо, элементы математики, развитие речи и проводятся учителями начальной школы, работающими в гимназии. Набор детей в I класс производится в основном из выпускников школы раннего развития.

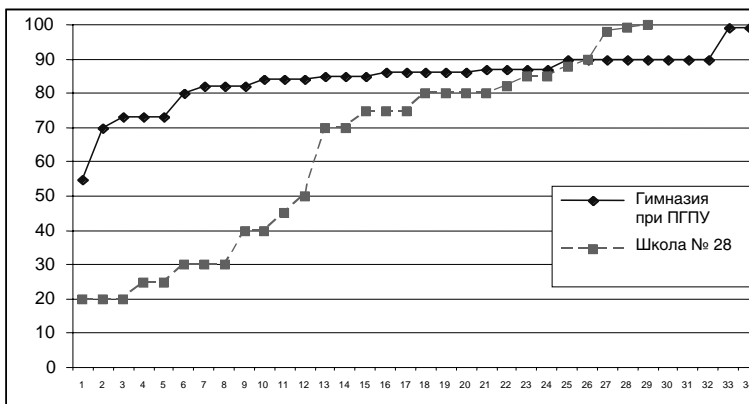
Отношение к школе

Все будущие гимназисты выражают горячее желание пойти в школу. Все они посещали школу раннего развития, всем им там нравилось, поэтому они легко отвечают на вопрос, чем дети занимаются в школе. Они выбирают школу с длинными уроками и короткими переменами, а не наоборот, школу с короткими уроками и длинными переменами. Большинство детей предпочи-

Таблица 1

Показатели готовности к школе

Испытуемые	Среднее значение	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)
ПГПУ	85,0	70–99	7,84
Школа № 28	61,6	20–100	27,2
Значимость различий		$t = 4,5$ знач.	



Разброс индивидуальных значений готовности к школе у гимназистов и школьников

тают учиться в школе с учительницей, а не дома с мамой. Затрудняются в выборе только те дети, которые маму редко видят (много работает, ездит в командировки).

Среди школьников на вопрос, хочешь ли ты пойти в школу, 9% ответили или «не знаю», или «не хочу». 17% детей сомневались, какую школу выбрать, с длинными уроками и короткими переменами или с короткими уроками и длинными переменами. 25% детей затруднялись в выборе, где лучше учиться, дома с мамой или в школе с учительницей.

Способность к обучению

Средние показатели школы и гимназии представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, достоверность различий по способности к обучению между гимназистами и школьниками статистически значима.

Разброс индивидуальных значений внутри выборки гимназистов составил $47 - 32 = 15$ баллов, $\sigma = 3,42$. Аналогичные показате-

ли у школьников соответственно $48 - 25 = 23$ балла, $\sigma = 8,84$. Это свидетельствует о том, что гимназисты по способности к обучению меньше отличаются друг от друга, чем школьники. Как это выглядит реально, мы покажем через описание выполнения конкретных заданий. Сначала охарактеризуем гимназистов, а потом школьников.

Рассказ по картинкам

У гимназистов рассказ по картинкам не вызвал затруднений. Все дети легко с ним справились. Типичный детский рассказ выглядел так: «Мальчик и девочка пошли гулять. Мальчик полез на дерево. Ветка обломилась, и он упал. Дети пришли домой, и мама поругала мальчика».

Если рассказ был коротким или не очень понятным, приходилось задавать ребенку дополнительные вопросы:

- Как ты думаешь, мама похвалила или поругала мальчика?
- Поругала.

Таблица 2

Способность к обучению (в баллах)

Испытуемые	Среднее значение	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)
ПГПУ	41,1	32–47	3,42
Школа № 28	30,6	25–48	8,84
Значимость различий		$t = 6,0$ знач.	

- За что мама его поругала?
 - Он штаны порвал.
 - Ей штаны было жалко или мальчика?
- Мальчик упал, мог разбиться.

– Мальчика жалко. И штаны тоже денег стоят.

Иногда мальчики в своем рассказе игнорировали девочку как персонаж, и тогда рассказ выглядел так: «Мальчик полез на дерево. Ветка обломилась, и он упал. Пришел домой, и мама его поругала».

- За что мама поругала мальчика?
- За то, что лазил на дерево и упал.
- А как она узнала, что мальчик лазил на дерево?
- Девочка сказала.
- А если бы девочка не сказала, мама бы узнала?
- Нет, не узнала.

У девочек в отдельных случаях центральным персонажем рассказа становилась девочка. Пример такого рассказа: «Девочка и мальчик пошли гулять. Мальчик захотел полезть на дерево, а девочка ему говорит: «Не лезь, упадешь». Но мальчик не послушал девочку, полез и упал. Девочка ему сказала: «Я же тебе говорила, не лезь!» Девочка привела мальчика домой, и мама его поругала».

После этого мы предлагали ребенку повторить свой рассказ, но сделав его короче. Большинство детей полностью повторили свой рассказ, никак его не изменяя, но рассказывали они медленнее, так как пытались одновременно его сокращать. Лишь некоторым детям удалось изменить рассказ (10%). Изменения произошли либо за счет пропуска целых кусков, и тогда рассказ приобретал «телеграфный стиль», либо за счет внесения поправок в прежний рассказ, и тогда второй рассказ оказывался длиннее предыдущего.

Школьники почти не отличались от гимназистов в составлении рассказа по картинкам. Они также легко выполнили это задание, их рассказы выглядели так, как описано выше, им задавали столько же дополнительных вопросов, и так же большинство из них не смогли сделать свой рассказ короче.

Первичное заучивание стихотворения

С первой попытки без ошибок самостоятельно воспроизвели стихотворение 60% гимназистов. Остальные 40% детей показали заметные отличия в количестве повторений, необходимых для полного заучивания. Им потребовалось от двух до семи попыток из двенадцати допустимых методикой.

Эти 40% детей также отличались самостоятельностью воспроизведения: 20% из них при достаточно большом числе попыток все-таки воспроизводили стихотворение самостоятельно, другим 20% нужна была помощь взрослого. И помощь эта разная. Одному ребенку достаточно было наводящего вопроса, другому необходима прямая подсказка, а третьим надо ругать стихотворение с самого начала.

Количество и качество ошибок воспроизведения тоже разное. Более двух ошибок не сделал никто. Большинство ошибок было на перестановку слов. Дети меняли местами слова «не боюсь» и «не ленюсь», дважды повторяли «не боюсь», включали в стихотворение лишние слова, сохраняя смысл и рифму, но нарушая ритм: «Я могу с любой задачей справиться ...». Меньше ошибок было допущено на нарушение смысла: «Мне задачу надо исправиться ...».

Очень редко можно встретить невосприимчивость рифмы, когда ребенок после многократных заучиваний передает содержание стихотворения прозой. В гимназии нам такие случаи не встречались, а вот в школе № 28 был такой мальчик. Этот феномен не является показателем плохой кратковременной памяти, а лишь свидетельствует о своеобразии памяти ребенка.

Среди школьников только 21% детей с первой попытки воспроизвели стихотворение от начала до конца, остальным детям потребовалось от двух до десяти повторений.

Самостоятельность воспроизведения у них также была разной. Только 45% школьников воспроизвели стихотворение самостоятельно, остальным 55% детей нужна была помощь взрослого. Причем 31% детей частично использовали помощь взрос-

лого (или наводящий вопрос, или небольшая подсказка в отдельной строчке), а 24% – все строки стихотворения воспроизвели с помощью взрослого.

Что же касается допущенных ошибок, то 28% школьников воспроизвели стихотворение без ошибок, 41% детей поменяли слова местами и 31% детей допустили смысловые ошибки.

Повторное заучивание стихотворения

Задание предлагается в конце собеседования, примерно через 20 минут после первичного. Все 60% гимназистов, показавшие хорошие результаты при первичном заучивании, легко воспроизвели стихотворение во второй раз.

Из 40% детей, испытавших затруднения при первичном заучивании, лишь 10% при повторном заучивании воспроизвели стихотворение сразу без ошибок. Оставшиеся 30% также улучшили результаты. Это касалось количества повторений, количества и качества допущенных ошибок.

Среди школьников при повторном заучивании с первой попытки воспроизвели стихотворение 38% детей, остальным потребовалось 2–5 повторений. 41% детей при повторном заучивании воспроизвели стихотворение без ошибок и 59% сделали ошибки (21% детей переставили слова и 38% исказили смысл стихотворения).

Знание объектов

В этом задании ребенок должен назвать изображенные на картинках овощи, фрукты, цветы. Гимназисты легко называют овощи и фрукты (морковь, лук, капуста, яблоко, груша), без затруднений узнают розу, мак, ландыш. Ландыш иногда путают с ко-

локольчиком. Астра вызывает самое большое число затруднений у детей, несмотря на то, что это один из самых распространенных в нашей области осенних цветов. Ее не назвали 20% гимназистов.

Среди школьников 40% детей не смогли назвать два цветка (мак и астру) и 17% детей не узнали ландыш.

Уровень развития мышления

Сравнительные показатели гимназистов и школьников представлены в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что различия в развитии мышления у гимназистов и школьников статистически значимы.

Разброс индивидуальных значений у гимназистов составляет $48 - 45 = 3$ балла, $\sigma = 1,04$, а у школьников – $48 - 37 = 11$ баллов, $\sigma = 3,9$. У гимназистов разброс показателей уровня развития мышления в три раза меньше, чем у школьников.

Результаты показали, что все гимназисты пересчитывают объекты глазами, знают последовательность чисел до 21 и дальше, самостоятельно выполняют классификацию предметов, операции с множествами. Они быстро и правильно находят отличия в картинках, знают названия цветов: синий, зеленый, красный, желтый. Дети выделяют геометрические формы: треугольник, квадрат, прямоугольник, круг. Легко рисуют и пишут по образцу.

Некоторые дети затруднялись в выполнении заданий на аналогии. Таких детей было 20%. Из шести заданий на аналогии трудность у детей вызвало только одно: у кошки есть шерсть, а что есть у утки? На этот вопрос дети отвечали: «клюв», «крылья», «тоже шерсть». В этих случаях им задавались наводящие вопросы: «А для чего у кошки

Таблица 3

Уровень развития мышления (в баллах)

Испытуемые	Среднее значение	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)
ПГПУ	47,2	45–48	1,04
Школа № 28	43,2	37–48	3,09
Значимость различий		$t = 6,7$ знач.	

шерсть?», «А что есть у утки для тепла?», и в итоге дети справлялись с заданием.

Интересный диалог получился с одним из детей. Мальчик неправильно ответил, что у утки есть крылья. Я задала наводящий вопрос: «А как ты думаешь, для чего у кошки шерсть?» Он ответил: «Для красоты». – «Только ли?» – спросила я. И тут ребенок понял, что ошибся, а признаваться в этом ему не хотелось, и тогда, хитро улыбаясь, он спросил: «А Вы считаете, что лысая кошка – это очень красиво?!»

Незначительные отличия между собой наблюдались у гимназистов при письме и рисовании по образцу. Все они объясняются разной моторной ловкостью детей (имеется в виду почерк, который у одних лучше, у других хуже), а не различиями в анализе образца. Дети легко воспроизводили образцы и критично сравнивали свое изображение с оригиналом.

Среди школьников глазами пересчитывают объекты только 79% детей, остальные 21% считают объекты, или беззвучно проговаривая, или шепотом, или с помощью пальца.

В последовательности чисел ошиблись 28% детей, 10% школьников сделали ошибки на классификацию объектов, 10% затруднились выполнять операции с множествами (складывали вместе корзины и предметы в корзинах). Причем 14% детей смогли сравнить картинку только с помощью взрослого.

В аналогиях ошиблись 41% детей, из них 10% допустили ошибки дважды (в вопросах «У кошки есть шерсть, а что есть у утки?» и «Одежда сделана из ткани, а из чего сделана обувь?». В распознавании цветов и геометрических форм дети ошибок не допустили.

Школьники рисовали и писали по образцу намного хуже гимназистов. Это проявилось в размере фигур, характере линий (прерывистая, дрожащая). При письме они выходили за границы строчек, 10% детей не смогли воспроизвести узор из крючков. Многие дети были не критичны к своим изображениям, т.е. не смогли сравнить свое изображение с образцом.

Уровень развития речи

Сравнительные показатели уровня развития речи гимназистов и школьников представлены в табл. 4.

Как видно из табл. 4, различия в речи у гимназистов и школьников статистически незначимы. Достоверность различий в речи $t = 1,6$ приближается к критическому значению по таблице $t = 1,65$, но не превышает его.

Табл. 4 свидетельствует о том, что разброс индивидуальных показателей речи у гимназистов небольшой, $19 - 15 = 4$ балла, $\sigma = 0,76$. Это означает, что по уровню развития речи поступающие в школу гимназисты практически не отличались друг от друга. Речь у всех была плавная, артикуляция четкая, в речи преобладали преимущественно простые распространенные предложения. Типичный детский рассказ выглядел так: «Наступила зима. Дети вышли на улицу. Мальчики (им часто давались имена) играют в снежки. Девочки лепят снеговика. Девочка и мальчик едут с горки на санках. Собака бежит вслед за ними. Им всем весело».

Небольшие отличия в рассказах детей были такими. Некоторые дети (10%) испытывали затруднения в начале или конце рассказа, и тогда им задавались наводящие

Таблица 4

Уровень развития речи (в баллах)

Испытуемые	Среднее значение	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)
ПГПУ	17,2	15–19	0,76
Школа № 28	16,3	10–24	2,93
Значимость различий		$t = 1,6$ незнач.	

вопросы: «Какое время года изображено на картинке?» или «Как ты думаешь, детям весело?». Другие дети (6%) использовали в рассказе хорошо структурированные предложения, например: «Ясным январским днем дети вышли на прогулку» или «Снег искрится и сверкает под зимним солнцем».

Разброс индивидуальных показателей речи у школьников составляет $24 - 10 = 14$ баллов, $\sigma = 2,93$. Это говорит о том, что школьники больше, чем гимназисты, отличаются между собой по развитию речи.

У 56% школьников речь плавная, у 34% – недостаточно плавная, отрывистая и у 10% – очень плавная, красивая речь.

Хорошо структурированные предложения используют в своей речи 52% школьников. В их высказываниях преобладают простые распространенные предложения. У 24% детей очень хорошо структурированная речь. В их высказываниях встречаются простые и сложные распространенные предложения. У 24% школьников речь недостаточно структурированная. Они говорят в основном простыми нераспространенными предложениями.

Сравнение шестилетних и семилетних гимназистов

С 2004 г., с переходом начальной школы на четырехлетнее обучение, в I класс пошли дети седьмого года жизни, которым на первое сентября исполнилось не менее 6 лет 6 месяцев. У нас появилась возможность сравнить показатели шестилетних и семилетних детей по методике Г. Витцлака и таким образом дополнить психологические портреты поступающих в школу детей.

Для сравнения мы использовали показатели семилетних первоклассников набора 2004 и 2005 гг. (65 человек) и данные шестилетних первоклассников набора 2004 и 2005 гг. (51 человек).

Отношение к школе

Все дети выражали большое желание пойти в школу («Я закончила подготовительную школу, теперь хочу в настоящую»). Всем им нравилось в подготовительной школе. На вопрос, что именно нра-

вится, дети отвечали: «Учительница нравится», «математика нравится», «рисовать сложные фигуры», «чтение мое любимое», «в школе обо всем на свете говорят» и т. д.

Однако 7% детей не смогли выбрать, в какой школе лучше учиться, с длинными уроками и короткими переменами или с короткими уроками и длинными переменами.

На вопрос, как лучше учиться: дома с мамой или в школе с учительницей, 19% детей ответили: «С мамой, она задачи нетрудные задает, в школе трудней», «и то и другое хорошо», «можно и так и так», «и с папой».

Сравнительные результаты готовности к школе шестилетних и семилетних детей по методике Г. Витцлака представлены в табл. 5.

Из табл. 5 видно, что шестилетние дети отличаются от семилетних как по общему показателю готовности к школе, так и по отдельным его составляющим: способности к обучению, уровню развития мышления и уровню развития речи.

Сравнивая значения стандартных отклонений, мы видим, что шестилетние дети, как и семилетние, мало отличаются друг от друга внутри класса.

Как это выглядит в реальности, покажем на результатах выполнения отдельных заданий.

Способность к обучению. Рассказ по картинкам

Рассказ по картинкам не вызвал трудностей у детей. По композиции он не отличался от рассказа семилетних детей и выглядел примерно так же. В 3% случаев для полноты рассказа нужно было задавать дополнительные вопросы.

Иногда (в 7% случаев) дети отвлекались и искажали сюжет истории: «девочка полезла на дерево», «девочка уронила мальчика нечаянно».

В 13% случаев дети игнорировали отношение мамы к поступку сына. На вопрос, что мама сделала с мальчиком, они отвечали: «Ничего не сделала, одежду пошила, и он снова пошел гулять», «Обрадовалась, что пришел».

Таблица 5

Готовность к школе (гимназия при ПГПУ)

Испытуемые	Общая (PR%)	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)	Способность к обучению (баллы)	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)
6 лет	77,8	55–95	10,1	38,4	32–46	3,7
7 лет	85,0	70–99	7,8	41,1	32–47	3,42
Значимость различий	t=2,92 знач.			t=3,26 знач.		

Окончание табл. 5

Испытуемые	Мышление (баллы)	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)	Способность к обучению (баллы)	Разброс индивидуальных значений	Стандартное отклонение (σ)
6 лет	46,7	44–48	1,1	16,9	15–17	0,5
7 лет	47,2	45–48	1,04	17,2	15–19	0,76
Значимость различий	t=1,782 знач.			t=1,76 знач.		

Никто из детей не смог укоротить свой рассказ, хотя пытались все.

Заучивание стихотворения

Воспроизвели стихотворение сразу 41% детей, остальным 59% потребовалось до полного воспроизведения от двух до семи попыток, 59% воспроизвели стихотворение самостоятельно, 41% потребовалась помощь взрослого. Правильно воспроизвели стихотворение не все дети (41%), 56% сделали ошибки на порядок слов и 3% – допустили смысловые ошибки.

При повторном заучивании (через 20 минут) 70% детей воспроизвели стихотворение сразу, остальным 30% потребовалось 2–4 попытки до его полного воспроизведения.

Причем 26% воспроизвели стихотворение правильно, 59% поменяли слова местами и 15% детей исказили смысл стихотворения.

Знание объектов

Все дети легко и правильно называли овощи и фрукты. Все цветы назвать не смог никто (астру не узнали 37% детей, астру и мак – 63%).

В случае затруднения детям задавались наводящие вопросы (на что похож тот или другой цветок), а дети с подкупающей непосредственностью на них отвечали. Так, роза была похожа на капусту, астра на ежика, а ландыш на пасть крокодила.

Уровень развития мышления

Пересчитывали объекты глазами 93% детей и 7% делали это, беззвучно проговаривая.

Последовательность чисел, классификацию, операции с множествами все дети выполнили легко, быстро, самостоятельно, правильно.

Самостоятельно сравнивали картинки 93% детей, а 7% детей пришлось задавать

наводящие вопросы. Эти 7% детей игнорировали крупные отличия и отмечали мелкие, едва различимые. Например, при сравнении картинки, где мальчик везет в тележке большого мишку, и картинки, где мальчик везет в тележке маленького мишку, дети отмечали: «Тут у мальчика чепочка так, а тут так», «Тут мальчик поднял ножку выше, чем тут» и т.п.

Шестилетки на вопрос, чем отличаются картинки, отвечали: «Тут мишка большой, а тут маленький». Корректировка ответа «правильно, картинки отличаются тем, что тут мишка большой, а тут маленький» не помогала, и ребенок продолжал использовать ту же форму ответа, «потому что тут гусь повернут так, а этот так».

Самостоятельно и правильно задания на аналогии выполнили 67% детей. На вопрос: «У кошки есть шерсть, а что есть у утки» 22% детей ответили: «У утки мех», «тоже шерсть», «крылья», «кожа». На вопрос: «Как же утка согревается?», дети отвечали: «В воде согревается», «улетает в теплые края».

Часть детей (11%) не ответили на вопрос о том, из чего делается обувь. Их варианты: «из подошвы», «из ниток», «тоже из материала», «не знаю, из чего она делается», «из резины».

В связи с этим вопросом произошел интересный случай. Развитый смысловый ребенок хорошо выполнял все задания, легко ответил на вопрос о кошке, а на обуви «застрял». На собеседовании присутствовала мама мальчика, для которой это оказалось неожиданным. После собеседования она с возмущением сказала сыну: «Ты что, не знаешь, из чего делают обувь?! Вспомни, мы недавно ходили на рынок покупать Кристине (старшей дочери) туфли. Из чего они сделаны? Из кожи!» На это ребенок с досадой отвечает: «Да если бы они были из кожи, они бы столько стоили, что мы бы их никогда не купили!!!»

Все дети одинаково правильно и самостоятельно определяли цвет и форму геометрических фигур. Все они хорошо рисовали по образцу, писали по образцу чуть хуже, но тоже хорошо.

Уровень развития речи

Рассказы шестилетних детей отличались по композиции. У 60% из них отсутствовали либо начало, либо конец рассказа, либо связи между его частями. Пример: «Однажды девочка и мальчик пошли кататься на санках. Мальчик свалился, и девочка над ним смеялась. Одна девочка собиралась скатиться с горки. Собаке бросили мячик, и она начала за ним бегать. Пять мальчиков и одна девочка строили снеговика».

Грамматически предложения шестилеток оформлены менее правильно: «Собака играла в камень. Мальчик свалился, но не ушибся. Лепили бабу, увидели, что мальчик свалился, и захотели помочь ему».

У всех детей речь плавная, с преобладанием простых распространенных предложений, артикуляция четкая.

Выводы

1. Семилетние гимназисты отличаются от семилетних школьников по общему показателю готовности к школе, способности к обучению и уровню развития мышления и не отличаются по уровню развития речи.

2. Семилетние гимназисты значительно отличаются друг от друга по способности к обучению и незначительно – по уровню развития мышления и речи. Семилетние школьники значительно отличаются друг от друга по способности к обучению, уровню развития мышления и речи.

3. Шестилетние гимназисты отличаются от семилетних по общему показателю готовности к школе, способности к обучению, уровню развития мышления и речи.

4. Шестилетние гимназисты значительно отличаются друг от друга по способности к обучению и незначительно отличаются по уровню развития мышления и речи.

5. Незначительные отличия в уровне развития мышления и речи между собой как у семилетних, так и у шестилетних гимназистов объясняются их подготовкой в школе раннего развития при гимназии.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2005.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. М., 1992. Т. 2.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2000.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
6. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
8. Hetzer H. Die seelischen Veränderungen des Kindes während des ersten Gestaltwandels. Leipzig, 1936.
9. Jirasek J. Pokyny pro administraci a interpretaci orientačního testu školní zralosti. Bratislava, 1970.
10. Kern A. Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg, 1954.

Psychologist's Reflections on Psychological Portraits of Future First-Year Pupils

T.S. Semyonova,

Ph.D. in Psychology, Associate professor at the Penza State Pedagogical University

The author made verbal portraits of future first-year students after she had conducted school readiness test on children entering school. Children were tested individually using the Witzlak technique. The author compares public schools' future pupils with future gymnasium students and also focuses on the differences between 6-year-old and 7-year-old gymnasium students.

Keywords: psychological portraits of future first-year pupils, Witzlak technique, gymnasium students.

References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. Vyunova N.I., Gaidar K.M., Temnova L.V. Psihologicheskaya gotovnost' rebenka k obucheniyu v shkole: Psihologo-pedagogicheskie osnovy: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M., 2005.
3. Godfrua Zh. Chto takoe psihologiya: V 2 t. M., 1992 T. 2.
4. Gutkina N.I. Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. M. 2000.
5. Kravtsova E.E. Psihologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole. M., 1991.
6. Markova A.K., Liders A.G., Yakovleva E.L. Diagnostika i korrekciya umstvennogo razvitiya v shkol'nom i doshkol'nom vozraste. Petrozavodsk, 1992.
7. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
8. Hetzer H. Die seelischen Veränderungen des Kindes während des ersten Gestaltwandels. Leipzig, 1936.
9. Jirasek J. Pokyny pro administraci a interpretaci orientačního testu školní zralosti. Bratislava, 1970.
10. Kern A. Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg, 1954.

Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования

Р.И. Цветкова,*

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск)

Исследование посвящено изучению мотивационной сферы личности студента. В исследовании принимали участие 578 испытуемых – студентов I–V курсов разных факультетов Дальневосточного государственного гуманитарного университета. Была прослежена закономерность формирования мотивационной сферы личности студента, в частности, специфика идентификации студентов по курсам обучения. Выделен коммуникативный компонент мотивационной сферы личности студентов. Сделаны выводы и даны научно-практические рекомендации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационная сфера, личность, деятельность, эмоции, коммуникация, общение, идентификация, самосознание, фактор, условие, средство, профессиональная деятельность, рефлексия, активность.

Вопрос об условиях и средствах формирования мотивационной сферы личности студента встал перед нами в результате изучения специфики идентификации по курсам обучения студентов Дальневосточного государственного гуманитарного университета [4, 5, 6]. В исследовании принимали участие 578 испытуемых – студентов I–V курсов разных факультетов будущих учителей. Мы изучали закономерность формирования мотивационной сферы личности студента в условиях воздействия деятельностных, эмоционально-чувственных и коммуникативных средств.

Было выявлено, что в процессе обучения в вузе у студентов в развитии мотивационной сферы происходит повышение роли воздействия коммуникативных средств. Яд-

ром мотивационной сферы для 50% испытуемых в мыслях и чувствах является близкий человек, концепция Я и помощь других. В поведении выделяется рефлексия и близкий человек, в учении – образ учителя и образ Я, в условиях гендерной ориентации – слабость женщины с чувством достоинства, мужественность и мудрость. Полученные результаты позволяют сделать заключение о высокой и значимой роли коммуникативных средств общения с ориентацией на близкого человека. При этом в содержание мотивационного механизма входят следующие показатели: возбуждение, перцепция, сенсбилизация, осознание, опыт, взвешивание, регуляция, которые включены в необходимость изменения ситуации, улучшение понимания общественной роли

*rimmasan@pochta.ru

социальных и психологических факторов для сохранения психического здоровья в изменяющемся мире.

Мы предположили, что влияние коммуникативных средств идентификации, осмысления, поиска, стиля коммуникативной деятельности является одним из ведущих в формировании мотивационной сферы личности студента.

Для проверки этой гипотезы мы провели экспериментальное исследование со студентами пятых курсов в условиях реального учебного процесса на основе коммуникативного практикума. На занятиях шла работа по совершенствованию самооценки; причинного объяснения успеха и неуспеха; осознания неуспеха; проявления позиции, ориентирующей на успех. Использовались ролевые игры и закрепление в них ситуации успеха. Практиковалось снятие психологических барьеров и неадекватной защиты. Велось обучение психологической защите при угрозе Я и другим психотехническим приемам сохранения душевного спокойствия.

До и после обучения испытуемые экспериментальной и контрольной групп тестировались по опроснику аффилиации, стремления к людям и боязни быть отвергнутыми, сравнительный анализ результатов которого показал положительную динамику в изменении уровней мотивационной сферы личности студентов при условии коммуникативных средств воздействия. В контрольной и экспериментальной группах получены следующие результаты: 100% обследуемых студентов пятого курса в начале формирующего эксперимента обладали средним уровнем мотивации. Результаты исследования аффилиации после эксперимента позволили сделать вывод о сохранении прежних данных в контрольной группе и о росте в экспериментальной группе уровня мотивации на 30% по сравнению с данными до эксперимента. В соответствии с интерпретацией данного теста у 22% испытуемых выявлено преобладание высокого уровня мотива «стремление к людям» и низкого «боязнь быть отвергнутыми». Это подтверждает стремление испытуемых активно искать контакты в общении с людьми, переживая при этом, в основном, только положитель-

ные эмоции. Мы считаем, что росту высокого уровня мотивации способствовали следующие коммуникативные средства воздействия на испытуемых: коммуникативная компетентность; коммуникативные навыки общения; саморазвитие, самоуспокоение, саморегуляция; адаптация к экспериментальной ситуации; речевые коммуникации; критичность в общении; сдержанность и осторожность в общении; удовлетворенность общением; оценка эмоциональных реакций на фактор общения.

В таблице представлены результаты статистической обработки данных, полученных на основе использования методов: MS – системообразующие факторы МСЛ; MU – мотивация успеха и боязни неудач А.А. Ренана; PST – психографический тест; МЕО – методика рефлексивной оценки показателей; OAF – опросник аффилиации – стремления к людям; OBF – опросник аффилиации – боязнь быть отвергнутым; DIM – диагностики мотивации личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; DLMN – диагностика личности на мотивацию к избежанию неудач Т. Элерса.

Из полученных данных следует, что наибольшее статистическое отклонение определено по методикам: MU2, OAF1, OAF2, OBF1, OBF2, DLM2, DLMN1. Это свидетельствует о возрастании тенденции к боязни неудач в экспериментальной группе (MU2), стремление к людям в экспериментальной группе возросло (OAF1 и OAF2), боязнь быть отвергнутыми – более высокий показатель в контрольной группе, чем в экспериментальной (OAF2), мотивация к успеху возрастает в экспериментальной группе (-DLM2), мотивация к избежанию неудач также возрастает в экспериментальной группе (DLMN1).

Сравнение величины уровней развития каждого из мотивов с помощью t -критерия Стьюдента после эксперимента с целью определения различий между средними оценками двух мотивов позволило заключить, что показатели контрольной группы оказались на прежнем уровне. В экспериментальной группе выявлен высокий уровень мотивации, что подтверждает численное значение коэффициента Стьюдента

Сравнительный анализ результатов исследования мотивационной сферы личности в контрольной и экспериментальной группах

Шифры методик	1– контр. гр. 2 – экспер. гр.	N	Mean	Std. Deviation	Std.
MS 1	1	64	0,57	0,14	0,02
	2	64	0,66	0,15	0,02
MS 2	1	64	0,68	0,13	0,02
	2	64	0,86	0,16	0,02
MU 1	1	64	10,82	1,82	0,23
	2	64	10,90	1,81	0,23
MU 2	1	64	10,34	1,72	0,22
	2	64	10,38	2,50	0,31
PST 1	1	64	3,39	0,46	0,06
	2	64	3,53	0,48	0,06
PST 2	1	64	3,46	0,45	0,06
	2	64	4,15	0,53	0,06
MEO 1	1	64	3,78	1,25	0,16
	2	64	3,95	1,25	0,16
MEO 2	1	64	3,84	1,22	0,15
	2	64	4,20	1,38	0,17
OAF 1	1	64	128,81	22,64	2,83
	2	64	133,35	33,32	4,16
OAF 2	1	64	134,45	26,93	3,37
	2	64	129,25	15,71	1,96
OBF 1	1	64	133,76	20,17	2,52
	2	64	175,71	31,88	3,98
OBF 2	1	64	123,85	21,84	2,75
	2	64	92,62	30,25	3,78
DLM 1	1	64	16,20	2,98	0,37
	2	64	16,53	2,92	0,36
DLM 2	1	64	16,29	2,87	0,36
	2	64	15,06	3,47	0,43
DLMN 1	1	64	14,57	3,87	0,48
	2	64	14,96	4,15	0,51
DLMN 2	1	64	14,46	3,67	0,45
	2	64	13,79	3,20	0,40

та ($t = 2,37$), при вероятности допустимых ошибок, равной 0,05. Это свидетельствует о том, что в обследованной экспериментальной группе у испытуемых произошло развитие мотива стремления к людям и снижение мотива боязни быть отвергнутыми. Анализ полученных результатов указывает на соответствие желательного для педагогической профессии уровня развития мотивов. Исследования позволили выявить в структуре мотивационной сферы личности студентов пятого курса мотивы социальных и профессиональных достижений, эмоционально-волевые и социально-интеллектуальные мотивы поведения, личностно-нравственные и личностно-социальные мотивы и глубоко осознанные стремления к завершению образования. В ходе реализации программы внедрены стили общения испытуемых с учащимися, определены пути преодоления трудностей в общении, отработана система готовности испытуемых к общению, механизм идентификации, коммуникативные средства в мотивации поведения «учителя-демократа» и «учителя-автократа», механизм аффилиации.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что коммуникативные средства участников практикума генерализировались на личностном уровне функциональной системы мотивационной сферы. Был замечен личностный рост студентов, показателем которого являются: ценности и трудности труда учителя, сложности работы с учениками и пути преодоления трудностей в работе учителя; общение как одно из ведущих направлений в педагогической деятельности специалиста; коммуникативная культура общения педагога и ученика на уровне студента; развитие и коррекция специфики коммуникативных средств воздействия.

Выявлено, что высокому уровню мотивации способствуют такие средства коммуникативной работы с испытуемыми, как коммуникативная компетентность; коммуникативные навыки общения, саморазвитие, самоуспокоение, саморегуляция; адаптация к экспериментальной ситуации; речевые коммуникации; самокритичность, сдержанность и др.

Таким образом, было доказано, что влияние коммуникативных средств идентификации, осмысления, поиска, стили коммуникативной деятельности является одним из ведущих в формировании мотивационной сферы личности студента.

По результатам нашего исследования могут быть сформулированы *общие выводы и практические рекомендации*.

Профессионально-личностное становление студента решается в новых современных условиях реформирования образования, когда предъявляются требования развития самостоятельной, инициативной, творческой, конкурентоспособной личности [1, 2, 3]. Рефлексивно-аналитический анализ психологических механизмов мотивационной сферы личности студента (факторы, условия и средства) с помощью количественных показателей позволяет по-новому подойти к проблеме соотношения психологических и педагогических факторов с учетом антропологической основы в ходе формирования личности студента.

Уровень развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъективной активности и субъективного отношения. Качественные особенности развития мотивационной сферы личности зависят от идентификации образа Я, образа мира, образа будущей профессиональной деятельности, самооценки и рефлексии.

Мотивационная сфера личности определяется деятельностью. Для того чтобы деятельность стала компонентом развития и саморазвития, важно не только глубоко понимать характер ее содержания, но и постоянно совершенствовать мотивационную сторону личности. Глубокое познание и понимание мотивационной сферы может обеспечить успех, направить активность личности студента в нужное русло ее развития.

В исследовании мотивационной сферы личности по-прежнему остается много нерешенных проблем. Можно прогнозировать дальнейший рост интереса к этому направлению психологических исследований.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
2. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 6.
3. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск, 2002.
4. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента как субъективно-развивающаяся система: Монография. Хабаровск, 2006.
5. Цветкова Р.И. Мотивационная активность личности в социальной работе: Учебное пособие. Хабаровск, 2003. Гриф УМО России.
6. Цветкова Р.И. Мотивация успешности в коммуникативном общении: Учебное пособие. Хабаровск, 2003. Гриф УМО России.

Motivational Sphere in Students: Conditions and Means of Its Development

R.I. Tsvetkova

Ph.D. in Psychology, Professor at the Faculty of Psychology at the Far East State Humanitarian University (Khabarovsk)

The research was aimed at studying the motivational sphere in students. 578 students (years 1–5) from different departments of the Far East State Humanitarian University took part in the research. The article reveals the patterns of motivational sphere development in students and, in particular, the specificity of their self-identification in each year of study. The author describes the communicative component in students' motivational sphere and gives several scientific and practical recommendations.

Keywords: motive, motivation, motivational sphere, personality, activity, emotions, communication, dialogue, identification, consciousness, factor, condition, means, reflection.

References

1. *Asmolov A.G.* Psihologija lichnosti. M., 1990.
2. *Davydov V.V.* Novyj podhod k ponimaniju struktury i sodержaniya dejatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. 1998. T. 19. № 6.
3. *Leon'tev V.G.* Motivacija i psihologicheskie mehanizmy ee formirovanija. Novosibirsk, 2002.
4. *Tsvetkova R.I.* Motivacionnaja sfera lichnosti studenta kak sub'ektivno-razvivajuvasja sistema: Monografija. Habarovsk, 2006.
5. *Tsvetkova R.I.* Motivacionnaja aktivnost' lichnosti v social'noj rabote: Uchebnoe posobie. Habarovsk. 2003. Grif UMO Rossii.
6. *Tsvetkova R.I.* Motivacija uspešnosti v komunikativnom obshenii: Uchebnoe posobie. Habarovsk, 2003. Grif UMO Rossii.

Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте

Н.Г. Салмина,*

*доктор психологических наук, профессор
Московского городского психолого-педагогического университета*

Т.Е. Иовлева,**

педагог-психолог Государственное образовательное учреждение д/с 1435 СВАО

И.Л. Тиханова,

*кандидат психологических наук, доцент
Московского городского психолого-педагогического университета*

Данная работа посвящена описанию разработанной методики на диагностику социально-желательного поведения (СЖП) как особого способа построения социальных отношений, в основе которого лежит потребность в признании значимым субъектом взаимодействия. Описана сама методика, даны результаты ее валидизации, нормы. Представлены результаты факторного анализа и исследования детей дошкольного возраста по корреляции результатов, полученных методикой СЖП, с типами взаимодействия.

Ключевые слова: социальная желательность, социально-желательное поведение, социальная ситуация, типы взаимодействия, знание норм и правил, эмоциональная саморегуляция, мотивация к взаимодействию.

В психологии проблема социальной желательности начала исследоваться в связи с проблемой истинности получаемых результатов при анкетировании (тестировании). В зарубежной психологии первый,

кто стал исследовать такой фактор, как социальная желательность (СЖ), был А.Л. Эдвардс [7]. В своих работах он показал, что тенденция к социально одобряемым ответам в опросниках необязательно обознача-

* salmina2005@yandex.ru

** tania_ivo@mail.ru

ет сознательный выбор испытуемого. Такое стремление А.Л. Эдвардс назвал «эффектом фасада», или желанием выдвигать на первый план хорошие стороны. Наличие такой тенденции, по Эдвардсу, свидетельствует об отсутствии понимания себя или нежелании показать собственные недостатки. Для исследования фактора СЖ А.Л. Эдвардс разработал опросник для взрослых [7]. Позднее Д.П. Кроун и Д. Марлоу [6] при создании опросника «Ожидание одобрения» установили, что социально-желательное поведение связано не только с «эффектом фасада», но и с глубинными потребностями в одобрении, внимании и повышении самооценки. Эти исследователи в 1964 г. получили данные о том, что социально-желательные ответы связаны с общей потребностью человека в одобрении, в самозащите, уклонении от критики, социальном согласии и подтверждении. В шкале Д.П. Кроуна и Д. Марлоу представлены положения, характеризующие социально-одобряемое поведение. Предлагается выразить свое согласие (несогласие) с утверждениями, отражающими общественно признанные нормы (правила поведения в общественных местах), а также с утверждениями, характеризующими положительный образ, который основывается на моральных и нравственных нормах, волевых качествах человека. Опросник состоит из 33 утверждений. Если испытуемый соглашается с большинством из них, это означает, что у него существует социально-желательная установка. В отечественной литературе есть вариант перевода этого опросника, в котором даны только 22 утверждения [4], к тому же в нем отсутствуют нормы и четкая обработка результатов тестирования. Как и оригинальный опросник, он предназначен для тестирования взрослых.

Разработанная шкала Д.П. Кроуна и Д. Марлоу отличалась от шкалы А.Л. Эдвардса тем, что помимо корреляции со шкалой лжи опросника ММРІ, была обнаружена корреляция с конформностью, подверженностью социальному влиянию, потребностью в одобрении, которая выра-

жается в стиле ответов. Взрослые, проявлявшие установку СЖ, вели себя более осторожно, чем люди, у которых не было СЖ установки, последние нарушали нормы коммуникации и вербально, и поведенчески.

Критика в литературе шкалы Д.П. Кроуна и Д. Марлоу и опросника социальной желательности А.Л. Эдвардса состоит в том, что в них затрагивается только внешнее поведение, но не устанавливается содержательная сторона этого явления [1].

Таким образом, социальная желательность изучалась как артефакт, искажавший данные, полученные по опросникам, в ситуации психологического тестирования.

С нашей точки зрения, социально-желательное поведение – это феномен, анализ которого дает возможность понять механизмы изменения ориентации ребенка. Особый интерес при его изучении представляет старший дошкольный возраст. Именно здесь впервые появляется и формируется осознанная направленность на социально-желательное поведение (СЖП).

В дошкольном возрасте с переходом в новую социальную ситуацию развития и ориентацией ребенка на нормы можно наблюдать развивающиеся формы СЖП, когда дети ориентируются на одобрение взрослого за правильно выполненное действие. Наряду с этим наблюдаются случаи формального отношения к правилам, когда ребенок знает правила, но в реальном поведении их не выполняет.

Феномен социальной желательности в данной статье рассматривается как проявление социального способа действия, позволяющего ребенку занять место в новой социальной ситуации и выстроить отношения с участниками взаимодействия.

Природа и динамика социально-желательного поведения в переходный период от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту не изучались ни в западной, ни в отечественной психологии.

В данной работе изучение СЖП начинается в период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту.

Связано это в первую очередь с освоением нового социального статуса (статус школьника), с появлением желания идти в школу. Ребенок в этом возрасте начинает осознавать свое место, роль в системе социальных отношений, за пределами семьи и дошкольного учреждения. Переход из одной системы отношений в другую делает необходимым принятие и соблюдение новых правил и требований, которые в дальнейшем предстоит осваивать ребенку 5–7 лет. Это не только перечень правил, норм и требований, но и различные представления о новой социальной ситуации развития, характер ролей, которые нужно освоить ребенку для вхождения в новую структуру отношений. Именно здесь ребенок начинает сознательно ориентироваться на социальные правила и требования.

Для изучения феномена социально-желательного поведения нами были созданы опросники для детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Основанием послужила шкала одобрения Д.П. Кроуна и Д. Марлоу (авторский вариант). Подбор вопросов осуществлялся по двум направлениям: по содержанию норм и правил, предъявляемых в этом возрасте к субъектам взаимодействия, и типам ситуаций, в которых эти нормы должны быть реализованы. Кроме того, была изменена форма утверждений на соответствующие детским представлениям об окружающем мире. Также при формировании содержательной стороны утверждений учитывались ведущие мотивы, виды деятельности, характерные для дошкольников и младших школьников, а именно игра и учение. Нами был разработан специальный опросник для подростков.

Проведенное под руководством О.А. Карабановой исследование Е.А. Кургановой о видах норм, существующих в культуре, и этапах их освоения [2] позволило произвести анализ содержательной стороны утверждений, представленных в опроснике. Выделяются конвенциональные, моральные и персональные нормы [8, 2]. К конвенциональным нормам относят школьные

правила и нормы школьного устава, требования к соблюдению внешнего вида, нормы этикета, нормы, закрепляющие гендерные различия в культуре. Содержание моральных норм включает требование к физической неприкосновенности личности, сохранение физического и психологического благополучия, альтруизм и ответственность. Персональные нормы сводятся к приоритетам личности в сфере организации собственной жизнедеятельности.

Утверждения, вошедшие в опросник, были проанализированы в соответствии с данными, полученными в исследовании Е.А. Кургановой и в работах О.А. Карабановой, о появлении дифференциации на моральные, конвенциональные и персональные нормы. В исследовании Е.А. Кургановой было показано, что в младшем школьном возрасте преобладает ориентация на конвенциональные нормы, позже ребенок в процессе взаимодействия начинает ориентироваться на моральные нормы.

Для выявления норм и правил, характерных для дошкольного и младшего школьного возрастов, было проведено экспертное интервью. Первую группу экспертов составили дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, которым предлагалось согласиться или не согласиться с правилами и нормами, сформулированными в опроснике. Во вторую группу экспертов вошли специалисты, работающие с детьми данного возраста (воспитатели, учителя).

Процедура диагностики предполагает участие значимого взрослого, на одобрение которого ориентирован ребенок. Кроме того, как указано выше, были отобраны различные ситуации: для дошкольников – поведение на занятии, взаимодействие со взрослыми и со сверстниками, для школьников – поведение в школе, взаимодействие со взрослым, взаимодействие со сверстниками. В таблицах представлены утверждения, включенные в опросники для каждой возрастной группы, распределенные по ситуациям.

Дошкольный возраст

Ситуации	Утверждения
Работа и поведение на занятиях	<p>На занятиях я выполняю все поручения, которые дает взрослый.</p> <p>Во время занятия я смотрю по сторонам.</p> <p>На занятиях я правильно отвечаю на вопросы воспитателя</p>
Взаимодействие со взрослыми (близкий и далекий социальный взрослый)	<p>Дома, за столом, мне делают замечания.</p> <p>Я могу перебить взрослого, когда он говорит.</p> <p>Я спорю с взрослыми, хотя знаю, что они правы.</p> <p>Когда воспитатель делает мне замечания, я исправляюсь.</p> <p>Я вежливо разговариваю даже с теми людьми, которые делают мне замечание.</p> <p>Меня наказывают без причины.</p> <p>Я честно отвечаю на вопросы взрослого.</p> <p>Когда мама просит меня помочь, а ребята зовут играть, я иду играть</p>
Взаимодействие со сверстниками	<p>Если кого-то обижают, то я его защищаю.</p> <p>Я хороший друг.</p> <p>Я завидую, когда у других ребят есть интересная игрушка.</p> <p>Я жалуюсь на других детей родителям и воспитателям.</p> <p>Я обижаю других.</p> <p>Если у меня попросили любимую игрушку, то я даю поиграть.</p> <p>Если кто-то предлагает в игре правила, не такие, какие у меня, я соглашаюсь</p>
Самостоятельное выполнение норм в отсутствии взрослого	<p>Если бы у меня была шапка-невидимка, я бы прошел в кино без билета незаметно.</p> <p>Я признаюсь, если сделал что-то плохое.</p> <p>Если бы у меня была шапка-невидимка, я бы делал то, что хотел</p>

Младший школьный возраст

Ситуации	Утверждения
Работа и поведение на уроках	<p>На уроке я выполняю все задания, которые дает учитель.</p> <p>Я бросаю какое-нибудь задание, потому что оно у меня не получается.</p> <p>Я притворяюсь больным, чтобы не идти в школу.</p> <p>Во время урока я отвлекаюсь.</p> <p>Я подсматриваю во время контрольной работы у соседа</p>
Взаимодействие со взрослым (близкий и далекий социальный взрослый)	<p>Если мне нужно что-то спросить, то я перебиваю учителя.</p> <p>Я спорю с взрослыми, хотя знаю, что они правы.</p> <p>Когда учитель говорит, что я сделал ошибку, я охотно соглашаюсь.</p> <p>Я правильно (правдиво) отвечаю на вопрос взрослого.</p> <p>Я вежливо разговариваю даже с теми людьми, которые делают мне замечание.</p> <p>Меня наказывают без причины.</p> <p>Мне важно, что думает обо мне учительница, какой я</p>
Взаимодействие со сверстниками	<p>Если кому-то нужна помощь, я ее оказываю.</p> <p>Если бы мне сказали: «Иди помоги или играй», я бы пошел играть.</p> <p>Я завидую тем ребятам, у которых есть интересные вещи.</p> <p>Я обижаю других.</p> <p>Если одноклассник указал мне на ошибку, я соглашаюсь.</p> <p>Если кто-то предлагает в игре правила, не такие, какие у меня, я соглашаюсь</p>
Самостоятельное выполнение норм в отсутствии взрослого	<p>Если бы у меня был плащ-невидимка, я бы прошел в магазин и набрал шоколада и жвачек, сколько захотел.</p> <p>Если бы у меня был плащ-невидимка, я бы делал то, что хотел</p>

Подростковый возраст

Ситуации	Утверждения
Работа и поведение на уроках	<p>На уроках я выполняю все задания, которые дает учитель.</p> <p>Я притворяюсь больным, чтобы не идти в школу.</p> <p>Во время урока я отвлекаюсь.</p> <p>Я подсматриваю во время контрольной работы у соседа</p>
Взаимодействие со взрослым (близкий и далекий социальный взрослый)	<p>Я бросаю какое-либо задание, если оно у меня не получается.</p> <p>Если мне нужно что-то спросить, то я перебиваю учителя.</p> <p>Я специально спорю со взрослыми, хотя знаю, что они правы.</p> <p>Когда учитель говорит, что я сделал ошибку, я охотно соглашаюсь.</p> <p>Я вежливо разговариваю даже с теми людьми, которые делают мне замечание.</p> <p>Меня наказывают без причины</p>
Взаимодействие со сверстниками	<p>Если кому-то нужна помощь, я ее оказываю.</p> <p>Если бы мне сказали: «Иди помоги или гуляй», я бы пошел гулять.</p> <p>Мне важно, что думают обо мне одноклассники, какой я.</p> <p>Когда кто-то из одноклассников указывает мне на ошибку, я соглашаюсь.</p> <p>Я обижаю других.</p> <p>Я завидую, когда у других ребят есть интересные вещи.</p> <p>Если кто-то предлагает правила игры или общения, не такие, как у меня, я соглашаюсь</p>
Самостоятельное выполнение норм в отсутствии взрослого	<p>Если бы я был человеком-невидимкой, я бы пошел в магазин и набрал модной одежды.</p> <p>Если бы я был человеком-невидимкой, я бы делал то, что хотел</p>

Как видно из приведенного перечня ситуаций и утверждений для дошкольного и школьных возрастов, в опроснике выделены одни и те же типы ситуаций. В старшем дошкольном возрасте появляются занятия – вид деятельности, который выступает прототипом учебной деятельности, кроме того, выделяются аналогичные участники ситуации. Возрастная специфика ситуаций (дошкольников и школьников) отражается в содержании вопросов, расстановке акцентов. В *дошкольном возрасте* в игровой деятельности подчеркивается роль игрушки, а в *младшем школьном возрасте* – роль взаимодействия со сверстниками по поводу игры. Кроме того, в *дошкольном возрасте* в ситуации взаимодействия со взрослым преобладает роль близкого социального взрослого, роль далекого социального взрослого возрастает в *младшем школьном возрасте* и особенно персонифицируется в фигуре учителя. И, наконец, при формулировании утверждений, касающихся самостоятельного выполнения норм в отсутствие взрослого, учитывалась внешняя мотивация – ситуативность, привлекательность объекта. В опроснике для подростков при сохранении тех же типов ситуаций и участников взаимодействия возрастает число утверждений о взаимодействии со сверстниками. Утверждения, в которых отражалась значимость отношения взрослого к ребенку, переформулировались в утверждения, в которых выражена значимость отношения сверстника к сверстнику, презентации самого себя.

Рассмотрим последовательно опросники и результаты, полученные для каждого из возрастов.

На основе анализа данных экспертных групп был создан вариант для дошкольников, состоящий из 34 утверждений. В результате факторного анализа утверждения, не получившие нагрузки на факторы, были исключены. Для дошкольного возраста был составлен опросник из 26 утверждений. В исследовании приняли участие 32 ребенка в возрасте от четырех с половиной до шести с половиной лет.

В опроснике для дошкольников утверждения, отражающие моральные нормы, составили 47% от общего количества утверждений, утверждения, направленные на соблюдение конвенциональных норм, – 38%, а на соблюдение персональных норм – 7%. В опросник вошли также утверждения, в которых невозможно выделить определенный тип норм (8%).

В варианте опросника для школьников (младший и средний возраст) соотношение норм изменилось: утверждения, направленные на соблюдение моральных норм, составили 44%, направленные на соблюдение конвенциональных норм – 44%; 12% составили утверждения смешанного вида. Окончательный набор утверждений опросника получен на основе анализа данных наблюдения и предварительного экспертного опроса.

В опроснике для старших школьников соотношение моральных, конвенциональных и персональных норм осталось таким же, как и в опроснике для младшего или среднего школьного возраста. Поскольку неизвестна тенденция в проявлении социальной желательности по отношению к моральным и конвенциональным нормам, имело смысл сохранить их одинаковое соотношение в опроснике.

Наблюдение и опрос показали, что дети старшего дошкольного возраста понимают моральные нормы применительно к партнерским отношениям, что позволяет изучать социальную желательность моральных норм. Это объясняет высокую процентную долю моральных утверждений в опроснике. Надо отметить, что в ходе исследования социально-желательного поведения основной оказалась ориентация на усвоение конвенциональных норм. Именно соблюдение этих норм является первоначальным шагом в зарождении социальной желательности. Соблюдая эти нормы, даже формально, ребенок может получить одобрение и похвалу взрослого.

Существенной характеристикой отношения к нормам детей было то, что при ответах на вопросы большинство из них пользовались ответами «всегда» или «никогда»

(полярными ответами) как на моральные, так и на конвенциональные нормы. В то время как ответы взрослых (воспитателей) были гибкими по отношению к конвенциональным нормам и такими же полярными – к моральным нормам. По существу, дети не отличают конвенциональные нормы от моральных, не рассматривают возможность ситуативного соблюдения конвенциональных норм.

Для проверки валидности опросника использовалась шкала «Социальная желательность» опросника CMAS А. М. Прихожан [3] для выявления уровня тревожности. Была получена положительная корреляция: 0,51 для средних школьников, при $p < 0,01$, и 0,66 при $p < 0,05$ для старших школьников со шкалой социальной желательности опросника CMAS на когорте школьников. Так как этот опросник состоит из 53 утверждений, он был применен только для школьников старше 9 лет. В исследовании валидности опросника приняли участие 100 детей в возрасте от 10 до 15 лет.

Факторным анализом были обработаны полученные данные по всем возрастным группам.

На основании статистического анализа ответов детей на опросник были выделены пять основных факторов на выборке **детей дошкольного возраста**. Собственные значения факторов составили 54,21% объясняемой дисперсии.*

Факторы были проинтерпретированы:

Фактор 1 (собственное значение $f_1 = 5,97$) – «Откровенность высказываний о собственных негативных поступках».

Сюда вошли социально-нежелательные ответы на утверждения типа «Я притворяюсь больным, чтобы не идти в детский сад», «Я обижаю других» и др.

Фактор 2 (собственное значение $f_2 = 4,30$) – «Жесткость» в выполнении конвенциональных норм».

Сюда вошли социально-желательные ответы на утверждения: «Если бы у меня была шапка-невидимка, я незаметно бы прошел в кино без билета», «Представь, что есть две школы: в школе А ребята

сидят за партами целый урок, во второй школе Б ребятам необязательно сидеть за партами целый урок, они могут вставать, идти играть, спрашивать взрослого, не поднимая руки. Ты выберешь вторую школу?», «Я говорю о ком-то плохо».

Фактор 3 (собственное значение $f_3 = 3,36$) – «Жесткость» выполнения моральных норм».

В данный фактор вошли следующие социально-желательные ответы на утверждения: «Если нужна помощь, я ее оказываю».

Фактор 4 (собственное значение $f_4 = 2,6$) – «Неустойчивость соблюдения норм в ситуации диалога со взрослым».

В этот фактор вошли как социально-желательные, так и социально-нежелательные ответы на утверждения: «Если мне нужно что-то спросить, то я перебиваю взрослого», «Я правильно отвечаю на вопросы взрослого».

Фактор 5 (собственное значение $f_5 = 2,1$) – «В ситуации выбора между игрой и выполнением моральной нормы приоритетны игры».

В данный фактор вошли социально-нежелательные ответы на утверждение: «Если бы мне сказали: «Иди помоги или играй», я бы пошел играть», и социально-желательные ответы на утверждение «Я не сваливаю свою вину на кого-то».

На основе показателя собственного значения факторов сделан вывод, что первый фактор вносит большой процент в объясняемую дисперсию ($f_1 = 5,97$). Этот фактор может повлиять на результат исследования: такое качество, как честность, может снижать уровень социально-желательного поведения. Кроме того, можно отметить, что для детей этого возраста характерна жесткость в соблюдении конвенциональных и моральных норм при предпочтении первых. Вместе с тем в беседе по поводу взаимодействия со взрослым ребенок проявляет неустойчивость соблюдения норм, что можно объяснить большей реалистичностью ситуации для него, чем утверждения, касающиеся конвенциональных норм.

*Нумерация (место) факторов зависит от их значимости в данном возрастном периоде.

Факторный анализ данных, полученных на других возрастных группах, показал динамику значимости факторов. Следует обратить внимание на то, что фактор «Откровенность о собственных негативных поступках», который у дошкольников имеет самое высокое собственное значение (5,97), сохраняет его, оставаясь фактором №1, в младшем и среднем школьном возрастах (собственное значение $f_1 = 5,7$). В подростковом он смещается на второе место, снижается и его собственное значение (2,3). Как видно, во всех возрастах присутствует фактор откровенности, который понимается как положительное качество и снижает общий уровень социально-желательного поведения.

Обращает на себя внимание динамика отношения детей к конвенциональным и моральным нормам. Если в дошкольном возрасте отмечалась жесткость выполнения конвенциональных и моральных норм, и предпочтение отдавалось конвенциональным нормам, то в дальнейшем с возрастанием ориентации детей на моральные нормы роль конвенциональных норм снижалась. Так, в младшем школьном возрасте появляется фактор 2 – «Ожидание одобрения взрослого через соблюдение моральных норм, но отрицание конвенциональных норм» (собственное значение $f_2 = 2,7$) и фактор 3 «Демонстрация негативного отношения к соблюдению конвенциональных норм» (собственное значение $f_3 = 2,5$). В среднем школьном возрасте продолжается снижение роли конвенциональных норм, о чем свидетельствует фактор 3 «Демонстрация негативного отношения к соблюдению конвенциональных и персональных норм» (собственное значение $f_3 = 2,48$). В подростковом возрасте конвенциональные и моральные нормы трансформируются в ценностную ориентацию на качества личности, которыми должен обладать человек (фактор 4 – «Выглядеть трудолюбивым, усидчивым, волевым» (собственное значение $f_4 = 1,8$), фактор 5 – «Ценность демонстрации трудолюбия и усердия перед сверстниками» (собственное значение $f_5 = 1,7$).

Наряду с линией трансформации факторов, сохраняющихся почти во всех возрастах, уже в младшем школьном возрасте появляется линия развития новых факторов, либо значимых только для определенного возраста, либо сохраняющих свое значение и в других возрастных группах.

В младшем школьном возрасте появляется фактор самооценки (фактор 4 – «Завышенная самооценка, вызывающая некритическое отношение к себе и к своей деятельности» (собственное значение $f_4 = 2,4$). В дальнейшем, в среднем школьном возрасте, этот фактор сохраняется, трансформируясь в противоположный (фактор 4 – «Заниженная самооценка, вызывающая некритическое отношение к себе и к своей деятельности» (собственное значение $f_4 = 2,38$). Интересным представляется появление в среднем школьном возрасте новой группы факторов, связанной с ролью взрослого. Это фактор 2 – «Значимость для ребенка мнения взрослого о нем и его деятельности», собственное значение = 2,96, и фактор 5 – «Принятие авторитета взрослого», собственное значение = 1,96. А в подростковом возрасте появляется новый фактор (фактор 1, собственное значение $f_1 = 5,4$) – «Успешность в учебной деятельности, ценность правильного выполнения задания», который, как и другие факторы, связан с ценностной ориентацией на успешность в деятельности, фактор 3 – «Активность, самостоятельность, направленная на интересное дело», фактор 4 – «Выглядеть трудолюбивым, усидчивым, волевым», фактор 5 – «Ценность демонстрации сверстникам трудолюбия и усердия».

Факторный анализ показал, что содержание социально-желательного поведения в разных возрастах меняется. В дошкольном возрасте появляется дифференцированность на моральные и конвенциональные нормы, в младшем школьном возрасте содержанием социально-желательного поведения становятся моральные нормы, которые реализуются в равноправных отношениях, т. е. со сверстниками, в среднем школьном возрасте значение диффе-

ренцированности снижается и содержанием СЖП начинает становиться учебная, а затем трудовая деятельность. Эти данные расширяют те выводы, которые были сделаны в работе Е.А. Кургановой. Прямое одобрение взрослого переходит в опосредованное через демонстрацию деловых качеств: усердия, трудолюбия, усидчивости. Содержанием социально-желательного поведения всё больше становятся деловые умения, навыки и стремления.

Таким образом, содержанием СЖП является знание норм, дифференцированное отношение к видам норм, ожидание ребенком одобрения взрослого через выполнение норм, нормы учебной и трудовой деятельности.

Система обработки результатов следующая: при проведении опроса ребенку начисляется балл в зависимости от ответа на утверждение. За совпадение с ключом начисляется один балл. Таким образом, разброс результатов может быть от 1 до 26 баллов.

Методом статистической обработки «Характеристики распределения» для возрастных групп выделены высокий, средний и низкий уровни СЖП.

За количественными показателями стоят качественные характеристики ребенка. Анализ данных опросника и наблюдаемого поведения показал, что не всегда низкий уровень по опроснику соответствует ненормативному поведению ребенка. Низкий уровень иногда наблюдается и при

отсутствии направленности на одобрение, ребенок может быть ориентирован на процесс взаимодействия, а не на положительную оценку или похвалу взрослого. И как уже указывалось выше, большое значение при ответах на вопросы имеет фактор открытости. То есть общий уровень СЖП по опроснику из-за открытости может снижаться. Но есть примеры, когда низкий уровень является следствием того, что ребенок не знает или не воспринимает требования и правила взаимодействия как со взрослым, так и со сверстником. Высокий уровень социальной желательности будет связан с потребностью ребенка в одобрении и демонстрации социальной желательности. У детей с высоким уровнем социальной желательности можно наблюдать в реальном поведении как демонстративность, формальное отношение к нормам, так и спокойное взаимодействие, направленное на сверстника, на процесс общения.

Знание норм опосредованно влияет на тип взаимодействия через представление о социально-желательном поведении. В основе особенностей становления межличностного взаимодействия находится отношение к нормам как средствам организации социально-одобряемого поведения, которое позволяет по-новому рассмотреть классификацию типов взаимодействия. Обязательными характеристиками для определения типа взаимодействия являются эмоциональная саморегуляция, мотивация к взаимодействию со сверстниками и

Т а б л и ц а 4

Нормы СЖП для разных возрастных групп (баллы)

Возраст детей	Показатели низкого уровня	Показатели среднего уровня	Показатели высокого уровня
Дошкольный	10 – 13	14 – 19	20 – 26
Младший школьный	18,5 – 21,5	22 – 23	24 – 27
Средний школьный	12,5 – 15	16 – 18	19 – 27
Старший школьный	10 – 19	20 – 22	23 – 27

Таблица 5

Соотношение составляющих взаимодействия при разных типах (%)

Тип взаимодействия \ Составляющая взаимодействия	Гиперсоциальный	Социальный	Уступчивый	Групповая изоляция	Конфликтный
Когнитивная					
Знание норм и правил	80	80	86	100	69
Внутренний локус контроля	80	90	86	100	69
Способность к децентрации (на вербальном уровне)	40	90	57	50	54
Мотивационная					
Мотивация взаимодействия со взрослыми	90	100	43	50	77
Мотивация взаимодействия со сверстниками	50	70	14	3	31
Инициативность	90	80	43	25	62
Регулятивная					
Эмоциональная саморегуляция	70	80	71	50	38
Интерактивная					
Умение взаимодействовать по правилам	70	90	43	13	69
Умение встать на позицию другого (поведенческий уровень)	50	80	57	25	31

со взрослыми. При характеристике типов взаимодействия важно позитивное определение взаимодействия, т. е. наличие, а не отсутствие тех или иных свойств. Такой подход к описанию типов позволяет выявить позитивные характеристики даже у детей с преобладанием деструктивного типа взаимодействия, определить профиль типа взаимодействия, который описывается через набор показателей составляющих.

Описание типов взаимодействия

Гиперсоциальный тип взаимодействия характеризуется высоким уровнем инициативности и выраженной мотивацией общения со взрослым (90%), тогда как знание норм и умение действовать по нормам в

поведении, эмоциональная саморегуляция не так ярко выражены (70%). Кроме того, обнаружены низкие показатели по способности к децентрации (40%), мотивации взаимодействия со сверстниками и умения встать на позицию другого (50%). Таким образом, дети, у которых преобладает гиперсоциальный тип взаимодействия – инициативны, в коммуникации больше направлены на общение со взрослым. Такие дети знают нормы и правила, ориентируются на свои желания и цели. Дети с преобладанием гиперсоциального типа взаимодействия чаще не интересуются общением со сверстниками, у них не выражена способность к децентрации как в вербальном, так и в реальном поведении.

Социальный тип взаимодействия характеризуется высоким уровнем мотивации взаимодействия со взрослым (100%) и общения со сверстниками (70%). Дети с социальным типом взаимодействия по уровню знания норм и правил не опережают гиперсоциальных (80%), но у них наблюдается высокий показатель умения действовать по правилам взаимодействия в поведении и умения вставать на позицию другого (80%). Дети с преобладанием социального типа взаимодействия способны к децентрации (90%). Эмоциональная саморегуляция у таких детей сформирована (80%), свое поведение они могут регулировать через правила и нормы взаимодействия.

Уступчивый тип взаимодействия характеризуется высоким по сравнению с социальным и гиперсоциальными типами взаимодействия показателем знания норм и правил (86%). У этих детей также выявлен высокий показатель эмоциональной саморегуляции (71%). Дети с преобладающим уступчивым типом взаимодействия имеют низкие показатели по инициативности (43%), мотивации взаимодействия со взрослыми (43%) и сверстниками (14%). Наблюдается низкий показатель умения действовать по правилам во взаимодействии. Дети с преобладающим уступчивым типом взаимодействия характеризуются общим снижением показателей по всем характеристикам взаимодействия.

Групповая изоляция как тип взаимодействия характеризуется высоким показателем знания норм и правил (100%), но дети не используют их для регуляции своего поведения из-за слабой эмоциональной саморегуляции (50%). При этом наблюдается низкая инициативность (25%) во взаимодействии и почти отсутствует мотивация взаимодействия со сверстниками (3%), хотя дети лучше всех знают правила взаимодействия, у них слабо выражены умения действовать по правилам во взаимодействии (13%) и вставать на позицию другого (25%).

Конфликтный тип взаимодействия характеризуется низким показателем знания норм и правил – 69% (самый низкий пока-

затель из всех типов взаимодействия) и эмоциональной саморегуляции (38%). Эти дети инициативны (62%) и больше направлены на взаимодействие со взрослыми (77%), чем дети с уступчивым типом взаимодействия и групповой изоляции. Как ни парадоксально, но дети с конфликтным типом взаимодействия способны регулировать свое поведение правилами и нормами взаимодействия (69%), но при этом не стремятся вставать на позицию другого во взаимодействии (31%).

Исследование типов взаимодействия через ориентацию на нормы и правила дало интересные результаты. Предполагалось, что у детей с таким преобладающим типом взаимодействия, как социальный и гиперсоциальный, будет самый высокий показатель по знанию норм и правил, а у детей с преобладанием типа «Групповая изоляция» будет диагностирован невысокий уровень данного показателя. Но как видно из табл. 5, результаты не подтверждают это предположение. Тогда как конфликтный тип, как и ожидалось, имеет самый низкий показатель знания норм и правил.

У выделенных типов взаимодействия был измерен уровень СЖП. Обнаружены статистически значимые различия по уровню СЖП между типами взаимодействия (критерий Краскела–Уоллеса $H = 0,087$ при $p < 0,05$). Также была обнаружена корреляция между уровнем СЖП и типов взаимодействия (критерий Джонкхиера–Терпстра = $0,028$ при $p < 0,05$). С повышением уровня СЖП происходит изменение характера взаимодействия от конфликтного к социально приемлемому типу. В старшем дошкольном возрасте с повышением уровня СЖП изменяются типы взаимодействия: при высоком уровне СЖП чаще наблюдаются социальный и гиперсоциальный способы взаимодействия.

Опросник был использован для диагностирования вхождения в школьную жизнь. В дипломной работе А. Сахаровой [5] была получена корреляция $0,64$ при $p < 0,01$ с высоким уровнем самооценки. Высокая самооценка может оказаться результатом влияния социально-желательного поведе-

ния и быть неадекватной. Таким образом, опросник СЖП позволяет диагностировать адекватность представлений ребенка о самом себе и может применяться при диагностике взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми.

В психологической литературе было выделено в конце дошкольного возраста появление у детей ориентировки на одобрение взрослого, что непосредственно связано с освоением норм новой социальной ситуации. Дальнейшее исследование показало, что в конце каждого возрастного периода возникает особый способ построения социальных отношений, в основе которого лежит потребность быть признан-

ном значимым субъектом взаимодействия. Этот способ проявляется в социально-желательном поведении, которое, как оказалось, имеет циклический характер. Создание методики, позволяющей диагностировать СЖП, дает возможность выделить особенности становления способа социально-желательного действия детей разного возраста, увидеть динамику их отношения к существующим видам норм, к субъектам взаимодействия. Феномен социально-желательного поведения позволяет увидеть, что лежит в основе видов межличностного взаимодействия, а также выявить некоторые личностные особенности: самооценку, тревожность.

Литература

1. Анастази А. Психологическое тестирование. М., 1982.
2. Курганова Е.А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте: Дис. ...канд. психол. наук. М., 2005.
3. Прихожан А.М. Детский вариант шкалы явной тревожности // Иностранная психология. 1997. № 8.
4. Психологические тесты: В 2 т., М., 1994. Т. 2.
5. Сахарова А. Диагностика тревожности у детей: Дипломная работа. МГУ им. М.В. Ломоносова, М., 2005.
6. Crowne D.P., Marlowe D. A new of scale of social desirability independent of psychopathology // J. Consult Psycho. 1960.
7. Edwards A .L. The social desirability variable in personality assessment and research. N.Y., 1957.
8. Turiel E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge, 1983.

Investigating Socially Approved Behaviour in Preschoolers

Salmina N.G.,

Ph.D. in Psychology, Professor at the Moscow State University of Psychology and Education

Iovleva T.Ye.,

Psychologist at the state kindergarten № 1435

Tikhanova I.L.,

Ph.D. in Psychology, Associate professor at the Moscow State University of Psychology and Education

This article describes a technique developed by the authors which is aimed at diagnosing socially approved behaviour in children. Socially approved behaviour is regarded as a special form of social relations construction; it reflects one's desire to be acknowledged by a significant other. The authors describe the technique itself, its norms and give results of its validation. They also give results of factor analysis and of their research carried out on preschool children that was aimed at revealing the correlation between the types of interaction and the data collected using the technique.

Keywords: social approval, socially approved behaviour, social situation, types of interaction, being aware of norms and rules, emotional self-regulation, motivation for interacting.

References

1. *Anastazi A.* Psihologicheskoe testirovanie. M., 1982.
2. *Kurganova E.A.* Osobennosti orientacii na moral'nye i konvencional'nye normy v mladshem shkol'nom vozraste. Diss. ...kand. psihol. nauk. M., 2005.
3. *Prikhozhan A.M.* Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS) // Inostrannaya psikhologiya. 1997. № 8.
4. Psihologicheskie testy: V 2 t., 1994. T. 2.
5. *Sakharova A.* Diagnostika trevozhnosti u detei: Diplomnaya rabota. MGU im. M.V. Lomonosova, M., 2005.
6. *Crowne D.P., Marlowe D.* A new of scale of social desirability independent of psychopathology // J Consult Psycho. 1960.
7. *Edwards A.L.* The social desirability variable in personality assessment and research. N. Y., 1957.
8. *Turiel E.* The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge, 1983.

Применение рисуночных тестов в диагностике острых стрессовых расстройств у детей и подростков

О.В. Серебровская,*

*психолог детской психиатрической
больницы № 6, старший преподаватель
Московского городского психолого-пе-
дагогического университета*

В статье рассматривается опыт применения двух экспрессивных проективных методик – теста «Дом – дерево – человек», предложенного Дж. Буком, и теста «Рисунок семьи», разработанного В. Вульфом, – в процессе диагностики острого стресса у 48 детей и подростков, пострадавших в результате трагического события – пожара в школе поселка Сыдыбыл (Якутия) 7 апреля 2003 г. В сгоревшей школе обучалось около 100 учащихся. Пожар произошел в то время, когда дети были на уроках. В огне погибло 22 подростка. Исследование, проведенное автором, направлено на изучение острых реакций на стресс с помощью рисуночных тестов. В статье обобщаются результаты обследования якутских детей и подростков, раскрывается актуальность ранней диагностики стрессовых расстройств, которая связана с тем, что непроработанность травматического опыта может привести к появлению отдаленных негативных психологических последствий, которые будут препятствовать полноценной личностной реализации ребенка во взрослой жизни. Показана эффективность и информативность использования рисуночных тестов, приводятся диагностически значимые критерии оценки результатов тестирования.

Ключевые слова: острое стрессовое расстройство, травматический опыт, экспрессивные проективные рисуночные тесты, графическое отображение признаков острого стресса.

В последние годы значительно возросло число чрезвычайных ситуаций и катастроф. Травматическими ситуациями оказываются факты физического и эмоционального насилия, стихийные бедствия. Дети часто оказываются в зоне техногенных и природных катастроф (наводнения, обвалы, пожары и т.д.), попадая и в эпицентр разворачивающихся событий. Именно с катастрофических последствий пожара

условно и начинается история формирования современных представлений о травматическом стрессовом расстройстве. Эмиль Крепелин использовал термин «невроз пожара» (schreckneurose) для того, чтобы выделить отдельное клиническое состояние, возникающее в результате различных эмоциональных потрясений или внезапного испуга, перерастающих в тревожность. Целенаправленные исследования влияния пси-

* olga_srb@mail.ru

хической травмы на детей начались сравнительно недавно. Изучение детей, подвергшихся стихийным бедствиям, методологически стало проводиться в 50-е гг. XX в. [6]. Однако эти данные долгое время основывались на сведениях, полученных со слов родителей, и в меньшей степени на исследовании самих детей [8]. Эти работы постулировали, что детские реакции на катастрофы умеренны и кратковременны. Более поздние исследования доказали, что острые реакции на стресс у детей имеют выраженный характер и часто приводят к возникновению отдаленных последствий. За последние 10–15 лет резко возросло количество исследований реакций на стресс у детей и подростков, однако остаются недостаточно изученными нарушения, возникающие в острый период травмы, так как подавляющее большинство работ посвящено отставленным, более поздним реакциям.

Необходимость изучения вопросов, связанных с психологической диагностикой острых стрессовых расстройств, обусловлена не только теоретической актуальностью, но и практической значимостью последствий пребывания человека в сверхэкстремальных ситуациях. Наше исследование является частью научно-исследовательской программы по оказанию психолого-психиатрической помощи детям и подросткам при чрезвычайных ситуациях.

В этом исследовании мы ставили целью изучение структуры острых реакций на стресс с помощью рисуночных тестов у детей и подростков, пострадавших во время пожара в школе поселка Сыдыбыл (Саха-Якутия) 7 апреля 2003 г.

В сгоревшей школе обучалось около 100 подростков. Пожар произошел в то время, когда дети были на уроках. Пламя вспыхнуло внезапно на первом этаже, отрезав путь для эвакуации. Двухэтажное деревянное здание выгорело полностью до приезда пожарных. Во время пожара погибло 22 подростка. У многих спасенных были ожоги и повреждения, отравление угарным газом, ожог верхних дыхательных путей.

Психологическое обследование проводилось на вторые – седьмые сутки после

происшествия. Все подростки (48 человек) обследовались добровольно; у родителей детей, не достигших 15 лет, было получено согласие на обследование ребенка. Незнание русского языка частью подростков (25,5 %) не явилось помехой, так как обследование проводилось совместно с якутскими психологами.

Диагноз острая реакция на стресс (ОРС) устанавливался на основании критериев ОРС, для оценки которых использовался адаптированный А.А. Портновой (2002) для данного исследования опросник на основе «Полуструктурированного интервью для оценки травматических переживаний детей» [5] и Stanford Acute Stress Reaction Questionnaire (SASRQ). Была выявлена высокая частота симптомов ОРС (в среднем 70%), при этом выраженный дистресс наблюдался у 43,8% детей.

Использование дополнительного психодиагностического инструмента – экспрессивных проективных рисуночных тестов, по нашему мнению, способствовало определению группы риска в плане развития отдаленных последствий этого стресса. В проведенном нами исследовании были использованы две экспрессивные проективные методики: тест «Дом – дерево – человек», предложенный Дж. Буком, и тест «Рисунок семьи», разработанный В. Вульфом.

Обследуемые легко шли на контакт с психологом, охотно рассказывали о себе и своей семье, в целом доброжелательно относясь к процедуре исследования. При этом большинство детей (21 чел. – 44,7%) уклонялись от обсуждения происшедшей трагедии, и иногда (4 чел. – 8,5%) отказывались рисовать пожар. Своё поведение подростки объясняли тем, что им страшно, неприятно вспоминать.

Было выявлено, что дети и подростки, у которых были диагностированы признаки стрессового расстройства, склонны рисовать маленькие фигуры, застенчиво занимающие только небольшую часть листа, в то время как хорошо приспособленные дети изображали фигуры, выражающие своим размером, размахом и расположением на странице свободу от сдерживающей тре-

возности. Дети с признаками острого стрессового расстройства часто изображали неустойчивые, шаткие фигуры с тонкими, маленькими ногами, не дающими эффективной поддержки. Таким способом дети и подростки бессознательно и символично выражали нестабильность личности, отсутствие крепкого основания. Недостаток базового чувства защищенности с постоянным чувством тревоги отражали нарушения психического здоровья у детей и подростков, пострадавших вследствие пожара.

Графическое изображение тревожности и неуверенности сопровождалось отсутствием рук, обычно трактуемым как показатель пассивности, изображением спрятанных за спину рук, интерпретируемым как выражение чувства вины. В значительной части рисунков мы наблюдали графическое выделение рук и пальцев у самого ребенка или его близких, что может означать ожидаемую или реальную агрессию. Некоторые обследованные дети и подростки рисовали одного члена семьи (обычно одного из родителей) больше по размеру, чем остальных членов семьи, игнорируя реальные физические данные, вероятно, представляя его деспотичным, подавляющим, агрессивным человеком. Мы могли видеть рисунки, на которых один из родителей возвышался над другим, в действительности превосходящим его по росту и весу. Производящий наибольшее впечатление родитель часто изображался с большими руками, а менее значимый – с маленькими руками или вовсе без них. В рисунках детей с признаками тревоги мы видели акцент на заштриховывании отдельных частей или фигуры целиком.

В сделанных детьми и подростками рисунках нашли свое отражение тревога с оппозиционными тенденциями, скрытой агрессивностью и боязнью быть покинутым (21%), фиксация на фантазиях, сопровождаемая тревогой (19%), усиленно защитная установка (23%), желание убежать, укрыться в безопасном убежище (37,5%), сниженное настроение с ощущением небезопасности существования (31,25%), незащищенность с потребностью заботливого контроля ради сохранения психического равновесия (30%),

стремление избегать визуальных стимулов (20,8%), недостаточность сенсорного контакта с реальностью (21%), отчужденность (20,8%), неприятие реальности (16,6%) и др. Наиболее выраженными в рисуночных тестах оказались чувство недостатка психологической теплоты в семье (48%), переживание отвергнутости (50%), психологическая напряженность (45,8%) и выраженная тенденция сдерживать агрессию (41,6%).

Критики проективных методик в целом, и рисуночных тестов в частности, справедливо отмечают, что по сравнению с другими психометрическими методами они недостаточно стандартизированы. В то же время нельзя не согласиться с той точкой зрения, что желание оценить в параметрах валидности и надежности все проявления личности, обнаруживаемые проективными методиками, вряд ли вообще может быть удовлетворено. Несомненно, что при рассмотрении рисуночного теста в ракурсе качественной, а не количественной психодиагностической процедуры полученные результаты могут служить надежным источником диагностической информации. Не слепое следование интерпретационным схемам, взятым безотносительно к обследуемому ребенку, а сопоставление проективного материала с результатами, полученными в других исследованиях, открывает дорогу к более точной диагностике посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Использование рисуночных тестов, основанное на представлении о влиянии психотравмирующего воздействия на личность пострадавшего ребенка и подростка, позволяет наметить адекватные реабилитационные мероприятия.

Таким образом, опыт обследования 48 якутских подростков на вторые – седьмые сутки после пожара в школе подтвердил эффективность использования графических методов и приемов в диагностике острого стресса. В силу характера психологических защит (уходы, искажения образа Я и др.) вопросы и традиционные беседы оказываются недостаточно информативными, когда речь идет о выявлении признаков острого стресса в детском и подростковом возрасте. Кроме того, дети

(особенно младшего возраста) испытывают трудности, связанные с недостаточным умением осознавать, анализировать, выражать словами свои переживания. Определенная эмоциональная закрытость, проявляющаяся нежеланием делиться болезненными переживаниями с окружающими, в том числе и с родными (что, возможно, связано с культуральными особенностями якутов), затрудняет процессы проработки травматического опыта и отреагирования. Полученные результаты дают возможность сделать вывод о том, что именно применение рисуночных тестов позволяет выявить детей, у которых затруднено проявление эмоций и для которых общепринятые методики (например, дебрифинг) являются малоэффективными, и оказать им психологическую и психотерапевтическую помощь.

При интерпретации результатов обследования детей и подростков с проявлениями острого стрессового расстройства с помощью методик «Дом – дерево – человек» и «Рисунок семьи» выявлены следующие особенности изображений:

- изображение дома старым, развалившимся, расположенным вдали;
- наличие ступенек, ведущих в глухую стену;
- акцентирование контура основы стены;
- чрезмерно тонкий, не адекватный остальным линиям боковой контур стены дома;
- отсутствие дверей, окон;
- наличие замков на дверях;
- чрезмерная густота дыма, выходящего из трубы дома;
- акцентирование карниза крыши со значительным продлением его за стены;
- сильное сужение дорожки у дома по сравнению с ее началом, отсутствие дорожки, ведущей к дому;
- изображение дождливой, пасмурной погоды;
- нечеткое изображение головы, лица;
- наличие непропорционально мелкого туловища, маленьких, покатых плеч у изображенного человека;
- отсутствие черт лица, глаз;
- изображение глаз закрытыми, неадекватно маленькими, с пустыми глазницами;
- отсутствие рук;

расположение рук прижатыми вдоль тела; обрубленность пальцев, их недостаточное количество, сжатие в кулаки (особенно если кулаки прижаты к телу);

изображение головы и/или тела в профиль;

изображение человека бегущим;

изображение корней дерева значительно большими по величине, чем ствол;

наличие кругов в листве дерева;

изображение ветвей опущенными, листья в виде сетки;

зачернение ствола, его изображение в форме разломанного купола;

непропорциональное сужение или расширение ствола у линии земли;

изображение острой вершины.

Необходимо отметить, что для рисунков детей, страдающих стрессовыми расстройствами, характерны разрывы линий, частое стирание, пропуски или акцентирование деталей, штриховка (чаще всего короткая). На их плохую адаптацию к ситуации указывают большое число острых углов, неяркость, неясность, «эскизность» контура с тонкими линиями, наличие линий неодинаковой яркости. Ценную для диагностики стрессового расстройства информацию исследователю может дать и анализ размещения рисунка на листе бумаги. На повышение чувства опасности и неуверенности указывают помещение рисунка на краю листа, изображение перспективы «над субъектом» (взгляд как бы снизу вверх), выход рисунка за край листа.

Заключение

Привлекательность и естественность рисования в детском возрасте обуславливают выбор проективных рисуночных тестов в качестве наиболее доступных, удобных и информативных в процессе диагностики стрессовых расстройств у детей. Эти тесты снимают напряжение, возникающее в ситуации обследования, и способствуют установлению хорошего эмоционального контакта.

Проективные рисуночные тесты доступны и детям с пониженным интеллектуальным развитием, поскольку дети вкладывают в рисунки эмоциональное состояние, а не свои интеллектуальные способности.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. В 2 кн. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М., 1982.
2. Кекелидзе З.И., Портнова А.А., Серебровская О.В. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков: Методические рекомендации. М., 2004.
3. Портнова А.А., Серебровская О.В. Острая реакция на стресс у детей и подростков в условиях чрезвычайных ситуаций // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2004. № 4.
4. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2002.

5. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.
6. Bloch D.A., Silber E., Perry S.E. (1956). Some factors in the emotional reaction of children to disaster // Am. J. Psychiatr. № 113.
7. Cohen J.A. Treating acute posttraumatic reactions in children and adolescents // Biol. Psychiatry. 2003. № 5.
8. Gurwitch R.H., Sullivan M.A., Long P.J. The impact of trauma and disaster on young children // Child Adolesc. Psychiatr. 1998. № 7.
9. Silva R.R., Alpert M., Munoz D.M., Singh S., Matzner F., Dummit S. Stress and vulnerability to posttraumatic stress disorder in children and adolescents // Biol. Psychiatry. 2000. № 3.

Using Pictorial Tests in Assessment of Acute Stress Disorders in Children and Adolescents

Serebrovskaya O.V.,

Psychologist at the Children's Psychiatric Hospital № 6, senior lecturer at the Moscow State University of Psychology and Education

The author describes the experience of using two expressive projective techniques - J. Buck's House-Tree-Person test and the Family Drawing Test - in assessing acute stress disorder in 48 children and adolescents recovering after a fire that had happened in their school in Yakutia in April 2003. There were about one hundred students studying in the school. The fire had begun when children were in classes; twenty-two of them died. The research carried out by the author was aimed at investigating children's acute reactions to stress through pictorial tests. The author substantiates the necessity of revealing stress disorders early enough because if a child is suppressing traumatic memories, it can lead to negative psychological consequences in the future that would impede development. Pictorial tests are quite effective in revealing stress disorders, and the author explains the main principles of analysing drawings.

Keywords: acute stress disorder, traumatic experience, expressive projective pictorial tests, graphic reflection of acute stress symptoms.

References

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie: Per. s angl. V 2 kn. / Pod red. K.M. Gurevicha, V.I. Lubovskogo. M., 1982.
2. Kekelidze Z.I., Portnova A.A., Serebrovskaya O.V. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroistvo u detei i podrostkov: Metodicheskie rekomendacii. M., 2004.
3. Portnova A.A., Serebrovskaya O.V. Ostraya reakciya na stress u detei i podrostkov v usloviyah chrezvychainyh situacii // Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova. 2004. № 4.
4. Romanova E.S. Graficheskie metody v prakticheskoi psihologii. Spb., 2002.

5. Tarabrina N.V. Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa. Spb., 2001.
6. Bloch D.A., Silber E., Perry S.E. (1956). Some factors in the emotional reaction of children to disaster. Am J Psychiatr. № 113.
7. Cohen J.A. (2003) Treating acute posttraumatic reactions in children and adolescents.// Biol Psychiatry. № 5.
8. Gurwitch R.H., Sullivan M.A., Long P.J. The impact of trauma and disaster on young children // Child Adolesc Psychiatr. 1998. № 7.
9. Silva R.R., Alpert M., Munoz D.M., Singh S., Matzner F., Dummit S. Stress and vulnerability to posttraumatic stress disorder in children and adolescents // Biol. Psychiatry. 2000. № 3.

Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Н.К. Радина,*

кандидат психологических наук, доцент
кафедры возрастной и педагогической
психологии Нижегородского государ-
ственного педагогического университета

В статье формулируются основания для определения содержания экономической социализации – интериоризации, воспроизводства и трансформации отношений собственности. На этой основе рассматривается экономическая социализация воспитанников детских домов и интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В качестве основных условий, определяющих экономическую социализацию социального сироты, называются взросление в условиях крайней бедности в родительской семье, доминирующие отношения общественной собственности сиротского учреждения, деперсонифицированная государственная поддержка на этапе выхода из интернатного учреждения. Формулируются основные направления психолого-педагогической работы для профилактики воспроизводства бедности у выпускников детских домов и интернатов.

Ключевые слова: экономическая социализация, личная собственность, общественная собственность, государственные учреждения для социальных сирот, бедность как социально-экономическая категория, деперсонифицированные «государственные деньги».

Высокий уровень интереса социальных наук к проблеме экономической социализации обусловлен непосредственными потребностями экономического образования последних лет [3, 10], а также требованиями к психологическому сопровождению процесса становления «экономического человека» в изменившейся социально-экономической ситуации [3, 8].

В современных психологических исследованиях экономическая социализация представлена главным образом в виде описания и анализа усвоенных моделей экономического поведения и ценностей, опреде-

ляющих качество экономического поведения [3, 4, 8 и др.]. Однако, следуя логике конструирования личности, поведенческая составляющая, даже «усиленная» ценностными характеристиками, не может исчерпывать содержания экономического развития личности. Необходим анализ целостной Я-концепции, включающей анализ и отношение к себе субъекта экономической активности, и представлений о себе как об участнике экономических процессов общества.

Психологической идеей, значимой для описания экономической социализации личности, с точки зрения конструирования

* rasv3@uic.nnov.ru

Я, мы считаем предположение У. Джеймса о наличии физического-Я, социального-Я и духовного-Я в структуре личности [2]. И физическое, и социальное, и духовное Я созидаются в процессе социализации и являются продуктом определенной социокультурной среды, воспринятой и трансформированной субъектом развития. Экономическим категориям и идеям в этом контексте может быть созвучно содержание физического и отчасти социального миров личности. Так, физический мир (мир «присвоенных предметов») может быть описан в экономических терминах – как личная собственность человека. То, что считает человек «продолжением себя в предметах», личной собственностью, формирует границы его психологического пространства, границы его Я.

Собственность как экономический феномен и связь собственности с другими сферами личности (например, со сферой власти или с экзистенциальной сферой, со свободой человека) находятся в фокусе внимания целого ряда исследований в области экономики, как классических, так и современных. Разделение собственности на индивидуальную и коллективную (групповую) предполагает, что индивидуальная собственность может носить характер личной, а также частной собственности, а коллективная (групповая) – общественной и общественной собственности [5].

Изучая развитие института собственности, исследователи со времен эпохи Просвещения (Ад. Фергюсон, Ад. Смит и др.) предполагали, что частная собственность выделилась из общинной, которую она впоследствии вытеснила и разрушила. Возможность формирования общественной собственности на основе разрушения частной, предложенная гуманистами (св. Августин, св. Фома, Т. Мор и др.), была всего лишь гипотетическим допущением. Тем не менее в ситуации социалистического эксперимента идея общественной собственности на средства производства была реализована на практике [6, 13, 16].

Наличие и качество собственности до настоящего времени являлось ключевым

основанием для маркирования того или иного индивида как принадлежащего к определенному социальному классу: собственность (наряду с другими характеристиками) определяет социальные границы личности, положение в обществе [11]. Однако собственность является и важнейшей составляющей Я-концепции индивида (т.е. характеристикой не только социальной, но и персональной идентичности), определяя границы его физического Я. При этом понимание последствий интериоризации отношений общественной в отличие от личной собственности для конструирования Я, на наш взгляд, особенно важно именно для российской социокультурной ситуации, где традиции общественной собственности по-прежнему регулируют значительную часть социальных отношений.

Итак, наделив собственность социальным значением, мы можем предположить, что трансляция этого значения, а также интериоризация, воспроизводство и трансформация отношений, связанных с владением той или иной собственностью, может составлять содержание экономической социализации.

Рассмотрим далее процесс экономической социализации в государственных интернатных сиротских учреждениях, уникальном для психологического исследования, так как основой экономической социализации детей-социальных сирот в данных учреждениях становится общественная, а не личная, как у детей из семьи, собственность. Кроме того, экономическая социализация детей, оставшихся без попечения родителей, характеризуется неоднородным содержанием. Первоначально дети-социальные сироты социализировались в семье и лишь позднее были переориентированы на интериоризацию и воспроизводство отношений общественной собственности в рамках государственного учреждения.

Рекруитмент социальных сирот в государственные учреждения происходит из самых нижних этапов социальной иерархии российского общества, т. е. из неимущей категории населения. С. А. Стивенсон по итогам исследования беспризорных

детей подчеркивает: «52,5% детей назвали финансовые проблемы, переживаемые их семьями, острыми или очень острыми, 30,4% недоедали, 44,6% жили в перенаселенных помещениях. (...) Наиболее распространенные занятия родителей, называемые детьми, – продавщица в палатке, уборщица, рабочий на заводе. Немало родителей, по словам опрошенных детей, находятся в заключении. Бедность и безработица в семьях уличных детей в подавляющем большинстве случаев сопряжены с алкоголизмом или, по крайней мере, с частым употреблением алкоголя. На вопрос «потребляет ли в твоей семье кто-либо алкоголь часто и в больших количествах?» ответили утвердительно 71,7% детей» [15].

Бедность и ее причины, наиболее изученные в социальных науках в рамках атрибутивных теорий, разделили на четыре типа: индивидуалистический, структурный, субкультурный и фаталистический. В рамках причин индивидуалистического толка бедность представляется следствием лени, слабости характера, личностной неадекватности, неправильного выбора, пьянства или других человеческих недостатков. Несоввершенство экономической, социальной и политической систем лежит в основе структурного типа, для решения проблем с бедностью необходимо изменить общественное устройство. Субкультурное объяснение бедности предполагает, что бедность формирует людей с уникальными личностными характеристиками (зависимых, с фаталистическим отношением к жизни, с чувством неполноценности, с низкой мотивацией и др.), т. е. бедность способна воспроизводиться из поколения в поколение (здесь сфера потенциальных изменений – трансформация субкультуры бедных). При фаталистическом объяснении причин бедности ответственность возлагается на роковое стечение обстоятельств, болезни и т. д., в данной интерпретации бедности предполагается обязательная помощь неимущим со стороны государства [7].

В своем анализе бедности семьи родителей социальных сирот мы придержива-

емся субкультурного типа атрибуций, считая бедность качественной характеристикой экономической культуры маргинальной семьи.

Что же касается следующего этапа развития детей, оставшихся без попечения родителей, то содержание экономической социализации в интернатном учреждении принципиально отличается от традиционной экономической социализации ребенка в открытом социуме, где социализируются, проникая в социальные отношения, связанные с присвоением личной собственности. В детском доме или в интернате, напротив, в процессе экономической социализации присваиваются преимущественно отношения общественной (групповой) собственности.

«Действительно, комната, где живет ребенок (и спальня, и комната, где делают уроки, смотрят телевизор, играют) общая: общие столы, стулья, шкафы, книжные полки. Дети не говорят: это моя книга (наблюдения проводились в детском доме № 2 Петрозаводска), а говорят: «Эту книгу **нам** подарили» и т.п. Когда ребенок садится за обеденный стол, у него нет своего постоянного места и своего стула, нет и своей посуды: он пользуется первой попавшейся. Некоторые дети, правда, приносят чашки и ложки из дому (от бабушек и дедушек, так как у этих детей обычно нет родителей). Но хранить их нигде, нет такого места, где ребенок мог бы надежно ограждать свою собственность от посягательств других детей, и поэтому ее может взять каждый (другая причина: уважать собственность друг друга здесь не принято)» [14. С. 134].

В.И. Слуцкий связывает подмену личной собственности общественной (групповой) и формирование специфических межличностных отношений в закрытой группе: «привычное и узаконенное неуважение к его собственности ребенок компенсирует тем, что, в свою очередь, явно выражает неуважение к собственности других детей, тем самым как бы возвышая себя за счет унижения других» [14. С. 135].

Еще один важный момент экономической социализации детей, лишенных роди-

тельского попечения, связан в большей степени с этапом выхода из интернатного учреждения. Это деперсонифицированная финансовая поддержка от абстрактного государства, в отличие от конкретной персонифицированной помощи, как правило, родителей у подростка из семьи.

Персонифицированное финансирование обеспечивает установление соглашений между сторонами экономического взаимодействия (например, родители обещают своему повзрослевшему ребенку платить за обучение и одежду при условии, что расходы на «мелочи» и питание он берет на себя), что обеспечивает развитие социальной компетентности подростка. Деперсонифицированное финансирование социального сироты не предполагает соглашений. Воспитанник «интернатного учреждения» получает «невидимую» помощь (например, при бесплатном проезде) или «видимую» финансовую поддержку (например, повышенную стипендию) от «абстрактного» государства, которому «ничем не обязан». Гарантированность «государственных денег» и «государственной помощи», с точки зрения ряда исследователей, обеспечивает развитие позиции иждивенчества у социальных сирот.

Анализируя связь «экономического» и «психологического», обратимся к исследованиям, которые позволяют понять, как влияют на воспитанников детских домов деперсонифицированные «государственные» деньги. Так, О.С. Дейнека утверждает, что оторванность денег от производства вызывает характерные деформации в экономическом сознании населения: «Когда в деньгах минимизирована (или вовсе потеряна) доля реального (производящего) труда, тогда доминирует представление о них, как о явлении, которое порождает самое себя» [1. С.455].

Психологическими последствиями «оторванности денег» являются:

вера в случай, удачу, мгновенное обогащение, финансовые игры;

избыточная потребительская активность (трата денег) и сниженный финансовый контроль;

усиление ощущения непредсказуемости будущего и ощущения безысходности.

«Государственные деньги» приходят к воспитанникам детских домов от абстрактного источника (деперсонифицированы), «оторваны» от реальной жизненной практики (их происхождение подростку не известно) и не встроены в контекст его экономических отношений (подросток не получил практики наилучшего использования денег), что минимизирует эффективность подобной помощи.

В контексте экономической социализации особо интересны исследования, где присутствует самооценка экономического состояния выпускников интернатных учреждений.

«Я закончил интернат в 1993 году (...). Живем в общежитии в одной комнате (...). Живу очень бедно, помощи ждать неоткуда» [9. С. 58].

«Вышла замуж, родила сына. В начале не все было хорошо со свекровью (...), так как много я не умела делать и не знала жизни. (...) Сейчас сын ходит в детский сад, я работаю в этом саду уборщицей. Зарплата небольшая (...)» [9. С. 59].

«Я закончила интернат в 1989 году. (...) На данный момент не работаю, так как перенесла операцию. Денег нет, никаких льгот нет... Как жить, не знаю (...)» [9. С. 59].

Мы также интервьюировали выпускников детских домов и интернатов, реконструируя их жизненный путь, анализируя проблемы и социального, и экономического, и психологического характера [12]. Интервьюируемые не стараясь специально представить себя в контексте нищеты и социально-экономической незащищенности, тем не менее подспудно рисовали неутешительную картину крайней бедности при возвращении в открытый социум.

Именно поэтому, на наш взгляд, в интервью нередко присутствовало осознание исключительности «государственных ресурсов» для взросления. Выпускникам удалось сопоставить различия между тем социально-экономическим положением, которым они обладали, находясь в системе

сиротского учреждения, и местом в обществе, которое они должны были занять после выхода из детского дома или интерната.

«А ведь нас выпустили из детского дома – тогда и началась эта страшная полоса. На меня, на нас двоих, дали – один комплект (мужские трусы, мужская майка), на смену – нет. Платье, такое... задрипанное. Серое с белыми цветочками – одно. Ни пальто – ничего. И одеяло! Черно-синее с белыми полосами по краям, суконное. Вот и живи. Никаких денег, ничего. Вдруг мы жили-жили так (хорошо в детском доме. – Прим. авт.), и нас – так. И всё. И никто не поинтересовался, как мы, что мы» (М.В., 61 год).

Остро воспринимаемые различия в жизни «до» и «после» выпуска из детского дома обусловлены маргинальным социальным статусом родительских семей. Возвращение в самостоятельную жизнь и встреча с родственниками шокирует выпускников детских домов и интернатов осознанием низкого социального статуса своей семьи по рождению, особенно если родственные связи были прежде утеряны и информация о крайней бедности родственников отсутствовала. Выясняется, что социально-экономические ресурсы семьи так ничтожны, что семья сама нуждается в постоянной поддержке и помощи:

«А в Сормово я тут осталась в бараке ночевать. Я до 18 лет не знала, что такое клопы. Конечно, в детдоме нам всем бошки-то мазали, но что такое клопы, я понятия не имела. И вот, на сундук они меня на этот швивый положили, и я всё вожусь, вожусь, думаю: «Что это меня как крапивой жжет?» (...) И, знаете, в какую дыру он меня привез? – печка-буржуйка, две семьи и четыре барака горняков. Ни света там не было, ничего. У него вот такая собака большущая да куры. (...)

А поехала я к другому брату. Брат у меня еще один был, Алексей. (...) В Казахстане я год пробыла, ну там вообще дышать нечем. Там эти коксовые заводы, зелени нет, одни эти резервуары стоят. А выйдешь на улицу – дышать нечем, одна трава» (К. А., 62 года).

Итак, первоначально экономическая социализация воспитанников интернатных учреждений происходит в семьях с недостаточными социально-экономическими ресурсами, и она обеспечивает воспроизводство бедности. Социализация ребенка, лишенного родительского попечения, в стенах детского дома или интерната сопряжена с включением его в отношения общественной собственности, что не отражает реальности современной рыночной экономики. Государственное финансирование различных этапов социализации социального сироты не учитывает психологических последствий деперсонифицированного финансирования и нуждается в различных формах психолого-педагогического участия для адекватного включения воспитанника интернатного учреждения в финансово-экономическую деятельность открытого социума.

Таким образом, только преодолев свой опыт экономической социализации в неблагополучной семье и в интернатном учреждении, получив навыки рыночного поведения, выпускник будет способен к вертикальной социальной мобильности, которой от него ожидает государство, и сможет в будущем обеспечить свою экономическую состоятельность.

Психолого-педагогическая профилактическая работа по отношению к неэффективной экономической социализации воспитанника сиротского учреждения может включать в себя:

реорганизацию социально-экономического пространства закрытого образовательного учреждения, включая изменение границ общественной / личной собственности (усиливая при этом роль отношений личной собственности);

формирование навыков обращения с денежными средствами у социальных сирот; специализированное психологическое консультирование, направленное на личностные изменения социальных сирот, адекватные успеху в рыночной экономике;

оптимизацию усилий по социальной защите сирот для обеспечения наиболее бла-

гоприятного социально-экономического положения выпускника в открытом социуме;

включение воспитанников интернатных учреждений в специализированные про-

граммы, формирующие адекватные рыночной экономике социальные навыки, а также постинтернатное консультирование выпускников в русле социально-экономических отношений.

Литература

1. *Дейнека О.С.* Экономико-психологические последствия политики переходного периода // Общество и политика. Современные исследования, поиск концепций. СПб., 2000.
2. *Джеймс У.* Психология. М., 1989.
3. *Жилина Ж.А.* Психическая регуляция экономической социализации детей старшего дошкольного возраста: Автореф. ... канд. психол. наук. Владимир, 2005.
4. *Задорожнюк И.Е.* Экономические психологи о проблемах социализации // Вопросы психологии. 2003. №1.
5. *Иноземцев В.Л.* Концепция постэкономического общества: теоретические и практические аспекты: Дис. ... д-ра эконом. наук. М., 1998.
6. *Луценко А.* Экономическая психология реального социализма? // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 5.
7. *Муздыбаев К.* Экономическая депривация, стратегия ее преодоления и поиск социальной поддержки. СПб., 1997.
8. *Малахов С.В.* «Экономический человек» и рациональность экономической деятельности (обзор зарубежных исследований) // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 6.
9. *Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е.* и др. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. А.Н. Майорова. М., 2002.
10. *Поляков В.А., Сасова И.А.* Непрерывное экономическое образование молодежи // Педагогика. 1994. № 4.
11. *Радаев В.В., Шкаратан О.И.* Социальная стратификация. М., 1996.
12. *Радина Н.К., Павлычева Т.Н.* Пожилые воспитанники детского дома: конструирование жизни в контексте стигматизации депривационного детского опыта // Психология зрелости и старения. 2005. № 4 (32).
13. *Радзиховский Л.А.* Экономическая психология реального социализма // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 3.
14. *Слуцкий В.И.* Феномен общественной собственности и его влияние на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. 2000. № 5.
15. *Стивенсон С. А.* Уличные дети и теневые городские сообщества // <http://WWW.I-U.RU>.
16. *Хайек Ф.А.* Пагубная самодеятельность. Ошибки социализма // Под ред. У.У. Бартли. М., 1992.

Economic Socialization of Social Orphans and Children from Orphanages

Radina N.K.,

Ph. D. in Psychology, Associate professor at the Department of Age and Pedagogical Psychology at the Nizhny Novgorod State Pedagogical University

The article focuses on the notion of economic socialization - that is, on interiorization, reproduction and transformation of property relations - and addresses the problem of economic socialization of social orphans and children from orphanages. Among the factors that affect economic socialization of social orphans are: extreme poverty in their families; predominance of public property relations in orphanages; impersonal state support. The author describes the main principles of psychological work with orphans aimed at preventing them from being reduced to poverty.

Keywords: economic socialization, private property, public property, state institutions for orphans, poverty as socio-economic category.

References

1. *Deineka O.S.* Ekonomiko-psihologicheskie posledstviya politiki perehnogo perioda // *Obshestvo i politika. Sovremennye issledovaniya, poisk koncepcii.* SPb., 2000.
2. *Dzheims U.* Psihologiya. M., 1989.
3. *Zhilina Zh.A.* Psihicheskaya regulyaciya ekonomicheskoi socializacii detei starshego doshkol'nogo vozrasta. Avtoref. ... kand. psihol. nauk. Vladimir, 2005.
4. *Zadorozhnyuk I.E.* Ekonomicheskie psihologi o problemah socializacii // *Voprosy psihologii.* 2003. №1.
5. *Inozemtsev V.L.* Koncepciya postekonomicheskogo obshestva: teoreticheskie i prakticheskie aspekty. Dissertaciya na soiskanie stepeni doktora ekonomicheskikh nauk. M., 1998.
6. *Lutsenko A.* Ekonomicheskaya psihologiya real'nogo socializma? // *Psihologicheskii zhurnal,* 1991. T.12. № 5.
7. *Muzdybaev K.* Ekonomicheskaya deprivaciya, strategiya ee preodoleniya i poisk social'noi podderzhki. SPb., 1997.
8. *Malakhov S.V.* Ekonomicheskii chelove" i racional'nost' ekonomicheskoi deyatelnosti (obzor zarubezhnyh issledovaniy) // *Psihologicheskii zhurnal,* 1990. T. 11. № 6.
9. *Lebedev O.E., Maiorov A.N., Chepurnyh E.E. i dr.* Socializaciya i obrazovanie social'nyh sirot. Adaptaciya vypusnikov internatnyh uchrezhdenii dlya detei, ostavshihsy bez popecheniya roditel'ei / Pod red. A. N. Maiorova. M., 2002.
10. *Polyakov V. A., Sasova I. A.* Nepreryvnoe ekonomicheskoe obrazovanie molodezhi // *Pedagogika.* 1994. № 4.
11. *Radaev V. V., Shkaratan O. I.* Social'naya stratifikaciya. M. 1996.
12. *Radina N. K., Pavlycheva T. N.* Pozhilye vospitanniki detskogo doma: konstruirovaniye zhizni v kontekste stigmatizacii deprivacionnogo detskogo opyta // *Psihologii zrelosti i stareniya.* 2005. № 4 (32).
13. *Radzikhovskiy L.A.* Ekonomicheskaya psihologiya real'nogo socializma // *Psihologicheskii zhurnal.* 1991. T.12. № 3.
14. *Slutsky V.I.* Fenomen obshestvennoi sobstvennosti i ego vliyanie na formirovaniye lichnosti vospitannikov detskih domov // *Voprosy psihologii.* 2000. № 5.
15. *Stivenson S.A.* Ulichnye deti i tenevye gorodskie soobshestva / <http://WWW.I-U.RU>.
16. *Haiek F. A.* Pagubnaya samodeyatelnost'. Oshibki socializma / Pod red. U. U. Bartli. M. 1992.

Искусство воспитания – путь к здоровому развитию

Е.О. Смирнова,*

доктор психологических наук, заведующая лабораторией ПИ РАО, профессор МГППУ

Е.А. Абдулаева,*

методист Центра игры и игрушки Московского городского психолого-педагогического университета

В июне 2006 г. (18–24) в Крыму, в Судаче, состоялась международная конференция, посвященная вопросам воспитания и здоровья детей. Аналогичные конференции проводятся каждые три года, начиная с 1989 г. Этот год особенный, поскольку в течение него впервые проходит 9 конференций на разных континентах (Швеция, Франция, Австралия, Индия, ЮАР, Мексика, Филиппины, Тайвань). Конференция на Украине была пятой и центральной. Все конференции организованы медицинской и педагогическими секциями Высшей школы свободной духовной науки в Дорнахе (Швейцария) и Международными ассоциациями вальдорфских школ и детских садов (организаторы Михаэла Глэклер, Кристоф Вихерт, Питер Ланг, Стефан Лангхаммер и др.). Основная задача конференций – разработка и углубление методов воспитания, поддерживающих здоровье ребенка. Все они проходят под названием **Колиско-конференций**. Ойген Колиско был первым школьным врачом в вальдорфской школе. Он работал совместно с

педагогами над созданием школьной программы, которая способствовала бы укреплению и сохранению физического, душевного и духовного здоровья ребенка. С позиции вальдорфской педагогики эти аспекты неразрывно связаны. Образование должно развивать не только интеллект, но и оптимизм, мужество, ответственность, социальную компетентность, укреплять физическое и психическое здоровье ребенка. Основатель вальдорфской педагогики Рудольф Штайнер сформулировал это следующим образом: «Социальный вопрос – это педагогический вопрос, а педагогический вопрос – это медицинский вопрос».

Данная проблематика в настоящее время является крайне актуальной, поскольку физическое, душевное и духовное здоровье детей во всем мире находится под угрозой. Проблемы окружающей среды, неправильного питания, недостатка двигательной активности, эпидемические инфекционные заболевания, недостаток иммунитета – всё это подрывает здоровье современных детей. К этому добавляется влияние средств массовой информации, Интернета и компьютерных игр. Эпоха средств массовой информации и потребления, в которую дети вошли наравне со взрослыми, особо жестоко затрагивает именно детей, вытесняя специфически детские виды деятельности и превращая детей в маленьких потребителей. Психология потенциальных потребителей начинает формироваться с раннего возраста. По ста-

* toy_museum@mail.ru

тистике современный ребенок до 14 лет в среднем проводит перед телевизором примерно 180 000 часов, что существенно превышает время его занятий в школе. Телевизор и компьютер всё более вытесняют традиционные формы детской деятельности и общение со взрослыми. Навязчивые рекламные образы и представления, сцены насилия и жестокости определяют мировоззрение детей, их потребности и жизненные ценности, что разрушительно отражается на душевном и духовном здоровье детей.

Для преодоления этих глобальных проблем необходимы объединенные усилия разных специалистов – педагогов, врачей, психологов – и, конечно же, родителей. Такое объединение и открытие общественной дискуссии по вопросам воспитания и здоровья детей является целью Колиско-конференций.

В конференции в Судаке приняли участие более 700 различных специалистов из 15 стран. Были представители из Германии, Швеции, Швейцарии, Румынии, Израиля, Грузии, Молдавии и других стран. Наиболее многочисленными были делегации из Украины и России.

Содержательная часть программы включала пленарные доклады по педагогическим и медицинским проблемам, а также заседания рабочих групп и обсуждение наиболее актуальных проблем.

Основным содержанием пленарных докладов стал обзор задач развития от младенчества до совершеннолетия в их ответственности. Следует отметить, что психолого-педагогическая часть сопровождалась медицинскими сообщениями, соответствующими каждому возрастному периоду.

Медицинские аспекты вальдорфской образовательной программы и ее творческого воплощения освещала доктор медицины *Михаэла Глэклер* – руководитель медицинской секции Высшей школы свободной духовной науки в Дорнахе (Швейцария).

Одна из наиболее острых проблем, обсуждавшихся на конференции, – это

состояние детской игры. Участники единодушно подчеркивали, что именно игра обеспечивает эмоциональный комфорт ребенку, его разностороннее развитие, чувство своей автономности и компетентности. Вместе с тем представители многих стран отмечали существенные изменения в детской игре: дети уже не играют на улице, во дворах, дома в семье они также предпочитают смотреть фильмы или играть в компьютерные игры. Преждевременно обучая маленьких детей академическим дисциплинам, погружая их в стихию СМИ, взрослые отнимают у детей время и право на игру, а значит и право на детство. Участники конференции единодушно утверждали, что сохранить детскую игру, обеспечить необходимые условия ее развития – важнейшая задача взрослых – психологов, врачей, педагогов и родителей.

В работе конференции значительное место занимала деятельность секций, среди которых были теоретико-методические и художественно-практические рабочие группы. Количество рабочих групп (а их было около 50) и разнообразие их тематики отражает широту обсуждаемых на конференции проблем. Каждый участник выбирал для себя одну теоретическую (утреннюю) и одну практическую (вечернюю) группу, в которых и работал в течение пяти дней. Темы утренних групп затрагивали самые разные аспекты различных периодов детства, а также особенности преподавания отдельных предметов в школе. Вот только некоторые названия из длинного списка утренних групп: сознательное родительство, воспитание в раннем детстве, понимание сказок, морально-этическое воспитание в школе и дома, сексуальное воспитание в старших классах, художественный подход в преподавании языка, проективная геометрия и принципы человеческого организма и т. д.

Не менее разнообразным и обширным был набор художественно-практических групп. Работа по дереву, обработка меди, переплетное дело для старших классов,

* toy_museum@mail.ru

** toy_museum@mail.ru

искусство речи, терапевтические возможности рисования форм, эвритмия, работа с глиной – вот далеко не полный список вечерних рабочих групп.

В конференции принимали участие специалисты разных профессий, разных научных и педагогических школ. Однако наиболее ярко и убедительно звучал голос представителей вальдорфской педагогики, по инициативе которых и была организована данная конференция. Именно в этом направлении идеи защиты детства не только декларируются, но и находят свое конкретное, практическое воплощение. Опыт работы вальдорфских детских садов и школ демонстрирует возможности полноценного проживания детства в самых разных по своему культурному и экономическому статусу странах. В обсуждении теоретических и методических основ вальдорфской педагогики принимали участие ученые, главным образом психологи. Интересными оказались результаты эксперимента по внедрению в школьное обучение

принципов и методов вальдорфской педагогики. Этот эксперимент был организован Ассоциацией вальдорфских инициатив на Украине и получил поддержку со стороны государственных органов. В рамках этого эксперимента регулярно отслеживается эффективность обучения, проводится сравнительное тестирование детей в экспериментальных и традиционных школах. Результаты этого тестирования убедительно показывают преимущества экспериментального обучения. В классах с использованием методов вальдорфской педагогики практически отсутствуют невротические и психологические проблемы, выше уровень физического и психического здоровья детей, лучше развиты воображение, фантазия, творческий потенциал учеников.

Результаты этого эксперимента, как и весь опыт вальдорфской педагогики, показывает, что воспитание, направленное на целостное гармоничное телесно-душевно-духовное развитие, обеспечивает как физическое, так и психическое здоровье ребенка.

The Art of Upbringing – the Way to Healthy Development

Ye.O. Smirnova,

Ph.D. in Psychology, Head of the Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education

Ye.A. Abdulayeva,

Methodologist at the Centre of Play and Toy at the Moscow State University of Psychology and Education

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ» В 2006 ГОДУ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Айсмонтас Б.Б.** Учебно-методический комплекс по «Педагогической психологии» в системе повышения качества подготовки практических психологов . . . №1 С. 5–11
- Сильченкова Л.С.** Ориентировочная основа чтения как действия №1 С.12–20
- Соболева О.В.** Обучение пониманию текста: Учебная книга → Учитель → Учение №1. С.21–29
- Глазунова О.И.** Лонгитюдное исследование детского развития в школе мыслительной педагогики № 1. С.30–41
- Янгирова Г.Ф.** Влияние образов массовой культуры на представления о предпочитаемом образе ученика у детей 6–7 лет № 1. С.42–49
- Крицкий А.Г., Щербинин М.Ю.** Компьютерные коммуникации в совместной учебной деятельности № 2. С.93–104
- Каминская М.В.** Проблема совместной деятельности учителя и ученика в теории учебной деятельности и практике развивающего обучения № 3. С.54–64
- Кислицкая Л.А.** Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению № 3. С.45–53
- Гнездилова О.Н.** Психологические аспекты инновационной деятельности педагога №4. С.61–65
- Семенова Т.С.** Психологический портрет будущего первоклассника. Послесловие психолога к результатам набора детей в гимназический класс № 4. С.66–75

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА

- Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А.** К вопросу о дивергентном мышлении . . № 1. С.85–96

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- Красило Д.А.** Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость № 1. С.50–62
- Чумаков М.В.** Психологическое содержание обыденных представлений об эмоционально-волевой сфере личности. № 1. С.63–68
- Шведовская А.А.** Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста № 1. С.69–84

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

- Алтунина И.Р.** Особенности развития мотива и мотивации власти в детском возрасте № 3. С. 5–16
- Гуткина Н.И.** Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста № 3. С.17–25
- Жадаева Е.Л.** Исследование влияния ситуационных факторов на эмоциональное предвосхищение у детей дошкольного возраста при решении познавательных заданий № 3. С.36–44
- Назаренко В.В.** Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников пяти, шести и семи лет № 3. С.26–35

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

- Алтунина И.Р.** Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста № 2. С.5–15
- Краснова О.В.** Современные методы исследования психологических особенностей подростков № 2. С.31–38
- Новгородцева А.П.** Переживание «чувства взрослости» подростками № 2. С.39–54
- Репина О.К.** Исследование игровой деятельности старших дошкольников № 2. С.55–69

- Солдатова Е. Л.** Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости № 2. С.16–30
- Богпомочева О.А.** Особенности образа мира у одаренных подростков № 4. С.5–22
- Кузьмишина Т.Л.** Поведение дошкольников в ситуации родительского запрета . № 4. С.23–35
- Панасенко К.Е.** Особенности вербальной самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития № 4. С.36–43
- ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**
- Авдеева Н.Н.** Особенности материнского отношения и привязанность ребенка к матери. №2. С.82–92
- Осипова И.И.** Замещающая семья в России №2.С.70–81
- Петрова А.А.** Материнские представления о ребенке и их связь с детско-родительским эмоциональным взаимодействием №4. С.44–50
- ПСИХОЛОГИЯ СИРОТСТВА**
- Радина Н.К.** Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №4.С.100–106
- ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА**
- Салмина Н.Г., Иовлева Т.Е., Тиханова И.Г.** Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте № 4. С.81–94
- Серебровская О.В.** Применение рисуночных тестов в диагностике острых стрессовых расстройств у детей и подростков № 4. С.95–100
- ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ**
- Коновалов В.Ю.** Психосоматические аспекты обучения и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста №1. С.97–110
- ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ**
- Шведовский О.В.** Основания исследования микродинамики изменений личности в процессе понимающей психотерапии №3. С.89–98
- ПСИХОЛОГИЯ В ВУЗЕ**
- Бугрименко А.Г.** Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза №4. С.51–60
- Цветкова Р.И.** Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования №4. С.76–80
- ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
- Кожухарь Г.С., Петрова А.Н.** Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий №3. С.65–73
- Хватова М. В., Дьячкова Е.С.** Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения №3. С.74–88
- ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**
- Дворецкая М.Я.** Словообразующее влияние категории «дух» на формирование интегративной психологической концепции человека №3. С.103–109
- Иванова М.Г., Портнова А.Г.** Здоровье как предмет исследования в психологии №3. С.99–102
- КОНКУРСЫ И КОНФЕРЕНЦИИ**
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А.** Искусство воспитания – путь к здоровому развитию №4. С.107–109
- КНИЖНЫЕ НОВИНКИ**
- Степанова М.А., Степанов С.С.** Возвращение классики №2. С.105–109

**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

(Лицензия № 164113 А от 03.02.2005, госаккредитация № 000378 В
от 28.03.2005.)

Для тех, кто стремится к интеллектуальному и карьерному росту!

АСПИРАНТУРА

Приглашает Вас получить качественное послевузовское образование по следующим научным специальностям:

- социальная психология – 19.00.05;
- общая психология, психология личности, история психологии – 19.00.01;
- психология развития, акмеология – 19.00.13;
- педагогическая психология – 19.00.07;
- коррекционная психология – 19.00.10;
- теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание, уровень профессионального образования) – 13.00.02.

Прием документов в сентябре.

Обучение возможно как за счет бюджета, так и на контрактной основе.

Предлагаемые формы послевузовского образования:

аспирантура (очная, заочная), соискательство, стажировки.

В Университете есть диссертационный совет.

Телефон для справок: 632-94-55
e-mail: mgppuaspir@mail.ru
Сайт университета: www.mgppu.ru

Редакция приносит свои извинения за ошибку, допущенную в табл. 3 на стр. 33 журнала «Психологическая наука и образование» № 3 за 2006 год в статье В.В. Назаренко «Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников 5, 6 и 7 лет». Последнюю строку 2 и 4 столбцов следует читать: «Различия недостоверны даже на уровне значимости 5%».