

Академическая и практическая психология в российском образовании: теоретико- методологические подходы

МОНОГРАФИЯ

Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Декина Е.В., Заиграева Н.В., Корнеева А.В., Пономарёва Е.Ю., Рассудова Л.А.,
Черкасова С.А., Шалагинова К.С.

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Академическая и практическая психология в
российском образовании: теоретико-
методологические подходы**

Монография

УДК 159.9

ББК 88

А38

Рецензенты:

Акименко Галина Васильевна - к.и.н. доцент, зав. кафедрой истории и психологи КемГМУ

Авторы:

Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Декина Е.В., Заиграева Н.В., Корнеева А.В., Пономарёва Е.Ю.,
Рассудова Л.А., Черкасова С.А., Шалагинова К.С.

Академическая и практическая психология в российском образовании: теоретико-методологические подходы [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 200 с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographpsychology.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-907072-25-1

Монография посвящена теоретическим и прикладным исследованиям в области психологического знания в системе образования: в дошкольном образовании, в школе и ВУЗе. Для понимания особенностей обучающихся разного возраста — детей, подростков, взрослых и пожилых людей — педагогическая психология создаёт и применяет теории человеческого развития. Теории развития, зачастую представляемые последовательностью стадий, которые проходят люди по мере взросления, описывают изменения умственных способностей (когнитивности), социальных ролей, нравственных суждений, а также убеждений относительно природы знаний. Специалисты по педагогической психологии в данной монографии описали свои исследования по применению в образовательном процессе методик теоретической и практической психологии, привели и исследовали методы обучения и воспитания, повышающие эффективность выполнения образовательных задач, эффективность педагогических мер, улучшающие психологические аспекты преподавания.

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам в области психологии и педагогики, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freepik

© Авторский коллектив, 2018 г.

ISBN 978-5-907072-25-1



© Издательство НОО Профессиональная наука, 2018 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Одиночество как социально-психологический феномен	9
Глава 2. Гендерные аспекты социализации подростков с девиантным поведением	25
Глава 3. Психология самосознания проблемных подростков.....	52
Глава 4. Технологии деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе.....	66
Глава 5. Роль психологических знаний для педагогической теории и практики	109
Глава 6. Подходы в отечественной науке и практике к решению проблемы готовности детей к обучению в школе	122
Глава 7. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке	135
Заключение	148
Библиографический список	148
Приложение	149
Сведения об авторах	197

Введение

Проблема соотношения теоретического и практического знания в психологии с большей или меньшей остротой становилась предметом научной рефлексии в переломные моменты ее социальной истории. Психология, взаимодействуя с различными видами социальной практики, в том числе и в образовании, в течение длительного времени не имела своей психологической практики. Отечественная психология развивалась, в основном, как академическая наука. Ситуация принципиально изменилась в конце XX в., когда начала возникать «собственно психологическая практика». Наиболее широкое внедрение психологическая практика получила и в отечественном образовании. Присутствуют факторы, которые препятствуют развитию прикладной психологии в системе образования. К ним относятся, например, малая продуктивность психотехнологий, низкая адаптация психотехнологий к возрастным и индивидуальным особенностям развивающейся личности, сложности реализации личностно ориентированного образования, нормативно-правовое, методическое и кадровое обеспечение реального существования психологической практики. Эти и другие проблемы были рассмотрены авторами данной монографии.

Монография состоит из 7-ми глав.

В первой главе «**Одиночество как социально-психологический феномен**» автор изучает такое социально-психологическое явление и эмоциональное состояние человека как одиночество. Автором был проведен исследовательский эксперимент. Студенты первого курса по-разному воспринимают одиночество. Полученные результаты свидетельствуют о том, что внутреннее осознание своего одиночества связано с возможностью и успешностью общения в кругу друзей, близких, однокурсников. Каждый человек нуждается в тёплых эмоциональных связях с другими, которые помогают чувствовать собственную значимость для них, а это возможно только в процессе прямой коммуникации. Большинство студентов воспринимают одиночество как негативное состояние, обусловленное определённой жизненной ситуацией. Желание избежать состояния одиночества зависит от психологических особенностей личности, так как разные люди по-разному воспринимают данное явление и относятся к нему. Люди экстравертивного типа ощущают потребность в общении и коммуникации, им необходимы контакты и межличностные связи. Люди интровертивного типа не

воспринимают ограниченность социальных и межличностных связей как депрессивный фактор и причину одиночества.

Во второй главе **«Гендерные аспекты социализации подростков с девиантным поведением»** автором были изучены подростковые проблемы в условиях современной социальной жизни общества, которые занимают гендерные аспекты социализации, поскольку они приобретают большую значимость в формировании сознания и поведения современной молодежи и в дальнейшем отражаются на супружеском и детско-родительском взаимодействии. Подростки с девиантным поведением – одна из наиболее уязвимых групп населения в процессе гендерной социализации. В контексте приведенных исследований автора интересовали разные аспекты гендерной социализации трудновоспитуемых подростков, находящихся в условиях закрытого образовательного учреждения. Неблагополучная семейная среда в детстве, ограничение независимости в подростковом возрасте, изоляция мальчиков и девочек друг от друга сказываются на их гендерной идентичности, представлениях о полоролевом поведении и проявлении эмпатических качествах. В результате у подростков, доказывает автор, происходит искажение процесса гендерной социализации, что усугубляет их социальную адаптацию.

Глава третья **«Психология самосознания проблемных подростков»** посвящена анализу самосознания проблемных подростков. Автор отмечает, что отношение личности к самой себе как к социальному существу, к своим потребностям и поступкам, проявляется в самосознании. Самосознание – высший уровень развития сознания, основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Весьма часто, говорит автор, самосознание также определяют как образ себя и отношение к себе. Очевидно, что попытки человека найти смысл в собственной деятельности, в своем существовании, являются проявлением самосознания.

В четвертой главе **«Технологии деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе»** авторы изучают особенности проявления буллинга в младшем школьном возрасте, разработка и оценка эффективности технологии деятельности педагога-психолога по его предотвращению. Представленная авторами технология деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе, разработана как единство диагностического аспекта (программа для выявления предпосылок буллинга), программы профилактики и системы рекомендаций для родителей и педагогов, полностью апробирована и может быть использована

в практической деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе, а также для проведения профилактической и консультационной деятельности по данной проблематике в учреждениях системы образования.

Глава пятая **«Роль психологических знаний для педагогической теории и практики»** посвящена изучению роли психологических знаний для педагогической теории и практики. В работе обоснована потребность формирования психологической компетентности и психологической культуры педагога как важнейших показателей его профессиональной компетентности и педагогического мастерства. В работе проанализирована сущность указанных понятий, изучена их структура, условия и специфика формирования у педагогов.

Глава шестая **«Подходы в отечественной науке и практике к решению проблемы готовности детей к обучению в школе»** посвящена изучению проблемы готовности ребенка к школьному обучению. В работе проанализированы основные структурные компоненты готовности ребенка к школе, их критерии и показатели. Основное внимание в статье отведено изучению научных подходов в отечественной науке и практике относительно решения проблемы формирования готовности будущих первоклассников к реализации учебной деятельности в начальной школе.

Глава седьмая **«Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке»** посвящена изучению таких отраслей психологической науки как педагогическая психология и возрастная психология. Целью статьи стало определение, изучение и анализ аспектов взаимосвязи возрастной психологии и педагогической психологии. В рамках исследования было выявлено, что взаимодействие изучаемых отраслей психологического знания базируется на общности объекта исследования, использовании специальных методов научного познания и межпредметных связей с другими науками.

В написании монографии принимали участие отечественные ученые в области психологического знания:

Корнеева А.В. (Глава 1. Одиночество как социально-психологический феномен);

Заиграева Н.В. (Глава 2. Гендерные аспекты социализации подростков с девиантным поведением);

Рассудова Л.А. (Глава 3. Психология самосознания проблемных подростков);

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Черкасова С. А. (Глава 4. Технологии деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе);

Пономарёва Е.Ю. (Глава 5. Роль психологических знаний для педагогической теории и практики);

Вовк Е.В. (Глава 6. Подходы в отечественной науке и практике к решению проблемы готовности детей к обучению в школе);

Везетиу Е.В. (Глава 7. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке).

Глава 1. Одиночество как социально-психологический феномен

В современном обществе в условиях социально-экономической нестабильности проблема одиночества наиболее остро воспринимается в молодёжной среде в связи с изменением основных критериев социально-психологического взаимодействия. После окончания школы возникает проблема перераспределения социальных ролей, так как в ситуации профессионального самоопределения новый студенческий коллектив определяет круг общения в ВУЗе, формы и степень общения с одноклассниками и, соответственно, степень одиночества.

Виртуальная и медийная форма коммуникации, которая очень популярна среди молодёжи, так же является одним из факторов сокращения непосредственного общения. На уровень развития одиночества влияет новая идеология, утверждающие такие ценности, как стремление сделать карьеру, добиться высокого уровня благосостояния, развитие самосознания и самоопределение. Такие установки ведут к ослаблению дружеских, семейных связей и развитию состояния одиночества.

Как психическое явление одиночество в отечественной психологии исследуется в рамках различных подходов таких авторов как, С.Г. Корчагина, Н.Е. Покровский, Г.М. Тихонов и другие. Одиночество как психический феномен является объектом исследования разных наук, с одной стороны, оно представляет собой социально обусловленное явление, а с другой стороны, является сложным психическим феноменом, содержащим личностные переживания, отражаемые сознанием. Одиночество человека может возникать из-за отсутствия или утери социальных связей и общения и вызывать негативные эмоциональные переживания, разрушающие личность.

В психологических словарях одиночество трактуется как один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, находящегося в изменённых условиях изоляции от других людей¹. Это состояние наступает тогда, когда человек не получает положительной эмоциональной поддержки от окружающих, понимания и принятия себя другими людьми.

Разные психологические подходы по-разному трактуют это понятие. Первыми из учёных, кто стал исследовать проблему человеческого одиночества, были психоаналитики школы З. Фрейда. С их позиции, одиночество

¹ Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 248.

становится следствием (отражением) таких черт личности, как нарциссизм, мания величия и агрессивность. Постепенно эти врожденные или приобретенные свойства психики аккумулируются в комплекс «одиночество»².

Представители психоанализа отмечают значение ранней детской стадии развития индивида в формировании «синдрома одиночества». Ребенок, который получал всеобщую любовь и восхищение со стороны семьи и окружающих, в будущем часто имеет комплекс собственного величия и незаметности, который приводит к стремлению быть объектом любви и почитания со стороны других людей. Если окружающие не поддерживают данное стремление, то вокруг нарциссической личности возникает зона дефицита общения и враждебности, с неизбежностью приводящая к чувству одиночества.

3. Фрейд писал, что невроз заменяет монастырь, в который удалились разочарованные в жизни люди или такие, которые чувствовали себя слишком слабыми для жизни. Монастырь – место уединения от мирской жизни, где человек уже не чувствует себя изгоем за свое «пристрастие» к одиночеству. При невозможности отречения от мира и ухода в монастырь человек «уходит» в невроз³.

Такие представители психодинамической теории одиночества, как Д. Зилбург, Г. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман, Бартон, Феррера, Рубенс, Лидерман, концентрируют внимание на том, какие внутриличностные факторы (черты характера, внутренние конфликты и др.) приводят к состоянию одиночества. Они мало или вообще не рассматривают ситуативные факторы, которые способствуют проявлению одиночества.

Разработанная в рамках феноменологического подхода личностно-ориентированная модель одиночества принадлежит К. Роджерсу. Он определял одиночество как – реакцию на страх быть отвергнутым другими людьми. Чувство диссонанса между истинным Я и тем, как видят Я другие воспринимается как одиночество⁴.

«Одиночество... наиболее резко и болезненно проявляется у тех индивидов, которые по той или иной причине оказываются – будучи лишенными своей привычной защиты – уязвимыми, испуганными, одинокими, но обладающими истинным "Я" и уверенными в том, что будут отвергнуты всем остальным миром». Разрыв между действительным и идеальным «Я»

² Перлман Д., Пепло Л.Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. – С. 152 – 169.

³ Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции М.: «Фирма СТД», 2006. – 607 с.

⁴ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Дайджест, 1994. – 256 с.

приводит к слабой защитной реакции, «...а именно к одиночеству». К. Роджерс полагал, что включение этих реакций зависит от внутренних феноменологических конструкций переживаний, заложенных в сознании человека, а само одиночество обозначает слабую приспособляемость индивида к внешним условиям и внешнему «Я». Причина же одиночества находится внутри индивида, в феноменологических несоответствиях его представлений о собственном «Я»⁵.

Процесс возникновения одиночества состоит из трёх этапов:

1. Общество навязывает человеку определённые правила и нормы поведения, которые ограничивают свободу действий самой личности.
2. Вследствие этого возникает внутреннее противоречие, что приводит к потере смысла жизни.
3. Возникает вера в неприятие себя другими и как защитная реакция избирается определённая социальная роль, которая помогает скрыть истинные чувства и ощущения.

Представители социальной психологии полагают, что в возникновении чувства одиночества огромную роль играет общество. Ориентируясь на других и пытаясь понравиться, личность приспосабливается к социальному окружению, провоцирует возникновение зависимости от внимания со стороны окружающих к себе.

В современном обществе сложно удовлетворить потребность в общении. Экзистенциальный подход рассматривает одиночество как одно из основных условий существования и функционирования системы адаптационных защитных механизмов. Одиночество несёт смысл в человеческую жизнь. Мустакас подчеркивает значение различия между «суетой одиночества и истинным одиночеством». Суета одиночества – это система защитных механизмов, которая отдаляет человека от решения существенных жизненных вопросов, которая постоянно побуждает его стремиться к активности ради активности совместно с другими людьми. Истинное одиночество проистекает из конкретной реальности одинокого существования и из столкновения личности с пограничными жизненными ситуациями (рождение, смерть, жизненные перемены, трагедия), переживаемыми в одиночку⁶. Мустакас считает, что истинное одиночество может быть и творческой

⁵ Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. – С. 200-230.

⁶ Moustakas C. E. (1975). Portraits of Loneliness and love. Englewood Cliffs. - N. J.: Prentice-Hall.

силой. Экзистенциалисты призывают людей преодолеть их страх одиночества, и научиться позитивно его использовать.

Представители интерактивного подхода считают, что одиночество обусловлено как личностным, так и ситуативными факторами. Оно является продуктом их сознания или взаимодействия. Р. Вейс выделил два типа одиночества: эмоциональное и социальное. Первый тип характеризуется отсутствием тесных внутренних связей с другими людьми из ближнего окружения. Социальное одиночество характеризуется отсутствием дружеских связей в социальной группе⁷.

Когнитивный подход рассматривает данный феномен, субъективно переживаемое несоответствие между наблюдаемой реальностью и желаемым идеальным состоянием⁸. Э. Фромм понимает одиночество как универсальное, устойчивое переживание, свойственное свободной личности на всех этапах её развития⁹.

1. Психодинамический подход различает уединённость и одиночество. Первое состояние «переходящее умонастроение», возникающее в результате отсутствия конкретного «кого-то». Одиночество – это постоянное ощущение. По мнению Зилбурга, одиночество отражает личностные характеристики человека: нарциссизм, мания величия и враждебность¹⁰.

Многие исследователи определяют одиночество как чувство, внутреннее переживание. Оно может быть, как негативным вызывать депрессивные эмоции и позитивным как средство саморазвития, самопознания и самореализации в подростковом возрасте.

Уильям А., Садлер и Томас Б. Джонсон дают следующее определение одиночества «это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определённую форму самосознания и показывает раскол основной реальности сети взаимоотношений и связей внутреннего мира личности¹¹. Такое переживание вызывает часто у человека побуждение предпринять какие-либо действия для противостояния этому состоянию.

⁷ Вейс Р. Интеракционистская точка зрения // Лабиринты одиночества. (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. – С. 159.

⁸ Перлман Д., Пепло Л.Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. – С. 63.

⁹ Фромм, Э. Человек для самого себя / Э. Фромм. – М., 2009. – 763 с.

¹⁰ Zilboorg G. (1938) Loneliness // Atlantic Monthly, January 1938. – P. 45 – 54.

¹¹ Садлер У., Джонсон Т. От одиночества к анемии // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 21 – 51.

Психолог Л. Симеонова попыталась классифицировать людей, подверженных одиночеству, по стилю поведения¹²:

1. Стремление к самоутверждению, нацеленность личности на собственный успех;
2. Однообразие в поведении. Выбрав определённый стиль поведения, личность не может вести себя по-другому и выходить из сформировавшегося образа стереотипных действий;
3. Концентрация на собственных переживаниях и чувствах. Такую личность характеризует высокая степень тревожности в отношении своего собственного здоровья, мнительность, заикленность на собственных ощущениях.
4. Стилъ поведения и общения, отличающийся от стандартных норм и правил, приятых в данном окружении или социальной группе. Стремление выделиться из толпы.
5. Низкая самооценка личности, характерна для робких неуверенных в себе людей¹³.

Исследованием одиночества как социально-психологического феномена занимались К.А. Абульханов–Славская, С.А. Ветров, О.В. Данчева, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова, Н.Е. Покровский, Ю.М. Швалб. Мы рассмотрим одиночество как фактор, влияющий на определение жизненной позиции в юношеском возрасте.

Юношеский возраст – это чрезвычайно интересный и своеобразный этап психического развития, время, когда происходит не только физическое созревание человека, но и интенсивное формирование личности, рост интеллектуальных и моральных сил и возможностей, становление характера. Особенности интеллектуального развития характеризуются усложнением содержания усваиваемых знаний, они становятся более обобщёнными: студенты переходят к изучению основ наук, к установлению единой системы знаний, получаемых по разным дисциплинам, связывают их с практикой реальной жизни. Психологи отмечают, что «подростки уже способны к достаточно сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и

¹² Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – Киев: Украина. 2001. – С. 43-44.

¹³ Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – Киев: Украина. 2001. – С. 43-44.

явлений действительности, они научаются самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать относительно глубокие выводы и обобщения, у них формируется абстрактное мышление»¹⁴.

Профессиональному становлению способствует интенсивное развитие произвольной логической памяти, приёмы запоминания становятся более осознанными, разнообразными и гибкими.

Характеризуя личностное развитие, следует отметить, что область интересов в ранней юности значительно шире и одновременно увлечения становятся глубже, устойчивее и действеннее по сравнению с предыдущим возрастом. Особенно интересно развитие познавательных потребностей и интересов. В этом возрасте происходит становление стержневых, избирательных интересов, или, по определению Л.И. Божович, постоянных личностных интересов, которые характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем выраженнее и напряжённее их характер, что делает молодого человека целеустремлённее, а, следовательно, внутренне собраннее и организованнее¹⁵.

Формирование самосознания, самооценки, возникновение потребности в самовоспитании – важные моменты в развитии личности юношеского возраста. Познание себя у юношей и девушек объективно идёт в процессе общения с окружающими их самыми различными людьми, как бы примеривания к себе различных стилей поведения, «масок», проигрывания различных ролей. Общаясь со взрослыми и сверстниками, человек проявляет себя. Он получает прямые и косвенные оценки своих знаний, умений, способностей, личностных черт и т.д. Он развивает свои способности, умения, приобретает новые. Всё это создаёт необходимую практическую основу для познания самого себя. Одним из способов познания самого себя является самонаблюдение и самоанализ – это рассмотрение, изучение своих поступков, мыслей, чувств, переживаний, которое основано на расчленении их на составные части, определении входящих в них элементов, разборе их свойств. Самоанализ подразумевает ведение внутреннего диалога с самим собой, либо с кем-нибудь из своих знакомых, приятелей, друзей и т.д. Пытаясь решить, что отражает его подлинные взгляды и намерения, а что нет, человек ищет аргументы, подтверждающие или опровергающие тот или иной

¹⁴ Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет: Педагогическая наука – реформе школы) / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – С. 35.

¹⁵ Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

поступок, мысль и пр. Этот поиск и идёт в процессе диалогов. В процессе этих диалогов у человека развивается рефлексия. По мнению А.В. Мудрика, рефлексия – «это способность и умение видеть себя, свои действия, отношения с людьми, познавать свой внутренний мир, понимать себя. В то же время рефлексия – это и умение видеть и понимать то, как к тебе относятся другие люди, то, как они тебя понимают»¹⁶.

Личностная саморегуляция в этом возрасте заключается в том, что человек сам в определённой мере активно воздействует на сложившиеся у него формы поведения, сознательно «перестраивая» их в соответствии с принятой целью саморазвития и самоизменения. «Юность не только период физического становления, но и уникальный этап когнитивного взросления, важная функция которого – построение жизнеспособной теории самого себя»¹⁷.

В возрасте ранней юности приобретает та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая позволяет человеку в известной мере быть способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности и служит надёжной основой его дальнейшего развития. Говоря об учащихся этого возраста, Н.С. Лейтес отмечает: «В их психологическом облике чаще всего сочетаются активность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность, впечатлительность. Такое совмещение черт «мыслительного» типа и черт «художественного» типа характеризует неповторимое своеобразие возраста и представляет собой залог многостороннего развития в дальнейшем»¹⁸.

Психологи, изучавшие этот возрастной период (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Захаров, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, Е.А. Шумилин, Б.Д. Эльконин и др.), подчёркивают рост интеллектуальных сил учащихся. Их мыслительная деятельность характеризуется всё более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы, связывать изучаемые явления и факты в систему.

¹⁶ Мудрик А.В. *Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих: Кн. для учащихся.* – М.: Просвещение, 1990. – С. 42.

¹⁷ Okum M.A. and Sasfy J.H. (Fall, 1977). «Adolescence; the Self-Concept, and Formal Operations.» *Adolescence*, 12. – P. 378.

¹⁸ Лейтес Н.С. *Умственные способности и возраст / НИИ общей и пед. психологии.* – М.: Педагогика, 1971. – С. 125.

Возникновение одиночества в юношеском возрасте часто связано со становлением самосознания, с осознанием своего отличия от других. Согласно И.С. Кон ориентация на нескольких «значимых других» делает психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от переживаний детских идентификаций активизирует его рефлексия и чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей особенности, непохожести вызывает чувство одиночества или страх одиночества. Чувство одиночества – нормальное явление, следствие внутренней жизни. Но оно может быть и драматичным¹⁹.

В период ранней юности происходит переориентация направленности общения с родителей на сверстников, возникает основное противоречие в сфере общения: одновременная потребность в обособлении и потребность «в принадлежности» и, как отмечал Л. С. Выготский, «стремление к общению и избирательность общения»²⁰.

Одиночество может быть драматичным, восприниматься как внутреннее состояние духовной и душевной изоляции, порождающее потребность в общении и человеческой близости. Это состояние, при котором утрачивается внутренняя целостность, а также внешняя гармония с миром, нарушается качество социального общения.

Одиночество как чувство обуславливается переживанием человеком своей непохожести на других, «инаковости», вследствие чего возникает определенный психологический барьер в общении, ощущение непонимания и неприятия себя другими людьми. Чувство одиночества часто сопряжено с осознанием невозможности, иметь близкие отношения с кем-либо.

Одиночество как процесс - это постепенное утрачивание способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях. В результате процесса одиночества происходит утрата личностью статуса субъекта социальной жизни.

В представлении экзистенциалистов в юношеском и зрелом возрасте личность пытается активно отстаивать свою точку зрения, собственное право на выбор своего жизненного пространства, на свою индивидуальность. Качество личности переживать одиночество рассматривается как важное условие её формирования и развития. По этому поводу Н. А. Бердяев высказывал следующую точку зрения: «...человек имеет священное

¹⁹ Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – С. 95.

²⁰ Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.-Вн., 1996. – 140 с.

право на одиночество, так как через моменты одиночества рождается личность, самопознание личности, в одиночестве переживается единичность и неповторимость своего "Я"»²¹.

Он рассматривает одиночество необходимым условием существования человека, которое помогает раскрыться внутреннему миру личности.

Согласно экзистенциальному подходу, все люди изначально одиноки. Они лишь в разной степени обнаруживают это свое свойство, так как оно является внутренним состоянием человеческой психики, преодолеть его невозможно. С одиночеством можно примириться, но не избавиться от него. Через одиночество человек познаёт свою природу и надеется на возможность понимания кем-либо его состояния. Такая надежда даёт шанс на позитивное осознание собственного личностного роста и самопознания.

Гуманистический подход определяет потребность в одиночестве. Американский психолог А. Маслоу, подробно описывает содержание и сущность этой потребности и определяет ее как нормальную, абсолютно необходимую человеку, стремящемуся к самопознанию, самосовершенствованию и собственной актуализации. Люди, имеющие потребность в самоактуализации, нуждаются не только в уединении, но и в одиночестве. Такое одиночество приобретает позитивный, конструктивный для личности план. Истинное самопознание невозможно вне одиночества. И здесь важным является характер переживания данного состояния²².

Проблема одиночества очень актуальна в современном развитии общества. Изменения внутри культуры, высокий уровень расслоения общества, разобщенность людей в больших городах, недостаточность глубоких эмоциональных контактов являются предпосылками к развитию одиночества. Одиночество как следствие социальных изменений, происходящих в обществе рассматривает и К. Боумен. Согласно его точке зрения, любое изменение социальных институтов неизбежно приводит к «провалам», разрывам межличностных связей и тем самым порождает одиночество. Причины одиночества находятся вне индивида: одиночество личности - это продукт действия социальных сил. Особо выделяются следующие три силы²³.

1. *Ослабление связей в первичной группе.* Первичная группа - это семья или что-то, ее заменяющее. В последнее время связь поколений в семье резко ослабевает. Причинами могут быть различные факторы:

²¹ Бердяев Н.А. Опыт философии одиночества и общения. - М.: Республика, 1993. - 390 с.

²² Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 344 с.

²³ Перлман Д., Пепло Л.Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. - С. 157.

увеличение информационного потока, который старшие поколения не воспринимают, потому что не улавливают и не понимают. Другой пример – изменения общественных ценностей, нравственных идеалов, ценностных ориентаций.

2. *Увеличение семейной мобильности.* Основная проблема – это мобильность и миграция населения. Увеличение общего числа разводов, смещение полоролевых семейных функций, отсутствие общественного идеала семьи ведёт к увеличению числа людей, недовольных своей семейной жизнью, независимо от материального обеспечения или карьерного роста.

3. *Увеличение социальной мобильности.* Социальные, политические и экономические изменения в современном мире привели к нестабильности в этих сферах жизни. Невостребованность специалистов высшего уровня подготовки, низкая оплата труда заставила людей менять профессии, получать другое, часто менее качественное образование. При данных обстоятельствах у человека возникает чувство потерянности, заброшенности, беспомощности и несправедливости. В результате он испытывает жесточайшее одиночество.

Экзистенциальный и гуманистический подходы считают одиночество необходимым и естественным состоянием для человека. Отличие заключается в том, что экзистенциалисты рассматривают одиночество как внутренне присущее психике явление. Гуманистический подход подчёркивает позитивную сторону одиночества, трактуя данное состояние как необходимое и важное для личностного роста, развития и самоактуализации.

Таким образом, многие исследователи считают одиночество неприятным переживанием; и лишь некоторые из них рассматривают одиночество как чисто патологическую реакцию. Для основной части специалистов одиночество является феноменом, свойственным широким и самым различным слоям населения. Только сторонники психодинамического подхода акцентируют исключительно детские предпосылки возникновения одиночества. Феномен одиночества является сложным и неоднозначным в плане научного исследования. Каждый из подходов акцентирует внимание на каких-либо особенностях одиночества.

Одиночество как психическое явление имеет несколько видов²⁴.

Первый вид состояния одиночества связан с действием механизмов обособления, крайней формой которых выступает отчуждение: от

²⁴ Корчагина С.Г. Психология одиночества. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

других людей, норм, ценностей, определенной группы, мира в целом. В данном случае процессы идентификации действуют в пределах своего «Я», человек осознает свое состояние и часто понимает, чем оно обусловлено. Этот вид состояния получил название *отчуждающее одиночество*.

Второй вид обусловлен преимущественным действием механизмов идентификации. В результате человек, привыкая отождествлять себя с другими людьми, группой, постепенно теряет свое «Я», которое становится чуждым, непонятным и пугающим. Так как доминирование одной тенденции не означает полную блокировку другой, то механизмы обособления все же проявляют себя, но диапазон их действия крайне узок и определяется размытыми, нечеткими границами собственного «Я». Вследствие того, что данный вид состояния одиночества обусловлен субъективной потерей собственного «Я», его растворением в социуме, обезличенностью общения, отчуждением от себя самого, он получил номинацию - *диффузное* (от лат. *diffusio* - распространение, растекание).

Чем дольше наблюдается неравновесие тенденций, тем глубже состояние одиночества, которое при диффузном варианте может быть и неосознаваемым. Определяющим фактором в обоих случаях выступает отчуждение: в первом - от других, во втором - от себя.

Следующий вид одиночества - *диссоциированное* (от лат. *dissociatio* - разъединение), которое представляет собой наиболее сложное состояние, как по переживаниям, так и по происхождению и проявлениям. Генезис его определяется ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения и резкой их сменой по отношению даже к одним и тем же людям. Сначала человек отождествляет себя с другим, принимая его образ жизни и следуя ему, безгранично доверяет «как самому себе». После полной идентификации следует резкое отчуждение от того же объекта, что отражает истинное отношение человека к самому себе: одни стороны своей личности принимаются человеком, другие категорически отвергаются. Как только проекция этих отверженных качеств находит свое отражение в объекте идентификации, последний сразу же отвергается весь целиком, то есть происходит резкое и безоговорочное отчуждение. Чувство одиночества при этом острое, четкое, осознаваемое, болезненное. Данный вид одиночества относится к разряду пограничных состояний, нормального проявления он не имеет.

Позитивный вид одиночества *управляемое*, или *уединенность*, представляет собой оптимальное соотношение результатов процессов идентификации и обособления, способность к саморегуляции и рефлексия.

Каждый из представленных видов состояния одиночества имеет свои особенности и закономерности с точки зрения проявлений в поведении и жизни человека.

Как субъективное переживание одиночество характеризуется определенными психологическими особенностями личности, в зависимости от возраста. С.В. Малышева и Н.А. Рождественская выделили четыре причины, влияющие на возникновение чувства одиночества юношей и девушек²⁵:

- осознание себя как уникальной, неповторимой, ни на кого не похожей личности;
- отсутствие достаточного количества межличностных контактов со сверстниками. Только в обществе сверстников студент может самоутвердиться, научиться взаимодействовать в неформальной группе сверстников, почувствовать поддержку друзей;
- экзистенциальный кризис «смысла жизни»;
- принудительное удержание молодых людей в каких-либо группах²⁶.

Негативные переживания влияют на процесс социализации и формирования личности, являются одной из основных причин их социальной дезадаптации. Чувство собственного одиночества способствует неприятию общества, развитию девиантных форм поведения, включающие криминальные и экстремистские действия, алкоголизм, наркоманию²⁷.

С целью выявления подверженности студентов первого курса Алтайского Государственного университета юридического факультета состоянию одиночества было проведено исследование данного феномена с помощью опросника для определения глубины переживания одиночества С.Г. Корчагиной.

Данные, полученные в результате анкетного опроса, свидетельствуют о достаточной общительности и коммуникативности студентов юридического факультета, 84% респондентов не считают себя одинокими людьми.

²⁵ Малышева С.В., Рождественская Н.А. Особенности чувства одиночества у подростков // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2001. – №3. – С. 63-68.

²⁶ Там же

²⁷ Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. – Елабуга: «Алмедиа», 2007. – 157 с.

Одинокий ли Вы человек?

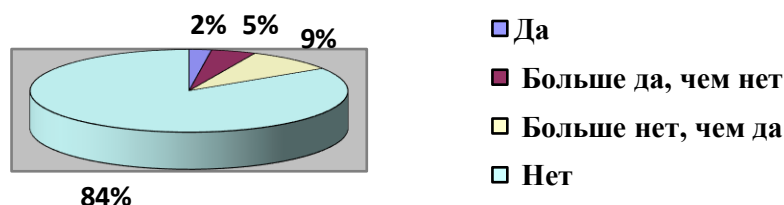


Рисунок 1.

Эти результаты объясняются тем, что основная масса опрошенных относится к возрастной категории 18 лет, которые большинство своего времени тратят на общение, так как данный вид психической деятельности доминирует в этом возрасте. В Алтайском государственном университете очень хорошо развита система тьюторства. Тьюторы помогают студентам в учебном процессе, обеспечивают разработку индивидуальных образовательных программ студентов, сопровождают процесс адаптации и индивидуального образования в университете и самое главное они помогают новым студентам обзавестись друзьями и с лёгкостью влиться в свой новый коллектив.

В ходе практического исследования была выявлена степень одиночества у студентов юридического факультета.

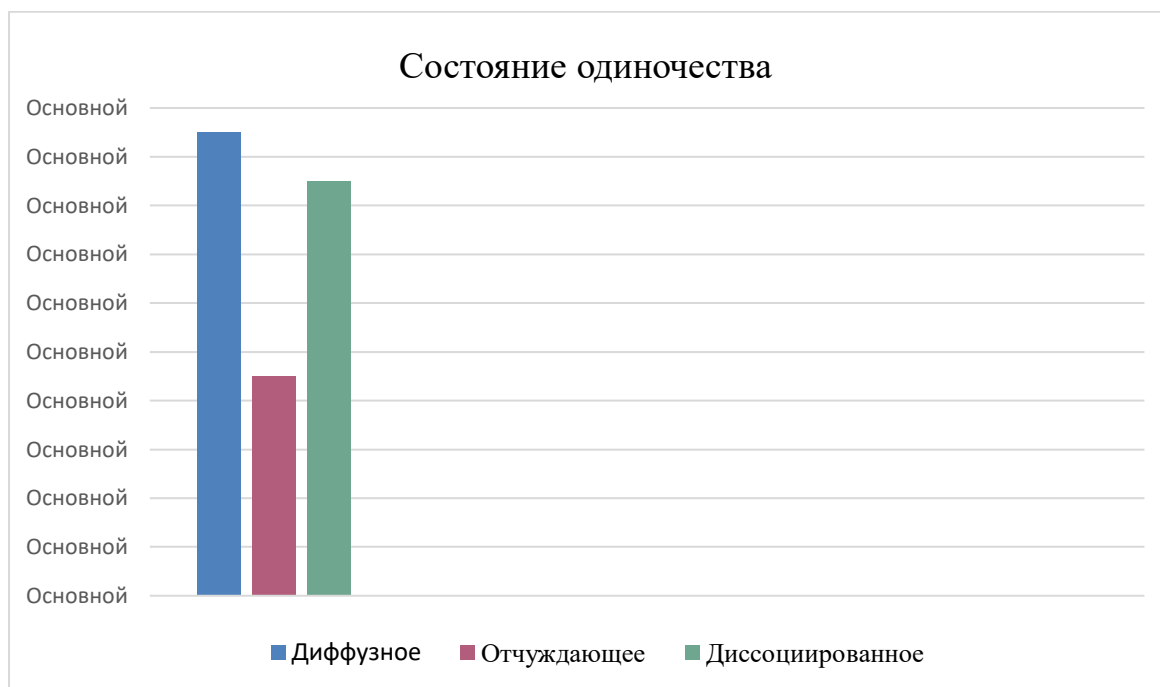


Рисунок 2.

У большинства студентов юридического факультета 19 (38%) присутствует диффузное состояние одиночества. Студенты, которые воспринимают себя одинокими, часто объясняют ограниченность своих контактов недостатком навыков и умений общения, неуверенным поведением в различных коммуникативных ситуациях. Людей, переживающих диффузное одиночество, отличает подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих личностных и поведенческих характеристик: сопротивление и приспособление в конфликтах; наличие всех уровней эмпатии; возбудимость, тревожность и эмотивность характера, коммуникативная направленность. Во многом такое противоречие объясняется идентификацией человека с разными объектами (людьми), обладающими, естественно, разными психологическими особенностями. В состоянии острого переживания диффузного одиночества человек стремится к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение собственного бытия, своей значимости. Это не удастся, потому что человек не общается в собственном смысле, не делится своим, не обменивается, а лишь примеривает на себя личину другого, то есть отождествляется с ним, становясь как бы живым зеркалом. Такие люди очень остро реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска сочувствия и поддержки. Интуитивно предчувствуя свое истинное, экзистенциальное одиночество, человек испытывает колоссальный страх. Он пытается «убежать» от этого ужаса к людям и выбирает ту

стратегию взаимодействия с ними, которая, по его мнению, обеспечит ему хотя бы временное принятие – идентификацию. Он демонстрирует абсолютное согласие с мнениями, принципами, моралью, интересами того, с кем коммуницирует. По сути, человек начинает жить психическими ресурсами объекта идентификации, то есть существовать за счет другого.

Отчуждающее одиночество присутствует у 9 (27%) испытуемых, проявляется в возбудимости, тревожности, циклотимности характера, низкой эмпатии, противоборстве в конфликтах, выраженной неспособностью к сотрудничеству, подозрительности и зависимости в межличностных отношениях.

Следствием преобладания в личности тенденции к обособлению является отчуждение человека от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе, мира в целом. При этом наблюдается потеря значимых связей и контактов, интимности, приватности в общении, способности к единению. Человек чувствует себя покинутым, потерянным, заброшенным в чуждый и непонятный ему мир. Он не может уже найти необходимый отклик и понимание. Осознание невозможности быть выслушанным, понятым, принятым зачастую приводит к убеждению в собственной ненужности, неинтересности. Когда мысль об этом овладевает сознанием, теряется интерес к жизни вообще. Человек оценивает свое бытие как оторванное от себя. Его жизнь протекает будто во сне, и он неосознанно отвечает ей тем, что сумел выделить в ней и акцентировать: отверженностью, неприятием, небрежением.

Следующий вид одиночества – диссоциированное – отмечается у 17 (35%) студентов и представляет собой наиболее сложное состояние, как по переживаниям, так и по происхождению и проявлениям. Генезис его определяется ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения и резкой их сменой по отношению даже к одним и тем же людям. Сначала человек отождествляет себя с другим, принимая его образ жизни и следуя ему, безгранично доверяет «как самому себе».

Диссоциированное одиночество выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, личной направленности, сочетании высокой и низкой эмпатии (при отсутствии среднего уровня), эгоистичности и подчиняемости в межличностных отношениях, что, безусловно, является противоположными тенденциями.

Одиночество – это сложное ощущение, овладевающее личностью в целом – её чувствами, мыслями, поступками. Какими бы ни были пути, приводящие человека к одиночеству, важнее то, как он сам воспринимает это своё состояние и как он его использует. Продуктивное использование этого

состояния снимает негативную окраску. Человек может найти в одиночестве возможность совершенствования, то есть путь к себе, либо возможность развития в себе альтруизма, эмпатии, милосердия, сострадания, то есть путь к людям.

Таким образом, студенты первого курса по-разному воспринимают одиночество. Полученные результаты свидетельствуют о том, что внутреннее осознание своего одиночества связано с возможностью и успешностью общения в кругу друзей, близких, однокурсников. Каждый человек нуждается в тёплых эмоциональных связях с другими, которые помогают чувствовать собственную значимость для них, а это возможно только в процессе прямой коммуникации. Большинство студентов воспринимают одиночество как негативное состояние, обусловленное определённой жизненной ситуацией. Желание избежать состояния одиночества зависит от психологических особенностей личности, так как разные люди по-разному воспринимают данное явление и относятся к нему. Люди экстравертивного типа ощущают потребность в общении и коммуникации, им необходимы контакты и межличностные связи. Люди интровертивного типа не воспринимают ограниченность социальных и межличностных связей как депрессивный фактор и причину одиночества.

Глава 2. Гендерные аспекты социализации подростков с девиантным поведением

Введение

Большое место в изучении подростковых проблем в условиях современной социальной жизни общества занимают гендерные аспекты социализации, поскольку они приобретают большую значимость в формировании сознания и поведения современной молодежи и в дальнейшем отражаются на супружеском и детско-родительском взаимодействии.

Под гендерной социализацией следует понимать процесс усвоения социальных норм, правил поведения, установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе²⁸.

В современном обществе искажаются традиционные модели мужского и женского поведения, а эталоны мужественности и женственности соответственно полу становятся размытыми и противоречивыми. Ребенку, подростку порой непросто понять, какими должны быть настоящий мужчина и настоящая женщина. Отсутствие четких ориентиров в содержании мужских и женских ролей отрицательно сказывается на личностном развитии ребенка или подростка. Исследования последних лет показывают, что у современных подростков формируются нечеткие или неадекватные полу гендерные установки, психологические качества и модели поведения (Ю. Е. Алешина и А. С. Волович²⁹, Т. А. Арканцева и Е. М.

²⁸ Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – с. 85

²⁹ Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблема усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – с. 74–82

Дубровская³⁰, В. Е. Каган³¹, Н. В. Заиграева³², А. В. Решетникова³³, У. В. Ульяновка и Е. В. Самойленко³⁴, Ю. А. Токарева и Н. В. Вахрина³⁵, Т. И. Юферева³⁶ и др.).

Актуальными для изучения в этих обстоятельствах видятся гендерные аспекты представлений и поведения молодого поколения, поскольку, с одной стороны, они теоретически очень мало изучены, а с другой стороны, приобретают растущую значимость в формировании сознания и поведения современных подростков.

Подростковый возраст, как известно, относится к критическим периодам жизни человека, так как в это время происходит фундаментальная физиологическая перестройка организма, превращающая ребенка во взрослого. Это период болезненного переходного состояния от детства к взрослости, причем не только на физиологическом, но и на психологическом, и на социальном уровнях. Д. Б. Эльконин³⁷ писал, что в этом возрасте подросток начинает поиск своего места в мире взрослых, *в частности в мире мужчин и женщин* (курсив наш).

Среднестатистический подросток склонен пренебрегать моральными и правовыми законами, установленными в данном обществе. Отклонения от общепринятых социальных и морально-нравственных норм в поведении подростков представляют собой проблему, актуальность которой возрастает в современных социокультурных условиях.

³⁰ Арканцева Т. А., Дубровская Е. М. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки // Мир психологии. – 1999. – № 3. – с. 147–155

³¹ Каган В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – с. 54–61

³² Заиграева Н. В. Гендерная социализацию детей и подростков в условиях психического дизонтогенеза : монография. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016

Заиграева Н. В., Коробейников И. А. Гендерная социализация и полоролевые представления подростков с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 2007. – №2. – с. 15–24

³³ Решетникова А. В. Обладают ли эмпатией девиантные подростки? // Состояние и перспективы развития психологии в Восточно-Сибирском регионе: мат-лы межрегионал. науч.-практ. конф. – Иркутск: ГОУ ВПО «ИГПУ», 2007. – с. 510–511

³⁴ Ульяновка У. В., Самойленко Е. В. Влияние доминирующего типа материнского воспитания на полоролевое поведение мальчиков-подростков с задержкой психического развития // Дефектология. – 2006. – № 4. – с. 29–37

³⁵ Токарева Ю. А., Вахрина Н. В. Формирование гуманных чувств и отношений у воспитанников детских домов и интернатов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 8. – с. 66–69

³⁶ Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – с. 84–90

³⁷ Эльконин Д. Б. Детская психология. Издательство «Академия», 2011

Целью настоящих исследований явилось изучение разных аспектов гендерной социализации подростков с девиантным поведением, в частности, особенности гендерной идентичности и гендерных характеристик, представлений подростков о полоролевом поведении и эмпатии.

Базой исследования послужили образовательные организации закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением города Иркутска и Иркутской области.

Несовершеннолетние подростки с девиантным поведением изолированы от общества за кражи, хулиганство, вымогательство, разбойное нападение, причинение вреда здоровью, попытку убийства. Срок отбывания наказания зависит от тяжести преступления. Из собственных наблюдений хотим добавить, что некоторые подростки психически не устойчивы, легко возбудимы, импульсивны, раздражительны и бывают агрессивны. Как правило, семьи подростков социально неблагополучные, с тяжелым материальным положением, среди них есть сироты как биологические, так и социальные (родители лишены родительских прав). В условиях закрытого учреждения они живут с четко регламентированным распорядком дня, с обязательным требованием соблюдения режима и строгой дисциплины. Почти у всех подростков имеются вредные привычки в разном сочетании, такие как курение, алкоголизм, токсикомания, наркомания, бродяжничество.

Материалы представляют завершенные исследования автора и студентов, выполненные под нашим руководством (выпускные квалификационные работы И. Ю. Гришиной³⁸, И. В. Меркульевой³⁹, О. В. Коваленко⁴⁰, Т. С. Ханхабаевой⁴¹).

³⁸ Гришина И. Ю. Представления подростков-правонарушителей о полоролевом поведении // Качественное образование как фактор социального развития Байкальского региона : психолого-педагогические условия коррекции трудностей развития, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. тр. кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития / под ред. Е. Л. Инденбаум, Н. В. Заиграевой, Иркутск : Изд-во ИГУ, 2015. – с. 13–16

³⁹ Заиграева Н. В., Меркулева И. В. Представления трудновоспитуемых подростков о взрослости и полоролевом поведении мужчины // Дефектология. – 2015. – № 1. – с. 68–75

⁴⁰ Заиграева Н. В. Особенности гендерной идентичности умственно отсталых подростков в условиях режимного учреждения // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: мат-лы II Международной науч.- практ. конф. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – с. 198–207

⁴¹ Ханхабаева Т. С. Гендерные характеристики и их особенности у девочек-подростков с девиантным поведением // Диагностические и коррекционные аспекты сопровождения социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докладов науч.-практ. конф. – Иркутск: ФГ БОУ ВПО «ВСГАО», 2012. – с. 67–69

Количественная обработка результатов (ряды распределения, средние показатели, достоверность различий между ними, корреляционный анализ) проводилась с помощью программы «STATISTICA 6.0».

2. 1. Гендерная идентичность и представления о полоролевом поведении мальчиков-подростков в условиях режимного учреждения

В первом параграфе осветим некоторые аспекты гендерной социализации мальчиков с девиантным поведением. В словаре С. Ю. Головина девиантное поведение трактуется как «... система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам...»⁴².

Одной из актуальных проблем психологической науки и практики является проблема формирования гендерной идентичности. Она относится к числу базовых характеристик человека, в значительной степени определяющих его самосознание и задающих вектор его гендерной и полоролевой социализации.

Гендерная идентичность – это базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует⁴³.

Важно отметить, что именно в подростковом возрасте интенсивно формируются гендерная идентичность и система межполовых взаимоотношений, что в дальнейшем ведет к закреплению усвоенных ребенком гендерных ролей. Осознание принадлежности к определенному полу определяет формирование личности, ее интересы, особой системы представлений о себе как о человеке определенного пола, включающей специфические для мужчин и женщин потребности, мотивы, ценностные ориентации и формы поведения.

Последние несколько лет мужская роль, равно как и женская,

Ханхабаева Т. С. Особенности эмпатии у девочек-подростков с девиантным поведением // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докладов науч.-практ. конф. – Иркутск : ГОУ ВПО «ИГПУ», 2009. – с. 101–104

⁴² Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Новосибирск: Новое время, 2010

⁴³ Словарь гендерных терминов / под ред. А. А.Денисовой. – М. : Информация – XXI век, 2002

привлекают все возрастающее внимание исследователей. Гендерная идентичность как мужчин, так и женщин формируется и изменяется в зависимости от условий воспитания, обучения и степени давления полоролевых стереотипов, прививаемых средствами массовой информации.

В отечественной специальной психологии вопросам изучения половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом дошкольного и младшего школьного возраста посвящены исследования Н. Л. Белопольской⁴⁴. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью отражены в исследованиях О. Г. Нугаевой⁴⁵, Л. М. Шипицыной⁴⁶. Полоролевое поведение мальчиков-подростков с задержкой психического развития в условиях депривации отцовского влияния изучали У. В. Ульяновская и Е. В. Самойленко⁴⁷. Особенности гендерной идентичности умственно отсталых подростков из семьи и детского дома, а также трудновоспитуемых подростков представлены в статье Н. В. Заиграевой⁴⁸. Немногочисленность исследований свидетельствует о недостаточном научном освещении данной проблемы в процессе гендерной социализации современных мальчиков и девочек.

Целью исследования явилось изучение особенностей гендерной идентичности мальчиков-подростков с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в условиях специального учебно-воспитательного учреждения для подростков с девиантным поведением. Мы предположили, что в условиях режимного учреждения ввиду ограничения независимости и изоляции от сверстниц возможны изменения гендерной идентичности умственно отсталых подростков по сравнению со сверстниками, обучающимися в специальной коррекционной образовательной

⁴⁴ Белопольская Н. Л. Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом // Дефектология. – 1992. – № 1. – с. 5–11

⁴⁵ Нугаева О. Г. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.

⁴⁶ Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2002

⁴⁷ Ульяновская У. В., Самойленко Е. В. Влияние доминирующего типа материнского воспитания на полоролевое поведение мальчиков-подростков с задержкой психического развития // Дефектология. – 2006. – № 4. – с. 29–37

⁴⁸ Заиграева Н. В. Особенности гендерной идентичности умственно отсталых подростков в условиях режимного учреждения // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: мат-лы II Международной науч.– практ. конф. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – с. 198–207

Заиграева Н. В. Гендерная проблематика в изучении и сопровождении детей и подростков с дизонтогенезом психики // Дефектология. – 2014. – № 2. – с. 43–51

школе (СКОШ) и подростками с нормальным течением развития.

Исследованием были охвачены три группы мальчиков-подростков в количестве 42 человек в возрасте 12-16 лет. В качестве целевой группы выступили умственно отсталые мальчики – воспитанники Иркутской специальной школы закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением (в последующем – ЦГ (УО)). Для сравнения были выбраны две контрольные группы: первая – умственно отсталые подростки из СКОШ (далее по тексту – КГ №1 (УО)), вторая – нормально развивающиеся сверстники (КГ №2 («норма»)). Количество мальчиков-подростков было равным во всех группах – по 14 человек.

В числе основных методик исследования использовались:

- опросник «Кто Я?» для определения представленности гендерной идентичности среди различных характеристик самоописания⁴⁹;
- вариант методики «Незаконченные предложения», направленный на выявление особенностей гендерной идентичности подростков;
- графическая методика «Рисунок мужчины и женщины»⁵⁰ – для исследования межличностных отношений, гендерных установок и полодифференцирующих признаков. Дополнительно проводились беседы с подростками для определения значимых образов гендерной идентификации.

В итоге эмпирического исследования гендерной идентичности у умственно отсталых подростков с девиантным поведением в сравнении с контрольными группами были получены следующие результаты.

Отвечая на вопрос «Кто Я?», подростки указывали разные роли (социальные, гендерные, родственные) и характеристики, с которыми они себя соотносили. Среди представленных самоописаний нас интересовала констатация половой роли и выделение гендерных характеристик. Надо сказать, что, несмотря на разный интеллектуальный уровень развития и разные условия социализации, нами не обнаружено достоверных различий у подростков целевой и контрольных групп по показателю представленности идентичности с гендерной ролью. Все подростки называли себя мальчиками, пацанами, парнями, мужчинами. Данный факт подтвердился рисуночной методикой – в 100% случаев мальчики-подростки отождествлялись с мужским образом и первой рисовали мужскую фигуру.

⁴⁹ Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003

⁵⁰ Романова Н. М. Тест «Рисунок мужчины и женщины» // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – с. 38–44

В подростковом возрасте свойственно выбирать для себя идеал, объект для идентификации, пример для подражания. Идеал и эталон – это отправные точки, начиная с которых происходит взросление, формирование будущего мужчины. Поэтому в ходе исследования мы выявили значимые образы гендерной идентификации. Для решения данной задачи с каждым подростком была проведена беседа, в ходе которой были заданы два вопроса: «На кого бы ты хотел походить?», «Кто для тебя является авторитетным мужчиной?».

Из беседы следует, что подростки в качестве значимых взрослых называли отца, родственника того же пола, других мужчин – кумиров и собственную роль, причем отец является наиболее значимым авторитетным лицом, но в группе нормально развивающихся подростков он доминирует по сравнению с другими образами.

Во всех группах подростков объектом для идентификации, кроме отца, назывались взрослые мужчины, например, солист группы «Любэ», президент, киноактеры из «боевиков» и другие. То есть, мужчины, которые отличаются либо маскулинной внешностью, либо наличием силы и власти, либо преуспевающие в бизнесе, в спорте – это мужчины – лидеры.

Также мы исследовали отношение к отцу в каждой группе. Оказалось, что подростки всех групп имеют больше позитивных оценок образа отца, нежели негативных, но респонденты КГ №2 («норма») достоверно больше положительно оценивают роль отца ($p < 0,06$). Надо заметить, что многие отцы умственно отсталых девиантных подростков находятся в местах лишения свободы либо просто не проживают с семьей и ведут асоциальный образ жизни.

Таким образом, для любого мальчика-подростка, вне зависимости от интеллектуального уровня развития и поведенческих девиаций образ отца является значимой фигурой для гендерной идентификации. В том случае, если отец отсутствует или не пользуется авторитетом у подростка, он идентифицируется с другими взрослыми мужчинами, социально одобряемыми обществом (по словам подростков, это «сильные, добрые, умные, хорошие, богатые, здоровые мужчины»).

Определяя особенности гендерной идентичности умственно отсталых подростков, находящихся в закрытом учреждении, мы использовали вариант проективной методики «Незаконченные предложения». Современные исследователи указывают на сложный характер этого личностного образования и выделяют в структуре гендерной идентичности три

компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В настоящее исследование включено два компонента: *КОГНИТИВНЫЙ* и *ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ*.

Сначала представим результаты изучения *КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА* гендерной идентичности, т.е. то, какими содержательными характеристиками, качествами наделяют свой гендерный образ подростки с разными вариантами развития. В имеющейся вербальной продукции (в завершенных предложениях) мы выделили для анализа следующие качества: маскулинные (перечисляются качества мужского гендерного стереотипа), универсальные (гендерно-нейтральные качества) и джентльменские (характеристики, отражающие отношение к противоположному полу).

Анализ средних показателей дал следующие результаты: в иерархии выделенных качеств, с какими отождествляются подростки во всех группах, лидируют маскулинные. Умственно отсталые подростки ЦГ больше отождествляются с характеристиками мужского гендерного стереотипа и более всего значимыми качествами для них являются сила, смелость и храбрость. Аналогичная картина и у КГ №1 (УО) подростков. КГ №2 («норма») достоверно больше выделяют качества мужского гендерного стереотипа (при $p < 0,001$). В их словарном запасе отмечаются разнообразные характеристики. Так, кроме характеристик силы, смелости и храбрости, они говорят о мужественности, отваге, умении постоять за себя, быть защитником слабых.

То, что УО подростки транслировали менее разнообразные качества, ограничиваясь всего тремя (сила, смелость, храбрость), мы объясняем их меньшим словарным запасом, как следствием интеллектуального нарушения. Кроме того, есть основание утверждать, что нарушение интеллектуального развития жестко стереотипизирует собственную гендерную идентичность у УО подростков.

На втором месте в иерархии заняли универсальные качества («быть умным, ответственным, воспитанным, хорошим» и т.п.). Надо заметить, что многие УО подростки ЦГ выделяют в мужском гендерном стереотипе функцию работника, они говорят: «Я парень, потому что работаю», «Быть парнем значит надо работать», «Все парни должны работать». Данные высказывания объясняются тем, что УО подростки, находясь в учреждении закрытого типа, много времени отводят физическому труду: работают в колхозах, на овощехранилищах, в Ботаническом саду, занимаются уборкой территорий.

Существенным отличием в своеобразии гендерной идентичности

УО подростков ЦГ является то, что они почти не выделяют джентльменские качества, т.е. не идентифицируют себя с ними. Подростки, находясь в закрытом учреждении продолжительное время, не имеют реального общения с девочками-сверстницами, поэтому они мало говорят о взаимоотношениях с ними – эта тема у них блокирована. Данный факт является существенным в нашем исследовании.

Контрольные группы (УО и «норма»), обучаясь совместно с девочками, вербализуют знания джентльменских качеств, они говорят следующее: «Я парень потому, что люблю девчонок, люблю подругу, у меня есть девушка», «Все парни должны гулять с девочками, любить девчонок, помогать девочкам, уступать девочке место», «Быть парнем значит защищать девочек», «Все парни должны защищать женщин, ухаживать за женщинами, любить женщин». Из этих высказываний мы замечаем, что подростки говорят о социально одобряемых формах поведения мужчин.

Поводя итог изучения *когнитивного компонента* гендерной идентичности, надо сказать, что УО подростки ЦГ отождествляют свою гендерную роль с маскулинными и универсальными качествами, подростки контрольных групп (УО и «норма») – с маскулинными, универсальными и джентльменскими характеристиками.

Следующим этапом анализа исследования было определение *эмоционального отношения* к своей гендерной роли. Осознание подростком своей гендерной роли (идентичности) предполагает определенное к ней отношение (позитивное, негативное). Оно включает в себя представление о том, насколько качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской роли.

Достоверные различия (при $p < 0,09$) по факту негативного отношения к себе обнаружены в ЦГ (УО) подростков и их сверстников с нормальным уровнем развития. Среди негативных характеристик УО подростки ЦГ отмечают следующие: «Среди других парней я недоумок, самый слабый», «Я всегда выгляжу плохо, усталый», «Большинство известных мне парней, как и я, – хулиганы, плохие, злые».

Противоположную картину – «положительное отношение» – демонстрируют подростки контрольных групп. Приведем высказывания КГ №1 (УО) подростков школы VIII вида: «Среди других парней я всех сильнее, я герой, я самый лучший»; «Я всегда выгляжу хорошо, красиво, аккуратно»; «Большинство известных мне парней, как и я, – хорошие пацаны».

Высказывания КГ №2 нормально развивающихся подростков: «Среди других парней я лидер, я умный парень, самый спортивный», «Я

всегда выгляжу гордо, порядочно, прилично, стильно»; «Большинство известных мне парней, как и я, занимаются спортом, футболисты, интересные друзья».

Таким образом, в вербальных характеристиках в сфере *КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА* своеобразие гендерной идентичности заключается в следующем:

- УО подростки целевой и контрольной группы выделяют достоверно меньше маскулинных качеств по сравнению с группой нормально развивающихся сверстников (при $p < 0,001$), что объясняется интеллектуальной недостаточностью.

- УО подростки обеих групп демонстрируют знание жесткого мужского гендерного стереотипа, выделяя три качества: сила, смелость и храбрость.

- УО подростки целевой группы достоверно меньше выделяют джентльменские качества (при $p < 0,05$). Сфера взаимоотношений с противоположным полом у них блокирована.

Своеобразие гендерной идентичности заключается и в *ЭМОЦИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ*. УО подростки целевой группы достоверно менее удовлетворены собой, своей гендерной ролью по сравнению с нормально развивающимися подростками контрольных групп. Возможно, особенности окружения – пребывание в условиях заключения обуславливают негативное отношение к себе как представителю сильной половины.

Нас заинтересовал вопрос: почему же УО подростки из закрытого учреждения почти не выделяют джентльменские качества? Мы решили проанализировать с помощью той же методики «Незаконченные предложения», как подростки относятся к современным девушкам.

Достоверные различия ($p < 0,01$) по отношению к сверстницам были установлены только между ЦГ (УО) подростков и КГ №2 («норма»). Между группами УО (контрольной и целевой) также имеются различия, но они не достоверны.

Приведем примеры. ЦГ (УО) подростков больше (36%) дали негативных характеристик образу современной девушки по сравнению с контрольными группами (КГ №1 (УО) – 25 %; КГ №2 «норма» – 18 %): «Современные девушки плохие, дуры, всегда психуют, дома не ночуют», «Считаю, что большинство девушек курят, хулиганки, бесявые уродины», «По характеру девчонки тупые как овцы» и пр. Меньше (64 %) УО подростков ЦГ по сравнению с контрольными группами (соответственно 75% и 82%) положительно высказывается в адрес сверстниц: «Современные девушки

красиво одеваются, хорошо учатся», «Считаю, что большинство девушек красивые, веселые, хорошие, умнее парней».

КГ №1 (УО) подростков в 25 % случаев негативно характеризуют сверстниц: «Современные девушки алкашки, непорядочные», «Считаю, что большинство девушек лоханки, злые». Большинство (75 %) высказали положительное мнение, например: «Современные девушки хорошо одеваются, воспитанные, дома убираются, не пьют», «Считаю, что большинство девушек порядочные, аккуратные, стеснительные».

КГ №2 («норма») дали достоверно больше ($p < 0,01$) положительных оценок своим сверстницам: «Современные девушки общительные, интересные, скромницы, талантливые, крутые», «Считаю, что большинство девушек хорошие, красивые, умные». Были даны и единичные негативные характеристики сверстницам, например: «Современные девушки халды, тупые, высокомерные, сплетницы».

Анализ высказываний подростков о современных девушках свидетельствует о том, что УО мальчики обеих групп (ЦГ и КГ №1) имели больше опыта общения с проблемными девушками, возможно, с непристойным поведением.

Для выявления знаний характеристик женского гендерного стереотипа подросткам всех групп было предложено следующее незаконченное предложение «По характеру девчонки должны быть ...». Все подростки независимо от варианта развития транслировали женский гендерный стереотип: «По характеру девчонки должны быть добрыми, ласковыми, отзывчивыми, кокетливыми, спокойными, застенчивыми, чтобы жалость была». Эти ответы говорят о желании видеть сверстницу с женственными качествами.

Известно, что в подростковом возрасте интенсивно формируется система межполовых взаимоотношений, поэтому для подростков значима сфера общения с ровесницами. Незаконченное предложение: «Когда я вижу девушку с парнем...», было направлено на выявление эмоциональной оценки межполовых отношений.

Результаты анализа показали, что большинство УО подростков (57,14 %) ЦГ высказывают равнодушное отношение к паре девушки с парнем, приведем примеры их высказываний: «Когда я вижу девушку с парнем, то мне по барабану; мне без разницы; мне все равно; ну и пусть себе идут» и др. Другая часть ЦГ (УО) подростков (21,42 %) отказалась завершить это предложение.

Совершенно откровенно высказываются по этому предложению

подростки контрольных групп, например, КГ №1 (УО): «Когда я вижу девушку с парнем, то завидую; охота быть на его месте; я бы хотел быть на месте этого парня». КГ №2 («норма»): «Когда я вижу девушку с парнем, то радуюсь за них; схожу с ума, потому что у меня нет девушки; думаю, что они счастливая пара».

Таким образом, на вербальном уровне ЦГ (УО) подростков демонстрируют негативное отношение к сверстникам, равнодушное отношение к паре девушки с парнем. Эти особенности невозможности социальных отношений с противоположным полом нашли отражение в использовании мальчиками-подростками защитного механизма подавления своих желаний, намерений. Мы предполагаем, что это связано с условиями жизни подростков и изоляцией от сверстниц. Данная тема блокирована для воспитанников закрытого учреждения.

Вербальные данные подтверждаются графической методикой «Рисунков женщины и мужчины», которая была направлена на выявление межличностных отношений, установок. В ЦГ (УО) подростков они в основном направлены на «независимость» (каждый из персонажей изображен как бы сам по себе) и «индифферентность» (оба персонажа представлены стоящими анфас, на расстоянии друг от друга; слабо выражена полоролевая дифференциация). Контрольные группы наряду с «независимостью», «индифферентностью» изображают межличностные отношения как «опора» (на рисунке мужчина и женщина держатся за руки, как символ поддержки, спаянности, единства) и «притяжение» (мужчина и женщина изображены стоящими в профиль лицом друг к другу, они протягивают друг другу руки или мужчина протягивает женщине цветы).

Символика рисунков мужчины и женщины достаточно объективно, на наш взгляд, отражает содержание и сущность полоролевой дифференциации и гендерной социализации.

Проведенный корреляционный анализ показал, что у ЦГ (УО) подростков межличностные отношения (гендерные установки) в рисунке коррелируют с вербальным материалом, в частности с незаконченным предложением: «Когда я вижу девушку с парнем...» на высоком уровне значимости ($r=0,61$ при $p<0,05$). Корреляционных зависимостей в контрольных группах нами не обнаружено. Таким образом, результаты рисуночной методики совпадают с вербальной продукцией. Можно достоверно утверждать, что гендерная идентичность подростков претерпевает изменения в зависимости от условий и жизненных ситуаций. Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

1. У всех испытуемых подростков выявлена *адекватная гендерная идентичность*: в 100 % случаев мальчики отождествляют себя с мужской ролью и в рисунке первой рисуют мужскую фигуру.

2. *Когнитивный компонент* гендерной идентичности умственно отсталых подростков обеих групп отличается незрелостью, так как мужской гендерный образ жестко стереотипизирован. Мальчики называют только три мужских качества (сильный, смелый, храбрый). Данный факт объясняем интеллектуальной недостаточностью.

3. Большинство подростков с девиантным поведением *эмоционально негативно* относятся к своей гендерной роли, они склонны принимать себя в качестве «плохого», «слабого», «злого», социально неодобряемого. Возможно, особенности окружения – пребывания в условиях заключения и демонстрируемое чувство вины – обусловили то, что отношение к себе, своей гендерной роли у подростков чаще является негативным по сравнению с подростками контрольных групп.

4. Значимым объектом идентификации для всех подростков является отец. В том случае, если он отсутствует или не является авторитетным для мальчика, подросток отождествляется с другими взрослыми мужчинами (чаще родственниками, реже с «внешними» лицами мужского пола).

5. Особенности гендерной идентичности заключаются в следующем: умственно отсталые подростки целевой группы не отождествляются с джентльменскими качествами, сфера взаимоотношений со сверстниками у них блокирована. Вербальные данные подтверждаются рисуночной методикой, где демонстрируется отстраненность от женской фигуры. Возможно, данный феномен можно объяснить защитными механизмами. В подростковом возрасте более других актуализируется защитный механизм подавления, который предназначен для сдерживания желаний, эмоций. Подавление, как вид защиты, позволяет вытеснить из сознания неосуществимые желания, намерения и возможности.

Проведенное исследование показало, что основными факторами, обуславливающими специфику гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в условиях режимного учреждения, являются сами условия: ограничение независимости и реальная изоляция от сверстниц.

Подводя итог в изучении проблемы, хотелось бы отметить, что

гендерная идентичность тесно связана с социальной адаптацией. Молодой человек, обладая маскулинными качествами, но, не обладая джентльменскими качествами по отношению к противоположному полу, не сможет успешно адаптироваться в социуме. Это, возможно, будет проявляться в низкой адаптивности и недостаточной гибкости поведения. Молодой человек должен обладать способностью менять свое поведение, в зависимости от ситуации, с кем он имеет дело: с мужчиной или с женщиной. Вполне вероятно, что формирование гендерной идентичности без общения со сверстниками отразится на отношении повзрослевших мальчиков к женщине: оно станет более маскулинно-жестким, маскулинно-грубым.

Целью второго исследования явилось изучение представлений о полоролевом поведении мужчины у трудновоспитуемых подростков, обучающихся в условиях специального закрытого учреждения. Данные полностью представлены в исследовательской работе И. В. Меркульевой, выполненной под нашим руководством⁵¹.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что специфика представлений о вариантах мужского поведения будет обусловлена полоролевым типом (маскулинный, феминный, андрогинный) мальчиков-подростков.

Понятие «полоролевой тип» объясняет особенности полоролевого поведения, стратегии человека в разных жизненных ситуациях, в зависимости от сочетания личностных качеств и способов поведения, а именно маскулинного, феминного. Андрогинная личность сочетает как традиционно женское, так и традиционно мужское поведение, личностные качества и имеет более высокие возможности социальной адаптации⁵².

Базой исследования выступили Областное государственное специальное учебно-воспитательное казенное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, совершивших общественно опасные деяния и МБОУ средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением отдельных предметов № 19 города Иркутска.

⁵¹ Заиграева Н. В., Меркульева И. В. Представления трудновоспитуемых подростков о взрослости и полоролевом поведении мужчины // Дефектология. – 2015. – № 1. – с. 68–75

⁵² Козлов В. В., Шухова Н. А. Гендерная психология. Учебник для вузов. – СПб. : Речь, 2010. – с. 34

В настоящей публикации анализируются результаты исследования 32 мальчиков-подростков: целевую группу (ЦГ) составили мальчики с девиантным поведением, находящиеся в условиях закрытого учреждения, и контрольную группу (КГ) – сверстники из массовой школы с нормативным поведением. Группы в равном количественном соотношении – по 16 человек в возрасте 14-15 лет.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методы и методики: беседа для выявления представлений о мужском поведении, опросник С. Бем «Маскулинность – феминность»⁵³ для распределения подростков на полоролевые типы по экспертной оценке педагогов и психолога, методика «Незаконченные предложения» обеспечила проекции мальчиков-подростков о вариантах поведения взрослого мужчины. Шкала оценки социальной адаптации (Л.М. Шипициной, модификация Е.Л. Инденбаум)⁵⁴. Для определения вербального интеллекта воспользовались тестом Д. Векслера (субтесты: осведомленность, понятливость, сходство, арифметика)⁵⁵.

Показатели вербального интеллекта существенно различаются между сравниваемыми группами: средние показатели ЦГ – 87 стандартных баллов, что говорит о пограничной низкой норме; средние показатели КГ – 122 стандартных баллов, что говорит о нормативном уровне интеллектуального развития. Шкала оценки социальной адаптации показала средние значения по группам (ЦГ – $72,61 \pm 2,73$; КГ – $80,87 \pm 2,74$), что свидетельствует о низких баллах в обеих группах, т.к. Шкалой предусмотрен максимальный балл – 90.

В процессе беседы подросткам был задан вопрос «Как ведет себя настоящий мужчина?». Анализируя ответы, мы выделили такие группы:

- ответы, которые содержали перечисления действий и поступков мужчины *с эмоционально положительной направленностью* (например, «защищает женщин, отвечает за свои слова, работает, ведет себя хорошо и прилично, культурно, благородно, серьезно и сдержанно, выручает в проблемах» и др.);

⁵³ Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб. : Питер, 2002.

⁵⁴ Инденбаум Е. Л. Психолого-педагогическая диагностика и консультирование в специальной психологии. Учебное пособие / Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2010. – 128 с.

⁵⁵ Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. – СПб. : ГП ИМАТОН, 1992

- ответы, которые содержали перечисления действий и поступков мужчины *с эмоционально отрицательной направленностью* (например, «не огрызается, не грубит, не бесится, не матерится, не ворует, не жадничает; так, чтобы его нельзя было в чем-либо заподозрить, не агрессивный» и пр.);

- ответы, содержащие *неопределенность представлений* о поведении мужчины (например, «я же не мужчина, поэтому не знаю; нормально; очень важный; удовлетворительно; первый никуда не лезет; оправдывает надежды; у них все по-другому, не как дети» и пр.).

Анализ ответов показал, что подростки с девиантным поведением достоверно чаще называли действия и поступки настоящего мужчины *с эмоционально отрицательной направленностью* (ЦГ – $0,56 \pm 0,14$; КГ – $0,25 \pm 0,11$, при $p < 0,01$). *Неопределенность представлений* о поведении мужчины также чаще имело место у трудновоспитуемых подростков (ЦГ – $0,62 \pm 0,20$; КГ – $0,37 \pm 0,12$, различия имеются, но не являются достоверными).

Результаты проведенного корреляционного анализа выявили отрицательную связь ($r = -0,56$, при $p < 0,05$) между шкалой социальной адаптации и действиями/поступками с эмоциональной отрицательной направленностью (при характеристике поведения настоящего мужчины) только в ЦГ, т.е. чем ниже балл по социальной адаптированности, тем больше подросток называет негативных вариантов мужского поведения.

На следующем диагностическом этапе изучали представления мальчиков о вариантах поведения взрослого мужчины в трудных ситуациях. Для этой цели мы применили проективную методику «Незаконченные предложения», состоявшие из 5-ти незавершенных предложений, например: «Если мужчина понимает, что жизненная ситуация очень трудная, то...», «Когда мужчина принимает решение, то...», «Если мужчина не может сразу получить то, что хочется, то...» и другие. Варианты поведения выделялись с помощью контент-анализа, назовем их – самостоятельное решение, принятие помощи, отказ от деятельности, выражение эмоций, обдумывание проблемы.

В итоге сравнения полученных данных от подростков ЦГ и КГ достоверных различий мы не выявили, но они явно проявились, когда мальчиков распределили на полоролевые типы: маскулинные, феминные и андрогинные. Дадим краткую характеристику этим типам из психологических источников. Маскулинные индивиды обладают ярко выраженными традиционными мужскими качествами; они менее чувствительны, более

энергичны, амбициозны и свободолюбивы. Феминные индивиды имеют явно выраженные традиционные женские качества; чувствительны, отличаются заботливостью, ценят человеческие отношения и творческие достижения. Андрогинны – индивиды, сочетающие в себе одновременную выраженность маскулинных и феминных характеристик: продуктивность и чувствительность, высокую жизнестойкость и коммуникабельность.

В нашей выборке подростки с маскулинным полоролевым типом чаще говорили, что мужчина в любой жизненной ситуации самостоятельно принимает решения («добивается», «пытается еще раз», «не отступает», «прикладывает все усилия», «будет делать несколько попыток» и др.), т.е. предлагают решать проблемные ситуации, проявляя волевые характеристики и демонстрируя самоуверенность.

Подростки с феминным полоролевым типом склоняли мужчину принять помощь в трудной жизненной ситуации или отказаться от деятельности («попросит о помощи», «спросит у кого-нибудь», «посоветуется», «ляжет спать и сделает утром», «бросит все», «не будет делать» и др.), т.е. чаще предлагали конформные варианты решения проблемы и стремление избежать сложные обстоятельства.

Подростки с феминным и андрогинным полоролевыми типами в равной степени открыто выражали эмоции за мужчину, если вопрос сразу не решался, и принимали стратегию обдумывания («будет доказывать свою точку зрения», «будет злиться», «извинится, что не получается», «промолчит», «обдумает проблему», «берет ответственность», «примет взвешенное решение», «оценит ситуацию, посмотрев с разных сторон»), т.е. предлагают разный диапазон вариантов поведения, в том числе и эмоциональные проявления при решении трудных ситуаций.

На основании проведенного исследования делаем выводы:

1. Трудновоспитуемые подростки мало имеют позитивных образов и примеров для подражания мужского поведения, т.к. чаще называли действия и поступки «настоящего» мужчины с эмоционально отрицательной направленностью и транслировали неопределенные представления о поведении мужчины.

2. Получены новые сведения о сопряженности полоролевого типа подростков и их представлений о вариантах поведения взрослого мужчины.

Таким образом, объяснения вариантов мужского поведения в какой-то степени зависят от полоролевого типа подростка, так как решение из создавшейся трудной ситуации каждый предлагает в соответствии со

своим полоролевым типом. Полученные данные требуют подтверждения на большей выборке испытуемых.

Целью другого исследования явилось выявление особенностей представлений о полоролевом поведении у трудновоспитуемых мальчиков-подростков, обучающихся в условиях специального закрытого учреждения. Отличием от предыдущего исследования являются другой диагностический пакет и контрастная по критерию успеваемости контрольная группа для сравнения – мальчики, обучающиеся в гимназии.

Данные полностью представлены в исследовательской работе И. Ю. Гришиной, выполненной под нашим руководством⁵⁶.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что представления о полоролевом поведении у подростков-правонарушителей и сверстников, обучающихся в гимназии, будут иметь сходства и различия, обусловленные социальной ситуацией развития, уровнем их гендерной идентичности и полоролевым типом.

Данное исследование проводилось в областном государственном специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением в поселке Тельма Иркутской области и в гимназии №2 города Иркутска. В исследовании приняли участие подростки в составе 28 человек: группы в равном количественном соотношении по 14 человек в возрасте 12-16 лет. Целевая группа (ЦГ) – это мальчики с девиантным поведением, контрольная группа (КГ) – это сверстники из массовой школы с нормативным поведением. Анкеты заполнили 8 педагогов данных учреждений.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методы и методики: опросник С. Бем «Маскулинность – феминность» для выявления полоролевого типа подростков⁵⁷, опросник «Я женщина/мужчина» (Л. Н. Ожигова) для определения гендерной идентичности⁵⁸, метод беседы с подростками для выявления их представлений о полоролевом поведении; осуществлялась экспертная оценка педагогов насчет

⁵⁶ Гришина И. Ю. Представления подростков-правонарушителей о полоролевом поведении // Качественное образование как фактор социального развития Байкальского региона : психолого-педагогические условия коррекции трудностей развития, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. тр. кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития / под ред. Е. Л. Инденбаум, Н. В. Заиграевой, Иркутск : Изд-во ИГУ, 2015. – с. 13–16

⁵⁷ Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб. : Питер, 2002

⁵⁸ Козлов В. В., Шухова Н. А. Гендерная психология. Учебник для вузов. – СПб. : Речь, 2010

социальной адаптации и поведения мальчиков-подростков. Нами был составлен перечень из десяти правил мужского поведения (т.е. нормы этикета), принятые в нашем обществе, например: «заходя в помещение, я всегда снимаю шапку; уступаю место женщинам и старым людям в общественном транспорте; при случае подаю пальто девушке (женщине) и помогу одеться; всегда пропускаю вперед девушку или женщину, открывая перед ней дверь» и др. Кроме того, мальчиков просили высказать свое отношение к лишним, на их взгляд, нормам мужской этики.

Нами установлены положительные корреляционные связи между шкалами социальной адаптации и выполнением правил нормативного поведения. Корреляционные связи отличаются по степени силы (сильная и средняя) в группах подростков с маскулинным и андрогинным полоролевым типом. У мальчиков с маскулинным полоролевым типом выявлены тесные корреляционные связи (0,73 – 0,91, при $p < 0,05$), в сравнении с мальчиками с андрогинным полоролевым типом – у них обнаружены средние связи (0,51 – 0,73, при $p < 0,05$) между выполнением правил нормативного поведения и шкалами социальной адаптации.

По результатам исследования можно сделать следующие обобщения.

1. Степень гендерной идентичности и полоролевой тип испытуемых в нашем исследовании совпали, т.е. мальчики маскулинного полоролевого типа имели средневыраженную гендерную идентичность, а мальчики андрогинного полоролевого типа имели слабовыраженную гендерную идентичность. Мальчиков с феминным полоролевым типом в нашей выборке не оказалось.

2. По экспертной оценке педагогов мальчики с нормативным поведением социально адаптированы и чаще соблюдают правила и нормы мужского этикета в отличие от сверстников с девиантным поведением.

3. Маскулинные мальчики более привержены гендерным стереотипам и чаще стремятся выполнять правила мужского поведения. Мальчики с андрогинным полоролевым типом реже упоминают о важности и значимости соблюдения норм мужского поведения.

4. Отвечая на провокационный вопрос о возможном исключении правил мужского поведения, мальчики-подростки двух групп были едины во мнении, что некоторые правила поведения по отношению к девушке/женщине они бы исключили, а именно: пропускать вперед девушку (женщину), открывая перед ней дверь; следует заступиться за девушку, если вижу, что её обижают; при случае, нужно подать пальто девушке

(женщине) и помочь одеться. При этом мальчики с андрогинным полоролевым типом в 2 раза больше, чем мальчики с маскулиным полоролевым типом, высказали желание отменить обозначенные правила мужского этикета.

5. Некоторые правила полоролевого поведения в 100 % случаях одобряют мальчики обеих групп, например, первыми здороваться с лицами женского пола (девушками, учителями); уступать место женщинам (и старым людям) в общественном транспорте.

6. Анкетирование педагогов показало, что они достаточно часто напоминают воспитанникам о нормах и правилах мужского поведения в обществе. Тем самым было обнаружено противоречие между ответами педагогов и воспитанников, которые в беседе продемонстрировали слабую осведомленность о мужском полоролевом поведении.

В беседе педагоги указали, что процесс формирования полоролевого поведения у мальчиков-подростков с девиантным поведением затруднен. Также педагоги указали, что, на их взгляд, формирование полоролевого поведения у мальчиков-подростков с девиантным поведением осложнено в связи с пребыванием их в учреждении закрытого типа. Педагоги отметили, что формирование конструктивных навыков полоролевого поведения происходит в процессе различных форм межполового взаимодействия, что также невозможно в полной мере в данном учреждении. Кроме того, педагоги отметили, что одним из условий формирования полоролевого поведения у девиантных подростков в учреждениях закрытого типа является управление этим процессом со стороны взрослых.

2.2. Гендерные характеристики и особенности проявления эмпатии трудновоспитуемых девочек-подростков

Во втором параграфе отразим некоторые аспекты гендерной социализации девочек с девиантным поведением.

Целью исследования является выявление особенностей эмпатии, как личностного свойства у девочек-подростков с девиантным поведением, находящихся в условиях закрытого учреждения.

Данные полностью представлены в исследовательской работе Т. С. Ханхабаевой, выполненной под нашим руководством⁵⁹.

В психологической литературе эмпатией называют сочувствие, сопереживание, «проникновение» в мир переживаний других, чувствительность к чужому эмоциональному состоянию⁶⁰. Из анализа литературы о подростках с девиантным поведением нам известно, что несовершеннолетние правонарушители имеют низкий уровень эмпатии⁶¹. Объяснение этого факта кроется в неблагополучных семьях, в которых игнорировали внутренний мир подростков с раннего детства, проявляли безразличие к их чувствам, тем самым, сформировав нечувствительность к эмоциональному состоянию других людей.

В этом исследовании мы решили выявить особенности эмпатии у девочек с девиантным поведением, поскольку подобной информации недостаточно встречается в литературе. Изучение этого феномена у воспитанниц спецучреждения представляет интерес, прежде всего для понимания их соответствия социальной роли – будущих матерей, женщин. Биологическая способность женщин к деторождению, ухаживание за собственным ребенком непременно требует эмпатийного поведения, экспрессии, отзывчивости. Женщине предназначено природой, проявлять эмпатическую заботливость, чуткость, жалость, сострадание.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что у девочек с девиантным поведением из закрытого учреждения и у их сверстниц из массовой школы будут наблюдаться как общие показатели эмпатии, так и специфические особенности. Специфика обусловлена индивидуальным опытом общения в микросоциальном окружении.

В исследовании приняли участие воспитанницы Специального учебно-образовательного учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением города Иркутска в количестве 12 человек в возрасте 11-14 лет. В дальнейшем – целевая группа (ЦГ). Психолог учреждения характеризовал девочек как эмоционально неустойчивых,

⁵⁹ Ханхабаева Т. С. Особенности эмпатии у девочек-подростков с девиантным поведением // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докладов науч.-практ. конф. – Иркутск : ГОУ ВПО «ИГПУ», 2009. – с. 101–104

⁶⁰ Эмпатия и ее психологические корреляты // Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспект) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб.: Речь, 2005. – с. 84–88

⁶¹ Токарева Ю. А., Вахрина Н. В. Формирование гуманных чувств и отношений у воспитанников детских домов и интернатов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 8. – с. 66–69

конфликтных, с повышенной возбудимостью, с недостаточно развитой эмоциональной культурой – все это затрудняет отношения с окружающими. Группу сравнения составили 12 сверстниц из массовой школы (далее – контрольная группа – КГ).

Для выявления различий эмпатии мы применили опросник «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» (И.М.Юсупов)⁶². Опросник содержит 36 утверждений, варианты ответов, 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям.

Для выявления особенностей проявления эмпатии был составлен вариант проективной методики «Незаконченные предложения». В основу были положены группы предложений по шкалам предыдущего опросника.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты.

Несмотря на то, что при обработке данных проверялась степень откровенности, предусмотренная опросником, и результаты не рассматривались в случае сомнений в достоверности, показатель «Общий уровень эмпатии» у девочек ЦГ и КГ не имеет существенных различий (49,5 балла и 48,83 балла, соответственно). Наряду с этим имеются различия в показателях состава эмпатии и эмоциональной окрашенности предложений.

Более чувствительной оказалась проективная методика «Незаконченные предложения». Предусматривалось выделение трех видов отношений к социальному окружению: с положительной, отрицательной и нейтральной эмоциональной окрашенностью.

Показатель «Эмоциональная окрашенность предложений» различается у девочек сравниваемых групп: девочки с девиантным поведением дали в 3,7 раз больше предложений с негативной эмоциональной окрашенностью (ЦГ – 17,13%, КГ – 4,63%), девочки из массовых школ дали больше материала с положительной окраской (ЦГ – 48,62%, КГ – 60,65%).

С помощью методики «Незаконченные предложения» обнаружены сходства и различия в показателях «состав эмпатии», то есть различное отношение к социальному окружению и «эмоциональная окрашенность предложений» у девочек ЦГ и КГ.

⁶² Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупов) / Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002.

Сходства в эмпатических проявлениях обнаружены по отношению к незнакомым и малознакомым людям, пожилым людям, животным, героям художественных произведений.

Различия в проявлении эмпатии выявлены по отношению к родителям и детям. В этих группах предложений девочки с девиантным поведением дали максимальное число предложений с негативной эмоциональной окрашенностью. Приведем примеры высказываний девочек ЦГ: «Большинство известных мне семей неблагополучны, так же как и моя, ... живут неблагополучно, так как много пьющих», «Думаю, что многие отцы относятся к детям жестоко», «Считаю, что большинство матерей ненавидят своих детей», «Маленькие дети всегда надоедают, ... всегда пакостные и вредные, ... глупые, капризные и везде лезут», «Когда маленькие дети плачут, меня это очень раздражает».

Для сравнения представим эти же группы предложений девочек КГ: «Большинство известных мне семей очень счастливы, ... счастливые и дружные», «Родители относятся к своим детям с любовью и с большим вниманием, ... с уважением и пониманием, ... с добротой и всегда справедливо», «Когда маленький ребенок плачет, мама должна его успокоить», «Маленькие дети всегда должны быть счастливы, ... улыбаются и такие хорошие».

Из анализа литературы нам известно, что эмпатия является феноменом социально-психологического происхождения, который возникает и развивается в ситуациях взаимодействия личности с другими людьми, в частности, между родителем и ребенком. Одним из механизмов эмпатии является «ответные» отношения (механизм неосознанной идентификации), то есть ребенок относится к себе и другим так же, как родители относятся к нему. Мы предполагаем, что в будущем можно ожидать воспроизводства подобных детско-родительских отношений от девочек с девиантным поведением.

Изначально выдвинутая гипотеза подтвердилась. У девочек с девиантным поведением из закрытого учреждения и у их сверстниц из массовой школы выявлены как общие показатели эмпатии, так и специфические особенности.

В заключение этого исследования хотелось бы сказать, что развитие такого качества, как эмпатия, особенно важно для девочек, так как воспитание девочек, дочерей – будущих матерей (умение сопереживать собственному ребенку) – чрезвычайно важная составляющая

воспроизводства человеческих отношений, проявляющихся в ситуациях общения и взаимодействия.

Целью еще одного исследования явилось выявление гендерных характеристик у девочек-подростков с девиантным поведением, находящихся в условиях закрытого учреждения. Данные полностью представлены в исследовательской работе Т. С. Ханхабаевой, выполненной под нашим руководством⁶³.

Целевая группа испытуемых – несовершеннолетние девочки-подростки с девиантным поведением, изолированные от общества за совершение различных правонарушений.

Изучение гендерных характеристик у воспитанниц спецучреждения является важным для понимания их соответствия социальной и гендерной роли – будущих женщин, матерей, жён. Решая проблемы их дальнейшей социализации, нельзя оставлять без внимания и те проблемы, которые возникнут при попытке создать свою семью, без которой не может быть полноценной социализации.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что у девочек-подростков с девиантным поведением будет выявлено своеобразное соотношение гендерных характеристик ввиду большей выраженности агрессивного поведения по сравнению со сверстницами с социально одобряемым поведением. Специфика обусловлена микросоциальной средой и индивидуальным опытом общения в социуме.

В исследовании приняли участие воспитанницы Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних в количестве 12 человек в возрасте 15-16 лет, в дальнейшем – целевая группа (ЦГ). Группу сравнения составили 12 девочек-сверстниц из средней общеобразовательной школы – контрольная группа (КГ).

Гендерные характеристики представляем исследованием показателей маскулинности (мужественности), феминности (женственности) и андрогинности (сочетание маскулинных и феминных характеристик), уровня агрессивности и степени выраженности эмпатии.

Диагностический аппарат представлен тремя методиками. Для определения психологического пола подростков мы применили опросник С. Бем «Маскулинность – Феминность». Опросник содержит 60

⁶³ Ханхабаева Т. С. Гендерные характеристики и их особенности у девочек-подростков с девиантным поведением // Диагностические и коррекционные аспекты сопровождения социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докладов науч.-практ. конф. – Иркутск: ФГ БОУ ВПО «ВСГАО», 2012. – с. 67–69

утверждений (качеств) и определяет степень андрогинности, маскулинности и феминности личности⁶⁴. Для выявления различий эмпатии мы применили «Опросник эмпатии» А. Меграбяна и Н. Эпштейна⁶⁵. Для оценки агрессивности использовали опросник Басса-Дарки, который направлен на выявление агрессивных тенденций в поведении. Уровень агрессивности оценивается по следующим видам реакций: физическая, косвенная, вербальная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность и чувство вины⁶⁶.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты: девочки-подростки с девиантным поведением проявляют более маскулинные черты личности. Предположительно это связано с тем, что на ранних этапах формирования была нарушена полоролевая идентификация (отсутствие матери, эмоциональная депривация), отсутствие благополучной, нравственной среды, влияние девиантной субкультуры. Все это привело к искажению полоролевого поведения и соответствующих качеств.

В ЦГ у девочек выявлена высокая агрессивность и меньшая способность эмпатировать, чем у сверстниц КГ. Объяснение этого факта кроется в неблагополучных семьях, в которых взрослые игнорировали внутренний мир подростков с раннего детства, проявляли безразличие к их чувствам, тем самым сформировав нечувствительность к эмоциональному состоянию других людей, и у них менее богатый опыт в сфере эмпатийной отзывчивости.

Обобщим результаты исследования:

1. Девочки подростки ЦГ обладают андрогинными и маскулиными характеристиками, а девочки из КГ андрогинными и феминными качествами.

2. У маскулиных девочек с девиантным поведением ниже показатель эмпатии и выше показатели агрессивности и враждебности.

⁶⁴ Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб. : Питер, 2002

⁶⁵ Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2006

⁶⁶ Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара : БАХРАХ-М, 2004

3. У фемининных девочек с социально одобряемым поведением выше показатели эмпатии и ниже показатели агрессивности и враждебности.

Выявлена закономерность: чем меньше маскулинной составляющей в гендерной характеристике девочек, тем выше показатель эмпатии и меньше проявления агрессивности и враждебности.

В завершении второго параграфа хотелось бы сказать, что девочка – прообраз будущей женщины и матери. Биологическая способность женщин к деторождению, уход за собственным ребенком непременно требует четкого исполнения гендерной роли, а так же эмпатийного поведения, экспрессии, отзывчивости. Девочка, девушка должны усвоить нормы, правила и модели женского поведения, которые весьма отличаются от мужского.

Заключение

Подростки с девиантным поведением – одна из наиболее уязвимых групп населения в процессе гендерной социализации. В контексте приведенных исследований нас интересовали разные аспекты гендерной социализации трудновоспитуемых подростков, находящихся в условиях закрытого образовательного учреждения. Неблагополучная семейная среда в детстве, ограничение независимости в подростковом возрасте, изоляция мальчиков и девочек друг от друга сказываются на их гендерной идентичности, представлениях о полоролевом поведении и проявлении эмпатических качествах. В результате у подростков происходит искажение процесса гендерной социализации, что усугубляет их социальную адаптацию.

Большинство мальчиков в своей подростковой идеологии ставят на первое место ценности маскулинности, т.е. они полагают, что мужчина должен быть сильным, независимым, активным, агрессивным, самодостаточным, ориентированным на индивидуальные достижения и т.п. Как результат, сегодня мы видим все больше примеров низкой культуры и этики у мальчиков-подростков.

Среди современных девочек-подростков утрачиваются истинно женские качества, которые необходимы для личностного развития, семейной и социальной адаптации, супружеского благополучия, для достойного осуществления в будущем ролей жены и матери.

Обращаем особое внимание на компетентность педагогов, взаимодействующих с подростками, в вопросах этикета и полоролевого поведения. Очень важно школьным учителям воспринимать своих воспитанников с учетом половой принадлежности, а значит, включать в свою воспитательную задачу по формированию специфики форм поведения, присущих мужчине и женщине. Педагогическое влияние должно быть подкреплено напоминаниями подросткам об их гендерной роли и социальных нормах полоролевого поведения.

Результаты проведенных исследований могут быть использованы специалистами образовательных организаций, где находятся подростки с девиантным поведением, для последующей коррекционной и формирующей работы.

Полученные результаты также будут полезны психологам, осуществляющим свою профессиональную деятельность в образовательных организациях закрытого типа, для организации содержательной психологической помощи подросткам с девиантным поведением в вопросах формирования и коррекции полоролевого поведения.

Глава 3. Психология самосознания проблемных подростков

3.1. Проблема самосознания в психологии

Отношение личности к самой себе как к социальному существу, к своим потребностям и поступкам, проявляется в самосознании. Большинство исследователей сходится на том, что самосознание - это система представлений человека о самом себе, в которую входит как осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Другими словами, самосознание - высший уровень развития сознания, основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Весьма часто самосознание также определяют как образ себя и отношение к себе. Очевидно, что попытки человека найти смысл в собственной деятельности, в своем существовании, являются проявлением самосознания.

Проблема самосознания является одной из важнейших в психологической науке. Многие выдающиеся ученые разрабатывали свои концепции самосознания, стремясь раскрыть психологическую сущность этого феномена.

Одним из первых психологов, обратившихся к проблеме самосознания личности, стал У. Джеймс⁶⁷. Зарубежные ученые традиционно используют понятие «Я-концепции» или «Я-образа», говоря о самосознании личности. Разрабатывая понятие «Я-концепции», У. Джеймс говорил о двух неразрывно связанных сторонах «личностного Я»: «Я-сознающем» и «Я-как объекте». Последнее следует понимать как всё то, что личность присваивает себе, считает своим. Отсюда «Я-как объект» подразделяется на «духовное Я», «материальное Я», «социальное Я» и «физическое Я». Человек реализует различные компоненты своего «Я» через достижение соответствующих целей, связанных с его духовными, материальными, социальными ценностями. Достижение этих целей определяет, насколько успешным человек себя ощущает. Таким образом, особенности нашего самосознания, специфика «Я-концепции», определяют, что для нас является важным, каковы наши

⁶⁷ Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. - М.: Академический проект, 2011. — 318 с.

притязания. Достигая успеха в своих притязаниях, мы повышаем самооценку и самоуважение. Но свою личную «планку» достижений каждый задаёт для себя сам – то, что для одного человека является посредственным результатом, другой воспринимает как успех.

Развивая понятие «Я-концепции», К. Роджерс⁶⁸ предложил феноменалистический подход к личности человека. Согласно феноменалистической психологии, мировосприятие каждого человека весьма субъективно – для каждого из нас единственной реальностью является та, которую мы воспринимаем, каждый человек живёт в своём субъективном мире, выстраивая свою «Я-концепцию» в процессе взаимодействия с социумом. Говоря о «Я-концепции» личности, К. Роджерс вслед за У. Джеймсом рассматривает понятие самоуважения – потребность в самоуважении развивается, когда личность имеет опыт позитивного отношения к себе со стороны других людей и встраивает этот опыт с собственную систему представлений о себе.

К. Роджерс также анализировал понятие «идеального Я» как компонента «Я-концепции». Для гармоничного развития личности необходим баланс «идеального Я» и «реального Я». Эти компоненты самосознания не должны быть идентичны друг другу, но разрыв между ними не должен быть слишком большим – если в «Я-концепции» человека идеальный образ себя оказывается очень далёким и недостижимым, это неизбежно ведёт к снижению самооценки и самоуважения.

Большинство зарубежных теорий о «Я-концепции» базируется на взглядах У. Джеймса и К. Роджерса, поэтому в зарубежной психологической науке принято понимать «Я-концепцию» как совокупность представлений человека о самом себе. Отсюда самосознание рассматривается как эмоционально-ценностное отношение личности к самой себе в сочетании с вызванными этим отношением поведенческими реакциями.

Если в зарубежной науке акцент делается на особенностях и закономерностях развития и формирования самосознания личности, то в отечественной психологии самосознание анализируется в контексте деятельности. Так, А. Г. Спиркин⁶⁹ указывает, что «самосознание – это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни». Схожим образом рассуждает И. И.

⁶⁸ Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

⁶⁹ Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972 г. – 303 с.

Чеснокова⁷⁰ которая в своей трактовке самосознания уделяет большое внимание процессу самопознания как одному из компонентов самосознания. Основываясь на взглядах И. С. Кона, И. И. Чеснокова выделяет три компонента в структуре самосознания личности – самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и саморегуляцию. Выделяя два уровня самопознания, И. И. Чеснокова описывает первый уровень как самопознание через самовопритие и самонаблюдение, а второй уровень – как самопознание через самоанализ и самоосмысление. Отношение личности к тому что она «узнаёт, понимает относительно самой себя» лежит в основе второго компонента самосознания – эмоционально-личностного отношения к себе. Эти два компонента в своей совокупности определяют самооценку личности. Третий компонент самосознания – саморегуляция – проявляется как в управлении конкретным поведенческим актом, так и в самоконтроле как в умении соотносить цель, мотив и ход выполняемого действия.

Обобщая существующие научные подходы к проблеме самосознания, можно выделить отмечаемые большинством авторов ключевые моменты. Во всех концепциях самосознание так или иначе трактуется как сложный и многоступенчатый процесс познания человеком самого себя и определённого эмоционального отношения к себе. Интеграция единичных представлений и образов ведёт к возникновению целостного образа Я, что возможно только во взаимодействии личности с социумом. По сути, самосознание и является результатом осознания человеком своих отношений с миром, с окружающей средой, прежде всего, социальной. Осознанные связи человека с миром, с социумом определяют его ценностные отношения ко всем сферам жизни.

Отсюда следует вывод, что основными функциями самосознания в социальном плане являются регуляция поведения человека и мотивация. Функция регуляции поведения личности проявляется в самоконтроле и самоорганизации, что способствует самовоспитанию и самосовершенствованию. Мотивационная функция самосознания проявляется в лучшем и более полном осознании себя, своих желаний, потребностей, чувств и эмоций, что способствует обретению новых, подлинных, жизненных целей, в достижении которых возможна самореализация личности.

Итак, самосознание во многом определяет наше мировосприятие, стиль поведения, специфику жизненного пути.

⁷⁰ Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

3.2. Особенности самосознания в подростковом возрасте

Самосознание активно формируется в подростковом возрасте, насыщенном, как известно, разнообразными личностными изменениями, в значительной степени определяющими весь дальнейший личностный рост человека. Можно проследить, как внутри данного возрастного периода происходит формирование «Я-концепции» и уровень развития самосознания переходит от низкого к среднему и высокому.

Дети в возрасте 9-10 лет в большинстве случаев способны дать адекватную оценку своим личностным качествам, опираясь на мнение окружающих, прежде всего значимых взрослых. Интерес к своему внутреннему миру в этом возрасте еще полностью не пробудился, поэтому, оценивая себя, дети не опираются на результаты самоанализа.

В возрасте 11-12 младшие подростки начинают осознавать всё больше представлений о себе, пополняя «Я-концепцию» отдельными «Я-образами», обычно тесно связанными с конкретными ситуациями и пока еще неполными, противоречивыми.

К 13 годам ярко проявляется тенденция к выявлению более общих личностных качеств. Не привязываясь к конкретным ситуациям, подростки осознают уникальность и неповторимость своей личности. Дополненная новыми образами «Я-концепция» становится более целостной, но наиболее простроенным остаётся образ «физического Я».

В 14 лет развитие самосознания позволяет подросткам оценивать в себе абстрактные личностные качества, прежде всего моральные и волевые.

В возрасте 15-17 лет представления подростков о себе становятся, с одной стороны, более разнообразными и дифференцированными, с другой стороны – целостными и непротиворечивыми. Совершенствуя суждения о себе, критикуя и оценивая самого себя с учётом мнения окружающих, подросток приходит к более точной самооценке. К концу подросткового периода юноши и девушки обладают личной ответственностью, то есть могут отвечать за свои действия не только перед другими людьми, но и перед самими собой. Подобный переход от внешней регуляции поведения, когда действия подростков зависели от требований конкретной ситуации, к саморегуляции, когда действия подростков зависят от требований, которые они сами к себе предъявляют, указывает на довольно высокий уровень развития самосознания. Поведение подростков становится более обдуманном,

конкретные поступки определяются не сиюминутными импульсами, а теми принципами и ценностями, которые были осознаны и приняты как часть «Я-концепции».

Формирование самосознания в подростковом возрасте зависит от множества условий.

Прежде всего, в подростковом возрасте активно формируется **образ «физического Я»**. Закономерные возрастные изменения, связанные с ростом и перестройкой организма, приводят к тому, что подростки концентрируются на характеристиках своего телесного облика, оценивают и презентуют себя социуму через образ своего тела. Такая повышенная сосредоточенность на своей внешности зачастую приводит к болезненным реакциям на любые, мнимые или реальные, физические несовершенства. Подростки остро переживают любое несоответствие своего веса, роста, фигуры, черт лица принятым стандартам. Стремясь избежать подобных несоответствий, многие подростки активно формируют свой физический облик через спортивные упражнения и диеты, другие экспериментируют с внешностью, меняя стиль одежды, причёску, прибегая к татуировкам, пирсингу и другим подобным способам изменения своего внешнего облика. Самооценка физических изменений во многом определяет целостную самооценку личности подростка.

Важнейшей характеристикой самосознания подростков является развитие **рефлексии**. В этом возрасте развивается теоретическое мышление, способствуя формированию у подростков новых познавательных интересов и активизируя процесс самопознания. Усиливающийся интерес к своей личности побуждает подростков исследовать свой внутренний мир и анализировать своё поведение в контексте взаимодействия с другими людьми.

Одно из главных новообразований возраста – **чувство взрослости** – связано с дифференциацией и структурированием представлений подростка о самом себе. Стремление отстаивать свои взгляды, собственное мнение и линию поведения предполагает признание значимости подростка в мире взрослых. Подросток нуждается в том, чтобы и сверстники, и взрослые, воспринимали его как взрослого, а не как ребенка. Выраженная потребность в самоутверждении, в равноправном положении в мире взрослых указывает на осознание себя как самостоятельной личности и, по сути, является проявлением самоопределения.

На формирующееся самосознание подростков оказывает влияние и **принадлежность к референтной группе**. Обычно одной из основных групп принадлежности подростка является школьный класс. Межличностные

взаимоотношения в классе могут влиять на формирование личности, статусное положение в классе во многом определяет самооценку подростка и его представления о себе. Подросток может быть членом одной или нескольких референтных групп, как связанных со школьным коллективом, так и полностью не зависящих от него. Референтная группа позволяет удовлетворять основные потребности, свойственные этому возрасту, прежде всего потребность в неформальном общении. В ходе такого свободного, нерегламентированного общения, подросток получает возможность самовыражения, учится взаимодействовать с другими людьми, принимать их такими, какие есть. Несмотря на высокую значимость отношений со сверстниками, отношения со взрослыми также являются важными для подростков. Отношения с родителями и учителями могут принимать характер противостояния, но именно в общении со взрослыми, отстаивая право на свою самостоятельность, подросток учится лучше понимать себя, свои цели и желания.

Развитие самосознания в подростковом возрасте способствует личностному и социальному развитию. Пытаясь понять себя и найти своё место в обществе, подросток постепенно усваивает социальные нормы и ценности. Осознавая свои потребности, мотивы, переживания, подросток учится оценивать свои действия и поступки, исходя из их смысла, и вырабатывает критерии ценностно-смыслового отношения к себе и окружающему миру.

Если в подростковом возрасте не происходит активное развитие «Я-концепции» и уровень самосознания остаётся низким, это приводит к отклонениям в формировании личности, к различным патологическим и дезадаптивным поведенческим реакциям.

3.3. Самосознание подростков с девиантным поведением

Выстраивая свою «Я-концепцию», подросток вырабатывает для себя нормы поведения, как своего собственного, так и поведения других людей, активно включается в систему взаимоотношений, оценивает окружающих и получает от них оценку себя и своего поведения. Благодаря этому происходит формирование адекватного самоотношения, расширение представлений о своём «образе Я», гармонизация самооценки.

Если по каким-либо причинам у подростка формируется негативное самоотношение, это обычно приводит к трудностям социализации, вплоть до возникновения девиантного поведения и дезадаптации личности. Негативное отношение к самому себе, свойственное девиантному подростку,

сопровождается выраженным экстернальным локусом контроля, низким уровнем развития самоопределения и рефлексии. Таким образом, имея неадекватную самооценку и эмоционально-отрицательное отношение к себе, девиантный подросток плохо понимает себя, зачастую не сознаёт не только своих истинных потребностей, желаний и целей, но и своих проблем.

Такие подростки редко задумываются над причинами или последствиями своих действий, чаще действуют, повинаясь мгновенному импульсу. Испытывая затруднения в планировании деятельности, они склонны импульсивно принимать решения. Всё это приводит к тому, что «Я-концепция» практически не развивается, становясь очень ригидной, и подросток смиряется, «сживает» с неадекватным образом себя. Преодолеть эти трудности возможно как раз за счет развития самосознания, формирования позитивного самоотношения с помощью развития навыков рефлексии, которые обычно не сформированы у девиантных подростков.

Несформированность рефлексивных навыков ведёт к тому, что подростки с девиантным поведением слабо осознают и не контролируют связь между существующей в тот или иной момент ситуацией и собственным мировоззрением. Такие подростки часто мыслят стереотипно, предпочитают действовать по прежним, хорошо знакомым образцам, не ищут новых путей и способов решения проблем и преодоления препятствий. Как следствие, девиантным подросткам трудно осуществлять самоконтроль и анализ своих действий, объективно и адекватно оценивать свои достоинства и недостатки, осознавать свои чувства.

Отдельно следует отметить, что существует немногочисленная категория девиантных подростков со средним и высоким уровнем развития рефлексивности, которым свойственен умышленный характер правонарушений⁷¹. Таким подросткам присуща роль организатора при совершении каких-либо социально неодобряемых поступков, то есть, имея способности к планированию и прогнозированию, понимая, к каким последствиям приведёт то или иное их действие, они не считаются с социальными нормами и правилами и не задумываются о моральной стороне своих поступков.

⁷¹ Ульянова, В. П. Специфика рефлексии нормативной ситуации подростками с нормативным и делинквентным поведением / В. П. Ульянова // Научные проблемы гуманитарных исследований. М., 2008. - № 7 (14). - С. 33-41.

3.4. Самосознание подростков с ограниченными возможностями здоровья

Другой категорией проблемных подростков являются подростки с ограниченными возможностями здоровья. Нарушение физического и/или психического развития всегда оказывает значительное влияние на личность.

Если ограничение возможностей связано с видимым физическим недостатком, это приведет к возникновению чувства неполноценности, ущербности, так как, как было показано выше, образ «физического Я» имеет большое значение для подростков. Подростки с ограниченными возможностями здоровья обычно острее переживают возрастной кризис, им сложнее адаптироваться, найти своё место в среде сверстников, что связано со скудным опытом коммуникации, менее развитыми навыками самоконтроля и саморегуляции. Многие подростки с ограниченными возможностями испытывают и трудности в обучении, связанные с временными возрастными ухудшениями внимания и памяти на фоне гормональной перестройки организма. К старшему подростковому возрасту, когда в норме кризис должен быть преодолен и «Я-концепция» обретает свои основные черты, подростки с ограниченными возможностями испытывают депрессивные состояния, становятся очень тревожными, эмоционально нестабильными, проявляют признаки неадекватного поведения в форме чрезмерной демонстративности или, напротив, крайней замкнутости.

В дошкольном и младшем школьном возрасте многие дети с ограниченными возможностями здоровья изолированы от широкой общественной среды, следствием чего является недостаток контактов в подростковом возрасте, обострённое чувство одиночества. Отсутствие полноценного опыта взаимодействия со сверстниками может привести к ранней десоциализации, к искажению развития личности, в частности, к развитию аутистических черт характера, к перерастанию чувства неполноценности в комплекс неполноценности.

Постоянное взаимодействие только со взрослыми не способствует в должной степени личностному росту подростка, которому для удовлетворения свойственных его возрасту потребностей необходимо общение со сверстниками. Чаще всего подростки с ограниченными возможностями здоровья воспитываются в семьях с неблагоприятными типами семейного воспитания. Это либо гиперопека, способствующая инфантилизации,

несамостоятельности, формированию иждивенческой позиции, либо гипопека, проявляющаяся в эмоциональном отвержении родителями подростка, в результате чего его «Я-концепция» искажается, формируется негативное самоотношение, неприятие себя, неадекватная самооценка.

Действительная помощь ребенку и подростку с ограниченными возможностями должна быть направлена прежде всего на воспитание его самостоятельности, формирование позитивного самоотношения и адекватной самооценки. Взрослые должны предоставить такому подростку возможности для самореализации, обеспечив чувство безопасности через психологическую поддержку и эмоциональное принятие, но ни в коем случае не лишая его инициативы и самостоятельности по причине ограничения возможностей. Ограничение возможностей означает, что следует найти другой путь для самореализации подростка, а не отказываться от неё вовсе.

Перечисленные выше факторы, оказывающие негативное влияние на формирование самосознания подростка с ограниченными возможностями здоровья, существенно затрудняют социально-психологическую адаптацию и самореализацию личности. Основными психологическими условиями социально-психологической адаптации подростка с ограниченными возможностями можно назвать осознание им реального положения дел и адекватную самооценку, развитие навыков саморегуляции и коммуникации с целью самопознания и самоопределения, в том числе профессионального.

Развитие позитивного самоотношения как качества личности является условием психологического благополучия подростка с ограниченными возможностями, и в большинстве случаев возможно лишь при организации специальной психолого-педагогической помощи.

3.5. Методы диагностики самосознания проблемных подростков

Для диагностики самосознания используется ряд психодиагностических методик, прежде всего различные виды самоотчётов и самоописаний, а также стандартные тестовые методики.

К методикам-самоотчётам можно отнести, к примеру, **шкалу детской Я-концепции Пирса-Харриса**, известную в нашей стране в модификации А. М. Прихожан⁷². Данный личностный опросник предназначен для

⁷² Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. - М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.

испытуемых 12-17 лет и имеет два варианта – для мальчиков и девочек. Опросник содержит шкалу социальной желательности и позволяет выявить уровень самооотношения по ряду параметров, таких как отношение к своему поведению, интеллекту, внешности, популярности среди сверстников, положению в семье.

Структуру самооотношения можно выявить с помощью **методики исследования самооотношения (МИС) С. Р. Пантелеева**⁷³. Методика позволяет диагностировать степень выраженности следующих компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. Автором методики предлагается трактовка каждого из выделенных компонентов самооотношения и три возможных уровня их развития – низкий, средний и высокий.

В группе нестандартизированных самоотчётов можно выделить **методику М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?»**. Данная методика предполагает свободные ответы на вопрос «Кто я такой?». В классическом варианте на выполнение методики отводится 12 минут, в течение которых испытуемый должен дать 20 различных ответов на этот вопрос. Полученные данные анализируются с помощью контент-анализа, что позволяет выявить представления испытуемого о самом себе, определить особенности «Я-концепции», прежде всего «социального Я» и «физического Я», выявить ценности и убеждения.

Изучая самосознание проблемных подростков, имеет смысл дополнить исследование выявлением уровня и особенностей их рефлексии. Одной из наиболее распространённых методик, диагностирующих данный феномен, является **методика «Индивидуальная мера рефлексивности» А. В. Карпова**⁷⁴, которая позволяет определить как общий уровень развития рефлексивности как свойства личности, так и уровень развития некоторых видов рефлексии: ретроспективную, ситуативную и перспективную рефлексия, а также рефлексия общения и взаимодействия.

Виды рефлексии также можно выявить с помощью **методики «Рефлексия человека в жизнедеятельности» А. С. Шарова**⁷⁵. Каждое из 36 утверждений данной методики оценивается по семибалльной шкале с трёх

⁷³ Пантелеев, С.Р. Методика исследования самооотношения / С.Р. Пантелеев. - М.: Смысл, 1993. - 32 с.

⁷⁴ Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. - № 5. - С. 45–57.

⁷⁵ Шаров, А. С. Жизненные кризисы в развитии личности / А. С. Шаров. - Омск: ОмГПУ, 2005. - 166 с.

позиций, отражающих три качества рефлексии – простроенность, осмысленность и организованность. Также методика позволяет оценить степень выраженности различных видов рефлексии, в частности, по временному параметру (ретроспективная рефлексия, рефлексия настоящего, проспективная рефлексия).

3.6. Методы формирования и коррекции самосознания проблемных подростков

Специфика формирования самосознания проблемных подростков не только приводит к возникновению невротических расстройств, но и препятствует нормальному личностному росту, способствуя возникновению различных психологических проблем, затрудняющих социализацию и адаптацию. Искаженная «Я-концепция», неполные и неадекватные представления о себе ведут к формированию у подростков поведения, не всегда соответствующего объективным обстоятельствам. Возникающие конфликты между желаемым и возможным приводят к появлению эмоциональной напряженности, общий фон которой нарастает в зависимости от значимости и частоты конфликтов. Личностное развитие приобретает характер дисгармоничного, дезадаптивного типа.

Самосознание формируется и развивается в процессе общения с другими людьми, во взаимодействии, которое дает возможность получить обратную связь, увидеть себя глазами других людей. Поэтому оптимальной формой психологической работы по развитию и коррекции самосознания в подростковом возрасте можно считать тренинг.

В качестве примера тренинговых занятий по развитию самосознания проблемных подростков рассмотрим группы коллективного самоанализа. В нашей стране одним из первых подобные группы начал вести В. В. Комаров⁷⁶, который указывает на высокую эффективность данной формы работы. Им выделены условные фазы развития коллективного самоанализа, отражающие изменения, которые происходят в самосознании участников тренинговых занятий.

Фаза 1. «Информационно-коммуникативный уход».

Устанавливая контакты друг с другом, подростки делятся личными историями, забавными случаями из жизни, интересными происшествиями. На

⁷⁶ Комаров, В. В. Активные групповые методы как средство коррекции психологических характеристик педагогически запущенных подростков / В. В. Комаров // Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников. М.: АПН СССР, 1990. - С.103-112.

этой фазе важны не сведения, которые можно получить из таких рассказов, а устанавливающиеся взаимоотношения, определение областей интересов участников тренинга, снятие тревоги и напряженности.

Фаза 2. «Агрессивная эгозащита и конфликтность».

Начав чувствовать себя в группе комфортно, проблемные подростки начинают говорить о своих обидах, конфликтах. Ярко проявляется тенденция обвинять в конфликтах взрослых – родителей, учителей. На этой фазе подростки еще не способны осознать свои собственные ошибки, понять причины своих поступков, которые привели к конфликтам. В ходе групповых дискуссий тренер должен постараться затронуть проблему нравственных принципов, чтобы участники группы перешли к обсуждению личной ответственности. Завершением этой фазы может стать принятие ответственности за происходящее в группе каждым ее участником, отказ руководителя от формального лидерства, выбор старосты группы.

Фаза 3. «Фантазирование».

Осуществляется работа с таким компонентом «Я-концепции» как «фантастическое Я». Подростки выполняют упражнения по свободному фантазированию, получая возможность с помощью «фантастического Я» преодолеть какие-то фрустрирующие ситуации и осознать свои неудовлетворенные потребности, прежде всего социальные.

Фаза 4. «Отношение к противоположному полу».

Общение со сверстниками противоположного пола является одной из важнейших потребностей подростка. Проблемные подростки обычно имеют ограниченный опыт такого общения, поэтому для них особенно актуально обсуждение вопросов психологии противоположного пола, особенностей установления контакта и взаимоотношений. Имея недостаточно развитый уровень рефлексии, проблемные подростки зачастую осознают только свои цели и желания, связанные с представителями противоположного пола, но не представляют, как достичь желаемого, не умеют прорабатывать свои действия, планировать взаимодействие, предвидеть реакцию другого человека. Поэтому на данной фазе обсуждаются способы установления контакта и взаимодействия с представителями противоположного пола, а также проводится работа по формированию такого компонента «Я-концепции», как «зеркальное Я».

Фаза 5. «Рефлексия».

В ходе работы у участников группы начинают развиваться навыки рефлексии, они учатся анализировать психологические основания своих действий. Чтобы активизировать процесс развития рефлексии, следует

предлагать подросткам упражнения на взаимооценивание, направленные на самопонимание, арттерапевтические техники, задания по самопрезентации.

Фаза 6. «Самокритика».

Взросший уровень самопонимания и самоанализа приводит к тому, что представления подростков о самих себе становятся более полными и объективными, участники тренинга начинают осознавать свойственные им недостатки характера и поведения. На этой фазе ведущий тренинга должен помочь подросткам осознать, как их недостатки характера, личностные и психологические проблемы влияют на их общение с другими людьми и какую роль играют в возникновении конфликтов. При этом важно сохранять благоприятную психологическую атмосферу и следить за тем, чтобы все участники тренинга сохраняли определённый уровень самопринятия – критикуя свои отдельные недостатки или поступки, положительно оценивали себя как личность.

Фаза 7. «Самоконтроль».

Закономерным итогом предыдущей фазы является осознание необходимости управления собственным поведением, а также контроля своих эмоций и чувств. Поэтому на данной фазе происходит обсуждение, обычно в форме групповой дискуссии, проблемы самоконтроля, после чего можно переходить к конкретным упражнениям по развитию самоконтроля и саморегуляции.

Фаза 8. «Проектирование будущего».

Всем категориям проблемных подростков свойственно крайне расплывчатое и неконкретное представление о себе в будущем. На данной фазе, когда работа группы коллективного самоанализа близится к завершению, участники группы характеризуются возросшим уровнем рефлексии, более адекватной самооценкой, они лучше понимают себя и других, и чувствуют себя увереннее. Всё это помогает подросткам задуматься о своём будущем, представить ближайшую и отдалённую перспективы. Коллективное обсуждение планов на будущее помогает подросткам включить представления о себе в будущее в картину своего «актуального Я».

Фаза 9. «Идеалы и ценности».

Итогом проделанной работы становится изменение ценностно-смысловой сферы личности проблемных подростков, формирование новых принципов, идеалов и ценностей на основе развитого самосознания. Подростки нуждаются в положительном образе значимого другого, который выступит ориентиром в процессе формирования новых ценностей, и задачей последней фазы групповой работы является поиск такого человека для каждого

участника группы. В ходе коллективного обсуждения подростки формируют и интроецируют образы авторитетных взрослых, чьи жизненные ценности и идеалы они готовы разделить. Довольно часто таким авторитетным взрослым для многих участников оказывается ведущий тренинга.

Помимо тренинговых занятий, для развития самосознания проблемных подростков успешно применяются такие методы групповой работы, как арттерапия, психодрама, когнитивно-поведенческая терапия, а также индивидуальная работа в форме психологического консультирования.

Если в занятиях по развитию самосознания участвуют подростки с ограниченными возможностями здоровья, следует учесть особенности работы с данной категорией проблемных подростков. Прежде всего, именно подросткам с ограниченными возможностями свойственен неадекватно высокий уровень функционирования защитных механизмов, которые не позволяют им осознать свои психологические проблемы. В ряде случаев работу по развитию самосознания должна предварять работа по преодолению подобных деструктивных психологических защит. Кроме того, затруднения может вызывать и сама форма групповой работы – подростки с ограниченными возможностями здоровья с трудом усваивают групповые правила, менее внимательны друг к другу, не умеют участвовать в коллективных обсуждениях. Все формы групповых психологических занятий с данной категорией проблемных подростков будут эффективнее в сочетании с индивидуальными занятиями, на которых психолог проводит подготовку к групповой работе и дополнительно разъясняет правила поведения в группе. Также следует учитывать более медленный темп работы подростков с ограниченными возможностями – психолого-педагогические и коррекционно-развивающие программы, предназначенные для них, обычно рассчитаны на более длительный срок, отдельные занятия короче по продолжительности и состоят из меньшего количества упражнений. Не следует забывать и о вероятной нестойкости результатов проведенной психологической работы. Чтобы добиться стойких результатов, необходимо закреплять их, осуществляя постоянное психологическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья.

В целом, задачей специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение проблемных подростков, является помощь им в осознании себя в сложной системе социальных взаимодействий, в развитии более высокого уровня самосознания, в определении жизненных целей и смыслов.

Глава 4. Технологии деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе

Введение

Практически в каждом классе есть ученики, которые отличаются от своих сверстников какими-либо особенностями (внешность, поведение, увлечения, мировоззренческая позиция и т. п.), что все чаще становится причиной насмешек и издевательств со стороны одноклассников.

В данный момент буллинг является международной проблемой. Ежегодно 27 января во всем мире отмечается день борьбы с буллингом (школьной травлей). Эта дата появилась в календарях ряда стран Европы и США неслучайно, данное положение дел обусловлено постоянным ростом числа жертв школьного насилия.

Для многих буллинг не проходит бесследно: буллинг сопровождается развитием кризисных состояний у и подростков, а иногда попросту ломает личности детей. Длительный стресс, связанный с постоянной травлей порождает чувство безнадежности и безысходности, что в свою очередь является благодатной почвой, фактором риска для возникновения мыслей о суициде. Принято говорить о ближайших и отдаленных последствиях жестокого обращения и невнимательного отношения к детям. К ближайшим последствиям относятся: физические травмы, повреждения, а также рвота, головные боли, потеря сознания. Среди отдаленных последствий жестокого обращения с детьми выделяются нарушения физического и психического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия.

Проблематика насилия вообще - обширная область, разрабатываемая в мировой психологии, педагогике, философии, социологии, культурологии, медицине и других отраслях научного знания. Теория насилия исследуется в трудах Ф. Ницше, З. Фрейда (психоанализ), представителей современного французского постмодернизма (Ж. Батай, Ж. Делёз, Ф. Гваттари, П. Кlossовски, М. Бланшо, Р. Барт, М. Фуко) и др.

Наряду с исследованием насилия, в последние годы активно исследуется понятие «ненасилие», появились новые научные направления - педагогика ненасилия (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), психология ненасилия (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл), философия ненасилия (Н.В. Абаев,

Р.Г. Асперсян, Ж. Госс, А.А. Гусейнов, М.В. Колтыпина, Г.С. Померанц) и другие направления.

Различные аспекты насилия над детьми затрагиваются в работах Н.А. Асановой, А. Гуггенбюль, М.А. Догадиной, Л.О. Прежогина, С.В. Ильина, В.Е. Каган, А.В. Орлова и др.

Первые систематические исследования проблемы буллинга принадлежат скандинавским ученым - Д. Олвеус, П.Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. Затем интерес возник в Великобритании (В. Ортоа, Д. Лэйа, Д. Таттуа, Е. Мунте).

Самая эффективная антибуллинговая программа, инициированная Д. Олвеусом в Бергене, успешно применяется в Норвегии, где ей с 2001 г. придан статус приоритетной общенациональной программы.

Западными исследователями (Д. Олвеус, П.Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд, В. Ортоа, Д. Лэйа, Д. Таттуа, Е. Мунте) представлены статистические данные, описаны варианты проявления буллинга, психологические особенности жертв и зачинщиков, оказание помощи, разработаны многочисленные антибуллинговые компании. Но, несмотря на все, это проблема насилия, жестокости в образовательных учреждениях сохраняет свою актуальность.

В российской науке до недавнего времени буллинг вообще не рассматривался как специфическая ситуация социального взаимодействия. Отдельные ее элементы описывались как «проявления агрессивности», «виктимизация», «низкий социальный статус в группе». Повышенный интерес исследователей в связи с проблемой школьного насилия вызывает феномен жизнестойкости (И.А. Александрова, Т.О. Арчакова, И.А. Баева, С.А. Богомаз, Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова, Д.А. Леонтьев, С.Р. Мадди, Т.В. Наливайко, Е.И. Рассказова, И.А. Регуш, Р.И. Стецишин и др.). Однако на современном этапе следует отметить разрозненность представлений об этом явлении. Различные авторы отождествляют данное понятие с личностным адаптационным потенциалом (А.Г. Маклаков), личностным потенциалом (Д.А. Леонтьев).

Современные исследователи утверждают, что проблема буллинга значительно помолодела. Если раньше речь шла о начальных ее проявлениях преимущественно в подростковом возрасте, то теперь данная проблема стала актуальной и для начальной школы, а зачатки проблемы все чаще обнаруживаются уже в дошкольном возрасте. Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации

специальной практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике буллинга в начальной школе».

Цель исследования: изучение особенностей проявления буллинга в младшем школьном возрасте, разработка и оценка эффективности технологии деятельности педагога-психолога по его предотвращению.

Объект исследования: буллинг как школьная травля.

Предмет исследования: деятельность педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что профилактика буллинга будет протекать эффективно, если организовать деятельность педагога-психолога в единстве следующих этапов:

1) диагностика - выявление агрессивности, тревожности, социометрического статуса учащихся, уровня развития коммуникативных навыков, эмоционального состояния, экстраверсии/интроверсии, самооценки, лидерских качеств, характера эмпатии.

2) профилактика - предупреждение предпосылок буллинга в работе как с вероятными буллерами, так и с потенциальными жертвами.

3) консультирование и просвещение родителей и педагогов по проблеме.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотреть сущность понятия «буллинг».

2. Дать характеристику особенностям проявления буллинга в начальной школе.

3. Раскрыть особенности деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе.

4. Подобрать диагностический инструментарий для выявления взаимосвязи уровня агрессивности, эмпатии, коммуникативных навыков и. т. д. с предрасположенностью младших школьников к буллингу (жертвы и буллеры).

5. Разработать программу профилактики школьного буллинга.

6. Оценить эффективность предложенной технологии деятельности педагога-психолога по профилактике школьного буллинга.

7. Разработать рекомендации для педагогов и родителей по профилактике буллинга в начальной школе.

Для решения поставленных задач был использован комплекс **методов исследования**:

1. Теоретические: анализ педагогической и психологической литературы по проблеме.
2. Эмпирические: эксперимент в единстве трёх этапов (констатирующий, формирующий, контрольный).
3. Метод обработки данных: качественный и количественный анализ результатов исследования.

Представление результатов исследования: таблицы, диаграммы.

Теоретическая значимость исследования: заключается в теоретическом обосновании технологии деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе на основе анализа основных причин, механизмов, особенностей буллинга.

Практическая значимость работы: представленная технология деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе, разработана как единство диагностического аспекта (программа для выявления предпосылок буллинга), программы профилактики и системы рекомендаций для родителей и педагогов, полностью апробирована и может быть использована в практической деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе, а также для проведения профилактической и консультационной деятельности по данной проблематике в учреждениях системы образования.

Эмпирическая база. Исследование предпосылок буллинга проводилось на базе одной из школ тульской области. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста в возрасте от 8 до 10 лет. Выборку составили 26 испытуемых.

4.1. Теоретические аспекты разработки технологий деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе

Сущность понятия «буллинг». Анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме школьной травли

Насилие в школе выделилось в отдельную проблему в начале прошлого столетия. Первая работа на эту тему появилась в 1905 году. Первые систематические исследования проблемы буллинга принадлежат скандинавским ученым - Д. Олвеус, П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. Вплоть до сегодняшнего дня Д. Олвеус остаётся самым известным исследователем проблемы буллинга.⁷⁷

Спустя время, интерес к теме буллинга возник в Великобритании (В. Ортон, Д. Лэйн, Д. Таттум, Е. Мунте). В США особое внимание к проблеме буллинга стали проявлять в начале 1990-х гг. (Каталано, Хоукинс, Харарчи).

Слово «буллинг» происходит от английского bully, которое интерпретируется как хулиган, драчун, насильник. Буллинг можно понимать как психологический террор, избиение, травля одного человека другим.

Впервые данный термин был введен английским журналистом Эндрю Адамсом в начале девяностых годов XX века. В англоязычных странах и Скандинавии для определения данного явления используются следующие термины: притеснение, ущемление, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения ребенка).

А. А. Ануфриева в своих работах выделяет следующие признаки буллинга:

- неравенство сил агрессора и жертвы;
- повторяемость насилия;
- острая эмоциональная реакция жертвы».⁷⁸

Национальная ассоциация школьных работников США определяет буллинг как «динамические, повторяющиеся модели вербального и/или невербального поведения, производимые одним или несколькими учениками в отношении другого ученика, причем стремление нанести вред намеренно, а

⁷⁷ Кривцова С.В. Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию, М.: Норма, - 2011.- 95 с.

⁷⁸ Ануфриева А.А. Из отчета ВОЗ "Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья" [Электронный ресурс] // Статья. Журнал Psychologies от 15 февраля 2013 г. URL:<http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bullying-bolezni-vlasti/>

также есть реальная или кажущаяся разница в силе».⁷⁹

И. С. Бердяшев подразумевает под буллингом «сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек».⁸⁰

Е. Роланд описывает «буллинг-структуру» как социальную систему, включающую в себя преследователей, их жертв и сторонних наблюдателей. Все участники системы имеют собственное мнение по поводу происходящего.⁸¹

В своем исследовании считаем целесообразным рассматривать буллинг как социальное явление, участниками которого являются не только буллеры и их жертвы, но и все окружающие.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выделить в буллинге следующие позиции: ^{82,83, 84, 85,86}

- «преследователи» - такие дети вполне удовлетворены общением, у них много друзей. Они являются авторитетом для многих других, вследствие чего среди них часто встречаются так называемые «активные буллеры». Способность подстраивать под себя других вызвана достаточной авторитарностью этого типа людей. «Преследователи» имеют высокую самооценку, достаточно нетерпимы;

- «жертвы» - имеют достаточно низкий социометрический статус, что свидетельствует о низком положении в классе. Такие дети очень зависимы от более сильных-преследователей, часто становятся жертвами травли. Самооценка школьников данной категории самая низкая, если сравнивать её с показателями остальных учащихся, а вот уровень притязаний очень высок. Категория «жертв» очень недовольны собой как внешне, так, зачастую, и

⁷⁹ Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – № 105. – С. 159–165.

⁸⁰ Бердышев, И. Лекарство против ненависти // Первое сентября – 2005. - № 18. - С. 3.

⁸¹ Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

⁸² Бердышев, И. Лекарство против ненависти // Первое сентября – 2005. - № 18. - С. 3.

⁸³ Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – № 105. – С. 159–165.

⁸⁴ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию ,М.: Норма,- 2011.- 95 с.

⁸⁵ Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

⁸⁶ Ануфриева А.А. Из отчета ВОЗ "Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья" [Электронный ресурс] // Статья. Журнал Psychologies от 15 февраля 2013 г. URL:<http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bullying-bolezni-vlasti/>

внутренне, обладают высоким уровнем тревожности и сталкиваются с проблемами в общении;

- «помощники» - школьники, относящиеся к категории «помощников» также как и «жертвы» имеют низкий социометрический статус. Поэтому единственным способом заявить о себе для них является «помощь» «преследователям». «Помощники» находятся в зависимых отношениях с «преследователями», но в то же время и авторитарны, что вызывает у них внутренний дискомфорт. Самооценка и уровень притязаний «помощников» на среднем уровне;

- «защитники» - имеют самый высокий социометрический статус, вполне удовлетворены существующими взаимоотношениями в коллективе и вообще занимаемой позицией в группе. Склонности к буллингу у таких детей практически нет, жертвами травли они так же становятся достаточно редко. «Защитники» имеют высокую самооценку, ценят доброту, благодаря чему склонны понимать «жертв» и поддерживать их;

- «нейтральные участники» - учащиеся имеют высокий социометрический статус, вполне довольны существующими взаимоотношениями в коллективе. Предпочитают не вмешиваться в конфликтные ситуации, не попадают под чье-то влияние, а скорее выполняют роль зрителя.

В своей работе мы разделяем положение С. В. Кривцовой, «буллингом, согласно которому агрессия одних детей против других, при условии, что имеют место превосходство агрессора над жертвой, имеет тенденцию повторяться, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим».

Современные исследователи выделяют три существенных признака буллинга, учет которых считаем важным в нашем исследовании. Речь идет о неравенстве сил участников процесса травли; повторяемости действий и неадекватно высокой чувствительности жертвы.⁸⁷

Анализ современной социальной ситуации позволяет утверждать, что буллинг разнообразен, это не только физическая агрессия, скорее и чаще – психологическая. В современной школе учителя испытывают множество негативных переживаний, в том числе, почётное место здесь занимает чувство беспомощности перед насилием, имеющим место в детских коллективах. В последнее время насилие проявляется не только среди детей

⁸⁷ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию ,М.: Норма,- 2011.- 95 с.

старших классов, но и постепенно входит в жизнь младших школьников. Это происходит, потому что школа как организация не берет на себя ответственность за противостояние властолюбивому поведению учеников, и в том числе, буллингу – травле одних учеников другими.⁸⁸

Инициаторами буллинга становятся ученики, которые не понимают «по-хорошему», вновь и вновь нарушают правила, используют насилие и подавляют других учеников, для того, чтобы утвердить свой авторитет, извлечь выгоду или как способ развлечься. Действия буллеров (так называют инициаторов буллинга) происходят на глазах у остальных детей, и это оказывает негативное влияние, как на «публику», так и на атмосферу в школе в целом. Что же касается жертв буллинга – учеными тех стран, где к этому явлению относятся с серьезностью, изучают его, накапливают данные и однозначно показывают, что именно травля (как правило, в форме отвержения) со стороны сверстников приводит к суициду среди детей.⁸⁹

Жертвами буллинга, как правило, но не всегда, становятся дети чувствительные и не способные постоять за себя. Не те дети, которым не свойственно агрессивное поведение, как часто думают, а дети, которые лишены настойчивости, не умеют демонстрировать уверенность и отстаивать ее. Самая вероятная жертва – ученик, который старается сделать вид, что его не задает оскорбление или жестокая шутка, но лицо выдает его (оно краснеет или становится очень напряженным, на глазах могут появиться слезы). Дети, которые не могут спрятать своей незащищенности, могут спровоцировать повторение инцидента со стороны агрессора-властолюбца.⁹⁰

Анализ работ американского исследователя Д. Олвеуса позволяет нам выделить два типа жертв:

1) дети, не умеющие скрыть слабости (ребята, физически слабые, неуверенные, эмоционально реагирующие дети, тревожные, а также такие, которые предпочитают общество учителей обществу сверстников);

2) дети, невольно провоцирующие негативное к себе отношение. Ко второй категории относятся неадекватно (слишком бурно) реагирующие на провокации (так, что их поведение вызывает насмешки у зрителей),

⁸⁸ Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. . канд. психол. наук. Москва, 2011. -25 с.

⁸⁹ Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь. 3-е издание, переработанное и дополненное. М.: Норма, 2013.- 256 с.

⁹⁰ Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014.- 237 с.

неприятные в общении дети из-за дурных привычек (например, неряшливые), а также дети, вызывающие активную неприязнь взрослых.⁹¹

И. С. Бердышев и М. Г. Нечаева выделяют признаки, по которым ребёнка можно отнести к группе риска по буллингу: множественный стресс; провоцирующие особенности жертвы; стигматизация.⁹²

Многие до сих пор думают, что насилие в школе в огромных масштабах появилось только в последние годы. На самом деле, это не так. Как было указано ранее, первые работы, посвящённые этой проблематике стали появляться с 1905 года (работа К.Дьюка).

Справедливости ради следует отметить, что винить во всем школу и педагогов по меньшей мере не справедливо, школа и учитель не несут ответственности за то, чтобы актов насилия не было (это было бы нереалистично), они несут ответственность за то, чтобы дети видели, как нужно твердо и с достоинством насилию противостоять.⁹³

Школьный буллинг рассматривается в современном мире как серьёзная социально-педагогическая проблема. Самая эффективная антибуллинговая программа, предложенная Д. Олвеусом, успешно применяется в Норвегии, где ей с 2001 года придан статус общенациональной программы.⁹⁴

В странах запада долгое время разрабатывались различные программы по борьбе с буллингом, его профилактике, проводились исследования и публиковались статистические данные. Но проблема насилия в образовательных учреждениях остаётся актуальной. 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).⁹⁵

В отечественной психологии проблема буллинга начала рассматриваться недавно. Первые публикации на эту тему появились в 2005 году. На данный момент существует не более 5 статей или пособий, в которых речь шла бы конкретно о буллинге. Масштабы проблемы становятся с каждым годом всё заметнее: «44% российских детей в возрасте 11 лет и 27% 15-

⁹¹ Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

⁹² Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие. М.: Норма. 2005. – 23 с.

⁹³ Кривцова С.В. Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию, М.: Норма, 2011, с 5-7.

⁹⁴ Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014.- 237 с.

⁹⁵ Там же.

летних подростков становятся объектами издевательств и насмешек. 42% школьников признаются, что сами занимались буллингом, причем 20% – многократно». В начальной школе насилие начинается с рэкета – когда старшеклассники отбирают у младших деньги и мобильные телефоны. У детей 11-15 лет в ходу сплетни, унижительные шутки, бойкот. Боль, одиночество, чувство безысходности, которые испытывает жертва преследования, очень точно показаны Роланом Быковым в фильме по книге Владимира Железникова "Чучело", – они узнаваемы и сегодня.⁹⁶

Российскими исследователями по проблеме буллинга и насилия являются И.А. Александрова, Т.О. Арчакова, И.А. Баева, С.А. Богомаз, Е.В. Бородкина, И.В. Дробинина, И.А. Кузьмин, О.А. Кузнецова, Д.А. Леонтьев, С.Р. Мадди, Т.В. Наливайко, Е.И. Рассказова, И.А. Регуш, Р.И. Стецишин и др.⁹⁷

Анализ работ отечественных ученых позволяет выделить два типа буллинга: непосредственный физический и косвенный, который иначе называют социальной агрессией. При этом прямой физический буллинг наиболее характерен для мальчиков, а косвенный и социальная депривация – для девочек.^{98, 99, 100}

Буллинг как социально-психологический феномен имеет свои возрастные, половые (гендерные) и иные психологические особенности. Чаще всего речь идет об отношениях, которые складываются в детской среде, но буллинг нередко практикуют и взрослые. За ним стоит не только и не столько неравенство физических сил, сколько дисбаланс власти, позволяющий одному ребенку подчинить себе другого, причем такое взаимодействие между двумя или несколькими детьми неоднократно повторяется в течение долгого времени.¹⁰¹

В качестве внешних причин исследователи рассматривают следующие – семья, в которой растет ребенок; общение со сверстниками; копирование ребенком персонажей фильмов, придуманных героев.

⁹⁶ Selekman Janice, Vessey Judith A. Bullying: It Isn't What It Used To Be // Pediatric Nursing. 2004. Vol. 30.N 3.

⁹⁷ Шалагинова К.С. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками: Учеб. – метод. пособие, Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2007. –103 с.

⁹⁸ Гуггенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. М.: Когнито-центр, 2006. – 176 с.

⁹⁹ Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке. М., 2015. –152 с.

¹⁰⁰ Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014. – 237 с.

¹⁰¹ Там. же

Внутренними причинами проявления агрессивности среди детей являются - наличие внутреннего дискомфорта, неуверенности; неумение адекватно выражать отрицательные эмоции, контролировать себя; высокая тревожность, ощущение отверженности; неадекватная самооценка (чаще заниженная); стремление привлечь внимание взрослых.^{102, 103, 104}

Школьному буллингу способствуют:^{105,106, 107,108,109,110}

1) Анонимность больших школ и отсутствие многообразия выбора.

2) Неблагоприятный эмоционально-психологический микроклимат в педагогическом коллективе. Насильственность в поведении учителя обусловлена теми же факторами, что и у детей. Раздражительность, неудовлетворенность педагогов может выплескиваться и переходить в агрессию по отношению к детям. Нередко профессиональное выгорание учителя зачастую вымещают на учениках.

3) Равнодушие и безучастное отношение. Перегруженные работой учителя часто не вмешиваются, предпочитая оставлять решение ситуации самим детям.

Мотивами к буллингу среди сверстников могут выступать различные причины: это как месть, конкуренция и соперничество, а также и просто личная неприязнь к объекту травли. Не стоит так же забывать и об удовлетворении садистских наклонностей. Такая опасная мотивация встречается у определенной категории акцентуированных и дисгармонично развивающихся личностей.¹¹¹

¹⁰² Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Р-н/Д: Феникс. 2013. – 157 с.

¹⁰³ Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

¹⁰⁴ Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014.- 237 с.

¹⁰⁵ Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 180 с.

¹⁰⁶ Бердышев, И. Лекарство против ненависти // Первое сентября – 2005. - № 18. - С. 3.

¹⁰⁷ Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург , 2009. – № 105. – С. 159–165.

¹⁰⁸ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию ,М.: Норма,- 2011.- 95 с.

¹⁰⁹ Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

¹¹⁰ Ануфриева А.А. Из отчета ВОЗ "Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья" [Электронный ресурс] // Статья. Журнал Psychologies от 15 февраля 2013 г. URL:<http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bullying-bolezn-vlasti/>

¹¹¹ Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 180 с.

Специфика проявление буллинга в начальной школе

Буллинг имеет место и в начальной школе. Согласно американскому исследованию 2001 года, объектами которого были свыше 15000 школьников, «17 % из них признались, что в течение прошлого учебного года они «иногда» или чаще подвергались буллингованию, 19% сами кого-то о булливовали, а 6% были одновременно и субъектами, и жертвами буллинга.

По подсчетам американского психолога Э. Пеллигрини буллеры составляют приблизительно от 7 до 15 % , а их жертвы - от 2 до 10 % всех детей школьного возраста.

В своей статье Игорь Кон рассказывает о том, что «по словам 1 200 детей, ответивших на вопросы Интернет-сайта KidsPoll, буллингу подвергались 48 %, в том числе 15% - неоднократно, а сами занимались им 42 %, причем 20 % - многократно.¹¹²

Расхождения в цифрах естественны. Они обусловлены рядом причин и обстоятельств, и не только тем., что одни называют буллингом серьезные акты агрессии, а другие - любые угрозы и оскорбления, без которых не обходится даже самое миролюбивое человеческое сообщество.¹¹³ Многие дети предпочитают молчать, скрывать акт насилия.

С. В. Кривцова в своих работах отмечает, что жертвой буллинга может стать любой школьник, даже сильный и уверенный в себе. Многие дети сами невольно провоцируют сверстников и потому чаще становятся объектами травли. Среди них - необычно одетые дети, неряшливые, неопрятные, те, кто странно себя ведёт.¹¹⁴

Помимо вышеописанной категории, жертвами буллинга в начальной школе могут стать дети, имеющие низкую самооценку, не умеющие постоять за себя, чувствительные, которых легко вывести из себя. Школьники, которые легче ладят с взрослыми, нежели со сверстниками, часто жалуются учителю на происходящее в классе, тем самым вызывая агрессию в свой адрес. Часто жертвой буллинга становятся «новенькие» дети. Случается, и

¹¹² Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа.2013. №11. 67 с.

¹¹³ Там. же.

¹¹⁴ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию ,М.: Норма,- 2011.- 95 с.

так, что сам учитель негативно выделяет ученика, и своим поведением даёт повод для травли одноклассниками^{115,116, 117,118, 119,120, 121}

Буллерами же становятся дети, которые растут без запретов, не знают авторитета взрослого. В то же время таким детям не хватает внимания и заботы со стороны семьи. Недостаток, нехватка этих чувств вызывает сильную агрессию, которая какое-то время подавляется, но затем выплёскивается на сверстников, так как становится невозможным это сделать по отношению к родителям. Большинство буллеров - это дети с яркими нарциссическими чертами характера, с высокой самооценкой.¹²²

Д. Олвеус в своих исследованиях приводит достаточно детальный психологический портрет инициаторов, выделяя следующие типичные черты учащихся, склонных становиться буллерами: испытывают достаточно высокое желание быть выше, подчинить себе других учащихся, тем самым достигая свои цели; вспыльчивы и к ним быстро приходят ярость; ведут себя достаточно вызывающе и агрессивно в отношении взрослых, причём как родителей, так и учителей; не проявляют сочувствия, сопереживания к своим жертвам; если это мальчики, то они зачастую физически сильнее других мальчиков.^{123, 124, 125, 126}

¹¹⁵ Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 180 с.

¹¹⁶ Бердышев, И. Лекарство против ненависти // Первое сентября – 2005. - № 18. - С. 3.

¹¹⁷ Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – № 105. – С. 159–165.

¹¹⁸ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию, М.: Норма,- 2011.- 95 с.

¹¹⁹ Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

¹²⁰ Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014.- 237 с.

¹²¹ Ануфриева А.А. Из отчета ВОЗ "Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья" [Электронный ресурс] // Статья. Журнал Psychologies от 15 февраля 2013 г. URL:<http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bullying-bolezni-vlasti/>

¹²² Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию, М.: Норма,- 2011.- 95 с.

¹²³ Olweus D. Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys, Washington, DC: Hemisphere Press. 1978.

¹²⁴ Olweus D. Aggressors and their victims: bullying in schools, in N. Frude and H. Gault (eds) Disruptive Behaviour in Schools, Chichester: Wiley. 1984.

¹²⁵ Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention programme, in K. Rubin and D. Pepler (eds) The Development and Treatment of. Childhood Aggression, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.

¹²⁶ Olweus D., Roland E. Mobbing-Bakgrunnogtiltak, Oslo: Kirke-og under visningsdepartementet. 1983.

Типичные жертвы буллинга при этом выглядят следующим образом и имеют свои характерные черты: пугливы, чувствительны, замкнуты и застенчивы; часто тревожны, не уверены в себе, несчастны и имеют низкое самоуважение; склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве; часто не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками; если это мальчики, они могут быть физически слабее своих ровесников. Эти взаимно дополнительные свойства являются отчасти причиной, а отчасти следствием буллинга.^{127,128,129,130}

Современными исследователями выделена еще одна - по численности меньшая категория жертв буллинга, так называемые провокативные жертвы или жертвы буллинга. Часто это дети, у которых присутствуют трудности в обучении, и/или дети, страдающие расстройствами внимания, а также повышенной возбудимостью. Несмотря на то, что такие дети изначально по природе не агрессивны, их поведение часто может вызывать негативные эмоции у одноклассников, учителей, что делает их легкой добычей и жертвами буллинга и способствует закреплению социально неприемлемых психологических черт и стиля поведения.¹³¹

На личностном уровне, «классические» буллеры отличаются повышенной агрессивностью, слабым самоконтролем за своими импульсами и высокой терпимостью к агрессивному поведению как таковому. Иногда за этим стоят врожденные генетические или гормональные особенности, например, повышенный уровень «мужского» гормона тестостерона. В научной литературе долгое время существовало мнение, что за «крутизной» и агрессивностью буллеров часто прячутся тревожные и неуверенные в себе индивиды, которым буллинг позволяет скрывать и компенсировать свое пониженное самоуважение. Несмотря на это, исследования, проведенные с

¹²⁷ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию, М.: Норма, - 2011.- 95 с.

¹²⁸ Olweus D. Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys, Washington, DC: Hemisphere Press. 1978.

¹²⁹ Olweus D. Aggressors and their victims: bullying in schools, in N. Frude and H. Gault (eds) Disruptive Behaviour in Schools, Chichester: Wiley. 1984.

¹³⁰ Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention programme, in K. Rubin and D. Pepler (eds) The Development and Treatment of. Childhood Aggression, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.

¹³¹ Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2013. №11. 67 с.

применением проективных методов, гормональных измерений, показывают, что такие случаи достаточно редки.¹³²

Как правило, типичный буллер не страдает низкой самооценкой и уверен в себе. Буллеры начинают свои действия осознанно, оставаясь при этом спокойными. При всём этом, дети, которые осуществляют травлю, обычно не видят сопротивления со стороны жертв, так как школьникам, которые часто подвергаются буллингу свойственны социальная отрешённость, уклонение от конфликта, или же агрессия.^{133,134,135,136.137,138}

В большинстве случаев буллинг больше распространён среди мальчиков, нежели среди девочек, при этом, жертвами травли чаще являются мальчики. Следует отметить, что проблема буллинга в начальной школе, да и в целом, до недавнего времени проблема буллинга считалась преимущественно «мужской». Однако, в последнее время ситуация существенно изменилась, девочки стали все чаще демонстрировать агрессивные формы поведения. Между тем, даже общественное сознание воспринимает агрессию мальчиков более лояльно (иногда как «норму»), тем самым подкрепляя данную модель поведения. Агрессия со стороны девочек рассматривается как что-то из ряда вон выходящее, требующее только осуждения и наказания, а не конструктивного вмешательства.

В тоже время буллинг со стороны девочек более опасен. Сплетни, вербальные оскорбления и бойкоты могут нанести большой вред физическому и эмоциональному развитию ребенка, против которого это направлено. Женский буллинг более персонализирован, психологически направлен и гораздо более эмоционально деструктивен. У детей, подвергшихся буллингу со стороны группы девочек, в будущем наблюдаются трудности в построении отношений с представителями противоположного пола, они склонны к гиперопеке собственных детей и часто становятся жертвами буллинга на рабочем месте.

¹³² Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2013. №11. 67 с.

¹³³ Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб: Речь, 2007. - 480 с.

¹³⁴ Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция, Минск, 2013. - 192 с.

¹³⁵ Шалагинова К.С. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками: Учеб. - метод. пособие, Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2007. -103 с.

¹³⁶ Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014. - 237 с.

¹³⁷ Шелопухо О. Популярная психология для родителей: какой у Вас ребенок?. – М.: ЗАО ОЛМА Медиа Групп, 2010. - 320 с.

¹³⁸ Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребёнка. Учебно-методическое пособие.- Великий Новгород :НовГУ им. Ярослава Мудрого 2012.- 88 с.

В настоящее время установлено, что мальчики и девочки используют разные формы травли. Мальчишки чаще прибегают к физическим воздействиям, (пинки, толчки и т.д.), то девочкам ближе косвенные формы буллинга, например бойкоты, распускание слухов и т.д.

При этом, как показывает практика, конкретные формы и способы выражения буллинга постоянно меняются. Новейшее «достижение» в этой области - так называемый кибербуллинг, т.е. травля, осуществляемая с помощью электронных средств коммуникации.¹³⁹

Буллинг независимо от гендерной специфики в начальной школе становится причиной серьезных личностных проблем, таких как тревожность и депрессия, расстройства питания, низкое самоуважение и неудовлетворенность школой и жизнью в целом. Виктимизация ребенка в школьные годы часто сопровождается повышенной застенчивостью и пониженным доверием к людям в студенческом возрасте и т.д.¹⁴⁰

В младшем школьном возрасте инициаторами жестокости являются уже не отдельные личности, а группировки ребят, такое поведение становится все менее спорадическим и все более организованным.¹⁴¹

По мере приобретения навыков конструктивного общения меняется соотношение между инструментальной и враждебной жестокостью в пользу последней. Учащимся младших классов больше, чем старшим детям, свойственны физические методы. Травля производится путем толкания, щипков, битья и приставаний. Травля путем воровства обычно производится «открыто»: юные агрессоры зачастую берут вещи на глазах у владельцев – часто буквально выхватывая их из рук. Ложь – тоже распространенное оружие в арсенале младших школьников. Зачинщики травли часто лгут так убедительно, что им сразу же верят учителя. Вербальная травля в начальной школе используется минимально, но, расширяя свой словарный запас, задиры становятся виртуозами в нанесении оскорблений и обид.

¹³⁹ Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014.- 237 с.

¹⁴⁰ Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. Спб.: Питер, 2017. - 832 с.

¹⁴¹ Heinemann P.P. whole curriculum approach to bullying, in D. P. Tattum and D. A. Lane (eds) Bullying in Schools, Stoke-on-Trent: Trentham Books. 1973.

Технологии деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе

Технология – это совокупность методов, процессов и материалов, используемых в какой-либо отрасли деятельности, а также научное описание способов технического производства.¹⁴²

Самая эффективная антибуллинговая программа, как мы уже отмечали выше, инициирована Д. Олвеусом в Бергене около 20 лет назад, она достаточно успешно применяется в Норвегии, где с 2001 г. Имеет статус приоритетной общенациональной программы. Данная программа основывается на 4 базовых положениях, предполагающих создание школьной, а лучше и домашней среды, которые характеризуются: теплом; созданием положительного интереса у детей, как к учению, так и к внеучебной деятельности; - вовлеченностью взрослых во взаимодействие с детьми; введением правил хорошего поведения и ограничением неприемлемого; последовательным применением некарательных, нефизических санкций за отклоняющееся поведение, за нарушение определённых правил; наличием взрослых, которые выступают в роли авторитета и модели поведения.

Программа действует как на школьном и классном, так и на индивидуальном уровне, ее главная цель - изменить «структуру возможностей и наград» буллингового поведения, результатом чего является уменьшение возможностей и наград за буллинг.¹⁴³

По мнению И. С. Кона, «ничего педагогически сенсационного в этих принципах нет, но они конкретизируются в тщательно разработанной системе психодиагностики, методов социально-педагогического вмешательства и подготовки педагогических кадров».¹⁴⁴

Многолетние систематические контрольные исследования показывают, что применение программы Д. Олвеуса значительно снижает учащихся, подвергавшихся буллингу, а именно на 30-50 %, или подвергавших буллингу других детей, причем самооценки подтверждаются оценками других учащихся. При этом существенно снижаются также общие

¹⁴² Краткий психологический словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - Ростов н/Д: Феникс, 1999. - 494 с.

¹⁴³ Суздалева А. М. Профилактика буллинга в общеобразовательном учреждении // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 март 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - С. 107-110.

¹⁴⁴ Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2013. №11. 67 с.

показатели по антисоциальному поведению, включая вандализм, воровство, пьянство и прогуливание уроков. Улучшается «социальный и психологический климат» школьного класса, отраженный в отчетах учеников о порядке и дисциплине, складываются более положительные социальные взаимоотношения между школьниками, а также их отношение к школьным занятиям и к школьной жизни в целом.¹⁴⁵

В нашей стране проблема буллинга изучена недостаточно, несмотря на то, что сегодня проблема стоит не менее остро, чем на Западе. Однако, как отмечают современные исследователи мы вспоминаем о ней только в связи с очередными скандалами, и не для того, чтобы понять сущность явления, а лишь ради того, чтобы найти «конкретного виновника», а точнее - назначить на эту роль очередного подходящего «козла отпущения».¹⁴⁶

Помимо программы Д. Олвеуса, получившей мировую известность, хотели бы более детально в своём исследовании остановиться на программе прекращения буллинга в классе «Без обвинений» С. В. Кривцовой. Интересной, заслуживающей внимания и переноса в собственную практическую деятельность эта технология видится нам в силу следующих обстоятельств. В-первых, предполагается работа с педагогическим коллективом образовательного учреждения в целом. Целью данной программы является прекращение школьного буллинга через вовлечение в работу самих буллеров и социально активных учеников класса:¹⁴⁷

Проблемы, на решение которых направлены базовые модули тренинга для педагогов, следующие: недостаточная психологическая компетентность педагога в ситуациях буллинга: девочки «дружат против» одной из учениц, кто-то из учеников становится «классным шутком», «козлом отпущения», страдает от изоляции; отсутствие знаний о способах оказания экстренной помощи всем участникам подобного конфликта; отсутствие структур и организационных образований в ОУ, которые помогали бы учителю в реализации культуры достоинства в стенах школы.

¹⁴⁵ Суздалева А. М. Профилактика буллинга в общеобразовательном учреждении // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 март 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.- С. 107-110.

¹⁴⁶ Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. . канд. психол. наук. Москва, 2011. -25 с.

¹⁴⁷ Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию ,М.: Норма,- 2011.- 95 с.

1.

Во –вторых, особенности программы в том, что участвующие в процедуре «Без обвинений» ученики по возможности не должны быть в зависимости (получать оценки) от тех учителей, которые её проводят, что, на наш взгляд, вполне оправдано и целесообразно. Авторы программы рекомендуют приглашать для проведения этого метода социальных работников, педагогов - психологов и др.

С этой целью для помощи жертвам буллинга создаётся группа помощников, в которую, в том числе, включены инициаторы травли. Совместно, ребята осуществляют поиск решений по прекращению буллинга.

В третьих, в основе метода лежит идея перевоспитания, которая предлагает сделать не «проблемного» ученика проводником и защитником социальной нормы, с которой у него самого есть проблемы.¹⁴⁸

Разделяем в своей работе положение и том, что «не последнее место» деятельности школьного психолога является профилактика травли, которую нужно предупреждать на начальных этапах, не дожидаясь её возникновения и развития. Профилактическая работа предполагает изменение социальной, семейной, личностной ситуации обучающегося путем применения специальных педагогических и воспитательных мер, способствующих улучшению качества его жизни и поведения.

Считаем целесообразным проводить классные часы, основными идеями которых будут темы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям. Социально-психологическая служба должна проводить с классами тренинги на сплочение классного коллектива, развитие терпимости, эмпатийного мышления по отношению к окружающим.

Выделяются три уровня профилактики, но в случае предупреждения травли в школе целесообразным будет применить первичную и вторичную виды профилактической деятельности.¹⁴⁹

При внедрении профилактических идей и технологий нельзя игнорировать внешкольную деятельность ребенка, его контакты с другими институтами социализации, привлекать дополнительные ресурсы (сотрудников милиции, специалистов из комитета по делам молодежи, комиссии по делам

¹⁴⁸ Ушакова, Е. Н. Буллинг – новый термин для старого явления // Директор школы. - 2009.- № 6.

¹⁴⁹ Суздалева А. М. Профилактика буллинга в общеобразовательном учреждении // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 март 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.- С. 107-110.

несовершеннолетних, учреждений дополнительного образования, медицинских работников).

Говоря о проблеме профилактики буллинга в начальной школе, мы согласимся с отечественными специалистами в том, что скорее всего, невозможно добиться того, чтобы никто из детей на протяжении школьного обучения не почувствовал себя притесненным со стороны сверстников. Но, объединив усилия специалистов возможно существенно снизить проявление школьного насилия.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам сделать следующие **выводы:**

- буллинг – это умышленное нанесение психического или физического вреда. Подобное агрессивное поведение не несет в себе функции самозащиты, а служит либо для самоутверждения в коллективе сверстников, либо просто для самоудовлетворения своих личностных потребностей. К сожалению фактом остается то, что у жертв буллинга остаются психологические травмы, которые в дальнейшем могут помещать гармоничному созреванию личности, а так же социализации в будущих коллективах. к основным признакам буллинга следует отнести: достаточную продолжительность негативных воздействий(психологических, физических), эмоциональную напряжённость, неравные возможности сторон. Жертвами травли чаще всего становятся дети в низком социометрическом статусом, не умеющие постоять за себя;

- в младшем школьном возрасте инициаторами жестокости являются уже не отдельные личности, а группировки ребят, такое поведение становится все менее эпизодическим и все более организованным. Учащимся младших классов больше, чем старшим детям, свойственны физические методы. Травля производится путем толкания, щипков, битья и приставаний. Травля путем воровства обычно производится «открыто»: юные агрессоры зачастую берут вещи на глазах у владельцев – часто буквально выхватывая их из рук. Вербальная травля в начальной школе используется минимально, но, расширяя свой словарный запас, задиры становятся виртуозами в нанесении оскорблений и обид.

- необходимо и оправдано, ведения первичной и вторичной превентивной деятельности: первичная профилактика заключается в комплексном воздействии не только на непосредственно вовлеченных в школьный буллинг стороны (зачинщика и жертвы), но и их ближайшее окружение (одноклассников, родителей, педагогов). На этапе первичной профилактики целесообразна просветительская деятельность, призванная познакомить

участников со стратегиями поведения в угрожающих жизни ситуациях, проведение диагностического блока, цикла тренинговых занятий. Вторичная профилактика заключается в оказании медико-психолого-педагогической помощи пострадавшим от насилия для нивелирования возникших психических расстройств, предупреждения суицидальных попыток и вторичной викаризации; работа с зачинщиками по выявлению причины и возможности их нивелирования.

4.2. Методические основы разработки технологий деятельности педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе

Процедура проведения исследования, описание диагностической программы

Исследование на предмет предрасположенности детей младшего школьного возраста к буллингу проводилось на базе одной из школ Тульской области. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста в возрасте от 8 до 10 лет. Всего 26 человек. Из них 15 мальчиков и 11 девочек.

Психологическое исследование включало в себя ряд этапов. Определялась проблема, объект, предмет и гипотеза исследования. Далее происходило планирование исследовательской деятельности, отбор методик для диагностики, сбор диагностических данных, подбор методов математической статистики для обработки полученных данных.

Этапами психологического исследования выступили:

- подготовительный или теоретический, который включал в себя определение темы исследования, связанной с деятельностью педагога-психолога по профилактике буллинга в начальной школе, анализ литературы по проблеме, её теоретическое обоснование, подбор диагностического инструментария и составление диагностической программы;

- собственно эксперимент, где была реализована диагностическая программа исследования, предполагающая изучение предрасположенности детей младшего школьного возраста к буллингу. По полученным на данном этапе данным была составлена программа профилактики школьного буллинга, направленная на комплексную работу с детьми по проблемам агрессивности, самооценки, тревожности, сплочения коллектива и др.;

- этап обработки и анализа результатов позволил проверить правильность выдвинутой гипотезы, более наглядно увидеть результаты проведённой профилактической работы, составить выводы.

Характеристика диагностической программы исследования.

Для изучения предпосылок буллинга была составлена диагностическая программа исследования, представленная в Таблице 1.

Ниже в таблице 4.1 представлено содержание диагностической программы исследования.

Таблица 4.1

Содержание диагностической программы

№ п/п	Название методики, автор.	Цель методики	Параметры
1	«Рисунок человека» (тест предложен Ф. Гуденаф, К. Маховер)	Определение индивидуальных особенностей личности	Самооценка, общее развитие, эмоциональное состояние,
2	«Кактус» (М.А.Панфилова)	Выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности	Эмоциональная сфера ребенка
3	«Социометрия» (Дж. Морено)	Диагностика межличностных и межгрупповых отношений у учеников.	Социальный статус ребенка
4	Анкета для учителя «Признаки агрессивности» (Е.К.Лютова, Г.Б.Монина)	Выявление наличия агрессивности у младших школьников	Агрессивность
5	«Неоконченные рассказы» (Т.П.Гаврилова)	Изучение характера эмпатии: эгоцентрическая, гуманистическая	Эгоцентрический/ гуманистический характер эмпатии

Ниже представлено описание методик, которые были включены в диагностическую программу и применялись для исследования предпосылок буллинга в начальной школе.

Методика «Рисунок человека» (Ф. Гуденаф)

Этот тест впервые предложен Ф. Гуденаф для исследования познавательных способностей. В дальнейшем К. Маховер разработала критерии, которые позволяют оценивать личностные особенности. С этого времени

критерии оценивания много раз перерабатывались, дополнялись, однако сам тест остается одним из наиболее часто используемых диагностических методов.

Ребёнку предлагается лист бумаги в вертикальном положении простой карандаш с ластиком (карандаш должен быть достаточно мягким - М или 2М) и предлагают нарисовать человека-всего, целиком. «Рисуй так, как тебе хочется».¹⁵⁰

Методика «Кактус» (М.А.Панфилова)

Проективная методика «Кактус» предназначена для работы с детьми старше четырёх лет. С помощью данной методики можно проследить изменения в эмоциональной сфере ребёнка и её исходные показатели, выявить наличие агрессивных черт, их направленность и степень выраженности.

Таким образом, с помощью данной методики можно выявить наличие у младших школьников агрессивности, которая, в свою очередь, является одной из предпосылок буллинга.¹⁵¹

Методика «Социометрия» (Дж. Морено)

Методика «Социометрия» применяется для диагностики межличностных отношений и отношений между группами у учеников 2-11 классов.

Данная методика позволяет определить степень развития коммуникативных навыков у учащихся. Исследование позволяет сделать

моментальный срез динамики отношений внутри группы, что, в дальнейшем, позволит построить работу по повышению сплочённости класса.¹⁵²

Анкета для учителя «Признаки агрессивности»

Методика состоит из 20 вопросов, на каждое утверждение-показатель поведения необходимо ответить «да» или «нет», сделав отметку в соответствующей графе анкеты-таблицы.

Методика предназначена для выявления наличия агрессивности у младших школьников.

¹⁵⁰ Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное рук. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2010. -160 с: ил.

¹⁵¹ Дементий Л.И., Купченко В.Е. Агрессия: понятие, подходы, диагностика: Учебно-методическое пособие. - Омск: Омский государственный университет, 2011. - 40 с.

¹⁵² Марковская И.М. Социометрические методы в психологии. Челябинск.: ЮУрГУ. 2009. – 46 с.

Положительный ответ по каждому утверждению оценивается в 1 балл. Учителю предлагается подсчитать, сколько утверждений, по его мнению, может быть отнесено к ребенку из его класса.¹⁵³

Методика «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова)

Методика «Неоконченные рассказы» применяется для изучения уровня эмпатии (гуманистическая, эгоцентрическая). Исследуемому предлагается 3 неоконченных рассказа, которые необходимо завершить. Ребенку говорят: "Я расскажу тебе рассказы, а ты, прослушав их, ответь на вопросы".

В зависимости от того, в чью пользу ребенок решает предложенную ситуацию, делается вывод о характере эмпатии.¹⁵⁴

Описание программа профилактики школьного буллинга

Цель программы: профилактика предпосылок буллинга, направленная на работу как с вероятными буллерами, так и с потенциальными жертвами.

Задачи:

- развитие коммуникативных навыков, умений работать в группе;
- работа с эмоциональной сферой младших школьников - снижение уровня агрессивности, работа с гневом и способами его выражения, снижение личностной тревожности школьников;
- работа с самооценкой: приведение к адекватным показателям;
- оптимизация социального статуса ребенка в коллективе сверстников.

Комплекс предложенных упражнений может быть использован педагогом-психологом в ходе урока, на классных часах, на переменах.

В предложенной профилактической программе применяется психологический инструмент - Метафорические Ассоциативные Карты.

Образы, предложенные на картинках, способствуют актуализации творческого мышления, в обход рациональности происходит реальное понимание прорабатываемой ситуации.

¹⁵³ Лютова Е.К. Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми, М.: Генезис, СПб, Речь 2012. -192 с.

¹⁵⁴ Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Учебно-методическое пособие.- Великий Новгород :НовГУ им. Ярослава Мудрого 2012.- 88 с.

План занятий:

На одно занятие отводится 60-70 мин. Ниже в таблице 4.2 представлено содержание программы.

Таблица 4.2

Содержание программы профилактики школьного буллинга

Название		Цель	Время
Занятие 1 «Коммуникация в коллективе»			
1	«Назови своё имя + визитка»	Знакомство участников, улучшение коммуникации в коллективе, развитие рефлексии по отношению к «Я-образу»	10 мин
2	«Секрет»		15 мин
3	«Я, мы, вы, они»		30 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 2 «Наши эмоции»			
1	«Назови эмоцию»	Актуализация в памяти эмоциональных состояний человека, ознакомление детей с базовыми эмоциями, их ролью в жизни человека, коррекция эмоционального состояния	10 мин
2	Беседа «Эмоции»		15 мин
3	«Сочинение сказки»		30 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 3 «Боремся с агрессией» ч. 1			
1	Дискуссия «Агрессивность и агрессия»	Ознакомление детей с понятиями, их значением и особенностями, осознание собственных чувств, их принятие и отпущение	10 мин
2	«Рисование образа агрессии»		20 мин
3	«Обзывалки»		25 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин

БЛОК ЗАНЯТИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ ЖЕРТВАМИ БУЛЛИНГА			
№ п/п	Название	Цель	Время
Занятие 1 «Уверенное поведение»			
1	Здравствуй, я рад(а) тебя видеть, потому что...	Обучить способу саморегуляции эмоциональных состояний через контроль их внешних проявлений. Развитие уверенности в своих действиях. Развитие наблюдательности, а также умения внешне выражать эмоциональные состояния и понимать их выражение у окружающих, повышение самооценности и самозначимости учеников	5 мин
2	«Походки»		15 мин
3	«Самооценка. Достоинства и недостатки»		35 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин.
Занятие 2 «Эмоциональное благополучие»			
1	«Необычные приветствия»	Повышение тонуса группы и сплочение участников, изменение отношения к жизненной ситуации, поиск её конструктивных сторон	5 мин
2	«Путаница»		15 мин
3	«Тренажёр позитивного мышления»		35 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 3. Лекция-семинар для педагогов «как избежать травли в классе»			
1	«Незаконченные предложения»	Актуализация в сознании значимости проблемы, понимание реального положения дел в конкретном классе, поиск действенных путей разрешения проблемной ситуации, изучение ролей, принимаемых детьми в конфликте, описание способов реагирования педагогов	15 мин
2	Мозговой штурм " Что делать, если в классе травля? ".		15 мин
3	Лекция: Как избежать травли и что делать, если она уже есть?		25 мин
5	«Обратная связь по блоку»		5 мин

БЛОК ЗАНЯТИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ ЗАЧИНЩИКАМИ БУЛЛИНГА

Название		Цель	Время
Занятие 1 «Анализируем - меняем»			
1	«Необычные приветствия» (вариант 2)	Снятие эмоционального напряжения, психодиагностика эмоционального состояния, психотерапия деструктивного поведения	5 мин
2	«Самая невероятная история»		15 мин
3	«Анализ деструктивного поступка»		35 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин.
Занятие 2 «Терпение и понимание»			
1	«Волшебный круг»	Осознание дихотомии (дружба-вражда, добро-зло...), навыки принятия отвергаемых частей собственной личности, развитие толерантности	5 мин
2	«Друг мой - враг мой»		20 мин
3	Просмотр спектакля в исполнении форум - театра «Травля»		60 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 3 . Лекция-семинар для педагогов «Школа без травли»			
1	Лекция «Почему возникает травля? Типичные ошибки учителей»	Просвещение педагогов по проблеме буллинга, методические рекомендации для педагогов по распознаванию признаков различных видов буллинга, составление наглядного плана действий по сплочению всех учащихся класса	20 мин
2	«Памятка коллеге»		10 мин
3	Подготовка плаката на тему «Наш дружный, мирный класс»		25 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин

Занятие 4 «Боремся с агрессией» ч.2			
1	«Здравствуйте»	Формирование конструктивных стратегий проявления агрессивности, предоставление детям возможности увидеть себя со стороны и осознать отдельные свои поступки в ситуации конфликта и стиль поведения в целом	10 мин
2	«Два полюса агрессивности»		20 мин
3	«Портрет агрессивного человека»		25 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 5 «Гневаться умеем»			
1	«Рубка дров»	Снятие физического и эмоционального напряжения, избавление от накопившихся негативных чувств, получение заряда бодрости, актуализация чувства гнева , формирование навыков его конструктивного выражения, анализ деструктивных и формирование конструктивных поведенческих реакций	10 мин
2	«Письмо гневу»		10 мин
3	«Управление гневом»		35 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 6 «Тревожиться не будем»			
1	«Драка»	Мышечное расслабление, определение тревожных мыслей, их проработка: осознание и поиск способов выхода из тревожного состояния	10 мин
2	«Стряхни печаль»		
3	«И скучно, и грустно»		
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 7 «Высоко себя ценим»			
1	«Имена-качества»	Создание положительного психологического климата в группе, повышение у детей уверенности в себе, предоставление возможности детям ощутить себя сильными ,храбрыми, способствовать повышению самооценки, осознание своей уникальности, своих реальных качеств и их принятие	5 мин
2	«Зайки и слоники»		20 мин
3	«Моя уникальность»		30 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин
Занятие 8 «Подведём итоги»			
1	Беседа «Что нового мы узнали в ходе работы?»	Актуализация положительных эмоций от пройденного и закрепление их в памяти, содействие созданию положительного психологического климата и повышению уверенности в себе каждого участника	10 мин
2	Когда я буду вспоминать об этих днях...		25
3	«Я хочу поблагодарить всех за...»		20 мин
4	«Обратная связь по блоку»		5 мин

4.3. Результаты психолого-педагогического эксперимента разработки технологий деятельности педагога-психолога по профилактике

Анализ и представление результатов констатирующего этапа

На основании исследования были получены результаты:

Методика «Рисунок человека» (Ф. Гуденаф).

Общее развитие:

53,8 % исследуемых показали соответствующий возрасту уровень общего развития.

19,2 % исследуемых показали высокий уровень общего развития.

26,9 % исследуемых показали уровень общего развития ниже нормы.

Эмоциональное состояние, тревожность:

Было выявлено, что эмоциональное состояние 69,2 % детей является благоприятным, у 30,8 % указывает на наличие некоторых эмоциональных проблем.

На тревогу указывают особенности процесса рисования. Частое обращение за помощью, поддержкой и одобрением, а так же сильный нажим на карандаш.

Эти особенности продемонстрировали 7,7% испытуемых.

Притязания, демонстративность,

значимость умственной деятельности, подростковые черты:

3,8 % показали наличие высокого уровня притязаний, 7,7 % присущи подростковые черты, 15,4 % показали значимость мужских ценностей, 42,3 % проявили повышенный уровень демонстративности, для 19,2% оказалась значима умственная деятельность.

Сфера общения:

У 7,7 % учащихся наблюдаются незначительные проблемы в сфере общения, им свойственен уход от него, 11,5 % школьников склонны к всплескам агрессии в отношениях с другими.

Экстраверсия/интроверсия:

Экстраверсия присуща 26,9% исследуемых, интроверсия, с высоким уровнем своеобразия 34,6 %, амбоверсия 38,5 %.

Умственное развитие:

38,5% детей показали уровень умственного развития немного меньше возрастной нормы, о чем свидетельствует наличие/отсутствие тех или иных частей тела, элементов одежды в рисунке. 53,8% показали достаточный уровень умственного развития. 7,7 % учеников продемонстрировали уровень умственного развития выше возрастной нормы.

Методика «Кактус» (М. А. Панфилова)

15 человек (57,7%) показали склонность к проявлению агрессивных черт, что, у большинства учащихся, выражается в умении постоять за себя, выразить собственное мнение, в негативизме в отношениях со взрослыми, вспыльчивости, раздражении от малейших неудач, нежелании считаться с мнением других.

Стремление к лидерству отмечено у 16 (61,5%) школьников.

Демонстративны и достаточно открыты в общении, стремятся к нему 14 (53,8%) учащихся.

7 (26,9%) испытуемых импульсивны, эмоционально неустойчивы.

3 (11,5%) школьникам присуща незначительная тревожность.

Оптимистично настроены - 12 (46,1%). Преобладание интроверсии - 20 (76,9%). Преобладание экстраверсии - 6 (23,1%).

Методика «Социометрия» (Дж. Морено)

Анализ результатов показал принадлежность участников исследования к одному из пяти социометрических статусов. Наибольшую часть, а именно 42,3%, составили дети из категории «принятые». Такие дети имеют средний социальный статус в группе, предпочитают не выделяться, а быть со всеми на равных.

Таблица 4.3

Результаты диагностики младших школьников по методике «Социометрия» на констатирующем этапе эксперимента

Социальный статус	Количество полученных выборов в %
«Звезды»	11,5
«Предпочитаемые»	3,8
«Принятые»	42,3
«Непринятые»	23,1
«Отвергнутые»	19,2

К категории «звёзд» относятся 11,5% младших школьников. Учащиеся данной категории занимают позиции лидеров в классе, «ведут» за собой других, к ним положительно относятся большая часть класса

Категорию «предпочитаемые» составили 3,8 % учеников. Данная категория является промежуточной между «звёздами» и «принятыми». Дети этой группы имеют положительное к себе отношение о других участников коллектива, могут занимать лидерские позиции, могут принимать участие в жизни группы, не выделяясь.

Второй по количеству младших школьников, вошедших в категорию, является категория «непринятых», что говорит о том, что достаточно большая часть класса-23,% не участвуют в коллективной жизни, отстранились от неё по причине низкой самооценки ,неуверенности в себе и своих силах, по личностным особенностям ,по особенностям темперамента.

19,2% составили младшие школьники, с социальным статусом «отвергнутые». Дети этой категории отстранены от работы внутри класса, имеют низкий социальный статус, и являются наиболее незащищённой категорией для буллинга.

Анкета для родителей «Признаки агрессивности»

Анализ результатов, представленных в Таблице 4.4, позволяют сделать вывод о том, что большинство детей, а именно 21 учащийся (80,8%) показали низкий уровень агрессивности, но наличие её черт в характере. 5учеников(19,2%)показали средний уровень агрессивности.

Таблица 4.4

Результаты диагностики младших школьников по методике «Признаки агрессивности» на констатирующем этапе эксперимента

<i>Уровень агрессивности</i>	<i>Кол-во учащихся</i>	<i>% учащихся</i>
Высокий	-	-
Средний	5	19,2%
Низкий	21	80,8%

Методика «Неоконченные рассказы (Т. П. Гаврилова)

Анализ результатов, представленных в таблице 4.5 показал, что более половины испытуемых, а именно 84,6 % учащихся продемонстрировали гуманистическую направленность эмпатии, что свидетельствует

о том, что такие дети эмоционально откликаются на неблагополучие / благополучие другого. Им свойственны проявления сострадания, жалости, сочувствия, переживания за других.

Эгоцентрическую направленность эмпатии, при которой дети переживают, в первую очередь, за себя, продемонстрировали 15,4% исследуемых.

Данная методика позволяла оценивать уровень проявления эмпатии школьниками по отношению к животным, взрослым и сверстникам.

Таблица 4.5

Результаты диагностики младших школьников по методике «Неоконченные рассказы» на констатирующем этапе эксперимента

<i>Характер эмпатии</i>	<i>Кол-во учащихся</i>	<i>% учащихся</i>
Гуманистический	22	84,6
Эгоцентрический	4	15,4

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил нам выявить категорию детей группы риска, наиболее склонных к буллингу (жертвы, зачинщики). Эту категорию составляют следующие школьники.

1. Дети с высоким (буллеры) и низким (жертвы) уровнями общего и интеллектуального развития, имеющие некоторые эмоциональные проблемы, в т.ч. тревожность. Школьники, которые чаще становятся субъектами травли, достаточно демонстративны и склонны проявлять всплески агрессии в отношениях с другими. Объектами травли становятся неуверенные в себе дети, с проблемами в сфере общения.

2. Проявление детьми агрессивных черт напрямую связано с буллингом. Чем больше их выраженность, тем более велика вероятность того, что ребёнок станет субъектом травли. Лидерские качества и демонстративность так же больше присущи буллерам, а их отсутствие - жертвам травли. Эмоциональное неблагополучие и отсутствие оптимистичного настроения демонстрируют потенциальные объекты притеснения.

3. Дети с высоким социометрическим статусом, занимающие лидерские позиции среди одноклассников зачастую являются агрессорами в ситуации травли или же предпочитают быть со всеми на равных, не принимая в конфликте ни одну из сторон. Следовательно, имеющие низкий социометрический статус школьники чаще страдают от издевательств.

4. Агрессивно настроенные учащиеся склонны проявлять эту агрессию в отношении других людей.

5. Характер направленности эмпатии у младших школьников так же напрямую связан с буллингом. Гуманистический характер эмпатии демонстрируют учащиеся, предпочитающие не проявлять агрессии к другим или же ,сохраняющих нейтралитет. Эгоцентрический характер эмпатии присущ потенциальным субъектам буллинга.

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования

Нами был проведён контрольный этап исследования с целью выявления изменений, произошедших в выборке испытуемых. Контрольный этап проводился после завершения профилактической программы. Далее представлен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов.

Ниже дан сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике «Рисунок человека» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента .

Общее развитие:

Соответствующий возрастной норме уровень общего развития продемонстрировали 61,6% исследуемых, тогда когда на констатирующем этапе показатели составляли 53,8%.

Высокий уровень общего развития 19,2 %.

Уровень общего развития ниже нормы на констатирующем этапе выявлен у 26,9 %, на контрольном - 19,2 %.

Такие выводы позволяют сделать способы изображения: головоног, схематическое изображение; промежуточное между схематическим и пластическим; пластическое.

Эмоциональное состояние, тревожность:

Благоприятное эмоционально состояние на констатирующем этапе исследования отмечено у 69,2 % респондентов, на контрольном – у 76,9 %. У 30,8 % школьников имелись некоторые эмоциональные проблемы на констатирующем этапе, на контрольном они имеются у 23,1,%, о чём свидетельствует негативное, неприятное впечатление от рисунков, в которых присутствует изображение оружия, грустные лица героев, агрессивные черты.

Проявления незначительной тревоги отмечены у 3,8 % испытуемых , тогда когда при первичной диагностике показатели составляли 7,7 %. Дети стали более спокойными, уверенными в собственных силах и возможностях.

Притязания, демонстративность , значимость умственной деятельности:

Всё те же 3,8 % опрошенных показали наличие высокого уровня притязаний как к себе, так и к своему окружению. Подростковые черты на констатирующем этапе были присущи 7,7% учащихся, на контрольном - 11,5 %. Дети с присущими им подростковыми чертами более ответственны и менее зависимы от окружения.

42,3% на констатирующем и 34,6 % детей на контрольном этапах проявили повышенный уровень демонстративности. Это говорит о том, что некоторые школьники стали взаимодействовать с одноклассниками на равных, не пытаясь быть выше других.

Сфера общения:

Незначительные проблемы в сфере общения на констатирующем этапе наблюдаются у 7,7 %, на контрольном - у 3,8 % учащихся, им свойственен уход от него.

7,7 % школьников на контрольном этапе вместо 11,5 на констатирующем склонны к всплескам агрессии в отношениях с другими.

Экстраверсия/интроверсия:

Показатели экстраверсии/интроверсии претерпели незначительные изменения. Преобладание экстраверсии отмечено у 30,7 % на контрольном этапе, на констатирующем – у 26,9% исследуемых. Преобладание интроверсии, с высоким уровнем своеобразия отмечено у 46,2% на контрольном этапе, на констатирующем - у 34,6 %. Таким образом личностные характеристики школьников становятся более точными в определении, а показатели амбоверсии снижаются с 38,5 % до 23,1%.

Умственное развитие:

Уровень умственного развития ниже возрастной нормы на констатирующем этапе продемонстрировали 38,5 % исследуемых, на контрольном - 26,9 %, о чем свидетельствует наличие/отсутствие тех или иных частей тела, элементов одежды в рисунке.

53,8% учащихся показали достаточный уровень умственного развития.

Эти показатели на обоих этапах одинаковы.

На констатирующем этапе 7,7 % учеников продемонстрировали уровень умственного развития выше возрастной нормы, на контрольном - 19,3 %.

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике «Кактус» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен на рисунке 4.1.

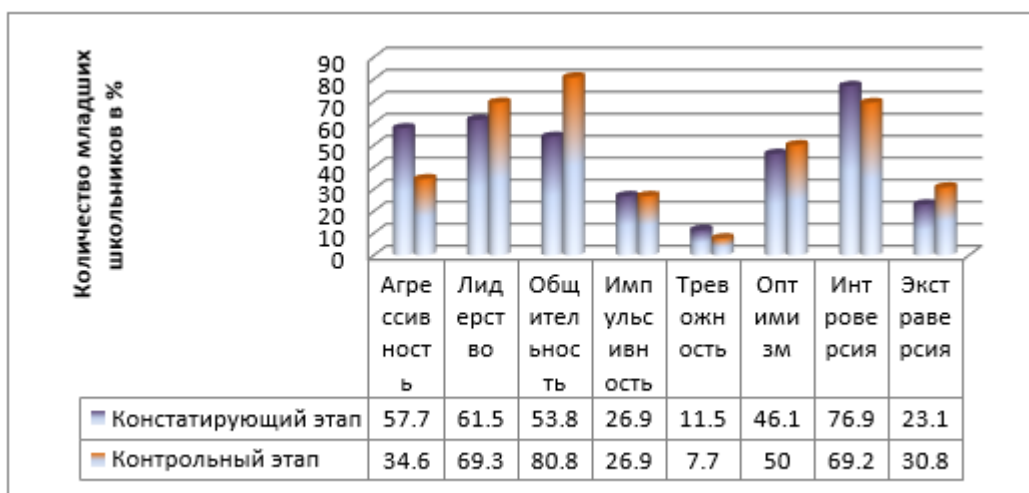


Рисунок 4.1. Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике «Кактус» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На констатирующем этапе исследования склонность к проявлению агрессивных черт продемонстрировали более половины исследуемых. Профилактическая работа дала положительный результат, и данные показатели снизились с 57,7% до 34,6%. Снижение агрессивных черт можно проследить по изменению количества и величины иголок на рисунке кактуса.

Стремление к лидерству среди сверстников показали 18 человек (69,3%), что, по предположению, свидетельствует об укреплении самооценки некоторых школьников.

Немаловажные изменения произошли в сфере общения. Открытость в общении, стремление к нему, частичная демонстративность отмечена у 21 человека (80,8%) вместо 14(53,8%) на констатирующем этапе.

Импульсивны, эмоционально неустойчивы по - прежнему 7 человек(26,9%).

Незначительный уровень тревожности определён у 2 школьников (7,7%).

Учащиеся стали увереннее, во время деятельности полагаются на собственные силы больше, чем некоторое время назад.

Оптимистично настроены-13 (50%), что выражено на рисунке в использовании ярких цветов, позитивно настроенных, красочных изображений.

Преобладание интроверсии-18 (69,2%). Преобладание экстраверсии-8 (30,8%).

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике «Социометрия» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 4.6.

Таблица 4.6

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике «Социометрия» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

<i>Социальный статус</i>	<i>Этап исследования</i>	
	<i>Констатирующий</i>	<i>Контрольный</i>
	<i>% учащихся</i>	<i>% учащихся</i>
«Звезды»	11,5	11,5
«Предпочитаемые»	3,8	7,7
«Принятые»	42,3	53,8
«Непринятые»	23,1	23,1
«Отвергнутые»	19,2	3,8

Анализ результатов, представленных в таблице 6 позволяет говорить о динамике изменений социометрического статуса учащихся начальных классов до профилактической деятельности и после неё. Количество учеников, составляющих категорию «Звёзд» осталось неизменным, дети не потеряли своих лидерских качеств.

Категория «Предпочитаемых» увеличилась с 3,8% до 7,7%, что говорит о том, что некоторые школьники смогли укрепить и повысить свои позиции среди одноклассников.

Категория «Принятых» так же пополнилась и составила 53,8% вместо 42,3%.

Статус «Непринятых» всё так же составили 23,1% учащихся, а вот «Отвергнутых» стало значительно меньше, а именно 3,8% вместо 19,2% соответственно на контрольном и констатирующих этапах эксперимента.

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике анкеты для учителя «Признаки агрессивности» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 4.7.

Таблица 4.7

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике анкеты для учителя «Признаки агрессивности» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень агрессивности	Этап исследования			
	Констатирующий		Контрольный	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Высокий	-	-	-	-
Средний	5	19,2	3	11,5
Низкий	21	80,8	23	88,5

В таблице представлен анализ изменений уровня агрессивности младших школьников в лучшую сторону после реализации профилактической программы.

Мы можем наблюдать изменения по двум показателям - низкий и средний уровень агрессивности. Показатели среднего уровня агрессивности после проведения профилактической работы снизились с 19,2% до 11,5%, а низкого уровня изменились с 80,8% до 88,5% в лучшую сторону, что свидетельствует о положительном действии проделанной работы. В выборке уменьшилось число младших школьников, предпочитающих отстаивать себя путём физического воздействия или словесной грубости.

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике анкеты для учителя «Неоконченные рассказы» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 4.8.

Таблица 4.8

Сравнительный анализ результатов исследования младших школьников по методике анкеты для учителя ««Неоконченные рассказы» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

<i>Характер эмпатии</i>	<i>Этап исследования</i>			
	<i>Констатирующий</i>		<i>Контрольный</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Гуманистическая	22	84,6	24	92,3
Эгоцентрическая	4	15,4	2	7,7

Результаты в таблице демонстрирует динамику изменений характера эмпатии учащихся начальных классов после реализации профилактической программы. На констатирующем этапе исследования показатели гуманистической направленности эмпатии составляли 84,6%, эгоцентрической 15,4%. Контрольный этап исследования показал улучшение показателей. 92,3% школьников проявили гуманистическую направленность эмпатии, а эгоцентрическую 7,7% вместо 15,4%.

Для сравнения результатов исследования, полученных «до» и «после» проведения профилактической работы был выбран критерий знаков (G-критерий). Критерий предназначен для сравнения состояния некоторого свойства у членов двух зависимых выборок на основе измерений, сделанных по шкале ранговой, интервальной или отношений.

Критерий знаков (G-критерий) предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака. Он позволяет установить, в какую сторону в выборке в целом изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления.

Критерий знаков применим и к тем сдвигам, которые можно определить лишь качественно (например, изменение отрицательного отношения к чему-либо на положительное). Критические значения критерия знаков G для уровней статистической значимости $p < 0,05$ и $p < 0,01$.

Имеется две серии наблюдений над случайными переменными X и Y, полученные при рассмотрении двух зависимых выборок. На их основе составлено N пар вида (x_i, y_i) , где x_i, y_i — результаты двукратного измерения одного и того же свойства у одного и того же объекта.

Элементы каждой пары x_i , y_i сравниваются между собой по величине, и паре присваивается знак «+», если $y_i > x_i$, знак «-», если $x_i > y_i$ и «0», если $x_i = y_i$.

Таблица 4.9

Сравнение данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№ п/п	И.Ф. (испытуемый)	Констатирующий этап	Контрольный этап	Знак разности
1	Саша Б	0	0	0
2	Яна Р	0	0	0
3	Вика Д	0	0	0
4	Илья А	0	0	0
5	Настя К	0	0	0
6	Лиза К	0	0	0
7	Саша Ш	0	0	0
8	Ева Б	2	1	+
9	Алёша В	2	0	+
10	Женя К	2	2	0
11	Саша М	2	2	0
12	Лиза С	2	0	+
13	Вика Т	2	2	0
14	Иван Ш	2	2	0
15	Ибрагим Г	3	2	+
16	Вика К	3	3	0
17	Костя С	3	3	0
18	Даниил П	3	2	+
19	Артём М	3	3	0
20	Настя М	4	3	+
21	Максун Г	5	5	0
22	Вика К(2)	7	4	+
23	Василина О	7	5	+
24	Никита Т	8	7	+
25	Иван Ф	8	6	+
26	Денис Т	10	8	+
Средний балл		2,96	2,34	

По представленным данным $N = 26$.

$T_{\text{эмп}}$ (количество пар со знаком «+»)=11.

$n = N(\text{общее количество}) - N_{\text{«0»}} = 26 - 15; n = 11$

По таблице «Критических значений статистики критерия знаков» находим $T_{\text{крит}} = 1$;

$P = 0,01$.

С учётом того, что $T_{\text{эмп.}} < T_{\text{крит.}} \Rightarrow H_0$ и $T_{\text{эмп.}} > T_{\text{крит.}} \Rightarrow H_1$, в данном исследовании принимается H_1 , так как $T_{\text{эмп.}} > T_{\text{крит.}}$, а именно $11 > 1$.

В соответствии с правилом принятия решений Н₀отклоняется и принимается Н₁что позволяет сделать вывод о снижении уровня агрессивности учащихся после проведения профилактической работы.

Заключение

В работе затронута проблема буллинга в начальной школе. Анализ литературы показал, что буллинг как это умышленное нанесение психического или физического вреда не несет в себе функции самозащиты, а служит либо для самоутверждения в коллективе сверстников, либо просто для самоудовлетворения своих личностных потребностей.

В младшем школьном возрасте инициаторами жестокости являются уже не отдельные личности, а группировки ребят, такое поведение становится все менее эпизодическим и все более организованным. Учащимся младших классов больше, чем старшим детям, свойственны физические методы. Травля производится путем толкания, щипков, битья и приставаний. Необходимо и оправдано, применительно к проблеме буллинга вообще в младшем школьном возрасте в частности ведения первичной и вторичной превентивной деятельности.

Для изучения предпосылок буллинга в младшем школьном возрасте была составлена диагностическая программа исследования, представленная следующими методиками: «Рисунок человека» (тест предложен Ф. Гуденаф, К. Махвер), «Кактус» (М.А.Панфилова), «Социометрия» (Дж. Морено), Анкета для учителя «Признаки агрессивности» (Е.К.Лютова, Г.Б.Монина), «Неоконченные рассказы» (Т.П.Гаврилова)

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил нам выявить категорию детей группы риска, наиболее склонных к буллингу (жертвы, зачинщики). Дети с высоким (буллеры) и низким (жертвы) уровнями общего и интеллектуального развития, имеющие некоторые эмоциональные проблемы, в т.ч. тревожность. Проявление детьми агрессивных черт напрямую связано с буллингом. Чем больше их выраженность, тем более велика вероятность того, что ребёнок станет субъектом травли. Лидерские качества и демонстративность так же больше присущи буллерам, а их отсутствие - жертвам травли. Эмоциональное неблагополучие и отсутствие оптимистичного настроения демонстрируют потенциальные объекты притеснения. Дети с высоким социометрическим статусом, занимающие лидерские

позиции среди одноклассников зачастую являются агрессорами в ситуации травли или же предпочитают быть со всеми на равных, не принимая в конфликте ни одну из сторон. Агрессивно настроенные учащиеся склонны проявлять эту агрессию в отношении других людей.

Характер направленности эмпатии у младших школьников так же напрямую связан с буллингом. Гуманистический характер эмпатии демонстрируют учащиеся, предпочитающие не проявлять агрессии к другим или же, сохраняющих нейтралитет. Эгоцентрический характер эмпатии присущ потенциальным субъектам буллинга.

Для работы с младшими школьниками нами составлена программа профилактики предпосылок буллинга, направленная на работу как с вероятными буллерами, так и с потенциальными жертвами и направленная на развитие коммуникативных навыков, умений работать в группе; работу с эмоциональной сферой младших школьников - снижение уровня агрессивности, работа с гневом и способами его выражения, снижение личностной тревожности школьников; работу с самооценкой - приведение к адекватным показателям; оптимизацию социального статуса ребёнка в коллективе сверстников.

В предложенной профилактической программе применяется психологический инструмент - Метафорические Ассоциативные Карты.

Проведено экспериментальное исследование показало эффективность программы по профилактике буллинга.

Таким образом, цели достигнуты, гипотеза подтверждена.

Библиографический список

1. Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – № 105. – С. 159–165.
2. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Р-н/Д: Феникс. 2013. – 157 с.
3. Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. М.: Когнито-центр, 2006. – 176 с.
4. Дементий Л.И., Купченко В.Е. Агрессия: понятие, подходы, диагностика: Учебно-методическое пособие. - Омск: Омский государственный университет, 2011. - 40 с.
5. Денисов В.В. Размышляя о насилии в современном мире // Россия и современный мир. 2012. №1. С. 163-173.

6. Дубинко Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-пед. работа.– 2011.– № 4.– С. 85–92.
7. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте// Вопросы психологии, 2012. №1.
8. Ениколопов С. Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 05.11.2013. С.28-32.
9. Ениколопов С.Н. Массовая коммуникация и проблема насилия// Журнал Экология и жизнь 13.10.2016.
10. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии //Прикладная психология. - 2011. - № 1.
11. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2014. –248 с.
12. Каган В. Е. Семейное воспитание и тоталитарное сознание: от психологии насилия к личностному росту // Современная семья: проблемы, решения, перспективы развития.– М., 2012.– 98 с.
13. Касаткин В.Н., Константинова Т.П., Манелис А.Г. Здоровье. Предупреждения насилия в школе - М., 2010. - 174 с.
14. Князюк, О. В. Основные принципы построения коррекционной работы с агрессивными подростками // Развитие профессиональной компетентности специалистов социально-педагогической и психологической службы :Респ. науч.-практ. конф., Гомель, 18 сент. 2008г. / ГГУ им. Ф. Скорины; редкол. Ф. В. Кадол (науч. ред.) [и др.]. - Гомель, 2008. - С. 169-172.
15. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа.2013. №11. 67 с.
16. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М.: Просвещение, 2009.- 160 с.
17. Краткий психологический словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.- 2-е изд., испр. и доп.- Ростов н/Д: Феникс, 1999.- 494 с.
18. Кривцова С.В. .Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию ,М.: Норма,- 2011.- 95 с.
19. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб., 2013.- С.528-536.
20. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло"): Пер. с нем. М.: Издательская гр. "Прогресс", "Универс", 1994.- 272 с.
21. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) Детская и подростковая психотерапия. - СПб.: Питер, 2011. – С.216-224.

22. Лютова Е.К. Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми, М.: Генезис, СПб, Речь 2012. -192 с.
23. Лютова, Е. К. Тренинг общения с ребенком.- СПб.: Речь, 2010.- 174 с.
24. Малкина-Пых И.Г. Викимнология. Психология поведения жертвы. СПб.: Питер, 2017. - 832 с.
25. Мальцева, О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления // Тюменский государственный университет - 2012. – № 7. - С. 51–54.
26. Марковская И.М. Социометрические методы в психологии. Челябинск.: ЮУрГУ. 2009. – 46 с.
27. Материалы второго Межрегионального МАСТЕР-КЛАССА / Тульская региональная общественная организация содействия развитию новых профессиональных психологических технологий: Метафорические ассоциативные карты как инструмент в работе с семейной системой. –Тула, 2017.
28. Немов Р.С. Психология. Учебник. В 3-х т. - М.: Владос, 2016.- 640с.
29. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2013.- 160 с.
30. Почему они это делали? Почему со мной? // Семья и школа, 2005, № 5, С.21
31. Профилактика жестокого обращения с несовершеннолетними. Методические рекомендации. /Сост. Т.А.Мещенина, Л.Ф.Валиева, Т. Н. Окунцева, Е.А.Тишкина – Нижневартонск, МАУ «Центр развития образования», 2014. - 94 с.
32. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 2008. №5. С. 5-14.
33. Рожков М. И. Воспитание трудного ребенка. - М. : «Владос», 2014.-239с.
34. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке. М., 2015. -152 с.

Глава 5. Роль психологических знаний для педагогической теории и практики

Обоснование роли психологических знаний для педагогики требует анализа сущности деятельности учителя, которая выступает основным объектом исследования педагогики.

Объектом педагогической деятельности является личность обучающегося. Своеобразие объекта педагогической деятельности заключается в том, что обучающийся развивается не в прямой зависимости от педагогических влияний, а по законам развития психики. В связи с этим путь к подбору эффективных педагогических средств и методов лежит через изучение психики обучающегося.

Психологические знания лежат в основе отбора учебного материала, методов обучения и воспитания.

Реализация индивидуализированного обучения требует от педагога качественной психологической подготовки.

Изучение психологии позволяет учителю развить способность самооценки и самокритики, реализовывать процесс самовоспитания, направленный на формирование профессионально значимых качеств, необходимых для реализации педагогической деятельности.

Так, педагог должен быть достаточно эрудированным не только в своем предметном пространстве, но и в психологии. Неслучайно, определяя роль психологии в педагогической деятельности, педагоги-практики называют ее наиболее «рабочей дисциплиной», так как в процессе овладения педагогическим мастерством все знания учителей постепенно приобретают психологический контекст.

Значимость психологии в педагогическом труде подчеркивал еще К.Д. Ушинский, считая педагогику прикладной психологией¹⁵⁵.

П.Ф. Лесгафт утверждал, что научно образованный педагог непременно должен быть психологом¹⁵⁶.

Для реализации всестороннего развития личности обучающегося педагогу необходимо проявлять большое искусство проникновения во внутренний мир ребенка, понимать его, что невозможно без знания детской психологии.

¹⁵⁵ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т.; ред. М.И. Кондаков, вступ. ст. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т.1. – 414 с.

¹⁵⁶ Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Педагогика, 1988. – 400 с.

Так, психолого-педагогические знания определяют уровень профессиональной подготовки педагога. А от данного уровня зависит успех реализуемого им процесса обучения и воспитания подрастающего поколения.

Сегодня педагогическая профессия предъявляет повышенные требования и к профессиональной подготовке педагога. Профессиональное образование определяет уровень культуры педагога и является интеллектуальной основой для качественного усвоения профессиональных и специальных знаний. Совокупность необходимых умений и качеств учителя составляют его профессионализм.

На современном этапе развития образования в качестве основополагающего относительно реализации профессиональной подготовки учителей признан компетентностный подход, теоретиками которого являются В. И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и другие отечественные ученые.

Н.С. Белая утверждает, что «возникновение компетентностного подхода в России обуславливается, в первую очередь, реакцией высшего профессионального образования на изменившиеся социально-экономические, политические условия в стране, а также на процессы, сопутствующие рыночной экономике. Потому что компетентностный подход ориентирован на новое, перспективное видение целей и оценку результатов профессионального образования, в связи с чем предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса, а именно: к содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки»¹⁵⁷.

По мнению А.А. Петренко, компетентностный подход «наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования, так как характеризуется такими умениями, способностями, личностными характеристиками, которые должны непосредственно использоваться в практической деятельности и формироваться через личностный опыт учащихся»¹⁵⁸. По мнению исследовательницы данный подход расширяет сферу влияния образования на личность обучающегося путем установки его на саморазвитие во всех видах жизнедеятельности, а также предусматривает качественно новую систему оценки готовности выпускника к дальнейшему обучению и его адаптации к быстро меняющемуся обществу.

¹⁵⁷ З. Белая Н.С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных учёных // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6. – С. 167-168.

¹⁵⁸ 14. Петренко А.А. Компетентностный подход в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1 – С. 63

Центральными понятиями в теории компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». В рамках высшего профессионального образования используется термин «профессиональная компетентность» (А.К. Маркова)¹⁵⁹. В контексте профессиональной подготовки педагога целесообразно говорить о профессионально-педагогической компетентности, или профессиональной компетентности педагога. Обратимся к более подробному рассмотрению сущности данного термина.

Исследователи А.В. Коптелов и Н.В. Полякова под профессиональной компетентностью педагога понимают «интегративную характеристику, которая определяется совокупностью личностных и профессиональных качеств, состоящей из теоретических знаний, практических умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению реализации задач, поставленных перед системой образования государством и обществом»¹⁶⁰.

По мнению Д.Ф. Ильясова, под понятием профессионально-педагогической компетентности следует понимать единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности, характеризующей его профессионализм¹⁶¹.

Профессионально-педагогическую компетентность составляют группы компетенций, такие как:

- инструментальные, включающие начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;
- межличностные, включающие готовность к социальному взаимодействию, толерантность, умение работать в коллективе, способность к самооценке и самокритике;
- системные, основывающиеся на способностях системно применять на практике полученные знания, реализовывать исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым условиям и ситуациям;
- специальные, подразумевающие владение предметом на определенном качественном уровне¹⁶².

¹⁵⁹ Маркова А. К. Психология профессионализма. – М: Педагогика, 1999. – 326 с.

¹⁶⁰ Коптелов А.В., Полякова Н.В. Управление повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1. – С. 27

¹⁶¹ Ильясов Д.Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14-21.

¹⁶² Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 6. – С. 180-182.

Помимо указанных компетенций, профессионально-педагогическую компетентность составляют также специальные компетентности. В современной педагогической науке пока не существует единого подхода к определению структуры профессиональной компетентности учителя.

Профессионально-педагогическую компетентность, по Н.В. Кузьминой, составляют такие виды компетентности:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемого предмета;
- методическая компетентность (способы и формы формирования знаний и компетенций у обучающихся);
- социально-психологическая компетентность (относительно построения межличностного профессионально-педагогического общения);
- дифференциально-психологическая (формирование мотивов, способностей, направлений обучающихся);
- аутопсихологическая компетентность (анализ преимуществ и недостатков собственной педагогической деятельности и личностный самоанализ)¹⁶³.

Анализ исследований, посвященных профессиональной компетентности педагога позволяет говорить об определении, помимо указанных Н.В. Кузьминой, учеными таких компетентностей, как социальная, ценностно-смысловая, коммуникативная, информационная, поликультурная, технологическая, рефлексивная, общекультурная и др.¹⁶⁴

По мнению К. Робинсона, «современному учителю недостаточно владеть только своим предметом, необходимо знать особенности его усвоения учащимися, формировать у них потребность в овладении метазнаниями (знаниями о знаниях) и др.¹⁶⁵. В этой связи содержание профессиональной компетентности педагога должно включать сформированность как предметных, так и методических знаний, а также профессиональных.

На современном этапе развития образования возникает проблема психологизации методики обучения и воспитания.

Для эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса современный учитель должен обладать:

- глубокими знаниями психики ребенка;
- умениями понимать его психические состояния,

¹⁶³ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 105 с.

¹⁶⁴ Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

¹⁶⁵ Робинсон К. Образование против таланта. – М., 2013. – С.246.

- умениями контролировать свою деятельность и поведение;
- индивидуальными психическими и физиологическими свойствами, обеспечивающими эффективное формирование профессиональной компетентности, вхождение в профессию во время профессиональной подготовки и практической деятельности, успешное выполнение профессиональных функций.

В этой связи в контексте изучения роли психологических знаний для педагогики, объектом исследования которой является педагогическая деятельность, с учетом положений концепции компетентного подхода целесообразно говорить о психологической компетентности педагога как одной из составляющих профессионально-педагогической компетентности.

Психологическая компетентность является относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности.

Понятием психологическая компетентность педагога обозначают возможности личности, реализующей педагогическую деятельность. Данный термин является комплексным. Психологическую компетентность нельзя сводить исключительно к педагогическим способностям или к осведомленности педагога в сфере педагогики и психологии. Также нельзя приписать психологическую компетентность к комплексу личностных черт. В связи с этим под изучаемым понятием будем понимать совокупность личностных качеств, обусловленных высоким уровнем психолого-педагогической подготовленности педагога и обеспечивающих высокий уровень его самоорганизации профессионально-педагогической деятельности.

Психологическая компетентность это многопараметрическая система, компонентами которой являются:

- ценностно-мотивационный (мотивация достижений, мотивация к овладению психологическими знаниями, ценностные ориентации педагога);
- рефлексивный (осознание восприятия себя субъектами учебно-воспитательного процесса с целью выбора стиля взаимодействия, управления, тактики общения);
- организаторский (предусматривает организацию профессиональной деятельности с целью повышение ее эффективности);
- управленческий (предполагает принятие решений в повседневных и экстремальных условиях профессиональной деятельности, анализ и учет альтернатив, контроль за ходом деятельности, оценка деятельности участников педагогического процесса);
- когнитивный (представляет собой комплекс профессиональных знаний, а также знаний по общей, социальной, возрастной, педагогической

психологии, необходимых для реализации профессиональной деятельности педагога);

- эмоционально-волевой (комплекс знаний об аффективной сфере субъектов педагогического процесса, умение применять эти знания в своей деятельности, умение управлять своими собственными эмоционально-волевыми состояниями, эмпатийность);

- самоактуализирующий (включает самоконтроль, саморегуляцию и самосовершенствование личности педагога).

По мнению А.Д. Алферова психологическая компетентность включает в себя:

- комплекс знаний, умений и навыков по психологии;
- конкретность позиции касательно роли психологии в профессиональной деятельности педагога;
- умение видеть за поведением обучающегося состояние его души, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, особенности характера;
- способность педагога ориентироваться, реализовывать оценку отношений с обучающимся или группой детей и избирать рациональные способы общения;
- умение педагогически грамотно в течение длительного времени воздействовать на психику воспитанника для его гармоничного развития¹⁶⁶

Достижение высокого уровня психологической компетентности педагога является предпосылкой активизации им процесса учения субъекта обучения, развития его учебной рефлексии и формирования положительных мотивов обучения и способности к самообразованию.

Основой психологической компетентности педагога является активное знание закономерностей личностного развития человека на разных возрастных этапах.

Проявлением анализируемой нами компетентности является педагогическое воображение, которое выражается в предвидении учителем последствий своих педагогических действий, в проектировании личностного развития воспитанников.

Педагог высокого уровня мастерства может распределять внимание между несколькими объектами или видами педагогической деятельности.

¹⁶⁶ Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 116.

Важной составляющей педагогической деятельности и обязательным компонентом психологической компетентности педагога является коммуникативная компетентность, которая выступает комплексным качеством, включающим мотивационную и инструментальную составляющие и определяющимся такими профессионально значимыми личностными свойствами:

- склонностью к анализу межличностных отношений;
- способностью к позитивному общению;
- способностью выдерживать нервные перегрузки;
- наличием лидерских качеств.

По мнению Т.И. Куликовой, показателями психологической компетентности являются:

- умение диагностировать и использовать диагностический материал, проектировать и направлять индивидуальное развитие воспитанника;
- способность оказывать психолого-педагогическую помощь обучающемуся в сложные периоды его жизни;
- владение навыками педагогического общения;
- потребность в профессиональном и личностном саморазвитии¹⁶⁷.

На основе анализа психолого-педагогической литературы определим основные составляющие психологической компетентности. Большинство ученых к структурным составляющим психологической компетентности относят:

- психолого-педагогическую грамотность
- психолого-педагогические умения;
- профессионально важные личностные качества¹⁶⁸.

Рассмотрим данные компоненты подробнее.

Психологическая грамотность (Е.А. Климов) базируется на общепрофессиональных знаниях¹⁶⁹.

По мнению А.Д. Андреевой и Е.Е. Даниловой, психологическая грамотность представляет собой интеллектуально-личностное образование, предполагающее «не только знание учащимися психологических закономерностей, феноменов и терминов, но и осознанное и произвольное умение

¹⁶⁷ Куликова Т.И. Психологическая компетентность учителя начальных классов: теоретический и прикладной аспекты // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). –ART 14187. – 0,7 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14187.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. –ISSN 2304-120X.

¹⁶⁸ Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004. – 144с.

¹⁶⁹ Климов Е.А. О профессиональной культуре психолога и психологической грамотности социальной среды // Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.,1998. – с. 350.

применить эти знания при решении учебных ситуационных или реальных жизненных задач»¹⁷⁰.

Исследователи О.П. Полухина и Н.В. Полянская трактуют психологическую грамотность как «совокупность элементарных психологических знаний и умений, осваиваемых с учетом возрастных и индивидуальных особенностей»¹⁷¹. Ученые подчеркивают, что формирование психологической грамотности реализуется путем овладения педагогом психологическими знаниями, понятиями, законами, представлениями, фактами, умениями, символами, традициями, правилами и нормами относительно сферы общественного поведения и профессиональной деятельности¹⁷².

К знаниям, на которых базируется психологическая грамотность педагога, относят следующие группы знаний:

- дифференциально-психологические знания, включающие знания об особенностях усвоения учебного материала субъектами обучения в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками;
- социально-психологические знания, включающие знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности детского коллектива или отдельного его представителя, об особенностях взаимоотношений педагога с ученической группой, о закономерностях педагогического общения;
- аутопсихологические знания, включающие знания о положительных аспектах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах¹⁷³.

Под понятием «психолого-педагогические умения» следует понимать умения и способности педагога использовать свои знания в педагогической деятельности, в организации эффективного взаимодействия с обучающимися. Среди профессиональных умений в рамках психологической компетентности наиболее значимыми являются те, благодаря которым педагог создает и поддерживает контакт с воспитанниками:

- умение использовать социально-психологические механизмы операционных средств профессионального общения, с помощью которых

¹⁷⁰ Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 16.

¹⁷¹ Полухина О.П., Полянская Н.В. Роль психологической культуры преподавателя в образовательной деятельности высшей школы // Территория науки. – 2015. – № 3. – С. 16

¹⁷² Полухина О.П., Полянская Н.В. Роль психологической культуры преподавателя в образовательной деятельности высшей школы // Территория науки. – 2015. – № 3. – С. 13-17.

¹⁷³ Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 116.

педагог реализует сам процесс общения и которые должны быть соотнесены с собственными личностными качествами и качествами детей.

- умение учителя самостоятельно решать педагогические проблемы, руководствуясь тем, насколько выбранное решение будет способствовать личностному развитию обучающегося.

Профессионально значимые личностные качества в контексте профессии педагога, это те, которые отражаются в его профессиональной деятельности и влияют на воспитанников, а также обеспечивают своеобразие внешней реализации знаний и умений специалиста.

Указанные и рассмотренные структурные компоненты позволяют определить основные критерии сформированности психологической компетентности:

- направленность на личность обучающегося как на ведущую ценность педагогического труда;
- потребность в самопознании и самоизменениях;
- поиск средств совершенствования своей деятельности¹⁷⁴.

Резюмируя вышесказанное, заключим, что роль психологических знаний в системе педагогической деятельности прежде всего реализуется в формировании психологической компетентности педагога, представляющей собой интегрированную характеристику уровня профессиональной подготовленности, которая базируется на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

Говоря о сущности психологических знаний для педагогической теории и практики, нельзя обделить вниманием такое понятие, как психологическая культура педагога.

В широком смысле психологическую культуру личности, вслед за М.Д. Хатуевой, будем понимать как психологическую образованность человека в сочетании с готовностью и умением использовать ее в повседневной жизни с целью самопознания, повышения эффективности общения и самосовершенствования¹⁷⁵.

Психологическую культуру методологически нельзя рассматривать как одну из компетенций педагога. В данном контексте возникает потребность разграничения понятий «специалист» и «профессионал». Специалист

¹⁷⁴ Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004. – 144с.

¹⁷⁵ Хатуева М.Д. Имидж и психологическая культура человека. – Режим доступа: <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>

должен обладать рядом сформированных компетенций, профессионал же должен обладать ими на должном уровне наряду с высоким уровнем сформированности профессиональной культуры. Так, психологическая культура учителя является компонентом его профессионально-педагогической культуры.

По мнению В.В. Семикина, «психологическая культура, являясь внутренним качеством педагога, характеризует, с одной стороны, высокий уровень внутренней связности, согласованности его свойств как личности, так и профессионала (субъекта деятельности), с другой стороны, обеспечивает связность личностных и профессиональных качеств со стилями поведения и успешностью педагогической деятельности, адекватностью и эффективностью в педагогическом взаимодействии»¹⁷⁶.

Так, психологическая культура представляет собой интегральное сочетание психологической компетентности, ценностно-смыслового компонента (отношение к людям, миру, собственной деятельности) и когнитивной составляющей (развитие познавательных процессов и рефлексии).

Компонентами психологической культуры педагога, по мнению В.В. Семикина, являются:

- когнитивный, включающий систему научных психологических знаний о человеке и социальном взаимодействии людей, систему адекватных представлений о своем внутреннем психическом мире и личностно-индивидуальные особенности, развитый социальный интеллект, креативность, склонность к социальному творчеству;
- рефлексивно-перцептивный, включающий наблюдательность, внимательность к людям, психологическую проницательность, умение адекватно воспринимать себя и других людей, прогностические способности, способности к идентификации;
- аффективный, включающий чуткость к людям, развитую эмпатию и умение сопереживать, богатство и действенность переживаний, эмоциональную стабильность, отзывчивость, доброжелательность, великодушие, милосердие, чувство собственного достоинства, чувство юмора;
- волевой, включающий способность противостоять внешнему давлению, способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках, самоконтроль,

¹⁷⁶ Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 1. – 128

выдержку, настойчивость в утверждении этических ценностей и нравственных принципов, надежность;

- коммуникативный, включающий умение общаться с людьми, адекватно воспринимать и передавать информацию, умение строить и высказывать свои мысли логично, доказательно и понятно, речевую культуру;

- регулятивный, включающий адаптивность, умение произвольной саморегуляции поведения и деятельности, владение собой, умение управлять собственными психическими свойствами и умом, добросовестность, этическую саморегуляцию;

- подсистема опыта социального взаимодействия, включающая установки и стереотипы культурного поведения, развитые умения и навыки социального взаимодействия, социальную активность, толерантное отношение к людям, вежливость, дипломатичность, внутреннее достоинство, интеллигентность;

- ценностно-смысловой, включающий социальные нормы, ценности и отношения к ним, интерес к людям, толерантность, порядочность, гуманность, справедливость, нравственность, ответственность, самоуважение¹⁷⁷

Знание компонентов психологической культуры педагога необходимо для разработки объективно эффективной модели ее формирования у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе и для обучения их механизмам дальнейшего совершенствования уровня анализируемого нами феномена.

Необходимость формирования психологической культуры педагога, по мнению В.В. Семикина, вызвана тем, что она является важным системообразующим фактором комплекса профессионально значимых качеств педагога, позволяет обеспечить необходимый уровень его профессионально-педагогической культуры, повышает продуктивность педагогической деятельности, способствует формированию у педагога способности выступать в роли связующего звена между общечеловеческой культурой и обучающимся¹⁷⁸.

Процесс формирования психологической культуры требует обеспечения ряда организационно-педагогических условий и учета методологических аспектов. К данным условиям и аспектам О.А. Воронина относит следующие:

¹⁷⁷ Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: монография. – СПб., 2002. – 173 с.

¹⁷⁸ Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: монография. – СПб., 2002. – 173 с.

- реализацию процесса формирования психологической культуры педагогов в учреждениях последипломного образования как необходимого условия повышения их квалификации;
- ориентацию на формирование, прежде всего, аксиологического компонента психологической культуры и изменение ценностного сознания педагогов в направлении гуманистически ориентированного образовательного процесса, а также создание мотивационной готовности к процессу развития психологической культуры средствами групповой дискуссии, консультирования;
- включение в операционный компонент программы формирование навыков саморегуляции, анализа, рефлексии процесса и результатов профессиональной деятельности, навыков эффективной коммуникации путем применения социально-психологических тренингов, тренингов личностного роста, имитационных и ролевых игр;
- повышение психологической осведомленности педагогов путем проведения мини-семинаров и организации дискуссионных клубов;
- реализация подбора психологических техник и упражнений на основе учета уровня и структурных особенностей психологической культуры учителей¹⁷⁹

Непосредственный процесс формирования психологической культуры педагогов с учетом приведенных условий требует трансформации потребностей и мотивов личности, развития гуманистических профессиональных установок и ориентации, ценностных отношений; освоения средств самоанализа, личной рефлексии, саморегуляции, самоуправления; расширение индивидуального смыслового пространства, «семантического поля» профессиональной сознания; овладения социальными и нравственно-этическими знаниями и умениями. Только при таких условиях возможно реальная динамика уровня психологической культуры педагога.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, заключим, что роль психологических знаний для педагогики обосновывается спецификой объекта педагогической деятельности – личностью обучающегося, а также самой сущность профессионального труда учителя.

Для реализации обучения, воспитания и всестороннего развития личности обучающегося педагог должен владеть системой психологических знаний и навыков относительно закономерностей развития детей,

¹⁷⁹ Воронина О.А. Психологическая культура педагога. – Режим доступа: <http://pedvesti.uvuo.ru/archive.html>

особенностей протекания психических процесс, реакций и т.д. Кроме того, для построения гармоничного и эффективного педагогического общения на основе диалога учитель должен обладать не только психологическими знаниями, но и рядом психолого-педагогических умений, а также комплексом профессионально значимых личностных качеств. Все это обосновывает необходимость формирования психологической компетентности и культуры педагога как важнейших показателей сформированности его педагогического мастерства и профессионализма.

Глава 6. Подходы в отечественной науке и практике к решению проблемы готовности детей к обучению в школе

Дошкольное учебное заведение и начальная школа являются звеньями единой системы образования в нашей стране. В актуальных государственных нормативных документах, регламентирующих сферу образования, в научно-методических разработках ученых и практиков сегодня вполне правомерно рассматривается проблема преемственности как основное условие непрерывности образования.

Актуальность решения данной проблемы, по мнению Е.М. Омельченко, вызвана осознанием теоретиками образования того факта, что «в последние годы на фоне интенсификации обучения, внедрения новых усложненных программ и технологий обучения, создания инновационных учреждений значительно увеличилось число детей, не способных справиться с учебной нагрузкой и успешно адаптироваться к школьной жизни»¹⁸⁰.

Реализация преемственности обучения в дошкольных учебных заведениях и начальной школе требует учета исходного уровня готовности к вступлению ребенка в учебно-воспитательный процесс начальной школы.

Функциональная готовность к школьному обучению является важной проблемой педагогической науки. С момента начала школьного обучения происходит существенное изменение образа жизни ребенка. Для него данная ситуация развития личности является принципиально новой, она предопределяет его психическое и личностное развитие в период младшего школьного возраста.

Рассмотрим подходы ученых к проблеме обеспечения готовности личности ребенка к обучению в начальной школе, базирующиеся на идее преемственности образовательных уровней.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» указывается, что потенциал системы образования может быть реализован при условии решения таких важнейших задач, как сохранение и развитие

¹⁸⁰ Омельченко Е.М. Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. – С. 68

единого образовательного пространства России, обеспечение преемственности всех уровней и ступеней образования¹⁸¹.

По мнению А. К. Орешкиной в системе непрерывного образования преемственность является одновременно процессом и результатом последовательной и системной соподчиненности всех структурных уровней и ступеней образования, характеризующихся систематичностью и последовательностью освоения личностью программ образования, которые реализуются в институциональных и неинституциональных, базовых, дополнительных, государственных, общественных учреждениях образования¹⁸².

Теоретические аспекты преемственности и ведущие подходы к ее развитию между звеньями дошкольного и начального образования на современном этапе нашли свое отражение в содержании «Концепции непрерывного образования». На основе изучения данного документа можно утверждать о том, что, согласно его содержанию, возрастает значимость дошкольного образования, целью которого должно быть не формирование системы знаний и навыков старших дошкольников, а работа над развитием личности будущего первоклассника с целью формирования психологической готовности к реализации учебной деятельности в начальной школе.

Обеспечение реализации указанной цели подразумевает, согласно Концепции непрерывного образования, решение следующих задач:

- приобщение обучающихся к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого воспитанника, развитие его положительного мировосприятия;
- развитие у детей любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и другой активности обучающихся в различных видах деятельности;
- развитие у детей компетентности в сфере отношений к миру, людям, себе;
- включение воспитанников в различные формы сотрудничества;
- формирование готовности воспитанников к активному взаимодействию с окружающим миром;

¹⁸¹ Национальная доктрина образования в Российской Федерации одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751) // Учительская газета. – 2000. – № 43: <http://www.ug.ru/old/oo.43Д27>. Мт.

¹⁸² Орешкина А.К. Преемственность образовательного процесса в системе непрерывного образования : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 М.: РАО Институт теории и истории педагогики, 2009.: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=5375>.

- развитие у детей желания и умения учиться, формирование готовности их к образованию в основном звене школы и к самообразованию;
- развитие инициативности, самостоятельности, навыков сотрудничества в разных видах деятельности;
- совершенствование достижений дошкольного развития в течение всего начального образования);
- развитие несформированных в дошкольном детстве качеств;
- индивидуализация процесса обучения, в частности в ситуациях опережающего развития или отставания¹⁸³.

По мнению многих ученых в области педагогики и психологии преемственность между дошкольным и начальным звеном – является наиболее важной и сложной, так как, с одной стороны, меняются социально-психологические условия и форма образования ребенка, с другой, – происходит период его активного физического и психического развития.

Так, в условиях реформирования образования его дошкольное звено должно обеспечивать системное развитие ребенка, формировать личностную культуру, способствовать самореализации, саморазвитию ребенка и осуществлять подготовку к обучению в начальной школе.

Вопросы преемственности дошкольного и начального образования отражены в работах Ю.К. Бабанского, М. А. Данилова, В. С. Леднева, А.А. Люблинской, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.

На основе анализа данных работ можно уточнить, что в современной отечественной педагогической науке преемственность рассматривается в нескольких значениях. Так, в актуальных педагогических исследованиях преемственность между образовательными ступенями рассматривает как:

- педагогический принцип;
- условие реализации образования;
- базовый механизм обеспечения непрерывности образования.

На основе вышеизложенного заключим, что преемственность сегодня выступает основным условием и одним из базовых механизмов обеспечения непрерывности образования. Одним из обязательных условий достижения преемственности между звеньями дошкольного и начального образования выступает формирование готовности дошкольников к реализации учебной деятельности в начальной школе.

¹⁸³ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Нормативно-правовая база ДОУ: сб. офиц. док. и программно-метод. материалов. – М., 2008. – С. 246-267.

Готовность личности к обучению в рамках начального звена образования представляет собой интегративную характеристику психического развития, которая включает компоненты, обеспечивающие ее успешную адаптацию к условиям и требованиям школы.

Данный феномен следует рассматривать как общую (психологическую) и специальную готовность к реализации учебной деятельности в школе, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, способствующих нормальному вхождению в реалии школьной жизни, формированию навыков учебной деятельности.

Учебная деятельность обладает ярко выраженной общественной значимостью и ставит ребенка в новую позицию в отношении к окружающим (сверстникам и взрослым). Новый для детей вид деятельности оказывает трансформирующее воздействие на самооценку ребенка, коренным образом отражается на взаимоотношениях в семье. В этот период у ребенка возникает впервые эмоционально-смысловая ориентация поступка, то есть, формируется понимание смысла осуществляемой деятельности, а также возникает удовлетворение или неудовлетворение собственным местом в отношениях со взрослым и другими детьми.

Успешное развитие личности, эффективность обучения ребенка зависят от определенного уровня подготовки его к школе.

Готовность обучению в начальной школе является важным итогом воспитания и обучения детей в дошкольном учреждении образования и в семье. Данное качество определяется системой требований, которые предъявляет школа к ребенку. Их характер обусловлен особенностями новой социально-психологической позиции ребенка-школьника с его новыми обязанностями, к выполнению которых он должен быть готов.

По мнению М.Ю. Стожаровой, основной задачей современного дошкольного образования является формирование школьной зрелости дошкольников¹⁸⁴.

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно утверждать о том, что многие ученые сегодня рассматривают понятие школьной зрелости как синонимичное к готовности ребенка к школе. Также школьную зрелость определяют как конечный результат процесса формирования готовности дошкольника к реализации учебной деятельности в школе.

¹⁸⁴ Стожарова М.Ю. Предшкольное образование: модели и реальность. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 224 с.

По мнению Н.И. Гуткиной, школьная зрелость представляет собой комплекс параметров, указывающих на определенную социальную и умственную зрелость ребенка, а также определенный объем умений и навыков, который является достаточным для начала школьного обучения¹⁸⁵.

В.Д. Шадриков и Н.В. Нижегородцева определяют анализируемое понятие в значении сформированной психолого-педагогической готовности к обучению в школе, отражающей общий уровень развития ребенка, являющейся сложным структурно-системным образованием¹⁸⁶.

На основе анализа теоретических источников можно определить, что современные ученые выделяют различные структурные компоненты в системе школьной зрелости ребенка. Путем обобщения научных подходов определим такие компоненты исследуемого феномена:

- интеллектуальная зрелость, включающая концентрированное внимание, аналитическое мышление, дифференцированное восприятие, перцептивную зрелость и др.;
- эмоциональная зрелость, включающая умения контролировать свои эмоции, в течение длительного времени выполнять сложное или неувлекательное задание;
- социальная зрелость, подразумевающая наличие у ребенка потребности в общении, развитого умения подчинять свое поведение законам и нормам детского коллектива.

Основным критерием интеллектуальной зрелости является уровень развития речи ребенка, как показателя функционального созревания структур головного мозга.

Показатели эмоциональной зрелости – это комплекс умений, отвечающих за саморегуляцию ребенка.

Одним из основных показателей социальной зрелости ребенка является способность исполнять социальную роль ученика¹⁸⁷, а также, по мнению С.М. Хапачевой и В.С. Дзеверук, появление волевого поведения¹⁸⁸.

¹⁸⁵ Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академ. Проект, 2000. – 184 с.

¹⁸⁶ Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 256 с.

¹⁸⁷ Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. – М., 1991. – 240 с.

¹⁸⁸ Хапачева С.М., Дзеверук В.С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14351. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-kon-sept.ru/2014/14351.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965.

Готовность дошкольника к реализации школьного обучения определяется условно по двум ведущим направлениям: психологическая и физическая готовность.

Физическая готовность включает следующие составляющие:

- надлежащий уровень состояния здоровья, выносливость, противостояние неблагоприятным воздействиям;
- антропометрические данные, соответствующие возрасту (рост, масса, окружность грудной клетки);
- достаточный уровень развития двигательной сферы;
- готовность руки к выполнению мелких, разнообразных и точных движений, необходимых для овладения письмом;
- достаточное развитие культурно-гигиенических навыков и тому подобное.

Физическая готовность ребенка к школе означает, что по своему физическому развитию и состоянию здоровья он готов к учебной нагрузке¹⁸⁹.

Все вышеперечисленные виды школьной зрелости ребенка составляют его психологическую готовность к обучению в начальной школе.

По мнению М.М. Рыскуловой, «тема психологической готовности ребенка к школьному обучению в наше время очень актуальна, так как современное начальное обучение предъявляет высокие требования к дошкольной подготовке детей. Необходимо, чтобы ребенок, поступающий в школу, уже владел элементарными формами учебной деятельности, знаниями и умениями, которые раньше относились к собственно школьному обучению»¹⁹⁰.

По мнению Ю.Б. Орлянской, важнейшей задачей дошкольного образования является своевременное определение готовности ребенка к школьному обучению. В этой связи определяющим фактором в данный период психологического развития дошкольников является целенаправленное педагогическое воздействие¹⁹¹.

¹⁸⁹ Войнов В.Б. Представления о зрелости ребенка в аспекте оценки уровня его здоровья // Начальная школа До и После. – 2012. – № 2. – С. 12-14.

¹⁹⁰ Рыскулова М.М. Исследование психологической готовности ребенка к обучению в школе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2014. – № 5. – С. 65

¹⁹¹ Орлянская Ю.Б. Моделирование процессов формирования психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01. – ART 75006. – 0,4 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/75006.htm>. - Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Основной целью формирования психологической готовности ребенка к школьному обучению выступает профилактика школьной дезадаптации¹⁹².

В этой связи подчеркнем, что в рамках проблемы психологической готовности ребенка к обучению в школе рассматриваются аспекты адаптации и дезадаптации вчерашнего дошкольника в условиях начальной школы.

Итак, на основе изучения теоретических источников определим компоненты структуры психологической готовности ребенка к обучению в школе. Составляющими психологической готовности являются:

- мотивационный компонент;
- интеллектуальный компонент;
- эмоционально-волевой компонент;
- социальный компонент.

Обратимся к более подробному рассмотрению указанных составляющих структуры психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Одним из важнейших компонентов анализируемого в данном исследовании феномена является мотивационная готовность ребенка. Поступление в школу обеспечивает переход к новой, общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности – обучению. Почти все дети готовы к учебной деятельности, хотят идти в школу, однако у многих преобладает внешняя мотивация. Но современное общество требует, чтобы эти изменения в жизни ребенка согласовывались с ее внутренней потребностью.

Мотивационная готовность ребенка проявляется в наличии у него желания учиться.

В основе мотивационной готовности к школе – мотивы учения. Исследователи выделяют следующие группы мотивов:

- широкие социальные мотивы учения, включающие мотивы, связанные с потребностями в общении с другими людьми, желанием оценки и одобрения, а также занять определенное место в системе общественных отношений.
- мотивы, связанные с непосредственной учебной деятельностью, основывающиеся на познавательных интересах детей, их потребности в интеллектуальной активности и в овладении новыми знаниями, умениями и навыками.

¹⁹² Рыскулова М.М. Исследование психологической готовности ребенка к обучению в школе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2014. – № 5. – С. 65-68.

Для удовлетворения познавательных интересов ребенка уже недостаточными оказываются типичные для дошкольника виды деятельности. Его руководит потребность специального обучения, желание познать неизвестное, разобраться в сложном, освоить новые умения¹⁹³.

Возникновение осознанного отношения ребенка к школе определяется способом подачи информации о ней. Данную информацию следует сообщать ребенку так, что она была не только понятной ему, но и находила эмоциональный отклик. Формирование эмоционального опыта возможно путем включением дошкольников в деятельность, активизирующую не только мышление, но и чувства¹⁹⁴.

Мотивационная готовность сказывается на волевой и умственной деятельности. Компонентом мотивационной готовности ребенка к школе является также определенный уровень его коммуникативного развития, который проявляется в потребности и умении общаться, взаимодействовать со сверстниками, взрослыми, в коллективе, адекватно реагировать на социальные события.

Так, основными компонентами мотивационной готовности ребенка к школе является правильное представление об обучении как о важной и ответственной деятельности, познавательный интерес к миру. Мотивационная готовность возникает у ребенка в конце дошкольного – начале школьного периода как потребность в приобретении знаний и умений, свидетельство качественно нового этапа развития познавательной сферы.

Следующим компонентом структуры психологической готовности ребенка к школьному обучению является интеллектуальная готовность. Интеллектуальное развитие представляет собой сложную динамическую систему количественных и качественных изменений, происходящих в познавательной деятельности ребенка в связи с возрастом и обогащением жизненного опыта, с индивидуальными особенностями его психики.

Интеллектуальная готовность состоит из ряда взаимосвязанных компонентов умственного и речевого развития детей. К данным компонентам исследователи относят:

- единство общего уровня развития психических процессов (восприятия, мышления, воображения, внимания, памяти);

¹⁹³ Ильина Г.В. Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 197-203

¹⁹⁴ Рябигиева Е.В. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе: методическое пособие для воспитателей детских садов, психологов, методистов, учителей начальных классов и родителей. – Челябинск: Образование, 2002. – 116 с.

- познавательную деятельность;
- наличие познавательных интересов;
- широкий запас осознанных, систематизированных представлений и элементарных понятий об окружающем мире;
- развитую речь;
- навыки элементарной учебной деятельности.

Интеллектуальная готовность к школе является результатом:

- систематического формирования у детей обобщенных представлений, на основе которых дошкольники на определенном уровне ориентируются в явлениях природы и общественной жизни;
- специальной подготовки к школьным урокам чтения, языка и математики;
- формирования должного уровня познавательной деятельности¹⁹⁵.

Так, умственная готовность к школе охватывает систему показателей, по которым можно сделать достаточно объективные выводы об интеллектуальном развитии ребенка. На основе определения уровня интеллектуального развития ребенка выстраивается индивидуализированная, личностно-ориентированная образовательно-воспитательная работа.

Следующим компонентом психологической готовности ребенка к обучению в школе является эмоционально-волевой.

Данный компонент психологической готовности основывается на:

- произвольности поведения, включающего подчинение ребенком своих действий, поступков общепринятым нормам, правилам;
- управлении психическими процессами (восприятием, вниманием, памятью, воображением);
- уровне саморегуляции учебной деятельности;
- развитии морально-волевых качеств, таких как ответственность, организованность, настойчивость, дисциплинированность и т.п.).

Основными показателями эмоционально-волевой готовности являются:

- уровень сформированности произвольных психических процессов;
- умение преодолевать посильные возрасту трудности;
- навыки самостоятельной деятельности, организованности;
- быстрый темп работы, требующей от ребенка собранности и сосредоточенности;

¹⁹⁵ Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 256 с.

- понимание и соблюдение основных правил и норм поведения в учебных и других жизненных ситуациях;
- умение правильно реагировать на оценку выполненного задания и умение оценивать собственную работу¹⁹⁶.

Ребенок с высоким уровнем эмоционально-волевой готовности к школе адекватно воспринимает задачи, соотносит их по степени сложности; при встрече с трудностями пытается справиться самостоятельно, стойко переносит неудачи, ищет способы совершенствования своей работы или поведения. Все это составляет необходимый для школы уровень самостоятельности ребенка.

Основной задачей воспитателей и родителей в системе формирования эмоционально-волевой готовности ребенка к школе является воспитание мотивов достижения цели, невзирая на разнообразные препятствия. Это позволяет ребенку обрести способность самостоятельно при незначительной помощи взрослых преодолевать трудности, возникающие в школе.

Следующим компонентом структуры психологической готовности ребенка у школе является социальный. По мнению С. М. Хапачевой и В.С. Дзеверук, данный компонент представляет собой «готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения»¹⁹⁷. Исследовательницы к системе компонентов структуры социальной готовности относят следующие:

- потребность в общении со сверстниками;
- умение общаться;
- способность выполнять роль обучающегося;
- способность выполнять правила, установленные в коллективе;
- умения и навыки реализовывать контакт со сверстниками и учителями¹⁹⁸.

К основным показателям сформированности социальной готовности ребенка к школе Е.С. Белова относит следующие:

¹⁹⁶ Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 1. – С. 60-66.

¹⁹⁷ Хапачева С.М., Дзеверук В.С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14351. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-kon-sept.ru/2014/14351.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965.

¹⁹⁸ Хапачева С.М., Дзеверук В.С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14351. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-kon-sept.ru/2014/14351.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965.

- желание учиться и получать новые знания, мотивация к началу учебной деятельности;
- умение понимать и исполнять распоряжения и задания взрослых;
- умение считаться с мнением других, уступать и подчиняться им при необходимости;
- навык сотрудничества;
- проявление старания в вопросе доведения начатой работы до конца;
- умение приспосабливаться и адаптироваться к ситуации;
- способность самостоятельно решать свои простейшие проблемы;
- умение обслужить себя;
- элементы волевого поведения – поставить цель, составить план действий, реализовать его, преодолев препятствия, оценить результат¹⁹⁹.

Так, социальная готовность к школе предполагает сформированность у ребенка умения выстраивать свои взаимоотношения с педагогом и сверстниками, реализовывать полноценную жизнедеятельность в коллективе.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что психологическая готовность к школе охватывает различные аспекты способностей, умений и навыков ребенка. Она является основанием для представлений об уровне общего развития будущего школьника, психологических качеств, обуславливающих его успешность в начале обучения.

Рассмотрев теоретические аспекты проблемы готовности детей к обучению в школе, обратимся к изучению основных подходов в отечественной науке и практике относительно решения указанной проблемы.

По мнению М.Н. Терещенко, «подготовка детей к школе – задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе – только один из аспектов этой задачи, исключительно важный и значимый. Однако и внутри одного аспекта существуют и могут быть выделены различные подходы»²⁰⁰.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет говорить о многообразии подходов в отечественной науке и педагогической практике к решению проблемы формирования готовности будущего первоклассника к реализации обучения в начальной школе. Вслед за М.Н.

¹⁹⁹ Белова Е.С. Влияние внутрисемейных отношений на развитие одаренности в дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 27-32.

²⁰⁰ Терещенко М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 9. – С. 58

Терещенко выделим четыре основных подхода и обратимся к их рассмотрению²⁰¹.

Первый подход формируют исследования, в основе которых – формирование у дошкольников комплекса необходимых для обучения в школе умений и навыков (Т.В. Тарунгаева, Л.Е. Журова и др.). Сущность данного подхода заключается в формировании интеллектуальных, психических и физических возможностей для усвоения элементов содержания программы первого класса в старшем дошкольном возрасте. Раннее обучение детей начальным основам математики и грамоты, по мнению ученых, исследования которых составляют данный подход, достигается путем социальной организации воспитательно-образовательной деятельности, что существенно повышает уровень готовности дошкольника к обучению в начальной школе²⁰².

Представителями второго научного подхода (Л.И. Божович и др.) определены требования, предъявляемые к ребенку со стороны школы, и исследована сущность психических новообразований и изменений, наблюдающихся у личности в конце школьного возраста. В связи с этим исследователи отмечают, что уровень развития первоклассника должны составлять следующие компоненты:

- высокий уровень развития познавательных интересов;
- сформированная готовность к изменению социальной позиции;
- желание учиться;
- опосредствованная мотивация;
- самооценка²⁰³.

Указанный комплекс психологических свойств и качеств, по мнению представителей данного подхода, составляет психологическую готовность ребенка к школьному обучению.

Представители третьего подхода (О.М. Анищенко, А.Н. Давидчук, Т.Н. Доронова, Т.С. Комарова и др.), основанного на теориях обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, подчеркивают, что проблему психологической готовности ребенка к школьному обучению следует трактовать не как психологическую подготовку к традиционным формам обучения и жизни, а как наличие предпосылок и источников учебной деятельности. В рамках данного

²⁰¹ Терещенко М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 9. – С. 58-61

²⁰² Терещенко М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 9. – С. 58-61

²⁰³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.

подхода исследователями изучается генезис компонентов, составляющих структуру учебной деятельности (способность действовать по образцу, умения слушать, следовать инструкции, оценивать собственную работу и других детей и т.д.), реализуется обоснование путей их формирования с помощью организации специальных учебных занятий. По мнению представителей данного подхода, путем развития указанных компонентов учебной деятельности реализуется решение проблемы формирования психологической готовности ребенка к школьному обучению²⁰⁴.

Представители четвертого подхода (А.А. Венгер, Е.М. Бохорский, Е.Е. Кравцова, Л.И. Цеханская и др.) ориентированы на выявление единого психологического новообразования, которое лежит у истоков учебной деятельности, под которым исследователи видят способность ребенка к подчинению действий правилам и требованиям взрослого (алгоритмам, словесным указаниям, образцам и т.д.)

Таким образом, в современной педагогической науке и практике существует множество подходов решения проблемы готовности ребенка к школьному обучению. Однако, несмотря на широту научных взглядов, можем утверждать: представители отечественной психолого-педагогической науки и практики сходятся в том, что проблема формирования компонентов готовности ребенка к школе является одной из наиболее актуальных и острых на современном этапе развития социума и системы образования.

Различие научных взглядов заключается в определении основного критерия готовности. Однако, несмотря на различия во взглядах, по мнению большинства ученых, формирование готовности ребенка к реализации учебной деятельности в начальной школе невозможно без знания ее структурных компонентов.

В широком смысле различают физическую и психологическую готовность. В рамках психологической выделяют также мотивационную, интеллектуальную, эмоционально-волевою и социальную готовность. Целенаправленная деятельность по формированию указанных компонентов готовности ребенка к реализации школьного обучения позволит существенно гармонизировать процесс адаптации его к школе и психологической перестройки к новому ведущему виду деятельности – учению, повысить уровень успешности учебных и личностных достижений младшего школьника.

²⁰⁴ Терещенко М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 9. – С. 58-61

Глава 7. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке

Специфика развития личности ребенка в современных условиях требует осуществления теоретического анализа параметров его социокультурного окружения, определяющего его личностное развитие, а также определения условий становления психологических процессов, формирования личностных качеств, способностей сопротивляемости к негативным воздействиям среды.

На современном этапе развития общества под влиянием информационных технологий в сознании родителей прослеживается повышенное внимание к интеллектуальному развитию детей, вместо формирования гармонично развитой личности ребенка в единстве его телесного, эмоционального и интеллектуального роста.

В образовательном пространстве наблюдается приоритет обучения над воспитанием и развитием, обесценивание ведущих видов деятельности детей.

Однако учет государственных документов в области образования обосновывает необходимость реализации образовательными организациями всех уровней всестороннего личностного развития ребенка.

В этой связи возрастает роль системы психологических знаний о ребенке, так как многочисленные аспекты его индивидуального развития составляют предмет отраслей психологической науки.

Онтогенез человеческой психики проходит свои первые ступени в детстве. Данный период (в широком смысле этого слова, то есть от зарождения человеческого индивида к достижению им взрослого состояния) является относительно продолжительным. Детство составляет четвертую часть индивидуального жизненного пути человека. В процессе протекания данного периода индивид трансформируется в деятельного взрослого человека. Ребенок не только растет физически и психически, но и претерпевает последовательных качественных изменений, которые характеризуют становление его физических, умственных, эмоциональных, моральных и других свойств, его сознания и деятельности.

Формирование указанных компонентов сознания проходит ряд возрастных фаз, которые выступают этапами развития индивида как субъекта

разных видов деятельности, как личности, гражданина общества, в котором он живет.

Изменения, происходящие в телесной и психической жизни человека на разных этапах его онтогенеза, определяются природными и общественными условиями в их единстве. Данные изменения носят закономерный, прогрессивный характер, проявляющийся в последовательности возрастных стадий развития индивида.

Все вышеперечисленное актуализирует важность психологических аспектов знания относительно процесс взросления индивида. Данные знания выступают одной из базовых основ всех наук, объектом познания которых является человек.

Обосновав значение психологических знаний о ребенке, заключим, что в данной многокомпонентной системе наиболее важными выступают такие компоненты, как возрастная психология и педагогическая психология, изучение взаимосвязи и роли которых в системе развития ребенка является целью нашего исследования.

Прежде чем перейти к изучению роли и аспектов соприкосновения указанных отраслей психологической науки, обратимся к рассмотрению их сущности.

По мнению Б.Г. Ананьева, «Проблема индивидуального развития человека – одна из фундаментальных проблем естествознания и психологии. В этой проблеме имеется ряд важных психологических аспектов, особенно тесно связанных с вопросами формирования личности. Одним из них является изучение возрастных особенностей, весьма существенных для каждого отдельного периода человеческой жизни»²⁰⁵.

Возрастная психология на современном этапе своего развития изучает:

- возникновение и развитие психических процессов, включающих ощущения, восприятие, память, мышление, речь, воображение, эмоции и т.п., и свойств у детей, подростков и молодежи;
- изменение с возрастом их внутренних соотношений;
- становление ведущих видов деятельности на разных этапах развития индивида (игры, учения, труда, общения и др.);
- формирование психических качеств подрастающей личности.

Возрастная психология выявляет структурные изменения, новообразования, возникающие с возрастом в психической деятельности детей,

²⁰⁵ Дайджест публикаций Б. Г. Ананьева // Человек и образование. – 2007. – № 3-4. – С. 81

подростков и молодежи, знаменующие переходы от низших до высших ступеней развития.

Возрастная психология отражает условия, определяющие процесс формирования личности, соотношение в этом процессе природных факторов (наследственности, созревания организма и тому подобное) и общественных средств, которыми реализуются возможности психического развития индивида. Данная научная отрасль определяет роль исторически выработанных обществом ценностей в формировании индивида как социального существа, носителя общественных отношений, личности.

Педагогическая психология представляет собой результат развития двух наук – психологии и педагогики. По мнению Б.Г. Ананьева, «современная педагогическая психология сложилась и развивается благодаря слаженному взаимодействию двух наук: психологии и педагогики. Педагогическая психология входит в структуру каждой из них и является поэтому не только частью психологической науки, но и частью педагогики. Это означает, что педагогическая психология уже перестала быть приложением психологии к педагогике»²⁰⁶.

Итак, педагогическая психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности психической деятельности человека в процессе развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения²⁰⁷.

Расширение их научных интересов привело к необходимости создать новую психологическую отрасль в XIX ст. Процесс становления педагогической психологии в отечественной науке был сложным и реализовывался в тесной взаимосвязи с экспериментальными исследованиями²⁰⁸. Данный процесс, по мнению Н.А. Киселевой и А.С. Горячевой, может быть представлен тремя последовательными этапами:

1. Общедидактический этап (до 1876 г.) характеризовался становлением системы российского образования, накоплением психолого-педагогических фактов в области педагогики и смежных наук, анализом и оценкой педагогической действительности.

2. Экспериментальный этап (1876 – 1903 гг.) был отмечен фактом становления педагогической психологии как самостоятельной науки, а также был ознаменован появлением первых научных теорий и развитием прикладных исследований в области педагогической психологии, организацией

²⁰⁶ Дайджест публикаций Б. Г. Ананьева // Человек и образование. – 2007. – № 3-4. – С. 75.

²⁰⁷ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.

²⁰⁸ Киселева Н.А., Горячева А.С. Эксперимент как база развития педагогической психологии в до-революционной России // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2011. – № 13. – С. 168-172.

экспериментальных лабораторий и изданием первых научных журналов по указанному научному направлению.

3. Педологический этап (1904 – 1917 гг.) характеризовался появлением в России психологических и педологических центров и курсов, проведением наряду с научно-теоретической обширную экспериментальную работу, организацией Всероссийских съездов, посвященных проблемам педагогической и экспериментальной психологии²⁰⁹.

Итак, в данные периоды было осуществлено развитие педагогической психологии как отдельной научной отрасли. Этот процесс связан с такими именами, как В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, С.С. Корсаков и А.А. Токкарский и другими выдающимися учеными.

Процесс формирования педагогической психологии как науки связан с проведением экспериментов на основе использования тестовой психодиагностики в системе образования, с созданием экспериментально-педагогических программ, а также с широким распространением школьных и научно-исследовательских лабораторий²¹⁰

По мнению А.А. Никольской, педагогическая психология в начале XX века была наиболее развивающейся отраслью отечественной психологии, чему способствовало в большей степени применение экспериментальных методов исследования, которые являлись объективной методологической базой развития науки²¹¹.

Сегодня педагогическая психология исследует общие психологические закономерности формирования личности в контексте целенаправленного осуществления педагогического процесса, возрастную и индивидуальную специфику развития личности, влияние на данный процесс различных факторов²¹².

Особое внимание изучаемая отрасль психологического знания сосредотачивает на связях между специально организованным педагогическим воздействием на обучающегося и его психическим развитием. Иными словами, педагогическая психология изучает связи между биологическим созреванием организма, обучением и развитием личности, а также то, как все разновидности обучения и воспитания обуславливают личностное

²⁰⁹ Киселева Н.А., Горячева А.С. Эксперимент как база развития педагогической психологии в дореволюционной России // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2011. – № 13. – С. 168-172.

²¹⁰ Киселева Н.А., Горячева А.С. Эксперимент как база развития педагогической психологии в дореволюционной России // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2011. – № 13. – С. 168-172.

²¹¹ Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995. – 336 с.

²¹² Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Стандарт третьего поколения. Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2013 – 624 с.

развитие ребенка и способствуют приобретению им совокупности знаний и компетенций²¹³.

Итак, поверхностно рассмотрев сущность отраслей психологического знания, таких как возрастная психология и педагогическая психология, подчеркнем их важность в системе психологического знания о ребенке.

Достижения данных наук весьма необходимы для реализации психологического сопровождения индивидуального развития личности ребенка на всех этапах. В этой связи, по нашему мнению, наиболее высокие научные и практические достижения возможны путем интеграции результатов развития изучаемых в данном исследовании наук. Для этой цели необходимо обоснование и детальное изучение взаимосвязи возрастной психологии и педагогической психологии.

Анализируемые в данном исследовании науки тесно взаимосвязаны. Их связь между собой проявляется в следующих аспектах:

- объект изучения;
- использование общих (похожих) методов исследования;
- взаимосвязь с другими науками.

По мнению И.А. Зимней, «педагогическая и возрастная психология наиболее тесно связаны между собой общностью объекта этих наук, которым является развивающийся человек»²¹⁴.

Однако, несмотря на общий объект, данные науки отличаются предметом исследования.

По мнению Л.И. Божовича, предметом педагогической психологии являются закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания²¹⁵.

В.А. Крутецкий в качестве предмета познания педагогической психологии видит закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах, а также закономерности формирования у обучающихся творческого активного мышления, изменения в психике²¹⁶.

Предметом исследования педагогической психологии как науки, по мнению И.А. Зимней, являются «условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования»²¹⁷.

²¹³ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

²¹⁴ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 9 с.

²¹⁵ Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 352 с.

²¹⁶ Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972 – 253 с.

²¹⁷ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 9 с.

На основе обобщения вышеизложенных подходов ученых к определению предмета научного познания педагогической психологии заключим, что предмет данной научной отрасли составляют следующие компоненты:

- закономерности развития психических свойств и качеств личности;
 - психологические закономерности и индивидуальные различия в овладении знаниями и компетенциями;
 - закономерности формирования у обучающихся творческого мышления (способностей);
 - процессы становления личности;
 - изменения в психике ребенка, вызванные обучением и воспитанием
- изменения;
- формирование психических и личностных новообразований.

Предметом же возрастной психологии, по мнению А.В. Петровского, является «возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств развивающегося человека»²¹⁸.

М.В. Гамезо под предметом возрастной психологии понимает изучение фактов и закономерностей психического развития человека в онтогенезе.

Как видим, предметы изучаемых в данном исследовании научных отраслей расходятся, однако рассмотрение проблем педагогической психологии реализуется на основе учета возрастных особенностей ребенка, пребывающего в образовательном процессе. Это доказывает, что анализируемые науки едины не только в объекте познания, но и весьма взаимосвязаны и зависимы относительно предмета научного изучения.

Как было отмечено выше, взаимосвязь педагогической психологии с возрастной и наоборот заключается в использовании общих или схожих методов научного познания (исследования). Обратимся к их более подробному изучению. Однако прежде заключим, что под понятием метода исследования в рамках данного исследования будем понимать путь познания, способ, посредством которого исследуется предмет науки.

Методы психологического исследования будем рассматривать в значении совокупности средств и приемов изучения фактов психических явлений и проявлений психической деятельности.

В большей степени и педагогическая психология и возрастная используют для реализации исследования и решения научных задач методы общей психологии, однако существуют и специальные методы,

²¹⁸ 6. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1979. – 5 с.

используемые в возрастной и педагогической психологии на основе учета специфики их применение в работе с детьми.

Для решения задач изучаемых нами наук используются четыре группы методов психологического исследования:

- организационные;
- эмпирические;
- методы обработки данных;
- интерпретационные.

Педагогической и возрастной психологией из первой группы методов используется преимущественно сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы.

Сравнительный метод, заключающийся в сопоставлении явлений, показателей, достижений и т.д., широко используется в возрастной, педагогической и социальной педагогике. Параллельно с ним может использоваться как в возрастной, так и в педагогической психологии лонгитюдный метод, представляющий собой многократное обследование одних тех же респондентов в течение длительного отрезка времени, измеряемого иногда даже десятками лет.

По мнению Л.Р. Аркатовой, преимуществами использования лонгитюдного метода в диагностической работе с детьми являются:

- более высокая точность прогноза развития отдельного ребенка и дальнейшего хода его развития;
- возможность определения генетических связей между фазами психического развития и установления диапазона колебаний возрастных норм и моментов перехода одной фазы в другую;
- исключение нивелирования индивидуальных социально-психологических, психологических и психофизиологических особенностей и уравнивание всех обследуемых индивидов²¹⁹.

Несмотря на популярность двух рассмотренных организационных методов психологического исследования в современной науке все чаще отдается предпочтение комплексным исследовательским программам, в которых используются также достижения и результаты других наук. Такие программы в большинстве случаев создаются для решения масштабных исследовательских задач. Комплексное исследование одного объекта позволяет разделять функций между отдельными подходами, что дает возможность установить связи и зависимости между явлениями разного рода.

²¹⁹ Аркатова Л. Р. Лонгитюдный метод в диагностической работе учителя математики с обучающимся надомного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 31. – С. 341-347.

К эмпирическим методам получения научных данных, используемым как педагогической психологией, так и возрастной, относят:

- методы наблюдения и самонаблюдения;
- экспериментальные методы;
- психодиагностические методы (тесты, анкеты, социометрические методы, интервью и беседы),
- анализ процессов и продуктов деятельности;
- биографические методы и т.д.²²⁰.

Остановимся на основных из них подробнее.

Реализация метода научно-психологического наблюдения предполагает наличие:

- системы определенных знаний и подготовки со стороны исследователя с целью осуществления успешного изучения психологических особенностей детей;
- сформированного на высоком уровне умения точно наблюдать все внешние проявления индивида (поведение, движения, речь, мимика);
- умения правильно толковать психологическое значение указанных внешних проявлений.

По мнению М.С. Роговина, «наблюдение является комплексной научной проблемой, которая имеет социально-исторический, психологический и физиологический аспект»²²¹

При реализации в рамках возрастной и педагогической психологии метода наблюдения изучение психики ребенка не может сводиться к случайным наблюдениям отдельных проявлений индивида. Только при систематическом, тщательно продуманном изучении ряда проявлений индивида можно выявить действительные особенности его психики, установить закономерности развития и изменений.

В рамках педагогической и возрастной психологии метод наблюдения должен реализовываться в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности объекта исследования. Наблюдения подробно фиксируются, после чего подвергаются детальному анализу.

Одним из подвидов данного метода является самонаблюдение, сущность которого заключается в реализации изучения психики путем наблюдения за собственными психическими проявлениями. Данный подвид изучаемого метода является вспомогательным и используется в большинстве

²²⁰ Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2014. – 583 с.

²²¹ Роговин М.С. Метод наблюдения и деятельность наблюдателя // Вопр. философии. – 1988. – № 7. – С. 104

случаев в комплексе с другими методами психологического исследования для получения объективной картины.

В рамках метода самонаблюдения выделяют подвид – метод рефлексивного теста-самоотчета, позволяющего нацелить человека на глубинный самоанализ личностных свойств. По мнению В.С. Басюка, «установка на глубинную саморефлексию должна мобилизовать человека на обращенность к самому себе как рефлексирующей личности, стремящейся осознать присущие себе феноменологические свойства»²²².

Ведущим эмпирическим методом, который используется как в возрастной, так и в педагогической психологии, является метод эксперимента. Он направлен на изучение психологического явления, условия определения и развития которого создаются искусственно с определенной целью. Реализации эксперимента предшествует формулировка гипотезы, на основе которой определяется замысел экспериментального исследования и его цель.

По критерию условий проведения эксперимента дифференцируют естественные и лабораторные эксперименты. В зависимости от уровня вмешательства исследователей в протекание психических явлений выделяют констатирующий и формирующий эксперимент.

Одним из широко применяющихся эмпирических методов психологического исследования в области педагогической и в сфере возрастной психологии является метод тестирования. Его сущность заключается в использовании в исследовательских целях для выявления уровня психического развития личности тестов – кратких экспериментальных приемов²²³.

Не менее популярным в рамках исследований возрастной и педагогической психологии является метод анкетирования, сущность которого заключается в сборе статистического материала путем прямого опроса респондентов.

Исследовать связи и отношения детей в группе, что является важной задачей как возрастной, так и педагогической психологии, позволяют социометрические методы.

В рамках социометрического исследования происходит выстраивание социогаммы – графического выражения математической обработки результатов, полученных на основе проведенного социометрического теста. Анализ социогаммы дает возможность определить структуру отношений в группе детей, уровень организованности группы, специфику ее

²²² Басюк В.С. Методы исследования самосознания в психологии личности и возрастной психологии // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 5. – С. 25

²²³ Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.

микроклимата, стиль лидерства и т.д. При создании социогаммы исследователи оперируют такими понятиями, как выбор, взаимный выбор, ожидаемый выбор, отклонение, взаимное отклонение, ожидаемое отклонение²²⁴.

Одним из социометрических методов, используемых в возрастной и педагогической психологии, является референтометрия. Целью применения данного метода является выявление референтности каждого из членов детского коллектива, определение мотивов отношений и выбора, предпочтений в группе детей²²⁵.

Для познания личности ребенка в возрастной и педагогической психологии используют метод беседы. Успешность реализации данного метода зависит от меры подготовленности исследователя и от уровня откровенности ответов респондента.

Одним из эффективных методов психологического исследования, используемых в возрастной и педагогической психологии, является метод изучения продуктов деятельности. Сущность данного метода заключается в опосредованном эмпирическом изучении человека через распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных продуктов деятельности. Он широко применяется в педагогической практике в форме анализа детских изложений, сочинений, суждений, выступлений, рисунков и т.д. С целью более детального научного исследования применение анализируемого метода предусматривает наличие определенной цели, гипотезы, подобранных способов анализа каждого специфического продукта деятельности (рисунка, теста и т.д.)²²⁶.

Познанию психических особенностей ребенка помогает и биографический метод, заключающийся в сборе и анализе данных о жизненном пути личности. По мнению Н. Рыбникова, «биография дает много преимуществ для выяснения причинного отношения между живыми, реальными фактами душевного мира в их естественном проявлении»; «изучение биографии позволяет психологу заглянуть на такие стороны души, которые недоступны самому изошренному опытному наблюдению»²²⁷.

К третьей группе методов психологического исследования, применяемых в сферах педагогической и возрастной психологии, относятся методы обработки данных:

- количественный (статистический) анализ;

²²⁴ Ефимова Н.С. Социальная психология: учебник для бакалавров / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 442 с.

²²⁵ Ефимова Н.С. Социальная психология: учебник для бакалавров / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 442 с.

²²⁶ Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: учебник для вузов. – М.: Гардарики, 2007. – 335с.

²²⁷ Рыбников Н. Биографический метод в психологии // Развитие личности. – 2010. – № 2. – С. 232

- качественный (дифференциация по группам, вариантам, типам и т.д.) анализ.

Четвертую группу методов составляют интерпретационные. К данной группе относятся следующие методы:

- генетический;
- структурный.

Генетический метод психологического исследования позволяет интерпретировать результаты исследования в характеристиках развития, определять фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Применение данного метода позволяет проектировать «вертикальные» генетические связи между уровнями психического развития.

В свою очередь, структурный метод дает возможность строить «горизонтальные» структурные связи между компонентами (психологическими характеристиками личности)²²⁸.

Так, в системе исследований в контексте возрастной и педагогической психологии используются как и общепсихологические методы научного познания, так и специальные организационные, эмпирические, интерпретационные методы и методы обработки данных.

Как было указано выше одним из основных аспектов схожести и взаимодействия педагогической психологии и возрастной психологии является их связь с рядом других наук.

По мнению И.А. Зимней, «педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания. Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме. В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками»²²⁹.

В тесной связи с другими науками о человеке решает свои задачи и возрастная психология. Рассмотрим подробнее взаимодействие наук с педагогической и возрастной психологией.

²²⁸ Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2014. – 583 с.

²²⁹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 8 с.

И возрастная, и педагогическая психология тесно связаны с философией, выступающей методологической основой для каждой из указанных отраслей психологического знания.

Нельзя не подчеркнуть тесную связь изучаемых в данном исследовании наук с педагогикой. Педагогическая наука позволяет черпать возрастной и педагогической психологии информацию о передовом опыте, о сущности педагогического процесса, аспектах и проблемах школьной практики. Изучаемые нами отрасли психологической науки, в свою очередь, позволяют педагогам получить комплексные знания о психологических закономерностях развития психики, особенностях формирования личности, о психологических закономерностях учебно-воспитательного процесса²³⁰.

Педагогическая психология и возрастная психология находятся в тесной взаимосвязи с общей психологией, выступающей в роли фундамента для каждой из анализируемых в данном исследовании научных отраслей психологического знания. В свою очередь, и возрастная, и педагогическая психология обогащают общую новым фактическим материалом для раскрытия новых психологических закономерностей.

Обе изучаемые в данном исследовании науки связаны с такой отраслью психологического знания, как социальная психология. Ценность указанной взаимосвязи заключается в том, что социальная психология предоставляет возрастной и педагогической психологии информацию о закономерностях межличностного общения и совместной деятельности в различных социальных группах.

Каждая из изучаемых в данном исследовании отраслей психологического знания имеют точки соприкосновения с историей, основы которой позволяют исследователям-психологам изучать закономерности развития психологии на всех исторических этапах развития человечества.

Отмечается также связь возрастной и педагогической психологии с дефектологией. Благодаря данной связи реализуется возможность изучения отклонений психических и физических состояний детей в рамках исследований по возрастной психологии. Педагогическая психология на основе данных дефектологии корректирует специфику организации индивидуализированного обучения и воспитания детей²³¹.

Каждая из анализируемых в данном исследовании научных отраслей находятся в тесной взаимосвязи с анатомией и физиологией. Данные науки вооружают педагогическую и возрастную психологию знаниями об

²³⁰ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

²³¹ Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 222 с.

особенностях физического развития детей разных возрастных особенностей и информацией о необходимом соблюдении определенных санитарно-гигиенических норм к организации воспитательного процесса.

Педагогическая и возрастная психология связаны также с методиками преподавания школьных предметов, базирующихся на знаниях о специфике восприятия детьми дидактического материала и т.п.; этапах, особенностях и проблемах развития личности ребенка.

Нельзя не подчеркнуть связь изучаемых в данном исследовании отраслей психологического знания с математическими науками, на основе достижений которых реализуется возможность разработки и использования методов математической статистики для количественной обработки результатов психологических исследований.

Резюмируя вышесказанное, заключим, что психологическое знание является одними из важнейших средств изучения сущности и этапов развития ребенка. В частности, в данном аспекте важными являются достижения и результаты таких отраслей психологического знания, как педагогическая психология и возрастная психология.

Для реализации всестороннего анализа личности ребенка и обеспечения условий для его гармоничного личностного развития необходимо знание о сущностных особенностях взаимосвязи возрастной психологии с педагогической. Данная взаимосвязь, прежде всего, базируется на едином объекте исследования – личности ребенка, а также на использовании методов психологического исследования и связи с другими науками.

Заключение

Монография «Академическая и практическая психология в российском образовании: теоретико-методологические подходы» разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для российской науки и образования рассматриваемых вопросов в области развития теоретической и практической педагогической психологии.

В работе значительное внимание уделено вопросам, связанным с малой продуктивностью психотехнологий, низкой адаптацией психотехнологий к возрастным и индивидуальным особенностям развивающейся личности, сложностям реализации личностно ориентированного образования.

В целом, работа отражает научные взгляды на современное состояние психологии в сфере образования. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

Библиографический список

1. Агеева, И. А. Коррекционные техники в школе.– СПб.: Речь, 2010.- 184 с.
2. Агрессия: понятие, подходы, диагностика: Учебно-методическое пособие/Сост.: Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. - Омск: Омск госуниверситет, 2001.- 40 с.
3. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь.3-е издание, переработанное и дополненное. М.: Норма, 2013.- 256 с.
4. Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 180 с.
5. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблема усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
6. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 116.
7. Андреева А.Д, Данилова Е.Е. Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. – Т. 3. – № 2. – С. 16.
8. Ануфриева А.А. Из отчета ВОЗ "Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья" [Электронный ресурс] // Статья. Журнал Psychologies от 15 февраля 2013 г. URL:<http://www.psychologies.ru/roditeli/children/bulling-bolezn-vlasti/>
9. Арканцева Т. А., Дубровская Е. М. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 147–155.
10. Аркатова Л. Р. Лонгитюдный метод в диагностической работе учителя математики с обучающимся надомного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 31. – С. 341-347.
11. Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. . канд. психол. наук. Москва, 2011. -25 с.
12. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. 2014. - С.66-68.

13. Басюк В.С. Методы исследования самосознания в психологии личности и возрастной психологии // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 5. – С. 15-28.
14. Белая Н.С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных учёных // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6. – С. 166-170.
15. Белова Е.С. Влияние внутрисемейных отношений на развитие одаренности в дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 27-32.
16. Белопольская Н. Л. Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 5–11.
17. Бердяев Н.А. Опыт философии одиночества и общения. - М.: Республика, 1993. - 390 с.
18. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие. М.: Норма. 2005. – 23 с.
19. Бердышев, И. Лекарство против ненависти // Первое сентября – 2005. - № 18. - С. 3.
20. Берковитц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. СПб.: прайм-Еврознак, 2001. - 512 с.
21. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Норма, 2005. - 298 с.
22. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
23. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 352 с.
24. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. Стандарт третьего поколения. Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2013 – 624 с.
25. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 222 с.
26. Буравцова Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками.- Новосибирск, 2017. - 200 с.
27. Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. – № 6. – С. 180-182.
28. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб: Питер, 2001. - 352 с

29. Бывшева М.В. Преемственность дошкольной и начальной ступеней образования: проблемы и решения // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 243-250.
30. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2.- М.: Генезис, 2005.–128 с.
31. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное рук. М.: ВЛАДОС-Пресс, 2010. -160 с: ил.
32. Вейс Р. Интеракционистская точка зрения // Лабиринты одиночества. (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
33. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер; под ред. Т.Д. Марцинковская. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
34. Вишневская В.И., Бутовская М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. 2010. №2. С.55-68.
35. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1979. – 287 с.
36. Войнов В.Б. Представления о зрелости ребенка в аспекте оценки уровня его здоровья // Начальная школа До и После. – 2012. – № 2. – С. 12-14.
37. Волкова Е.Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2012. №1. С. 84-95.
38. Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. – СПб.: Питер, 2008. -240 с: ил.
39. Волкова Т.Г. Особенности Образа Я личности, считающей себя испытавшей насилие, дис. канд. психол. наук. Барнаул, 2014. - 271 с.
40. Воронина О.А. Психологическая культура педагога. – Режим доступа: <http://pedvesti.uvuo.ru/archive.html>
41. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. – 536 с.
42. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.-Вн., 1996. – 140 с.
43. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Новосибирск: Новое время, 2010. – 524 с.
44. Гришина И. Ю. Представления подростков-правонарушителей о полоролевом поведении // Качественное образование как фактор

социального развития Байкальского региона : психолого-педагогические условия коррекции трудностей развития, обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. тр. кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития / под ред. Е. Л. Инденбаум, Н. В. Заиграевой, Иркутск : Изд-во ИГУ (Репроцентр А1), 2015. – С. 13–16.

45. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академ. Проект, 2000. – 184 с.

46. Дайджест публикаций Б. Г. Ананьева // Человек и образование. – 2007. – № 3-4. – С. 63-87.

47. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М.: Академический проект, 2011. — 318 с.

48. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупов) / Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб, 2002. – С. 114–118.

49. Ефимова Н.С. Социальная психология: учебник для бакалавров / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 442 с.

50. Заиграева Н. В. Гендерная идентичность умственно отсталых девочек-подростков из семьи и детского дома // Моделирование условий психолого-педагогического сопровождения развития детей в норме и с ограниченными возможностями здоровья : сб. материалов региональной науч.-практич. конф. – Биробиджан : ГОУ ВПО «ДВГСГА», 2010. – С. 122–126.

51. Заиграева Н. В. Гендерная проблематика в изучении и сопровождении детей и подростков с дизонтогенезом психики // Дефектология. – 2014. – № 2. – С. 43–51.

52. Заиграева Н. В. Гендерная социализацию детей и подростков в условиях психического дизонтогенеза : моногр. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. – 195 с.

53. Заиграева Н. В., Коробейников И. А. Гендерная социализация и полоролевые представления подростков с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 2007. – №2. – С. 15–24.

54. Заиграева Н. В. Особенности гендерной идентичности умственно отсталых подростков в условиях режимного учреждения // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: материалы II Международной науч.– практ. конф. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – С. 198–207.

55. Заиграева Н. В. Представления подростков-правонарушителей о полоролевом поведении мужчины // Культура психолого-педагогического

сопровождения детей как норма профессиональной деятельности педагога: сб. материалов Всероссийской заочной науч.-практич. конф. – Биробиджан : ИЦ ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», 2014. – С. 53–57.

56. Заиграева Н. В., Меркульева И. В. Представления трудновоспитуемых подростков о взрослости и полоролевом поведении мужчины // Дефектология. – 2015. – № 1. – С. 68–75.

57. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

58. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

59. Ильина Г.В. Взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 197-203.

60. Ильясов Д.Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14-21.

61. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. – М., 1991. – 240 с.

62. Инденбаум Е. Л. Психолого-педагогическая диагностика и консультирование в специальной психологии: учеб. пособие / Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2010. – 128 с.

63. Каган В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С. 54–61.

64. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. - № 5. - С. 45–57.

65. Киселева Н.А., Горячева А.С. Эксперимент как база развития педагогической психологии в дореволюционной России // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2011. – № 13. – С. 168-172.

66. Климов Е.А. О профессиональной культуре психолога и психологической грамотности социальной среды // Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1998. – с. 350.

67. Козлов В. В., Шухова Н. А. Гендерная психология: учеб. для вузов. – СПб. : Речь, 2010. – 270 с.
68. Комаров, В. В. Активные групповые методы как средство коррекции психологических характеристик педагогически запущенных подростков / В. В. Комаров // Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников. М.: АПН ССР, 1990. - С.103-112.
69. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 170 с.
70. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Нормативно-правовая база ДОУ: сб. офиц. док. и программно-метод. материалов. – М., 2008. – С. 246-267.
71. Коптелов А.В., Полякова Н.В. Управление повышением профессиональной компетентности педагогов на муниципальном уровне // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1. – С. 26-33
72. Корчагина С.Г. Психология одиночества. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
73. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
74. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972 – 253 с.
75. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 105 с.
76. Куликова Т.И. Психологическая компетентность учителя начальных классов: теоретический и прикладной аспекты // Концепт. – 2014. – № 07 (июль). –ART 14187. – 0,7 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14187.htm>. - Гос. пер. Эл № ФС 77-49965. -ISSN 2304-120X.
77. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под, ред. М.В. Гамезо. – М., 1982. – Вып. 3. – 176 с.
78. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / НИИ общей и пед. психологии. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
79. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Педагогика, 1988. – 400 с.
80. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004. – 144с.
81. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2014. – 583 с.

82. Малышева С.В., Рождественская Н.А. Особенности чувства одиночества у подростков // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2001. – №3. – С. 63-68.
83. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М: Педагогика, 1999. – 326 с.
84. Маслоу А. Мотивация и личность. – Спб.: Евразия, 1999. – 344 с.
85. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: учебник для вузов. – М.: Гардарики, 2007. – 335с.
86. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
87. Национальная доктрина образования в Российской Федерации одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751) // Учительская газета. – 2000. – № 43: <http://www.ug.ru/old/oo.43D27>. Мт.
88. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 256 с.
89. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология до-революционной России. Дубна, 1995. – 336 с.
90. Нугаева О. Г. Особенности половой идентичности у подростков с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2003 – 24 с.
91. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.
92. Омельченко Е.М Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 2. – С. 68-76
93. Орешкина А.К. Преемственность образовательного процесса в системе непрерывного образования : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 М.: РАО Институт теории и истории педагогики, 2009.: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=5375>.
94. Орлянская Ю.Б. Моделирование процессов формирования психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01. – ART 75006. – 0,4 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/75006.htm>. - Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
95. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет: Педагогическая наука – реформе школы) / Под ред. И.В.

Дубровиной, Б.С. Круглова; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

96. Пантелеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.

97. Перлман Д., Пепло Л.Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. – С. 152 – 169.

98. Петренко А.А. Компетентностный подход в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1 – С. 62-65.

99. Полухина О.П., Полянская Н.В. Роль психологической культуры преподавателя в образовательной деятельности высшей школы // Территория науки. – 2015. – № 3. – С. 13-17.

100. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.

101. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2006. – 506 с.

102. Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.

103. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

104. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. – Самара : БАХРАХ-М, 2004. – 672 с.

105. Решетникова А. В. Обладают ли эмпатией девиантные подростки? // Состояние и перспективы развития психологии в Восточно-Сибирском регионе: мат-лы межрегионал. науч.-практ. конф. – Иркутск: ГОУ ВПО «ИГПУ», 2007. – С. 510-511.

106. Робинсон К. Образование против таланта. – М., 2013. – С.246.

107. Роговин М.С. Метод наблюдения и деятельность наблюдателя // Вопр. философии. – 1988. – № 7. – С. 93-103.

108. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Дайджест, 1994. – 256 с.

109. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. – С. 200-230.

110. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

111. Романова Н. М. Тест «Рисунок мужчины и женщины» // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 38–44.
112. Рыбников Н. Биографический метод в психологии // Развитие личности. – 2010. – № 2. – С. 230-243.
113. Рыскулова М.М. Исследование психологической готовности ребенка к обучению в школе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2014. – № 5. – С. 65-68.
114. Рябыгиева Е.В. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе: методическое пособие для воспитателей детских садов, психологов, методистов, учителей начальных классов и родителей. – Челябинск: Образование, 2002. – 116 с.
115. Садлер У., Джонсон Т. От одиночества к анемии // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 21 – 51.
116. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: монография. – СПб., 2002. – 173 с.
117. Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 1. – 124-132.
118. Синягина Н.Ю., Райфшнайдер Т.Ю. Школа без насилия. Методическое пособие / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – 150 с.
119. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А.Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
120. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. - М.: Политиздат, 1972 г. – 303 с.
121. Стожарова М.Ю. Предшкольное образование: модели и реальность. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 224 с.
122. Суздалева А. М. Профилактика буллинга в общеобразовательном учреждении // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 20 март 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.- С. 107-110.
123. Терещенко М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 9. – С. 58-61
124. Ульянова, В. П. Специфика рефлексии нормативной ситуации подростками с нормативным и делинквентным поведением / В. П. Ульянова

// Научные проблемы гуманитарных исследований. М., 2008. - № 7 (14). - С. 33-41.

125. Ульенкова У. В., Самойленко Е. В. Влияние доминирующего типа материнского воспитания на полоролевое поведение мальчиков-подростков с ЗПР // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 29–37.

126. Ушакова, Е. Н. Буллинг – новый термин для старого явления // Директор школы. - 2009.- № 6.

127. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т.; ред. М.И. Кондаков, вступ. ст. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т.1. – 414 с.

128. Токарева Ю. А., Вахрина Н. В. Формирование гуманных чувств и отношений у воспитанников детских домов и интернатов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 8. – С. 66–69.

129. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Верслера. – СПб. : ГП ИМАТОН, 1992. – 82 с.

130. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции М.: «Фирма СТД», 2006. – 607 с.

131. Фромм, Э. Человек для самого себя / Э. Фромм. – М., 2009. – 763 с.

132. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб: Речь, 2007.- 480 с.

133. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция ,Минск, 2013.- 192 с.

134. Ханхабаева Т. С. Гендерные характеристики и их особенности у девочек-подростков с девиантным поведением // Диагностические и коррекционные аспекты сопровождения социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докладов науч.-практ. конф. – Иркутск: ФГ БОУ ВПО «ВСГАО», 2012. – С. 67–69.

135. Ханхабаева Т. С. Особенности эмпатии у девочек-подростков с девиантным поведением // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докладов науч.-практ. конф. – Иркутск : ГОУ ВПО «ИГПУ», 2009. – С. 101–104.

136. Хапачева С.М., Дзеверук В.С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14351. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-kon-sept.ru/2014/14351.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965.

137. Хатуева М.Д. Имидж и психологическая культура человека. – Режим доступа: <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>

138. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
139. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
140. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. – Елабуга: «Алмедиа», 2007. – 157 с.
141. Шалагинова К.С. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками: Учеб. - метод. пособие, Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2007. -103 с.
142. Шалагинова К.С., Куликова Т.И, Черкасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога- психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно – возрастной аспект Издательство «ГРИФ и К», 2014.- 237 с.
143. Шаров, А. С. Жизненные кризисы в развитии личности / А. С. Шаров. - Омск: ОмГПУ, 2005. - 166 с.
144. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – Киев: Украина. 2001. – С. 43-44.
145. Шелопухо О. Популярная психология для родителей: какой у Вас ребенок?. – М.: ЗАО ОЛМА Медиа Групп, 2010. - 320 с.
146. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 496 с.
147. Шульга Т.И. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к обучению школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 1. – С. 60-66.
148. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребёнка. Учебно-методическое пособие.- Великий Новгород :НовГУ им. Ярослава Мудрого 2012.- 88 с.
149. Эмпатия и ее психологические корреляты // Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспект) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб.: Речь, 2005. – С. 84–88.
150. Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 84–90.
151. Boulton Michael J., Trueman Mark, Chau Cam, Whitehand Caroline, AmatyaKishori. Concurrent and longitudinal links between friendship and peer

victimization: implications for befriending intervention // Journal of Adolescence. 2000. № 22. P. 461–466

152. Champion Kelly, Vernberg Eric, Shipman Kimberly. Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics // Applied Developmental Psychology. 2003. № 24. с. 535–55

153. Heinemann P.P. whole curriculum approach to bullying, in D. P. Tatum and D. A. Lane (eds) Bullying in Schools, Stoke-on-Trent: Trentham Books. 1973.

154. Moustakas C. E. (1975). Portraits of loneliness and love. Englewood Cliffs. - N. J.: Prentice-Hall.

155. Okum M.A. and Sasfy J.H. (Fall, 1977). «Adolescence; the Self-Concept, and Formal Operations.» Adolescence, 12. – P. 373–379.

156. Olweus D. Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys, Washington, DC: Hemisphere Press. 1978.

157. Olweus D. Aggressors and their victims: bullying in schools, in N. Frude and H. Gault (eds) Disruptive Behaviour in Schools, Chichester: Wiley. 1984.

158. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention programme, in K. Rubin and D. Pepler (eds) The Development and Treatment of. Childhood Aggression, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.

159. Olweus D., Roland E. Mobbing-Bakgrunnog tiltak, Oslo: Kirke-og under visningsdepartementet. 1983.

160. Orton W. T. Mobbing, Public Health 96:172-4. Pikas, A. (1975) Sastopparvi mobbing, Stockholm: Prisma. 1982.

161. Pikas A. Slikstopparvi mobbing, Oslo: Gyldendal. 1976.

162. Pikas A. The common concern method in the treatment of mobbing, in E. Roland and E. Munthe (eds) Bullying: An International Perspective. London: Fulton Books. 1989.

163. Selekman Janice, Vessey Judith A. Bullying: It Isn't What It Used To Be // Pediatric Nursing. 2004. Vol. 30.N 3.

164. Zilboorg G. (1938) Loneliness // Atlantic Monthly, January 1938. – P. 45 – 54.

Приложение

Приложение 1

Шкала детской Я-концепции Пирса-Харриса в модификации А. М. Прихожан

Тестовый бланк

Вариант для мальчиков

Фамилия, имя	Школа
Возраст	Класс
Дата проведения	
Время проведе- ния	

На следующих страницах приведены высказывания о поведении, мыслях, чувствах человека. Под каждым из них четыре варианта ответа: "ВЕРНО", "СКОРЕЕ ВЕРНО, ЧЕМ НЕВЕРНО", "СКОРЕЕ НЕВЕРНО, ЧЕМ ВЕРНО" и "НЕВЕРНО". Внимательно прочти каждое предложение, подумай, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если ты согласен с высказыванием, подчеркни слово "ВЕРНО". Если согласен, но не полностью, подчеркни ответ "скорее верно, чем неверно". Если скорее не согласен, подчеркни ответ "скорее неверно, чем верно". Если совершенно не согласен, подчеркни ответ — "НЕВЕРНО".

Не думай долго над ответом. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечая на вопросы, ты просто сможешь рассказать о себе, о том, что ты думаешь и чувствуешь.

Запомни: нельзя давать на одно предложение несколько ответов, не пропускай предложений, отвечай на все подряд.

Давай потренируемся:

Я ЛЮБЛЮ СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР			
верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно
МОЙ ЛЮБИМЫЙ УРОК — ФИЗКУЛЬТУРА			
Верно	Скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	неверно

Теперь проверни страницу и начинай работать.

1. Мои одноклассники смеются надо мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
2. Я счастливый человек			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
3. Мне трудно приобретать друзей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
4. Я часто грущу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
5. Я находчивый			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
6. Я всегда сдерживаю свои обещания			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
7. Я робкий			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
8. Я нервничаю, когда учитель вызывает меня к доске			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

9. Меня беспокоит моя внешность			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
10. Когда я вырасту, я займу важное положение в обществе			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
11. Сильный страх на контрольных, тестах и экзаменах мешает мне хорошо выполнять задания			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
12. Сверстники не уважают меня, не считаются со мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
13. Я хорошо веду себя в школе			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
14. Если что-то происходит не так, я обычно сам виноват			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
15. Я часто сплетничаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
16. Родителей огорчает мое поведение			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
17. Я сильный			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
18. У меня много хороших идей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
19. Дома считают, что я умный, прислушиваются к моему мнению			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

20. Обычно я люблю все делать по-своему			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
21. У меня умелые руки			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
22. Я легко уступаю другим			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
23. Я плохо учусь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
24. Я всегда говорю только правду			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
25. Я никогда не раздражаюсь и не сержусь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
26. Я часто поступаю плохо			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
27. Я умею владеть собой			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
28. Я сообразительный			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
29. Дома я плохо себя веду			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
30. Обычно я долго сижу над домашними заданиями, и все равно не могу доделать их до конца			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

31. Я пользуюсь авторитетом в классе			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
32. Я обычно совершенно спокоен			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
33. У меня красивые глаза			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
34. Я могу сделать хороший доклад на уроке			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
35. В школе мне постоянно хочется спать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
36. Я часто надоедаю брату, сестре, другим близким родственникам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
37. Моим друзьям нравятся мои идеи			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
38. Я часто попадаю в неприятные ситуации			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
39. Я веду себя так, как считаю правильным			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
40. Я удачлив			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
41. Я беспокоюсь только тогда, когда для этого есть очень серьезный повод			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

42. Я всегда слушаюсь родителей и других взрослых родственников

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

43. Мои родители ждут от меня слишком многого, мне трудно будет оправдать их ожидания

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

44. Я нравлюсь себе таким, какой я есть

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

45. Среди ровесников я нередко чувствую себя лишним

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

46. У меня красивые волосы

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

47. На уроках я часто сам вызываюсь отвечать

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

48. Я хотел бы быть другим

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

49. Я хорошо сплю по ночам

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

50. Я ненавижу школу

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

51. Для совместных прогулок, занятий, игр сверстники выбирают меня в последнюю очередь

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

52. Я часто чувствую неуверенность в себе, в своих силах

Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
-------	------------------------------	------------------------------	---------

53. Иногда мне не хочется идти в школу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
54. Я эрудированный человек, я многое знаю и много умею			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
55. Я часто сомневаюсь в хорошем отношении ко мне других людей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
56. Мои одноклассники считают, что со мной интересно общаться			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
57. Я несчастлив			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
58. У меня много друзей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
59. Я веселый			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
60. Я никогда не говорю о том, чего не знаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
61. Я хорошо выгляжу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
62. Я выполняю все советы родителей и других близких взрослых			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
63. Я активен, бодр, деятелен			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

64. Я часто ввязываюсь в драку			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
65. Сверстники-мальчики — уважают меня			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
66. Ко мне часто обращаются за советом, интересуются моим мнением о чем-либо			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

67. Моя семья разочаровалась во мне			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
68. У меня приятное лицо			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
69. Когда я очень стараюсь что-то сделать, у меня ничего не получается			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
70. Дома я ко всем пристаю, всем мешаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
71. Я всегда впереди, я могу повести за собой других			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
72. Я никогда никому не грублю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
73. Я неуклюжий			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
74. Со мной не хотят дружить			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

75. Я забываю то, что учил			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
76. Я хорошо лажу с людьми			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
77. Я легко выхожу из себя			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
78. Я нравлюсь девочкам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
79. Я люблю читать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
80. Мне легко учиться хорошо по всем предметам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
81. Мне нравятся мой брат, сестра, другие близкие родственники			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
82. У меня хорошая фигура			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
83. Нередко я хвастаюсь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
84. Я редко испытываю страх			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
85. Я все время что-нибудь разбиваю или ломаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

86. На меня можно положиться			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
87. У меня плохой характер			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
88. Я часто думаю о плохом			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
89. Мне часто хочется плакать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
90. Я хороший человек			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

Вариант для девочек

Фамилия, имя	Школа
Возраст	Класс
Дата проведения	
Время проведения	

На следующих страницах приведены высказывания о поведении, мыслях, чувствах человека. Под каждым из них четыре варианта ответа: "ВЕРНО", "СКОРЕЕ ВЕРНО, ЧЕМ НЕВЕРНО", "СКОРЕЕ НЕВЕРНО, ЧЕМ ВЕРНО" и "НЕВЕРНО". Внимательно прочти каждое предложение, подумай, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если ты согласна с высказыванием, подчеркни слово "ВЕРНО". Если согласна, но не полностью, подчеркни ответ "скорее верно, чем неверно". Если скорее не согласна, подчеркни ответ "скорее неверно, чем верно". Если совершенно не согласна, подчеркни ответ — "НЕВЕРНО".

Не думай долго над ответом. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечая на вопросы, ты просто сможешь рассказать о себе, о том, что ты думаешь и чувствуешь.

Запомни: нельзя давать на одно предложение несколько ответов, не пропускать предложений, отвечай на все подряд.

Давай потренируемся:

Я ЛЮБЛЮ СМОТРЕТЬ ТЕЛЕВИЗОР			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
МОЙ ЛЮБИМЫЙ УРОК — ФИЗКУЛЬТУРА			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

Теперь проверни страницу и начинай работать.

1. Мои одноклассники смеются надо мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
2. Я счастливый человек			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
3. Мне трудно приобретать друзей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
4. Я часто грущу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
5. Я находчивая			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
6. Я всегда сдерживаю свои обещания			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
7. Я робкая			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
8. Я нервничаю, когда учитель вызывает меня к доске			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
9. Меня беспокоит моя внешность			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
10. Когда я вырасту, я займу важное положение в обществе			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
11. Сильный страх на контрольных, тестах и экзаменах мешает мне хорошо выполнять задания			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

12. Сверстники не уважают меня, не считаются со мной			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
13. Я хорошо веду себя			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
14. Если что-то происходит не так, я обычно сама виновата			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
15. Я часто сплетничаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
16. Родителей огорчает мое поведение			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
17. Я обаятельная			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
18. У меня много хороших идей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
19. Дома считают, что я умная, прислушиваются к моему мнению			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
20. Обычно я люблю все делать по-своему			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
21. У меня умелые руки			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
22. Я легко уступаю другим			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

23. Я плохо учусь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
24. Я всегда говорю только правду			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
25. Я никогда не раздражаюсь и не сержусь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
26. Я часто поступаю плохо			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
27. Я умею владеть собой			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
28. Я сообразительная			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
29. Дома я плохо себя веду			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
30. Обычно я долго сижу над домашними заданиями, и все равно не могу доделать их до конца			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
31. Я пользуюсь авторитетом в классе			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
32. Я обычно совершенно спокойна			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
33. У меня красивые глаза			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

34. Я могу сделать хороший доклад на уроке			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
35. В школе мне постоянно хочется спать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
36. Я часто надоедаю брату, сестре, другим близким родственникам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
37. Моим друзьям нравятся мои идеи			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
38. Я часто попадаю в неприятные ситуации			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
39. Я веду себя так, как считаю правильным			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
40. Я удачлива			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
41. Я беспокоюсь только тогда, когда есть очень серьезный повод для этого			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
42. Я всегда слушаюсь родителей и других взрослых родственников			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
43. Мои родители ждут от меня слишком многого, мне трудно будет оправдать их ожидания			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
44. Я нравлюсь себе такой, какая я есть			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

45. Среди ровесников я нередко чувствую себя лишней			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
46. У меня красивые волосы			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
47. На уроках я часто сама вызываюсь отвечать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
48. Я хотела бы быть другой			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
49. Я хорошо сплю по ночам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
50. Я ненавижу школу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
51. Для совместных прогулок, занятий, игр сверстники выбирают меня в последнюю очередь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
52. Я часто чувствую неуверенность в себе, в своих силах			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
53. Иногда мне не хочется идти в школу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
54. Я эрудированный человек, я многое знаю и много умею			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
55. Я часто сомневаюсь в хорошем отношении ко мне других людей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

56. Мои одноклассники считают, что со мной интересно общаться			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
57. Я несчастлива			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
58. У меня много друзей			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
59. Я веселая			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
60. Я никогда не говорю о том, чего не знаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
61. Я хорошо выгляжу			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
62. Я выполняю все советы родителей и других близких взрослых			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
63. Я активна, бодра, деятельна			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
64. Я часто ввязываюсь в ссоры, перебранки			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
65. Сверстницы уважают меня			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
66. Ко мне часто обращаются за советом, интересуются моим мнением о чем-либо.			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

67. Моя семья разочаровалась во мне			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
68. У меня приятное лицо			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
69. Когда я очень стараюсь что-то сделать, у меня ничего не получается			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
70. Дома я ко всем пристаю, всем мешаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
71. Я всегда впереди других я могу повести за собой			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
72. Я никогда никому не грублю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
73. Я неуклюжая			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
74. Со мной не хотят дружить			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
75. Я забываю то, что учила			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
76. Я хорошо лажу с людьми			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
77. Я легко выхожу из себя			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

78. Я нравлюсь мальчикам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
79. Я люблю читать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
80. Мне легко учиться хорошо по всем предметам			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
81. Мне нравятся мой брат, сестра, другие близкие родственники			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
82. У меня хорошая фигура			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
83. Нередко я хвастаюсь			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
84. Я редко испытываю страх			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
85. Я все время что-нибудь разбиваю или ломаю			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
86. На меня можно положиться			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
87. У меня плохой характер			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
88. Я часто думаю о плохом			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

89. Мне часто хочется плакать			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно
90. Я хороший человек			
Верно	скорее верно, чем неверно	скорее неверно, чем верно	Неверно

Обработка и интерпретация результатов

1. Объединяются ответы «верно» и «скорее верно, чем неверно» рассматриваются вместе (обозначаются в ключах знаком «+»), ответы «скорее неверно, чем верно» и «неверно» также объединяются (обозначаются в ключах знаком «-»). 2. Выявляется тенденции к социальной желательности ответов.

Ответы по шкале социальной желательности сопоставляются с ключом (см. табл. 1).

Таблица 1

Шкала социальной желательности

Варианты ответов	Пункты шкалы						
«+»	6	24	25	42	60	62	72
«-»	15	53	83				

В тех случаях, когда по этой шкале получено 7 и более баллов, результаты испытуемого могут быть искажены под влиянием сильной тенденции давать социально желательные ответы. В этом случае к результатам, полученным по шкале следует подходить с осторожностью и использовать их только как ориентировочные.

Необходимо провести дополнительное исследование с использованием другого способа получения данных (проективная методика, беседа, наблюдение и т. п.).

3. Подсчитывается суммарный балл, характеризующий общую удовлетворенность собой, позитивность самооотношения. С этой целью результаты испытуемого сопоставляются с ключом (таблица 2). Совпадение с ключом — один балл.

Таблица 2

Ключ

1.-	23.-	46.+	69.-
2.+	26.-	47.+	70.-
3.-	27.+	48.-	71.+
4.-	28.+	49.+	73.-
5.+	29.-	50.-	74.-
7.-	30.-	51.-	75.-
8.-	31.+	52.-	76.+
9.-	32.+	54.+	77.-
10.+	33.+	55.-	78.+

11.-	34.+	56.+	79.+
12.-	35.-	57.-	80.+
13.+	36.-	58.+	81.+
14.-	37.+	59.+	82.+
16.-	38.-	61.+	84.+
17.+	39.+	63.+	85.-
18.+	40.+	64.-	86.+
19.+	41.+	65.+	87.-
20.+	43.-	66.+	88.-
21.+	44.+	67.-	89.-
22.-	45.-	68.+	90.+

Полученный результат записывается в графе «Сб» (сырой балл).

Данные переводятся в стеноны (стандартную девятку), в соответствии с которым определяется уровень самоотношения, выделяется 5 уровней самоотношения — (таблица 3).

Таблица 3

Уровень самооотношения

Количество баллов	Стенайн	Уровень
0—19	1	V
20—33	2	IV
34—45	3	III
46—51	4	II
52—57	5	
58—62	6	I
63—68	7	
69—75	8	III
Более 75	9	V

Стенайн записывается в графе «Ст». Уровень самооотношения — в графе «УС».

Значение уровней самооотношения:

I уровень — очень высокий уровень самооотношения

II. уровень — высокий уровень, соответствующий социальному нормативу

III уровень — средний уровень самооотношения

IV уровень — низкий уровень, неблагоприятный вариант самооотношения

V уровень — предельно высокий уровень (может свидетельствовать о защитно-высоком отношении к себе) или предельно низкий уровень самооотношения. Группа риска.

4. По дочитываются баллы по отдельным факторам (таблица 4). Совпадение с ключом — один балл.

Результаты фиксируются в соответствующих графах.

Таблица 4

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
I. Поведение (П): 13+ 14– 16– 26– 27+ 29– 38– 39+ 64– 70– 77– 85– 86+ всего 13 пунктов	A/0—4 балла Подросток рассматривает свое поведение как не соответствующее требованиям взрослых. Б/6—9 баллов Обычно свидетельствует о реалистичном отношении к своему поведению. В/10—13 баллов Подросток оценивает свое поведение как соответствующее требованиям взрослых. Для групп А и В дополнительно полезно выявить отношение к такому поведению (оно может характеризовать негативистическое отношение к требованиям — «я веду себя плохо и очень этим доволен»). Подросток может переживать из-за того, что продолжает выполнять требования взрослых (как маленький), и относится к этому отрицательно, возможны и оценка, соответствующая оценке взрослых. Однако следует иметь в виду, что суммарная оценка в общем ключе (табл.1) предполагает, что соответствие требованиям взрослых рассматривается подростком как положительная черта.

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
П. Интеллект, положение в школе (И): 5+ 10+ 18+ 19+ 23– 28+ 30– 34+ 37+ 47+ 54+ 66+ 75– 79+ 80+ всего 15 пунктов	A/0—5 баллов Низкая самооценка интеллекта, школьной успешности. Б/6—10 баллов Самооценка интеллекта и школьной успешности среднего уровня. В/11—15 баллов Высокая самооценка. Самооценку в этой области целесообразно сопоставить с уровнем реальной успешности. Важно также проанализировать отношение подростка к своей школьной успешности.
III. Ситуация в школе (Ш) 8– 11– 13+ 31+ 35– 50– 56+ всего 7 пунктов	A/0—2 балла Подросток оценивает школьную ситуацию как неблагоприятную. Школа вызывает у него неприязнь, тревогу, скуку. Б/3—4 балла Нейтральное отношение к школе.

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
	В/5—7 баллов Позитивное восприятие школьной ситуации. Необходимо проанализировать причины негативного восприятия школьной ситуации.
IV. Внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников (В) 9– 17+ 33+ 44+ 46+ 61+ 68+ 73– 78+ 82+ 85– всего 11 пунктов	А/0—3 балла Низкая самооценка внешности, физических качеств. Б/4—7 баллов Средняя самооценка. В/8—11 баллов Высокая самооценка. Низкая (а нередко и средняя) самооценка внешности — фактор риска, она может быть причиной низкой общей самооценки подростка, его общей неудовлетворенности собой.

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
V. Тревожность (Т) 4+ 7+ 8+ 11+ 32– 41– 43+ 49– 55+ 84– 89+ всего 11 пунктов Следует обратить внимание на то, что знаки в данном случае обратны по отношению к общему ключу (табл. 1)	А/0—4 балла Высокий уровень эмоционального благополучия, низкий (адаптивный) уровень тревожности. Б/5—7 баллов Средний уровень тревожности. В/8—11 баллов Высокий уровень тревожности. Подростки группы «В» нуждаются в психологической помощи.
VI. Общение (О). Популярность среди сверстников, умение общаться 1– 3– 7– 12– 17+22– 31+37+ 45– 51– 55– 56+ 58+ 65+ 66+ 71+ 74– 76+ 78+ всего 19 пунктов	А/0—6 баллов Низкая самооценка популярности среди сверстников, умения общаться. Свидетельствует о неудовлетворенности потребности в общении у подростка. Б/7—13 баллов Средняя самооценка. В/14—19 баллов Высокая самооценка в общении, характеризующая переживание удовлетворенности в этой сфере. Следует сопоставить эти данные с результатами объективного исследования положения школьника среди сверстников.
VI. Счастье и удовлетворенность (У): 2+ 40+ 44+ 50– 57– 59+ 67– 88– 90+	А/0—2 балла Переживание неудовлетворенности жизненной ситуацией. Б/3—5 баллов

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
всего 9 пунктов	Реалистичное отношение к жизненной ситуации. В/6—9 баллов Полное ощущение удовлетворенности жизнью.
VII. Положение в семье (С) 16– 19+ 29– 36– 43– 67– 70– 81+ всего 8 пунктов	А/0—2 балла Подросток не удовлетворен своим положением в семье Б/3—5 баллов Средняя степень удовлетворенности В/6—8 баллов Высокая степень удовлетворенности. Низкая степень удовлетворенности ситуацией в семье может рассматриваться как фактор риска.

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
VIII. Уверенность в себе 5+ 9– 10+ 14– 18+ 20+ 21+ 28+ 39+ 40+ 48– 52– 63+ 69– 8– 86+ 87– 90+ всего 18 пунктов	А/0—5 баллов Неуверенность в себе. Б/6—15 баллов Средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка. В/16—18 баллов Чрезмерно высокий уровень уверенности в себе, чаще всего носит компенсаторно-защитный характер. Вместе с тем, особенно у младших подростков может свидетельствовать об инфантильном характере отношения к своим возможностям, недостаточной критичности. В психологической помощи нуждаются как неуверенные в себе, так и чрезмерно уверенные в себе школьники.

Приложение 2

Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС)

Инструкция. Вам предложен перечень суждений, характеризующих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям. Внимательно прочитайте каждое суждение. Если Вы согласны с содержанием суждения, то в бланке для ответов, рядом с порядковым номером суждения поставьте "+", если не согласны, то "-". Работайте быстро и внимательно, не пропускайте ни одного суждения. Возможно, что некоторые суждения покажутся Вам излишне личными, затрагивающими интимные стороны Вашей личности. Постарайтесь определить их соответствие себе как можно искренне. Ваши ответы никому не будут демонстрироваться.

Опросник

1. Мои слова довольно редко расходятся с делами.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я с собой мысленно разговариваю, мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинять душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что не грех иногда пожалеть самого себя.

11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как же мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-нибудь хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьез.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.
20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда смог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.
27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.

28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, - это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.

47. У меня нередко возникает сомнения: а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснована и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям - вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя - малоприятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.

66. У меня бывают такие моменты, когда я понимал, что меня есть за что презирать.

67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.

68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.

69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.

70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.

71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.

72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.

73. Я человек надежный.

74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.

75. Мое внутреннее «Я» всегда мне интересно.

76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.

77. Близким людям свойственно меня недооценивать.

78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.

79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.

80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.

81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.

82. Я не склонен пасовать перед трудностями.

83. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.

84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.

85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.

86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.

87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.

88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.

89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.

90. Я вполне представляю себе, что меня ждет впереди.

91. Иногда мне бывает трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».

92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.

93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение - это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.

94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.

95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.

96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».

97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.

98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.

99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.

100. Те, кто меня не любит, просто не знают, какой я человек.
101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня большого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом меня не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба сложится все равно не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

Бланк для ответов

Фамилия, имя, отчество (или символ) _____

Возраст _____

Другие сведения _____

Дата обследования _____

Суждения									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Обработка результатов и интерпретация

Совпадение ответа обследуемого с ключом оценивается в 1 балл. Сначала подсчитываются совпадения ответов по признаку «согласен», затем - по признаку «не согласен». Полученные результаты суммируются. Затем сумма "сырых" баллов по каждой из шкал с помощью специальной таблицы переводится в стены. Стены служат основанием для интерпретации.

Ключ

Шкала	Согласен	Не согласен
1. Замкнутость	1,3,9,48,53,56,65	21,62,86,98
2. Самоуверенность	7,24,30,35,36,51,52,58,61,73,82	20,80,103
3. Саморуководство	43,44,45,74,76,84,90,105,106,108,110	109
4. Отраженное самоотношение	2,5,29,41,42,50,102	13,18,34,85
5. Самоценность	8,16,39,54,57,68,70,75,100	15,26,31,46,83
6. Самопринятие	10,12,17,28,40,49,63,72,77,79,88,97	-
7. Самопривязанность	6,32,33,55,89,93,95,101,104	96,107
8. Внутренняя конфликтность	4,11,22,23,27,38,47,59,64,67,69,81,91,94,99	-
9. Самообвинение	14,19,25,37,60,66,71,78,87,92	-

Таблица перевода "сырых" баллов в стены

Шкала	Стен									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Закрытость	0	0	1	2-3	4-5	6-7	8	9	10	11
2. Самоуверенность	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12	13	14
3. Саморуководство	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	11	12
4. Отраженное самоотношение	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11
5. Самоценность	0-1	2	3	4-5	6-7	8	9-10	11	12	13-14
6. Самопринятие	0-1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11	12
7. Самопривязанность	0	1	2	3	4-5	6	7-8	9	10	11
8. Внутренняя конфликтность	0	1	2	3-4	5-7	8-10	11-12	13	14	15
9. Самообвинение	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	10

Интерпретация заключается в определении уровня развития каждого из показателей:

1-3 стена – низкий уровень развития;

4-7 стенов – средний уровень развития;

8-19 – высокий уровень развития.

Приложение 3

Методика А. В. Карпова «Индивидуальная мера рефлексивности»

Инструкция испытуемому: "Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 - абсолютно неверно; 2 - неверно; 3 - скорее неверно; 4 - не знаю; 5 - скорее верно; 6 - верно; 7 - совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов и интерпретация

Ключ

7– совершенно верно;

6– верно;

5– скорее верно;

4– не знаю;

3– скорее неверно;

2– неверно;

1– абсолютно неверно.

Суммируйте проставленные баллы по вопросам №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, и прибавьте сумму инверсированных баллов.

Баллы по шкалам 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необходимо инверсировать:

Проставленный балл	1	2	3	4	5	6	7
Инверсированный балл	7	6	5	4	3	2	1

Переведите баллы в стены по таблице:

Баллы	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выше
Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории. Результаты методики, **равные или большие, чем 7 стенов**, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. **Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов** - индикаторы среднего уровня рефлексивности. Наконец, показатели, **меньшие 4-х стенов**, - свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Шкалы:

Ретроспективная рефлексия: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27

Ситуативная рефлексия: 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26

Перспективная рефлексия: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20

Рефлексия общения и взаимодействия: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26

Сведения об авторах

Везетиу Екатерина Викторовна	кандидат педагогических наук. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)
Вовк Екатерина Владимировна	кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)
Декина Елена Викторовна	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л. Н. Толстого
Заиграева Надежда Викторовна	кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет
Корнеева Алёна Викторовна	кандидат психологических наук доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей АГУ

Пономарёва Елена Юрьевна

кандидат психологических наук, профессор
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
(г. Ялта)

Рассудова Людмила Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей и педагогической психологии
ОмГПУ

Черкасова Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики
ТГПУ им. Л. Н. Толстого

Шалагинова Ксения Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики
ТГПУ им. Л. Н. Толстого

Электронное научное издание
сетевого распространения

Академическая и практическая
психология в российском
образовании: теоретико-
методологические подходы

монография

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к
сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN 978-5-907072-25-1



Усл. печ. л. 9.8.

Объем издания 1,7 МВ

Оформление электронного издания: НОО

Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 30.05.2018 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/monographpsychology.pdf>