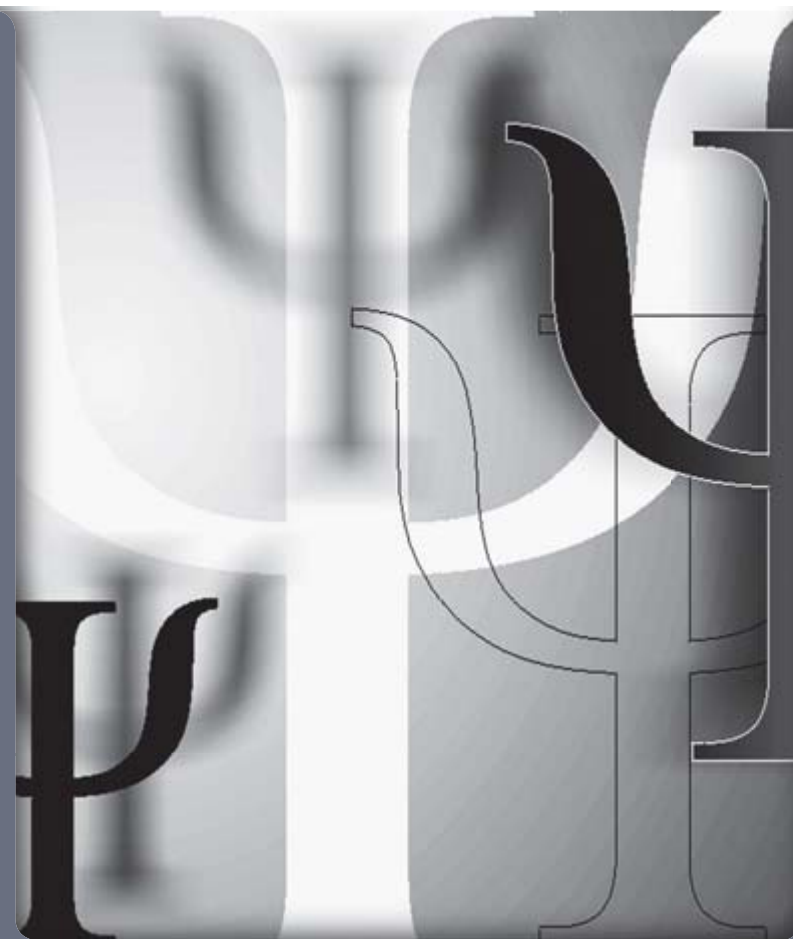




Актуальные  
вопросы  
психологии  
в исследованиях  
студентов и  
аспирантов

Санкт-Петербург, 2018



**Актуальные вопросы  
психологии  
в исследованиях  
студентов и аспирантов**

**Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена**



**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ  
В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ**

Санкт-Петербург, 2018

УДК 159.9

А 43

**Рецензенты:**

**Коржова Е.Ю.**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

**Безгодова С.А.**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

**Научные редакторы:**

**Антонова Н.А.**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник института психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

**Микляева А.В.**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

А 43 **Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов. Сборник научных статей** / под редакцией Н.А. Антоновой, А.В. Микляевой. – М.: СВИВТ, 2018. – 109 с.

ISBN 978-5-4362-0061-3

В сборнике представлены научные статьи, подготовленные по результатам исследований студентов и аспирантов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

ISBN 978-5-4362-0061-3

УДК 159.9

© Коллектив авторов

© Издательство СВИВТ

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абельханова К.Р., Семенова Г.В.</i> Отношение к собственным способностям у музыкально одаренных подростков	4
<i>Баландина А.А., Васильева С.В.</i> Взаимосвязь тревожности и адаптации к школе у первоклассников	12
<i>Вальцифер А.В., Рудыхина О.В.</i> Психологические характеристики подростков, участвующих в клубных объединениях	20
<i>Васинская А.А., Сомова Н.Л.</i> Факторы безопасности образовательной среды детской цирковой студии	28
<i>Дадашов Д.М., Виноградов П.Н.</i> Обучение шахматной игре как способ обеспечения психологической безопасности младшего школьника	33
<i>Ефременко И.О., Малкова Е.Е.</i> Влияние цифровых технологий на образовательный процесс школ и вузов	41
<i>Иванов А.С., Микляева А.В.</i> Самооценка математических способностей: гендерный аспект	46
<i>Кареглазова А.А., Орлова А.В.</i> Психологический компонент обучающих программ для родителей в сфере профилактики насилия над детьми в семье	53
<i>Кондратьева А.В., Клецина И.С.</i> Приверженность гендерным нормам и модели поведения в рамках отцовской и материнской роли у представителей разных поколений	62
<i>Миляева Е.Н., Терешкина И.Б.</i> Проблема доверия в образовательной среде	71
<i>Рачковская А.А., Пежемская Ю.С.</i> Доверие как ресурс формирования стратегий толерантного поведения у подростков-правонарушителей	78
<i>Тащиенко Е.А., Векилова С.А.</i> Я-концепция и тип первичной привязанности в подростковом возрасте	86
<i>Толкачева С.И., Терешкина И.Б.</i> Трудности в общении с подростками как фактор стресса у учителей колледжа	93
<i>Трунова Д.А., Пежемская Ю.С.</i> Психологические проблемы и ресурсы мышления у подростков с различным уровнем успеваемости	100

## ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННЫМ СПОСОБНОСТЯМ У МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

**Абельханова К. Р.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А. И. Герцена, [karina-misa@mail.ru](mailto:karina-misa@mail.ru)

**Семенова Г. В.**, доцент кафедры психологии человека  
РГПУ им. А. И. Герцена, [g-semenova@yandex.ru](mailto:g-semenova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения к собственным способностям у музыкально одаренных подростков. Участниками исследования стали обучающиеся музыкальной школы интернатного типа, в которой преподаются не только общеобразовательные дисциплины, но и предметы музыкального цикла. Все подростки, принявшие участие в исследовании, обладают музыкальными способностями; у половины из них (у одаренных подростков) уровень развития этих способностей статистически выше. В статье показано значение реальной оценки по сольфеджио и самооценки собственных успехов в изучении этого предмета как индикаторов успешности обучения для музыкально способных и одаренных подростков. Выявлено, что одаренные подростки существенно выше оценивают как уровень своих способностей, так и собственную мотивацию к изучению музыки, трудолюбие и усердие в занятиях музыкой.

**Ключевые слова:** способности, музыкальные способности, одаренность, подростки, трудолюбие.

**Введение.** Сегодня изучение отношения к собственным способностям у одаренных подростков приобретает особую значимость и актуальность. В 2014 году был открыт образовательный центр «Сириус». Данный Центр регулярно посещается Президентом РФ, по инициативе которого он и был создан. Центр «Сириус» объединяет для курсового обучения одаренных детей со всей страны. Однако условия обучения даже в образовательном центре такого уровня не всегда учитывают особенности детской одаренности из-за того, что за последние годы произошел существенный сдвиг в педагогической интерпретации понятия «одаренность». Согласно идеям популярной сегодня концепции так называемой «мотивационной одаренности» [1], любой ребенок, подросток может считаться одаренным, если он демонстрирует хоть какие-то способности в конкретной области (музыкальной, художественной, математической и т. д.) и хочет заниматься соответствующей деятельностью.

При этом традиционный взгляд на одаренность предполагает рассмотрение этого уровня развития способностей [5; 7] как особого, существенно высокого и отличающего данного ребенка, подростка от просто способных сверстников. Отчего же популярная педагогическая концепция не принимается в психологии? Почему психологи по-прежнему называют одаренными лишь некоторых детей и подростков?

Современные представления об одаренности, безусловно, учитывают мотивационный компонент в структуре этого психического образования

[3; 4]. Так, в концепции Т.О. Гордеевой показано, что не только интеллект вносит существенный вклад в одаренность, но и такие мотивационные феномены, как интерес к делу, радость от его выполнения. Данный автор также включает в модель одаренности веру в собственный потенциал, концентрацию на деле, настойчивость, преданность своим целям [3].

Вообще же одаренность понимается как системное качество психики, которое перманентно развивается в течение человеческой жизни и определяет возможность незаурядных, высоких достижений [6].

Одаренность в музыкальной области предполагает высокий уровень развития музыкальных способностей. При этом в структуре музыкальных способностей выделяются: музыкальный слух и вокальный слух; чувство ритма и музыкальная память; музыкально-продуктивная способность: чистое интонирование и широкий динамический и вокальный диапазон [2].

Данное исследование посвящено изучению отношения музыкально одаренных подростков к собственным способностям.

**Программа исследования.** Цель исследования – изучить отношение к собственным способностям у музыкально одаренных подростков.

Задачами данного исследования являлись:

1. Изучить литературу по теме самоотношения подростков, их музыкальных способностей и одаренности.
2. Выявить уровень реальных музыкальных способностей подростков путем экспертной оценки и посредством анализа результатов деятельности.
3. Изучить различия в отношении к собственным способностям у музыкально одаренных и способных подростков.
4. Выявить различия самооценки трудолюбия и интереса к обучению у музыкально одаренных и способных подростков.

Гипотеза исследования: существуют значимые различия в отношении к собственным способностям у музыкально одаренных и способных подростков.

Объект исследования – подростки с разным уровнем развития музыкальных способностей.

Предметом исследования являлось отношение этих подростков к своим музыкальным способностям.

Для проведения данного исследования были выбраны следующие методы и методики:

1. Авторская анкета для подростков.
2. Методика «Незаконченные предложения», модифицированная в связи с целью и задачами исследования.
3. Методика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.
4. Экспертная оценка, разработанная для педагогов, преподающих предметы музыкального цикла.

5. Метод анализа результатов деятельности.
6. Контент-анализ.
7. Методы статистической обработки данных (статистические критерии различий, корреляционный анализ).

Для проведения исследования были привлечены 35 учеников 7-ых классов школы № 8 «Музыка». Выбор школы был сделан исходя из цели исследования: особенности данного учебного заведения полностью удовлетворяли ей. При поступлении в эту школу дети отбираются в соответствии с наличием музыкальных способностей. В школе, наравне с музыкальными занятиями, проводятся занятия общеобразовательного цикла. Подростки данной выборки находятся целый день в школе, в особой атмосфере; есть возможность проживания в интернате. Всего в школе обучается около 300 учащихся, что совершенно не типично для современных петербургских школ.

Возрастная категория испытуемых (13-14 лет) выбрана исходя из того, что в данном возрасте для подростков уже становятся актуальными вопросы самосознания, самоопределения, выбора будущей профессиональной деятельности, а, значит, отношение к собственным способностям становится более конкретным и устойчивым.

**Результаты.** Уровень реальных способностей подростков в данной выборке измерялся при помощи экспертной оценки педагогов, преподающих предметы музыкального цикла, и методом анализа результатов деятельности.

Все подростки в выборке были признаны имеющими музыкальные способности, так как уже прошли отбор при поступлении в данную школу и продолжают в ней учиться. В зависимости от средних оценок по предметам музыкального цикла и оценок экспертов выборка была поделена на одаренных и способных подростков, где одаренные имеют не более двух «4» по всем музыкальным предметам (остальные «5») и/или были выделены педагогами как одаренные ученики. В результате деления выборки по данным критериям группа музыкально одаренных подростков составила 17 человек (48,6 % подростков), а группа способных – 18 человек (51,4 % подростков).

В таблице 1 представлены различия средних учебных оценок у музыкально одаренных и способных подростков.

Как видно из представленной таблицы, обнаружены достоверные различия по фактическим учебным оценкам музыкально одаренных и способных подростков. Соответственно, успеваемость у группы одаренных подростков выше, чем у группы способных, по всем рассматриваемым учебным дисциплинам музыкального цикла.

Таблица 1.

*Различия средних учебных оценок музыкально одаренных  
и способных подростков*

№ п/п	Предметы музыкаль- ного цикла	Средние значения оценок		Значение U-критерия	p≤
		Одаренные	Способные		
1.	Специальность	4,71	4	63	0,01
2.	Сольфеджио	4,38	3,5	52,5	0,01
3.	Теория музыки	4,35	3,39	48	0,01
4.	Музыкальная литература	4,41	3,44	36	0,01
5.	Другие предметы	4,91	4,25	53	0,01

В результате корреляционного анализа оценки по всем предметам музыкального цикла оказались достоверно взаимосвязанными. Из эти взаимосвязей можно сделать вывод о том, что оценки разных учителей подтверждают друг друга, т. е. мнения экспертов относительно уровня развития музыкальных способностей согласуются.

Оценка собственных музыкальных способностей определялась при помощи методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Результаты анализа реальных и идеальных самооценок у подростков всей выборки представлены в таблице 2.

Таблица 2.

*Различия реальных и идеальных самооценок у подростков*

№ п/п	Характеристика, параметр	Средние значения самооценки		Значение U- критерия	Уровень значимости, p≤
		реальной	идеальной		
1.	Способности	42,86	53,51	317,5	0,01
2.	Уверенность в себе	37,623	53,26	331,5	0,01

Данная таблица указывает на то, что реальные самооценки подростков по параметрам «уверенность в себе» (U=331,5; p≤0,01) и «оценка способностей» (U=317,5; p≤0,01) достоверно ниже, чем идеальные. Следует отметить, что по другим шкалам данной методики значимых различий в реальных и идеальных самооценках выявлено не было, хотя тенденция большей представленности идеальных аспектов преобладала по всем показателям.

Результаты сравнения музыкально одаренных и способных подростков по самооценке успешности обучения представлены в таблице 3.



Таблица 3.

*Различия в самооценке успешности обучения  
у музыкально одаренных и способных подростков*

Характеристика, параметр	Средние значения		Значение U-критерия	Уровень значимости, $p \leq$
	Одаренные	Способные		
Самооценка успешности обучения по сольфеджио	4,38	3,58	86,5	0,05

Одаренные подростки по сравнению со способными, как видно из таблицы, оценивают выше свою успешность обучения по сольфеджио ( $U=86,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отметим, что достоверно значимых различий в самооценке успешности обучения по другим предметам музыкального цикла выявлено не было.

Результаты сравнения групп музыкально одаренных и способных подростков по самооценке музыкальных способностей, измерявшейся с помощью авторской анкеты и методики незаконченных предложений, представлены в таблице 4.

Таблица 4.

*Различия музыкально одаренных и способных подростков  
по самооценке музыкальных способностей*

№ п/п	Характеристика, параметр	Процентные доли, %		Ф-критерий	$p \leq$
		Одаренные	Способные		
1.	Характеристика себя как способного	64,7	27,8	2,241	0,05
2.	Способности – музыкальные	47,1	16,7	1,984	0,05
3.	Главная способность – музыкальная	58,8	16,7	2,679	0,01

Из таблицы видно, что были выявлены достоверно значимые различия между музыкально одаренными и способными подростками. Подростки из группы музыкально одаренных достоверно чаще характеризуют себя как музыкально способных, отмечая у себя наличие соответствующих способностей.

Для выявления различий у музыкально одаренных и способных подростков по параметрам трудолюбия и интереса к обучению также использовались авторская анкета и методика незаконченных предложений, позволившие изучить отношение подростков к этим своим характеристикам. Результаты представлены в таблице 5.

По результатам анализа были выявлены следующие различия. Музыкально одаренные подростки, в отличие от способных, чаще характеризуют себя как усердно выполняющих домашнее задание ( $\varphi=1,9$ ;  $p \leq 0,05$ ), а

также отмечают, что их собственная мотивация помогает им в обучении ( $\varphi=1,7$ ;  $p\leq 0,05$ ). В то же время, у них выявлено больше негативных эмоциональных реакций на неудачу ( $\varphi=1,1$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Таблица 5.

*Различия уровня трудолюбия и интереса к обучению у музыкально одаренных и способных подростков*

№ п/п	Характеристика, параметр	Процентные доли, %		Ф-критерий	p≤
		Одаренные	Способные		
1.	Мотивация в обучении как ресурс	47,1	16,7	1,733	0,05
2.	Негативное отношение к музыкальным занятиям	5,9	33,3	2,185	0,05
3.	Усердие в выполнении домашнего задания	52,9	22,2	1,916	0,05
4.	Неопределенность будущего	17,6	44,4	1,753	0,05
5.	Негативная эмоциональная реакция на неудачу	41,2	11,1	1,114	0,05
6.	Трудности в общеобразовательных предметах	23,5	50	1,653	0,05
7.	Позитивное отношение к музыкальным занятиям	88,2	27,8	3,93	0,01
8.	Невыполнение домашних заданий или негативное отношение к ним	5,9	44,4	2,862	0,01
9.	Планирование связать жизнь с музыкой в будущем	52,9	16,73	2,325	0,01

У способных подростков, по сравнению с одаренными, выявлено более негативное отношение к музыкальным занятиям ( $\varphi=2,2$ ;  $p\leq 0,05$ ), неопределенность будущего ( $\varphi=1,8$ ;  $p\leq 0,05$ ), а также трудности в освоении предметов общеобразовательного цикла ( $\varphi=1,7$ ;  $p\leq 0,05$ ). Выявлено позитивное отношение к музыкальным занятиям у музыкально одаренных подростков ( $\varphi=3,9$ ;  $p\leq 0,01$ ), планирование связать свою жизнь с музыкой ( $\varphi=2,3$ ;  $p\leq 0,01$ ). В то же время у способных подростков обнаружено негативное отношение к домашнему заданию или фактическое отсутствие его выполнения ( $\varphi=2,9$ ;  $p\leq 0,01$ ).

**Обсуждение результатов.** Переходя к обсуждению полученных в ходе исследования результатов, отметим, что музыкальная одаренность как высокий уровень развития музыкальных способностей оказывается весьма объемным и многогранным феноменом. Согласованные оценки способностей экспертами, наличие значимых различий по уровню способностей, по отношению к ним, по самооценке собственного трудолюбия опровергает идею «мотивационной одаренности» – идею о том, что любой ребенок может считаться одаренным.

Итак, лишь половина (а точнее – 48,6 %) обследованных подростков, обучающихся в специализированной школе и признанных музыкально способными, может считаться музыкально одаренными. По всем предметам музыкального цикла одаренные подростки обнаруживают статистически значимо более высокие оценки, чем просто способные подростки. Кроме того, музыкально одаренные подростки, по сравнению со способными, оценивают выше свою успешность обучения по сольфеджио ( $U=86,5$ ;  $p\leq 0,05$ ). Самооценка успешности по сольфеджио практически совпадает с фактической оценкой успеваемости, что говорит об ее адекватности. Это подтверждает значение предмета сольфеджио как индикатора успешности обучения для исследуемых подростков. Также более высокими оказываются оценки себя как способного и отношение к себе как к способному в группе музыкально одаренных подростков. Иными словами, музыкально одаренные подростки демонстрируют более высокий уровень реальных достижений и прекрасно это осознают, адекватно оценивают свои возможности.

Реальные самооценки подростков по параметрам уверенности в себе ( $U=331,5$ ;  $p\leq 0,01$ ) и оценке способностей ( $U=317,5$ ;  $p\leq 0,01$ ) достоверно ниже, чем идеальные. Значимые различия по этим параметрам указывают на наличие у исследуемых подростков высокого уровня притязаний в сочетании с низкой оценкой актуальных возможностей. При существенном несовпадении реальных и идеальных самооценок возникает напряжение из-за сильно выраженного несоответствия, дисбаланса между Я-реальным и Я-идеальным. В связи с этим именно уверенность в себе и оценка своих способностей может считаться наиболее обоснованной симптом-мишенью при работе педагога-психолога с этими подростками.

Интересно, что не только в плане реальных способностей получены более высокие результаты самооценки и самоотношения у музыкально одаренных подростков, но и при исследовании трудолюбия и интереса к обучению. Действительно, доказано, что музыкально одаренные подростки по сравнению со способными гораздо более мотивированы; гораздо более усердны в выполнении домашних заданий; испытывают значительно меньше трудностей в изучении общеобразовательных предметов; в целом существенно позитивнее относятся к музыке и музыкальным занятиям; в будущем планируют связать свою жизнь с музыкой. Они чувствуют себя увереннее, но сложнее переживают неудачи.

Таким образом, обоснованным кажется представление музыкальной одаренности подростков как комплексного феномена, в котором мотивация, трудолюбие и реальные задатки обуславливают объективно высокий уровень достижений в занятиях музыкой. Отношение же к собственным способностям у музыкально одаренных подростков следует признать адекватным и соответствующим реальным достижениям этих подростков в области занятий музыкой.

### **Выводы.**

1. Существует согласованность экспертных мнений относительно уровня развития музыкальных способностей подростков.
2. Существуют достоверно значимые различия между группами музыкально одаренных и способных подростков по всем учебным оценкам предметов музыкального цикла: эти оценки статистически значимо выше в группе одаренных подростков.
3. Музыкально одаренные подростки считают себя способными достоверно чаще, чем просто способные подростки.
4. Предмет сольфеджио и оценка подростков своей успешности по этому предмету являются индикаторами успешности обучения по предметам музыкального цикла в целом.
5. Музыкально одаренные подростки достоверно более высоко оценивают свое трудолюбие, усердие в занятиях музыкой, а также выше оценивают свою мотивацию заниматься музыкой, интерес к ней, по сравнению с просто способными подростками.
6. Успешные в обучении, музыкально одаренные подростки четче видят свое будущее, связывая его с музыкой, но труднее переживают неудачи.

### **Литература:**

1. Аннотация и открытое информационное письмо Международной научно-практической конференции по проблемам работы с одаренными детьми «Мотивационная одаренность: от отбора к развитию» [Электронный ресурс] // URL: <https://leader-id.ru/event/2869> (дата обращения: 25.05.2018).
2. Гетманенко А.О. Модель детской музыкальной одаренности // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59. С. 34-44.
3. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования. 2011. № 1(15) [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html> (дата обращения: 25.05.2018).
4. Ибрагимова Е.Н., Попов Л.М., Полухина Е.А. Внутренняя мотивация личности в развитии одаренности подростков // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2015. Том 157, кн. 4. С. 183-188.
5. Лейтес Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 36-49.
6. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2000. 96 с.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АН РСФСР, 1961. 536 с.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

**Баландина А.А.**, студентка Института психологии  
РГПУ им А.И. Герцена, sashulia26a@yandex.ru

**Васильева С.В.**, доцент кафедры психологии человека  
РГПУ им. А.И. Герцена, vasilevasv@herzen.spb.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования школьной тревожности и адаптации к школе у первоклассников, выполненного с помощью опросника дезадаптации к школе Л.М. Королёвой и Н.К. Тарасенко, методики для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан, проективной методики «Школа зверей» С.А. Панченко, анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Показано, что первоклассники, у которых выявлена тревожность, кроме дезадаптации характеризуются низким уровнем школьной мотивации, недостаточной произвольностью психических функций, проявлениями агрессии, а также нарушениями в сфере детско-родительских отношений. Данная категория учащихся первого класса нуждается в психологическом сопровождении и в проведении психокоррекционных мероприятий, направленных на снижение тревожности и оптимизацию процесса адаптации.

**Ключевые слова:** школьная тревожность, адаптация к школе, первоклассники, школьная мотивация.

**Введение.** «Школьная тревожность – специфический вид тревожности, характерный для ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды» [4, с.7].

К факторам, способствующим возникновению и закреплению тревожности у детей младшего школьного возраста, относятся: неадекватные, чаще завышенные требования со стороны родителей и учителей; перегрузки, связанные с изменением режима дня и школьными требованиями; ситуации оценки, неблагоприятные отношения с одноклассниками. Одной из основных причин возникновения тревожности является нарушение семейного взаимодействия, когда потребность быть защищённым своим ближайшим окружением, родителями, у ребёнка оказывается фрустрирована.

Школьная тревожность выражается в нежелании посещать школу, снижении концентрации внимания на занятиях, в невыполнении заданий, раздражительности и агрессии, в страхе опоздания и/или ответов на уроке, в ухудшении соматического здоровья, в приглушённом голосе, дрожи в теле и конечностях, суетливости, сбивчивой речи, нежелании и избегании взаимодействия с учителями или одноклассниками.

Для процесса адаптации к школе в начале первого класса характерными признаками являются понижение самооценки и повышение тревожности. Ближе к декабрю-январю ситуация становится более стабильной, но если процесс адаптации проходит трудно, то может наблюдаться снижение продуктивности деятельности ребёнка. На это могут указывать трудности в освоении школьной программы, волнение и беспокойство в различных

учебных ситуациях, ожидание негативного отношения со стороны классного руководителя и одноклассников [2].

Повышенная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние, свидетельствует о неконструктивности протекания адаптационных процессов (Битянова М.Р) и рядом авторов рассматривается в качестве основного компонента или признака школьной дезадаптации (Э.М. Александровская, Н.В. Вострокнутов, Л.С. Иванова, Е.А. Львова, А.В. Микляева, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан) [4, 6].

Диагностика тревожности и адаптации детей в первом классе позволит своевременно подготовить и провести коррекционно-развивающую работу, способствующую снижению тревожности и формированию адекватного поведения у первоклассников.

**Программа исследования.** Целью исследования было установление взаимосвязи тревожности и адаптации к школе у первоклассников. Сбор данных осуществлялся в конце октября 2017г. на базе ГБОУ школы № 593 Невского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 30 первоклассников. Из них 15 девочек и 15 мальчиков. Возраст обследуемых – от 6,5 до 7,8 лет.

Гипотеза исследования: чем выше уровень тревожности первоклассников, тем ниже уровень их адаптированности к школе.

Объект исследования: тревожность и адаптация первоклассников.

Предмет исследования: взаимосвязь уровня тревожности и адаптации к школе у первоклассников.

Обследование детей проводилось в присутствии школьного психолога в первой половине дня, имело как индивидуальную форму проведения, так и групповую. С помощью классного руководителя была заполнена одна из методик с вопросами, которые касаются поведения обучающихся во время пребывания в школе.

Для выявления соотношения тревожности и адаптированности к школе у первоклассников были выбраны следующие методики: проективная методика «Школа зверей» С.А. Панченко для диагностики адаптации обучающихся [5], проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан [6]; опросник дезадаптации к школе у первоклассников Л.М. Королёвой и Н.К. Тарасенко [1], анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой [3].

**Методы.** Чтобы подтвердить гипотезу исследования и установить значимые взаимосвязи между тревожностью и адаптированностью первоклассников к школе, был проведён корреляционный анализ с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Чтобы оценить значимость различий между выделенными при проведении методик показателями адаптации, дезадаптации, школьной мотивации и тревожности, мы использовали непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

**Результаты.** Из принимавших участие в исследовании первоклассников повышенный уровень школьной тревожности выявлен у 5 человек (16,7%), а нетревожными можно считать 25 человек (83,3%). Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой показала, что высокий уровень школьной мотивации зафиксирован у 18 человек (59,9%). Семь первоклассников (23,3%) школа заинтересовала внеучебными сторонами (средний уровень школьной мотивации). Низкая школьная мотивация обнаружена у троих испытуемых (10%). Негативное отношение к школе (очень низкая мотивация) выявлено у двух первоклассников (6,7%).

Опросник для изучения особенностей адаптации первоклассников к школе Л.М. Королёвой и Н.К. Тарасенко показал, что в классе средний уровень адаптации у 18 человек (60%), средняя степень дезадаптации выявлена у 10 человек (33,3%), высокий уровень дезадаптации у двух человек (6,7%).

Анализировались взаимосвязи между показателями тревожности, полученными с помощью проективной методики А.М. Прихожан, показателями адаптации, полученными при анализе рисуночного теста «Школа Зверей», и показателями школьной дезадаптации из анкеты Л.М. Королёвой и Н.К. Тарасенко, к которым относятся общий показатель адаптированности к школе, неготовность к школе, низкая мотивация учебной деятельности, недостаточная произвольность психических функций, нарушения интеллектуальной деятельности, невротические симптомы, чрезмерная расторможенность, инертность нервной системы, астенический синдром, родительское отношение.

Анализ корреляционной структуры выявил большое количество взаимосвязей между показателями, поэтому мы остановились на описании корреляционных связей, которые относятся к предмету исследования.

Корреляционные плеяды, представленные на рисунках 1 и 2, дают наглядное представление о связях между показателями.

Таким образом, с помощью корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи показателей тревожности, адаптации к школе и её основных компонентов.

В соответствии с целями и задачами исследования проводился сравнительный анализ показателей, свидетельствующих о степени адаптированности первоклассников с высоким и низким уровнем тревожности.



Рисунок 1. Корреляционная плеяда взаимосвязи тревожности с показателями адаптации, дезадаптации и школьной мотивацией. Здесь и далее пунктирные линии обозначают отрицательные связи. Двойные линии обозначают корреляции, значимые на уровне 0,01, одинарные линии – на уровне 0,05.



Рисунок 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи адаптации с показателями дезадаптации, тревожностью и школьной мотивацией. Двойные линии обозначают корреляции, значимые на уровне 0,01, одинарные линии – на уровне 0,05.



В результате сравнительного анализа данных выявлены значимые различия на 1% уровне по показателям «Дезадаптация» и «Тревожность» (которая была выявлена при анализе детских рисунков, выполненных в рамках проведения методики «Школа зверей»), на 5% уровне по показателям «Школьная мотивация», «Родительское отношение», «Недостаточная произвольность психических функций», «Низкая мотивация учебной деятельности», «Агрессивность».

Например, первоклассники с высоким уровнем тревожности по сравнению с низкотревожными учениками значимо чаще демонстрируют признаки низкой школьной мотивации: нежелание посещать уроки, выполнять домашние задания. Также родители таких первоклассников не интересуются школьной жизнью своих детей. Из-за недостаточной произвольности психических функций они часто отвлекаются, не успевают вовремя завершать упражнения. Такие первоклассники хуже воспринимают учебный материал, медленнее переключаются с одной деятельности на другую, скорость выполнения задания для них важнее качества. Невнимательное отношение к высокотревожным детям со стороны родителей не позволяет компенсировать пробелы в школьных знаниях, которые могли бы заполниться, если бы родители при выполнении домашнего задания совместно с ребёнком разбирали всё непонятое и неусвоенное им в школе.

С одноклассниками у таких детей больше разногласий и они могут проявлять по отношению к окружающим агрессию: ссориться с одноклассниками и демонстрировать негативизм. Все эти признаки в совокупности указывают на низкий уровень адаптации у тревожных детей, по сравнению с нетревожными, что и подтвердилось при сопоставлении двух групп детей по показателю «Дезадаптация».

**Обсуждение результатов.** Результаты корреляционного анализа (Рисунок 1) показали, что дети, испытывающие школьную тревожность, неохотно посещают школу, она вызывает негативные эмоции. У таких детей были следующие комментарии к рисункам проективной методики А.М. Прихожан: «Он (персонаж на рисунке) не хочет идти в школу», «не любит делать уроки».

У детей с повышенной школьной тревожностью не сформированы познавательные мотивы, поэтому не следует ждать от таких первоклассников инициативы, они не будут делать больше установленного минимума. К концу урока дети заметно устают и становятся вялыми. Также первоклассники испытывают трудности с выполнением заданий, ограниченных по времени: им надо больше времени, чтобы их закончить. Им тяжело сосредоточиться и регулировать своё поведение, направлять свою деятельность на обучение. Нарушения интеллектуальной деятельности проявляются в том, что, если вопрос сформулирован нестандартно, дети не могут ответить правильно, объяснения учителей им непонятны, и выполнение задания по образцу вызывает трудности.

Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод, что родители таких детей, возможно, отстранены от их воспитания и не проявляют должного интереса к школьным делам ребёнка и его адаптации к новым условиям.

В отличие от низкотрехотных первокурсников, у высокотрехотных учеников, школьными делами которых не интересуются родители, на рисунках (методика «Школа зверей») фигуры одноклассников и учителя нарисованы больше, чем их собственная, обозначенная буквой «Я». Это может указывать на чувство дискомфорта во взаимодействии с ровесниками и преподавателем и на ощущение себя менее значимым, чем они. Также на рисунках присутствуют признаки агрессии со стороны учителя в виде острых зубов у «волка-учителя». У таких детей комментариями к картинкам на взаимодействие со сверстниками (методика А.М. Прихожан для диагностики тревожности) были следующие фразы: «Её не берут играть», «Он играет один. Он хочет с ними играть, но его не берут».

Низкая мотивация обусловлена тем, что возможно, родители не разговаривают с детьми на тему учёбы, не стараются заинтересовать их в обучении, и ещё в дошкольном возрасте у ребёнка не были сформированы познавательные мотивы.

В ходе беседы с детьми при проведении проективной методики А.М. Прихожан для выявления школьной тревожности на картинки с изображением фигуры взрослого первокурсники давали отрицательные комментарии, чаще всего называя этого взрослого мамой: «Мама ругает», «Мама ругается», «Мама злая, потому что я не убрал игрушки».

Показатели «Адаптация» и «Школьная мотивация» у обследованных детей имеют обратные статистически значимые связи с показателем «Тревожность». Это говорит о том, что чем выше тревожность у первокурсников, тем ниже у них школьная мотивация и степень адаптации к школе, тем меньше у них желания ходить в школу, делать уроки, узнавать новое, следовать школьным правилам, они менее приспособлены к школьным условиям, коллективу и требованиям.

Анализ корреляционной плеяды на Рисунке 2 показал, что чем выше адаптированность, тем меньше у детей будет агрессии и невротических симптомов, не будет выражена тревожность, связанная со школой. Признаками приспособленности и факторами, помогающими приспособиться, здесь выступают сформированная познавательная мотивация, способность сознательно направлять свою деятельность на выполнение необходимых заданий, а также желание посещать школу и делать уроки. Адаптировавшимся в школьных условиях детям присуща высокая школьная мотивация.

С показателем «Адаптация» имеет сильную обратную связь родительское отношение, поэтому, чем лучше ребёнок адаптирован, тем ниже балл по показателю «Родительское отношение», тем больше внимания он

получает (так как по этой шкале, чем выше балл, тем меньше в семье обращают внимание на ребёнка).

У низкотревожных первоклассников, наоборот, значительно выше школьная мотивация. Они внимательны на уроках, в школу идут с удовольствием, а с одноклассниками у таких детей меньше разногласий. При проведении проективной методики А.М. Прихожан низкотревожные дети не давали негативной оценки ситуации при взаимодействии персонажа на картинке со взрослыми («Мама говорит, куда положил пульт?», «Учительница проверила домашнюю работу и написала «Молодец»»), с одноклассниками («Мальчик любит играть в футбол. Играет с друзьями в классе», «Её друзья объясняют правила игры»). Положительное отношение к учебным ситуациям выражали следующие фразы: «Написала всё правильно», «Нравится делать уроки», «Он хочет ответить». Согласно результатам методики «Школа зверей», на рисунках низкотревожных детей учителя не изображаются в виде агрессивных животных, а одноклассники не вызывают страх, и не нарисованы крупнее, чем персонаж, с которым рисующий ребёнок отождествляет себя.

Обобщая результаты, можно заключить, что детям со школьной тревожностью сложно находиться в школе, включаться в новую деятельность и быть успешными в обучении, у неадаптировавшихся первоклассников школа не вызывает интерес, родители не уделяют им должного внимания, и у таких детей есть трудности, связанные в первую очередь с сознательным контролем своих действий.

Проанализировав полученные в ходе исследования результаты, следует отметить, что в целом они дополняют и подтверждают данные, существующие в психологической литературе относительно тревожности и адаптации младших школьников. Это говорит об адекватности выбранных нами методов. Подход к диагностике, который был применён в данном исследовании, может использоваться психологами в школе для профилактической и коррекционной работы с тревожностью в младшем школьном возрасте.

Если говорить о перспективах исследования, то стоит обратить внимание на качество отношений ребёнка с родителями, и исследовать детско-родительские отношения, как фактор, от которого будет зависеть уровень тревожности ребёнка, а также его успешность не только в школе, но и в других сферах.

### **Выводы.**

1. По результатам психодиагностики школьная тревожность была выявлена у 16,7% учащихся первого класса. Именно на эту группу детей следует обратить внимание школьному психологу, учителям и родителям.
2. В исследуемой выборке у адаптировавшихся детей наблюдалась низкая школьная тревожность, а у неадаптировавшихся – наоборот, высокая.
3. Сравнительный анализ показал, что первоклассники, у которых выявлена тревожность, кроме дезадаптации характеризуются низкой школьной мотивацией, недостаточной произвольностью психических функций, проявляют агрессию.
4. Детям с выявленной школьной тревожностью сложно находиться в школе, включаться в новую деятельность и быть успешными в обучении.
5. Анализ взаимосвязей выявил тот факт, что адаптировавшиеся дети и дети с низкой тревожностью в меньшей степени ощущают дефицит родительского внимания.

### **Литература:**

1. Дейс С. В., Лосев П.Н. Психолого-педагогический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе // Начальная школа. 2005. № 8. С. 51-56.
2. Зеленова М.Е. Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 23-29.
3. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М.: ФОЛИУМ, 1999. 30с.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
5. Панченко С. Проективная методика «Школа зверей» (диагностика адаптации учащихся в школе) // Школьный психолог. 2000. № 12. С. 17-25.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В КЛУБНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

**Вальцифер А.В.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им А. И. Герцена, anika93@list.ru

**Рудыхина О.В.**, канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии человека РГПУ им. А.И. Герцена, olga.rudykhina@yandex.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей подростков, участвующих в деятельности клубных объединений. Показано, что существуют значимые различия между группами подростков – участников клубных объединений и подростков, не участвующих в деятельности клубных объединений. Выявлено, что подростки, посещающие клубные объединения, характеризуются более низкими показателями субъектности, спецификой профиля копинг-стратегий и более выраженными коммуникативными способностями по сравнению с подростками, не принимающими участие в клубных объединениях.

**Ключевые слова:** клубная деятельность, субъектность, копинг-стратегии, коммуникативные и организаторские способности, подростки.

**Введение.** Одной из проблем, актуальных для современной молодежи, является проблема продуктивной социализации в обществе. К сожалению, не всегда в социуме создаются благоприятные условия для полноценного включения подростков в социальную жизнь, для раскрытия их творческого потенциала в процессе выполнения ими социальных функций как членов общества. Данная ситуация осложняется фактом активного использования подростками современных компьютерных и мобильных средств связи, нередко замещающих их реальное общение с окружающими людьми. К тому же группа сверстников, которая может стать значимой для подростка, может оказать неблагоприятное влияние на формирование его личности. В связи с этим возникает необходимость активного участия педагогов в процессе социализации подростков, например, посредством организации их культурно-досуговой деятельности, направленной на формирование социально-ориентированной зрелой личности. В качестве одной из наиболее эффективных форм культурно-досуговой деятельности может быть рассмотрено клубное объединение [1; 3; 4].

Клубное объединение представляет собой организацию общественной направленности, в которой объединяются дети и подростки с целью общения по интересам. Клубное объединение обладает рядом специфических характеристик, которые позволяют говорить об эффективности его воспитательного воздействия на процесс формирования качеств, способствующих социализации: система субъект-субъектных отношений подростка и взрослого, принципы гуманизма, формирование положительной модели поведения и межличностного взаимодействия [1; 5]. Можно предположить, что в условиях клубного объединения развиваются такие важные для функционирования в обществе психологические особенности как: коммуникативные способности, организованность, продуктивные страте-

гии совладания с трудными жизненными ситуациями и в целом субъектность как интегральная характеристика человека, отражающая меру его активности и стремление к преобразованиям во внутреннем и внешнем мире.

С учетом вышесказанного, представляет интерес изучить индивидуально-психологические (показатели субъектности как интегративные характеристики активности, копинг-стратегии как показатели поведения в трудных, стрессовых ситуациях) и социально-психологические (коммуникативные и организаторские способности как показатели эффективности взаимодействия с другими людьми и самоорганизации) особенности подростков, участвующих в клубных объединениях. Данный исследовательский аспект позволит определить влияние клубных объединений на развитие личности подростков, которые принимают в них участие.

**Программа исследования.** Цель данного исследования – изучить показатели субъектности, копинг-стратегии, коммуникативные и организаторские способности подростков, участвующих в клубных объединениях.

Исследование было проведено в апреле 2018 года на базе общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга: №591 Невского района; № 564 Адмиралтейского района; № 211 им. Пьера де Кубертена. Общая выборка исследования составила 72 человека (41 мальчик и 31 девочка) в возрасте от 13 до 15 лет. В данной выборке 31 человек – подростки, не участвующие в клубных объединениях (18 мальчиков и 13 девочек); 41 человек – подростки, участвующие в клубных объединениях (23 мальчика и 18 девочек). Был использован метод стандартизованного бланкового опроса, респонденты заполняли психодиагностические опросники самостоятельно, после инструкции интервьюера.

Для достижения цели были использованы следующие *методики*:

- Психодиагностическая методика «Уровень развития субъектности личности» (М.А. Щукина) для определения профиля субъектности-объектности личности;
- Методика «Опросник жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржова) для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций;
- Методика «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус) для диагностики копинг-стратегий;
- Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности (версия КОС-1) (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин).

Для обработки эмпирических данных использованы: первичная описательная статистика, критерий нормальности Колмогорова – Смирнова; корреляционный анализ (критерий ранговой корреляции  $r$  – Спирмена); сравнительный анализ ( $U$  – критерий Манна-Уитни). Анализ полученных эмпирических данных производился с помощью программы STATISTICA 8.0.

**Результаты.** Сравнительный анализ показателей субъектности групп подростков, участвующих и не участвующих в деятельности клубных объединений показал существование достоверных различий по показателям «Активность – Реактивность», «Опосредствованность – Непосредственность», «Самоценность – Малоценность» (рис. 1, табл. 1).



*Рисунок 1. Средние показатели шкалы опросника «УРСЛ» в группах подростков, участвующих в клубных объединениях (n = 41) и не участвующих в клубных объединениях (n = 31)*

Полученные результаты позволяют утверждать, что подростки, не участвующие в клубных объединениях, более инициативны, активно проявляют себя в жизненных ситуациях, лучше понимают и принимают себя, ценят свое мнение, в меньшей степени зависят от мнения окружающих их людей (см. рис. 2-3).

Таблица 1.

Значимые различия в средних значениях шкал по опроснику «УРСЛ» у подростков, участвующих и не участвующих в клубных объединениях

Наименования шкал опросника «Уровень развития субъектности личности»	$\alpha$ , $\sigma$ в группе подростков, участвующих в клубных объединениях (n = 41)	$\alpha$ , $\sigma$ в группе подростков, не участвующих в клубных объединениях (n = 31)	Значимые различия
Активность – Реактивность	31,83 ± 5,75	35,45 ± 5,97	$U_{\text{эмп}} = 419,5$ ; $p \leq 0,01$
Опосредствованность - Непосредственность	29,02 ± 4,68	32,74 ± 6,26	$U_{\text{эмп}} = 389,5$ ; $p \leq 0,01$
Самоценность – Малоценность	29,96 ± 8,00	33,61 ± 9,28	$U_{\text{эмп}} = 463$ ; $p \leq 0,05$

Условные обозначения:

$U_{\text{эмп}}$  – эмпирическое значение U – критерия Манна-Уитни

$\alpha$  – среднее значение показателя;  $\sigma$  – стандартное отклонение показателя

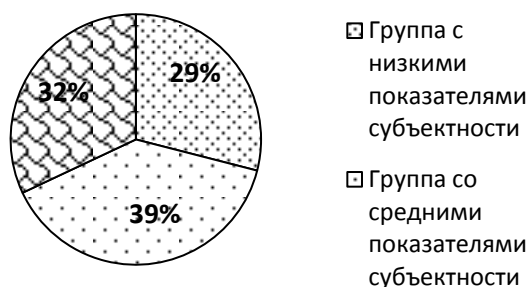


Рисунок 2. Распределение типов субъект-объектных ориентаций в группе подростков, не участвующих в клубных объединениях (n=31)

Выявленные особенности показывают, что качественные характеристики субъектности у подростков, не посещающих клубные объединения, выше по сравнению с подростками – участниками клубных объединений, но различия в количественных показателях субъектности отсутствуют.

Возможно, указанные факты можно объяснить более выраженной направленностью на познание и развитие внутреннего мира у подростков, участвующих в клубных объединениях. Подростки, не участвующие в деятельности клубных объединений, напротив, более самостоятельны, самодостаточны, способны к прогнозированию своего поведения, и поэтому у них нет стремления к поиску себя в контексте дополнительных форм самореализации, в качестве примера которой можно представить клубное объединение.



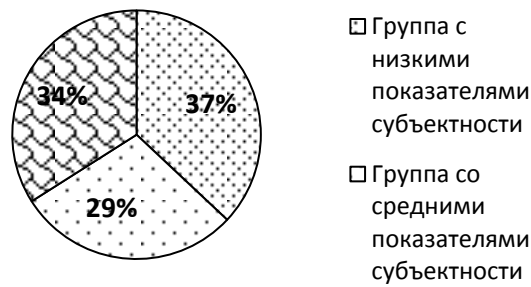


Рисунок 3. Распределение типов субъект-объектных ориентаций в группе подростков, участвующих в клубных объединениях ( $n = 41$ )

Анализ профилей стратегий совладающего поведения у подростков, участвующих и не участвующих в деятельности клубных объединений, позволил обнаружить, что подростки, не занимающиеся клубной деятельностью, в процессе решения трудной, напряженной ситуации более склонны к поиску социальной поддержки и планированию решения проблемы (рис. 4, табл. 2). Это значит, что подростки данной группы в стрессовой ситуации более ориентированы на взаимодействие с окружающими людьми, ожидают внимание, сочувствие и помощь с их стороны, то есть склонны к использованию внешних ресурсов для разрешения проблемы. Также для них в большей степени по сравнению с подростками, участвующими в клубном объединении, характерна ориентация на целенаправленное решение трудной жизненной ситуации, включающая анализ возможных стратегий ее разрешения с учетом имеющихся ресурсов.



Рисунок 4. Средние значения показателей копинг-стратегий в группах подростков, участвующих в клубных объединениях ( $n = 41$ ) и не участвующих в клубных объединениях ( $n = 31$ )

Таблица 2.

*Значимые различия в средних значениях копинг-стратегий у подростков, участвующих и не участвующих в клубных объединениях*

Наименования копинг-стратегий	$\alpha$ , $\sigma$ в группе подростков, участвующих в клубных объединениях (n = 41)	$\alpha$ , $\sigma$ в группе подростков, не участвующих в клубных объединениях (n = 31)	Значимые различия
Поиск социальной поддержки	8,90 ± 3,58	10,68 ± 3,43	$U_{эмп} = 456$ ; $p \leq 0,04$
Планирование решения проблемы	10,68 ± 3,23	12,19 ± 3,53	$U_{эмп} = 439,5$ ; $p \leq 0,03$

В результате сравнения средних показателей коммуникативных и организаторских способностей в группах подростков, участвующих и не участвующих в деятельности клубных объединений обнаружено, что у подростков – участников клубных объединений коммуникативные способности находятся на более высоком уровне развития (табл. 3).

Таблица 3.

*Значимые различия в средних значениях коммуникативных способностей у подростков, участвующих и не участвующих в клубных объединениях*

Наименование показателя	$\alpha$ , $\sigma$ в группе подростков, участвующих в клубных объединениях (n = 41)	$\alpha$ , $\sigma$ в группе подростков, не участвующих в клубных объединениях (n = 31)	Значимые различия
Коммуникативные способности	0,65 ± 0,17	0,56 ± 0,18	$U_{эмп} = 449$ ; $p \leq 0,03$

Данный результат показывает, что подростки, участвующие в клубных объединениях, оценивают свои коммуникативные способности выше по сравнению с подростками, не принимающими участие в клубных объединениях, то есть полагают, что способны к использованию эффективных стратегий общения и к установлению конструктивных межличностных взаимоотношений с другими людьми.

**Обсуждение результатов.** Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что подростки, участвующие в клубных объединениях, достоверно отличаются более высокой оценкой своих коммуникативных способностей по сравнению с подростками, не участвующими в клубной деятельности. Возможно, данный факт обусловлен их включенностью в клубные объединения и благодаря этому более тесным межличностным контактам между ее участниками.

Обнаруженные у подростков – участников клубных объединений низкие показатели субъектности по методике «УРСЛ» (М.А. Щукиной) можно объяснить их готовностью быть объектом влияния со стороны социума, например, в контексте клубной деятельности. Данный результат необходимо сопоставить с фактом наличия в группе подростков – участников клубных объединений представителей как объектной, так и субъектной ориентаций (по методике Коржовой Е.Ю.) (рис. 3). Вероятно, это связано с тем, что авторы используемых нами опросников для определения субъектности вкладывают разное понимание в данный феномен. Так, М.А. Щукина рассматривает субъектность как «...способность к самоуправлению в социальном контексте своего бытия» [6, с. 211], а Е.Ю. Коржова понимает субъектность как целостную характеристику человека, раскрывающуюся в рефлексии им своего внутреннего мира и в стратегиях взаимодействия с жизненными ситуациями [2]. Можно предположить, что показатели субъектности по методике Щукиной М.А. в большей степени отражают готовность человека к проявлению активности, самоуправлению, а проявления субъектности по методике Коржовой Е.Ю. характеризуют активность человека в более широком контексте жизнедеятельности: наряду с показателем контроля своего поведения анализируется ориентация на преобразование разных аспектов реальности (внутренний мир, жизненные ситуации как элементы внешнего мира). Можно предположить, что оценка субъектности по опроснику Коржовой Е.Ю. предполагает выраженность рефлексии у испытуемого. В связи с тем, что у подростков рефлексия находится на стадии формирования, на данный момент сложно наиболее полно оценить понимание подростками своего субъектного потенциала с использованием этого диагностического инструмента. Однако указанный аспект требует дальнейшего исследования.

Особенности профиля копинг-стратегий, выявленные у подростков, участвующих в клубных объединениях, заключаются в меньшей ориентации на привлечение внешних ресурсов для разрешения стрессовой ситуации и отсутствии склонности к целенаправленному поиску вариантов ее разрешения. С учетом характерных для этой группы подростков особенностей проявления субъектности, можно предположить, что им не свойственно проявлять целенаправленный поиск внешних ресурсов и возможных вариантов для разрешения трудной ситуации. Этот факт можно объяснить стремлением подростков к самопознанию, самоопределению, что, как можно полагать, выступило побудительной силой к их участию в деятельности клубных объединений.

**Выводы.** В представленном исследовании установлены значимые различия между подростками, участвующими и не участвующими в клубных объединениях. На индивидуально-психологическом уровне у подростков – участников клубных объединений выявлены особенности проявления субъектности (невысокие показатели активности, инициативности,

склонность к импульсивному поведению в общении, зависимость самооценки от мнения окружающих людей), особенности профиля копинг-стратегий (отсутствие стремления к анализу проблемной ситуации и поиску внешних ресурсов для совладания с ней), на социально-психологическом уровне – выраженные коммуникативные способности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о необходимости учета психологических особенностей участников клубной деятельности в процессе реализации программы дополнительного образования.

### **Литература:**

1. Иванов И.П. Коллективное творческое дело. Киров, 1990. 122 с.
2. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «Союз», 2002. 334 с.
3. Полукаров В.В. Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение. М. : Знание, 1988. 80 с.
4. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. СПб, 1997. 264 с.
5. Шилова Н.А. Клубное объединение как среда личностного самоопределения подростков. Диссертация на соискание ученой степени педагогических наук. СПб., 2015. 193 с.
6. Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2015. 348 с.

## ФАКТОРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОЙ ЦИРКОВОЙ СТУДИИ

**Васинская А.А.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена, sashavas@icloud.com

**Сомова Н.Л.**, к.пс.н., доцент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, nsomova@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу существующих угроз психологической безопасности внутри образовательной среды. Авторы описывают основные факторы безопасности на примере образовательной среды детской цирковой студии. Также уделяется внимание детальному рассмотрению критериев и компонентов психологической безопасности в процессе физического воспитания. Рассмотренные внутренние угрозы, нарушающие психологическую безопасность образовательной среды, ведут к поведенческим нарушениям, эмоциональной нестабильности обучающегося и актуализируют вопрос о создании безопасности в рамках организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, детская цирковая студия

В последние годы у исследователей вырос интерес к рассмотрению факторов, обеспечивающих планомерную социализацию ребенка в современных быстро изменяющихся условиях. Одним из таких факторов является среда. Среда – важное условие и источник развития ребенка. Одной из главных целей образовательной системы является создание психологически безопасной образовательной среды для успешного обучения и развития детей.

Значимым является то, что социальная среда, в том числе и образовательная, не только формирует психологические свойства личности ребенка, но и влияет на развитие психических процессов. Исследованием этих процессов занимались известные психологи, такие как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и другие [3]. Это позволяет оценить необходимость практического исследования образовательной среды в аспекте ее психологической безопасности для создания условий развития детей, а также охраны психического здоровья всех субъектов данной среды.

Объектом нашего исследования являются дети дошкольного возраста, занимающиеся в системе дополнительного образования – в цирковой студии. Так как в цирковой студии основной деятельностью является работа с телом, то здесь присутствуют определённые риски, касающиеся физической и психофизической безопасности обучающихся, соответственно, психологическая безопасность в такой среде должна быть соблюдена особенно тщательно.

Предметом нашего исследования выступают факторы безопасности образовательной среды детской цирковой студии, а целью – оценка этих факторов безопасности.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть основные факторы безопасности образовательной среды детской цирковой студии.

Характеристика понятия «образовательная среда», включает в себя **комплекс предметно-материальных** (помещение образовательного учреждения и внутреннее устройство), **социальных** (способы построения коммуникации, распределение ролей и статусов в коллективе учащихся, отношения по линии «ученик-учитель» и т.д.), **дидактических** (программа обучения и способы организации обучения) и **психологических факторов**, образующих условия для осуществления образовательного процесса. В зависимости от уровня организации и ориентации учебного заведения, образовательная среда может как способствовать, так и препятствовать развитию обучающихся.

В образовательной среде детской цирковой студии очень важным является комплекс предметно-материальных факторов, поэтому помещение, в котором проходят занятия, должно быть комфортным и безопасным для ребенка.

Социальные факторы, такие как взаимоотношения между учеником и педагогом, имеют огромную ценность. Ребенок в цирковой студии достаточно плотно контактирует с педагогом, соответственно, если эти взаимоотношения будут выстроены неверно, то существует возможность появления психологических рисков и угроз для ребенка. Также нужно иметь в виду, что формы работы могут быть разными (групповыми и индивидуальными), и каждая из них имеет свою собственную специфику. Но они обе базируются на том, что участие ребенка в занятии является его добровольным выбором, и именно это признание должно быть отправной точкой при построении взаимоотношений с ребенком педагогом [4].

Если рассматривать **дидактические факторы** образовательной среды детской цирковой студии, то следует отметить, что, в отличие от школьной образовательной среды, программы по которым проходит обучение, являются авторскими, что позволяет строить работу с детьми в том формате, который более удобен и эффективен педагогу и обучающимся.

**Психологические факторы** также будут отличаться от стандартной образовательной среды, так как педагог цирковой студии выполняет задачи, во многом отличные от педагога общеобразовательного учреждения, а именно: физическая подготовка требует прямого контакта с обучающимся, повышенного внимания и индивидуального подхода к каждому, чтобы избежать психологических травм во время занятий для их результативности, с целью усилить мотивацию ребенка на дальнейшее развитие.

Прием в детскую цирковую студию начинается с пяти лет. Это тот возраст, когда такие новообразования, как сензитивность, повышенная чувствительность ребенка к содержанию его Я-концепции делают его очень уязвимым к различным действиям, словам других людей, не зря именно защищенное окружение является ресурсом его развития [1]. Для

ребенка такого возраста вскользь сказанное замечание любого человека, а тем более педагога, может оказаться сильным эмоциональным воздействием. Поэтому именно от педагога зависит психологическая безопасность ребенка в цирковой студии.

Функция формирования активной, психологически здоровой личности, возложенная на образовательное учреждение, требует особых условий, благоприятных для развития, усвоения информации и самореализации. Одним из основных факторов, способствующих созданию благоприятной образовательной среды, на наш взгляд, является обеспечение психологической безопасности участников образовательного процесса.

Чувство безопасности, занимающее одно из первых мест в иерархии человеческих потребностей, является необходимым условием развития личности, её самореализации.

Автор концепции психологической безопасности образовательной среды И.А. Баева характеризует это понятие как «состояние, свободное от психологического насилия и способствующее удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [2].

В психолого-педагогической литературе принято выделять ряд критериев и компонентов психологической безопасности. Как правило, основным критерием безопасности выступает целостность физической структуры человека, обеспечивающей стабильное функционирование организма [7]. Второй по значимости является группа критериев, относящихся к индивидуально-психологическому уровню. Она включает в себя такие элементы, как адекватное восприятие внешнего мира и отношения к нему, уровень психологической защищенности, а также защищенность сознания от различных манипуляций. К личностному уровню критериев психологической безопасности В.П. Соломин и Л.А. Михайлова относят особенности переживания социальных потрясений, физического и психологического насилия, возникающие вследствие конкретных событий и поведенческих актов, несущих угрозу собственной безопасности или безопасности близкого человека [6].

Главной угрозой при взаимодействии участников образовательной среды является риск получения психологической травмы. Основным источником травмирования становится психологическое насилие в процессе взаимодействия.

Нарушение психологической безопасности образовательной среды может происходить из-за действия различных угроз, которые условно делятся на две группы: внешние и внутренние. Внешние угрозы обычно имеют социальный, техногенный, эпидемиологический или природный характер [5].

Внутренние угрозы могут быть связаны со следующими аспектами:

1. Стиль педагогической деятельности педагога во время проведения занятий (неуважительное отношение, проявления грубости, агрессивности при взаимодействии с учащимися и пр.)
2. Реакция педагога на стрессовые ситуации для обучающегося (поддержка ребенка или ее отсутствие)
3. Неуверенность ребенка при выполнении акробатических элементов, обусловленная страхом физической боли
4. Отсутствие личной мотивации и интереса к выбранной деятельности (выбор занятий обусловлен желанием родителей)
5. Взаимоотношения обучающихся в коллективе
6. Нереалистичность предъявляемых требований педагога к обучающимся
7. Страх, связанный с невозможностью успешно овладеть всеми видами деятельности циркового искусства.

**Выводы.** Испытываемый в результате нарушения психологической безопасности стресс может стать причиной нарушения личностного развития, формирования деструктивного поведения, явиться причиной агрессии и неспособности к самореализации, что делает вопрос о формировании психологически безопасных условий одним из первостепенных в рамках организации учебного процесса. К основным факторам образовательной среды, влияющим на безопасность, мы относим психологические и дидактические, а к угрозам психологической безопасности – внешние и внутренние, связанные в первую очередь с коммуникативным компонентом (между педагогом и группой, а также между детьми в группе), с мотивационной составляющей (вопрос природы возникновения мотивации, условия сохранения мотивации, сложности, связанные с мотивации). Мы надеемся, что запланированное нами эмпирическое исследование позволит нам оценить влияние этих факторов в формировании безопасной образовательной среды детской цирковой студии.

### **Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-psihologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov> (дата обращения: 16.05.2018).
3. Баева И.А., Тарасова С.В. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учебное пособие. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2017. 266 с.
4. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учебник для студ. ВУЗов, пед. училищ и колледжей. М.: Владос, 2004. 349 с.
5. Пазухина С.В. Методы оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образова-



тельных и профессиональных стандартов: сборник научных статей. М.: МГППУ, 2015. С. 31-36.

6. Соломин В.П., Михайлов Л.А., Шатровой О.В., Маликова Т.В. Психологическая безопасность. М.: Дрофа, 2008. С. 191.
7. Яблочников С. Л., Яблочникова И. О. Психологическая составляющая безопасности системы образования [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: эл. журнал. 2015. №3. URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=163> (дата обращения: 15.02.18).

# ОБУЧЕНИЕ ШАХМАТНОЙ ИГРЕ КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Дадашов Д.М.**, студент, Институт психологии

РГПУ им. А.И. Герцена, [ddm24@bk.ru](mailto:ddm24@bk.ru)

**Виноградов П.Н.**, доцент кафедры психологии развития и образования

РГПУ им. А.И. Герцена, [palvin@mail.ru](mailto:palvin@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования обучения шахматной игре как способа, обеспечивающего психологическую безопасность младшего школьника. Определен характер влияния обучения шахматной игре на развитие когнитивных умений и внутренний план действий. Выявлены взаимосвязи между внутренним планом действий и когнитивными умениями, а также условия переноса шахматных умений на когнитивные умения.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, обучение шахматной игре, когнитивные умения, внутренний план действий, младший школьный возраст.

**Введение.** В современном мире существует противоречие между осознанием необходимости обеспечения психологической безопасности младшего школьника и недостаточностью средств, способствующих решению этой задачи. Актуальность проблемы психологической безопасности ребенка в образовательной среде обусловлена возрастающими потребностями государства и общества в психологически здоровой личности, которая могла бы успешно справляться с технологическими, информационными и социально-психологическими угрозами современного мира. Важным условием этого является развитие у ребенка знаний, умений и навыков, позволяющих тому самостоятельно обеспечивать собственную психологическую безопасность. Для развития ребенка в направлении обеспечения его психологической безопасности могут быть выбраны различные средства и способы. Одним из таких возможных средств авторы статьи считают обучение шахматной игре.

Исследователи не пришли к единому мнению о сущности явления психологической безопасности: некоторые относят данное понятие к свойствам личности, другие к состояниям. Мы в своём исследовании определяем психологическую безопасность как состояние личности, понимая зависимость психологической безопасности от факторов окружающей действительности. Согласно И.А. Баевой [1, с .83] психологическая безопасность – это состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. В рамках концепции личности безопасного типа Н.А. Лызь [8] «психологическая безопасность личности» понимается как защищенность

человека, предполагающая наряду с внешними внутренними условия безопасности, в число которых входят элементы опыта субъекта, складывающиеся в способность и готовность к распознаванию, предвидению и уклонению от опасностей, предполагающих как минимум владение соответствующими знаниями, умениями и навыками, определенный уровень перцептивных, мнемических, интеллектуальных и других способностей, а также сформированную мотивацию к обеспечению безопасности жизнедеятельности. В рамках нашего исследования акцент был сделан на важности овладения субъектом умениями действовать в условиях наличия психологических угроз. Рассмотрим эти умения более подробно.

Распознавание опасностей нами определяется как умение посредством восприятия определять существующую в данный момент ситуацию как опасную. Данный термин в психологической науке рассматривается в рамках психологии восприятия и теории распознавания образов [9,14]. Предвидение опасностей – это умение посредством восприятия и интуиции определять ситуацию, которая может возникнуть в будущем, как опасную. Это понятие рассматривается в психологии предвидения и прогнозирования, в частности такими авторами, как Л.А. Регуш [13], С.А. Кравченко [7] и другими. Термин «уклонение», упомянутый в вышеуказанном определении Н.А. Лызь, определяет умение, носящее поведенческий характер, в то время как «распознавание» и «предвидение» по своей сути являются когнитивными умениями. В связи с этим фактом нами было принято решение об изучении в рамках нашего исследования аналогичного уклонению умения, носящего когнитивный характер. Этим умением стало осуществление эффективного выбора в ситуации опасности, рассматриваемое в психологии выбора С.П. Гурской [2], Ю. Козлецким [6] и другими авторами. Данный термин нами определяется как умение, позволяющее субъекту выбирать альтернативу, которая в максимальной степени позволяет ему обеспечивать свою безопасность.

Теоретический анализ умений распознавать опасности, предвидеть опасности и делать выбор в ситуации опасности позволяет выявить у данных когнитивных умений общую связующую способность, позволяющую оценивать опасности, анализировать альтернативы, моделировать ситуации. Этой способностью мы считаем новообразование младшего школьного возраста – внутренний план действий (ВПД). ВПД изучался в рамках возрастной и педагогической психологии различными исследователями [3; 4; 12]. Е.В. Минаева [10] выделила шесть структурных компонентов внутреннего плана действий: анализ условий задания, планирование решения, умение следовать идеальному плану в процессе его реализации, умение объяснять результат в развернутой речевой форме, перенос ранее усвоенного действия в новые условия (как показатель обобщенности ВПД); степень самостоятельности действий ребёнка в процессе выполнения задания.

Оценивая шахматную игру с психологической точки зрения, мы смогли выделить ряд важных для нашего исследования особенностей, определяющих обучение шахматной игре как оптимальный способ для обеспечения когнитивной составляющей психологической безопасности в младшем школьном возрасте. Во-первых, в рамках шахматной игры присутствуют опасности (угрозы) [15]. Во-вторых, во время шахматной партии игроку необходимо распознавать и предвидеть опасности [11], а также осуществлять эффективный выбор по их устранению [5]. В-третьих, шахматная игра способствует развитию внутреннего плана действий [12]. Наконец, в соответствии с наиболее популярными программами обучения шахматной игре, рекомендуемым возрастом является период 6-7 лет – период начала младшего школьного возраста.

**Программа исследования.** Цель исследования – выявление влияния процесса обучения шахматной игре на обеспечение психологической безопасности младшего школьника.

Объект исследования – младшие школьники в возрасте от 6 до 11 лет.

Предмет исследования – обеспечивающие психологическую безопасность когнитивные умения, аналогичные когнитивные умения в шахматной игре, а также внутренний план действий

В ходе исследования было выдвинуто две гипотезы:

Первая гипотеза исследования – обучение младших школьников шахматной игре способствует развитию внутреннего плана действий, а также когнитивных умений, обеспечивающих психологическую безопасность.

Вторая гипотеза исследования – существует взаимосвязь между уровнем развития способствующих психологической безопасности когнитивных умений и аналогичными когнитивными умениями в шахматной игре.

В исследовании приняли участие 120 обучающихся начальных классов МБОУ «Гимназии №2 г. Тосно», где 30 учащихся первых и вторых классов обучались шахматной игре (далее группа «Э1»), 30 учащихся первых и вторых классов не обучались шахматной игре (далее группа «К1»). Аналогично 30 учащихся третьих и четвертых классов обучались игре в шахматы (группа «Э2»), а еще 30 учащихся третьих и четвертых классов шахматной игре не обучались (группа «К2»).

Исследование заключалось в проведении формирующего эксперимента с замерами в начале и конце эксперимента в каждой из групп. Таким образом, первый замер был произведен на протяжении сентября и начала октября 2017 года. Далее до марта 2018 года было произведено обучение экспериментальных групп шахматной игре с интенсивностью 2 занятия по 45 минут в неделю. Во время обучения была использована стандартная программа обучения шахматам, в которой учащиеся изучают ряд тем, в

том числе отрабатывают умения распознавать и предвидеть опасности (угрозы) в шахматной игре, а также осуществлять эффективный выбор в ситуации опасностей и угроз. Затем в марте 2018 года был произведен повторный замер исследуемых характеристик.

В таблице 1 представлен перечень методик, использованных в исследовании.

*Таблица 1.*

*Методики для сбора эмпирического материала*

№	Методики	Исследуемые характеристики	Краткое обозначение характеристики в исследовании
1	«Дорожные ситуации» И.В. Децик	Умение распознавать опасности	«Распознавание»
2	Авторская методика неоконченных предложений	Умение предвидеть опасности	«Предвидение»
3	«Проблемные ситуации» П.И. Беляевой	Умение осуществлять эффективный выбор в ситуации опасности	«ЭффВыбор»
4	«Логические задачи» А.З. Зака	Внутренний план действий	«ВПД»
5	Авторские тематические шахматные задачи	Умения распознавать, предвидеть опасности, осуществлять эффективный выбор в ситуации опасности в шахматной игре	«ШРаспознавание», «ШПредвидение», «ШЭффВыбор»

Первые четыре методики были даны как экспериментальным, так и контрольным группам на обоих срезах. Методика авторских тематических шахматных задач была предъявлена только испытуемым экспериментальных групп на втором замере.

В качестве методов обработки и интерпретации экспериментальных данных применялся качественный и количественный анализ. Статистические расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы SPSS Statistics 17.0, а также Microsoft Office Excel 2011.

**Результаты.** В ходе диагностики испытуемых были получены результаты по каждой исследуемой характеристике. Была проведена проверка на нормальность распределения тестом Колмогорова-Смирнова. В ходе данной проверки было выявлено, что все полученные данные имеют нормальное распределение, что позволило нам использовать для дальнейшего анализа параметрические критерии.

Полученные в ходе диагностики по обоим срезам данные в виде средних значений представлены в таблице 2 (значения указывают на количество набранных испытуемыми баллов).

Таблица 2.

Средние значения исследуемых характеристик на первом срезе

Характеристика Группа	ВПД	Распознавание	Предвидение	ЭффВыбор
Э1	10,5 <sup>d</sup>	13,3 <sup>c</sup>	2,6 <sup>c</sup>	8,4 <sup>c</sup>
Э2	13,9 <sup>c</sup>	17,5 <sup>c</sup>	4,1 <sup>c</sup>	10,3 <sup>c</sup>
К1	10,4 <sup>d</sup>	13,6 <sup>c</sup>	2,7 <sup>c</sup>	8,3 <sup>c</sup>
К2	13,9 <sup>c</sup>	17,4 <sup>c</sup>	4,2 <sup>c</sup>	10,3 <sup>c</sup>

а – уровень высокий

b – уровень выше среднего

с – уровень средний

d – уровень ниже среднего

е – уровень низкий

Во-первых, следует отметить минимальные различия между соответственными возрастными группами (Э1 к К1; Э2 к К2), что позволяет нам адекватно оценивать их последующие расхождения. В экспериментальных группах эти приросты значительно выше, чем в контрольных группах, что позволяет сделать вывод о влиянии фактора обучения игре в шахматы на развитие исследуемых характеристик. Фактически участники группы Э1 на втором срезе по отношению к группам Э2 и К2 на первом срезе показали почти одинаковые результаты по уровню развития ВПД (13,8 к 13,9) и умению распознавать опасности (17,1 к 17,4), а также более высокие результаты по умению предвидеть опасности (5,1 к 4,2) и умению осуществлять эффективный выбор в ситуации опасности (11,9 к 10,3). Таким образом, можно говорить об опережении в развитии более чем на год по исследуемым характеристикам в группе Э1. Группу Э2 можно сравнивать только с группой К2, поэтому можно только снова констатировать факт больших приростов.

Оценка статистической значимости различий между срезами для каждой группы проводилась при помощи сравнения средних значений для зависимых выборок по t-критерию Стьюдента (см. табл. 3).

Результаты, представленные в таблице 3, позволяют констатировать наличие статистической значимости по всем характеристикам в каждой группе, что объясняется естественным развитием детей. Однако значения t-критерия в экспериментальных группах значительно выше аналогичных значений в контрольных группах, что приводит к оценке различий всех значений по всем характеристикам в экспериментальных группах как значимых на 99,9% уровне значимости. Таким образом, можно считать доказанной первую гипотезу исследования, говорящую об эффективности обучения шахматам младших школьников для развития когнитивных умений, обеспечивающих психологическую безопасность.

Таблица 3.

Статистическая значимость изменений в результате исследования

Характеристика Группа	ВПД	Распознавание	Предвидение	ЭффВыбор
Э1	5,16**	5,09**	7,33**	6,69**
Э2	4,28**	4,60**	5,63**	8,39**
К1	3,16*	3,84**	3,35*	3,94**
К2	2,19*	3,10*	3,15*	5,12**

\* - изменения статистически значимы при  $p=0,05$ \*\* - изменения статистически значимы при  $p=0,001$ 

Для оценки взаимосвязей между исследуемыми характеристиками в каждой группе на обоих срезах был использован корреляционный анализ по  $r$ -критерию Пирсона. Значимые корреляции были зафиксированы только на втором срезе в группах Э1 и Э2. Результаты корреляционного анализа данных второго среза в группе Э1 представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Значения корреляционного анализа  
изучаемых характеристик для группы Э1

Характеристики	Распознавание	Предвидение	ЭффВыбор	ВПД	Распознавание (шахм.)	Предвидение (шахм.)	Эфф. Выбор (шахм.)
Распознавание	1	-0,221	0,156	0,396*	0,904**	-0,193	0,116
Предвидение	-0,221	1	-0,018	0,575*	-0,225	0,964**	0,114
ЭффВыбор	0,156	-0,018	1	0,615*	0,183	-0,008	0,917**
ВПД	0,396*	0,575**	0,615*	1	0,45*	0,618**	0,709**
Распознавание (шахм.)	0,904**	-0,225	0,183	0,45*	1	-0,143	0,167
Предвидение (шахм.)	-0,193	0,964**	-0,008	0,618*	-0,143	1	0,143
ЭффВыбор (шахм.)	0,116	0,114	0,917*	0,709*	0,167	0,143	1

\* – корреляция значима на уровне 0,05

\*\* – корреляция значима на уровне 0,01

Анализируя представленные данные, можно сделать следующие выводы: есть взаимосвязь между ВПД и умениями распознавать, предвидеть и осуществлять эффективный выбор. Так как не выявлено аналогичных результатов ни на первом срезе, ни на втором срезе в контрольных группах,

можно предполагать, что полученные результаты являются следствием обучения шахматной игре. Также существует взаимосвязь между ВПД и исследуемыми умениями в шахматной игре, что позволяет сделать вывод о зависимости уровня развития исследуемых шахматных умений от уровня развития ВПД. Это предположение определяется логикой, оценивающей ВПД как психологическую характеристику, влияющую на непсихологические шахматные умения. И наиболее важным для доказательства является наличие взаимосвязей между исследуемыми шахматными умениями и психологическими умениями. Возможной причиной этих взаимосвязей может быть перенос полученного опыта взаимодействия с опасностями в шахматной игре на условия реальной жизни (структурный компонент ВПД по Е.В. Минаевой).

Отметим, что в результате корреляционного анализа данных второго среза в группе Э2 полученные значения позволяют отмечать аналогичные представленным выше взаимосвязи и выводы. Таким образом, можно считать доказанной вторую гипотезу о существовании взаимосвязей между уровнем развития способствующих психологической безопасности когнитивных умений и аналогичными когнитивными умениями в шахматной игре.

**Выводы.** Подводя итоги проведенному исследованию, мы можем сделать следующие выводы:

- В исследовании установлено, что обучение младших школьников шахматной игре способствует развитию внутреннего плана действий, а также когнитивных умений, обеспечивающих психологическую безопасность. Подтверждением служат большие статистически значимые приросты исследуемых характеристик у испытуемых экспериментальных групп, чем у контрольных.
- Выявлено наличие взаимосвязи между уровнем развития внутреннего плана действий и уровнем развития когнитивных умений, обеспечивающих психологическую безопасность. Подтверждением служат результаты корреляционного анализа, указывающие на наличие взаимосвязей между вышеуказанными умениями.
- Полученные в исследовании результаты позволяют констатировать наличие переноса сформированных в шахматной игре когнитивных умений, позволяющих распознавать опасности, предвидеть опасности и осуществлять эффективный выбор в ситуации опасности, на обеспечение психологической безопасности младшего в других видах деятельности. Об этом нам позволяет говорить логика исследования, заключающаяся в обучении шахматам в процессе формирующего эксперимента, и значимые взаимосвязи показателей когнитивных умений шахматистов, проявляющихся в игре и в жизнедеятельности.

Следовательно, мы можем говорить о целесообразности использования обучения шахматной игре для обеспечения психологической безопас-



ности младших школьников. Эффективность данного способа состоит в развитии необходимых для обеспечения психологической безопасности когнитивных умений в шахматной игре и последующем переносе этих умений в область реальной жизнедеятельности.

### **Литература:**

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
2. Гурская С.П. Характеристика структурных элементов ситуации выбора // Вестник ЮУрГУ. 2012. №45. С.4-11.
3. Заика Е.В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников // Вопросы психологии 1994. №5. С. 60-67.
4. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
5. Каспаров Г. Шахматы как модель жизни. М.; Эксмо, 2007. 352 с.
6. Козелецкий Ю. Психологическая теория. М.: Прогресс, 1979. 503 с.
7. Кравченко С.А. Темпоральная психология. Психология времени (прошедшего, настоящего, будущего, вечности) и безвременья. М.: Б.М., 2009. 296 с.
8. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза. Таганрог: ТРУ, 2005. 305 с.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
10. Минаева Е.В., Дедова О.Ю., Евстифеева А.Г. Диагностика внутреннего плана действий у младших школьников на учебном содержании // Теория и практика общественного развития. 2014. №20. С.199-201.
11. Парамонова Т.Ю. Психологический анализ стратегического планирования в игре шахматистов : автореф. дис. ... канд. психол. Наук. М., 1999. 22 с.
12. Пономарев Я.А. Знания, мышление, умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. 264 с.
13. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 342 с.
14. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология): монография. М.: ФЛИНТА, 2015. 711 с.
15. Шахматы: Энциклопедический словарь / Гл. ред. А. Е. Карпов. М.: Советская энциклопедия, 1990. 621 с.

# ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛ И ВУЗОВ

**Ефременко И.О.**, аспирант, Институт психологии  
РГПУ им А.И. Герцена, [ilia-efremencko@yandex.ru](mailto:ilia-efremencko@yandex.ru)

**Малкова Е.Е.**, профессор кафедры клинической психологии и психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена, [helen\\_malkova@mail.ru](mailto:helen_malkova@mail.ru)

**Аннотация:** На данный момент проблема развития познавательной деятельности поднимается на государственном уровне, в частности, в «Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы», утвержденной Д. Медведевым, от 23 мая 2015 года. В данной программе особое внимание обращено не столько на количество учебных заведений, сколько на качество образования и необходимость его реорганизации, начиная со школ, заканчивая ВУЗами. Данная необходимость возникает вследствие изменения культурно-исторической эпохи и широкого распространения технологий и средств массовой информации. Таким образом, появляется закономерный вопрос, какое влияние оказывают цифровые технологии на образовательный процесс школ и ВУЗов? Статья представляет собой анализ проведенных зарубежных исследований на тему существования феномена «цифрового поколения», которое является информационно компетентным на том только основании, что представители этого поколения никогда не знали «нецифрового» мира, и анализа тенденций «оцифровки» знаний и методов предоставления данных знаний в современном мире. В результате анализа имеющейся на эту тему зарубежной литературы, мы приходим к выводу, что феномен «цифрового эмигранства» является скорее преждевременным заблуждением. Навыки использования и освоения цифровой среды развиваются у людей, которые столкнулись с технологиями в юношеском и зрелом возрасте, ничуть не хуже, а в некоторых ситуациях и превосходят навыки людей, выросших в информационной среде.

**Ключевые слова:** цифровое поколение, цифровые эмигранты, онлайн-образование, цифровая грамотность, образовательная среда.

**Введение.** Особенности 21 века, заключающиеся в колоссальном развитии технического прогресса, приводят к появлению больших потоков информации, создающих информационное поле для человечества, без которого довольно сложно представить жизнь в современном обществе. Развитие средств массовой информации, появление огромного количества социальных сетей, а также средств, упрощающих общение посредством мгновенных отправок сообщений, как текстовых, так и звуковых, значительно упрощают и расширяют возможности контактов между людьми. В результате подобных изменений вполне целесообразно задаться вопросом: каким образом это может повлиять на формирование познавательных процессов современных школьников и студентов?

Таким образом, целью данной работы является изучить влияние цифровых технологий на образовательный процесс школ и ВУЗов.

Задачами данной статьи являются:

- во-первых, сбор и анализ современной иностранной литературы, которая касается данного вопроса;

- во-вторых, сопоставление данных знаний с современной образовательной ситуацией в России.

Основным методом в данной работе выступает изучение литературы и других источников информации.

Дискуссии на темы образовательной политики и практики часто включают в себя точку зрения о том, что студенты, рождённые в эпоху мультимедийной среды, фундаментальным образом отличаются от предыдущих поколений студентов.

Когда обсуждаются образовательные инновации, необходимость более эффективных педагогических подходов, а также вопрос проблемы мотивации, на арене неизбежно появляется термин «digitalnative» – «цифровое поколение» [9; 10].

Ряд ученых отмечают наличие «разрыва между высшим образованием и навыками 21-го века»: «Хотя эти навыки естественны для цифрового поколения, они не учитываются в системе образования» [9]. По мнению Ламберта Купера, «Учителям следует использовать мультимедийные технологии в контексте насыщенной технологиями среды обитания учеников» [2].

Термин «цифровое поколение» был введён Марком Пренски в 2001 году и описывает группу детей, подростков и молодых взрослых (рождённых после 1984 года), которые включены в цифровые технологии с рождения. Этот факт, по мнению автора, наделяет эту группу специфическими и даже уникальными характеристиками, не присущими предыдущим поколениям. В свою очередь, группа людей, рождённых до 1984 года – года возникновения 8-битной видео-игры, или, в соответствии с другой точкой зрения, до 1980 года, – носит название «цифровых эмигрантов» [10].

Предполагается, что цифровое поколение обладает продвинутыми техническими цифровыми навыками и учебными предпочтениями, которым не соответствует традиционная модель образования.

Помимо этого, стоит учитывать, что если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума: семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, – но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому. Сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка и в процесс его развития.

Вим Вин, Бен Враккинг в 2006 году используют термин «homozapiens» для определения нового поколения учеников, которые без помощи других научились таким метакогнитивным навыкам, как научение, основанное на открытии, опытное научение, активное научение, самоорганизация и саморегуляция, решение проблем, преобразование своего имплицитного (напр., неявного) и эксплицитного знания в эксплицитное для других [8].

Другие термины – netgeneration – «сетевое поколение» [8; 14], Generation I, или iGeneration – «поколение I» [10,11], Google Generation – «Google-поколение» [13], AppGeneration – «поколение приложений» [5], и так далее. Нельзя не согласиться, что такой подход имеет определённую привлекательность, поскольку часто представители этого поколения помогают взрослым разобраться с современными технологиями [3].

Ряд исследований [2; 4; 6] ставят вопрос о существовании цифрового поколения и необходимости преобразования образовательной системы с учётом этого поколения. Исследователи обнаружили, что люди, рождённые после 1984 года, умеют использовать такие приложения, как Facebook и некоторые другие, включая использование Интернета, при этом не обладают глубоким знанием технологий. Людям, родившимся до 1984 года, чаще требуются более глубокие знания в области работы той или иной технологии, недостаток этих знаний может снижать уровень работоспособности с цифровыми технологиями.

По данным исследования, проведенного рядом ученых в 2011 году, хотя студенты и используют технологии для обучения и социальной жизни, набор этих технологий ограничен [13].

М. Буллен и его коллеги полагают, что они не в полной мере знают возможности технологий, которые используют, и необходимо дальнейшее изучение этих возможностей для полноценного их использования в обучении и решении проблем. Исследование, проведённое в 2013 году, показало, что старшая группа студентов (>30 лет, рождённые до 1984 года) в большей степени продемонстрировало характеристики, приписываемые цифровому поколению: 58% таких компетентных в этой области студентов принадлежало к группе старше 30 лет [2].

Что касается учителей, то в отчёте, опубликованном в 2014 году, авторы утверждают, что учителя используют объём технологий, сопоставимый с учениками, и даже превосходят учеников – как в школе, так и за её пределами [11; 12].

На данный момент набирает популярность такой феномен, как дистанционное или онлайн-образование. Ряд социальных тенденций сформировал благоприятную среду для развития и распространения онлайн-обучения. Интернет становится основой повседневной жизни большинства людей, а разработчики в сфере IT-технологий предлагают различные программы, позволяющие пользователям бесплатно стать участником разно-

профильных образовательных сервисов (Telegram-каналы; Подкасты на IOS, Itunes U). В условиях ускорения темпов жизни мегаполисов для большинства людей возможность дистанционного обучения становится ключом к постоянному профессиональному и личностному развитию [1].

Но при этом остается открытым актуальный вопрос, как цифровые технологии в образовании могут влиять на формирование высших психических функций учеников школ и студентов.

Обобщив вышесказанное выделить следующие важные моменты, выявленные в ходе анализа литературы:

Во-первых, данные исследований позволят учителям избавиться от ошибочного мнения о том, что ученики более осведомлены в современных технологиях, чем сами учителя и старшие студенты.

Во-вторых, они позволят преодолеть суждение о том, что есть «цифровые иммигранты», не обладающие способностями, которые приписываются цифровому поколению.

В-третьих, «цифровая грамотность» является необходимой для студентов, учителей и будущих учителей.

Таким образом, понимание позитивных и негативных эффектов цифровой образовательной среды предполагает необходимость использования правильного инструмента в нужное время для конкретной цели, с ключевым участием преподавателя в определении того, какие методики должны использоваться и когда.

Немаловажно для понимания влияния цифровых технологий на образовательный процесс и то, что, как показали зарубежные исследования, дети, росшие в эпоху огромного информационного развития, не превосходят в овладении программами или приборами предшественников, которые освоили данные технологии в сознательном возрасте. Это поднимает вопрос о существовании преимуществ или, скорее, недостатков «цифрового поколения» перед поколением, выросшим в «традиционной» среде.

Делая **вывод**, стоит отметить, что результаты зарубежных исследователей могут поспособствовать проработке данной тематики в отечественной психологии, так как эта проблема начинает набирать актуальность и развиваться в контексте клипового мышления и псевдопатологий познавательных процессов, изучаемых отечественными психологами и педагогами. В дальнейшем полученные теоретические знания, в ходе исследования, смогут стать подспорьем для экспериментального изучения школьников и студентов на предмет особенностей формирования познавательных процессов в информационной среде.

## **Литература:**

1. Синева А.Ю. Виртуальный профессор: новая модель организации учебного процесса в высшем образовании: Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: возможности и

- пределы преобразования университетов». СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 193 с. С. 176-180.
2. Bullen M., Morgan T., Belfer K., Qayyum A. The digital learner at BCIT and implications for an e-strategy // *International Review of Research in Open and Distributed*. 2008. №16(3). Pp. 171-190.
  3. Correa T. Bottom up technology transmission within families: Exploring how youths influence their parents' digital media use with dyadic data // *Journal of Communication*. 2014. №64 (1). Pp. 103-124.
  4. Ebner M., Schiefner M., Nagler W. Has the Net-Generation arrived at the university? - oder der Student von Heute, ein Digital Native? or Contemporary student e a Digital Native? // *Medien in der Wissenschaft*. 2008. №48, Pp. 113-123.
  5. Gardner H., Davis K. *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT: Yale University Press, 2013.
  6. Kennedy G., Dalgarno B., Gray K. et al. The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings / Atkinson C., McBeath S.K., Soong A., Cheers C. (Eds.). Singapore: Centre for Educational Development, Nanyang Technological University, 2007. Pp. 7-28.
  7. Kirschner P., De Bruyckere P. The myths of the digital native and the multitasker // *Teaching and Teacher Education*. 2017. №67. Pp. 135-142.
  8. Oblinger D., Oblinger J. (Eds.) *Educating the net generation*. 2005 // <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation> (дата обращения: 13.05.2018).
  9. Prensky M. Digital natives digital immigrants // *Horizon NCB University Press*. 2001. №9 (5). P. 1-6.
  10. Prensky M. *Don't bother me, mom, I'm learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!* New York, NY: Paragon House, 2006.
  11. Rosen L.D. *Me, MySpace, and I: Parenting the net generation*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2007.
  12. Rosen L.D., Carrier M.L., Cheever N.A. Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying // *Computers in Human Behavior*. 2013. №29. Pp. 948-958.
  13. Rowlands I., Nicholas D., Williams P. et al. The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future // *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*. 2008. №60, Pз. 290-310.
  14. Tapscott D. *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York, NY: McGraw-Hill, 1997.

## САМООЦЕНКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

**Иванов А.С.**, студент, факультет математики  
РГПУ им А.И.Герцена, ivan0vartems@yandex.ru

**Микляева А.В.**, профессор кафедры психологии человека  
РГПУ им. А.И. Герцена, a-miklyaeva@yandex.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования самооценок математических способностей и успешности, внутренней мотивации к изучению математики и академической успеваемости по алгебре и геометрии у старших подростков. Актуальные и идеальные самооценки, уровень притязаний измерялись при помощи методики Дембо-Рубинштейн, уровень внутренней мотивации при помощи методики Т.Д. Дубовицкой. Количественных различий по измеряемым характеристикам между выборками мальчиков и девочек выявлено не было. На основе проведенного корреляционного анализа выдвигаются два предположения: 1) девочки меньше связывают свои математические успехи со своими математическими способностями, чем мальчики, и 2) девочки не учитывают свои актуальные математические способности и успехи при формировании идеальных представлений о себе в математике.

**Ключевые слова:** гендерный разрыв в математике, самооценка математических способностей, математические способности, математическая успешность, подростки.

**Введение.** Одной из проблем математического образования является гендерный разрыв в математике. Под ним понимают различия между женщинами и мужчинами, характеризующиеся тем, что женщины достигают меньших успехов в математике, чем мужчины. Данные исследований показывают, что с международными математическими тестами (такими как TIMS и PISA) мальчики справляются лучше девочек, но разница в результатах незначительна [6]. Представленный в статье S.M. Lindberg и коллег метаанализ 242 исследований гендерного разрыва в математике, проведенных с 1990 по 2007 год, показал, что разница результатов математических тестов среди мальчиков и девочек младшего и среднего школьного возраста незначительна, но она увеличивается в старших классах. В целом авторы этого исследования отмечают, что пол можно понимать как предиктор математической эффективности [9]. В исследовании Ю.Д. Чертковой и М.С. Егоровой были проанализированы результаты ЕГЭ по математике за 2010-2012 годы, которые также показали незначительное превосходство в результатах экзамена у мальчиков [4]. В связи с этим важно отметить, что эти данные не позволяют говорить о том, что математические способности мальчиков лучше, чем у девочек. Приведём цитату из статьи Е. Fennema, исследовательницы гендерного разрыва в математике, которая пишет о том, что мальчики чаще выбирают дополнительные курсы по математике, а, следовательно, «вывод о том, что мужчины обладают более выраженными математическими способностями, был сделан на основе исследова-

ний, где фактически сопоставлялись не мужчины и женщины, а люди с более высокой и более низкой математической подготовкой» [1].

В исследовании, проведенном L. Guiso и коллегами, были проанализированы данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Баллы девочек по математике в среднем на 10,5 ниже, чем у мальчиков (что равно 2 % от суммы баллов экзамена), но результаты в разных странах неодинаковы. Была найдена отрицательная корреляция между гендерным равенством в стране и разницей результатов девочек и мальчиков в математике. На основе регрессионного анализа было установлено, что данный результат не является следствием биологических факторов, экономического благополучия той или иной страны [7].

Важно отметить, что гендерные различия в математике сильнее среди одаренных детей, чем среди учеников средних способностей, что подтверждено многочисленными исследованиями [5; 10; 12; 14]. Так, в исследовании M.C. Make и коллег, опубликованном в 2016 году, исследовались правый (выше 5 %) и крайне правый (выше 0,0 1%) хвосты распределения математических способностей среди учеников 7 классов Соединенных Штатов Америки и Индии. Авторы исследования сообщают, что в последние 20 лет преобладание мужчин в этих группах учащихся уменьшалось, но соотношение по-прежнему остается в пользу мужчин.

Также стоит обратить внимание на то, как продолжают своё образование мальчики и девочки. Большинство поступающих на направление «Математика» в российские ВУЗы – мужчины, при том их доля неуклонно растет (в 2011 году 66,16 %, в 2016 – 68,37 %). В целом для российских абитуриентов имеет место гендерная поляризация представлений о профессиях: «типично мужских» и «типично женских» больше, чем нейтральных. Важно отметить, что группу мужских специальностей занимают практически только инженерные специальности (которые не встречаются в группе женских профессий) и лишь на немногих из них увеличивается доля поступивших женщин [3].

В связи с этим представляет интерес вопрос, связанный с различием самооценок своих математических способностей у мальчиков и девочек. У мальчиков отмечается более высокая самооценка в математике и мотивация к её изучению, что может способствовать превосходству в ней [8; 13].

**Программа исследования.** Целью исследования является изучение взаимосвязей самооценок математических способностей и математической успешности, внутренней мотивации к изучению математики и академической успеваемостью по алгебре и геометрии у старших подростков и выявление гендерных различий по этим характеристикам.

В исследовании на добровольной основе приняли участие 68 учащихся 8-10 классов одной из школ с углубленным изучением предметов информационно-технологического профиля города Санкт-Петербурга из них 32 подростка женского пола, 36 – мужского, в возрасте 13-16 лет.



Высота актуальной и идеальной самооценки, уровень притязаний математических способностей и математической успешности измерялись при помощи модифицированной методики Дембо-Рубинштейн. Для наших целей мы использовали две шкалы, обозначенные нами как «Математические способности» и «Математическая успешность». Выраженность внутренней мотивации была измерена при помощи методики Т.Д. Дубовицкой [2]. Академическая успеваемость анализировалась как среднее арифметическое всех отметок за период с 1.09.2017 года по 16.02.2018.

Для анализа корреляций использовался коэффициент ранговой корреляции  $\tau$  Кендалла. Выбор коэффициента обусловлен большим количеством выбросов (которые определялись нами как значения переменной, отклоняющиеся от среднего больше (по модулю), чем на полтора межквартильных расстояния). Для сравнения выборок мальчиков и девочек использовался U Критерий Манна-Уитни.

**Результаты.** Значимых различий между выборками мальчиков и девочек ни по одному из показателей выявлено не было (см. таблицу 1).

*Таблица 1.*

*Средние значения для выборок мальчиков и девочек и результат проверки критерием U Манна-Уитни*

<b>Переменная</b>	<b>Среднее для выборки мальчиков</b>	<b>Среднее для выборки девочек</b>	<b>Значение U</b>	<b>р-уровень</b>
Академическая успеваемость по алгебре	3,51	3,54	569,5	0,936
Академическая успеваемость по геометрии	3,28	3,35	533,5	0,601
Актуальная самооценка математических способностей	62,19	58,72	481	0,243
Идеальная самооценка математических способностей	88,17	86,41	569,5	0,936
Уровень притязаний математических способностей	76,64	71,97	447	0,113
Актуальная самооценка математической успешности	53,17	52,34	559	0,834
Идеальная самооценка математической успешности	87,47	87,56	572,5	0,966
Уровень притязаний математической успешности	75	70,06	452,5	0,129
Уровень внутренней мотивации	13,33	11,59	436	0,084

Как можно заметить из этой таблицы, для нашей выборки средняя академическая успеваемость выше у девочек, по всем остальным измеряемым переменным среднее выше у мальчиков, но в результате проверки критерием U Манна-Уитни мы получили, что эти различия не являются значимыми.

Корреляционный анализ показал, что у мальчиков актуальная и идеальная самооценка, уровень притязаний математических способностей значимо коррелируют (с более высоким коэффициентом корреляции) с аналогичными характеристиками для математической успешности (коэффициенты корреляции представлены в таблице 2).

Таблица 2.

*Коэффициенты корреляции для выборок мальчиков и девочек*

<b>Пояснения к столбцам</b> <b>Переменная</b>	<b>Коэффициент корреляции для мальчиков между переменной в строке для математических способностей и математической успешности</b>	<b>Коэффициент корреляции для девочек между переменной в строке для математических способностей и математической успешности</b>
Актуальная самооценка	0,621 (p<0,01)	0,557(p<0,01)
Идеальная самооценка	0,728(p<0,01)	0,591(p<0,01)
Уровень притязаний	0,655(p<0,01)	0,594(p<0,01)

В выборке мальчиков идеальные самооценки уровня математических успешности значимо коррелируют со всеми измеряемыми характеристиками самооценки математических способностей (кроме идеальной самооценки математической успешности и актуальной самооценки математических способностей). У девочек же значимо взаимосвязаны идеальные самооценки математических способностей и успешности в математике. В выборке мальчиков больше взаимосвязей между самооценками математических способностей и успешности. У девочек же их меньше, и сильные взаимосвязи есть только для соответствующих друг другу самооценок (см. рисунки 1-2).

## Связь между самооценками математических способности и успешности: мальчики

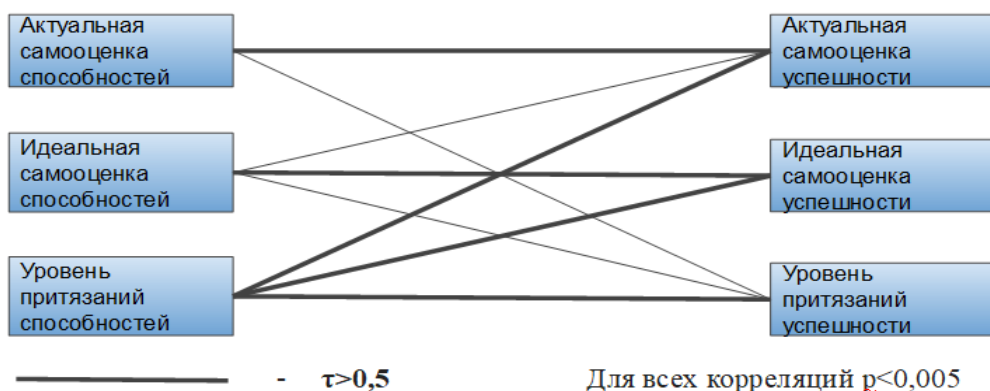


Рисунок 1. Корреляционная плеяда для мальчиков

## Связь между самооценками математических способности и успешности: девочки

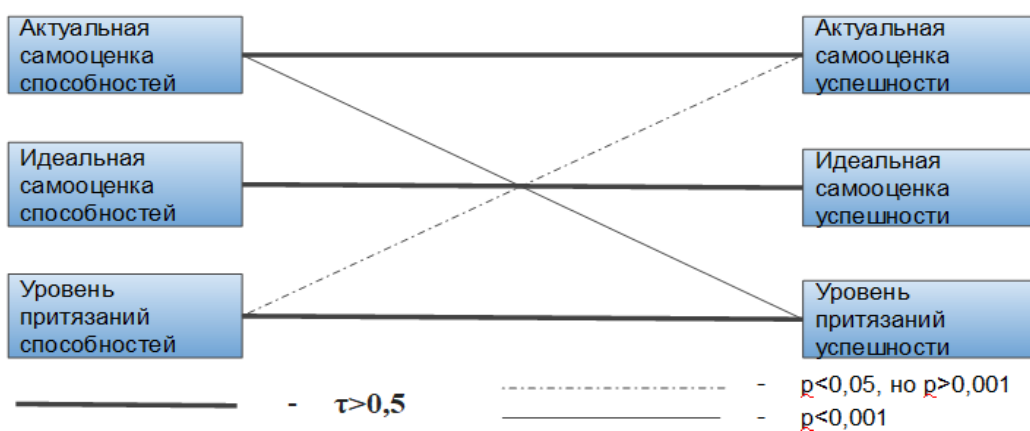


Рисунок 2. Корреляционная плеяда для девочек

В выборке мальчиков были получены статистически значимые взаимосвязи показателей актуальной самооценки, идеальной самооценки и математических способностей ( $\tau=0,358$ ;  $p<0,01$ ), и математической успешности ( $\tau=0,402$ ;  $p<0,01$ ). В выборке девочек такой значимой взаимосвязи выявлено не было (для математических способностей  $p=0,189$ , для успешности в математике  $p=0,832$ ).

Академическая успеваемость по алгебре и геометрии в выборке девочек значимо взаимосвязана с актуальными самооценками математических способностей (для алгебры:  $\tau=0,347$ ;  $p<0,01$ , для геометрии  $\tau=0,292$ ;  $p<0,05$ ) и математической успешности (для алгебры:  $\tau=0,497$ ;  $p<0,01$ , для

геометрии  $\tau=0,426$ ;  $p<0,01$ ). Внутренняя мотивация к изучению математики в выборке мальчиков значимо взаимосвязана только с академической успеваемостью по алгебре ( $\tau=0,337$ ;  $p<0,01$ ) и геометрии ( $\tau=0,272$ ;  $p<0,05$ ).

Академическая успеваемость по алгебре и геометрии в выборке мальчиков значимо взаимосвязана с актуальными самооценками математических способностей (для алгебры:  $\tau=0,280$ ;  $p<0,05$ , для геометрии  $\tau=0,322$ ;  $p<0,01$ ) и математической успешности (для алгебры:  $\tau=0,405$ ;  $p<0,01$ , для геометрии  $\tau=0,361$ ;  $p<0,01$ ). Внутренняя мотивация к изучению математики в выборке мальчиков значимо взаимосвязана только с академической успеваемостью по алгебре ( $\tau=0,359$ ;  $p<0,01$ ).

**Обсуждение результатов.** Полученные данные позволяют нам выдвинуть предположение о том, что девочки реже связывают свои математические успехи со своими математическими способностями, чем мальчики. Это предположение подтверждают более слабые корреляции между идеальными, актуальными самооценками и уровнями притязаний для математических способностей и математической успешности, а также отсутствие значимых корреляций между актуальной самооценкой/уровнем притязаний математических способностей и идеальной самооценкой своей математической успешности (а корреляцию между идеальными самооценками можно объяснить тем, что обе, как правило, высокие и коррелируют лишь по этой причине). Данная гипотеза согласуется с результатами, полученными в исследовании W. Parsons, J. Eccles и коллег: родители чаще приписывают математические успехи своих сыновей их математическим способностям, а успехи в математике у девочек объясняют их усидчивостью и усердной работой [11]. Возможно, девочки перенимают позицию своих родителей. Данная гипотеза нуждается в экспериментальном подтверждении, так как основана на данных корреляционного анализа.

Отсутствие взаимосвязи между актуальным и идеальным уровнем самооценки математических способностей и математических успешности у девочек может говорить о том, что девочки могут не учитывать свои актуальные математические способности и успехи при формировании идеальных представлений о себе в математике. Это предположение также требует проверки.

Корреляции между академической успеваемостью по алгебре и геометрии и актуальными самооценками можно объяснить тем, что отметки по этим предметом могут служить ориентиром для подростков при формировании самооценки своих математических способностей и успешности в математике.

**Выводы.** Несмотря на то, что выявить гендерные различия не удалось, проведенный нами корреляционный анализ позволяет говорить о том, что самооценки математических способностей и математической успешности у мальчиков и девочек подросткового возраста могут формироваться по-разному. Это подчеркивает важность исследований в области

самооценок в учебной деятельности в гендерном аспекте, особенно по таким гендерно-специфичным предметам, как математика.

Необходимы дальнейшие исследования гендерного аспекта самооценок математических способностей. В качестве перспектив дальнейшей работы можно отметить проверку предположений, выдвинутых на основе корреляционного анализа, и проведение исследования с подобным дизайном на более широкой и репрезентативной выборке.

## Литература:

1. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1993. №2. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932063.htm> (дата обращения 20.05.2018).
2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42-45.
3. Замятина Е.С. Гендерные различия при выборе специальности в вузе в современной России // Мониторинг общественного мнения : Экономические и социальные перемены. 2017. № 3. С.163-176.
4. Черткова Ю.Д., Егорова М.С. Половые различия в математических способностях [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013. Т.6. № 31. URL: <http://psystudy.ru/num/2013v6n31/890-chertkova31> (дата обращения 20.05.2018).
5. Benbow C.P., Lubinski D. Psychological profiles of the mathematically talented: some sex differences and evidence supporting their biological basis // The origins and development of high ability. 1993. №178. P.44-59.
6. Else-Quest N.M., Hyde J.S., Linn M.C. Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis // Psychological Bulletin. №136. 2010. P.103-127.
7. Guiso L., Monte F., Sapienza P., Zingales L. Culture, Gender, and Math // Science. 2008. V.320. №5880. P.1164-1165.
8. Jesse L.M., Wilkins Mathematics and Science Self-Concept: An International Investigation // The Journal of Experimental Education. 2004. V.72. №4. P.331-346.
9. Lindberg S.M., Shibley J.H., Petersen J.L., Linn M.C. New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2010. №136(6). P.1123-1135.
10. Make M.C., Wai J., Peairs K., Putallaz M. Sex differences in the right tail of cognitive abilities: An update and cross cultural extension // Intelligence. 2016. №59. P.8-15.
11. Parsons W., Eccles J., Adler T.F., Kaczala C.M. Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. // Child Development. 1982. V.53. №2. P.310-321.
12. Preckel F., Goetz T., Pekrun R., Kleine M. Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics // Gifted Child Quarterly. 2008. V.52. №2. P.146-159.
13. Skaalvik S., Skaalvik E.M. Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation // Sex Roles. 2004. V.50. №3-4. P.241-251
14. Wai J., Cacchio M., Putallaz M., Make M.C. Sex differences in the right tail of cognitive abilities: A 30 year examination // Intelligence. 2010. V.38. №4. P.412-423.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

**Кареглазова А.А.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена, anndyuar@yandex.ru

**Орлова А.В.**, доцент кафедры психологии развития и образования  
РГПУ им. А.И. Герцена, anyaorlova@list.ru

**Аннотация.** Современное образование переходит в парадигму компетентностного подхода, это касается и программ обучения родителей. В статье приведен анализ данных программ с точки зрения организации работы по профилактике психологического насилия над детьми в семье с целью их совершенствования. Методами исследования выступили стандартизованное интервью с психологами, работающими с детьми-жертвами насилия, и теоретический анализ программ обучения родителей, отобранных на основании поиска в открытых интернет-источниках. Основными линиями анализа рассматривались цели программы, используемые методологические подходы, целевая аудитория, формы организации работы. Выделены следующие направления совершенствования программ для родителей по профилактике психологического насилия над детьми в семье: развитие родительской компетентности, обучение способам совладания со стрессами, рассмотрение специфики работы с детьми младшего школьного и подросткового возраста, работа не только с родителями группы риска и др.

**Ключевые слова:** родительская компетенция, профилактика, психологическое насилие над детьми, программы для родителей.

**Введение.** В настоящее время образование переходит в парадигму компетентностного подхода. Это касается не только всех ступеней школьного и профессионального образования, но и его специфических областей. К примеру, сейчас достаточно распространено понятие «родительская компетентность», которую стремятся повышать и развивать специалисты, работающие с детьми, семьями, родителями и будущими родителями.

В рамках компетентностного подхода рассматривается два ключевых понятия – компетенция и компетентность. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ использует оба понятия, но не раскрывает их смысл. Проанализировав определения компетентности (Зарубин В.Г., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Сухобская Г.С., Царькова Е.А., Чошанов М.А.) и компетенции (Бордовская Н. В., Зимняя И.А., Зеер Э.Ф., Розум С. И., Шишов С.Е.), данных различными авторами, мы составили их обобщающие определения. **Компетентность** можно описать как интегративное качество личности, базирующееся на системе знаний, совокупности профессиональных и социально-культурных качеств, приобретаемых в процессе образования, проявляющихся в поведении, деятельности и актуализируемых при решении профессиональных задач [6; 7; 11; 17;19; 20]. **Компетенцию** можно определить, как способность применять знания, умения, личностные качества и психологические особенности,

обеспечивающую продуктивное выполнение деятельности в определенной профессиональной сфере [2; 6; 7; 11; 16]. Компетенция – это способность человека реализовать свою компетентность в деятельности.

Родительство не является профессиональной деятельностью, хотя требует определенных знаний, навыков и качеств (то есть компетентности) для рождения, развития, воспитания и обучения детей. На сегодняшний день родители (в большинстве случаев) обучаются взаимодействию с ребенком методом проб и ошибок. Это и создает проблему родительской некомпетентности, которая заключается в интересном парадоксе: от родителей требуют психолого-педагогической компетентности, но не обучают ей, а в случае их некомпетентности порицают.

Семья имеет два полярных полюса воздействия: с одной стороны, она может являться положительным фактором развития и поддержки формирующейся личности, с другой стороны, она может стать источником насилия по отношению к детям, и, как следствие, психотравм и личностных расстройств. В качестве одной из мер помощи семье, снижающей риск психотравмирующего воздействия на ребенка, можно рассматривать работу по повышению психолого-педагогических компетенций родителей. Родительская компетенция – это социально-педагогический феномен, обуславливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка [9].

В последние годы появилась тенденция к организации различных родительских кафе, клубов, курсов и к разработке специальных программ обучения родителю, подготовки к рождению ребенка. При этом не все подобные мероприятия организованы профессиональными психологами или специалистами в области детства; не все родители имеют мотивацию посещать такие мероприятия и даже знают об их существовании. Параллельно с этим проблема жестокого обращения с детьми в семье остается актуальной. Против физического и сексуального насилия, пренебрежения нуждами детей призваны бороться и организовывать профилактическую работу социальные службы, органы опеки и попечительства, правоохранительные органы. При этом один аспект насильственного отношения к детям остается слабо затронут. Психологическое насилие по отношению к детям со стороны родителей используется во многих семьях (от 42 до 68,7 %, по данным исследований Кона И.С., Волковой Е.Н., Волковой И.В., Исаевой О.М., Очировой А.В., Коваль Н.В.) [3; 10; 12; 15].

Таким образом, актуальность исследования заключается в необходимости изучения составляющей профилактики психологического насилия над детьми в семье в программах по обучению родителей в связи их активной разработкой и реализацией.

**Программа исследования.** Исследование проходило в два этапа:

- 1) качественный анализ интервью с ключевыми информантами;
- 2) качественный анализ программ профилактики жестокого обращения с детьми.

Цель исследования: определение направлений работы по профилактике психологического насилия над детьми в семье в рамках программ обучения родителей.

Методы исследования: стандартизованное интервью с психологами, работающими с детьми-жертвами насилия, теоретический анализ программ обучения родителей.

Осенью 2017 года нами было проведено углубленное интервью с 8 психологами-практиками, работающими с детьми, пострадавшими от насилия. Опрошенные психологи работают в социальных и общественных организациях Санкт-Петербурга. Они более 5 лет занимаются проблемами насилия: сопровождают детей на следственных действиях, проводят реабилитационную и консультативную работу с детьми и членами их семей. Каждый из них сталкивался более чем с 30 случаями насилия над детьми. Среди них было 6 женщин и 2 мужчин.

Группа респондентов формировалась через личные знакомства. Опрос специалистов проводился в формате структурированного интервью, при личной встрече и занимал около получаса. Мы спрашивали об особенностях детей, которые чаще подвергаются насилию; о наиболее распространенных видах насилия; об особенностях семей, где чаще происходит насилие; об особенностях семей, которые обращаются за помощью; о категориях семей, нуждающихся в профилактике насилия над детьми; о частоте встречаемости насилия над детьми со стороны членов семьи. Использовался качественный анализ данных.

Полученные данные свидетельствуют о том, что типологизировать (по возрасту, психологическим/физическим особенностям, видам) ситуации насилия нельзя, поскольку на них влияет большая совокупность факторов, и каждая подобная ситуация в своем роде уникальна. Это показывает, что выделить семьи группы риска достаточно сложно, поэтому нужно говорить о нестабильных, изменяющихся условиях вокруг семьи, которые могут делать детей мишенями психологического насилия со стороны родителей.

Все опрошенные психологи говорили о необходимости проведения профилактической работы с семьями всех категорий (полные / неполные, благополучные / неблагополучные, малодетные / многодетные, с опекунами, неродными родителями), поскольку сегодня никто не застрахован от проявлений насилия, и прежде всего, психологического. Пока ситуация вокруг и внутри семьи стабильна, насилие проявляется реже, как только ситуация негативно изменяется (прежде всего, это стрессовые ситуации, потеря работы, кризисы семейных отношений, серьезные заболевания), роди-



тель может начать проявлять насилие к своему ребенку [8]. Исходя из этого, мы запланировали разработать программу для родителей по профилактике психологического насилия над детьми в семье и предлагаем опираться в ней на родительские компетенции, поскольку это один из способов психологической помощи семье [13].

Программа обучения родителей – это комплекс занятий, подчиненный одной цели и решающий ряд задач, связанных с воспитанием здоровой личности ребенка, опирающийся на методологические подходы психологии и педагогики.

В связи с этим через интернет-поиск в открытых источниках (на специализированных порталах, в периодических интернет-журналах, на ресурсах методических центров) по ключевым словам «психологические программы для родителей», «программы профилактики насилия над детьми в семье» были найдены и проанализированы 22 русскоязычные программы по обучению родителей (разработанные в России, зарубежные, адаптированные в российской практике и реализующиеся в настоящее время) с целью выделить в них элементы, направленные на профилактику жестокого обращения, в том числе психологического насилия, над детьми в семье. Для рассмотрения отбирались авторские программы, имеющие полное описание.

В результате анализа программы были сгруппированы в четыре подгруппы по основанию психологической составляющей работы с родителями:

1. программы, основанные на рассмотрении ответственности родителей за детей (какое влияние они оказывают, в чем состоят их обязанности, юридическая сторона вопроса воспитания детей) – 4;
2. программы, направленные на улучшение детско-родительских отношений (создание контакта, доверия, улучшение взаимного понимания) – 5;
3. программы, предполагающие обучение родителей в связи с задачами обучения их детей в школе (поступление в первый класс, переход ребенка на другие образовательные ступени, особенности взаимодействия) – 5;
4. программы, затрагивающие непосредственно аспекты профилактики жестокого обращения и насилия над детьми в семье – 8.

Более подробно мы остановимся на последней группе программ. Сюда вошли:

- **международные программы**
- «Зрелое Родительство» (С. Puckering, М. Mills, А. Cox, Н. Maddox, J. Evans (Великобритания), Т. Морозова, С. Довбня (Россия) [21];
- «Изменение проблемного поведения ребенка» (Центр по проблемам насилия и жестокого обращения с детьми Оклахомского Университета, адаптирована сотрудниками Нижегородского ресурсного центра (Волкова Е.Н. и др.) [5];

- «Воспитание на основе здравого смысла» (Реймонд Берк, Рон Херрон (США), адаптация и научная редакция перевода канд. психол. наук Т. Балашовой) [4];
- **региональные программы**
- «Ответственное родительство» (Барабохина В.А., Санкт-Петербург) [14];
- «Московская семья – компетентные родители» (К. Белая, М. Цапенко, Е. Арнаутова, Москва) [22];
- «Папа-школа» (Артоболевский Д.В., Белякова А.В., Гвилава Б.М., Девоян Н.Б., Жукова М.В., Захаров К.А., Захаров С.Я., Карасева Е.И., Кузнецова Н.А., Навольская Д.В., Смыкало Л.В., Суворова С.В., Санкт-Петербург, Межрегиональная общественная организация поддержки семьи, материнства и детства «Врачи детям») [1];
- «Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми» (Першина Л.П., Датская В.С, Коваленко Е.В, Королева Т.А, Любарцева Ж.Г, Михайлова В.М, Попова О.В., Родионова М.М., Скиндрева Е.Н., Филатова Н.Н., Челябинск) [23];
- «Детство без слез» (Петропавловск-Камчатский) [24].

В приведенных программах рассматривались цель, методологические подходы в основе программы, целевая аудитория, методы реализации, длительность программы, ожидаемые результаты, техники и стратегии профилактики насилия над детьми в содержании программ.

**Результаты.** Данные программы ориентированы в основном на родителей детей дошкольного возраста. В их основе лежат элементы развития коммуникативной компетентности, теория привязанности и активное использование методов образования взрослых. Все программы предполагают реализацию через тренинговые формы работы с родителями. Длительность программ варьируется от 6 до 14 встреч. Указанные программы больше ориентированы на вопросы воспитания детей, при этом они имеют в своем содержании темы, специально затрагивающие вопросы насилия над детьми (таблица 1).

Следует отметить, что оценка эффективности запланированных мероприятий проводилась не во всех программах. Программы «Зрелое Родительство», «Изменение проблемного поведения ребенка», «Воспитание на основе здравого смысла», «Ответственное родительство» имеют данную процедуру и подтвержденные результаты.

Таблица 1.

*Элементы профилактики насилия над детьми  
в содержании программ для родителей*

<b>Цель программы</b>	<b>Техники и стратегии профилактики насилия в содержании программы</b>
<b>«Зрелое Родительство»</b>	
Развитие сензитивности родителей к сигналам от ребенка, понимания происходящего с ребенком, его эмоций и потребностей. Повышение качества жизни родителей через планирование дел, расслабление, преодоление симптомов депрессии и тревоги, принятие поддержки от группы и социального окружения в целом	Одно из занятий личностной группы посвящено семейному (супружескому) насилию, а три из детско-родительских семинаров – первой медицинской помощи, безопасности ребенка и собственно проблеме жестокого обращения с детьми. Вопросы родительского влияния на поведение ребенка находятся в фокусе каждого занятия
<b>«Изменение проблемного поведения ребенка»</b>	
Улучшение взаимоотношений в диаде родитель–ребенок, обучение родителей адекватным методам поддержания дисциплины	Методы поддержания дисциплины, которым обучают родителей, являются альтернативой физическому насилию
<b>«Воспитание на основе здравого смысла»</b>	
Обучение родителей более эффективному воспитанию без использования неподходящих наказаний и жестокого обращения	Рассматриваются ситуации ненадлежащего наказания (через применение физического и психологического насилия) и предлагаются альтернативные варианты решения ситуаций. Обучение родителей ненасильственному регулированию поведения детей
<b>«Ответственное родительство»</b>	
Повышение родительской компетенции и улучшение детско-родительских отношений	Тема 11 личностной группы посвящена вопросам сексуального и физического насилия над ребенком
<b>«Московская семья – компетентные родители»</b>	
Объединение ресурсов для комплексного обеспечения разносторонней поддержки социокультурного и воспитательного потенциала московской семьи на всех стадиях ее формирования и жизнедеятельности. Актуализация в общественном сознании потребности в осознании самооценности дошкольного периода детства как базиса всей последующей жизни человека	Одними из результатов программы являются гармонизация детско-родительских отношений и понижение риска реальных и потенциальных факторов семейного неблагополучия и применения насильственных методов воспитания
<b>«Папа-школа»</b>	
Профилактика семейного неблагополучия через вовлечение отцов в заботу о детях и их воспитание	Третье занятие «Права и обязанности отцов», рассматриваются вопросы ненадлежащего и жестокого обращения с ребенком
<b>«Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми»</b>	
Создание условий для мобилизации потенциальных возможностей личности в соответствии с ее реальными притязаниями и соблюдением	Через психодиагностику выявление родителей, нарушающих права ребенка, применяя к нему физическое или психическое

ния прав детей в семье и образовательных учреждениях	насилие. Диагностика особенностей семейного воспитания и особенностей отношений между родителями в тех семьях, в которых нарушаются права детей. Далее коррекционная работа через тренинг на осознание своей Я-концепции и процесса формирования диады «родитель-ребенок»
<b>«Детство без слез»</b>	
Соблюдение прав и интересов детей; профилактика жестокости и насилия среди несовершеннолетних, в семье, в образовательном учреждении; мобилизация потенциальных возможностей личности в соответствии с ее реальными притязаниями	Освобождение от страхов в воспитании малыша, осмысление взаимоотношений в паре, переживание состояние равной ответственности за психологическое здоровье ребенка, раскрытие отцовского и материнского чувства в совместном переживании

**Обсуждение результатов и выводы.** На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. В данных программах в большей степени затрагивается профилактика физического насилия над детьми, меньше психологического, что делает необходимым разработку специальных мер по профилактике психологического насилия над детьми со стороны родителей.
2. В указанных программах не рассматриваются собственно родительские компетенции. При этом опора на них, их развитие, на наш взгляд, может существенно помочь в психологической работе с семьей и сделать результат такой работы более устойчивым.
3. Приведенные программы с точки зрения организации профилактической работы обоснованно ориентируются на родителей дошкольников, поскольку профилактика базируется на принципе «чем раньше, тем лучше». При этом профилактическая работа не ограничивается только дошкольниками, с взрослением детей проблема применения насилия к ним не исчезает. Из этого следует, что необходимо увеличить возраст детей, на родителей которых ориентируются специализированные программы. Также следует учесть поле проблемного поведения детей (особенно провокационное поведение подростков) как фактора применения к ним насильственных методов наказания.
4. Поскольку родители могут применять насилие к своим детям в условиях стрессовых ситуаций, есть необходимость усилить данную составляющую при разработке программы для родителей через обучение способам совладания со стрессами и контроля над проецированием своего негативного состояния на детей, что было отмечено в интервью с психологами [8].
5. По результатам интервью с психологами, можно сказать, что работа по профилактике насилия над детьми в семье должна проводиться с родителями не только группы риска по асоциальному поведению или наси-

лию, а со всеми категориями. Также следует приглашать к участию одновременно мам и пап, поскольку их отношения между собой в данном вопросе не менее важны, привлечение обоих родителей может снизить риск применения насилия к ребенку, и они смогут поддерживать друг друга в сложных ситуациях.

Таким образом, на основе проведенного анализа программ обучения родителей можно сделать вывод, что для разработки программы по профилактике психологического насилия над детьми в семье необходимо:

- при разработке программы обучения родителей опираться на формирование и развитие родительских компетентностей;
- удерживать фокус проблемы психологического насилия над детьми в семье;
- стараться организовывать работу одновременно с обоими родителями;
- рассматривать специфику работы с детьми младшего школьного и подросткового возраста;
- работать с семьями любой категории, а не только группы риска.

Сама работа с родителями должна строиться на методах образования взрослых, учитывать и развивать их родительские компетентности, обучать способам совладания со стрессами. Также программа должна подтверждать свою эффективность. В таком случае данная методическая разработка будет дополнять имеющиеся материалы и расширит профилактическую работу с родителями по вопросам применения психологического насилия к детям.

## **Литература:**

1. «Папа-школа». Руководство для ведущих. – СПб.: Межрегиональная общественная организация поддержки семьи, материнства и детства «Врачи детям», 2017. 186 с.
2. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2011. 432 с.
3. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Исаева О.М. Оценка распространенности насилия над детьми // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 2. 19-34.
4. Воспитание на основе здравого смысла: проверенное и поэтапное руководство по воспитанию ответственных детей и созданию счастливой семьи / Р. Берк, Р. Херрон; пер.: Т. Балашова, М. Бадхен. СПб. : Весь ; Nebraska : FatherFlanagan'sBoys' Home, 2001. 223 с.
5. Защита детей от жестокого обращения / Под ред. Е.Н. Волковой. СПб.: Питер, 2007. 256 с.
6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 42-53.
7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16-31.
8. Кареглазова А.А. Феномен психологического насилия над детьми в семье глазами психологов практиков // Материалы Международного молодежного научного фо-

- рума «ЛОМОНОСОВ-2018». М.: МАКС Пресс, 2018. — 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. - Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод DVD-ROM; AdobeAcrobatReader. — 1450 Мб. — 10000 экз.
9. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем, 2015. №4(48) С. 102-113.
  10. Коваль Н.В. Жестокое обращение с детьми (криминологические и уголовно-правовые проблемы) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2013. 31с.
  11. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 511 с.
  12. Кон И.С. Телесные наказания детей в России: прошлое и настоящее // Историческая психология и социология истории. 2011. Том 4. №1. С. 74-101.
  13. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.
  14. Ответственное родительство. Учебно-методическое пособие по работе с семьей / под ред. В.А, Барабохиной. СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2016. 188 с.
  15. Очирова А.В. Проблема жестокого обращения с детьми в современной семье (социологический анализ): автореф. дис. канд. соц. Наук. СПб., 2005. 28 с.
  16. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. Самара: Профи, 2001. 59 с.
  17. Сухобская Г.С., Божко Н.М. Психотерапевтический эффект тренингов обучения для учителя // Информационный бюллетень: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. 1995. № 4. С. 18-21.
  18. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации».
  19. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Профессиональное образование. 2004. № 6. С. 5-6.
  20. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М.: Народное образование, 1996. 157 с.
  21. Программа «Зрелое родительство» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fireflykids.org/storage/documents/about%20mellow%20parenting%20in%20russia.pdf>. Заглавие с экрана (Дата обращения 14.05.2018).
  22. Программа «Московская семья – компетентные родители» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psiholog880.wmsite.ru/ftpgetfile.php?id=15>. Заглавие с экрана. (Дата обращения 14.05.2018).
  23. Программа «Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://genderis.ru/programma-profilaktika-nasiliya-i-jestokogo-obrasheniya-s-dete.html>. Заглавие с экрана (Дата обращения 14.05.2018).
  24. Программа профилактики и жестокого обращения с детьми «Детство без слез» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/01/30/programma-profilaktiki-i-zhestokogo-obrashcheniya-s-detmi-detstvo-bez>. Заглавие с экрана (Дата обращения 14.05.2018).

## ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ГЕНДЕРНЫМ НОРМАМ И МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ОТЦОВСКОЙ И МАТЕРИНСКОЙ РОЛИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

**Кондратьева А.В.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена, [anastasi.kondr@yandex.ru](mailto:anastasi.kondr@yandex.ru)  
**Клецина И.С.**, профессор кафедры психологии человека  
РГПУ им. А.И. Герцена, [irinaklyotsina@mail.ru](mailto:irinaklyotsina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования приверженности нормам мужского и женского поведения, а также принятые модели поведения в рамках родительской роли у представителей разных поколений. В исследовании приняли участие 156 человек, среди них 35 юношей и 63 девушки от 18 до 21 года и 20 мужчин и 38 женщин зрелого возраста от 30 до 64 лет. Для изучения приверженности гендерным нормам использовались опросники «Нормы мужского поведения» и «Нормы женского поведения», разработанные И.С. Клециной и Е.В. Иоффе [5]. Особенности родительского поведения изучались при помощи авторской анкеты. Выделены три типа гендерных норм: традиционный, смешанный и эгалитарный. Доказаны статистически значимые различия между представителями разных поколений по норме мужского поведения «гомосоциальность и гомофобия» и по таким нормам женского поведения, как «установка на замужество и материнство», «готовность заботиться о семье и близких людях», «приверженность традиционным нормам женского поведения». Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты по сравнению с людьми зрелого возраста наиболее привержены эгалитарным гендерным нормам и современной модели поведения мужчин и женщин в рамках родительской роли.

**Ключевые слова:** гендерные нормы, традиционный тип гендерных норм, эгалитарный тип гендерных норм, традиционная модель родительства, современная модель родительства.

**Введение.** В поведении молодых мужчин и женщин заметны изменения, которые отличаются от поведения представителей старшего поколения. Эти изменения связаны с тенденцией сближения женских и мужских социальных ролей и статусных позиций в трудовой деятельности и брачно-семейных отношениях. Социальное поведение личности изменяется под влиянием таких регуляторов поведения, как традиции, социальные нормы, ценности, социальные установки (аттитюды) [2]. Гендерные нормы, которые являются разновидностью социальных норм, регулируют ролевое поведение мужчин и женщин как членов разных групп и субъектов межличностных отношений [5].

Актуальной проблемой для психологических исследований семьи является вопрос о влиянии изменяющихся гендерных норм на особенности супружеских и детско-родительских отношений.

«Гендерные нормы – правила, образцы поведения, стандарты деятельности мужчин и женщин как членов общества и представителей разных социальных групп» [5, с. 13]. Анализ научных работ, посвященных проблематике гендерных норм, позволяет выделить отличительные осо-

бенности данного феномена. Гендерные нормы способствуют стабилизации характеристик гендерных групп и показывают слабую подверженность изменениям; гендерные нормы, преимущественно, оформляются и конкретизируются на основе культурных традиций и обычаев, поддерживаются влиянием ближайшего окружения и личными убеждениями человека [5; 6]. На основе анализа научной литературы и практики жизни можно выделить два основных типа гендерных норм: традиционный и эгалитарный. Традиционные гендерные нормы предполагают такой вариант мужского и женского поведения, при котором мужские и женские роли различаются, а статус мужчины по сравнению со статусной позицией женщины всегда выше не только в обществе, но и в системе межличностных отношений. Эгалитарный тип гендерных норм ориентирован на равноправие мужчин и женщин во всех сферах их жизни. Приверженцы эгалитарных гендерных норм утверждают, что социальные роли не могут однозначно отождествляться с полом их исполнителя, все социальные роли должны быть взаимозаменяемыми, так как могут исполняться и мужчинами, и женщинами.

Родительство представляет собой сложный феномен, включающий в себя исторически и культурно обусловленные чувства, ценности, отношение к детям, содержание родительских ролей и установки, которые реализуются в практике родительства [4; 8]. Анализ научной литературы по проблеме родительства позволяет выделить две основные модели родительства: традиционную и современную. Основаниями для выделения этих моделей являются такие базовые нормативные установки личности, как ценность родительства для мужчин и женщин и распределение обязанностей при исполнении родительской роли. Традиционная модель родительства подразумевает, что для мужчин отцовство не настолько значимая жизненная ценность, как материнство в жизни женщины, при этом обязанности при исполнении родительской роли у мужчин и женщин дифференцированы. Современную модель родительства характеризует равноправное распределение обязанностей при исполнении родительской роли у мужчин и женщин, а также одинаково высокая значимость и для женщин, и для мужчин их родительской роли.

Изучению особенностей родительского поведения посвящены многие исследования. В таких исследованиях рассматривались качественно-количественные характеристики родительского потенциала, обусловленные степенью идентификации с родительской ролью, гендерные особенности отношения к браку и семье представителей разных поколений, изучалась связь социальных представлений об отцовском поведении с существующими в обществе нормами маскулинности, а также связь различий в представлениях юношей и девушек об отцовстве и материнстве с существующими социокультурными представлениями о поведении мужчины как отца и женщины как матери [1; 3; 9; 10].



Однако роль гендерных норм в формировании моделей поведения в рамках родительской роли у молодых мужчин и женщин специально не рассматривалась в работах современных ученых. Данное эмпирическое исследование направлено на выяснение вопроса о том, на какие нормы мужского и женского поведения в большей мере ориентированы представители младшего поколения в сравнении с ориентациями представителей старшего поколения. Также изучается вопрос сходства и отличий моделей поведения в рамках родительской роли у представителей разных поколений.

**Программа исследования.** *Цель нашего исследования* заключалась в изучении у представителей разных поколений приверженности гендерным нормам и моделей поведения в рамках родительской роли.

Для достижения цели были определены следующие *задачи* эмпирического исследования:

1. Определить приверженность молодежи и людей зрелого возраста одному из следующих типов гендерных норм: традиционному, эгалитарному, смешанному.

2. Выявить приверженность традиционным или современным моделям поведения в рамках отцовской и материнской роли молодежи и людей зрелого возраста.

3. Сравнить результаты представителей двух групп.

*Предметом исследования* стали гендерные нормы и модели поведения в рамках отцовской и материнской роли.

*Выборка исследования.* Общий размер выборки составил 156 человек. Среди них 98 человек – это представители молодого поколения (63 девушки и 35 юношей – студенты 1-3 курса 4 вузов г. Санкт-Петербурга в возрасте от 18 до 21 года) и 58 человек – представители зрелого возраста (38 женщин и 20 мужчин в возрасте от 30 до 64 лет). Исследование проводилось в мае-ноябре 2017 г.

Нами была сформулирована следующая *гипотеза*: представители младшего поколения в большей степени по сравнению с представителями старшего поколения привержены эгалитарным гендерным нормам и современной модели поведения мужчин и женщин в рамках родительской роли.

В соответствии с целями и задачами исследования, для выявления приверженности гендерным нормам были использованы опросники «Нормы мужского поведения» и «Нормы женского поведения», разработанные И.С. Клециной, Е.В. Иоффе [5]. Модели поведения в рамках отцовской и материнской роли изучались с помощью авторской анкеты «Социальные установки о содержании поведения в рамках отцовской и материнской роли».

**Методы исследования.** В исследовании был использован опросный метод. Участники исследования заполняли два опросника и анкету. Опрашивались студенты 1-3 курса 4 вузов г. Санкт-Петербурга, а также их ро-

дители и знакомые зрелого возраста, изъявившие желание принять участие в исследовании. В качестве статистических методов применялась оценка статистической значимости различий с помощью t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни, а также сравнительный анализ данных.

**Результаты.** При рассмотрении вопроса о приверженности студентов и людей зрелого возраста нормам мужского поведения, которые выявлялись с помощью опросника «Нормы мужского поведения», были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

*Результаты изучения норм мужского поведения  
у представителей разных поколений*

Нормы мужского поведения	Молодежь		Люди зрелого возраста	
	М	σ	М	σ
жесткость, твердость	17,3	3,2	17,1	3,2
опора на собственные силы	12,7	1,9	13,1	2,1
ориентация на достижения и высокий статус	19,4	3,3	19,9	3,6
принятие обезличных сексуальных отношений	11,4	2,4	10,9	2,4
*гомосоциальность и гомофобия	17,2	3,5	18,5	3,6
приверженность традиционным нормам мужского поведения	77,9	10,5	79,3	11,6

\* Статистически значимые различия,  $p \leq 0,05$

Сравнительный анализ показателей двух групп выявил статистически значимые различия на 5 % уровне значимости в оценках мужского поведения только по шкале «гомосоциальность и гомофобия». Это свидетельствует о том, что молодежь в отличие от людей зрелого возраста, несколько терпимее относится к мужчинам с гомосексуальной ориентацией и мужчинам с женственным оформлением внешности, а также не считает, что для мужчин обязательно необходимо проводить много времени в чисто мужской компании. Существующие на уровне статистической погрешности различия по другим шкалам могут свидетельствовать только о наличии некоторых тенденций в нормативных требованиях к социальному поведению мужчин. Это означает, что существует преемственность в принятии традиционных норм мужского поведения. У представителей разных поколений есть точки соприкосновения в суждениях о нормах мужского поведения, что обеспечивает меньшую зону конфликтных взаимодействий.

В зависимости от значения по итоговой шкале респонденты были распределены по трем группам. На приверженность традиционным нормам мужского поведения указывают значения выше 88 баллов по итоговой шкале, эгалитарной – значения ниже 65 баллов, результаты в пределах от 65 до 87 баллов указывают на смешанный тип норм мужского поведения. Результаты распределения приведены в таблице 2.

Таблица 2.

## Результаты распределения респондентов по группам, %

Типы норм мужского поведения	Традиционный тип	Смешанный тип	Эгалитарный тип
Молодежь	22,4	61,3	16,3
Люди зрелого возраста	18,9	74,2	6,9

Из таблицы 2 видно, что большинство респондентов ориентировано на смешанный тип норм мужского поведения. Среди всех участников исследования тех, кто ориентирован на эгалитарный тип норм мужского поведения, в два раза больше студентов, чем людей зрелого возраста. Следовательно, молодежь наиболее привержена эгалитарным нормам мужского поведения, чем представители старшего поколения.

Далее были рассмотрены результаты о приверженности респондентов нормам женского поведения, выявленные с помощью опросника «Нормы женского поведения». Полученные в исследуемой выборке результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

## Результаты изучения норм женского поведения у представителей разных поколений

Нормы женского поведения	Молодежь		Люди зрелого возраста	
	М	σ	М	σ
*установка на замужество и материнство	15,4	4,1	18,3	3,5
стремление быть хорошей хозяйкой	18,8	3,6	19,5	3,6
значимость привлекательной внешности	16,6	3,5	17,3	3,4
*готовность заботиться о семье и близких людях	17,9	2,6	18,9	2,8
мягкость, чувствительность	15,5	3,1	16,4	2,5
зависимость/самодостаточность	16,8	3,4	17,5	3,2
*приверженность традиционным нормам женского поведения	101,1	16,1	108	14,4

\* Статистически значимые различия,  $p \leq 0,05$

Сравнительный анализ показателей двух групп выявил статистически значимые различия на 5 % уровне значимости в оценках женского поведения по таким шкалам, как «установка на замужество и материнство», «готовность заботиться о семье и близких людях» и «приверженность традиционным нормам женского поведения». Девушки по сравнению с женщинами зрелого возраста в меньшей степени ориентированы на традиционные нормы женского семейного поведения. Значимые различия могут быть объяснены влиянием гендерных стереотипов. Такая ситуация может являться источником конфликтов, возможных непониманий и нереализуемых ожиданий между представителями разных поколений. Родители ждут, что девушки выйдут замуж и станут матерями, будут вести себя сострада-

тельно и жертвовать многим ради семьи, а девушки в свою очередь демонстрируют слабую готовность к такому поведению.

Респонденты были распределены по трем группам в зависимости от значения по итоговой шкале (таблица 4). На приверженность традиционным нормам женского поведения указывают значения выше 115 баллов по итоговой шкале, эгалитарной – значения ниже 90 баллов, результаты в пределах от 91 до 114 баллов указывают на смешанный тип норм женского поведения.

Таблица 4.

*Результаты распределения респондентов по группам, %*

Типы норм женского поведения	Традиционный тип	Смешанный	Эгалитарный тип
Молодежь	22,4	57,2	20,4
Люди зрелого возраста	32,7	51,8	15,5

Из таблицы 4 видно, что большинство респондентов ориентировано на промежуточный тип норм женского поведения. Среди всех участников исследования тех, кто ориентирован на эгалитарный тип норм женского поведения, больше студентов, чем людей зрелого возраста. Следовательно, молодежь, в сравнении с представителями старшего поколения, более привержена эгалитарным нормам женского поведения.

Далее рассмотрим модели поведения в рамках отцовской и материнской роли у представителей разных поколений, выявленные с помощью анкеты «Социальные установки о содержании поведения в рамках отцовской и материнской роли». Респонденты были распределены по трем группам в зависимости от выбора суждений, характеризующих традиционную или современную модели родительства. В группу с традиционной моделью родительства были отнесены респонденты, выразившие согласие с суждениями, в которых содержание отцовского и материнского поведения различаются и противопоставляются, например: «В рождении и воспитании детей основной смысл жизни женщины», «Отец не обязательно должен быть включен в повседневную заботу о детях, он воспитывает детей своим примером», «Мужчина должен уделять больше внимания воспитанию сына, чем дочери» и др. В группу с современной моделью родительства были отнесены респонденты, выразившие согласие с суждениями, в которых ролевое поведение отца и матери не противопоставляется, например: «И для женщин, и для мужчин одинаково важна их родительская роль», «И мать, и отец в равной мере отвечают за материальное благополучие семьи и детей», «Не обязательно именно мать должна быть включена в повседневную заботу о детях, это может быть другой человек (отец, бабушка, няня и др.)», «Внимание отца в равной мере необходимо как мальчикам, так и девочкам» и др.

При равном количестве набранных для двух моделей баллов респонденты были отнесены к смешанной модели родительства. Полученные в исследуемой выборке результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5.

*Результаты изучения моделей родительства, %*

Модели родительства	Традиционная	Смешанная	Современная
Молодежь	27,5	4,1	68,4
Люди зрелого возраста	46,5	6,9	46,6

Из таблицы 5 видно, что у студентов преобладает современная модель родительства в сравнении с традиционной, в то время как у людей зрелого возраста ориентация на традиционную и современную модели родительства распределилась поровну. Среди всех участников исследования тех, кто ориентирован на современную модель родительства, студентов больше, чем людей зрелого возраста. Следовательно, молодежь наиболее привержена современной модели родительства, чем люди зрелого возраста.

В качестве одного из наиболее наглядного примера рассмотрим результаты ответов на вопрос об отпуске по уходу за ребенком (таблица 6).

Таблица 6.

*Как вы считаете, кто должен оформить отпуск по уходу за маленьким ребенком, если оба родителя работают и социальный статус и зарплата у них примерно равные?*

Варианты ответа	Тип ответа*	Ответы молодежи	Ответы людей зрелого возраста
Конечно, с маленьким ребенком дома должна быть мать	Т	40,8%	58,6%
С маленьким ребенком дома должен быть отец	С	1,1%	1,7%
Родители должны договориться между собой по этому вопросу с учетом их ситуации	С	58,1%	39,7%

*Т\** - традиционная модель родительства

*С\** - современная модель родительства

Молодежь в соответствии с современной моделью родительства считает, что матери и отцу следует договориться между собой, кто возьмет отпуск по уходу за ребенком, в то время как больше половины людей зрелого возраста в соответствии с традиционной моделью родительства считают, что с ребенком должна находиться мать. Представители молодого поколения чаще демонстрировали эгалитарную позицию при ответах на вопросы о том, кто должен оставаться дома с больным ребенком, кто должен жертвовать своими интересами ради детей (отец и мать) и др.

При анализе результатов нормативных установок в сфере поведения матерей и отцов была выявлена выраженность ориентации студентов на современную модель родительства, а представителей старшего поколения – на традиционную модель.

**Обсуждение результатов.** При изучении гендерных норм нами были выделены три типа норм мужского и женского поведения: традиционный, смешанный и эгалитарный. Следует отметить, что полученные результаты в целом согласуются с данными, существующими в психологической науке о нормах мужского и женского поведения и родительских установках. Для студентов в отношении мужского поведения остается значимым стремление к высокому социальному статусу и материальному достатку, а в отношении женщин, по-прежнему важным является организация семейного быта и предоставление мужчине возможности принимать семейные решения. Данные результаты подтверждают работы Клециной И.С., Чикаловой Е.А., Безруковой О.Н. [1; 7; 10].

Нами было выявлено, что для младшего поколения характерно стремление к эгалитаризации семейных отношений, что подтверждает результаты исследования Маленовой А.Ю. и Дружининой Ю.А. [9].

Изучение гендерных норм в соотношении с моделями поведения в рамках отцовской и материнской роли у представителей разных поколений показало бóльшую ориентацию молодежи на эгалитарный тип гендерных норм и современную модель поведения в рамках родительской роли, чем у людей зрелого возраста. Среди всех респондентов, тех, кто подвержен эгалитарным нормам женского и мужского поведения, а также современной модели родительства, молодежи больше, чем людей зрелого возраста. Следовательно, подтвердилась гипотеза о том, что представители младшего поколения наиболее привержены эгалитарным гендерным нормам и современной модели поведения мужчин и женщин в рамках родительской роли, чем представители старшего поколения.

**Выводы.** Исследование норм мужского поведения представителей разных поколений (студентов и людей зрелого возраста) показало статистически значимые различия по норме, предписывающей мужчинам негативно относиться к гомосексуалистам, а также необходимость для мужчин проведения времени в исключительно мужской компании («гомосоциальность и гомофобия»).

Исследование норм женского поведения представителей разных поколений показало статистически значимые различия в оценках женского поведения по нормам, предписывающим девушкам стремиться к семейной жизни и воспитанию детей, быть жертвенными и сострадательными («установка на замужество и материнство», «готовность заботиться о семье и близких людях», «приверженность традиционным нормам женского поведения»). Данные различия можно объяснить возрастными особенностями выборки и существующими устойчивыми стереотипами.

Сравнение групп респондентов относительно приверженности нормам мужского и женского поведения и моделей поведения мужчин и женщин в рамках родительской роли показало, что представители младшего поколения наиболее привержены эгалитарным гендерным нормам и современной модели родительства, чем представители старшего поколения, следовательно, наша гипотеза была подтверждена.

Существующие различия в приверженности гендерным нормам и моделям поведения мужчин и женщин в рамках родительской роли показывает зону возможных конфликтных взаимодействий представителей разных поколений, что необходимо для оптимизации системы межполовых отношений и взаимоотношений между поколениями и, в свою очередь, может быть использовано в практике психологического консультирования.

### **Литература:**

1. Безрукова О.Н. Модели родительства и родительский потенциал: межпоколенный анализ // Социологические исследования. 2014. № 9. С. 85-97.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 301 с.
3. Вагапова А.Р. Представления о материнстве/отцовстве и родительские установки у молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. № 2 (14). С. 172-178.
4. Гурко Т.А. Брак и родительство в России. М.: Институт социологии РАН, 2008. 325 с.
5. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография. Москва: Проспект, 2017. 144 с.
6. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Опросник «Нормы мужского поведения» и возможности его использования для изучения особенностей взаимодействия мужчин и женщин с жизненными ситуациями // Практикум по психологии жизненных ситуаций / Под ред. Е.Ю. Коржовой. СПб.: ООО «Фирма Стикс», 2016. С. 131-147.
7. Клецина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности // Женщина в российском обществе. 2009. №3 (52). С. 29-41.
8. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2009. 704 с.
9. Маленова А.Ю., Дружинина Ю.А. Гендерные особенности отношения к браку и семье представителей разных поколений// Вестник Омского университета, 2010. № 1. С. 39-49.
10. Чикалова Е.А. Исследования отцовства и маскулинности: точки пересечения // Женщина в российском обществе. 2012. № 2. С. 43-53.

## ПРОБЛЕМА ДОВЕРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Миляева Е.Н.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена, kat.milyaeva@gmail.com

**Терешкина И.Б.**, доцент кафедры психологии человека  
РГПУ им. А.И. Герцена, irborteg@gmail.com

**Аннотация.** В настоящее время феномен доверия вызывает научно-исследовательский интерес специалистов различных областей. В образовательной среде доверие рассматривается в качестве фактора, формирующего профессиональную идентичность преподавателя и обеспечивающего высокое качество профессиональной деятельности. В статье описаны результаты исследования, посвященного выделению основных профессиональных качеств преподавателя, вызывающих доверие студентов. Исследование проводилось посредством написания эссе на заданную тему. В результате анализа выделены 3 группы качеств: «профессионально важные качества», «лично значимые качества» и «характеристики внешнего вида». Сделан вывод о том, что субъективно значимыми качествами педагога, влияющими на доверие студентов, являются его профессионализм, коммуникативные компетентность и личностные качества, среди которых лидирует доброта. Недоверие преподавателю в учебном процессе базируется на его равнодушии к профессии и студентам, неумении эффективно коммуницировать и наличии таких личностных качеств, как завышенная самооценка и эгоцентризм.

**Ключевые слова:** доверие, образ преподавателя, профессионально важные качества личности.

**Введение.** В последние десятилетия представители многих наук исследуют феномен доверия в качестве социального явления. Авторами обсуждаются такие вопросы, как природа доверия, связь доверия с гражданской активностью населения, экономическим развитием, имиджем лидера, эффективностью организации и так далее.

Повышение интереса к проблеме доверия подтверждается проведением в последние годы целого ряда научных конференций, посвященных данному феномену. Однако малоизученным остается вопрос о связи доверия и образования [3].

Гуриева С.Д. и Борисова М.М. обращают внимание на то, что феномен доверия «вызывает научно-исследовательский интерес специалистов различных областей, благодаря чему мы можем наблюдать широкий спектр пониманий и взглядов на природу, функции доверия и область применения результатов его изучения» [2]. Так, в педагогической психологии феномен доверия изучается, с одной стороны, в качестве инструмента воспитания, с другой – как значимое качество личности педагога [1].

В образовательной среде доверие является фактором, формирующим профессиональную идентичность преподавателя, и обеспечивает стабильность и высокое качество профессиональной деятельности. С другой стороны, всё, что снижает уровень доверия в образовательном процессе, негативно сказывается на качестве полученного образования, профессионализме сторон участников процесса.



Требования к выпускникам медицинских специальностей и конкуренция в г. Санкт-Петербург высоки, однако готовность выпускников к реалиям сегодняшних требований в области стоматологии вызывает беспокойство и у преподавателей, и у работодателей. Многолетний опыт преподавания в медицинском колледже автора статьи показывает, насколько трудно бывает донести информацию и требования к работе до студентов. Соответственно, возникает вопрос: что определяет доверие студента к преподавателю, каковы взгляды студентов на коммуникацию с преподавателями. Для улучшения образовательного процесса требуется знание ожиданий и требований современной студенческой аудитории.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется состоянием теоретической и экспериментальной значимости проблемы доверия преподавателю в образовательном процессе. В практическом плане актуальность обусловлена необходимостью изучения возможностей диагностики и коррекции эффективности профессионального общения и управления процессом обучения.

**Программа исследования.** Целью исследования явилось выделение основных профессиональных характеристик и качеств преподавателя, вызывающих доверие студентов.

Предмет исследования – характеристики субъективного доверия студентов к преподавателю.

Задачи исследования:

1. Получить данные о доверии/недоверии преподавателю студентов посредством написания эссе.
2. Выделить значимые характеристики, используя метод контент-анализа.
3. Выделить и описать группы профессионально значимых качеств педагогов, влияющих на доверие студентов.

**Методы сбора и анализа данных.** Применялся метод написания эссе на тему: «Каким должен быть преподаватель, которому я бы доверял». В задании содержалось два вопроса: 1. «Пожалуйста, опишите преподавателя, которому вы доверяете». 2. «Пожалуйста, опишите преподавателя, который не вызывает у вас доверия».

Исследование проводилось в феврале 2018 года. В данном исследовании приняли участие учащиеся медицинского колледжа специализации «стоматология ортопедическая». В исследовании приняли участие 38 учащихся 1 курса в возрасте от 18 до 25 лет, 19 юношей и 19 девушек.

**Результаты.** Контент-анализ результатов позволил выделить четыре группы профессионально значимых качеств педагогов, влияющих на доверие студентов. Это: 1) «профессиональное мастерство», 2) коммуникативные навыки; 3) «лично-значимые качества» и 4) «характеристики внешнего вида» (см. табл. 1).

Таблица 1.

## Характеристики качеств педагога в эссе студентов I курса, %

Качества педагога, наличие / отсутствие	Профессиональное мастерство %	Коммуникативные навыки, %	Личностные характеристики, %	Характеристики внешнего вида, %
Вызывают доверие, наличие качеств	25	26	42	7
Вызывают недоверие, отсутствие качеств	38	29	26	7

Из данных, представленных в таблице 1, становится очевидным, что наибольшее количество упоминаний среди качеств, вызывающих доверие, насчитывают качества, составившие группу личностно-значимых (49 %). Среди качеств, вызывающих недоверие, преобладают профессионально-значимые качества (38 %).

В таблице 2 представлены качества педагога, вызывающие доверие, упомянутые студентами в эссе. Расположены качества по убывающей, согласно частоте упоминаний, сверху вниз:

Таблица 2.

## Профессионально важные качества педагога, влияющие на доверие студентов

Качества педагога, вызывающие доверие	Кол-во человек	%
Профессионализм, компетентность, опыт	23	60,5
Стремление помочь студентам	14	36,8
Любовь к предмету, заинтересованность	5	13,1

Как видим из таблицы 2, наиболее часто студенты называют такое общее качество, как профессионализм или компетентность. Более половины (60,5 %) опрошенных отметили, что доверие вызывает компетентный, опытный профессионал. В это определение студенты вкладывали следующие смыслы: «знаток своего дела»; «высокая квалификация»; «знает о чем говорит» и так далее.

На втором месте по частоте упоминаний стоит такое качество преподавателя, как «стремление помочь студентам» (36,8%). Студенты отмечали, что преподаватель, которому бы они стали доверять, «помогает с удовольствием», «помогает применить умения на практике».

Также 13,1% студентов отметили, что стали бы доверять преподавателю, заинтересованному в своем предмете и бескорыстно любящему свое дело.

В следующую таблицу занесены данные, касающиеся коммуникативных навыков и умений педагога (см. таблицу 3).

Таблица 3.

## Коммуникативные навыки и умения

Качества педагога, вызывающие доверие	Кол-во человек	%
Общительность	12	31,5
Понимание студентов	11	28,9
Чувство юмора	8	21,0
Открытость	6	15,7
Вежливость, тактичность	6	15,7

О значении общительности упомянули 31,5 % опрошенных студентов. В эту категорию были отнесены такие эпитеты, как: «общительный», «приятен в разговоре», «в дружеских отношениях со студентами» и др. На третьем месте по частоте упоминания среди студентов находится такое качество, как чувство юмора, его отметили 21 % опрошенных.

К важнейшим коммуникативным качествам педагога исследователи относят готовность к эмпатии [5]. Около трети (28,9 %) участников исследования указали, что способность понять ученика и найти к нему подход влияет на доверие педагогу. В том числе были указаны такие характеристики, как «умение находить общий язык со студентами», «личный подход к каждому», «непредвзятое отношение».

Таким образом, можно сказать, что важнейшим качеством, определяющим доверие учащихся, является способность к пониманию психологического состояния учеников, сопереживанию и настроенность на социальное взаимодействие с ними.

Ниже представлены результаты анализа личностных характеристик преподавателей (см. таблицу 4).

Таблица 4.

## Личностно значимые качества педагога, влияющие на доверие студентов

Качества педагога, вызывающие доверие	Кол-во человек	%
Доброта	13	34,2
Отзывчивость	7	18,4
Уравновешенность	7	18,4
Ответственность	6	15,7
Пунктуальность	5	13,1
Строгость (в меру)	5	13,1
Ответственный	2	5,2
Другое	24	63

Первое место в рейтинге личностных качеств занимает *доброта* (34,2 %); 18,4 % участников исследования упомянули такие личностные качества педагога, как *отзывчивость* и *уравновешенность*.

Далее следуют *ответственность* (15,7 %) и *пунктуальность* (13,1 %). Участники исследования уточняли, что педагог, которому бы они

доверяли, «ценит свое и чужое время», «умеет планировать темы и время». Интересно, что 13 % студентов называли такое качество как «строгость», при этом в ряде случаев уточнялось, что она должна быть «в меру».

Также были названы другие качества, упомянутые в единственном числе. Они вошли в графу «другое». К ним относятся: «серьезность», «уверенность», «искренность», «честность», «трудолюбие», «старательность», «справедливость», «объективность», «активность» и «энергичность». Преподаватель, вызывающий доверие студентов, «не навязывает свои ценности», «готов признать, что чего-то не знает».

Как отмечают современные исследователи [4], эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Поэтому закономерно упоминание студентами того, что преподаватель, вызывающий доверие, «вдохновляет на новые достижения, помогает поверить в свои силы».

На последнем месте среди качеств, влияющие на доверие студентов к преподавателю, оказались характеристики его внешнего вида. Каждая из характеристик упомянута лишь единожды, из чего следует, что профессиональное мастерство и личностные качества педагога оказываются более значимыми для студентов.

Далее перейдем к качествам, вызывающим недоверие студентов. В первую очередь рассмотрим профессионально важные качества педагога, отсутствие которых вызывает недоверие (см. таблицу 5).

Таблица 5.

*Профессиональное мастерство педагога, вызывающие недоверие студентов*

Качества педагога, вызывающие недоверие	Кол-во человек	%
Безразличие, равнодушие к предмету и студентам	15	39,4
Некомпетентность	12	31,5
Предвзятое, субъективное отношение к студентам	10	26,3

На первом месте по частоте упоминаний оказалось безразличие, равнодушие к предмету и студентам: 39,4 % опрошенных упомянули, что в случае наличия у педагога этих качеств доверие к нему отсутствует.

На втором месте по частоте упоминаний оказалась некомпетентность (31,5 %), в том числе: «имеет недостаточный объем знаний»; «отсутствие профильного образования»; «не умеет преподавать»; «требует то, чего не давал» и так далее. 23,6 % участников исследования отметили, что доверия не вызывает педагог, имеющий субъективное, предвзятое отношение к студентам, в том числе «нечистый на руку», которого можно подкупить, «оценивающий студентов не по знаниям, а по другим критериям». Среди негативных качеств было упомянуто также отсутствие помощи (5,2 %).

Ниже представлен анализ данных, полученных при подсчете упоминаний коммуникативных навыков и умений преподавателя, влияющих на недоверие студентов (см. таблицу 6).

Таблица 6.

*Отсутствие коммуникативных умений, вызывающее недоверие педагогу*

Качества педагога, вызывающие недоверие	Кол-во человек	%
Отсутствие коммуникативных умений и навыков	21	55,2
Неуважение, грубость и оскорбление учащихся	9	23,6

Согласно данным, приведенным в таблице 6, недоверие студентов могут вызвать отсутствие коммуникативных умений и навыков (55,2 %), в том числе: «не умеет взаимодействовать с окружающими»; «нарушает личные границы»; «называет всех на “ты”»; «не здоровается», «если чего-то не знает, отвечает грубо», «ругается» и так далее.

23,6 % учащихся упомянули среди негативных качеств, вызывающих недоверие, «неуважение к ученикам», в том числе доверия не заслуживает преподаватель, который: «унижает» студентов, «самоутверждается за их счет» и «ни во что ставит мнение учащихся».

Личностно значимые качества педагога, перечисленные как вызывающие недоверие студентов, представлены в таблице 7:

Таблица 7.

*Личностно значимые качества педагога, вызывающие недоверие студентов*

Качества педагога, вызывающие недоверие	Кол-во человек	%
Завышенная самооценка, самовлюбленность и эгоцентризм	10	26,3
Безответственный	4	10,5
Чрезмерно строгий	4	10,5
Непунктуальный	3	7,9
Озлобленный	2	5,2
Другое	4	10,5

На первом месте среди вызывающих доверие личностных качеств преподавателя оказались завышенная самооценка, самовлюбленность и эгоцентризм: их упомянули 26, 3% студентов, что свидетельствует о важности нормальной самооценки в профессии педагога. В.П. Симонов называет нормальной самооценку «оптимальной характеристикой качеств личности» педагога [6]. Безответственность и чрезмерная строгость были упомянуты в 10, 5 % эссе; непунктуальность – 7,9 %; озлобленность – 5,2 %.

В графу «другое» вошли такие характеристики, как «нетерпеливость», «закрытость», «сложность» и «лень». Черты внешности были упомянуты всего по одному разу.

**Выводы.** В результате проведенного исследования были определены основные профессиональные характеристики педагога: 1) «профессиональное

мастерство», 2) коммуникативные навыки; 3) «лично значимые качества» и 4) «характеристики внешнего вида».

Выявлено, что субъективно значимыми качествами педагога, влияющими на доверие студентов, являются профессионализм педагога, коммуникативные компетентность и личностные качества, среди которых с большим отрывом лидирует доброта. В целом, образ педагога, вызывающий доверие: высококвалифицированный специалист, обладающий развитыми коммуникативными навыками; добрый, с чувством юмора, спокойный и уравновешенный, имеющий опрятный внешний вид.

Недоверие преподавателю в учебном процессе базируется на его равнодушии, безразличии к профессии и студентам, неумении эффективно коммуницировать и наличии таких личностных качеств, как завышенная самооценка, самовлюбленность и эгоцентризм. Внешние характеристики, как выяснилось, менее всего влияют на доверие студентов преподавателю.

Полученные данные послужат отправной точкой для дальнейших исследований.

### **Литература:**

1. Аксельрод А. П. Проблема профессионального имиджа учителя // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. СПб., 2006. С. 128-136.
2. Гуриева С.Д., Борисова М.М. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014. Вып. 14. 2014. С. 126-136.
3. Горина Т.С. Теоретические установки изучения доверия в образовательной среде // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-8. С. 1845-1851.
4. Исмаилова З. К., Байбаева М. Х., Сапаров А. Б. Профессионально важные качества личности учителя [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 8-10. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7885/> (дата обращения: 18.03.2018).
5. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. М.: Педагогическое общество России, 2002. 268 с.
6. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 86-89.

# ДОВЕРИЕ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

**Рачковская А.А.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена, [ralla96@yandex.ru](mailto:ralla96@yandex.ru)

**Пежемская Ю.С.**, доцент кафедры психологии развития и образования  
РГПУ им. А.И. Герцена, [pjshome@mail.ru](mailto:pjshome@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрен актуальный вопрос современности – формирование конструктивных стратегий поведения подростков-правонарушителей, в том числе стратегий толерантного поведения. Решение проблемы поиска и сохранения личностных ресурсов является важной задачей в психологии девиантного поведения. Доверие может быть одним из ресурсов личности, определяющим поиск, выбор и применение копинг-стратегий. Рассматривая различия в представлениях о доверии у подростков группы социального риска и социальной нормы, изучая уровень доверия к себе, к миру и другим людям, становится возможной разработка рекомендаций и коррекционно-развивающих программ, основная цель которых заключается в формировании эффективных стратегий просоциального поведения подростков, их адаптации и социализации. Результаты исследования показывают различия в структуре представлений о доверии и уровне доверия у подростков группы социального риска и социальной нормы. По итогам становится возможным сделать вывод о том, что ресурсы формирования толерантного поведения у исследуемых групп различны, поэтому подход к формированию толерантного сознания должен учитывать специфику данных групп.

**Ключевые слова:** доверие, толерантное поведение, подростки-правонарушители.

**Введение.** В течении жизни подросток сталкивается с различными жизненными обстоятельствами, которые могут являться трудными или проблемными. В подростковом возрасте активно формируется банк стратегий поведения, которыми человек пользуется в будущем. В современной психологии вопрос преодоления подростками сложных жизненных ситуаций изучается через раскрытия феноменов совладающего поведения и копинг-стратегий. Совладающее поведение рассматривается в двух аспектах [2]:

- интеграция и объединение видов взаимодействия личности с внутренними и внешними задачами;
- стратегия поведения, способствующая адаптации к возникающим ситуациям.

Совладающее поведение определяется как целенаправленное поведение подростка, способствующее разрешению трудной жизненной ситуации способами, соответствующими личностным особенностям и реальной ситуации с использованием осознанных стратегий действия [6].

Толерантное поведение можно рассматривать как одну из форм совладающего поведения. Толерантность – способность принятия существования кого-либо, способность быть снисходительным и терпеливым по от-

ношению к кому-либо или чему-либо, попытка привести что-либо в соответствие с самим собой [7].

Под интолерантностью понимается непринятие другого человека, отсутствие готовности к совместному существованию с отличающимися людьми. Проявление интолерантного поведения у подростков-правонарушителей происходит через деструктивное поведение (конфликтное, агрессивное, импульсивное), которое может преобразоваться в делинквентное поведение.

Делинквентное поведение – поведение антиправового характера, проявленного в проступках, наносящих вред отдельным индивидам или социуму. Согласно обзору Н.В. Астаниной, одна из популярных теорий подросткового поведения антиправового, делинквентного характера создана У. Кэпланом. Он посвятил свои работы изучению корреляционной взаимосвязи между делинквентным поведением и пониженным уровнем самоуважения. Ощущение собственной беспомощности, незначительности в социуме переживается как неприятное внутреннее состояние, являющееся предпосылкой к формированию потребности в изменении самоотношения [2]. Прошлый травматический опыт подростка оказывает прямое влияние на низкий уровень самоуважения, в результате подросток находится в поиске способов освобождения от негативных переживаний. Большинство подростков-правонарушителей сопровождает ощущение беспомощности и неуверенности, так как они ограничены в выборе стратегий удовлетворения собственных потребностей. Находя поддержку в ассоциальной группировке, чувство одиночества и незначительности продолжает сопровождать подростка, его жизнь становится борьбой, а предпосылки для доверительных отношений отсутствуют. В итоге, формируется паттерн, проявляющийся в отсутствии уверенности изменения своей жизненной ситуации. Ресурс на принятие и поддержку других людей не сформирован, а наоборот, усиливается ощущение противостояния и борьбы.

Для коррекции поведения подростков-правонарушителей, способствующего адаптации в просоциальной среде, необходимо наличие копинг-ресурсов: физических, социальных, психологических и материальных [6]. Ресурсом личности, влияющим на создание эффективных стратегий взаимодействия с людьми и социумом, является уровень доверия, в частности к себе, к миру и к другим людям. В своей работе Т.П. Скрипкина основывается на мнении Е.С. Яхонтовой, которая раскрывает доверие как готовность подростка быть зависимым от другого человека, при этом чувствовать себя в безопасности, в ситуации отсутствия контроля или неопределённости [5]. Ощущение безопасности способствует расслабленному состоянию, в котором подросток проявляет неагрессивные формы поведения.

Т.П. Скрипкина рассматривает доверие себе как феномен личности, являющийся основой ценностных ориентаций, в результате которых происходит создание стратегий межличностного и межгруппового контакта.



Доверие к миру представлено как механизм социализации подростка, как основа устойчивого положения в ситуации наличия негативного внешнего влияния среды. Доверие к другому определено как отношения с партнёром, во время которых есть желание быть искренним и при этом чувствовать себя безопасно. В итоге, доверие к другим людям является основой эффективного межличностного толерантного взаимодействия, основанного на принятии и чувстве безопасности [5].

При формировании отношений на основе взаимного социального доверия возможно рассматривать межличностные, межкультурные, межэтнические коммуникации через призму уважения личностных и культурных ценностей. Социальное доверие служит основным механизмом снятия напряжения, которое порождает вражду к тому субъекту или объекту, который не вызывает нашего доверительного отношения. Толерантность может формироваться авансированно, то есть человек готов дать второй шанс тому, кто не оправдал наших ожиданий. Но, как и у доверия, так и у толерантности сложно определить границы: в какой момент я должен защищать себя и не доверять или не быть терпимым и толерантным? [4]

Толерантность человека невозможна без сформированного базисного доверия к миру, в свою очередь доверие к миру формируется на основе доверия себе, которое является источником принятия решения о дальнейших коммуникациях с окружением, основой защиты личностных границ. Толерантность подразумевает под собой диалогическое общение, которое будет развиваться при адекватном уровне доверия другим людям. Таким образом, уровень доверия к себе, к миру и другим людям является одной из основ формирования толерантного поведения.

**Программа исследования.** Цель исследования – изучение специфики представлений о доверии подростков группы риска и группы социальной нормы. Одной из основных задач исследования являлся анализ структуры и содержания представлений о доверии подростков групп социального риска (подростков-правонарушителей) в сравнении с подростками групп социальной нормы.

Для решения данной задачи был произведён подбор методик, которые направлены на определения уровня доверия к себе, к миру и другим людям у подростков 14-17 лет. В работе использовались следующие методики исследования: 1) методика изучения доверия / недоверия личности к миру, другим людям, себе А. Купрейченко; 2) методика оценивания уровня доверия / недоверия личности к другим людям А. Купрейченко; 3) рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т.П. Скрипкиной в модификации для школьников; 4) проективная методика «Незаконченные предложения» (А.А. Рачковская, Ю.С. Пежемская). Основные методы исследования: констатирующий эксперимент, психодиагностический метод, статистические методы обработки данных (сравнительный анализ с помощью критерия

Манна-Уитни и частотный анализ). В данной статье представлена только часть результатов исследования.

Исследование проводилось в рамках производственной практики на базе Ленинградского областного государственного учреждения центр «Молодёжный». Нами были изучены представления о доверии у подростков-правонарушителей, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних (КНД). В исследовании принимали участия подростки группы социального риска (25 человек) и социальной нормы (25 человек, контрольная группа), 14-17 лет, 25 девочек, 25 мальчиков. Всего 50 человек [3].

**Результаты.** В результате анализа представлений о доверии у подростков группы социальной нормы и социального риска с помощью контент-анализа были получены следующие данные (таблица 1, 2).

*Таблица 1.*

*Характеристика представлений о доверии у девочек группы риска (правонарушителей) и группы социальной нормы*

Девочки группы социальной нормы	% от количества высказываний n=50	Девочки группы риска	% от количества высказываний n=50
Уверенность в человеке	46%	Сохранение секрета	33%
Чувство	23%	Часть близких взаимоотношений	25%
Риск	23%	Затрудняюсь ответить	18%
Часть близких взаимоотношений	8%	Чувство	8%
		Уверенность в человеке	8%
		Предательство	8%

Девочки группы социальной нормы представляют доверие как возможность быть уверенным в человеке, в его действиях и поступках, также доверие характеризуется как чувство, которое возникает в ответ на реакцию и поступки; и как риск, то есть неизвестно, оправдано ли доверительное отношение к человеку. Для девочек группы социального риска доверие, прежде всего, – это сохранение конфиденциальной информации, а так же часть близких взаимоотношений. То есть без доверия невозможно построить контакт с окружающим миром. Ответ “предательство” встречается только у девочек группы социального риска, возможно, это связан с острым восприятием прошлого негативного опыта.

Таблица 2.

*Характеристика представлений о доверии у мальчиков группы риска (правонарушителей) и группы социальной нормы*

<b>Мальчики группы социальной нормы</b>	<b>% от количества высказываний n=50</b>	<b>Мальчики группы риска</b>	<b>% от количества высказываний n=50</b>
Возможность помочь и получить помощь	59%	Часть близких взаимоотношений	31%
Ценность	33%	Несуществующее чувство	31%
Чувство	8%	Отношение к людям	23%
		Возможность помочь и получить помощь	15%

Мальчики группы социальной нормы, а именно 59 %, воспринимают доверие как возможность помочь и запросить помощь, остальные рассматривают доверие как человеческую ценность и как чувство. Мальчики группы социального риска (КДН) представляют доверие как часть близких взаимоотношений или как несуществующий феномен, данные ответы опираются на личный опыт межличностного взаимодействия. У мальчиков группы риска так же встречается ответ про возможность получить поддержку и оказать помощь, этот ответ не встречается у девочек обеих групп.

Самый высокий показатель уровня доверия себе по методике А.Б. Купрейченко (рисунок 1) выявлен у мальчиков группы социального риска, 26 из 30, что говорит об их верности своим принципам, желании самостоятельно принимать решения, оказываясь в различных жизненных обстоятельствах.

Средней результат уровня доверия себе (рисунок 1) выявлен у остальных групп испытуемых, что возможно связано с их адекватностью оценивания собственных сил и возможностью поступаться собственными принципами, если это требуют сложившееся обстоятельства. Значения доверия себе в группе мальчиков группы риска выше, чем в группе мальчиков социальной нормы ( $p \leq 0.05$ ), а также показатели группы мальчиков КДН значимо выше, чем в группе девочек КДН ( $p \leq 0.05$ ),

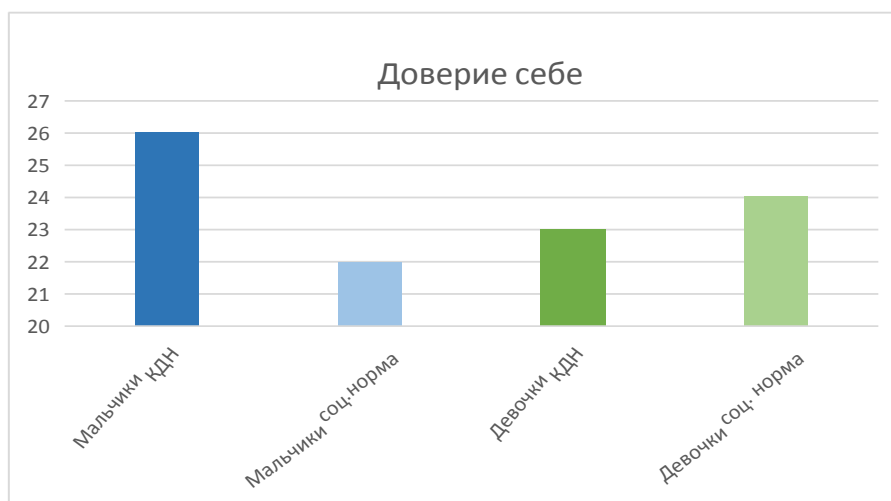


Рисунок 1. Выраженность уровня доверия себе у подростков группы социального риска и группы социальной нормы

Самый высокий уровень доверия к другим людям (рисунок 2) получен у мальчиков группы социального риска, что связано с их избирательными контактами, взаимодействием с проверенными людьми, отношения с которыми складывались длительное время.

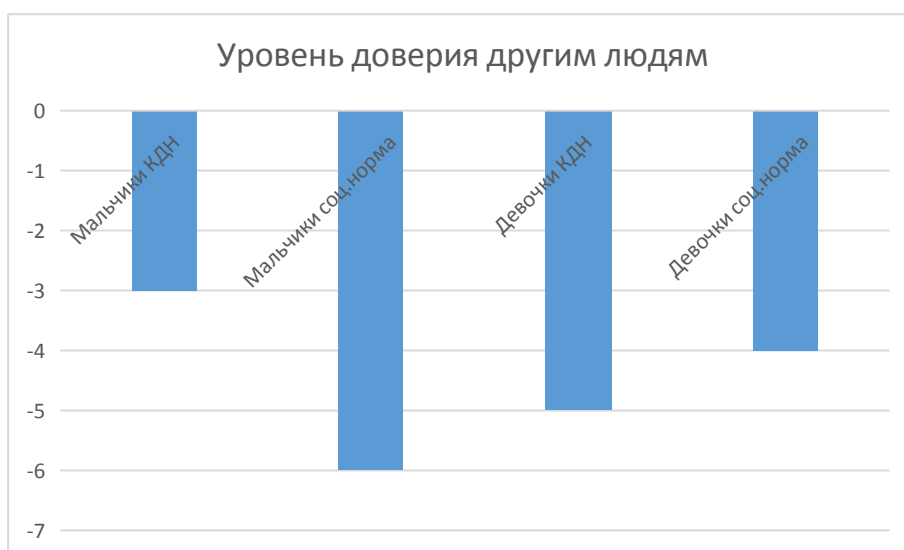


Рисунок 2. Выраженность уровня доверия другим людям у подростков группы социального риска и группы социальной нормы

Самые низкие результаты уровня доверия другим людям у девочек группы социального риска и мальчиков социальной нормы. Потеря доверия девочками могла произойти в ситуациях нарушения контакта, в момент попадания в ассоциальную группировку, у мальчиков опыт предательства долгое время остаётся в памяти и зарождает трудность дальнейшей коммуникации с людьми. Статистически значимые различия были получены между подгруппами мальчиков группы риска и мальчиков соци-

альной нормы ( $p \leq 0.05$ ), доверие другим людям у мальчиков группы риска выше. Различия внутри группы риска также достоверны ( $p \leq 0.05$ ), уровень доверия к людям у мальчиков выше, чем у девочек

Высокого уровня доверия к миру (рисунок 3) не было выявлено ни у одной из исследуемых групп. Статистически значимые различия по данному пункту были выявлены внутри группы социальной нормы между мальчиками и девочками. Уровень доверия к миру у мальчиков группы социальной нормы ниже ( $p \leq 0.05$ ). Статистически значимых различий в группе КДН не выявлено, но результат у мальчиков ниже, чем у девочек.



Рисунок 3. Выраженность уровня доверия к миру у подростков группы социального риска и группы социальной нормы

Уровень доверия к миру у обеих групп девочек выше ( $p \leq 0.05$ ), чем у мальчиков. Возможно, это связано с общепринятыми стереотипами о том, что девочки могут просить о помощи, а мальчики должны разрешать свои трудности самостоятельно. Также женская эмоциональность способствует более быстрому переживанию предательства, в то время как мальчики, не умея выражать свои эмоции, подавляют их и переносят на дальнейшие контакты.

**Обсуждение результатов** данной работы проводилось в рамках преддипломной практики и защиты выпускной квалификационной работы [3].

1. Представления о доверии у подростков-правонарушителей базируется на возможности просить помощь и поддержку и уверенности в сохранении конфиденциальной информации.

2. Доверие к другим людям сформировано на основе прошлого опыта, но подросткам-правонарушителям гораздо сложнее устанавливать новые доверительные отношения, в отличие от групп социальной нормы. Основным критерий установления доверительных отношений с другими людьми – надёжность, то есть уверенность в сохранении личной информации и единство, а именно схожесть взглядов на мир, общие ценности и принципы.

3. Доверие к миру подростками-правонарушителями рассматривается как доверие ближнему социуму. Если нет доверительных отношений в микросоциуме, то и доверие ко всему миру не формируется.

4. Доверие к себе у мальчиков-правонарушителей выше, чем у остальных испытуемых. Доверие к себе подростками-правонарушителями рассматривается как уверенность в своих действиях и убеждениях.

Полученные результаты позволили перейти к дальнейшей разработке темы исследования доверия в контексте изучения вопросов толерантности и психологической безопасности.

**Выводы.** Уровень доверия себе, к миру и другим людям является ресурсом личности, оказывающим влияние на формирование совладающего поведения, в частности толерантного поведения. Имея высокий уровень доверия, подросток ощущает собственную безопасность, используя свой ресурс не на защиту от социума, а на его принятие. В процессе работы с подростками-правонарушителями в направлении формирования ресурсного уровня доверия, происходит иерархизация основных ценностных установок, убеждений, к которым относится толерантное отношение к себе, окружающему миру и людям.

### **Литература:**

1. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2004. 288 с.
2. Останина Н.В. Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. С. 127-131.
3. Рачковская А.А. Доверие в представлении подростков группы социального риска. Выпускная квалификационная работа. Научный руководитель Пежемская Ю.С. СПб., 2017.
4. Скрипкина Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы? // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2002. Вып. 3-4. С. 42-52.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.
6. Трущенко М. Н. Проблема совладающего поведения в психологической литературе // Психологические науки: теория и практика: материалы Международной научной конференции (г. Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 13-16.
7. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности. М.: «Ось 89». 2004. 80 с.

## Я-КОНЦЕПЦИЯ И ТИП ПЕРВИЧНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Тащиенко Е. А.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им. А.И.Герцена, ea.tatsienko@gmail.com  
**Векилова С.А.**, доцент кафедры психологии человека  
РГПУ им. А.И.Герцена, [vekilova@mail.ru](mailto:vekilova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей Я-концепции подростков с разным типом первичной привязанности к матери. Исследование проведено на выборке 61 человек в возрасте 12-14 лет с использованием опросника привязанности к матери Н.В. Матушевой и теста М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой. Получены результаты, согласно которым в выборке преобладает надежный тип привязанности (54 % в группе мальчиков и 59 % в группе девочек). Мальчики с испуганно-избегающим типом первичной привязанности имеют наибольшие сложности с Я-концепцией. Для них характерен наименьший словарь положительных самооценок и наибольшее число негативных высказываний о себе, что подтверждает основной постулат теории Дж. Боулби.

**Ключевые слова:** тип первичной привязанности, Я-концепция, подросток.

**Введение.** Теория привязанности Дж. Боулби и понятие «рабочей модели» [2; 3] позволили наполнить более точным и более психологичным содержанием психоаналитическую теорию онтогенеза как процесса, детерминированного исключительно биологическими энергиями – пищевым и сексуальным инстинктами. В теории Боулби психика формируется через взаимоотношение, возникающее в паре «младенец и ухаживающий взрослый», а основной движущий мотив развития – потребность в безопасности, удовлетворение которой дает энергию для исследования окружающего мира. Субъективное переживание защищенности формируется у ребенка к концу 3-го года жизни, и это психическое переживание, результат качества отношения заботы. Итогом этого процесса становится внутриспсихический конструкт, названный Боулби «рабочая модель».

Понятие «рабочая модель», несмотря на свою техническую семантику, также исключительно психологическое понятие. Это глубинная структура самосознания, сквозь нее индивид воспринимает и осознает себя и окружающий мир. Представление о себе является ключевым понятием «рабочей модели», однако ни Боулби, ни его ближайшие последователи – М. Эйнсворт, М. Мейн – не исследовали «представление о себе» как структурный феномен и не анализировали, каким образом конкретный опыт привязанности (тип привязанности) взаимосвязан с отдельными элементами этого феномена.

После основополагающих идей У. Джеймса и его новаторской попытки определить элементы структуры личности [4] Р. Бернс был одним из первых, кто дал определение Я-концепции. По его мнению, Я-концепция представляет собой относительно устойчивое, в большей или меньшей

степени осознанное и зафиксированное в словесной форме представление человека о самом себе. Эта концепция – результат познания и оценки самого себя через отдельные образы себя в условиях самых разнообразных реальных и фантастических ситуаций, а также через мнения других людей и соотнесения себя с другими [1]. В качестве основных компонентов Я-концепции выделяют Образ Я и самооценку. Образ Я – это когнитивная составляющая, представления человека о себе, сформировавшиеся при взаимодействии с социумом. Самооценка – это аффективная, эмоциональная составляющая Я-концепции. Бернс рассматривает Я-концепцию как установку «на себя» и дополнительно выделяет еще третий, поведенческий компонент по аналогии с социальными установками. Поведение зависит от представлений о себе и их эмоциональной оценки.

Манфред Кун считает, что центральным образованием Я-концепции является социальная идентичность человека, т.е. его генерализованная позиция в обществе, происходящая из его статусов в группах, членом которых он является. Позиция предопределена статусами, которые группа членства заставляет человека приписывать самому себе [5; 7].

Отечественный психолог Т.В. Румянцева опирается в своем понимании феномена Я-концепции на идеи М. Куна и Р. Бернса. Она считает, что истоки Я-концепции лежат в поле социального опыта личности, а структурная композиция этого феномена может быть представлена как сумма его составляющих. Она выделяет 7 компонентов Я-концепции, которые рассматривались в данной работе как эмпирические референты Я-концепции: социальное Я, коммуникативное Я, деятельное Я, физическое Я, материальное Я, перспективное Я, рефлексивное Я [8].

В тесной связи с понятием «Я-концепция» находится понятие «развитие Я-концепции» и подростковый возраст как онтогенетический период наиболее интенсивного развития личности и ее компонентов. Неслучайно, поэтому в исследовании принимали участие подростки в возрастном диапазоне 12-14 лет.

**Программа исследования.** Исследование проводилось в трех седьмых классах средней общеобразовательной школы №1 поселка Вырица Ленинградской области в конце января и начале марта 2018 года. В исследовании участвовал 61 подросток в возрасте от 12 до 14 лет. Из них 35 (57 %) мальчиков и 26 (43 %) девочек.

Для диагностики привязанности подросткам был предложен опросник Н.В. Матушевой о привязанности к маме в детстве [6]. В данной методике оценка ведется по двум критериям, тревожности и избеганию. Баллы распределяются на координатных осях прямоугольной системы координат, результаты испытуемого попадают в определенный квадрант, которому соответствует один из четырех типов привязанности. Типам привязанности, выделенным Э. Эйнсворт, соответствуют типы привязанности Н.В. Матушевой следующим образом: надежный безопасный – надеж-



ный; ненадежный дезорганизованный – озабоченный; ненадежный амбивалентный – испуганно-избегающий; ненадежный дистанцированный – избегающий тип.

Для анализа структуры Я-концепции традиционно использовался тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой [8]. Основное отличие модификации Румянцевой от оригинальной методики – неограниченное число ответов, но заданная структура анализа результатов.

Были сформулированы следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Для надежного типа привязанности характерен большой объем самоописаний, положительных самооценок, более выраженное деятельное Я.

Гипотеза 2. Для ненадежных типов привязанности характерно более выраженное материальное Я и физическое Я как элементы Я-концепции.

Статистический анализ проводился при помощи методов дескриптивной статистики; исследовалась достоверность различий с помощью критерия Манна-Уитни.

**Результаты.** Распределение участников по типам привязанности – важный показатель, косвенно указывающий типичный для данной культуры стиль материнства. В данной выборке участники распределились по типам следующим образом (таблица 1, рисунок 1).

*Таблица 1.*

*Распределение участников по типам привязанности*

Тип привязанности	Надежный	Озабоченный	Испуганно-избегающий	Дистанцированный
мальчики	54%	8%	22%	16%
девочки	59%	15%	11%	15%

В обеих группах подростков преобладает надежный тип привязанности личности. Из ненадежных типов привязанности в группе мальчиков преобладает испуганно-избегающий тип с высоким уровнем тревоги и избегания, что косвенно указывает на низкий уровень респонсивности матерей этих подростков и их низкую способность создавать безопасное пространство для развития ребенка в первые 3 года жизни.

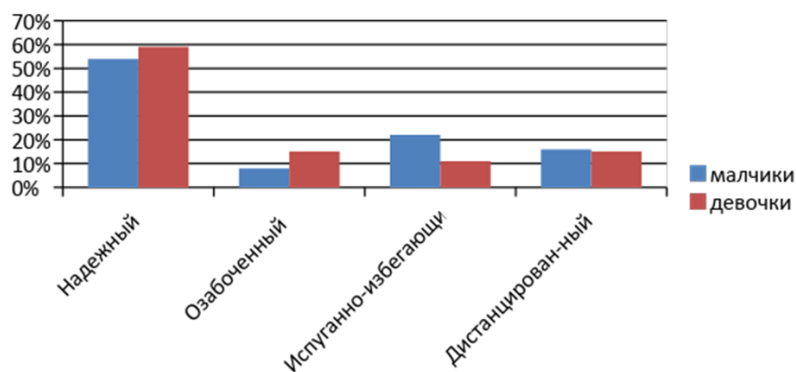


Рис. 1. Гистограмма распределения участников по типам привязанности

Сравнение результатов теста «Кто Я?» в группах с разным типом привязанности позволяет выявить значимые различия в их Я-концепции (таблица 2.)

Таблица 2.

*Общие характеристики Я-концепции у подростков мальчиков четырех типов привязанности (частоты)*

Компоненты Я-концепции	Надежный	Озабоченный	Испуганно-избегающий	Дистанцированный	Uэмп(н-о), p<=0,05	Uэмп(н-д), p<=0,05	Uэмп(о-д), p<=0,01
Объем самоописаний	11,2*	12,33	8,33	15*	-	24,5	-
Положительное самоотношение	8,60*	9	5,67	11,8*	-	23,5	-
Отрицательное самоотношение	1,25	2	1	0,6	-	-	-
Амбивалентное самоотношение	1,10*	0*	1,33	2,4*	-	17,5	0
Оценочный тон самоописаний	2,15	2	1,83	2,2	-	-	-
Особая система оценки личностных характеристик	0,25	0,33	0,25	0,9	-	-	-
Деятельность и интересы	1,28*	3,17*	0,83	1,70	10,5	-	-
Негативные субъективные оценки внешности	0,3*	1*	0	0,2	10,5	-	-

Наибольшее количество ответов на вопрос «Кто я?» дают мальчики дистанцированного типа, в их самоописаниях преобладают положительные оценки себя, отмечается наименьшее количество отрицательных самооценок, но они значимо отличаются от представителей других типов привязанности по показателю «амбивалентности самоотношения», который у них значимо выше («я веселый», «я сообразительный» оценивается знаком «+-», как черта, которая нравится и не нравится одновременно).

Мальчики надежного типа хорошо осознают как свои положительные, так и отрицательные свойства.

Наименьший словарь самоописаний у представителей испуганно-избегающего типа – это подростки, которых «съедает» тревога неопределенности, они в равной мере недостаточно осознают свои возможности и слабые стороны, но также воспринимают как небезопасный и внешний мир и окружающих людей, на которых они не могут положиться, так как не имели опыта доверия с собственной матерью.

Анализ содержательных компонентов Я-концепции выявил следующий параметр, по которому группы отличаются между собой – «деятельностное Я и интересы во внешнем мире». Наибольшие значения демонстрируют подростки из группы озабоченного типа, они наиболее ориентированы на внешний мир (*“я капитан команды и призер по олимпиаде”, “я грибник и рыбак”, “я геймер и видеоблогер”*), в котором, отчасти, благодаря своей базовой тревоге, стремятся компенсаторно обрести устойчивость и компетентность. Они также чаще, чем мальчики надежного типа, негативно описывают свою внешность (*“я толстый”, “я урод”*), что еще раз говорит о тревоге и проблемах идентичности. Лингвистический анализ содержания ответов в тесте «Кто Я?» позволяет говорить о том, что подростки надежного типа наиболее часто описывают себя с помощью глаголов, что дает основание полагать, что их деятельностное Я выражено достаточно сильно.

Группы девочек, разделенных по типам привязанности, различаются по несколько иным, чем мальчики, показателям Я-концепции (таблица 3).

Значимые различия получены по показателю «оценочный тон самоописаний». То есть девочки надежного типа чаще в самоописаниях используют позитивные, эмоционально насыщенные самохарактеристики (*“я-мамино счастье”, “любимая дочка”, “хорошая хозяйка”, “креативная”*). В других общих характеристиках Я-концепции в группе девочек просматривается та же закономерность, которая характерна для мальчиков, – наименьший словарь самоописаний характерен для девочек испуганно-избегающего типа. У девочек озабоченного типа компенсация тревоги происходит не за счет активности и деятельности во внешнем мире, а за счет стремления быть «хорошим другом» в коммуникациях. Также они чаще девочек надежного типа используют особые оценки личностных характеристик (*самоописание “я бываю эгоистична”, “я трудолюбивая” оценивается знаком “?”, т.е. девочки не знают нравится ли им в себе эта черта или нет*).

Таблица 3.

*Общие характеристики Я-концепции у подростков девочек четырех типов привязанности (частоты)*

Компоненты Я-концепции	Надежный	Озабоченный	Испуганно-избегающий	Дистанцированный	Uэмп(н-о), p<=0,05	Uэмп(н-д), p<=0,05	Uэмп(о-д), p<=0,05	Uэмп(н-и), p<=0,05
Объем самоописаний	14,6	14,25	10,33	13,25	-	-	-	-
Положительное самоотношение	12,47	12	9,33	10,25	-	-	-	-
Отрицательное самоотношение	1,07	0,5	0,33	0,25	-	-	-	-
Амбивалентное самоотношение	0,80	1,5	0,67	1	-	-	-	-
Оценочный тон самоописаний	3,07*	2*	1,67*	2*	12	12	-	5
Особая эмоциональная система оценки личностных характеристик	0,07*	0,63*	0,67	0,5	9,5	-	-	-
Я-друг, позитивные самоописания	1,00*	2,13*	0,67	0,50*	11	-	1	-

**Обсуждение результатов.** Таким образом, первая гипотеза исследования «для надежного типа привязанности характерен больший объем положительных самооенок, более выраженное деятельное Я» подтвердилась частично. Девочки надежного типа чаще используют позитивный эмоционально-оценочный тон самоописаний. Однако среди мальчиков больший объем самоописаний и положительных самооенок характерен для дистанцированного типа. Объем деятельного Я больше у мальчиков озабоченного типа.

Вторая гипотеза «для ненадежных типов привязанности характерны более выраженные материальное Я и физическое Я как элементы Я-концепции» также подтвердилась частично. У мальчиков озабоченного типа объем высказываний о физическом Я в Я-концепции представлен больше, чем у мальчиков надежного типа.

**Выводы.** Полученные результаты позволяют сделать предположения об отсроченных эффектах, к которым приводят некоторые материнские стили. Результаты показывают, что наибольшие потери от неблагоприятного материнства в раннем онтогенезе испытывают мальчики, у которых формируется испуганно-избегающий тип привязанности. Эта группа подростков имеет наибольшие трудности с саморефлексией и рефлексией своего места во внешнем социальном мире деятельности и взаимоотношений. Представители двух других ненадежных типов привязанности – оза-

боченный и дистанцированный типы – проявляют черты, которые можно назвать компенсаторными. Тревога озабоченного типа у мальчиков снимается активностью (и гиперактивностью) во внешнем мире, у девочек – преувеличением своих коммуникативных способностей.

### **Литература:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
4. Джеймс У. Научные основы психологии. М.: Харвест Белорусский дом печати, 2003. 527 с.
5. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1984. 255 с. С. 180-187.
6. Матушевская М.В. Теория привязанности: история и современное состояние исследований // Перинатальная психология и психология родительства. 2005. №2. С. 40-79.
7. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М.: Онега, 1994. 268 с.
8. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

## ТРУДНОСТИ В ОБЩЕНИИ С ПОДРОСТКАМИ КАК ФАКТОР СТРЕССА У УЧИТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

**Толкачева С.И.**, студентка, Институт психологии  
РГПУ им А.И. Герцена, [kingmed47@yandex.ru](mailto:kingmed47@yandex.ru)

**Терешкина И.Б.**, доцент кафедры психологии человека  
РГПУ им А.И. Герцена, [irborter@gmail.com](mailto:irborter@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассмотрено затрудненное общение в педагогической деятельности как фактор стресса. Целью исследования явилось определение наличия коммуникативных трудностей педагогов средне-профессионального учебного заведения в общении с учащимися. Методом исследования выбрано анкетирование. В результате выявлены основные характерные особенности современных подростков в восприятии педагогов колледжа. На основе анализа опроса констатирован запрос на получение знаний по психологическим навыкам саморегуляции педагогов.

**Ключевые слова:** коммуникативные трудности, педагогическое общение, современный подросток, факторы стресса, эмоциональная саморегуляция.

**Введение.** В последние годы в социальной психологии большое внимание уделяется проблеме затрудненного общения (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Брус, Е.В. Цукановой и др.) [5].

Под затрудненным общением понимается довольно широкий спектр социально-психологических явлений, которые сводятся к ненадлежащему, расстроенному, нарушенному, деструктивному, разлаженному, неэффективному общению [1].

Причинами возникающих трудностей в общении могут выступать низкий уровень коммуникативной компетентности участников педагогического взаимодействия (А.А. Бодалев, В.А. Лабунская), особенности протекания и восприятия ситуации общения собеседниками (Н.И. Шевандрин, А.Б. Добрович), индивидуально-личностные особенности участников педагогического взаимодействия (Е.В. Залюбовская, Б.Д. Парыгин), в частности особенности их эмоциональной сферы [4].

В данном контексте особенно актуальным является изучение педагогического общения, поскольку педагогическая деятельность является по сути коммуникативной, строящейся по законам общения. Эффективное педагогическое общение должно быть направлено на диалог и обеспечивать психологический контакт между участниками образовательного процесса. Однако не секрет, что взаимодействие педагогов с учениками и их родителями не всегда складывается благополучно, иногда оно даже может носить характер открытого противостояния.

Профессия педагога сопряжена с множеством ситуаций, вызывающих напряженное эмоциональное состояние. Работа учителя характеризуется постоянными нервно-эмоциональными нагрузками, психоэмоцио-

нальным напряжением. Можно предположить, что определенная трудность для педагогов в обучении и воспитании обучающихся – совладание с собственными эмоциями. Особенно сложно удержать психическое равновесие и «не сорваться» на крик после тяжелого рабочего дня, конфликтов на работе, бытовых проблем и т.д. Проблема еще больше обостряется в ситуации общения с подростками, поскольку одной из характерных особенностей подросткового возраста является именно неустойчивость эмоциональной сферы. Мощные сдвиги, происходящие во всех областях жизнедеятельности, делают этот возраст особенно ранимым и чувствительным, богатым драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. Все это объясняется особенностями высшей нервной деятельности, высоким уровнем ситуативной тревожности [2].

**Программа исследования.** Целью проведенного нами исследования является анализ восприятия педагогами колледжа социально-психологических характеристик личности современного подростка, в частности представлений о них как о трудном партнере общения, в контексте эмоциональных реакций педагогов на возникающие коммуникативные трудности.

Наш интерес к преподавателям среднего профессионального учебного заведения вызван прежде всего тем, что именно на период обучения в колледже приходится подростковый период их воспитанников, когда под влиянием определенных ситуаций могут проявляться нарушения эмоциональной сферы или поведения. В этом возрасте подростки более остро реагируют на неблагоприятную обстановку в семье, отсутствие взаимопонимания с родителями и окружением. Кроме того, если школьные учителя еще являются авторитетом для подростка, то преподаватели колледжа по определенным причинам (возрастные особенности студентов, контингент средне-профессиональных учебных заведений) теряют этот статус и в связи с этим сталкиваются с рядом напряженных коммуникативных ситуаций.

Тем не менее, учителю важно уметь проявлять внимание к внутреннему миру обучающегося: его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, пониманию им своих собственных способностей, интересов, его отношениям к людям, окружающему миру, происходящим общественным событиям, к жизни как таковой. Отправной точкой исследования является наблюдения авторов статьи за преподавателями колледжа в течение учебного года и предположение, что коммуникативные проблемы являются одним из основных факторов стресса преподавателей. Особенно остро, по нашим наблюдениям, ощущается напряжение во взаимоотношениях студентов и преподавателей в конце учебного года, в период экзаменов и отчетов, когда нервная система и тех и других на пределе, и контроль негативных эмоций осуществлять намного сложнее.

В нашем исследовании принимали участие преподавательницы «Кингисеппского колледжа технологии и сервиса», где обуча-

ются в основном мальчики-подростки. Общее количество выборки – 20 человек в возрасте от 31 до 60 лет с педагогическим стажем от 6 до 36 лет.

Для анализа коммуникативных трудностей педагогов, возникающих в общении с современными подростками, и способов совладания с ними нами была составлена анкета, включающая в себя несколько блоков:

1. представление преподавателей о социально-психологических качествах современных подростков;
2. интерпретация педагогами причин трудностей, возникающих в общении с подростками;
3. возникающие в контексте трудностей общения эмоциональные переживания;
4. личностные ресурсы и предпочитаемые способы совладания с эмоциональной напряженностью.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Начнем с анализа ответов на вопрос о том, как учителя видят современных подростков.

При описании психологического портрета подростка, 30 % учителей отмечают такие положительные качества как *коммуникабельность* и 25 % – *мобильность*. 20 % учителей указывают на *настойчивость* и *раскрепощенность*. Также среди множества других отличительных характеристик современного подростка 10 % респондентов выделяют *владение интернет-технологиями* и 10 % *ориентацию в большом объеме информации*. 5 % преподавателей считают, что современные подростки *материально независимы (многие работают)*.

Тем не менее, при выделении достаточного количества положительных качеств, все 100 % респондентов отмечают *агрессивность* подростков основным фактором, влияющим на трудности в общении между учителем и студентом.

На этот же факт обращает внимание в своей статье и Е.А. Петренко: «...в возрасте 15-18 лет выделяются невротические характеристики (*тревожность, агрессия, эмоциональная нестабильность, конфликтность*). Отечественные психологи и психотерапевты сходятся в том, что данный возраст является самым «невротическим», поскольку большинство юношей испытывают противоречие между личностью и значимыми для них сторонами действительности. В исследованиях А.И. Захарова подчеркивается, что невротические проявления, в том числе требующие врачебного вмешательства и психотерапии, наблюдаются чаще всего в возрасте 15-17 лет» [3].

Описывая отрицательные качества подростка, 25 % учителей характеризуют его как *интернет-зависимого; чувствующего безнаказанность; проявляющего негативное отношение к взрослым*, 15 % учителей представили его как *закрытого, эмоционально-неустойчивого, с резкими перепадами настроения* (см. таблицу 1).



Таблица 1.

*Сравнительная таблица положительных и отрицательных характеристик современного подростка*

<b>Положительные</b>	<b>Отрицательные</b>
1. Демонстрирует взрослое поведение	1. Проявление эгоцентризма
2. Желание быть лучше других	2. Негативное отношение к взрослым
3. Желание быть независимыми (многие работают)	3. Трудность восприятия информации на слух
4. Есть интерес к новому	4. Ничего не делает без выгоды для себя
5. Мобильность	5. Грубость
6. Коммуникативность	6. Жестокость
7. Открытость	7. Поверхностные знания
8. Информированность	8. Зависимость от телефона и интернета
9. Восприимчивость	9. Безграмотность
10. Демократичность	10. Эмоциональная неустойчивость
11. Доброта	11. Отсутствие цели в жизни
12. Веселость	12. Закрытость
13. Терпимость	13. Индивидуализм
14. Коммуникабельность	14. Необязательность
15. Лабильность	15. Зависимость от соц. сетей
16. Любознательность	16. Инфантилизм
17. Знание ИКТ	17. Чувствующий безнаказанность
18. Взаимовыручка	18. Лицемерие
19. Чувство патриотизма	19. С резкими перепадами настроения
20. Настойчивость	20. Ленивость
21. Активность	21. Безответственность
22. Умение высказать свою точку зрения	22. Узкий кругозор
23. Раскрепощенность	23. Нежелание изучать классическую литературу
24. Ориентация в большом объеме информации	24. Замкнутость
25. Увлечение различными музыкальными направлениями	25. Упертость
26. Резкие перепады настроения	26. Неустойчивая психика
	27. Агрессивность
	28. Конфликтность
	29. Неумение общаться со сверстниками
	30. Несдержанность
	31. Невоспитанность
	32. Трудноприспосабливаемый к самостоятельной жизни
	33. Одержимость электронными устройствами
	34. Компьютерная зависимость
	35. Мало читает
	36. Проблемы со здоровьем

Из таблицы 1 видно, что в целом в образе подростка глазами преподавателей преобладают отрицательные черты.

Возникающие проблемы в общении 50 % опрошенных учителей объясняют *игнорированием, безразличием, равнодушием и невниманием со стороны подростков.*

*Искажённые нравственные ценности* подростков вызывают коммуникативные трудности у 45 % педагогов. Присущую подросткам *враждебность* как причину возникновения трудностей в общении отметили 30 %, а *завышенную самооценку* и *узость кругозора* подростков отметили 15 % и 10 % соответственно.

На открытый вопрос: «Затруднения в общении с подростками вызывают у Вас...» 60 % педагогов указало на чувство *эмоционального дискомфорта*. Также были отмечены такие чувства, как *раздражение* 10%, *тревога* 10 %, *состояние напряженности* 10 % и *чувство собственной беспомощности* 10 %. Переживание данных чувств характеризует состояние стресса.

Отвечая на вопрос: «Какие Ваши качества помогают в общении с подростками?», основными качествами учителями были отмечены *доброжелательность* (30 %), *открытость* (20 %) и *терпимость* (10 %). *Заинтересованность, толерантность, сопереживание, корректное поведение, юмор, коммуникабельность, активность, вежливость, умение слушать, тактичность, имеющийся опыт* набрали по 10 %.

Все 100 % опрошенных нами учителя ответили, что всегда используют *метод поиска индивидуального подхода* к каждому студенту-подростку. Такие методы, как *доверительная беседа, создание ситуации успеха, совместное выполнение заданий, похвала и одобрение, наблюдение, личный пример, строгость*, у 85 % отмечены как часто используемые, только 5 % респондентов настаивают на утверждении «*учитель всегда прав*».

А вот вопрос: «*Какие Ваши качества мешают в общении с подростками*» вызвал у большинства затруднения. Большинство отметили *эмоциональность (несдержанность эмоций)* (50 %). 45 % ответили, что ничего не мешает и трудностей нет, что возможно говорит о *проблеме рефлексии* данных педагогов.

Нами были предложены способы *эмоциональной саморегуляции* для оценки предпочтений среди учителей (см. таблицу 2).

Самым эффективным способом *эмоциональной саморегуляции* учителя считают *наблюдение за пейзажем за окном*.

Таблица 2.

## Рейтинг способов саморегуляции у учителей

Способ эмоциональной саморегуляции	Количество человек
наблюдение за пейзажем за окном	100%
«запуск» вопросов самоконтроля («Не сжаты ли зубы?», «Как выглядит мое лицо?»)	40%
использование приемов воображения или визуализации	35%
вдыхание свежего воздуха	30%
пение, танцы, музыка	25%
размышления о хорошем, приятном	20%
смех, улыбка, юмор	10%
различные движения типа потягивания, расслабления мышц	5%
мысленное обращение к высшим силам (Богу, Вселенной, великой идее)	0

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что большинство преподавателей колледжа атрибутируют ответственность за трудности общения с подростками исключительно самим учащимся, связывая это с такими психологическими особенностями современных подростков как *агрессивность, враждебность, безразличие, отсутствие уважения к учителям, искажённые нравственные ценности, завышенную самооценку и узость кругозора.*

Кроме того, выяснилось, что учителя пытаются скрыть и вытеснить существующие трудности в общении с подростками из-за страха перед конфликтными ситуациями и признания их профессиональной некомпетентности. Это не только мешает наладить коммуникацию с учениками, но и усиливает имеющийся стресс.

Мы полагаем, что данный факт указывает на уязвимость рефлексивного компонента коммуникативной компетентности педагогов. Он представляет собой осознание участником общения собственного коммуникативного опыта, своих коммуникативных возможностей и ограничений, понимание своих сильных и слабых сторон в общении. Этот компонент коммуникативной компетентности помогает осознать свой вклад и принять свою часть ответственности за результат и качество общения [4].

Затруднения, вызванные вопросом о личных способах саморегуляции, указывают на то, что преподаватели не имеют достаточных знаний о механизмах саморегуляции. Большинство опрошенных нами учителей указывали на наличие эмоционального напряжения как следствие трудностей в общении с подростками, ведущих к переживанию стресса. Такого рода стресс Р. Лазарус называл психическим (эмоциональным) стрессом, связанным с оценкой человеком предстоящей ситуации как угрожающей, трудной, в отличие от физиологического стресса, связанного с воздействием реального физического раздражителя [6].

Поскольку 95 % респондентов выразили желание и готовность посещать тренинги по коммуникативным навыкам и эмоциональной устойчивости, можно констатировать, что имеется большой запрос на психологическую помощь по проблеме эмоциональной саморегуляции и межличностной рефлексии для преподавателей колледжа.

### **Литература:**

1. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М.: Академия, 2001. 288 с.
2. Киселева Е.Ю. Психологические характеристики затрудненного общения// Новосибирский государственный педагогический университет, Вестник Омского университета. 2007. № 1. С. 131-136.
3. Петренко Е.А. Личностные особенности учащихся колледжа // Журнал Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 104-111.
4. Терешкина И. Б. Компетентность в общении // Социальная психология: учебник и практикум для бакалавриата / под редакцией И. С. Клециной. М.: Юрайт, 2016. С. 278-287.
5. Целуйко В.М. Трудности педагогического общения // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Портал психологических изданий PsyJournals.ru [http://psyjournals.ru/education21/issue/54960\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/education21/issue/54960_full.shtml) (дата обращения: 21.06.2018).
6. Психология стресса: учебно-методическое пособие. Электронная версия. [http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/PSIHOLOGIYa\\_STRESSA.pdf](http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/PSIHOLOGIYa_STRESSA.pdf) (дата обращения: 21.06.2018).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕСУРСЫ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

**Трунова Д.А.**, студентка, Институт психологии,  
РГПУ им А.И. Герцена, dashaba@yandex.ru

**Пежемская Ю.С.**, доцент кафедры психологии развития и образования  
РГПУ им. А.И. Герцена, juspezhemskaya@herzen.spb.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования психологических проблем и ресурсов мышления подростков с различной успеваемостью. Современная образовательная среда позволяет фиксировать изменения школьной успеваемости, но не осуществляет определенных действий для проведения диагностики мыслительных процессов. Необходимы ресурсы и средства, чтобы рассматривать характеристики мышления как способности учащегося наиболее успешно адаптироваться к окружающей среде, в том числе образовательной, а также выявлять психологические проблемы, оказывающие влияние на уровень успеваемости и развитие процессов мышления учащегося. Целью исследования является изучение психологических проблем и ресурсов мышления у подростков с различной успеваемостью. По результатам исследования девочки с низкой успеваемостью и мальчики с высокой успеваемостью являются группой риска по повышению уровня проблемной нагруженности в сферах учебы, будущего и взаимоотношений с родителями. Подростки, имеющие высокую успеваемость по учебным предметам, показывают соответственно и более высокий результат умственного развития, в сравнении с подростками с низкой успеваемостью. Следовательно, успеваемость школьников исследуемой выборки является критерием результативности их мыслительных процессов.

**Ключевые слова:** психологические проблемы, мышление, различный уровень успеваемости, подростки.

**Введение.** Подростковый возраст – это период обостренного переживания многих психологических проблем. В это время педагоги и психологи отмечают снижение общей академической успеваемости учащихся и появление трудностей во взаимопонимании со школьниками. Уровень успеваемости является одним из показателей интеграции учащегося в образовательную среду. Изменения школьной успеваемости постоянно фиксируются учителями. Процессы мышления также можно рассматривать как способность человека наиболее успешно адаптироваться к окружающей среде, в том числе образовательной. Но для диагностики уровня развития мышления требуются специальные методы, и, в отличие от динамики успеваемости, динамика мыслительных процессов ребенка в школе не отслеживается и не анализируется [1].

Является ли школьная успеваемость фактором, влияющим на проявление тех или иных психологических переживаний подростков? Существует ли взаимосвязь академической успеваемости с продуктивностью мыслительных операций в подростковом возрасте? Разрешению каких психологических проблем педагоги и психологи могут способствовать, влияя на успеваемость подростка? Нужен ли в этом вопросе дифференцированный

подход к девочкам и мальчикам? Ответить на эти вопросы мы попытались с помощью данного исследования.

**Программа исследования.** Целью данного исследования являлось изучение психологических проблем и ресурсов мышления у подростков с различной успеваемостью.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить уровень проблемной нагруженности у подростков с различной успеваемостью.
2. Определить результативность процессов мышления у подростков с различной успеваемостью.
3. Определить выраженность уровня проблемных переживаний и характеристик мышления у подростков в зависимости от факторов «успеваемость» и «пол».
4. Выявить возможные взаимосвязи характеристик мышления и успеваемости подростков с различным уровнем успеваемости.

Гипотеза исследования: существуют различия между уровнем проблемной озабоченности и характеристиками мышления у подростков с различной успеваемостью

В исследовании применялись следующие методы: констатирующий эксперимент; психодиагностический метод – опрос; экспертная оценка; методы математической статистики: методы первичной статистики, двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA, корреляционный анализ.

В исследовании использовались следующие методики: 1) «Психологические проблемы подростков» (Л.А. Ругуш, Е.В. Алексеева, А.В. Орлова, Ю.С. Пежемская) [4]; 2) «Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова) [1]; 3) «Сложные аналогии» (Э.А. Коробкова); 4) Экспертная оценка поведения и общешкольной (общественной) активности учащегося.

Выборку исследования составили обучающиеся 6,7,8 классов средней общеобразовательной школы Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга в возрасте от 12 до 14 лет. Всего 112 человек, из них 56 девочек и 56 мальчиков. В качестве экспертов оценки поведения и общественной активности учащихся принимали участие педагоги (классные руководители) – 6 человек. Сбор данных для исследования был проведен в декабре 2017 года.

Выборка исследования была распределена на 4 группы по уровню успеваемости подростков и выровнена по полу: 1 группа – девочки с низкой успеваемостью (25 человек); 2 группа – девочки с высокой успеваемостью (31 человек); 3 группа – мальчики с низкой успеваемостью (25 человек); 4 группа – мальчики с высокой успеваемостью (31 человек). В группы с низкой успеваемостью были отнесены результаты учащихся, средний

балл которых по основным учебным предметам ниже 3,5, в группу с высокой успеваемостью – от 3,5 и выше.

**Результаты исследования и их обсуждение.** На основании двухфакторного дисперсионного анализа результатов обследования подростков было выявлено, что из всех исследуемых сфер жизни больше всего подростки обеспокоены проблемами с обществом (таблица 1, рисунок 1), особенно девочки с высокой успеваемостью ( $M=3,73$ ). То есть подростков, прежде всего, беспокоят проблемы общества, социального взаимодействия.

Таблица 1.

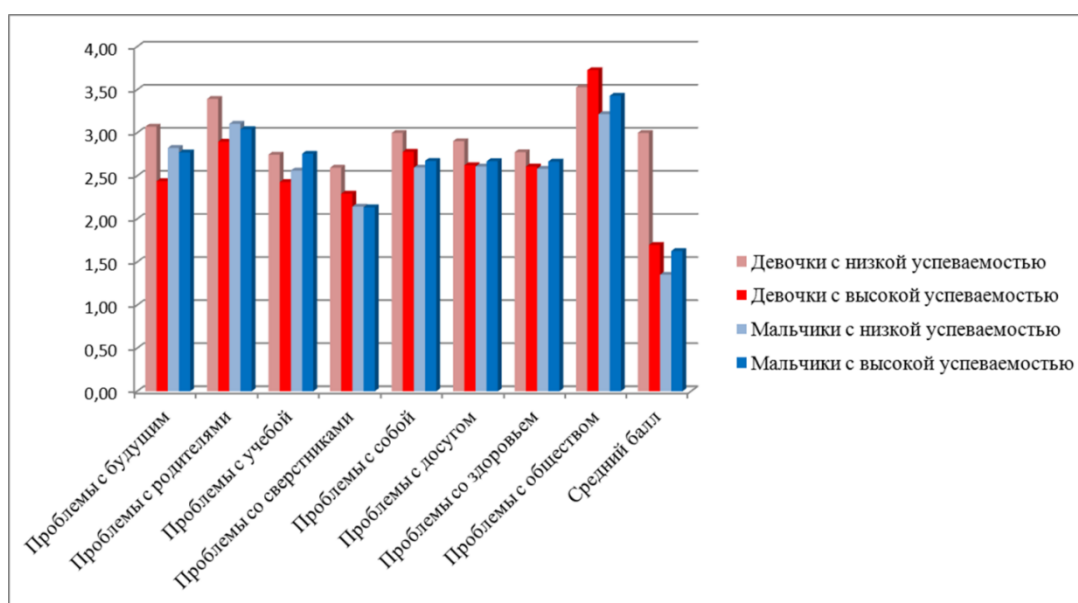
*Показатели проблемной нагруженности в различных жизненных сферах у подростков с различной успеваемостью*

Сфера жизни	Девочки		Ст. откл.	Мальчики		Ст. откл.
	низкая успеваемость (среднее)	высокая успеваемость (среднее)		низкая успеваемость (среднее)	высокая успеваемость (среднее)	
Учеба min/max	2,75 (1,23/3,92)	2,43 (1,62/3,92)	0,63	2,56 (1,85/3,62)	2,76 (1,31/3,92)	0,63
Будущее min/max	3,07 (1,85/5)	2,44 (1,46/3,54)	0,76	2,82 (2,08/4,92)	2,77 (1,46/4,38)	0,73
Отношения с родителями min/max	3,39 (2,08/4,54)	2,90 (1,85/4,15)	0,71	3,10 (2,38/4,69)	3,04 (1,85/4,31)	0,7
Отношения со сверстниками min/max	2,59 (1,20/4,17)	2,29 (1,1 /5,6)	0,79	2,14 (1 / 3,2)	2,14 (1 / 4)	0,82
Собственное Я min/max	3,00 (1 / 4,57)	2,78 (1,43/4)	0,76	2,60 (1,43/4,14)	2,68 (0,07/4)	0,75
Досуг min/max	2,90 (1,67/4,33)	2,62 (1,44/5,11)	0,77	2,61 (1,67/3,78)	2,67 (0,67/4,89)	0,71
Здоровье min/max	2,78 (1,67/4,14)	2,61 (1,67/3,67)	0,64	2,58 (1,44/3,78)	2,67 (1 /4,56)	0,68
Общество min/max	3,53 (1,92/4,5)	3,73 (1,58/4,75)	0,87	3,22 (1,5/4,67)	3,43 (1 / 4,83)	0,88

На втором месте по значимости у подростков стоят трудности во взаимоотношениях с семьей. Проблемами с родителями больше всего обеспокоены подростки с низкой успеваемостью – девочки ( $M=3,39$ ) и мальчики ( $M=3,10$ ).

Проблемы, связанные с будущим и с самим собой, по результатам тестирования подростков заняли третье и четвертое место. Проблемы с будущим более всего беспокоят девочек с низкой успеваемостью ( $M=3,07$ ) и менее всего девочек с высокой успеваемостью ( $M=2,44$ ). Успех в учебе и

уровень успеваемости выше среднего говорит о потенциальной уверенности подростков в будущем и своевременных ожиданиях. Подростки обеспокоены своим будущим менее, чем другими сферами жизни. Проблемами с собой больше всего озабочены также девочки с низкой успеваемостью ( $M=3,00$ ) и девочки с высокой успеваемостью ( $M=2,78$ ). В отношении самооценки и личностных проблем девочки с различной успеваемостью более склонны к наличию проблем с собой. Чем ниже успеваемость у девочек, тем более выражена проблемная озабоченность в сфере «Я». С изменением успеваемости меняется и самооценка девочек. В отношении мальчиков результаты направлены противоположно. Проблемами с собой более озабочены мальчики с высокой успеваемостью ( $M=2,68$ ), чем мальчики с низкой успеваемостью ( $M=2,60$ ).



*Рисунок 1. Уровень проблемной нагруженности подростков с различным уровнем успеваемости*

На пятом месте по значимости оказались проблемы с учебной деятельностью. Более всего обеспокоены проблемами с учебной деятельностью мальчики с высокой успеваемостью ( $M=2,76$ ) и девочки с низкой успеваемостью ( $M=2,75$ ).

Наименее выраженной для подростков является проблемная отягощенность в области взаимоотношений со сверстниками. Девочки в целом более беспокоятся об этом, особенно девочки с низкой успеваемостью ( $M=2,59$ ). Это может быть и обусловлено неуспехом в учебе. Девочки с высокой успеваемостью обеспокоены отношениями со сверстниками меньше ( $M=2,29$ ). Мальчики независимо от академической успеваемости в незначительной степени озабочены проблемой взаимодействия со сверстниками ( $M=2,14$ ) [3; 4].



Рассмотрим результативность процессов мышления у подростков с различной успеваемостью (рисунок 2). Большинство девочек (52 %) с низкой успеваемостью имеют средний уровень результативности выполнения заданий (38-74 балла), 44 % девочек – низкий уровень (ниже 37 баллов) и всего 4 % девочек с низкой успеваемостью продемонстрировали уровень выполнения заданий школьного теста умственного развития выше среднего (75-111 баллов). Стоит отметить, что никто из респондентов данной выборки не продемонстрировал высокого уровня выполнения заданий. Большинство девочек (83,9 %) с высокой успеваемостью имеют средний уровень результативности выполнения заданий (38-74 балла), 9,6 % девочек – уровень выше среднего (75-111 баллов) и 6,5 % девочек продемонстрировали низкий уровень результативности выполнения заданий (0-34 балла).

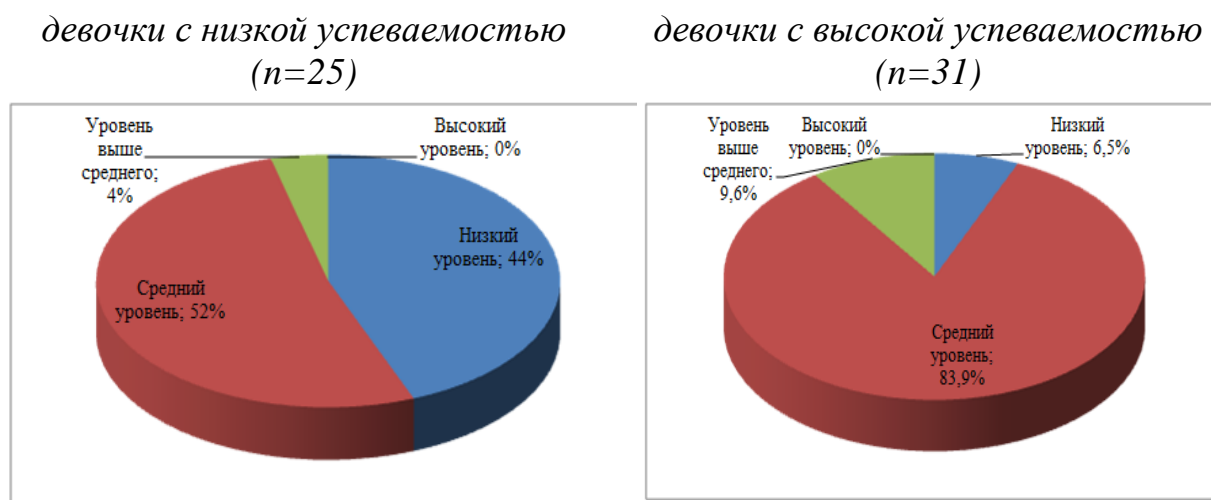
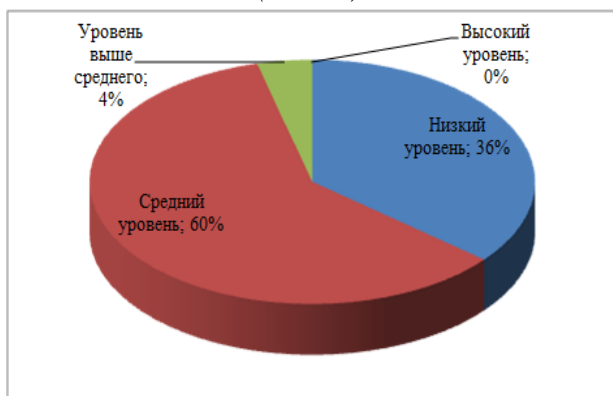


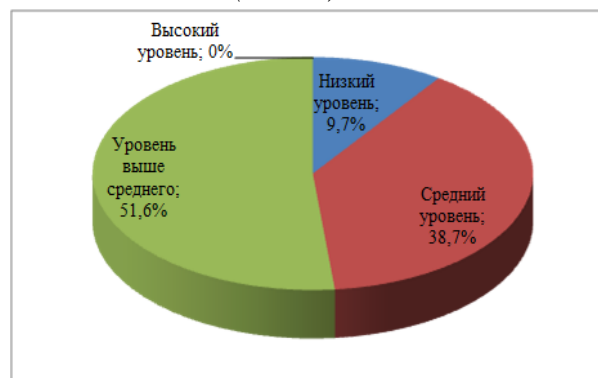
Рисунок 2. Уровень результативности выполнения заданий ШТУР у девочек с различной успеваемостью

Большинство мальчиков (60 %) с низкой успеваемостью (рисунок 3) имеют средний уровень результативности выполнения заданий (38-74 балла), 36 % мальчиков имеют низкий уровень (0-37 баллов), 4 % имеют уровень результативности выполнения заданий выше среднего (75-111 баллов). Большинство мальчиков (51,6 %) с высокой успеваемостью имеют уровень результативности выполнения заданий ШТУР выше среднего (75-111 баллов), 38,7 % мальчиков имеют средний уровень (35-74 балла) и у 9,7 % низкий уровень результативности выполнения заданий ШТУР (0-37 баллов).

*мальчики с низкой успеваемостью  
(n=25)*



*мальчики высокой успеваемостью  
(n=31).*



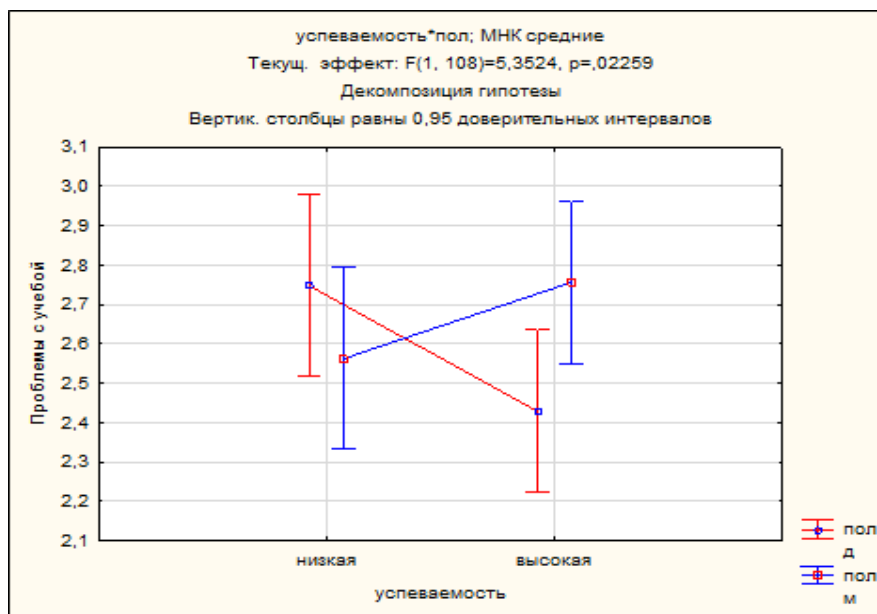
*Рисунок 3. Уровень результативности выполнения заданий ШТУР у мальчиков с различной успеваемостью*

В целом все группы подростков с различной успеваемостью справились с выполнением задания на среднем уровне. Больше половины подростков с низкой успеваемостью имеют средний уровень выполнения заданий Школьного теста умственного развития [2; 5].

В результате проведения двухфакторного дисперсионного анализа ANOVA были выявлены значимые различия по полу и успеваемости среди подростков по шкалам «Проблемы с учебой», «Проблемы с будущим» и «Проблемы с родителями». Как мы уже говорили выше, это те шкалы, по которым выявлена достаточно высокая проблемная озабоченность подростков. Здесь мы рассмотрим влияние факторов «успеваемость» и «пол» на проблемную озабоченность подростков в учебной сфере.

По результатам дисперсионного анализа (рис.4) видно, что уровень проблемной озабоченности в учебной сфере зависит от уровня успеваемости подростков и их пола ( $F=1,35$  и  $p=0,02$ ). Проблемная озабоченность учебой у девочек с низкой успеваемостью выше, чем у девочек с высокой успеваемостью. А мальчики, имеющие низкую успеваемость, менее озабочены проблемами с учебой, чем мальчики, имеющие высокую успеваемость. Это может быть обусловлено низкой общественной активностью, факт которой вызывает тревожность в учебной деятельности.

В задачи нашего исследования входило определение взаимосвязей характеристик мышления и проблемной озабоченности, успеваемости, общественной активности, конструктивного поведения. Рассмотрим результаты на примере группы девочек с высокой успеваемостью.

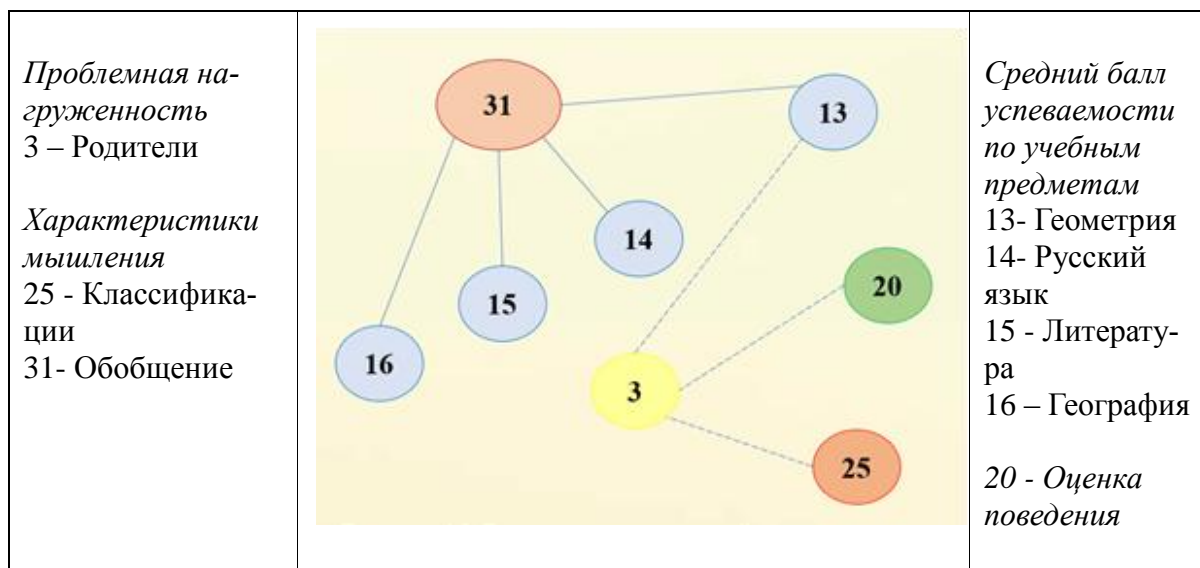


*Рисунок 4. Влияние фактора успеваемости на проблемную озабоченность подростков разного пола в учебной сфере*

На рисунке 5 видно, что характеристики мышления, выявленные по субтесту «Обобщение» Школьного теста умственного развития, положительно коррелирует с такими показателями успеваемости по учебным предметам, как геометрия, русский язык, литература, география.

Обнаруженные корреляционные связи можно прокомментировать следующим образом: чем выше результативность мышления по субтесту «Обобщение», тем выше успеваемость по геометрии, русскому языку, литературе, географии. Соответственно, чем выше у девочек развита способность к обобщению, тем выше их средний балл успеваемости. Поскольку субтест «Обобщение» иллюстрирует видовые и родовые признаки, конкретные и абстрактные понятия, по которым производится обобщение, то можно предположить, что по учебным предметам, имеющим корреляционные связи с данным субтестом, подростки имеют успех как в изучении, так и в выполнении аналогичных заданий.

Проблемная нагруженность отрицательно коррелирует с успеваемостью по таким учебным предметам, как геометрия и история, а также с высокой оценкой поведения. Обнаруженные корреляционные связи можно прокомментировать следующим образом: чем больше проблем во взаимоотношениях с родителями имеет подросток, тем хуже его дисциплина в школе. В данном случае может быть уместна совместная деятельность родителей и педагогов по решению проблем межличностного общения и поведения.



*Рисунок 5. Взаимосвязи показателей интеграции в образовательную среду и характеристик мышления девочек с высокой успеваемостью.*

### **Выводы.**

1. Одним из условий успешной интеграции учащихся в образовательную среду является низкий уровень проблемной нагрузки. Подростки с низкой успеваемостью в сравнении с подростками с высокой успеваемостью имеют более высокий уровень проблемной озабоченности по следующим шкалам: проблемы с будущим; проблемы с родителями; проблемы со сверстниками.
2. Девочки с низкой успеваемостью и мальчики с высокой успеваемостью являются группой риска по повышению уровня проблемной нагрузки в сферах учебы, будущего и взаимоотношений с родителями.
3. Подростки, имеющие высокую успеваемость по учебным предметам, показывают соответственно и более высокий результат умственного развития при сравнении с подростками с низкой успеваемостью. Следовательно, успеваемость школьников данной выборки является критерием результативности их мыслительных процессов.
4. Подростки с высокой успеваемостью чаще демонстрируют просоциальное поведение и чаще проявляют общешкольную активность, чем подростки с низкой успеваемостью. Следовательно, успеваемость как продуктивность учебной деятельности является ресурсом для улучшения поведения и проявления школьной активности.
5. Мальчики в сравнении с девочками имеют более высокий уровень владения мыслительными операциями, выявленным по таким шкалам, как «Обобщение», «Числовые ряды» и в общей результативности мышления. Таким образом, фактор пола оказывает влияние на результативность мыслительных процессов в данной выборке.

## **Литература:**

1. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Знание, 1992. 184 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал.А. Лукова, Вл.А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
3. Регуш Л. А. Проблемы подростков. Санкт-Петербург, 90-е годы // Наш проблемный подросток. СПб.: Союз, 1999. С. 6-22.
4. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. «Психологические проблемы подростков»: стандартизированная методика: Научно-методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 34 с.
5. Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2010. № 3. С. 385-394.

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ  
В ИССЛЕДОВАНИЯХ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ**

**Сборник научных статей**

**Электронное издание**

**Под ред. Н.А. Антоновой, А.В. Микляевой**

**Оригинал-макет: А.В. Микляева**

**Подписано к изданию 25.06.2018. Формат 60\*90/16. ООО «СВИТ»  
143960 М.О. г. Реутов, Проспект Мира, д. 43 E-mail: [info@pgsv.ru](mailto:info@pgsv.ru), сайт  
[www.pgsv.ru](http://www.pgsv.ru) Тел.: +7 (499) 116-30-20**