

Особенности развития структурных компонентов «образа Я» в период адаптации детей к условиям обучения в школе

Богомаз С.Л., Тимофеев Е.С.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

В статье рассматриваются особенности развития «образа Я» в период адаптации младших школьников к условиям обучения в школе, а также производится анализ проблемы понимания сущности «образа Я».

Цель работы – выявление особенностей развития «образа Я» детей младшего школьного возраста в период адаптации к обучению в школе.

Материал и методы. Для изучения развития «образа Я» детей младшего школьного возраста в период адаптации к обучению в школе использовались психодиагностические методики. Анализ результатов произведен с помощью λ -критерия Колмогорова–Смирнова, а также применялся количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе эксперимента. В исследовании приняли участие 90 учащихся в возрасте 6–7 лет.

Результаты и их обсуждение. Наше исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 6 г. Витебска». В эксперименте приняли участие 90 учеников первых классов (6–7 лет). Для того чтобы проследить динамику самооценки, тревожности и комфортности нахождения в школе, мы просчитали процентное соотношение результатов исследования, полученных на первом и втором этапах. При сравнении данных диагностики детей на первом и втором этапах можно сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись практически всех школ и произошли они в основном при адаптации к обучению в школе.

Заключение. Поступление в школу и адаптация к процессу обучения способствуют динамике реального «образа Я» ребенка. На эти изменения оказывают влияние отношения в семье и стиль поведения учителя. Уровень самооценки с высокой степенью корреляции связан с уровнем эмоционального комфорта нахождения ребенка в школе и тревожностью.

Ключевые слова: «образ Я», самосознание, самооценка, тревожность, личность, адаптация.

Features of the Development of Structural Components of “Me-Image” during Children’s Adaptation to the Conditions of Schools

Bogonaz S.L., Timofeyenko E.S.

Educational Establishment “Vitebsk State P.M. Masherov University”

Features of the development of “me-image” during primary schoolchildren’s adaptation to the conditions of schooling as well as the analysis of the issue of understanding the essence of “me-image” are considered in the article.

The purpose of the article is finding out features of the development of primary schoolchildren’s “me-image” during adaptation to schooling.

Material and methods. To study the development of primary schoolchildren’s “me-image” during adaptation to schooling psychodiagnostic methods were used. The findings analysis was conducted with the application of λ – Kolmogorov-Smirnov criterion; the quantitative and the qualitative analyses of the research data were also used. Ninety 6–7 year old pupils participated in the research.

Findings and their discussion. Our research was conducted on the base of Secondary School No 6 of the City of Vitebsk. Ninety first year pupils at the age of 6–7 participated in the research. To trace the dynamics of self-esteem, anxiety and comfort of being at school we calculated the percentage of the research findings obtained at the first and second stages. In comparing the first and second stage children’s diagnostics data conclusion can be made that statistically significant changes took place at practically all the schools during the adaptation to schooling.

Conclusion. Starting school and adaptation to the process of schooling facilitate the dynamics of the real "me-image" of the child. These changes are influenced by relations in the family and the teacher's behavior style. The level of self-esteem highly correlates with the level of emotional comfort of the pupil at school and anxiety.

Key words: "me-image", self-consciousness, self-esteem, anxiety, personality, adaptation.

Одной из актуальных задач дошкольных детских учреждений на современном этапе является подготовка детей для наиболее быстрой адаптации ребенка к новым для него школьным требованиям, а у начальной школы – подготовка учащихся к самостоятельному совершенствованию своих знаний. Эта задача делает особо значимой проблему формирования «образа Я» ребенка и превращения его в подлинного субъекта учебной деятельности. Это требует умения всесторонне и объективно оценивать особенности своей личности и деятельности, а также умения взглянуть на себя со стороны, то есть определенного уровня развития «образа Я», в структуру которого входит самооценка ребенка.

Многочисленные наблюдения за детьми в начальной школе дают основания предполагать, что на быстроту адаптации (адаптация представляет собой социокультурно-интердетерминистский процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением [1]) к школьной программе и на успеваемость влияет уровень сформированности «образа Я» ребенка, а также уровень его самооценки. Дети с негативным «образом Я» имеют низкую самооценку, чаще всего – высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с трудом. К тому же то, что ребенок думает о самом себе, является существенным фактором внутренней согласованности. Следовательно, в своих действиях он так или иначе руководствуется самовосприятием. Именно поэтому особую значимость приобретают вопросы целенаправленного формирования «образа Я» ребенка начиная с дошкольного возраста. Структура «образа Я», по мнению И.С. Кона, складывается из представлений индивида о своих особенностях, возможностях и т.д., а также самооценки, являющейся важным источником в понимании «образа Я». То есть можно выделить когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты. «образ Я» в свою очередь влияет на поведение личности. И.С. Кон отмечает также, что по мере развития личности

«образ Я» становится более обобщенным, устойчивым и внутренне последовательным [2].

Р. Бернс представляет «Я-концепцию» как совокупность установок «на себя», а компонентами этой установки, по его мнению, являются:

- **«образ Я»** – представление индивида о самом себе;
- **самооценка** – аффективная оценка этого представления, потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой [3].

В.В. Столин понимает самосознание как процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. «образ Я» или «Я-концепция» в его трактовке – продукт такого процесса. «Представления о себе являются продуктом сознания, одновременно и его существенным условием моментов этого процесса» [4]. Различные аспекты «образа Я» В.В. Столин соотносит с различными проявлениями активности человека как организма, индивида и личности, то есть выделяется три уровня самосознания: органический, индивидуальный и личностный. Процессы самосознания на этих уровнях вносят различный вклад в целостный «образ Я».

В психологии большое количество исследований направлено на изучение такого компонента «образа Я», как самооценка. Самооценка понимается как центральный компонент личности, являющийся важным регулятором ее поведения и деятельности.

И.И. Чеснокова поднимает самооценку как фиксацию результатов познания себя; в ее эмоциональном компоненте выражается переживание того, что человек узнает в отношении себя [5].

Цель исследования – выявление особенностей развития «образа Я» детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к обучению в школе.

Материал и методы. Исследование проводилось в два этапа: первый этап проводился в сентябре при поступлении детей в школу, второй этап в конце первой четверти.

Методики исследования были подобраны в соответствии с возрастом и ориентированы на измерение следующих показателей: самооценка, тревожность, эмоциональная тревожность. На первом и втором этапах исследования нами были использованы следующие методики: тест «Лесен-

ка» – направлен на исследование самооценки [6], состояния эмоциональной комфортности ребенка при нахождении в детском коллективе (при этом используется шкала: «Мне хорошо» в школе – «Мне плохо» в школе); «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [7], данный тест предназначен для определения уровня тревожности ребенка.

Наше исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 6 г. Витебска». В нем приняли участие 90 учеников первых классов (6–7 лет).

Результаты и их обсуждение. Для того чтобы проследить динамику самооценки, тревожности и комфортности нахождения в школе, мы просчитали процентное соотношение результатов исследования, полученных на первом и втором этапах.

По данным результатов «Теста тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), полученных на первом этапе исследования, можно констатировать, что у 34,44% детей – высокий уровень тревожности, у 64,44% – средний уровень тревожности и у 1,12% – низкий; на втором этапе высокий уровень тревожности у 23,5% детей, средний уровень тревожности у 76,5%, детей с низким уровнем тревожности не выявлено.

Исходя из результатов, полученных по методике «Лесенка» на первом этапе исследования, видно: у 71,11% детей – завышенная самооценка, у 28,89% – высокая самооценка, детей с заниженной и низкой самооценкой не было выявлено; на втором этапе было установлено, что у 60,4% детей – завышенная самооценка, у 39,6% – высокая, детей с заниженной и низкой самооценкой также не выявлено.

Исследование состояния эмоциональной комфортности ребенка при нахождении в детском коллективе показало: на первом этапе было выявлено 41,7%, детей, имеющих высокий уровень эмоциональной комфортности, средний уровень эмоциональной комфортности у 56,7% детей, количество детей, имеющих низкий уровень эмоциональной комфортности составило 1,6%; на втором этапе было выявлено 1,7% с высоким уровнем эмоциональной комфортности, со средним – 95,1% и с низким – 3,3%.

Далее нами проведен анализ полученных данных с помощью λ -критерия Колмогорова–Смирнова.

Использование λ -критерия Колмогорова–Смирнова позволяет производить сопоставление 2 распределений и установить статистически ли значимы различия между:

- а) эмпирическими данными с теоретическими;
- б) эмпирическими данными с эмпирическими.

λ -критерий Колмогорова–Смирнова позволяет анализировать данные порядковых шкал и используется для выборки, где $n_{1,2} > 50$ испытуемых.

Это соответствует требованиям данной работы, где в эксперименте участвовали 90 человек. При коэффициенте достоверности 0,05 $\lambda > 1,36$ расчетные данные будут больше $\lambda > 1,36$, а различия признаются статистически значимыми, и следовательно, будет наблюдаться определенная динамика по данным параметрам.

Для работы была разработана и составлена специальная программа на базе программного продукта «Excel», с помощью которой были рассчитаны λ -критерии для:

- реального «образа Я» детей по всем 7 шкалам, сравнивая попарно категории (самооценки);
- зеркального «образа Я» (мама) детей по всем 7 шкалам, сравнивая попарно категории (самооценки);
- зеркального «образа Я» детей (учитель) по всем 7 шкалам, сравнивая попарно категории (самооценки);
- идеального «образа Я» детей по всем 7 шкалам, сравнивая попарно категории (самооценки);
- эмоциональной комфортности нахождения ребенка в школе;
- тревожности детей.

Кроме этого, используя частоту выбора определенных параметров, можно сделать вывод о качественных изменениях самооценки, тревожности и эмоциональной комфортности в сторону снижения или повышения по мере взросления детей. Результаты расчета λ -критерия Колмогорова–Смирнова были сведены в таблицу, где жирным шрифтом выделены значения λ -критерия Колмогорова–Смирнова, которые дают основания утверждать, что по данным параметрам существуют статистически значимые различия.

При сравнении данных, полученных при диагностике детей на первом и втором этапах, можно сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись практически всех шкал и произошли они в основном при адаптации к обучению в школе. Таким образом, можно сделать вывод, что поступление в школу и адаптация к процессу обучения способствуют динамике реального «образа Я» ребенка. На эти изменения оказывают влияние отношения в семье и стиль поведения учителя. Уровень самооценки с высокой степенью корреляции связан с уровнем эмоционального комфорта нахождения ребенка в школе и тревожностью.

Зеркальный «образ Я» (мама)

При сравнении данных, полученных при диагностике детей на первом и втором этапах, можно

сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись шкал «смелый–трусливый» $\lambda = 6,081$ и «честный–лживый» $\lambda = 1,461$.

Зеркальный «образ Я» (учитель)

При сравнении данных, полученных при диагностике детей на первом и втором этапах, можно сделать вывод о том, что статистически значимые изменения коснулись шкал «честный–лживый» и «аккуратный–неряшливый» $\lambda = 6,081$.

Идеальный «образ Я»

Идеальный «образ Я» по мере взросления ребенка становится более детализированным и начинает отличаться от реального «образа Я».

Результаты подтверждают расчеты, полученные при сравнении данных тестирования детей на первом и втором этапах. Статистически значимыми и значительными были признаны изменения, коснувшиеся шкал «смелый–трусливый» и «честный–лживый» $\lambda = 6,081$ и менее значительными по шкале «аккуратный–неряшливый» $\lambda = 2,1$. Можно сделать вывод, что школьные требования и отношения с учителем и одноклассниками наложили определенный отпечаток на изменение структуры личности ребенка при адаптации к процессу обучения в школе.

Эмоциональная комфортность нахождения в школе

Изменения оказались статистически значимыми $\lambda = 2,83$. Это, видимо, связано с тем, что

поступление в школу – это огромный стресс для ребенка, ведь он должен не только привыкнуть к новым школьным требованиям поведения, стилю поведения учителя и его требованиям, но и обрести новый социальный статус как среди одноклассников, так и вообще вжиться в роль ученика.

Тревожность

Полученные данные тестирования на первом и втором этапах оказались статистически значимыми и значительными $\lambda = 6,081$.

Заключение. Можно сделать вывод, что школьные требования и отношения с учителем и одноклассниками наложили определенный отпечаток на изменение структуры личности ребенка при адаптации к процессу обучения в школе. Самооценка детей при адаптации к учебному процессу претерпевает изменения и становится более адекватной. Дети хотят быть хорошими и делать все правильно, чтобы заслужить похвалу учителя и родителей. Но так как они еще не полностью сориентировались в школьных требованиях и правилах поведения, то и тревожность, связанная с оценкой их деятельности, возрастает.

Ребенок в начале обучения чувствует себя некомфортно в школе, так как его поведение, успехи или неудачи подвергаются постоянному вербальному и невербальному оцениванию не только со стороны учителя, но и со стороны одноклассников и родителей. Поступление в школу и

Таблица – Результаты расчета λ -критерия Колмогорова–Смирнова

Категории	1. Хороший–плохой	2. Добрый–злой	3. Умный–глупый	4. Сильный–слабый	5. Смелый–трусливый	6. Честный–лживый	7. Аккуратный–неряшливый
Реальный «образ Я»	1	2	3	4	5	6	7
Первый этап – второй этап	2,373	1,824	1,917	6,081	0,730	1,734	1,643
Зеркальный «образ Я» (мама)	1	2	3	4	5	6	7
Первый этап – второй этап	0,730	0,822	1,216	1,278	6,081	1,461	1,216
Зеркальный «образ Я» (учитель)	1	2	3	4	5	6	7
Первый этап – второй этап	0,913	0,456	0,548	0,822	0,730	6,081	6,081
Идеальный «образ Я»	1	2	3	4	5	6	7
Первый этап – второй этап	0,639	1,216	1,216	1,216	6,081	6,081	2,100
	эмоцион. комфорт.		тревожность		λ крит.		
Первый этап – второй этап	2,830		6,081		1,36		

адаптация к процессу обучения способствуют динамике реального «образа Я» ребенка. На эти изменения оказывают влияние отношения в семье и стиль поведения учителя. Уровень самооценки с высокой степенью корреляции связан с уровнем эмоционального комфорта нахождения ребенка в школе и тревожностью.

Таким образом, структурные компоненты «образа Я» первоклассника в процессе адаптации претерпевают значительные изменения, так как на их становление влияет не столько знание о себе и своей состоятельности, сколько знание, которое ребенок начинает получать в основном через оценки своей успешности другими людьми: взрослыми и сверстниками.

Литература

1. Янчук, В.А. Метатеория психологического знания: теория и практика / В.А. Янчук [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 456 с.
2. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политическая литература, 1984.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986.
4. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
5. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
6. Марцинковский, Т.Д. Диагностика психического развития детей: пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковский. – М.: Изд. Линка-ПРЕСС, 1997.
7. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

Поступила в редакцию 10.07.2018 г.

УДК 316.663.23:331.102.3

Преобладающий тип просоциального поведения в помогающей профессиональной деятельности специалистов

Кухтова Н.В.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

Статья посвящена изучению проблемы просоциального поведения в помогающей профессиональной деятельности специалистов.

Цель – выявить преобладающий тип просоциального поведения в помогающей профессиональной деятельности специалистов.

Материал и методы. Материалом являются результаты психодиагностических методик: «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл, адапт. Н.В. Кухтовой), «Социальные нормы просоциального поведения» (И.А. Фурманов, Н.В. Кухтова), «Психодиагностический тест» (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский), «Межличностный индекс реактивности» (М. Девис, адапт. Н.В. Кухтовой) и др. Методы математической статистики: вычисление средних значений, сравнительный анализ (Т-тест), регрессионный анализ.

Результаты и их обсуждение. Для определения преобладающего типа просоциального поведения специалистов помогающих профессий были взяты за основу зарубежные исследования (Carlo & Randall; Eisenberg & Mussen): анонимный, публичный, экстренный, уступчивый, эмоциональный и альтруистический. Так, по средним значениям был определен преобладающий тип просоциального поведения специалистов помогающих профессий, к которому относится экстренный и в большей степени является таковым для специалистов, напрямую не связанных с экстренным оказанием помощи (у социальных педагогов), и в меньшей – проявляется у сотрудников МЧС и МВД. При реализации ведущего экстренного просоциального поведения наблюдаются различные личностные характеристики специалистов помогающих профессий, определенные на основе регрессионного анализа. Сравнительный анализ проявления экстренного типа просоциального поведения показал, что существуют значимые различия с учетом специфики выполняемых профессиональных обязанностей.

Заключение. Профессиональная помощь – это деятельность, при которой необходимые компетенции связаны с просоциальным поведением и осознанно используются в процессе непосредственного взаимодействия с субъектом помогающей деятельности. К детерминантам, определяющим экстренный тип просоциального поведения, относится внешний фактор – присутствие случайных свидетелей в чрезвычайных ситуациях помогающей профессиональной деятельности. Специалист, ориентированный на оказание помощи, должен обладать соответствующими личностными особенностями, основанием которых являются проявление социальной ответственности и нормы справедливости, а также соответствующих определенной профессии мультикомпонентных качеств.

Ключевые слова: просоциальное поведение, эмпатия, альтруизм, преобладающий тип, помогающая деятельность, профессиональная деятельность, специалисты.