

выявления социально-политического кризиса, ведущего, как правило, к конфронтации. Таким образом, политическая напряженность выступает

одновременно стороной и «индикатором» политического кризиса и сопутствующих ему всевозможных конфликтов.

1. Демидов А.И., Федосеев А.А. Основы политологии: Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1995. — 271 с.
2. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса: Пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: АО «Аспект Пресс», 1994. — 319 с.
3. Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост. Аверьянов Ю.И. — М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. — 431 с.
4. Политология: Словарь-справочник / М.А.Василик, М.С.Вершинин и др. — М.: Гардарики, 2001. — 328 с.
5. Пугачев В.П., Соловьев А.В. Введение в политологию: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 2-е изд. — М.: АО «Аспект Пресс», 1995. — 447 с.

**КОСТИНА ЛЮБОВЬ МИХАЙЛОВНА**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития СПбГИПСР*

### ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

**АННОТАЦИЯ.** Результаты исследования выявили достаточно большой процентный показатель дошкольников с высоким уровнем тревожности. Это определяет важность применения коррекционных мероприятий на ранних этапах ее развития и ставит исследователей перед необходимостью создания эффективного метода пролонгированного влияния на тревожность у детей. Подобным методом является интегративная игровая терапия (коррекция).

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** детская тревожность, игровая терапия, интегративная игровая коррекция.

На современном этапе социально-экономические преобразования в России и перестройка образовательной системы обусловили закономерную направленность на личность. В Законе «Об образовании» определено, что государственная политика, основанная на приоритете общечеловеческих ценностей, должна способствовать охране жизни и здоровья и личностному развитию субъектов образовательного процесса. При этом особое внимание уделяется дошкольному возрасту как важному этапу в жизни ребенка, поскольку именно здесь начинают складываться свойства и качества личности, обуславливающие в дальнейшем при обучении в школе успешность в деятельности и во взаимоотношениях с окружающими.

В отечественной науке первостепенное значение в развитии личности ребенка отводится игре, которая определяется как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. По мнению Д.Б.Эльконина, она является формой жизни и особой деятельности ребенка по ориентации в мире человеческих действий, отношений, задач и мотивов деятельности, то есть игра — это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения и моделирования [4].

Педагогические основы теории дошкольной игры были заложены в работах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и в дальнейшем развивались в трудах отечественных ученых Р. И. Жуковской, Д. Б. Менджерицкой, С. Л. Новоселовой, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флериной и других.

Многими зарубежными исследователями (Г. Лэндрет, Ж. Пиаже, Ж. Руссо, З. Фрейд, Л. Френк) подчеркивается значимость игры в психическом развитии ребенка. Вместе с тем, по мнению С. Р. Петрухиной, в основе всех попыток организовать целенаправленное развитие ребенка через игру здесь лежит ее фрагментарное использование в тренингах и других формах коррекции [3].

На иных позициях базируется отечественная теория игры (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), в основе которой лежит представление о том, что отдельные составляющие психического развития ребенка поднимаются на более высокую ступень благодаря развитию в игре всей личности дошкольника. Согласно данной теории игровая деятельность выступает важнейшим детерминантом психического развития ребенка дошкольного возраста.

Изучение структуры игровой деятельности, ее характеристик, закономерностей развития многими исследователями (С. Л. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) связано с разработкой научных основ психологии игровой деятельности. Это, в свою очередь, позволяет использовать научные данные при разработке методов психокоррекции, в основе которых лежит игра. Одним из таких методов является игровая коррекция (терапия).

Сегодня коррекция личностных новообразований (в частности тревожности) приобрело особое значение, поскольку в последнее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Недостаточное исследование тревожности в дошкольном возрасте не позволяет более эффективно определить ее влияние на дальнейшее развитие личности ребенка, результаты его деятельности и ряда других актуальных проблем, решение которых ставит перед собой возрастная и педагогическая психология. Поэтому тема работы, связанная с разработкой и изучением эффективности коррекции личностных проблем дошкольников, в частности тревожности, стоит в ряду особо актуальных.

В работах Ю. Ф. Гребченко, О. А. Карабановой, М. Клейн, Г. Л. Лэндрета, С. Мустакаса, В. Оклендер и др., затрагивающих коррекцию личностных

проблем дошкольников с использованием игровых методов, с одной стороны, их результативность ограничивается одним-двумя возрастными периодами. Лонгитюдное исследование эффективности коррекции указанным методом тревожности дошкольников с целью дальнейшего влияния на ее уровень у первоклассников и пятиклассников не проводилось.

С другой стороны, в представленных работах применяется только один из типов игровой коррекции, чаще директивного или недирективного направления.

Отмеченные противоречия определили цель нашего исследования, которая состоит в доказательстве эффективности метода интегративной игровой коррекции в пролонгированном влиянии на развитие личности (в частности на уровень тревожности) у детей в период с дошкольного детства до среднего звена школы.

Исследование проводилось в три этапа в течение семи лет на базе дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных школ г. Чебоксары. Всего в эксперименте участвовало 1267 дошкольников, 748 учеников первых классов и 572 ученика пятых классов.

Диагностика уровня тревожности у дошкольников осуществлялась с помощью методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки; уровень тревожности у первоклассников диагностировался с помощью «Детского варианта шкалы явной тревожности (CMAS)»; у пятиклассников — при помощи «Теста школьной тревожности Филлипса».

Результаты диагностики тревожности на контрольном этапе исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Показатели уровня тревожности у большинства испытуемых-дошкольников находятся в пределах оптимальной нормы (средний уровень). Несмотря на это, результаты исследования выявили достаточно высокий процентный показатель детей (более 30%) с высокой тревожностью, то есть у каждого третьего ребенка уровень тревожности отличается от оптимальной нормы.

2. Преобладающим уровнем тревожности у первоклассников в период их адаптации к школьному обучению является средний. Вместе с тем присутствует фактически идентичный процент детей с высоким уровнем тревожности.

3. Фактически у каждого второго пятиклассника в адаптационный период диагностируется уровень тревожности, отличный от оптимального (среднего) значения.

Полученные данные определяют необходимость применения коррекционных мероприятий для снижения высокого уровня тревожности до нормативных значений.

Для подтверждения гипотезы о возможности и эффективности влияния игровой терапии интегративного типа в коррекции тревожности у детей из числа дошкольников было отобрано 400 человек с высоким уровнем тревожности. Далее все испытуемые были разделены на две группы: контрольную (100 детей) и экспериментальную (300 детей). Экспериментальная группа, в свою очередь, была разделена на три подгруппы для сравнительного исследования эффективности коррекционной работы с помощью игротерапии разных типов. При этом уровень тревожности у дошкольников во всех группах соответствовал высокому показателю в качественной характеристике и идентичной количественной оценке.

Дошкольники трех экспериментальных групп посещали специально организованные занятия игровой терапии одного из типов: недирективной, директивной (программы коррекции [1]) и интегративной (программы коррекции [2]). Дети контрольной группы принимали участие в эксперименте только на диагностических этапах.

Далее была проведена серия контрольных диагностических замеров по указанным выше методикам с испытуемыми контрольной и экспериментальных групп в дошкольном возрасте, при переходе их в первые и пятые классы школ. Данные динамики средних значений уровня тревожности у испытуемых контрольной и экспериментальных групп во все возрастные периоды представлены на рисунке 1.

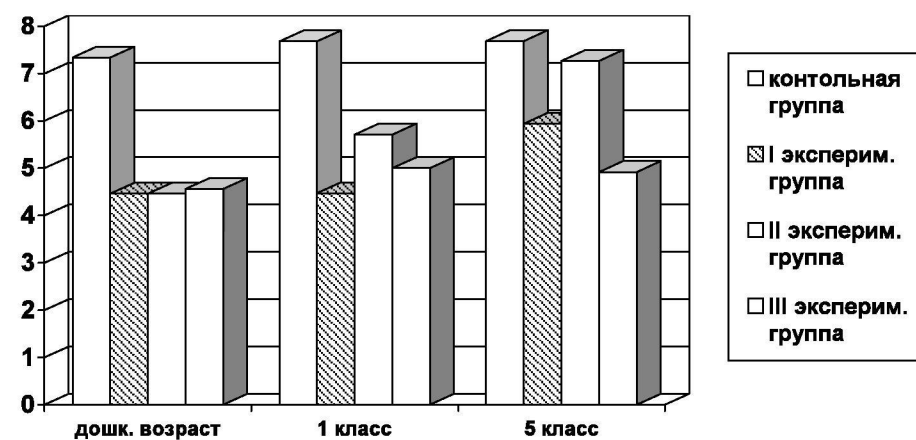


Рис. 1. Динамика уровня тревожности у испытуемых контрольной и экспериментальных групп в различные возрастные периоды

По рисунку видно, что наблюдается тенденция повышения уровня тревожности у детей от дошкольного к среднему школьному возрасту в зависимости от участия их в коррекционных мероприятиях с использованием игровой терапии разных типов. Так, в дошкольном возрасте присутствует четкая разница в результатах уровня тревожности у детей контрольной и всех экспериментальных групп. Причем, если в контрольной группе данный уровень соответствует высокому, то во всех трех экспериментальных группах он идентично средний. То есть можно говорить об эффективности коррекции высокой тревожности у дошкольников с использованием игровой коррекции недирективного, директивного и интегративного типа.

Изучение уровня тревожности у тех же испытуемых в период нахождения их в I классах школы, то есть через год, позволило выявить некоторую динамику в контрольной и второй экспериментальной группе. Здесь прослеживается тенденция к повышению среднеегруппового показателя тревожности у детей, прошедших курс игровой терапии директивного типа в период нахождения их в дошкольных учреждениях. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности и эффективности использования метода недирективной игротерапии лишь в целях краткосрочной коррекции. Для повышения же результативности коррекционных мероприятий необходимо либо проведение дополнительных ежегодных занятий, либо использование в терапевтическом процессе других форм и методов коррекционного воздействия на детей. Вместе с тем игровая коррекция недирективного и интегративного типа показала себя как высокоэффективные методы с сохранением достигнутых результатов у испытуемых не менее чем на один год.

В результате диагностического исследования тех же испытуемых через 5 лет в период нахождения их в пятых классах школ была выявлена более выраженная динамика повышения их уровня тревожности.

Так, тревожность у пятиклассников второй экспериментальной группы была диагностирована на высоком уровне, а в первой экспериментальной — с тенденцией к высокому. То есть у испытуемых, прошедших курс игровой коррекции директивного типа в дошкольном возрасте, отсутствуют показатели эффективности коррекционных мероприятий в среднем звене школы. Дети, с которыми в дошкольном возрасте проводилась игровая коррекция высокой тревожности недирективного типа, в средних значениях сохраняют средний уровень тревожности. Однако их показатель соответствует пограничному с высоким уровнем тревожности. Соответственно, мы можем говорить о присутствии у испытуемых данной экспериментальной группы тенденции к повышению уровня тревожности через четыре года после проведенных коррекционных мероприятий, что говорит о целесообразности

и эффективности использования данного метода в ограниченный период времени. С целью повышения результативности коррекционных мероприятий необходимо проведение дополнительных занятий с детьми, причем не позднее, чем через пять лет после прохождения ребенком последнего цикла занятий.

Показатели тревожности у пятиклассников третьей экспериментальной группы в средних значениях стабильно определяются в пределах оптимальной нормы, которая соответствует среднему уровню тревожности. То есть у испытуемых прошедших курс интегративной игровой коррекции в дошкольном возрасте и через четыре года определяется стабильность результатов коррекционных мероприятий.

#### Выводы

В обобщенном виде процесс интегративной игровой коррекции тревожности будет эффективен при создании условий для появления следующих результатов:

- снятие острых переживаний беспокойства через отыгрывание ребенком состояния тревоги в свободной игре;
- появление у ребенка чувства защищенности, спокойствия;
- раскрытие у ребенка резервов для самокоррекции;
- перенос ребенком полученного опыта из игровой комнаты в реальную жизнь;
- снятие симптомов тревожности (симптоматическая коррекция), одновременно коррекция уровня тревожности как следствия действия причины (каузальная коррекция);
- появление у ребенка внутреннего источника самоконтроля и его корректировка при взаимодействии с психологом;
- получение ребенком навыков социального поведения;
- появление и отработка ребенком новых форм взаимодействия с окружающими;
- снижение количества страхов;
- снятие ситуативной тревоги при взаимодействии с другими людьми;
- обеспечение адаптации ребенка к коррекционному процессу;
- снятие физического напряжения;
- снижение требований к себе со стороны ребенка;
- появление физической и эмоциональной безопасности у ребенка;
- повышение произвольности поведения;
- повышение ответственности за последствия поведения;
- формирование у ребенка позитивного самоприятия;
- обеспечение принятия родителями и педагогами личностных изменений у ребенка.

Таким образом, лонгитюдное исследование оптимизации уровня тревожности с использованием

разных типов игровой коррекции у испытуемых еще в период нахождения их в дошкольных учреждениях позволяет сделать вывод об эффективности и устойчивости результатов на протяжении не менее четырех лет при использовании метода интегративной игровой коррекции.

В целом результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что интегративная игровая коррекция является эффективным методом пролонгированного влияния на уровень тревожности у детей в период «дошкольное учреждение — начальная школа — средняя школа».

1. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. — СПб.: Речь, 2001. — 160 с.
2. Костина Л.М. Интегративная игровая терапия. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 96 с.
3. Петрухина С.Р. Рациональные, эмоциональные, волевые характеристики игровой деятельности как факторы психического развития дошкольника: Автореф. дис... канд. психол. наук. — Казань, 1999. — 20 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999. — 359 с.

**СНЕГОВА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА**

*кандидат психологических наук,*

*старший преподаватель кафедры психологического консультирования СПбГИПСР*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

*АННОТАЦИЯ. В статье содержатся результаты исследования, демонстрирующие своеобразие профессионального самоопределения современной молодежи. Делается вывод о необходимости создания новых программ по оказанию психологической помощи в сфере профессионально-карьерного консультирования.*

*КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение, выбор профессии, стадии профессионального самоопределения, начальный этап профессионального самоопределения.*

Осуществление перехода к рыночной экономике сопровождается трансформацией объективных требований, предъявляемых к молодежи. Активность, самостоятельность, инициативность, мобильность в поисках работы, конкурентоспособность, а также адаптивность к нововведениям и высокая стрессоустойчивость — вот те качества, которыми должен обладать современный молодой человек на рынке труда.

Вместе с тем переход к новым социально-экономическим условиям в нашей стране привел и к изменению традиционных форм профессиональной самореализации, ранее основанных на достаточно жесткой предопределенности жизненного пути. Негарантированный характер занятости, наличие динамичности и неопределенности структурной занятости, расширение пространства и многогранность свободного профессионального выбора, наличие социального неравенства, касающегося планов различных категорий молодежи в выборе профессии и профессионального образования — все это еще более усложняет процесс профессионального самоопределения молодежи. Вследствие этого многие молодые люди делают стихийный, часто неадекватный выбор профессии, приводящий в ряде случаев к кризисным явлениям, связанным с развитием их профессиональной карьеры, и зачастую оказывающий негативное влияние на всю дальнейшую жизнь.

В связи с этим особенно актуальным в современных условиях становится всестороннее изучение проблемы профессионального самоопределения молодежи, тем более что «... профессиональное самоопределение имеет большое значение как центральный аспект социального самоопределения, являясь одновременно и способом самореализации личности в сфере профессиональной деятельности, и важнейшей линией личностного самоопределения» [Дворецкая М. Я., 2003, с. 12].

Необходимо отметить, что, несмотря на большой интерес к проблеме профессионального самоопределения, в психологической науке до сих пор нет единого мнения относительно этого понятия. Многообразие различных концептуальных подходов к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения в первую очередь вызвано сложностью данного вопроса, а также культурно-исторической обусловленностью его осуществления. Так, например, специфика современного периода связана «... с неопределенностью ценностных представлений о самой профессии, что, в свою очередь, смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью» [Митина Л. М., 1997, с. 28].

В нашей работе под профессиональным самоопределением будем понимать «... сложный динамический поэтапный процесс осуществления выбора профессионального пути, поиска смысла в предполагаемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также увязывание личностью в единое целое индивидуального стиля жизни и профессиональной карьеры» [Снегова Е. В., 2006, с. 18].

Большинством современных исследователей данного вопроса профессиональное самоопределение рассматривается как длительный, поэтапный процесс развития, который занимает весь период трудовой деятельности (Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Г. С. Никифоров, П. А. Шавир, З. Ф. Зеер и т.д.). Следовательно, осуществление профессионального самоопределения не единичный акт, а серия взаимосвязанных выборов в сфере профессиональной деятельности, посредством которых человек определяет свои личные цели, ценности, убеждения.

При этом, как считает С. В. Калинина [1998], профессиональное самоопределение реализуется