

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

Н.В. Кухтова

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА С ПРОСОЦИАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ**

Монография

*Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2010*

УДК 159.922.736.4
ББК 88.834.023
К95

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 23.06.2010 г.

Одобрено советом по научно-исследовательской и творческой работе УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Протокол № 6 от 25.06.2010 г.

Автор: заведующий кафедрой социально-экономических и гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат психологических наук, доцент **Н.В. Кухтова**

Рецензенты:

заведующий кафедрой психологии БГУ, доктор психологических наук, профессор *И.А. Фурманов*;
начальник уголовно-исполнительного факультета Академии МВД РБ,
кандидат психологических наук, доцент *В.Г. Стужанова*

Кухтова, Н.В.

К95

Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью : монография. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 195 с.

ISBN 978-985-517-232-2.

Монография посвящена в целом феномену просоциального поведения и в частности просоциальной направленности личности подростков. Данный материал предназначен для студентов и слушателей по специальности «Психология».

УДК 159.922.736.4
ББК 88.834.023

ISBN 978-985-517-232-2

© Кухтова Н.В., 2010
© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	7
1.1. Феномен просоциального поведения в психологической науке	7
1.2. Подходы к изучению просоциального поведения	17
1.3. Психологические детерминанты просоциального поведения	26
1.4. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения в онтогенезе	50
Выводы	63
2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ПРОСОЦИАЛЬНОЙ И АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ	66
2.1. Изучение личности школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью	66
2.2. Сравнительный анализ содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с различной направленностью	70
2.3. Взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с уровнем просоциальной направленности	90
Выводы	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	105
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	107
ПРИЛОЖЕНИЯ	121

ВВЕДЕНИЕ

В современной психологии одной из актуальных проблем является гуманистически направленное воспитание как основа формирования гармонично развитой личности. Развитие гуманных отношений личности предполагает активное включение в эту работу учреждений образования.

Тенденция к гуманизации образования и нашла свое отражение в задачах и приоритетных направлениях национального воспитания в соответствии с Концепцией воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [63, 64, 65]. Таким образом, существует необходимость в формировании у учащихся представлений об общечеловеческих нормах морали (любви, сострадания, милосердия, миролюбии, сорадовании, вере в созидательные возможности человека, терпимости по отношению к людям) и опыта общения, основанного на гуманистических принципах: воспитание готовности оказывать помощь, воспитание у детей и подростков чувства собственного достоинства, моральной стойкости, формирование у воспитанников таких качеств личности, как уверенность в своих силах, самостоятельность, раскрытие и развитие на этой основе внутренней нравственной природы человека. Все вышеперечисленное можно отнести к характеристикам просоциальной направленности поведения и убедиться в важности рассмотрения данной проблемы.

Так, актуальность данной проблемы заключается в том, что в настоящее время особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, безразличие, но и цинизм, жестокость, агрессивность и асоциальное поведение детей. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослую жизнь – в подростковом возрасте. Эти проблемы, несомненно, затрагивают общество, вызывая глубокое беспокойство педагогов, родителей, общественности [28, 36, 37, 85, 95, 99, 120, 131, 132]. Чтобы избежать этого, следует формировать у подростков чувство ответственности перед другими и обществом, учить согласовывать свои желания, действия с желаниями и нуждами окружающих, формировать помогающее поведение, альтруизм, эмпатию (сострадание, сопереживание).

Изучая просоциальное поведение, необходимо выяснить, насколько оно сформировано, так как каждое проявление просоциальных действий имеет различную направленность, различный воспитательный потенциал, занимая определенное место в процессе диагностики просоциального поведения и в дальнейшей профилактике и коррекции асоциального.

В подростковом возрасте укрепляются личностные качества и формируются мотивационные тенденции, которые могут выражаться в проявлении нравственных поступков и просоциального поведения. Однако ни отечественными, ни зарубежными исследователями не изучены данные просоциальные проявления в подростковом возрасте, хотя проблема на сегодняшний день является интересной и до конца не изученной. Таким образом, становится очевидной необходимость изучения содержательных и динамических характеристик просоциального поведения подростков в специальном исследовании, поскольку наряду со всеми другими психологическими новообразованиями школьников подросткового возраста просоциальная направленность личности является важнейшим регулятором поведения в целом [6, 17, 18, 28, 29, 31, 33, 38, 39, 42, 91, 96, 113, 120].

Изучение содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью является наиболее значимым при разработке мероприятий, направленных на коррекцию асоциального поведения, и дает возможность пополнить ограниченность исследований в данной области.

В общей системе гуманистических отношений одним из важнейших компонентов является просоциальная направленность личности как основа обеспечения детерминации действий, ориентированных на благо других. Именно этот феномен остается до сих пор одним из наименее изученных в психологии: ему посвящен лишь узкий круг работ психологов, хотя важность его отмечается многими исследователями.

В психологии просоциальное поведение рассматривается с позиции разных перспектив и подходов: эволюционного (Ч. Дарвин, Т. Триверс), индивидуалистского (Г. Боуэр, Дж. Форгас, Н. Шварц), межличностного (Г. Келли, Дж. Милз), с позиции принятия решения (Б. Ланте, Дж. Дарли), с позиции научения (К. Бэтсон, А. Бандура). Считается, что определяющее значение для просоциального поведения имеет наличие у человека альтруистической мотивации (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович), в ряде исследований подчеркивается неразрывная связь альтруистических мотивов с порождаемой ими альтруистической деятельностью (Я.З. Неверович, Е.Е. Насиновская). Т.П. Гаврилова, В.В. Абраменкова, И.М. Юсупов, А.П. Сопиков отмечали важность эмпатии при совершении просоциального действия [4, 5, 98, 102, 124, 126, 128, 148, 169, 179, 186]. Однако ни один из них не позволяет составить целостное представление и понять психологическую природу феномена просоциального поведения. В них четко не определяются психологические причины формирования просоциального поведения, а лишь описываются факты, подтверждающие те или иные формы проявления просоциального поведения.

Считается, что определяющее значение для осуществления просоциальных действий имеет наличие у субъекта альтруистической мотивации и подчеркивается неразрывная связь альтруистических мотивов с порождаемой ими альтруистической деятельностью, отмечается важная роль феноменов идентификации, эмпатии и альтруистических установок в реализации альтруистической деятельности и т.д. [1, 6, 24, 113, 168]. Важность эмпатии признается К. Бэтсоном (эмпатия и переживание дистресса), А.П. Сопиковым и Т.П. Гавриловой (выделяют фазы эмпатического процесса), В. Айкссом, Г. Барретт-Леннардом (динамический, процессуальный и фазовый характер эмпатии) И.М. Юсуповым (теоретические и прикладные аспекты эмпатии) [24, 125, 159]. Сторонники деятельностного подхода сводят просоциальное поведение к совершению нравственного поступка [33, 52, 116, 132, 134, 158]. Однако эти понятия являются близкими, но не тождественными, поскольку просоциальные действия могут быть мотивированы не только высокой нравственностью.

В целом в советский период развития психологической науки проблеме просоциального поведения уделялось недостаточно внимания. В настоящее время большинство научной информации, касающейся просоциального поведения, в русскоязычной психологической литературе имеет зарубежное происхождение. Различные психологические исследования, посвященные изучению личностных и ситуационных факторов просоциального поведения, содержат идентичную информацию, которая лишь фрагментарно раскрывает этиологию данного феномена. Вместе с тем Б. Латане, Дж. Родин, И. Горовиц, Л. Берковитц, Л. Даниэльс, Х. Хекхаузен, М. Хоффман сходятся во мнении, что определяющую роль в реализации просоциальных поступков играют содержательные (качества и свойства индивида) и динамические (мотивация) характеристики личности [66, 98, 148, 169, 190]. Однако в результате анализа литературы удалось обнаружить лишь единичные и фрагментарные исследования, посвященные изучению названных характеристик личности, составляющих основу просоциальной направленности человека.

1. ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

1.1. Феномен просоциального поведения в психологической науке

В психологической науке проблеме просоциального поведения уделяется не так много внимания, как проблеме асоциального поведения [28, 36, 58, 95, 131, 132]. Асоциальное и просоциальное поведение – это две противоположные по смыслу и способам своей реализации стратегии в отношении другого человека, две модели поведения. Все известные зарубежные психологические труды, так или иначе касающиеся просоциального поведения, содержат практически одну и ту же информацию; русскоязычная литература данной тематики в большинстве случаев имеет зарубежное происхождение [4, 34, 70, 81, 102, 103, 126, 149, 155, 156].

Наиболее принятым в зарубежной психологии является понятие «просоциальное поведение» – на Международном психологическом конгрессе в Лейпциге оно использовалось как основное (XXIInd International Congress of Psychology, 1980). Поскольку термин «гуманное поведение (отношение)» в зарубежных исследованиях встречается крайне редко, для его обозначения чаще всего используется наиболее принятый термин «просоциальное поведение», так как его значение выходит за пределы тех явлений, которые рассматриваются в контексте гуманного отношения к людям, и является более широким.

В связи с этим необходимо более подробно остановиться на многообразии определений просоциального поведения. По мнению зарубежных исследователей, просоциальное поведение направлено на благо других и не рассчитано на какую-либо внешнюю награду [53, 146]. В. Занден и В. Джеймс указывают на то, что просоциальное поведение – это действия, приносящие пользу другим людям, а также способы реагирования на людей, которые проявляют симпатию, сотрудничество, помощь, содействие, альтруизм [190]. Просоциальное поведение с эволюционной точки зрения определяется как поведение, способствующее приспособленности человека, получающего помощь, за счет приспособленности помогающего, а с точки зрения социальной психологии – это поступки, направленные на благо другого человека. При этом у помогающего есть выбор: совершать их или нет [13]. Также в зарубежной литературе просоциальное поведение рассматривается как любые действия, совершенные с целью принести пользу

другому существу [4]. Р. Чалдини указывает, что, в целом, просоциальное поведение характеризует поступки, совершаемые одним человеком для другого и ради его пользы. Это определение верно и в том случае, когда помогающий тоже получает пользу [156]. В работах М. Айзенка просоциальное поведение определяется как поведение, приносящее выгоду другому человеку; оно включает в себя такие действия, которые являются сотрудническими, выражающими любовь к другим или помогающими (ярко выраженное проявление просоциального поведения часто называют альтруизмом) [102].

В.Е. Ким, Я. Рейковский выделяют следующие социально позитивные формы поведения: альтруистическое, просоциальное, кооперативное. Так, типичным для кооперативного поведения является стремление действовать солидарно в целях извлечения взаимной пользы. Под альтруистическим и просоциальным поведением понимаются, прежде всего, действия по оказанию помощи (помогающее поведение). Между проблематикой кооперативного поведения, с одной стороны, и альтруистическим и просоциальным – с другой, исследователь проводит более или менее четкое различие [57, 98, 113]. Также необходимо отметить, что просоциальное поведение может быть мотивировано как эгоистическими, так и альтруистическими побуждениями [162].

В специальной психологической литературе просоциальное поведение определяется как действия, направленные на благо общества и предпринимаемые организацией, отдельным человеком бескорыстно, без расчетов на награду. Понимание же того, что именно является благом для общества, зависит от культурных ценностей человека [112]. Представляется, что приведенные выше определения сводят просоциальное поведение исключительно к одному альтруизму и не более того, хотя это не совсем так [128].

Согласно специальной справочной литературе, просоциальное поведение – это общее описательное название моделей социального поведения, которое является общественным по своему характеру [14, с. 128]. Обычно сюда включаются эмпатия, альтруизм, помогающее поведение, сотрудничество, щедрость, сочувствие и т.д. [102, 154, 190]. Последнее (оказание помощи) – это предоставление непосредственной помощи тому, кто в ней нуждается. Термин «помогающее поведение» употребляется для обозначения ситуаций, когда действия не включают в себя никаких жертвований, реальных или потенциальных, со стороны помогающего [113]. При альтруистическом поведении оказываемая помощь предполагает некоторый риск или депривации. Как указывает К. Бэтсон, просоциальное поведение включает в себя любые действия, связанные с оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера его мотивов.

Большинство просоциальных поступков не оказываются абсолютно бескорыстными [128]. Так, *просоциальное поведение* (от лат. pro – приставка, обозначающая действующего в интересах кого-то, и socialis – общественный) – это действия, предназначенные для того, чтобы приносить пользу другому человеку, обществу [156]. Так, просоциальное поведение представляет собой широкое понятие, которое включает в себя действия, позитивно оцениваемые обществом [162].

Чаще всего просоциальное поведение – это поведение, в основе которого лежит приоритетность моральных норм и общественных интересов по сравнению с собственными интересами. Выбор поведения осуществляется в ущерб индивидуальным интересам, если индивидуальные и социальные интересы противоречат друг другу [2]. Просоциальное поведение не является врождённым, оно является результатом развития человека.

Так, проанализировав вышеперечисленные определения, видно, что понятие «просоциальное поведение» включает в себя различные виды действий, направленных на совершение поступка для блага другого. Побудительными силами просоциального поведения являются высокий уровень нравственного мышления, стремление соблюдать общепринятые моральные и этические нормы.

Таким образом, современные исследования в области морального развития строятся как полипараметрические, т.е. учитывают все компоненты морального поведения в целостной системе просоциальной личности [2].

Близкими понятиями «просоциального поведения» (но не синонимами) являются «помогающее поведение», «альтруизм», «эмпатия» и многое другое [10, с. 639]. Анализ литературы показывает, что данные понятия также могут являться и компонентами просоциального поведения, то есть входить в его структуру. В связи с этим следует рассмотреть данные определения более подробно.

Так, «помогающее поведение» – самое широкое из этих понятий, которое изучает отношения содействия, кооперативности. Разные исследователи вкладывают различное понимание явления кооперативности: это взаимная поддержка и готовность помогать друг другу (Hartshome & May, 1928; Hofflan, 1970); это проявление эмпатии в ситуации неблагополучия другого (Levine & Hoffman, 1975; Milgram, 1964); выражение щедрости, желания поделиться индивидуально ценным с другими (Hake, Vukelich, & Olvera, 1975; Staub, 1971; Wagner & Wheeler, 1969); это и готовность сделать что-то для других, проявить великодушие – «service» (Murphy, 1931) и некоторые другие значения [4]. В том числе помогающее поведение (оказание помощи) – это предоставление непосредственной помощи кому-то, кто в ней нуждается. Этот термин употребляется для обозначения ситуаций, когда поведе-

ние не включает в себя никаких жертв, реальных или потенциальных, со стороны помогающего, а также может быть направленностью личности (т.е. стать совокупностью устойчивых мотивов, которые характеризуются интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, установками человека).

Г.У. Бирхоффом выделены условия, определяющие просоциальную реакцию, – это намерение действовать на благо другому и свобода выбора (т.е. действия не по профессиональной обязанности) [98]. Также существуют два научных направления, которые отражают изучение просоциального поведения: теории (модели), объясняющие природу просоциального поведения; теории, раскрывающие отношение к предлагаемой помощи.

Рассматривая более подробно феномен просоциального поведения, нельзя не остановиться на трех взаимодополняющих теориях, которые позволяют лучше понять природу просоциального поведения (табл. 1): теория социальных норм; теория социального обмена; теория эволюционной психологии.

Таблица 1

Теории просоциального поведения (по Д. Майерсу) [81]

<i>теория</i>	<i>уровень объяснения</i>	<i>взаимный альтруизм</i>	<i>подлинный альтруизм</i>
социальных норм	социологический	норма взаимности	норма социальной ответственности
социального обмена	психологический	внешнее вознаграждение за оказание помощи	дистресс – внутреннее вознаграждение за оказание помощи
эволюционной психологии	биологический	взаимность	сохранение рода

Так, социальные нормы предписывают человеку оказание помощи. Норма взаимности побуждает на оказание помощи отвечать тем же, а не вредить тому, кто ее оказал. Норма социальной ответственности мотивирует человека оказывать помощь нуждающимся, даже если они не в состоянии ответить тем же, причем в течение всего времени, пока это им необходимо. Согласно теории социального обмена, оказание помощи, подобно любому поведению в обществе, мотивируется стремлением минимизировать расходы и увеличить, насколько возможно, доходы. Эволюционная психология признает два типа просоциального поведения: преданность роду и взаимность. Однако большинство эволюционных психологов считают, что гены эгоистичных индивидуумов выживут с большей вероятностью, чем гены жертвующих собой личностей, и поэтому общество следует учить просоциальному поведению [81].

Сходная точка зрения обнаружена и в некоторых других исследованиях. Так, например, в работе Э. Аронсона и Т. Уилсона была обнаружена следующая *классификация теорий* объяснения феномена просоциального поведения [4]:

Эволюционная теория. Биологи-эволюционисты Е.О. Уилсон и Р. Докинз использовали принципы эволюционной теории для объяснения агрессии и альтруизма. Некоторые психологи взяли за основу данную теорию и развили ее в рамках эволюционной психологии, которая была попыткой, объясняющей социальное поведение с позиции генетических факторов. В отличие от биологов-эволюционистов, эволюционные психологи считали родственный отбор одним из способов объяснения просоциального поведения. Так, родственный отбор стал гипотезой, согласно которой поведение, идущее на пользу генетически родственным особям, предпочтительно с точки зрения естественного отбора [4]. Необходимо отметить, что биолог У. Гамильтон признал, что с эволюционной точки зрения действия отдельного человека направлены не столько на собственное выживание, сколько на выживание своего генотипа [156].

Не менее интересно мнение Дж.Ф. Раштона, который предположил, что существует генетическая основа конфликтов между различными этническими группами и что такие конфликты происходят отчасти из-за эволюционных требований помогать только тем, кто может передать гены потомству. Недостатком такого объяснения является то, что нет никаких оснований предполагать, что человек, которому оказывается помощь, имеет те же гены, что и помогающий [4, 81].

Теория социального обмена. Согласно данной теории, большинство действий продиктовано желанием увеличить получаемое вознаграждение и при этом уменьшить затраты, т.е. основное предположение состоит в том, что люди помогают только тогда, когда выгода от помощи превышает ее издержки [4, 81]. Оказание помощи другим людям может вознаграждаться несколькими способами:

- в соответствии с нормой взаимности (повышается вероятность того, что будет оказана помощь взамен);
- ослабление неприятных эмоций очевидца несчастного случая (помогая другим, человек получает такие награды, как социальное одобрение со стороны других людей и повышенное ощущение собственной ценности).

Теория эмпатии–альтруизма. Основана на идеях К. Бэтсона, который указывает, что люди помогают другим не только по эгоистическим причинам. Порой мотивы поведения бывают чисто альтруистическими, когда единственная цель – помочь другому человеку, даже если это повлечет за собой затраты для помогающего. Он утверждает, что если человек ощущает эмпатию по отношению к другому челове-

ку, то помощь будет оказываться из чисто альтруистических побуждений, независимо от того, что может быть получено взамен [4, 81,102]. Также автор выделил два типа эмоциональных реакций человека на чужое страдание:

- эмпатическое сочувствие: сопереживание, сфокусированное на страдании, испытываемом другой личностью, и дополненное желанием уменьшить его (сострадательный, мягкосердечный, нежный);
- личное страдание: ощущение собственного дискомфорта и желание уменьшить его (обеспокоенный, расстроенный, встревоженный).

Позже Batson и Eisenberg утверждали, что, во-первых, эмпатия через симпатию приводит к альтруизму, и во-вторых, личностный дистресс приводит к просоциальному поведению, которое мотивировано эгоизмом, чтобы облегчить собственное негативное эмоциональное состояние (рис. 1) [11].

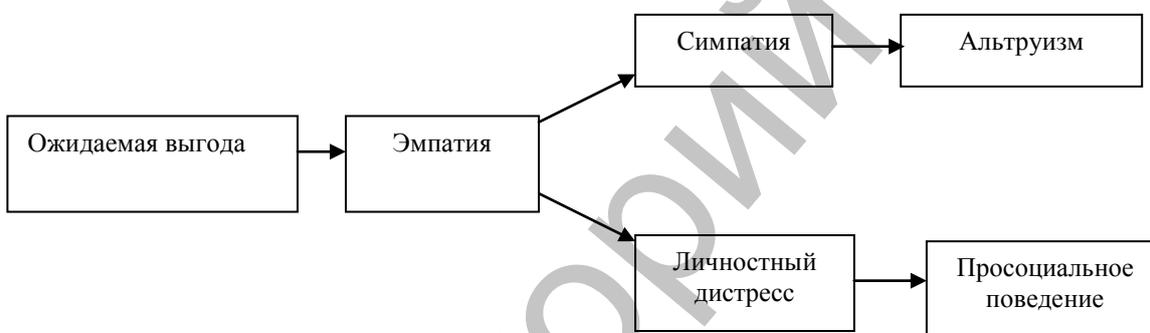


Рис. 1 – Модель «эмпатии–альтруизма» (Batson, Eisenberg).

Сама ожидаемая выгода была рассмотрена как многомерная когнитивная конструкция, включающая в себя способность идентифицировать и понимать чувства другого (эмоциональная ожидаемая выгода) и способность распознать и понимать чьи-либо мысли (когнитивная ожидаемая выгода) (Oswald, Underwood & Moore). Oswald утверждал, что способность понять эмоции других больше влияет на проявление альтруизма, чем на способность понять мысли других.

Дальнейшие исследования К. Бэтсона и М. Тои позволяют сделать вывод о том, что истинный альтруизм появляется тогда, когда человек ощущает эмпатию по отношению к страдающему человеку [168]. Принимая эту классификацию в качестве условной и общей, но все же правомерной модели описания понятия просоциального поведения, необходимо все же отметить, что в современной психологической литературе в отношении данного понятия существует чрезвычайная разбросанность мнений и взглядов.

Также представляется интересной точка зрения Дж. Форгаса, основанная на четырех возможных вариантах мотивов, лежащих в основе просоциального поведения. Схематично рассмотрим данный взгляд (рис. 2) [126]:

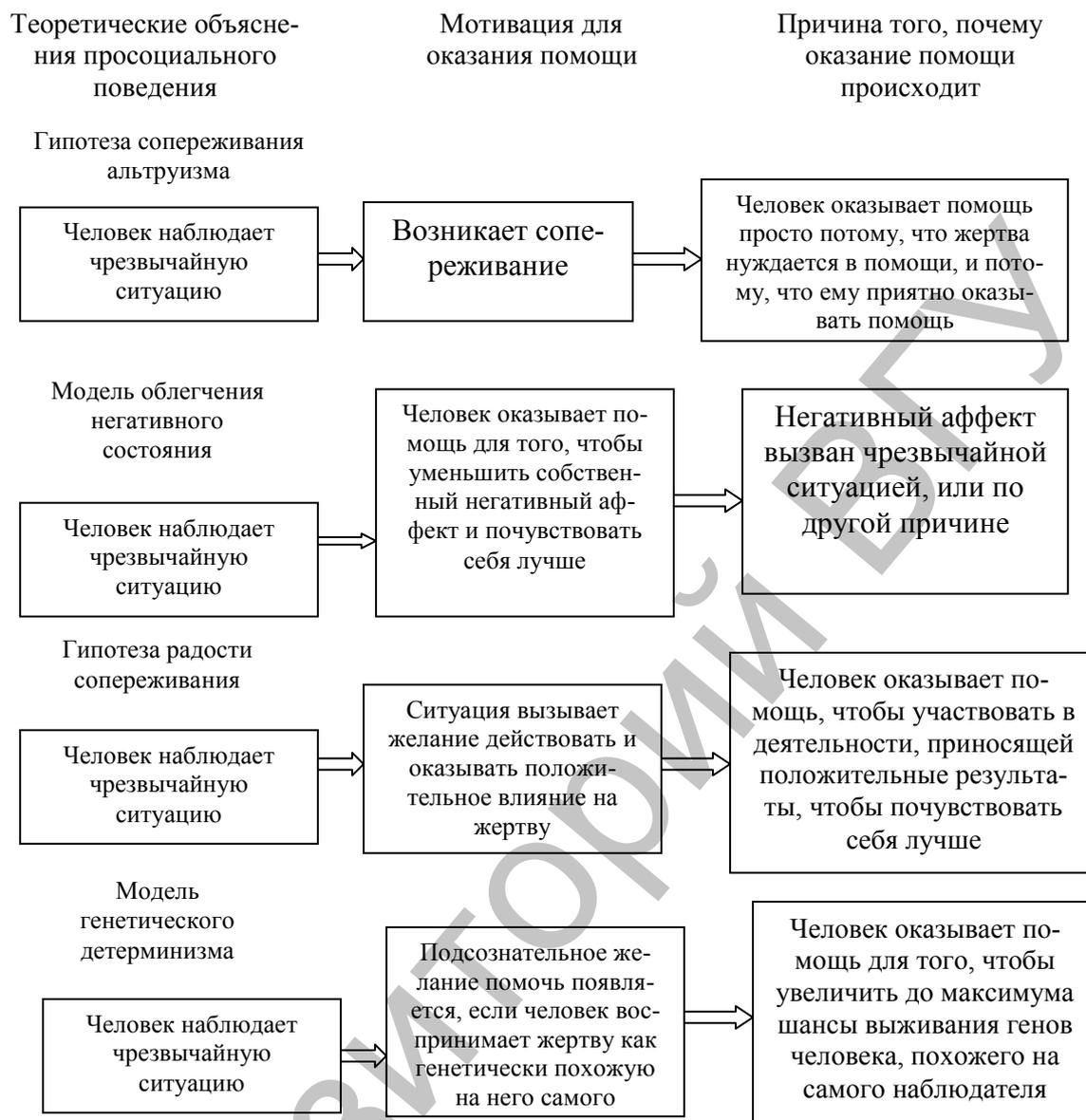


Рис. 2 – Альтернативные варианты объяснения готовности оказать помощь [126].

Так, вышеописанные теории, приводящие к некоторому пониманию феномена просоциального поведения, можно объединить в одну схожую точку зрения. Но также следует представить и другие, отличные от предыдущих взглядов теории, в которых при рассмотрении просоциального поведения акцент ставится на *модели*. Итак, остановимся на них более подробно.

➤ Модель принятия морального решения. Данная модель включает в себя следующие аспекты морального действия:

- Моральные решения, которые ведут к межличностным действиям и впоследствии приносят благо другим людям (осознание последствий собственного действия или бездействия для благополучия других людей, то есть осознание последствий).

- Принятые решения являются моральными в том случае, когда принявший их человек признает себя ответственным лицом. Осознание последствий своего действия для блага другого в каждом конкретном случае зависит отчасти от обстоятельств ситуации, но отчасти и от личностных факторов. Здесь ситуационные и личностные факторы тесно взаимодействуют.

Вытекающие из моральных решений действия и ответственное за них лицо оцениваются как хорошие или плохие в соответствии с теми последствиями, которые эти действия имеют для блага других людей. Критериями таких оценок являются принятые в культуре определения хорошего и плохого межличностного поведения, т.е. моральные нормы. Так, еще один аспект представлен моральными (или просоциальными) нормами, которые предписываются обществом и отчасти или же полностью принимаются личностью в качестве внутренних императивов [147].

Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой выделены моральные и нравственные (опосредствованные и непосредственные) побуждения, выражающиеся в сходных формах поведения, которые получили в психологии название просоциальных (гуманных или альтруистических). Можно полагать, что нравственное отношение к другому является устойчивой характеристикой личности. Поэтому оно проявляется вне зависимости от конкретных обстоятельств. В отличие от этого, поведение, опосредствованное моральной нормой, жестко детерминировано и предполагает ее соблюдение только в определенных обстоятельствах. Соответственно, преобладание нравственных побуждений может проявиться в возможности переноса просоциальных форм поведения на ненормативные ситуации, т.е. ситуации, требующие «расширения» известной нормы [123].

➤ Модель «морального поведения». Rest предложил четыре диалоговые составляющие модели морального поведения, соединяющие такие аспекты психологических теорий, как познание, аффект, поведение и личность. При этом каждый компонент может включать в себя аспекты нескольких психологических теорий, которые способствуют развитию этой модели. Этими компонентами являются: 1) *моральная чувствительность*, то есть активация моральной схемы для осведомленности вовлеченных в ожидаемую выгоду относительно моральных дилемм; 2) *моральное рассуждение (доказательство, умозаключение)* – процесс оценки, действия наиболее нравственно оправданного из потенциально возможных действий; 3) *моральная мотивация* – обязательство расположить по приоритетам моральные ценности, моральные действия и другие личностные ценности; 4) *моральный характер* – постоянство проявления морального поведения, то есть стойкость преодоления препятствий для проявления просоциаль-

ного поведения (Bebeau, Rest и др.). При этом данные компоненты взаимодействуют. Представленные образцовые компоненты являются непоследовательными и диалоговыми (Narvaez, Rest, Rest & Narvaez). Без моральной чувствительности, то есть без осведомленности о моральной дилемме, каждый из них не инициализирует моральный процесс рассуждения. Если моральная схема не будет активизирована, то компонент моральной чувствительности не будет подавать сигнал моральному процессу рассуждения. Однако, могут быть случаи, в которых моральная схема активизирована, а моральный процесс рассуждения не инициализирован. Это возможно, когда дефицит в одном из этих четырех компонентов может уменьшить вероятность проявления морального поведения. В целом, данная модель служит основой, в которой когнитивный, эмоциональный компоненты и развитие характера могут взаимодействовать, чтобы привести к рассуждению о морали и моральному поведению.

➤ Модель мотивации помощи. Х. Хекхаузен выделяет отличные друг от друга виды последствий собственного действия, обладающие специфическим мотивирующим значением.

1. *Польза от оказания помощи и затраты на это оказание.* Затраты и польза могут состоять в материальных благах, затраченных усилиях, времени и других мотивах, направленных на достижение своего собственного блага (может использоваться принцип взаимности).

2. *Оценка действия со стороны других людей,* т.е. привлекательность мнений о его поступке значимых для него людей или общественного мнения в целом.

3. *Оценка того, насколько он, совершая это действие, оставался верным внутренне принятым им нормативным ценностям* (то есть самоподкрепление).

4. *Эмоциональное сопереживание внутреннего состояния нуждающегося в помощи человека,* состояния, улучшающегося в результате осуществления субъектом действия помощи (переживания типа облегчения, освобождения от тягостных ощущений, ослабления боли) [147].

➤ Модель «ожидаемой ценности». Основная идея модели состоит в следующем: чем больше будет позитивных последствий, тем скорее будет оказана помощь. Переменные ожидания могут быть различными:

- субъективная вероятность действия, результат которого влечет за собой благоприятные для нуждающегося в помощи последствия;
- инструментальная значимость собственного действия для достижения желаемых последствий (избавления от неприятностей нуждающегося в помощи) [148].

Таким образом, диапазон определений просоциального поведения достаточно широк. В частности это:

- действия, приносящие пользу другим людям, а также способы реагирования на людей, которые проявляют симпатию, сотрудничество, помощь, содействие, альтруизм (В. Занден, В. Джеймс) [4];
- поведение, способствующее приспособленности получающего помощь человека за счет приспособленности помогающего ему (У. Гамильтон, Р. Триверс, Ч. Дарвин, Дж. Ф. Раштон) [5];
- любые действия, с целью принести пользу другому существу (Э. Аронсон, Т. Уилсон) [6];
- поступки, совершаемые одним человеком для другого и ради его пользы (Р. Чалдини) [7];
- действия по оказанию помощи, то есть помогающее поведение (В.Е. Ким) [8];
- поведение, приносящее выгоду другому человеку; оно включает в себя такие действия, которые являются сотрудническими, выражающие любовь или помогающими по отношению к другим (М. Айзенк) [9];
- любые действия, связанные с оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера его мотивов; большинство просоциальных поступков не оказываются абсолютно бескорыстными (К. Бэтсон) [5];
- поведение, обладающее позитивными социальными последствиями и приносящее вклад в физическое и психологическое благополучие других людей (И.Дж. Виспе) [10];
- позитивно оцениваемые межличностные действия, соответствующие культурным и социальным стандартам. Объектом просоциального поведения выступают не абстрактные организации или люди вообще, а конкретные люди, столкнувшиеся с различного рода проблемами (например, голодающие, неимущие, жертвы природных катаклизмов и т.п.) (Блеквелловская энциклопедия социальной психологии) [10, с. 639];
- действия, направленные на благо общества и предпринимаемые организацией, отдельным человеком бескорыстно, без расчетов на награду [11];
- выполнение принятых в данном обществе моральных норм (одна из наиболее простых форм нравственного требования) (Д. Хопкинс) [3];
- действие, направленное на улучшение положения принимающего помощь, однако оно ограничивается ситуациями, в которых субъект действия не мотивирован исполнением профессиональных обязанностей, а объектом помощи являются люди сами по себе (а не организация) [10].

1.2. Подходы к изучению просоциального поведения

Дополняя весь диапазон существующих теорий изучения просоциального поведения, необходимо представить точку зрения, предложенную в работах Ш. Тейлора. Так, он *в отношении к предлагаемой помощи выделил ряд социально-психологических теорий*:

- Теория атрибуции (угрозы самооценке). В соответствии с теорией атрибуции, люди хотят понимать, почему им требуется помощь и почему другие предлагают им свою помощь. Если им удастся интерпретировать возникновение необходимости в чужой помощи за счет внешних и неконтролируемых факторов, а не за счет своих внутренних недостатков, это позволяет им сохранить положительную самооценку [128, 148]. В ряде исследований Дж. Фишера, Э. Надлера и других было обнаружено, что люди чаще прибегают к посторонней помощи, когда считают, что их проблема вызвана скорее сложностью ситуации, нежели допущенными личными просчетами [182].

Кроме того, важную роль играет объяснение мотивов тех, кто оказывает помощь. Если люди помогают потому, что искренне заботятся о других и их благополучии, это способствует поддержанию «эго» [162]. С другой стороны, если принятие посторонней помощи представляется как некомпетентное, неуспешное или несамостоятельное, это может угрожать самооценке. Угрозы самооценке могут удерживать людей от обращения к посторонней помощи, даже когда в ней имеется острая необходимость. Например, люди с крайней неохотой прибегают к помощи работников социальных служб, опасаясь почувствовать унижение или показаться беспомощными [128].

- Теория социального обмена (затраты на возвращение долга). Согласно теории социального обмена, реакции на получаемую помощь отражают не только выгоды, которые она за собой влечет, но и связанные с ней затраты. Помощь наиболее желанна, когда ее можно впоследствии компенсировать равноценной услугой, восстанавливая тем самым баланс во взаимоотношениях. Как указывает Дж. Фишер, люди с большей готовностью обращаются за помощью, если считают себя в состоянии отплатить за нее определенной услугой [182]. В то же время Дж. Латане и другие исследователи утверждают, что люди выше оценят помощь, если смогут предложить что-нибудь взамен [4]. В отношениях с друзьями и родственниками взаимная помощь представляется обычной и естественной. Друзья дают друг другу советы, делают подарки и постоянно оказывают друг другу помощь. В работах Т. Уилса нашел свое отражение тот факт, что другу, который некогда помог, будет оказана ответная помощь в будущем, при этом снижаются затраты при обращении за помощью [188, 189].

В исследованиях Э. Надлер изложен взгляд на то, что односторонняя помощь может угрожать равноправию взаимоотношений и нарушать баланс власти [182].

- Теория реактивного сопротивления: утрата свободы. Данная теория – это объяснение отношения индивидов к предоставляемой им помощи. В соответствии с ней, как утверждает Дж. Брехм, люди стремятся к увеличению личной свободы выбора. Если свобода оказывается под угрозой, люди часто реагируют на это с раздражением и враждебностью. Это психологическое состояние и есть реактивное сопротивление. Перспектива утраты свободы также может мотивировать и восстановление своей независимости [128].

- Теория группы самопомощи и использования компьютера. Предоставляемая помощь не всегда воспринимается положительно. В некоторых случаях предоставляемая помощь может ограничивать свободу, ослаблять влияние и снижать самооценку. Понимание этих процессов позволяет объяснить, почему люди иногда негативно или неоднозначно реагируют на желание другого человека помочь им и почему люди иногда предпочитают не обращаться за помощью, даже испытывая в ней острую необходимость. Социально-психологические факторы позволяют объяснить такие источники помощи, как группы самопомощи и использование компьютеров. В группах люди с общими проблемами собираются вместе для того, чтобы помочь друг другу. Они минимизируют затраты на получение помощи, поскольку проводятся людьми, которые сами нуждаются в помощи, предоставляют возможность для оказания ответной помощи и позволяют осознать, что другие сталкиваются с такой же проблемой. Использование компьютеров делает доступной возможность получать помощь не от человека. Сегодня компьютеры используются для обучения разнообразным предметам. Обучающие компьютерные программы оказывают пользователям помощь, дают советы и устраняют неловкость или смущение, возникающие вследствие признания своих ошибок и проблем перед другим человеком. Привлекательность компьютерной помощи была убедительно проиллюстрирована в исследовании М. Наппа и др. [128].

Не претендуя на полноту изложения всех точек зрения, представляется важным изложить некоторые наиболее интересные и теоретически обоснованные подходы к пониманию феномена просоциального поведения. В интерпретации феномена просоциального поведения на основе ряда зарубежных исследований можно выделить следующие **подходы**: *социобиология (биологический), индивидуалистский, межличностный.*

Социобиология – дисциплина, которая занимается изучением биологических основ социального поведения [13, 110, 162, 190]. До-

минирующей парадигмой этой науки является применение принципов и теоретических основ эволюционной биологии для объяснения структурных и поведенческих аспектов организации в их отношении к социальному поведению. Это также стремление интегрировать теорию естественного отбора Ч. Дарвина с эволюцией социального поведения, отраженного в группах, колониях или обществах [13]. Центральной идеей здесь выступает то, что социальное поведение развивается как механизм приспособленности вида для выживания. Следовательно, в основе социального поведения лежит наследственный принцип [98, 156]. Анализ состояния проблемы просоциального поведения в контексте социобиологического подхода показал, что альтруистическое и помогающее поведение – синонимичные понятия и в биологическом смысле помогающее и просоциальное поведение является эквивалентом альтруистического поведения [13]. Исходя из этого, альтруизм можно рассматривать как результат естественного отбора, поскольку он увеличивает возможность индивида (или его родственников) воспроизвести потомство. Альтруизм развивается под воздействием двух основных причин – *выбора родственников и взаимной выгоды*.

По мнению представителей социобиологического подхода, выбор родственников определяется репродуктивными успехами человека (т.е. совокупной приспособляемостью), которые зависят от вложенности генов в следующее поколение. Совокупная приспособленность – это сумма собственных репродуктивных успехов человека (например, собственные дети – прямая приспособленность) и пропорция репродуктивных успехов родственников этого человека, обусловленных альтруистическим поведением человека (совокупная приспособленность) [98, 156]. Самопожертвование в пользу родственников может понизить прямую приспособленность, но повысить приспособленность родственников (например, женщина, не имеющая своих детей, смотрит за детьми своей сестры) [190].

Однако просоциальное поведение не всегда распространяется только на родственников. Так, теория взаимного альтруизма Р. Триверса рассматривает просоциальное поведение, направленное не на родственников, а на чужого человека [98, 162]. Основной постулат этой теории состоит в том, что такое поведение благоприятствует естественному отбору, если следует принципу взаимной выгоды. Последний базируется на следующей формуле: поступайте по отношению к другим так, как хочешь, чтобы другие люди поступали по отношению к тебе. Если помогающему ничего не стоит оказать помощь, а выгода получившего помощь высока, такой альтруизм оказывается взаимовыгодным. Таким образом, «взаимный альтруизм» ограничен определенными условиями: высоким уровнем доверия между помо-

гающим и принимающим помощь, стабильностью группы, ее долговечностью и высокой степенью доверия внутри ее. В целом это те условия, которые повышают вероятность взаимной поддержки и уменьшают опасность эксплуатации альтруистических порывов [128].

Любая генетически обусловленная черта, имеющая высокую ценность для выживания (помогающая индивидуальному выживанию), имеет тенденцию передаваться следующему поколению. Ориентация помогать другим может обладать высокой ценностью для выживания генов, но не обязательно для самого индивида. Оказание помощи близким родственникам также способствует выживанию генов в будущих поколениях и поэтому не противоречит базовым принципам эволюционной биологии [156].

Мысль о том, что оказание помощи другим является генетически обусловленной частью «человеческой природы», вызывает немало возражений (К. Бэтсон). Насколько этот подход оказывается применимым к людям, до сих пор не ясно. Таким образом, можно предположить, что, вопреки распространенным представлениям, самосохранение отнюдь не всегда оказывается главенствующим мотивом. Биологические предрасположенности к эгоизму и агрессии могут уживаться с биологической предрасположенностью к просоциальному поведению [128].

Индивидуалистский подход сосредоточен на изучении связей между настроением человека и направленностью его поведения. Последователи этого подхода считают, что готовность помочь возрастает при хорошем настроении, вызванном успехами или счастливыми воспоминаниями. Это подтверждает модель аффективной зарядки, разработанная Г. Боуэром и Дж. Форгасом, согласно которой информационная роль настроения объясняется как избирательная активация, повышающая доступ к памяти в подобных же настроениях. Хорошее настроение вызывает позитивные мысли и далее – позитивно окрашенные действия, т.е. просоциальное поведение [98].

Существует и другой подход к информационной роли настроения – модель «аффект как информация», разработанная С. Шварцем [98, 162, 186]. Этот подход предполагает, что сиюминутное настроение воспринимается как часть информации, входящей в общее суждение. К примеру, если попросить человека оценить другого человека, первый может просто прислушаться к своим чувствам и дать оценку, опираясь на свои эмоции и впечатления. По мнению С. Шварца, позитивные чувства могут проинформировать человека о том, что окружающая его обстановка безопасна. В связи с этим люди в хорошем настроении проявляют больше просоциальных действий. Поскольку сигналы опасности подавляют социальные порывы, то, соответственно, отсутствие опасности, показателем чего является хорошее на-

строение, стимулирует просоциальное поведение. Иными словами, эта модель доказывает, что реакция, когда человек в ситуации опасности вначале думает о себе, а потом о других, вполне нормальна.

Суммировав все исследования на эту тему, Дж. Форгас указал на асимметричность воздействия хорошего и плохого настроения. Воздействие хорошего настроения сильнее и последовательнее, чем воздействие плохого. С точки зрения эволюционной теории это можно интерпретировать так: плохое настроение сигнализирует о непорядке и возможной опасности. Следовательно, плохое настроение у человека возникает тогда, когда он глубоко сосредоточен на себе и подавляет просоциальные порывы, ибо возрастает цена вмешательства. Д. Розенхан, Б. Удервуд и Б. Мур отмечают, что положительный опыт создает общее настроение благосклонности, которое охватывает саму личность и других, в то время как отрицательный опыт оказывает противоположное действие. Э. Исен и ее коллеги утверждают, что хорошее настроение предполагает мысли о позитивном. Люди в хорошем настроении быстрее, чем в любом другом состоянии, извлекают из памяти положительную информацию [98].

В своих исследованиях, посвященных сравнению негативного настроения и нейтрального, М. Карлсон и Н. Миллер обнаружили, что межличностная вина как особая негативная эмоция существенно повышает стремление помочь. В целом же стремление помочь выше, если индивид нанес ущерб другому (межличностная вина), и ниже, если ущерб нанесен ему самому (виктимизация). Тенденция к уменьшению стремления оказывать помощь при негативном настроении, как правило, характерна для детей, а к увеличению этого желания – для взрослых. Чувство вины, вызванное совершенным плохим поступком, увеличивает просоциальное поведение, но при многих обстоятельствах, где чувство вины отсутствует, плохое настроение сокращает просоциальные поступки [128, 162]. К. Бэтсон и другие получили доказательства того, что сочувствующие люди, которые надеются на улучшение своего настроения, не снижают просоциальное поведение.

Межличностный подход включает в себя теорию социального обмена и теорию взаимозависимости. И та, и другая рассматривают межличностные отношения как меновые, в ходе которых люди стремятся получить вознаграждение. Согласно теории социального обмена помощь другим является своеобразной инвестицией в будущий социальный обмен. Помогая другим, люди часто получают такие награды, как социальное одобрение и повышенное ощущение собственной ценности. Но готовность помогать уменьшается, если это связано с опасностью или для этого требуется слишком много времени. Основное предположение теории социального обмена состоит в том, что люди помогают только тогда, когда выгода от помощи превышает ее

издержки. В своей теории взаимозависимости Г. Келли и Дж. Тибо приходят к выводу, что взаимозависимые индивиды трансформируют меновые отношения, основанные на эгоистическом принципе «ты – мне, я – тебе», в отношения просоциальные [124, 126].

В данном подходе выделяют 2 типа межличностных отношений: близкие (например, между друзьями, в этом случае особое значение придается солидарности, межличностной гармонии, сплоченности) и поверхностные (награду получают в соответствии с вкладом каждого в выполнение заданий на основе нормы справедливости). Похожее различие установили Дж. Миллз и М. Кларк, которые противопоставляли меновые и близкие взаимоотношения. Меновые отношения возникают между людьми незнакомыми или едва знакомыми, близкие – между друзьями, членами семьи или возлюбленными. При меновых взаимоотношениях человек стремится к максимальной награде, тогда как при близких – принимает в расчет благополучие другого. Следовательно, при меновых отношениях человек руководствуется эгоистическими мотивами, а при близких – просоциальными [179].

Феномен сочувствия также играет важную роль в развитии просоциального поведения, причем стоит он выше эгоистических целей. Эмпирические данные подтверждают, что сочувствие и просоциальное поведение прямо связаны друг с другом. С этой моделью согласуется гипотеза альтруизма как сочувствия, в соответствии с которой просоциальное поведение мотивируется именно сочувствием. Сочувственное участие как особенность личности может считаться постоянной основой просоциальной мотивации, а постоянное преобладание личного дискомфорта – устойчивой эгоистической мотивацией [98].

Составляющими межличностного подхода являются атрибуция и просоциальная самоконцентрация. Заявления о том, что вы «человек, который жертвует собой на благо общества» и «человек, который действительно хочет помочь другим», являются частью стратегий атрибутивного перевоспитания, направленных на изменение самоконцепции помогающего. Так, атрибутивное перевоспитание повышает желание осуществлять социально желательные действия. Дж. Пилявин сделал вывод о том, что в прикладном контексте атрибутивное перевоспитание, направленное на формирование просоциальной самоконцепции, может способствовать просоциальному поведению [183].

Таким образом, с точки зрения социобиологии просоциальное поведение можно рассматривать как результат естественного отбора, если он увеличивает для индивида (или его родственников) возможность воспроизвести потомство. Просоциальное поведение развивается под действием двух основных причин – выбора родственников и взаимной выгоды.

Индивидуалистский подход сосредоточен на изучении связей между настроением человека и его помогающим поведением. Результаты воздействия хорошего и плохого настроения на помогающее поведение человека различны. Так, изучение воздействия отрицательного настроения показывает, что тенденция к уменьшению стремления оказывать помощь, как правило, характерна для детей, а к увеличению этого стремления – для взрослых. Чувство вины, вызванное совершенным плохим поступком, увеличивает просоциальное поведение, но при многих обстоятельствах, где чувство вины отсутствует, плохое настроение сокращает просоциальные поступки [98].

Согласно межличностному подходу (теория взаимозависимости Г. Келли и Дж. Тибо), взаимозависимые индивиды трансформируют меновые отношения, основанные на понятиях вознаграждения и затрат, в отношения просоциальные. Это объясняется тем, что взаимозависимые индивиды осуществляют просоциальные трансформации обычно взаимно. Дж. Миллз и М. Кларк противопоставляли меновые и близкие взаимоотношения. При меновых взаимоотношениях человек старается достичь равновесия цены и награды: привлекаемый наградой, он избегает лишних затрат. Кроме того, человек более склонен к просоциальному поведению, если его связывают с другим человеком близкие взаимоотношения, и менее склонен к такому поведению, если вступает в отношения обмена, за исключением случаев, когда предполагается ответная услуга. В соответствии с теорией социального обмена большинство действий человека продиктовано желанием увеличить получаемое вознаграждение и уменьшить издержки. Сочувственное участие как характеристика личности также считается постоянной просоциальной мотивацией. Увеличить сочувствие и участие может внимание к несчастьям других. Следовательно, атрибутивное перевоспитание может повысить желание участвовать в социально желательных действиях [72, 124, 176].

В работах Ш. Тейлора выделены несколько другие подходы в изучении просоциального поведения [128].

1. Подход с позиции принятия решения. Данный подход рассматривает такую помощь, которая предоставляется, когда человек принимает соответствующее решение и претворяет его в конкретные действия. В любой ситуации принятие решения об оказании помощи сочетает в себе процессы социального мышления и рационального принятия решений (Б. Латане и Дж. Дарли) (рис. 3). Сначала человек должен обратить внимание на то, что что-то произошло, и оценить необходимость предоставления помощи в данной ситуации. Если она необходима, человек оценивает, следует ли именно ему брать на себя ответственность за оказание помощи. Затем человек сравнивает вознаграждение и затраты в случае предоставления или непредоставле-

ния помощи. Наконец, человек должен решить, какого именно рода помощь требуется и как ее реализовывать [4]. Принятие решения происходит следующим образом: восприятие необходимости, осознание личной ответственности, оценка вознаграждения и затрат, решение о том, как помочь [128, 185]. Так, Б. Латане и Дж. Дарли выделили серию из пяти ступеней выбора, которые должен пройти наблюдатель (часто бессознательно), чтобы решиться оказать помощь. Необходимо отметить, что на каждой стадии наиболее простым выбором является путь наименьшего сопротивления – не делать ничего и, следовательно, не оказывать помощи (рис. 3). Итак:

- шаг 1 – наблюдатель должен осознать чрезвычайность ситуации (заметить, что кто-то нуждается в помощи, это требует внимания);
- шаг 2 – правильная интерпретация ситуации как чрезвычайного происшествия (ощутить состояние эмоционального возбуждения);
- шаг 3 – ответственность за действия (интерпретировать состояние возбуждения);
- шаг 4 – знать, что делать (выделить плюсы и минусы);
- шаг 5 – принятие окончательного решения о помощи (принять решение и осуществить его) [4, 70, 126, 128].



Рис. 3 – Модель принятия решения о помощи Б. Латане и Дж. Дарли [4, 70, 128].

Таким образом, данный подход основывается на процессах, влияющих на восприятие необходимости предоставления помощи в сложившейся ситуации. В рамках данного подхода также подчеркивается сравнительная оценка индивидом затрат и вознаграждения, которые влечет за собой решение об оказании помощи. Модель принятия решений дает ясное представление о том, почему свидетели несчастия так редко помогают пострадавшим. Даже при одном ответе «нет» помощь становится невозможной. Также данная модель уделяет недостаточно внимания эмоциональным факторам поведения свидетеля.

Когда очевидец находится в состоянии страха или ужаса, процесс принятия решения происходит неадекватно [102].

2. Подход с позиций научения. Он объясняет причины помогающего поведения и роль механизмов научения, основоположником которой является А. Бандура. В процессе взросления дети приучаются сопереживать другим людям и оказывать им помощь [66, 128]. Люди учатся оказывать помощь путем подкрепления – эффектов вознаграждения и наказания за помогающее поведение, а также путем подражания – в ходе наблюдения за поведением других людей, оказывающих помощь [5, 34, 162].

Данный подход состоит из следующих **компонентов**:

- подкрепление. Оказание помощи происходит чаще, если есть подкрепление своего просоциального поведения (подкрепление может выражаться в форме диспозициональной похвалы);
- научение через наблюдение. Наблюдение моделей просоциального поведения осуществляется посредством телевизионных программ, а также примерами ближайшего окружения [102].

Согласно этому подходу помогающее поведение реализуется в соответствии с фундаментальными принципами подкрепления и моделирования на основе механизмов подражания [128].

3. Социальные нормы: ответственность, взаимность и справедливость. Критики эволюционного подхода утверждают, что в детерминации просоциального поведения людей гораздо большее значение имеют социальные, а не биологические факторы. Д. Кэмпбелл высказал мнение о том, что генетическая эволюция способна объяснить лишь некоторые фундаментальные формы просоциального поведения, такие, как родительская забота о своих детях, однако она не позволяет объяснить его более экстремальных проявлений, связанных с предоставлением помощи оказавшимся в беде незнакомым людям, руководствуясь социальными нормами [128, 156, 162].

В целом социальную норму определяют как требования общества к личности, в которых более-менее точно зафиксирован объем, характер, а также принципы возможного и допустимого в ее поведении. Самое прямое отношение к просоциальному поведению имеют следующие **нормы**: социальная ответственность, взаимность и социальная справедливость.

- норма социальной ответственности (оказание помощи тем, кто в этом нуждается и зависит от потенциального субъекта помощи);
- норма социальной взаимности (люди должны помогать тем, кто помогает им);
- нормы социальной справедливости, или правила в отношении честного и справедливого распределения ресурсов (согласно этому принципу, два человека, вносящие одинаковые вклады в решение

задачи, должны получать за них равное вознаграждение. Если последнее оказывается неравными, у людей возникает потребность восстановить справедливость путем перераспределения вознаграждения [128, 156]).

Так, было обнаружено, что подход с позиций принятия решений подчеркивает роль сложных когнитивных процессов в регуляции просоциального поведения. Подход с позиции научения указывает на то, что люди приобретают просоциальные действия и нормы на основе механизмов подкрепления и подражания. Эволюционные теоретики полагают, что тенденция оказания помощи является одним из результатов человеческой эволюции. Другие ученые, напротив, подчеркивают роль социальных групп в выработке правил оказания помощи, к которым относятся социальные нормы ответственности, взаимности, справедливости.

Как уже отмечалось выше, Г.У. Бирхоффом выделены условия, определяющие просоциальную реакцию, – это намерение действовать на благо другого и свобода выбора (т.е. действия не по профессиональной обязанности), в том числе просоциальные мотивы, такие, как моральные обязательства, сочувствие, желание ответить на аналогичную услугу, повышение самооценки, стремление к признанию, желание воссоздать добром за добро, цена помощи [98].

Для более полного и структурированного анализа изучаемой проблемы необходимо более детально рассмотреть психологические детерминанты просоциального поведения.

Таким образом, проанализировав вышеперечисленные теории и подходы, можно определить их схожесть в объяснении феномена просоциального поведения. Так, общим для них являются позиции: эволюции, социального обмена, принятия решения. Обобщение изложенных выше точек зрения позволяет конкретизировать и в качестве базового понятия трактовать *просоциальное поведение* как действия, ориентированные на то, чтобы приносить пользу другому человеку, обществу в целом, и возникающие в результате взаимодействия внутренних и внешних детерминант поведения, которые определяют его направленность.

1.3. Психологические детерминанты просоциального поведения

Изучение психологических характеристик просоциального поведения можно рассматривать на основе принципа взаимного детерминизма, разработанного в теории социального научения А. Бандуры, согласно которому анализ причин поведения строится на учете факторов предрасположенности и ситуационных факторов, которые являются взаимозависимыми причинами поведения. Внутренние (качест-

ва личности) и внешние (характер подкрепления) детерминанты поведения представляют собой систему взаимодействующих факторов, которые и определяют направленность поведения [5].

Исходя из этого, психологическими детерминантами просоциального поведения будут выступать определенные содержательные (качества и свойства) и динамические (мотивы, установки, убеждения) характеристики, в совокупности определяющие направленность личности. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, «при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [117]. Составляющими направленности являются содержательный (смысловой) компонент и динамический. В отличие от К. Левина, С.Л. Рубинштейн не отрывает динамический компонент от содержательного [20]. Итак, остановимся более подробно на описании этих характеристик (компонентов) просоциальной направленности личности (рис. 4):

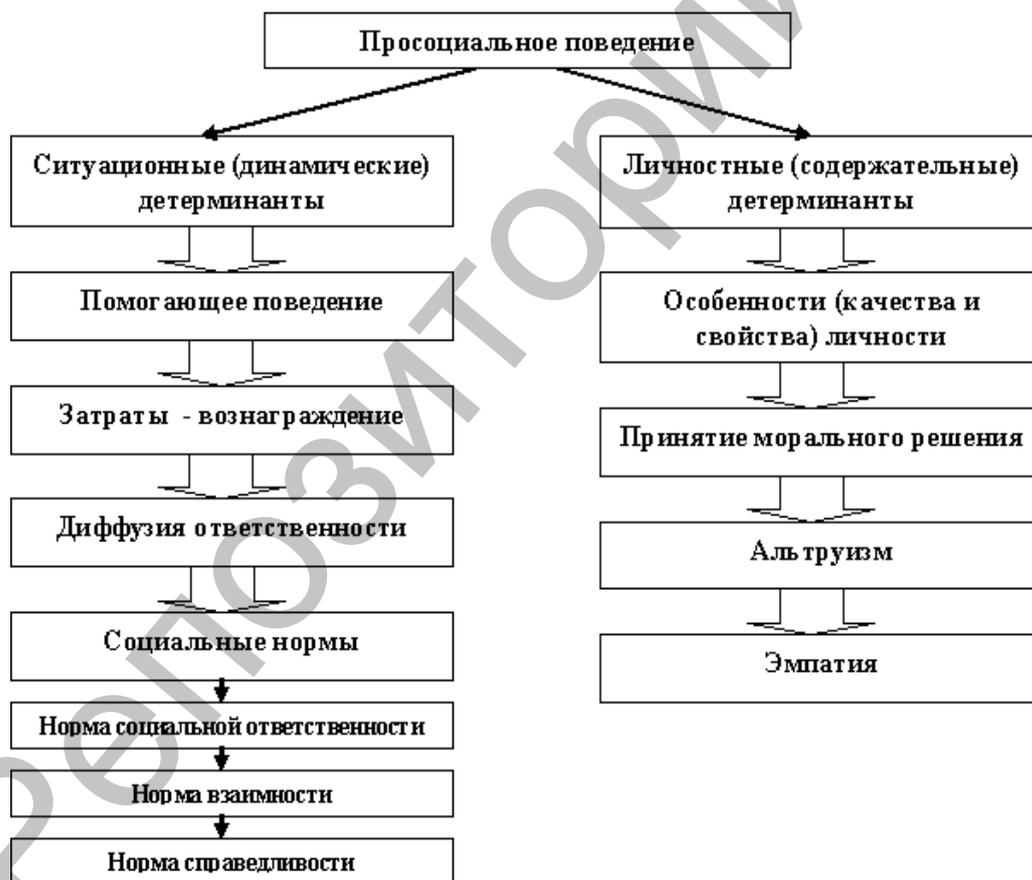


Рис. 4 – Содержательные и динамические характеристики просоциального поведения.

Содержательные характеристики:

1. Качества и свойства личности. В исследовании К. Гергена, М. Гергена и М. Метера была предпринята попытка изучения особен-

ностей личности и просоциального поведения, где учитывались (отдельно для каждого пола) 10 личностных переменных и 5 переменных действий [148, 173]. Картина корреляций между отдельными диспозициями (оценивавшихся по EPPS – «Список личностных предпочтений» Эдвардса) и различными условиями оказания помощи получилась разнообразной.

Впоследствии Л. Пеннер и его коллеги в своем исследовании по схеме «потерянного доллара» осуществили дискриминантный анализ данных шкалы социопатии и различий нормативных ценностей по «тесту личностных ценностей» М. Рокича. В результате предпочтение ценностей типа опрятности и комфортабельной жизни показало условность моральных ценностей субъекта. Аналогичные особенности Е. Стауб обнаружил у испытуемых, не спешивших на помощь страдающему от боли человеку [148, 187].

Для изучения индивидуальных различий в степени ответственности Л. Берковитц и Л. Даниелс на основе существующих опросников разработали «Шкалу социальной ответственности». Результаты данного исследования вызвали сомнения, так как сильно сказывалась социальная желательность. Другим средством измерения ответственности явилась роттеровская шкала внутреннего–внешнего локуса контроля. С. Шварц и Г. Клаузен обнаружили, что в группе из 6 участников испытуемые с высоким внутренним контролем быстрее спешат на помощь, чем получившие по этой шкале низкие показатели. Из этого видно, что восприятие себя как активного субъекта действий является личностным фактором, который способствует быстрому оказанию помощи.

Е. Стаубом была предпринята попытка теоретического обоснования использования личностных переменных просоциального поведения, вследствие чего он распределил значимые для деятельности помощи личностные переменные по трем сферам: (1) просоциальная ориентация; (2) инициативность (стремление действовать) и (3) скорость суждения. К показателям просоциальной ориентации были отнесены: стадии морального развития по Л. Колбергу, шкала макиавеллизма и «тест личностных ценностей» М. Рокича. К показателям инициативности – социальная ответственность, роттеровская шкала локуса контроля и «Шкала приписываемой себе ответственности». Скорость суждения измерялась с помощью теста Кагана «Сравнение знакомых фигур» [148].

2. Принятие морального решения. Х. Хекхаузен в своих работах, раскрывающих содержательные характеристики просоциального поведения, выделил исследования С. Шварца, в частности, детальную концепцию в теории мотивации, которая разработана в виде модели принятия морального решения [147]. Исследователем предположено, что соответствие (корреляция) между нормами, указанными в качест-

ве внутренне обязательных, и фактическим просоциальным поведением будет наблюдаться только тогда, когда одновременно отчетливо выражены личностные диспозиции осознания последствий и приписываемой себе ответственности. Соответствие норм и фактического поведения помощи наблюдается только тогда, когда обе личностные переменные одновременно имеют высокие значения.

Позднее С. Шварц усовершенствовал данную концепцию, преобразовав ее в процессуальную модель, состоящую из ряда последовательных шагов. Так, в расширенной процессуальной модели мотивирующий фактор содержится в самооценке человека, который возможно окажет помощь. Восприятие бедственного положения другого человека актуализирует относящиеся к самому себе ожидания, и они ведут к переживанию морального долга. Далее поведение «мотивируется желанием действовать в согласии со своими ценностями так, чтобы сохранить представление о себе и избежать ущемления чувства собственного достоинства». Рассматривая самооценку помогающего, С. Шварц различает при этом два типа мотивации оказания помощи: эмоциональное или эмпатическое возбуждение (лежит в основе подходов к объяснению действия помощи, предложенных Дж. Аронфридом, Г. Хорнстейном и М. Хоффманом) и актуализацию социальных ожиданий (оказание помощи зависит от соотношения позитивных и негативных оценок со стороны других людей, т.е. от расчета соотношения затрат и пользы, что лишает просоциальное поведение альтруистического характера) [164, 186].

В своей процессуальной модели альтруистического действия С. Шварц различает 4 стадии, складывающиеся из 9 этапов: актуализацию личной ответственности, актуализацию моральной обязанности, проверку и отклонение, и, наконец, действие (или бездействие). Более конкретно эти фазы выглядят следующим образом:

I. Стадия актуализации: восприятие нужды и ответственности.

1. Осознание того, что человек находится в состоянии нужды.
2. Понимание того, что существуют действия, способные облегчить его положение.
3. Признание своей способности содействовать такому облегчению.
4. Восприятие себя в определенной мере ответственным за изменение ситуации.

II. Стадия обязанности: конструирование норм и зарождение переживания моральной обязанности.

5. Активизация существовавших ранее или заданных ситуацией личностных норм.

III. Стадия защиты: рассмотрение потенциальных реакций, их оценка и переоценка.

6. Определение затрат и оценка возможных исходов (если какая-либо из реакций приводит к очевидно оптимальному балансу затрат, то следующие два этапа могут быть пропущены. В противном случае за этапом 6 следуют 7 и 8 и процесс оценивания повторяется один или несколько раз).

7. Переопределение ситуации и ее переоценка посредством отрицания:

- a) состояния нужды (ее реальности или серьезности);
- b) ответственности за свое действие;
- c) уместности актуализованных перед этим норм или чего-либо другого.

8. Повторение предшествующих этапов с учетом произведенных переоценок.

IV. Стадия реакции.

9. Действие или бездействие [53, 147, 148].

В связи с этим просоциальные нормы, т.е. присвоенные личностью внутренне обязательные нормы (при отсутствии искажающего влияния тенденции социальной желательности), занимают в этой иерархии ценностей более высокое место, чем общезначимые (предписанные обществом) правила поведения.

3. Альтруизм. По мнению О. Конта, альтруизм рассматривался в качестве антонима эгоизма и обычно обозначал бескорыстную заботу о благе других, проявляющуюся в широком диапазоне действий – от поддержки до самопожертвования. Центральная идея альтруизма – идея бескорыстия как непрагматически ориентированной деятельности, осуществляемой в интересах других людей и не предполагающей реального вознаграждения. Альтруизм интерпретируется в очень широком теоретическом диапазоне: от генетического анализа альтруистического поведения (В. Эфроимсон) до психоаналитических трактовок альтруизма как невротической потребности (З. Фрейд) и рассмотрения альтруизма как мотивационного аспекта самоактуализации в гуманистической психологии (А. Маслоу). Социокультурное значение альтруистического поведения зависит от системы ценностей, определяющей отношения человека с людьми и миром (В. Каган) [67, 108, 109, 110, 112, 121]. Альтруизмом называют действия, связанные с добровольным оказанием помощи человеку, в отсутствие ожиданий, что они повлекут за собой какое-либо вознаграждение [4, 190]. Альтруизм является ярким выражением просоциального поведения [102]. По мнению Дж. Макоули и Л. Берковитца, альтруизм – это поведение, осуществляемое ради блага другого человека без ожидания внешней награды [49, 178].

Альтруизм может проявляться в действиях субъекта в конкретных опасных ситуациях или же стать осознанной ценностной ориен-

тацией, определяющей поведение личности в целом, в этом случае он превращается в смысл жизни личности. Реальная значимость альтруистического поведения личности определяется характером тех ценностей, которые лежат в основе взаимоотношений человека с другими людьми. Альтруизм проявляется во всепрощении, снисходительности к недостаткам, слепой жертвенности по отношению к другому человеку. Также данный феномен может выступать в качестве социально-психологического проявления гуманности в общении и деятельности людей. Важным является тот факт, что альтруизм – это система ценностных ориентаций личности, при которой центральный мотив и критерий нравственной оценки – это интересы другого человека или социальной общности. Альтруистические мотивы складываются по мере усвоения ребенком нравственных норм, в процессе развития нравственного чувства. Т.П. Гаврилова отмечает, что развитию альтруистических мотиваций у детей способствует их эмоциональная отзывчивость на переживания как других людей, так и животных [25, 53].

Так, в зарубежной психологии можно встретить упоминания о феномене альтруистического поведения в работах А. Адлера, О. Конта, А. Маслоу, З. Фрейда, В. Эфромсона. В отличие от исследований западных психологов, где решающая роль отводится деятельности, направленной на формирование психических процессов человека и отдельных его свойств, в работах российских исследователей определяющее значение для осуществления альтруистической деятельности придается соответствующей альтруистической мотивации, подчеркивается неразрывная связь альтруистических мотивов с порождаемыми эмоциями, участвующими в регуляции альтруистической деятельности. Рассматривая просоциальное поведение, следует отметить, что альтруизм предполагает оказание помощи в отсутствии ожидания какого-либо вознаграждения и личной выгоды [46, 181].

В советской психологии альтруизм рассматривался как коллективистическая направленность личности (А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Л.С. Сорвина, Л.И. Божович), разрабатывались аспекты альтруистической деятельности, отражающей направленность субъекта на защиту интересов общества в целом или отдельных групп. Некоторые исследователи относят к альтруистической деятельности эмпатию как аффективную связь с другим человеком и способность приобщаться к эмоциональной жизни другого человека, разделяя его переживания, а также побуждение к альтруистическому поведению обществом, которое воздействует на субъекта посредством социальных норм [6, 9, 10, 117].

4. Эмпатия. Способы понимания могут быть рациональными, эмоциональными и поведенческими. Все они формируют способность личности постигать и реконструировать внутренний мир другого че-

ловека. Аффективная сторона понимания явлений и объектов социальной природы в психологической литературе получила название – «эмпатия». Следует отметить, что механизмы эмпатии различны. Так, сторонники аффективных теорий признают в ней эмоциональное начало. Апологеты когнитивного направления отстаивают взгляды опознавательной функции явления. Традиции психологических школ, теоретических взглядов, которых придерживается тот или иной исследователь, привели к возникновению феномена – сопереживание, сочувствие, чуткость, социальная сензитивность, идентификация, децентрация, интуиция – отражающего различные грани изучаемой психической реальности [67, 108, 116].

Согласно психологической справочной литературе, эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование в переживания другого. Данное определение не дает полного представления о сложности и многогранности эмпатии как психического явления. Существующие трактовки феномена эмпатии отражают многообразие направлений в исследовании этого явления [109].

В течение 1960-х и 1970-х годов исследования эмпатии проводились в русле социальной психологии, и социологии. В академической психологии эмпатия была сложным набором когнитивных, эмоциональных и волевых навыков [3]. Многие исследования показывают, что «без эмпатии нет никакого основания для того, чтобы помочь», и объясняют необходимость обучения сопереживающим навыкам или поведению в ситуациях медицинской практики (Aiken & Aiken, 1973; Kalisch, 1973; Kopac & Baltes, 1978; LaMonica, 1979; LaMonica, Carew, Winder, Haase & Blanchard, 1976; LaMonica & Karshmer, 1978; Layton, 1979; Sparling & Jones, 1977) [3].

Так, в конце 70-х годов XX-го столетия Т.П. Гавриловой показано развитие и состояние проблемы эмпатии за рубежом и выделены наиболее часто встречающиеся определения эмпатии: а) понимание чувств, потребностей другого; б) вчувствование в событие, объект искусства, природы; в) аффективная связь с другим, разделение состояния другого или группы; г) свойство психотерапевта [6].

С начала 1980-х годов обсуждение эмпатии в литературе стало основным направлением в изучении коммуникации и терпеливого взаимодействия медсестер с пациентами (Affonso, 1985; Farley & Baker, 1987; Gadow, 1989, Opie & Miller, 1989; Peitchinis, 1982; Peterson, 1988; Pivar, 1979; Pincus, 1986) [4]. Также исследования эмпатии и других компонентов терпеливого отношения медсестер к пациентам показали наличие альтруизма (Hoffman, 1981), выгоды (Moser, 1987; Selman, 1971), интуиции (Rew, 1989) и доверия (Richardson, 1987) [5]. При этом эмпатия необходима для увеличения эмоциональной реакции [4].

Эмпатию также считают компонентом успешных терапевтических отношений (Berger, 1987; Bohart & Greenberg, 1997; Eagle & Wolitzky, 1997; Kotler, Sexton & Whiston, 1994; Meissner, 1996; Sexton & Whiston, 1994), социальной разработки (Дэвис, 1994) и качественной работы здравоохранения (Gagan, 1983) [5]. Corcoran (1989) выявил, что люди помогающих профессий склонны к выгоранию в результате эмоционального сопереживающего преодоления боли клиента или дистресса. Williams (1989) исследовал отношения между эмпатией и выгоранием у медсестер, социальных работников и учителей [5]. При этом некоторые психологические исследования демонстрировали эффекты эмоциональной эмпатии при оказании помощи в дистрессе, который является диспозиционной альтруистической чертой или эгоистической реакцией на ситуацию [4].

Анализ исследований также показывает, что большинство российских ученых-психологов склонны выделять в эмпатии два компонента: когнитивный и эмоциональный, которые находятся в неразрывном единстве друг с другом (Т.П. Гаврилова, В.Н. Козиев, Г.Ф. Михальченко). Вместе с тем, в определении эмпатии подчеркивается значимость только одного из названных компонентов – аффективного или когнитивного (В.Н. Козиев). Наиболее распространены и разработанными являются подходы, рассматривающие эмпатию в двух видах: когнитивная (познавательная) и эмотивная (аффективная) эмпатия [2]. Л.И. Божович, Т.П. Гаврилова, изучая эмпатию, предположили, что она, «как и всякое другое новообразование в психической жизни человека, развивается от элементарных (натуральных) форм эмоциональной отзывчивости – заражения, сопереживания – к сложным социально обусловленным формам – сочувствию» [6].

Во-первых, эмпатия определяется как психический процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний воспринимаемого человека. При таком подходе к эмпатии подчеркивается ее динамический, процессуальный и фазовый характер. Г. Барретт-Леннард, В. Айксс и др. выделяют три последовательные фазы, приходящие эмпатии как психическому процессу:

- 1) восприятие и резонанс слушателя, этап эмпатического понимания, во время которого субъект делает точные выводы относительно мыслей и чувств другого человека;

- 2) экспрессивное сообщение о возникновении этого состояния, во время которого субъект выражает свои суждения по поводу переживания другого;

- 3) этап эмпатической коммуникации, во время которой эмпатическое понимание проверяется и развивается в диалогическом ключе взаимопонимания [159].

А.П. Сопиков и Т.П. Гаврилова выделяют две фазы эмпатического процесса: восприятие многообразия открытых переменных объектов эмпатии, получение информации о качестве, знаке и содержании его переживаний; построение во внутреннем плане модели открытой латентной деятельности объекта эмпатии и соотнесение ее с собственными ценностями и потребностями [23, 24, 125].

Во-вторых, эмпатия рассматривается в качестве психической, эмпатической реакции в ответ на стимул. Существует несколько видов эмпатических реакций, составляющих две большие группы: 1) эмпатические реакции в ответ на поведение группы; 2) эмпатические реакции в адрес конкретной личности.

В-третьих, эмпатия определяется как способность (или свойство) личности, имеющая сложную аффективно-когнитивно-поведенческую природу. Данная способность раскрывается в умении давать опосредованный эмоциональный ответ на переживания другого, она включает рефлексивность внутренних состояний, мыслей и чувств самого субъекта эмпатии. Некоторые исследователи считают, что эмпатия – это эмоциональная способность реагировать на сигналы, передающие эмоциональный опыт другого человека. А другие определяют эмпатию как поведенческую способность, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого [159].

Как уже отмечалось, многие психологи полагают, что в основе просоциального поведения лежит способность к эмпатии. Существует немало теорий развития эмпатии. Но все же следует отметить теорию, предложенную М. Хоффманом, в которой выделяются в развитии эмпатии четыре стадии:

- *Стадия 1. Глобальная эмпатия* (в течение первого года жизни, пока ребенок еще не способен разделить себя и окружающий мир).
- *Стадия 2. «Эгоцентрическая» эмпатия* (начинается на втором году жизни. Развивающееся чувство самосознания позволяет различить свое и чужое состояние).
- *Стадия 3. Эмпатия к чувствам другого человека* (начинается с 2–3 лет, основана на осознании эмоций другого и эмпатии к ним).
- *Стадия 4. Эмпатия к обстоятельствам другого человека* (соответствует позднему периоду детства: ребенок знает, что каждый человек является отдельной личностью со своим собственным жизненным опытом, что позволяет ему понять, что чувствует другой человек, даже если это не видно по его поведению [102]).

В целом эмпатия – это социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В ряд таких способ-

ностей входит: способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека [67, 121].

Таким образом, эмпатия – это сложный, многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных, поведенческих умений, навыков, способностей человека. Взаимодействие (гармоничное–дисгармоничное) между эмоциональными, когнитивными, поведенческими компонентами структуры эмпатии определяется опытом общения, результатами социальных и социально-психологических отношений человека с миром людей. Конкретная личность демонстрирует эмпатию то в виде реакций на действия другого, то в качестве отрефлектированного переживания, вызванного состояниями партнера, то посредством умений и навыков создавать поддерживающие отношения и т.д. [26].

Существуют различные критерии выделения видов и форм эмпатии, например: 1) генез эмпатии (на основе критерия выделяют глобальную, эгоцентрическую и просоциальную); 2) диспозиционность эмпатии (личностная и ситуативная эмпатия); 3) уровень развития эмпатии (элементарно-рефлекторные и личностные формы эмпатии). Такой критерий определения форм эмпатии, как направление эмпатических переживаний, связан с общей направленностью личности и ее ценностными ориентациями. Согласно этому критерию, эмпатия делится на сочувствие и сопереживание. Различие между ними заключается в степени рефлексии над проявленным эмоциональным состоянием и степенью идентификации с объектом эмпатии. Сопереживание включает в себя большую идентификацию субъекта с объектом эмпатии, оно менее подвержено рефлексии по сравнению с сочувствием. Итак, сопереживание – это переживание тех же эмоциональных состояний, что испытывает другой, переживание через отождествление с ним; сочувствие – это переживание собственных эмоциональных состояний в связи с чувствами другого человека [86].

В современной психологии уже не оспаривается и тот факт, что эмпатия может быть направлена как на самого себя, так и на другого человека. Форму эмпатии, направленную на себя, обозначают как сопереживание, чувство дискомфорта или личностный дистресс. Оно возникает в ситуации, когда воспринимаемое состояние партнера вызывает напряжение и фрустрацию собственных межличностных потребностей субъекта эмпатии, и он оказывается эмоционально уязвлен. При этом индивид испытывает сходные с объектом эмпатии переживания, но они обращены на себя. Это выражается в их содержании: индивид переживает или то, что могло бы случиться с ним в бу-

душем, или то, что произошло с ним в прошлом. Переживания, направленные на себя, способствуют снижению личностного дистресса и восстанавливают психологическое благополучие индивида; они несут охранную функцию. Форму эмпатии, направленную на другого, обозначают как сострадание, сочувствие или эмпатическую заботу. В сочувствии отражается переживание индивидом неблагополучия другого как такового безотносительно к собственному благополучию. Оно возникает в ситуации, когда воспринимаемое состояние партнера актуализирует нравственные побуждения в его пользу и вызывает потребность помочь ему [126, 149, 156].

Названные виды эмпатии побуждают к разному поведению по отношению к другому и его нуждам. В случае личностного дискомфорта или дистресса человек предпринимает усилия, направленные на преодоление своего негативного состояния, стремится избежать травмирующих впечатлений, строит стратегию взаимодействия «за себя». Сочувствие или эмпатическая забота, с другой стороны, порождают альтруистические действия в адрес другого и стремления преодолеть его негативное состояние, что находит выражение в стратегии взаимодействия.

Вид, форма проявления эмпатии обусловлены ценностными ориентациями, системой отношений и особенностями мировоззрения личности. Индивид, характеризующийся эгоцентрической мотивацией, ценностными ориентациями, ядро которых состоит из ценности особенного блага за счет блага других, будет склонен испытывать личностный дистресс при виде несчастья другого. Индивид с просоциальной мотивацией и приоритетом ценностей благополучия другого с большей долей вероятности и частоты будет испытывать сочувствие, оказавшись свидетелем неприятных переживаний другого.

В психологических исследованиях традиционно обращаются к анализу роли эмпатии в социально-перцептивной стороне общения (в восприятии человека человеком). В них указывается на то, что эмпатия способствует более эффективному познанию людьми друг друга, и, в частности, их эмоциональных состояний и переживаний. Эмпатия уменьшает эффект искажения восприятия другого, рождаемый атрибутивными процессами, и сопровождает формирование более точного первого впечатления [103].

Во всех рассмотренных выше подходах в изучении эмпатии в достаточной мере раскрыт данный феномен, который является одним из компонентов, отражающих личностные детерминанты просоциального поведения. Так, эмпатия, как правило, мотивирует оказывать помощь нуждающемуся в ней человеку. Поскольку цель эмпатии заключается в том, чтобы способствовать благополучию другого человека, она представляет собой альтруистический мотив помогающего поведения [128].

Однако в настоящее время существуют определенные разногласия в отношении того, как интерпретировать результаты исследований, демонстрирующие связь между эмпатией и помогающим поведением. По мнению одних исследователей, таких, как К. Бэтсон, инструкции, в которых подчеркивается эмпатия, усиливают альтруистическую мотивацию к оказанию помощи [4]. Тем не менее, представляются возможными также альтернативные объяснения. В частности, Р. Чалдини высказал мнение о том, что инструкции экспериментатора, направленные на усиление эмпатии, могут увеличивать не только сопереживание помогающего человека, но и чувство печали, подавленности или дистресса. В связи с этим основанная на эмпатии помощь не является абсолютно бескорыстной, поскольку, оказывая помощь, субъект пытается улучшить свое собственное настроение [156].

Также исследования К. Бэтсона свидетельствуют о том, что эмпатия действительно усиливает просоциальное поведение. Поскольку цель эмпатии заключается в том, чтобы способствовать благополучию другого человека, она представляет собой альтруистический мотив просоциального поведения. Также необходимо указать, что эмпатия:

- выполняет коммуникативные, регулятивные, эмотивные, социально-перцептивные функции в процессе общения;
- опосредует личностное развитие участников общения – снижает эмоциональный дистресс, помогает субъекту эмпатии ориентироваться в ситуации и адаптироваться к партнеру по взаимодействию;
- способствует подтверждению, самораскрытию, поддержке и облегчению страданий объекта эмпатии;
- выполняет функцию сдерживания агрессии личности, если она имеет высокий уровень развития (например, просоциальная эмпатия). Если уровень развития эмпатии отличается примитивностью, субъект не способен прогнозировать действия другого и распознавать его эмоциональное состояние, то эмпатия теряет функцию предотвращения агрессии и становится бессильной [102, 126, 128, 156].

В связи с этим исследователи выделяют альтруистические свойства личности, т.е. те компоненты структуры личности человека, которые побуждают помогать людям в широком диапазоне ситуаций. В том числе важную роль играют и динамические характеристики, побуждающие к оказанию помощи в различных ситуациях, так как, по мнению С.Л. Рубинштейна, внешние условия выступают как необходимые условия жизни человека в обществе, но действуют эти условия на человека, лишь преломляясь через внутренние моральные установки личности [116, 117, 118].

Динамические характеристики: 1) направленность на оказание помощи. В свою очередь, помогающее поведение (оказание помощи) – это предоставление непосредственной помощи кому-то, кто в

ней нуждается. Этот термин употребляется для обозначения ситуаций, когда поведение не включает в себя никаких жертв, реальных или потенциальных, со стороны помогающего, а также может быть направлено личностью (т.е. стать совокупностью устойчивых мотивов, которые характеризуются интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, установками человека) [13, 108]. Таким образом, просоциальная направленность личности – это совокупность содержательных и динамических характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом. Человек, который оказывает помощь, выигрывает, так как помогающее поведение считается престижным и благородным, хотя ему приходится заплатить за это определенную цену (к примеру, время, деньги, силы), позитивные последствия оказания помощи могут оказаться весомее, чем негативные.

Отношения помощи состоят из следующих основных компонентов: характеристика помогающего может содержать в себе желание манипулировать, кроме того, характеристика самой помощи (например, объем помощи) и ее обстоятельственные характеристики (например, возможность отплатить тем же) тоже влияют на оценку дающего и самооценку принимающего помощь.

Многочисленные исследования показывают, что в чрезвычайных обстоятельствах готовность вмешаться и прийти на помощь выше, если свидетель один, чем когда их целая группа [156]. Но все же существуют определенные процессы, которые тормозят оказание помощи, и исследователи выделяют три причины такого поведения: единственный свидетель чувствует, что именно ему надлежит вмешаться. Если же есть другие свидетели, чувство ответственности распределяется на всех. Размывание ответственности ведет к ослаблению оказания помощи. Этот эффект усиливается с увеличением количества свидетелей; чувство неуверенности у свидетеля вызывает двусмысленность ситуации. Поскольку каждый свидетель медлит, пытаясь понять, что же будет, все они становятся друг для друга примерами пассивного поведения. Процесс социального сравнения приводит к ошибочному заключению, что остальные интерпретируют происшествие как безопасное. Тем самым общественная оценка оказывается тем фактором, который тормозит процесс оказания помощи; боязнь оценки также может снижать готовность к помощи. Присутствие свидетелей вызывает чувство неловкости, потому что другие окажутся свидетелями потенциального вмешательства. Эта неловкость затрудняет вмешательство, особенно если потенциальный помощник не уверен, что его вмешательство будет успешным. Но в то же время возможно, что боязнь оценки, наоборот, увеличивает вероятность вмешательства. Если свидетель уверен в своих силах и компетентности, присутствие

других может послужить стимулом для вмешательства. В этом случае свидетель своим вмешательством демонстрирует собственное превосходство и силу [92].

Социальная поддержка сосредоточивает внимание на проблемах оказания и получения помощи, предлагаемой людям, которым нужно справиться с тяжелыми жизненными ситуациями и повседневными неприятностями. Принято различать когнитивную социальную поддержку (то есть понимание доступности социальной поддержки) и поведенческую социальную поддержку (то есть собственного оказания / принятия помощи). Различают три трактовки проблемы социальной поддержки: социальная сеть, или структурный подход; социальная поддержка как помощь, или функциональный подход, и подход «общее понимание». Функциональный подход особенно важен для изучения помогающего поведения, поскольку оно позволяет совместить теории социальной поддержки и просоциального поведения. В целом, социальная поддержка в какой-то мере помогает при столкновении со стрессовыми жизненными ситуациями [98]. Кроме того, социальная поддержка оказывает общее положительное влияние на психологическое самочувствие, причем не только при стрессовых ситуациях. Социальная поддержка может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на получающего помощь. Например, важно, чтобы оказываемая помощь соответствовала нуждам того человека, которому оказывается помощь. Кроме того, К. Уортмен и Т. Конуэй указали на некоторые проблемы, возникающие при попытках оказать социальную помощь: тот, кто хочет помочь, часто не знает, как к этому отнестись, и, столкнувшись с негативной реакцией реципиентов, может воспринять ее как угрозу позитивной самооценке.

Можно рассматривать социальную поддержку и с точки зрения теории обмена, поскольку в межличностных отношениях люди ею обмениваются [124]. При социальных отношениях, которые не являются близкими и взаимными, люди обычно следят за балансом затрат и вознаграждения [98]. В контексте меновых взаимоотношений односторонняя помощь может вызвать негативную реакцию. Наоборот, в контексте близких и взаимных отношений высокая солидарность предполагает одностороннюю помощь, отчего возможные негативные последствия получения помощи сводятся к минимуму;

2) *«затраты–вознаграждение»* Основой является модель мотивации помощи и подход с позиции принятия решения. Разработанная Дж. Пилиавин и ее коллегами данная модель объясняет стремление помочь в чрезвычайных ситуациях. В соответствии с ней, когда человек видит, что другому срочно требуется помощь, он испытывает негативное эмоциональное возбуждение и хочет помочь, чтобы снять свой личный дистресс (рис. 5) [156].

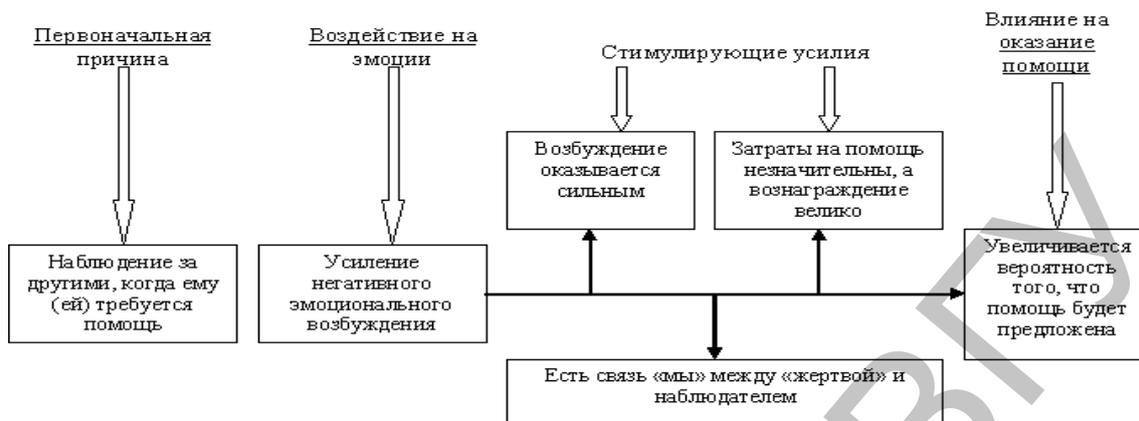


Рис. 5 – Модель «затраты–вознаграждение» для помощи в чрезвычайных ситуациях.

Также согласно данной модели, человек проходит пять стадий, прежде чем принять решение об оказании помощи, которые отражены и в модели принятия решения о помощи Б. Латане и Дж. Дарли. В то же время следует отметить, что очевидцы часто принимают во внимание те вознаграждения и затраты, которые последуют в случае оказания или неоказания помощи. Эта модель более подробно описывает процесс принятия решения об оказании помощи очевидцем, чем модель принятия решения. Также необязательно приходиться в состояние эмоционального возбуждения, чтобы оказать помощь. Тот, кто часто бывает в таких ситуациях, оказывает помощь, оставаясь спокойным [102, 128, 177]. В том числе необходимо учитывать затраты следующих типов: затраты потерпевшего, затраты помогающего, связанные с риском потерь и лишений, затраты помогающего, связанные с динамикой уровня самооценки и самоуважения [147];

3) настроение. Основой является индивидуалистский подход, который рассматривается как тактика, применяемая человеком для того, чтобы влиять на свое настроение. Люди часто помогают другим, чтобы избавиться от ощущения грусти, потому что помощь может быть подкрепляющим, улучшающим настроение опытом. Одна причина того, что просоциальная деятельность может быть подкрепляющей, состоит в том, что она зачастую ассоциируется с прошлыми вознаграждениями. Для любого человека, который хочет избавиться от состояния печали, просоциальный поступок становится привлекательным, так как он может изменить настроение. Если человек чувствует себя плохо, думает, будто ничто не может поднять ему настроение, то вряд ли он будет склонен к помощи, поскольку она не улучшит его настроение. Тенденция управлять своим настроением, воспользовавшись только наиболее лично вознаграждаемыми просоциальными

поступками, неодинакова у разных людей. Эта тенденция взаимодействует с типом настроения (радостного или грустного), в котором человек находится. У людей в приподнятом настроении возникает желание помочь независимо от того, обещает ли им акт помощи вознаграждение или нет [102, 162, 177].

Человек в приподнятом настроении скорее будет думать и вспоминать о позитивных, а не о негативных чертах всего, что его окружает, и это касается ситуации помощи. То есть, когда у человека появляется возможность помочь другому, то люди в хорошем расположении духа особенно часто вспоминают позитивные аспекты, такие же ситуации в прошлом и обращают внимание на позитивные стороны настоящего. С таким оптимистичным представлением о вознаграждениях и затратах на помощь люди более счастливы и склонны к помощи. Некоторые исследователи отмечают, что настроение определяет готовность к просоциальному поведению, которое связано с личностью, а не с ситуацией [4].

Существуют многочисленные свидетельства того, что люди с большей готовностью приходят на помощь незнакомому человеку, если пребывают в хорошем настроении. Несмотря на достоверно установленную связь между хорошим настроением и помогающим поведением, вопрос о специфических причинах этой связи остается открытым. Так, в соответствии с *гипотезой поддержания настроения* человек оказывает помощь, чтобы продлить собственное положительное эмоциональное состояние: «добрые дела» позволяют поддержать свое хорошее настроение. Другая возможность состоит в том, что пребывание в хорошем настроении способствует появлению более позитивных мыслей [128].

Влияние плохого настроения на готовность оказать помощь носит более сложный характер, и результаты исследований этой области оказываются гораздо менее согласованными, на что указывается в работах Р. Чалдини. Если плохое настроение заставляет фокусироваться на самих себе и своих проблемах, это снижает вероятность помощи другому человеку. Находящийся в подавленном настроении подросток может быть слишком занят своими собственными переживаниями, чтобы протянуть руку помощи кому-то еще. С другой стороны, если человек думает, что, помогая кому-то, тем самым сможет поднять себе настроение и освободиться от угнетенного состояния, то он с большей вероятностью предложит свою помощь. Р. Чалдини и его коллеги предложили модель ослабления негативного состояния, позволяющую объяснить, почему плохое настроение иногда способствует оказанию помощи. Согласно этой модели, у находящихся в плохом настроении людей возникает мотивация, побуждающая их предпринимать попытки уменьшить существующий дискомфорт. Если пре-

доставляется случай оказать помощь и человек воспринимает ее как способ улучшить настроение, это увеличивает вероятность того, что человек ее предложит. Разумеется, помощь другому человеку – лишь один из многих возможных способов улучшить свое настроение; того же результата можно достигнуть, поговорив с другом или прослушав любимую музыку. Плохое настроение не всегда приводит к оказанию помощи [4, 93, 156, 190];

4) диффузия ответственности. Основана на модели принятия морального решения, подхода с позиции принятия решения и подхода с позиции социальных норм. Это распределение ответственности за необходимые действия между несколькими людьми, что снижает вероятность того, что человек, которому требуется помощь, получит ее [70]. Диффузия ответственности – это тенденция каждого члена группы снимать с себя личную ответственность за действия, распределяя ее среди всех остальных членов группы [156]. В отличие от ситуаций обычной помощи для случаев чрезвычайных характерно одно обстоятельство, затрудняющее адекватное и немедленное оказание помощи. Этим обстоятельством являются случаи, возникающие непредвиденно, и у человека нет наготове какого-либо подходящего для них плана действий, т.к. ситуации несчастья довольно редки, что не позволяет субъекту накопить опыт уместного в них поведения. Затраты могут оказаться несоразмерно высокими по отношению к пользе. Бедственная ситуация требует быстрого реагирования и практически не допускает длительного обдумывания возможных действий. Когда человек чувствует себя ответственным за оказание помощи, он ожидает того же и от всех присутствующих, в силу чего происходит диффузия, а тем самым и уменьшение ответственности [102].

Процесс принятия решения о помощи проходит ряд этапов: восприятие ситуации как беды, оценка ее причин; оценка наличных возможностей оказания помощи и выбор одной из них; формирование намерения оказать помощь. На отдельных стадиях этот процесс может нарушаться из-за «диффузной ответственности».

Существует также альтернативное объяснение эффекта свидетелей с точки зрения теории самосознания, на основе которой Д. Вегнер и Д. Шефер предположили, что условия ситуации, способствующие переключению внимания с окружающего мира на себя самого, ведут к осознанию расхождений между тем, как человек действовал фактически, и тем, как он хотел бы или должен был бы действовать. Следствием переживания такого расхождения могут оказаться усилия по приближению своего действия к идеальным нормам. Итак, Д. Вегнер и Д. Шефер показали, что в полном соответствии с этой взаимосвязью готовность к просоциальному поведению в случае трех нуждающихся в ней и одного потенциального субъекта помощи гораздо выше, чем

когда потенциальных субъектов помощи трое, а нуждающийся в ней один [98].

Возможно, самый главный и решающий шаг – это принять на себя ответственность. В данном случае присутствие группы снижает готовность к помощи, вызывая «диффузию ответственности». Прежде чем оказать помощь другому, человек должен пройти четыре критических точки и принять четыре решения. Во-первых, он должен заметить, что нечто происходит. Затем – определить происходящее как ситуацию, в которой требуется помощь. Следующий шаг – взять на себя ответственность. И, наконец, человек должен решить, что следует делать. Эти шаги нашли свое отражение в модели Б. Латане и Дж. Дарли, которые были рассмотрены в предыдущей главе [4, 102, 156];

5) социальные нормы. Основаны на подходе с позиции социальных норм и межличностном подходе. В основном различают три вида норм, оказывающих влияние на просоциальную направленность поведения.

Норма социальной ответственности. Эта норма требует просоциального поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, который может оказать помощь. Ответственность, основанная на зависимости другого человека, может видоизменяться под влиянием различных факторов, особенно под влиянием каузальной атрибуции возникновения потребности в просоциальном поведении. Чем больше нуждающийся в помощи человек оказывается виновником своего положения, тем меньше окружающие чувствуют себя ответственными за оказание ему помощи [53]. В случаях, когда зависимость нуждающегося в помощи человека достигает высокой степени, что начинает ограничивать свободу действий помогающего, может наблюдаться своеобразная «реактивность». В связи с этим оказание помощи становится обременительным, и человек, оказывающий помощь, стремится не оказывать ее и уменьшает свою готовность к просоциальному поведению. Подчеркивать норму ответственности и тем самым усиливать готовность к просоциальным поступкам может влияние образца. Оно, в свою очередь, бывает более сильным в случае, когда помогающий непосредственно видит само действие помощи, а не слушает нравоучительный рассказ.

Нелишне отметить, что множество социальных институтов поощряют просоциальное поведение. Так, просоциальная проповедь в религии призывает к благотворительности и «братской любви» [98]. К. Бэтсон указал на то, что религиозная проповедь расширила альтруистические тенденции, описанные социобиологами, которые до этого имели узкое предложение (т.е. исключали неродственников). Религия расширила понятие группы, вынося его за пределы семьи, и дала возможность почувствовать соборность и солидарность с другими членами общества и норму ответственности за других [98, 102].

Кроме того, просоциальное поведение воспитывается в семье. Эмпирическое изучение просоциального поведения у детей показывает, что оно связано с родительскими моделями социализации ребенка. Просоциальное поведение детей напрямую связано с использованием родителями поддержки, включая помощь в приготовлении уроков. Наоборот, использование дисциплинарных методов (например, физических наказаний, социальной изоляции) отрицательно сказывается на проявлении просоциального поведения. На основе таких социализирующих влияний (включая школу и телевидение) у детей вырабатывается обобщенное чувство социальных обязанностей и ответственности [53, 102, 156]. Нормы социальной ответственности предписывают, что следует помогать людям, которые зависят от этой помощи. Л. Берковитц предположил, что просоциальное поведение зависит от чувства ответственности за социальную ситуацию [169]. Осознание зависимости выявляет норму социальной ответственности, которая, в свою очередь, мотивирует просоциальное поведение. Но просоциальные поступки требуют жертв, которых можно избежать, переложив ответственность на других. Присутствие других дает возможность для размывания ответственности.

Как показывает опытный эксперимент С. Шварца, индивиды различаются в отношении социального обучения и культурных ценностей и правил, каждый человек характеризуется уникальным набором индивидуальных ценностей и нормативных представлений. Нормы основываются на ценностях, которые могут быть разными. В. Былинский и С. Шварц определяют ценности как представления, которые относятся к желаемому окончательному состоянию, превосходят частные обстоятельства, руководят отбором и оценкой событий, и которым придается соответствующее значение [98, 162]. На основе более поздних данных В. Былинским и С. Шварцем было выведено семь типов социальных ценностей, включающих и просоциальную сферу. Итак, С. Шварц выделил просоциальные ценности, которые подразделяются на благотворительность и универсализм: «благотворительность обращена на достижения блага ближних в каждодневном взаимодействии», в то время как «универсализм – понимание, принятие, толерантность и защита благ всех людей». Исходя из вышеизложенного, для активации просоциального поведения С. Шварцем и Дж. Ховардом была предложена модель, в которой определены пять последовательных шагов процесса альтруизма: **внимание – мотивация – оценка – защита – поступок**.

Первый шаг совершается, когда человеку становится понятно, что кто-то нуждается в помощи. Фаза **внимания** включает в себя осознание чужого несчастья, выбор эффективного альтруистического действия и определение собственной компетентности. Следующая фаза

за связана с созданием персональной нормы на основе социальной ценности (такие, как благотворительность, ответственность, справедливость) и следующим возникновением чувства морального долга – фаза **мотивации**. Третья фаза – **оценка** – то есть оценка предполагаемых последствий альтруистического поступка сосредоточивается на оценке потенциальных затрат и наград. Затраты включают в себя затраты социальные (как общественное осуждение), физические (к примеру, боль), ущерб самооценке (нарушение самоконцепции), что происходит вследствие нарушения персональных норм. Если потенциальный помощник захочет уклониться от персональной ответственности или начать отрицать важность потребностей других людей – это **защитная** фаза. Если этап предварительной оценки даст положительный результат, то вероятно, что помощь будет оказана – фаза **поступка** [98, 162].

Д. Майерс указывает на то, что «когда люди нуждаются в нашей помощи, мы, если не обвиняем их самих в возникших трудностях, руководствуемся нормой социальной ответственности» [81].

Норма социальной взаимности. Это ожидание людей, что их помощь другим людям увеличит вероятность того, что они будут помогать в будущем [4, 53]. Данная норма представляется универсальным принципом социального взаимодействия и происходящего в обществе обмена материальными благами и вредом [156]. Воздаяние как за добро, так и за зло («ты мне – я тебе», «помоги тем, кто помогает тебе»), направленное на восстановление равновесия между индивидами и группами (на то, чтобы «расквитаться»), представляет собой распространённый и основополагающий принцип, воспринимаемый как справедливость и «компенсирующее правосудие». Следование этому принципу является, по Л. Колбергу, сравнительно поздней стадией развития морального суждения [53, 111, 147]. Если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности должен на себя взять субъект (помогающий), то норма взаимности ориентируется на реакцию в связи с полученной помощью, и на благодеяние человек отвечает признательностью. Однако если помощь оказывается, по сути, с расчетом на взаимность, то есть с расчетом на будущую компенсацию, то она теряет свой альтруистический характер, но в рамках социобиологического подхода не исключает «взаимный альтруизм».

Исследования Р. Гаринсона и Л. Берковитца показывают, что признательность оказывается особенно выраженной, если человек приходит на помощь не вследствие предписания, а по доброй воле [53]. Также помощь может оказываться с расчетом на взаимность и может преследовать при этом свои цели. Во-первых, помогающий может хотеть получить компенсацию за оказанную помощь. Во-вторых, он может хотеть обязать получившего помощь человека по-

могать ему в будущем. Обязательства выполнения нормы взаимности получившим помощь человеком зависит, главным образом, от его оценки намерений помогающего и самой оказанной помощи, то есть от мотивации оказания помощи.

Помощь, не рассчитанная на взаимность, может вызвать слабую благодарность или даже враждебность. Это происходит, когда получивший помощь чувствует себя чрезмерно обязанным и не имеет возможности отблагодарить за нее, что указывает на «реактивность» ограничения свободы действий [147].

Справедливое отношение, которое люди надеются получить, равно тому, что они сами делают: затраты ради других должны быть равны затратам ради них самих. Справедливость лежит в основе нормы взаимности – это социальное взаимодействие. Э. Голберг отмечает, что это предпосылка для организации общества. Норма взаимности предусматривает, что люди должны помогать тем, кто помогал им, и люди не должны вредить тем, кто помогал им [103]. Более широко социальные психологи рассмотрели норму взаимности как воплощение надежды, что людям воздается за хорошее – хорошим и за зло – злом. Таким образом, в дополнение к этой положительной форме норма взаимности имеет отрицательный компонент, руководящий возмездием. Хотя люди отличаются по их чувствам относительно возмездия, отрицательная взаимность воплощена в древнем кодексе «око за око, зуб за зуб». Социальные психологические формулировки относительно нормы взаимности были определены строго под влиянием социальной теории обмена [81]. Норма взаимности лежит в основе некоторых проявлений просоциального поведения.

С.Д. Батсон и его коллеги указывали на то, что люди предлагают больше помощи тем, с кем они находятся под угрозой, потому что они знают, что они также могут скоро нуждаться в их помощи. Следовательно, они продолжают помогать другим, потому что они хотят гарантий, что другой человек взаимно поможет им, так как он нуждается в помощи в будущем [168]. Исследования показывают, что люди ожидают, что их помощь будет вознаграждена. Действенность нормы взаимности наглядно демонстрирует лабораторный эксперимент, проведенный К. Гергеном и его коллегами. Так, испытуемый значительно больше помогает в выполнении определенной работы другому, если он до того не отказывался помочь им самим. Помощь оказывается с учетом на взаимность и может преследовать различные цели. Помощь может быть оказана с тем, чтобы благодарность как погашение долга получившего помощь человека была возможна лишь в определенной степени [148, 173].

Норма социальной справедливости. Данная норма действует под лозунгом «помоги тем, кто заслуживает помощи». Дж.К. Хоманс и

Дж.С. Адемс выдвинули теорию справедливости (иногда также называемую дистрибутивным правосудием), ставшую основой нормы справедливости и основанную на том, что члены группы будут удовлетворены распределением награды, которая пропорциональна участию каждого члена группы. Люди определяют это как «справедливость», когда каждый человек получает вознаграждение в том объеме, в котором было принято участие в совместной деятельности, и считается, что человек, который вкладывает больше, заслуживает больше, а человек, который вкладывает меньше, заслуживает меньше. Экспериментальное доказательство показывает, что те, кто получает меньше, чем заслуживает, часто испытывают гнев, те, кто получает больше – вину. Далее теория справедливости предлагает, чтобы люди в несправедливых отношениях стремились устранять бедствие, восстанавливая справедливость [124, 156].

Справедливость может быть восстановлена следующими способами: восстановлением фактической справедливости через стремление изменить собственные результаты, собственное участие, результаты других людей или участие других людей. Люди чаще всего следуют нормативным представлениям о цене, которую платят, и награде, которую заслуживают. Кроме того, людям свойственно верить в справедливое устройство мира, что значит: каждый получает то, чего заслуживает. В результате нормами справедливости проверяются польза и вред блага как у себя, так и у других.

Связь между справедливой оплатой, переплатой и альтруизмом по отношению к обездоленным стала темой эксперимента Д. Миллера, который интересен тем, что проливает новый свет на проблему просоциальной направленности [98]. Результат его эксперимента привел к выводу о суммировании двухуровневой модели эгоизма–альтруизма. Человек исходит из того, что, по его мнению, полагается ему по справедливости. Кроме того, человек испытывает сочувствие и поступает просоциально (исходя из справедливого, по его мнению, отношения к ним), если судьба других кажется незаслуженно плохой. Существует мнение, что человек, который считает, что он достиг всего и заслуживает того, чего достиг, очень чувствителен к несправедливости в отношении других [190].

Кроме того, эта модель находит применение и в теории – по отношению к проблеме просоциальной мотивации. Чисто просоциальная мотивация начинается после исполнения эгоистических притязаний человека на справедливое, по его мнению, положение в социальной системе. Если же достигнутый результат ниже уровня персонального стандарта справедливости, проявляется эгоистическая ориентация, которая доминирует над просоциальным стремлением.

С социосистемной точки зрения следует также принимать во внимание благоприятные и сдерживающие факторы, связанные с социальными нормами, питающими эгоистическую ориентацию, например, нормативные препятствия. К. Грудер, Д. Ромер и Б. Крот сформулировали норму справедливости, которая предполагает, что в первую очередь человек должен сам о себе позаботиться. Если сам человек ведет себя безответственно, альтруистический отклик ослабляется. Во многих публичных местах норма самодостаточности превалирует [98].

Просоциальное поведение могут сдерживать и некоторые другие социальные нормы. Например, исследователи межгрупповых взаимоотношений свидетельствуют, что во многих обществах существуют сильные искажения внутригрупповых и внегрупповых пристрастий. Обычно внутригрупповая солидарность контрастирует с отношениями к членам других групп, которые воспринимаются как менее достойные помощи. Во многих исследованиях отмечено, что стремление помочь зависит от расы и внешнего вида жертвы. Как правило, помощь предлагается тогда, когда жертва и помогающий принадлежат к одной расе и когда жертва производит впечатление человека высокого статуса.

Хотя в целом сочувствие и просоциальное поведение сильнее по отношению к «своим», это ограничение снимается, если сочувствие основано на принципах справедливости, особенно на принципе нужды. Результаты работ Л. Монтады и А. Шнейдера показали, что люди, исповедующие принцип нужды, который указывает, что нуждающихся необходимо поддерживать, высказали большее понимание несправедливости безработицы и связи между привилегиями одних и обездоленностью других и проявили больше просоциальных устремлений. Наоборот, люди, исповедующие принцип справедливости, проявили меньше просоциальных устремлений [180]. Эти нормы встречаются во всех человеческих обществах. Они создают культурную основу для просоциального поведения. В процессе социализации индивиды усваивают эти нормы и постепенно начинают вести себя в соответствии с принципами просоциального поведения [154].

По мнению М.И. Бобневой, формирование просоциального поведения в значительной степени зависит от уровня усвоения социальных (общественных) норм, что связано с нормативной регуляцией (управление поведением) [6, 9, 105].

Вышеперечисленные факторы являются основными, но при этом Ш. Тейлор подчеркнул не менее важное значение следующих динамических (*ситуационных*) детерминант просоциального поведения [128]:

Окружающие условия. На намерение помочь влияют условия физического окружения. Многочисленные исследования указывают на значительную роль особенностей окружающих условий, таких, как характер погоды и размер города, в формировании готовности пре-

доставить свою помощь [155, 156]. Согласно бытующему стереотипу, жители больших городов недружелюбны и неотзывчивы, в то время как жители сельской местности добродушны и участливы. Однако существует исследования, которые показывают, что размер родного города, где вырос человек, не влияет на характер поведения, которое он демонстрирует в условиях своего нового физического окружения, оказавшись в ситуации, в которой возникает необходимость в его помощи [128].

В целом, исследования приводят убедительные свидетельства того, что помогающее поведение связано с размером города. При этом следует учитывать, что это были незнакомые люди. К причинам оказания помощи жителями небольшого города относятся анонимность городской жизни, высокий уровень преступности в больших городах и т.д.. До сих пор остается неясным, какое из этих объяснений считать наиболее важным.

Нехватка времени. Иногда люди слишком торопятся, чтобы остановиться и оказать свою помощь, отчетливая демонстрация этого эффекта получена в эксперименте Дж. Дарли и К. Бэтсона. Эта идея подтвердила то, что основную роль играет конфликт, а не пренебрежение нуждами другого человека [4, 167].

Таким образом, следует отметить, что просоциальное поведение определяется совокупностью многих факторов, и как личностные, так и ситуационные детерминанты могут ослаблять или усиливать основные мотивы, заставляющие человека помогать другим. Содержательные характеристики – не единственный фактор, определяющий поведение. По мнению психологов, для того, чтобы понять человеческое поведение, например, станет ли человек помогать, – люди должны наравне с личными свойствами рассматривать давление ситуации на них. В том числе следует отметить, что когда разговор идет о внешних факторах, то анализируются, прежде всего, не объективные параметры среды, а оценки и интерпретации личностью контекстуальных аспектов своего поведения [1, 5, 60, 94, 133, 161]. Современные исследования доказывают необходимость констатировать содержательные и динамические характеристики просоциального поведения. Так, анализируя процессы взаимного влияния, А. Бандура использовал слово «детерминизм» «для обозначения влияний различных событий» [5].

Большинство исследователей исходит из представления о целесообразности разграничения личностных и ситуационных факторов. Человек обладает некоторым набором качеств, независимых от среды, а ситуации содержат элементы, независимые от людей, которые в них оказываются. Но все же это взаимодействие следует изучать во взаимосвязи содержательных и динамических характеристик, а результатом взаимодействия следует считать просоциальное поведение [92, 117]. С.Л. Рубинштейн критикует взгляды, согласно которым развитие

психики человека определяется только внешней детерминацией. Так, по его мнению, «внешние условия выступают как необходимые условия жизни человека в обществе, но действуют эти условия на человека лишь преломляясь через внутренние моральные установки личности. Внешняя детерминация, выступая как система моральных норм, диалектически связана с внутренними условиями, тенденциями, влечениями и потребностями личности». При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [115].

Анализ научных исследований по данной проблеме позволил определить, что психологическими детерминантами просоциального поведения выступают определенные содержательные (качества и свойства) и динамические (мотивы) характеристики, в совокупности определяющие направленность поведения. В связи с этим, к содержательным характеристикам просоциальной направленности, обеспечивающим помогающее поведение, относятся следующие качества и свойства личности: эмпатия, альтруизм, переживание морального долга, ответственность. В свою очередь, готовность вмешаться и прийти на помощь детерминирована такими факторами, как оценка соотношения величины затрат и вознаграждения, эмоциональное состояние помогающего и нуждающегося в помощи, присутствие других людей, социальные нормы ответственности, взаимности и справедливости.

1.4. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения в онтогенезе

Изучая просоциальное поведение, необходимо более подробно и детально рассматривать некоторые психологические аспекты проявления столь позитивного поведения, с учетом возрастных и гендерных различий.

Младенческий возраст. В психологии развития было обнаружено, что просоциальное поведение проявляется уже в раннем возрасте [4]. Уже в младенчестве у детей присутствует чувствительность к дискомфорту других детей. Так, младенцы, слышавшие крики, плач сверстников, часто сами начинают плакать. Данные об этом позволили М. Хоффману установить, что существует врожденная эмпатическая реакция беспокойства. Также особенно интересны результаты К. Мартина о том, что спокойный младенец не начинает плакать, если слышит запись плача другого ребенка или свой плач на магнитофоне. Итак, исследователи обнаружили, что плач младенцев возникает чаще всего при плаче сверстников, находящихся рядом [49].

Дифференцирование младенца на себя и других ограничено, и многие беспокойства малыша связаны с удовлетворением потребностей. Тем не менее, у младенцев в возрасте 8–12 месяцев можно наблюдать совместные игры с игрушками, со сверстниками и родителями. И это является проявлением просоциального поведения, а также включает, по крайней мере, временное самопожертвование ради другого. Фактически жертва оказывается очень временной: младенец часто требует быстрого возврата игрушки. Точно так же дети, которым меньше года, иногда чувствительны к беде других, их реакции указывают, что они могут быть не в состоянии дифференцировать точно, кто страдает. М. Хоффман описал 11-месячного малыша, который видел падение сверстника и наблюдал за этим печально, после чего он засунул большой палец в рот и спрятал голову в колени матери. Таким образом, с помощью данных описаний можно судить о некоторых проявлениях просоциального поведения уже в младенчестве [66, 174].

Ранний возраст. Полуторогодовалые дети часто стремятся помочь другим, например, пытаются помочь родителям или успокаивают плачущего малыша. Во многих исследованиях обращалось внимание на развитие таких форм просоциального поведения, как эмпатия и сотрудничество. Между 1 годом 6 месяцами и 2 годами дети начинают делиться с другими игрушками и другими предметами, помогать им и сопереживать их горю. К. Зан-Уокслер и ее коллеги выяснили, что развитие эмпатии соотносится с развивающимся у детей чувством Я, они также полагают, что проявление эмпатии у детей второго года жизни проявляется в привязанностях и в том, как обращаются с ребенком, когда он обижен или нуждается в помощи. Этими же исследователями были получены материалы относительно альтруизма как проявления просоциального поведения у двухлетних детей в ответ на страдания другого человека [102].

Ряд исследований показал, что ребенок способен испытывать истинную эмпатию как проявление просоциального поведения в двухлетнем возрасте. Оно складывается под влиянием социальной среды и опосредуется дружескими отношениями, заботой, человеческой теплотой и социальным пониманием. На развитие просоциального поведения огромное воздействие оказывают родители, а также братья и сестры. Дети, у которых с матерью сложились прочные отношения, более охотно будут заботиться о младших братьях и сестрах, чем те дети, отношения которых с матерью менее прочные. Чаще всего определение социально приемлемого поведения зависит от конкретной ситуации и от принятых в данной культуре и семье норм [66].

Х. Шеффер отметил, что у детей старше двух лет значительно возрастает осознание собственных и чужих эмоций, ситуаций, в которых у людей, как правило, возникают те или иные чувства, и наиболее

эффективных методов помощи в таких ситуациях. Но некоторые зарубежные исследователи отмечают, что это не значит, что с возрастом альтруистические проявления ребенка непрерывно растут, и указывают на снижение числа просоциальных поступков между 3 и 6 годами, тогда как другие исследователи не нашли такого явления [102].

В течение второго и третьего года дети иногда предлагают помощь (братьям, сестрам, сверстникам) в беде. Они ласкают или обнимают того, кто плачет, или предлагают еду, игрушки и т.п., чтобы успокоить расстроенных сверстников. Нам представляется интересной точка зрения на проблему просоциального поведения, высказанная зарубежными исследователями. В экспериментальном исследовании А. Левита и других ученых указывается, что дети в возрасте 29–36 месяцев чувствительны к принципу взаимности. Данный ученый в своем исследовании обнаружил, что вероятность того, что второй ребенок поделится игрушкой, зависит от поведения первого, если первый ребенок не делится игрушкой, то и второй ребенок делает то же [66]. Также Б.С. Волковым определяется характер сотрудничества в предметной деятельности детей данного возраста [19].

Дошкольный возраст. Ряд исследований был направлен на изучение частоты, с которой 2–4-летние дети предлагали комфорт и утешение своим младшим братьям и сестрам. Вследствие этого обнаружено, что две трети детей делали так по крайней мере иногда, а остальные часто. Н. Иссенберг провел исследование в дошкольном учреждении, где он опросил 4–5-летних детей относительно их непосредственной помощи другим детям, совместных игр и поведения, направленного на успокоение других детей. В течение 12 недель большинство детей были инициаторами просоциального поведения, после чего были выяснены и причины такого поведения. Детям задавались следующие вопросы: «Почему вы поделились игрушкой?», «Почему вы помогали другому ребенку?». Ряд различных причин был выявлен, начиная с эгоистичной выгоды до фокуса на потребностях других. Итак, наиболее общие причины – это потребности других (24,5% ответов). Ответы прагматического направления, поведения, основанного на какой-то практической выгоде, также составили 24,5%. Эгоистичные причины были выявлены в 39%, а стереотипные, социально желательные ответы были незначительны – 1%. Иногда дети не называли причины, если у них не получилось помочь, боясь возможного наказания со стороны взрослых [73, 190].

Влияние научения через наблюдение над просоциальным поведением продемонстрировано в целом ряде исследований [154, 162]. Н. Иссенберг и другие исследователи приходят к выводу, что дети, которые были свидетелями великодушного поведения, обычно сами начинают проявлять больше великодушия и щедрости. Но в литерату-

ре нет исследований, отражающих эксперименты, в которых просоциальное поведение наказывается [126].

Как уже известно, просоциальное поведение, под которым понимается участие, готовность прийти на помощь и т.д., также усваивается путем идентификации с моделями. Другими способами развития просоциального поведения, которые У. Стауб определил в своих экспериментах, являются индукция и исполнение ролей. В первом случае дети разыгрывали роли для того, чтобы увидеть вещи с точки зрения другого человека. Во втором случае взрослые сообщали детям свои соображения по поводу того или иного поведения (например, какие последствия имеют их действия для других). Определяя эффективность влияния данных путей, обнаружил, что исполнение ролей повышает готовность детей помогать другим даже спустя некоторое время. Индукция же не оказала практически никакого воздействия на детей (по мнению исследователя, это произошло из-за того, что дети были незнакомы со взрослыми, проводящими эксперимент). Однако при использовании индукции родителями как метода дисциплинарного воздействия был получен положительный результат в формировании у своих детей просоциального поведения [34, 187].

У дошкольников развивается способность к сопереживанию и формируются коллективистские качества. Через игру моделируются различные формы поведения. В совместной игровой деятельности дети учатся согласовывать действия, при необходимости помогать, а также взаимопониманию и взаимопомощи. Особенности самосознания 5–6-летних детей состоят в том, что ребенок оценивает на основе принятых норм поведения. Усвоение нравственных норм происходит в виде моральных представлений и оценок. У дошкольников появляется активное отношение к собственной жизни и формируется сочувствие и заботливость. Ребенок может помогать сверстникам, которые ему симпатизируют, а также проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие [17, 19].

Следует отметить, что поведение родителей играет важную роль в определении того, насколько интенсивно проявляется просоциальное поведение у ребенка. Ряд авторов утверждает, что дети, имеющие близкие и теплые отношения с родителями, более склонны к просоциальному поведению. Кроме того, важно, чтобы родители научили ребенка приписывать свои альтруистические стремления внутренним («Я помогаю, потому что добрый»), а не внешним («Я помогаю, потому что меня хвалят») факторам, называя ребенка добрым, когда он поступает просоциально [102].

Младший школьный возраст. Просоциальное поведение имеет тенденцию увеличиваться в течение обучения в начальной школе. За рубежом исследователи утверждают, что в младшем школьном воз-

расте дети более просоциальны, чем в дошкольном, так как в их развитии отражается понимание людей, изменяется поведение. Индивидуальные различия просоциального поведения показывают некоторую стабильность в начальной школе, а просоциальная тенденция является хорошим прогнозом социального привыкания. В частности, дети, у которых низкий уровень просоциального поведения, чаще всего отклонены сверстниками и принимают антиобщественные роли (например, хулиган), в то время как дети с высоким уровнем просоциального поведения лучше приспособлены преодолевать проблемы поведения. Родные братья и сестры могут оказывать влияние на развитие друг друга, по крайней мере, на некоторые формы проявления просоциального поведения. Как уже известно, дошкольники предлагают эмоциональную поддержку своим младшим братьям и сестрам. В связи с этим данные зарубежных исследований доказывают, что старшие дети более склонны к просоциальному поведению [180]. Также исследователи установили, что просоциальное поведение к 7–8 годам связано с успеваемостью и социальным принятием, и в последующие годы это выражается в сотрудничестве, симпатии, в том числе противодействует депрессии и проблемному поведению, мешающим образовательному процессу [103]. Несколько отличное мнение, связанное с просоциальным поведением в младшем школьном возрасте, рассматривают российские исследователи Е.О. Смирнова и В.Г. Утробина, указывая на отсутствие просоциальных мотивов у детей данного возраста [49, 123].

По мнению Т.П. Гавриловой и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах – сопереживании и сочувствии (сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой; сочувствие – это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого). Так, изучив половые проявления эмпатии, она обнаружила, что сопереживание свойственно мальчикам, а сочувствие выражается у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще выражается у девочек, а сочувствие у мальчиков. В целом и мальчики, и девочки чаще выражали больше сочувствия, чем сопереживания [22, 25].

Дж. Кок и другие исследователи утверждают, что важным свойством личности, предрасполагающим к просоциальному поведению, является сопереживание человеку, нуждающемуся в помощи (эмпатия). Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае [66].

Подростковый и юношеский возраст. Некоторые исследования описывают увеличение просоциального поведения в подростковом возрасте и юности. В это время многое зависит от того, как поведение измеряется [42, 43, 54]. Например, те формы просоциального поведения, которые требуют эмпатии, не могут часто проявляться из-за социально-познавательных ограничений, в то время как на простые

совместные действия может больше повлиять непосредственный контекст, чем уровень развития участников совместной деятельности. Альтруизм – во многом приобретение подросткового возраста, когда дети научаются видеть окружающее с точки зрения другого человека [7]. Сама жизнь становится более сложной к юности и, хотя дети, которые постарше, могут иметь более полное понимание причин для оказания помощи, они могут также быть чувствительны ко множеству личностных и ситуационных детерминант, влияющих на то, помогает ли каждый из них фактически [106, 107, 114, 120, 135, 144, 151, 163]. Считается, что девочки обладают более высоким уровнем сочувствия, и просоциальное поведение обуславливает чувство вины и депрессии [17, 18, 30, 39, 134].

Подростковый и юношеский возраст – особенно важный период для того, чтобы проявить просоциальное поведение, так как много молодых людей имеют новые возможности (Carlo, Fabes, Laible & Kupanoff, 1999) и разнообразие просоциальных поступков увеличивается из-за новых межличностных отношений, познавательного и эмоционального развития и изменений в социальном окружении (Carlo, Eisenberg & Knight, 1992; Carlo, Fabes и др., 1999; Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999) [4]. Комбинация тех или иных личных и социальных изменений способствует индивидуальным различиям в просоциальном поведении. Относительно высокая стабильность просоциальности наблюдается в юности (Davis & Franzoi, 1991) [4].

Также подростковый и юношеский возраст рассматривается как промежуток времени, когда происходят многократные изменения в физическом, гормональном, семейном и образовательном процессах в пределах короткого промежутка времени [3].

Также отмечается тенденция к увеличению просоциального поведения в юности по сравнению с предыдущими возрастными (R.A. Fabes, Gustavo Carlo, Kristina Kupanoff, D. Laible). Хотя последовательно картина возрастных изменений в описании различий проявления просоциальности представлена не была (Fabes и Eisenberg, 1996) [3].

Построение и переоценка системы ценностей – основной процесс морального развития в подростковом возрасте. По М. Хоффману, моральное развитие, которое непрерывно связано с просоциальным поведением, идет 3 различными, часто совпадающими путями: *первый* – основан на сдерживании тревоги, вызванной страхом перед наказанием, и подростки научаются связывать наказание с неприемлемым поведением. В результате они справляются со страхом наказания, воздерживаясь от запрещенных действий. Итогом становится интернализация запретов. *Второй* путь – по мере того как дети становятся старше, они научаются основанной на эмпатии заботе о других (т.е.

появляется способность разделять чувства других с развивающейся когнитивной способностью представлять себе, что чувствует другой и как собственное поведение может изменить внутреннее состояние их). *Третий* – моральное развитие подростков происходит благодаря развитию мышления на уровне формальных операций, в процессе которого они приобретают опыт проверки гипотез, переоценки информации и переформулирования понятий (Л. Колберг) [50, 136].

Результаты многих исследований (А. Адыкулов, М.И. Бобнева, А.А. Деркач, О.И. Зотова, Б.С. Круглов, Н.И. Рейвальд, Е.В. Селезнева, В.А. Ядов и др.) указывают на основную характеристику ценностных ориентаций личности, их направленность в подростковом возрасте. При этом в модели целостного, многоаспектного анализа используется подход, в котором ценностные ориентации подростков анализируются через направленность их компонентов: альтруистическую – эгоцентрическую, предметную (S – O) – коммуникативную (S – S). Став ценностной ориентацией, альтруизм определяет жизненную позицию. Реальная значимость альтруистического поведения определяется характером ценностей, лежащих в основе взаимоотношений с другими людьми [9, 44, 161].

Примечательной характеристикой при изучении подростков является направленность личности, а именно совокупность устойчивых мотивов и целей, которые ориентируют деятельность ребенка и являются относительно независимыми от той или иной ситуации. Наиболее глубокой и фундаментальной выступает характеристика направленности личности с точки зрения отношения подростка к себе и к другим людям. В зависимости от того, что в большей степени побуждает его – мотивы личной заинтересованности или мотивы, связанные с интересами других людей, – различают соответственно личную (эгоцентрическую) и коллективистскую (просоциальную, альтруистическую) направленность. По мере роста социальных контактов детей появляется и желание, стремление быть признанным другими, утвердить себя среди других. В целом, мотивы признания и самоутверждения заставляют подростка заниматься поиском и овладением наиболее эффективных способов взаимодействия с другими людьми, и эти способы, становясь ценностями, приобретают личную значимость, статус самостоятельного побуждения (мотивы личного смысла) [15, 18, 29, 31, 38, 79, 83, 144].

Теоретический анализ зарубежной литературы показал, что индивидуальные особенности, связанные с изменениями в проявлении просоциального поведения в подростковом и юношеском возрасте заключается в следующем [1–5]:

1. Половые изменения, т.е. изменения вследствие полового созревания, которые затрагивают все аспекты функционирования под-

ростков (Connolly, Paikoff & Buchanan, 1996; Bancroft & Reinisch, 1990) и могут влиять на просоциальное поведение. Так, половая зрелость связана с началом сексуальной деятельности и гормональными изменениями, которые увеличивают сексуальное влечение подростка, интерес к противоположному полу (особенно у мальчиков) (Udry & Billy, 1987). При этом может наблюдаться повышенный интерес к романтическим и сексуальным отношениям, которые могут способствовать развитию просоциальности, сосредотачивая внимание подростков на близкие отношения.

2. Сочувствие, т.е. способность или тенденция понять внутреннее и внешнее состояние других, включая социальные обстоятельства. В дополнение к новым социальным возможностям подростки подвергаются ряду изменений в социокогнитивных и социомотивационных навыках. Например, потенциал для увеличения абстрактных интеллектуальных навыков, предусмотрительности и гипотетически-дедуктивных умозаключений, связан с увеличением морали и симпатии (Hoffman, 1991; Selman, 1980; Tomlinson-Keasey & Keasey, 1974). В свою очередь, социокогнитивные и социомотивационные навыки связаны с просоциальным поведением (Blasi, 1980; Eisenberg & Fabes, 1998; Roberts & Strayer, 1996; Thoma, Rest, & Davison, 1991) [4].

3. Моральные рассуждения (умозаключения), т.е. способность или тенденция к принятию решения в ситуациях, противоречащих ценностям, нормам, правилам или законам, потребностям, или желаниям. Более высокие уровни и стадии морального развития, ориентированные на способы морали, положительно связаны с просоциальным поведением (Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva, Frohlich, 1996; Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995) и связаны отрицательно с проступком, обманом, агрессией и другими формами антиобщественных поведений (Carlo, Koller & Eisenberg, 1998; Taylor & Walker, 1997) [5].

4. Сочувствие и эмоциональные реакции. Исследования Eisenberg, Hoffman определяют роль эмоций в моральном развитии через сочувствие и другие опосредованные эмоциональные реакции. Сочувствие и симпатия были идентифицированы как первичное побуждение к альтруизму, которое мешает агрессивному поведению. Таким образом, переход между детством и юностью может быть важным в развитии сочувствия и симпатии и может помочь объяснить просоциальное поведение в юности и взрослой жизни.

Подростки, которые часто помогают другим людям, более всего заинтересованы в получении одобрения других людей (Carlo & Randall, 2002), таким образом, ориентируемая на одобрение просоциальная мораль связана с общественным просоциальным поведением.

5. Атрибуция и другие познавательные процессы. В последние годы появились исследования относительно связи атрибуции и других познавательных процессов (например, воспринятая компетентность, определенные познавательные навыки) с просоциальным поведением. Midlarsky & Hannah, Peterson доказали, что воспринятая компетентность является важным предсказателем просоциального поведения в подростковом и юношеском возрасте. A. Bandura отмечает, что некоторые познавательные процессы (например, самооэффективность) связаны с определенным социальным поведением.

6. Характер и индивидуальность. Kochanska были изучены различия характера и индивидуальности и их отношения к просоциальному развитию. Buss & Plomin предполагают, что характер и индивидуальность относительно устойчивы в течении жизни. Eisenberg и Fabes (1992) предложили модель просоциального развития, в которой идентифицируются темпераментные измерения, относящиеся к просоциальному поведению; и предположили, что саморегулирующий и физиологический процессы побуждения связаны с просоциальными поступками детей.

Так, зарубежные исследователи описывают целый диапазон просоциальных проявлений подростков: (1) просоциальное поведение, которое мотивировано обращением сверстников (без собственной инициативы подростка); (2) просоциальное альтруистическое поведение, которое инициировано самим подростком и мотивировано бескорыстными действиями по отношению к сверстникам; (3) просоциальное неальтруистическое поведение, которое инициировано самим ребенком и мотивировано эгоистичными интересами (например, попытки достигнуть личных целей).

Опираясь на существующие исследования, рассмотрим гендерные проявления просоциального поведения в подростковом возрасте. Поддерживая взгляд Д. Майерса на то, что альтруизм – это эгоизм наоборот, и учитывая общевозрастную характеристику терминальных ценностей подростков, считаем, что этому возрасту присуща эгоцентрическая направленность, которая проявляется в чувстве взрослости, стремлении к самоутверждению, самореализации. Ценности же альтруистической направленности («активная деятельная жизнь», «интернационализм», «активность в общественной работе», «инициативность», «дисциплинированность» и др.) занимают одинаково низкие ранги в иерархии ценностей как девочек, так и мальчиков [14, 151].

Оценивая свойства личности как ценности, девочки выделяют следующие: человечность, милосердие, доброту, справедливость, вежливость, дружелюбие в отношениях с другими, аккуратность, трудолюбие, отзывчивость, готовность прийти на помощь, чувство юмора, честность, искренность, чувство ответственности, долга, целеуст-

ремленность, благородство, бескорыстие, образованность и волевые качества. У мальчиков в ценностной структуре личностных свойств доминируют такие чувства, как доброта, дружелюбие в отношениях с другими, чувство ответственности, долга, благородство, образованность, честность, искренность, вежливость, смелость, увлеченность своей работой, отзывчивость, готовность прийти на помощь, трудолюбие, человечность, милосердие [38, 46, 55, 91, 152].

Взрослая жизнь. Изменения запросов во взрослой жизни могут быть связаны с вариациями помощи, и они могут взаимодействовать с другим полом. Например: молодой мужчина-кормилец может вести себя конкурентоспособно, в утвердительной манере – на работе, чтобы выполнять свои обязанности, заботиться, чтобы обеспечивать все зависящее от него в семье. Наоборот, женщина, принимающая традиционную роль жены, матери, считает, что ее методы воспитания, забота о других достигают максимума, и она имеет самые большие обязательства благосостояния ее иждивенцев [8].

Гендерные различия в проявлении просоциального поведения у взрослых наблюдаются чаще, чем в детском возрасте. Исследователи гендерных различий в проявлении просоциального поведения у взрослых выяснили: когда потенциальными помощниками были мужчины, «пострадавшие» женщины имели больше шансов получить помощь. Когда потенциальными помощниками были женщины, то помощь в равной степени получали «пострадавшие» мужчины и «пострадавшие» женщины. Мужчины чаще всего оказывают помощь одиноким и привлекательным женщинам. Женщины не только получают больше предложений о помощи в определенных ситуациях, но они также чаще обращаются за ней. А. Надлер объясняет этот факт гендерными различиями между независимостью мужчин и внутренней зависимостью женщин [8, 162, 182]. Также бытует мнение о том, что в кризисных ситуациях, в случаях крайней необходимости женщины скорее получают помощь, нежели мужчины, тем более в том случае, когда эта помощь исходит от мужчин. Женщины также чаще обращаются за помощью. Люди более всего склонны помогать тем, кто, по их мнению, нуждается в помощи и заслуживает ее, а также тем, кто похож на них.

Общепринятые стереотипы, описывающие женщин заботливыми и сочувствующими, наталкивают на мысль, что они должны больше, чем мужчины, помогать окружающим, тогда как в ходе метаанализа социально-психологических исследований готовности помочь, проведенного Э. Игли и А.Н. Кроули, выяснилось, что чаще помогают другим мужчины, а не женщины. Авторы объясняют такой результат тем фактом, что типичное социально-психологическое исследование готовности помочь включает в себя создание ситуаций кратковременной помощи незнакомому человеку, как раз таких, в которых мужчина

скорее всего окажет необходимую помощь. Э. Игли, А.Н. Кроули указывают на то, что мужчины не отличаются от женщин в готовности помочь, однако существуют половые различия в оказании помощи, которые зависят от типов просоциального поведения [4, 171].

Отличие типов просоциального поведения у мужчин и у женщин можно выделить, предварительно рассмотрев различные социальные роли, которые занимают мужчины и женщины. Согласно теории социальных ролей Э. Игли, не различия между мужчинами и женщинами заставляют их занимать разные социальные роли, а скорее благодаря различию в социальных ролях мужчины отличаются от женщин. В отношении просоциальных поведенческих действий это положение можно сформулировать так: нормы, отвечающие за оказание помощи, различны для мужской и женской роли. Например, женская гендерная роль предписывает женщине заботиться о личных и эмоциональных потребностях других и помогать им достигать целей («заботливая помощь»). Мужская роль поощряет проявления более «героических» видов помощи, включающих необычные и рискованные действия по спасению, а также «кавалерские» виды помощи: помочь женщине, несущей тяжести и т.д. С возрастом мужчина начинает ценить в себе такие качества, как терпимость, способность понять другого, эмоциональную отзывчивость, которые раньше ему казались признаками слабости [8, 59, 62, 172].

Дж. Пилявин и его коллеги объясняли гендерные различия оказания помощи в терминах соотношения «цена–выгода». Следуя их модели, люди помогают в том случае, если считают, что выгода от помощи превосходит личные затраты. Мужчины и женщины склонны по-разному определять цену и выгоду, в зависимости от требуемого приложения физической силы и связанной с действиями опасности. Исследования выявляют весомые показатели половых различий, из которых видно, что мужчины скорее готовы помочь окружающим. Определенные виды помощи могут быть в большей или меньшей степени присущими тому или иному гендеру, и, как указали Дж. Пилявин и Р.К. Унгер, соответствующий полу вид помощи воспринимается как имеющий меньшую цену [128, 183].

Зарубежные психологи склоняются к мысли, что женщины более эмоциональны и чувствительны к потребностям других людей, чем мужчины. Социологи считают важным наличие образцов для подражания как источника информации относительно того, как и когда мужчины или женщины должны вести себя просоциально. Другие исследователи указывают на то, что обработка информации и определение ее применимости разрабатывает познавательность, социальную компетентность и социальные знания. Согласно социобиологам, муж-

чины берут на себя роль защитника, в то время как женщины – заботливо относиться к людям, особенно к детям [190].

Следует отметить, что общепринятые стереотипы содержат идею о существовании множественных гендерных отличий в сфере эмпатии. По мнению Д. Барри, женщины лучше выражают эмоции и более восприимчивы к чувствам окружающих (эмпатичны), чем мужчины. Это объясняется тем, что мужественность обычно связывается с достижениями, автономностью и стремлением к контролю – причем такому, в котором на первом месте стоит способность влиять на осознанное выражение или сокрытие своих чувств. А женственность, наоборот, ассоциируется с межличностной коммуникацией, стремлением к объединению и активным выражениям своих чувств. Различия в эмоциональности между мужчинами и женщинами можно рассматривать на нескольких уровнях. На одном уровне – способность понимать эмоциональное состояние других (эмпатия) и умение выразить это понимание (эмпатическая экспрессия). На другом уровне – переживания самим человеком своих эмоций (эмоциональные переживания) и его способы эти эмоции выразить (эмоциональная экспрессия) [8, 48, 166].

Наблюдение за моделью поведения оказывает влияние на формирование просоциального поведения. Культура, принятая в определенном обществе, предлагает определенные образцы для подражания членам различных социальных групп. Так, модели поведения, предлагаемые для мальчиков, значительно отличаются от моделей поведения для девочек. Н. Иссенберг указывает на то, что в среднем женщины всех возрастов проявляют большой интерес к чувствам других, чем мужчины. Хотя представители обоих полов одинаково разбираются в чувствах других людей, женщины более склонны к сопереживанию, так как эта роль присуща определенной культуре. Эксперименты, посвященные изучению просоциального поведения, показали, что подражание поведению модели происходит с большей вероятностью в тех случаях, когда наблюдающие ощущают сходство между собой и моделью или когда модель воспринимается более авторитетной и компетентной, чем они сами. Так, мальчики склонны подражать поведению других мальчиков, нежели поведению девочек, а дети скорее подражают поведению тех детей, которые чем-либо выделяются среди прочих: более социализированы, находятся в центре внимания или интересных событий [34, 66, 128].

Большая часть психологической литературы показывает, что традиционно анализ половых различий сводится к демонстрации и доказательству характерных отличий мужской и женской природы при замалчивании возможной близости некоторых психологических и поведенческих реакций у мужчин и женщин. Эпизодически обращаясь к проблеме половой дифференциации, психологи ограничиваются

констатацией «естественной противоположности мужского и женского начала». Наиболее часто подчеркивается различие между мальчиками и девочками (мужчинами и женщинами) в интеллектуальном, моральном развитии, мотивации достижений, сфере поведенческих проявлений. Большинство исследователей половых различий склонны утверждать, что именно различия между полами в значительной степени имеют социокультурную детерминацию [156].

Теоретический анализ психологической литературы по данной проблеме позволяет сделать выводы о том, что на основе подражания, научения, усвоения социальных и моральных норм просоциальное поведение имеет тенденцию более явно проявляться с возрастом, и уже с начальной школы можно судить о гендерных различиях. Развитие просоциального поведения варьируется, в том числе рекуррентно, при этом важные факторы – это опыт и понимание других людей, а также их потребностей. В то же время трудно характеризовать способы развития просоциального поведения подростков и юношей из-за увеличивающегося разнообразия социальных задач и обстоятельств, с которыми молодые люди сталкиваются в реальной жизни.

Следует подчеркнуть, что формирование способности к просоциальной деятельности не сводится к навязыванию ребенку определенных поведенческих актов, основанных на запретах и требованиях. Таким образом, предпосылки формирования просоциальных поступков заложены в самом процессе формирования личности, однако это зависит и от конкретного содержания воспитательного воздействия на ребенка [113].

Как свидетельствует анализ результатов многочисленных психологических исследований гендерных различий в просоциальном поведении, такое поведение зависит от вида требуемой помощи и от того, подходит ли этот вид проявления просоциального поведения для гендерной роли испытуемого.

Выводы

Проанализировав вышеперечисленные теории и подходы, можно определить их схожесть в объяснении феномена просоциального поведения. Так, общим для них являются позиции: эволюции, социального обмена, принятия решения. Обобщение изложенных выше точек зрения также позволило нам конкретизировать и в качестве базового понятия трактовать *просоциальное поведение* как действия, ориентированные на то, чтобы приносить пользу другому человеку, обществу в целом и возникающие в результате взаимодействия внутренних и внешних детерминант поведения, которые определяют его направленность.

В ходе анализа психологической литературы можно предположить, что существуют три основные группы научных позиций, позволяющих объяснить просоциальное поведение:

1. Биологическая: эволюционная теория, теория эволюционной психологии, социобиологический подход.

2. Социальная: теория социального обмена, теория реактивного сопротивления, теория группы самопомощи и использования компьютера, модель мотивации помощи, межличностный подход, подход с позиции социальных норм.

3. Поведенческая (личностная): теория «эмпатии–альтруизма», теория атрибуции, модель «ожидаемой ценности», индивидуалистский подход, подход с позиции принятия решения, подход с позиции научения.

В связи с этим, можно выделить следующие **цели** проявления просоциального поведения:

- получение выгоды (генетической, материальной, духовной, т.е. выгода может быть в виде денежного вознаграждения, продолжения рода и т.д.);
- приобретение социального статуса и положительного расположения окружающих людей;
- управление эмоциональной сферой;
- расширение и проверка собственного образа (самоанализ поведения).

Теории, рассматривающие просоциальное поведение, условно можно разделить на две группы:

- по причинам проявления просоциального поведения;
- по отношению к предлагаемой помощи.

Во всех описанных выше теориях и подходах наблюдается тенденция к выделению следующих психологических детерминант: личностных и ситуационных. Также следует отметить, что просоциальное

поведение определяется совокупностью многих характеристик, и как содержательные (качества и свойства личности), так и динамические (мотивация) могут ослаблять или усиливать основные мотивы, заставляющие человека помогать другим. Содержательные характеристики – не единственный фактор, определяющий поведение. По мнению психологов, для того, чтобы понять человеческое поведение, например, станет ли человек помогать, необходимо наравне с личными свойствами рассматривать давление ситуации на них. В том числе, следует отметить, что когда разговор идет о внешних факторах, то анализируются, прежде всего, не объективные параметры среды, а оценки и интерпретации личностью контекстуальных аспектов своего поведения.

Таким образом, современные исследования доказывают необходимость при изучении просоциального поведения учитывать содержательные и динамические характеристики. Так, анализируя процессы взаимного влияния, А. Бандура использовал слово «детерминизм» «для обозначения влияний различных событий» [5]. Также следует учитывать, что нельзя понять поведение человека, если не суметь «за внешними проявлениями поведения увидеть свойства личности, ее направленность и тенденции, из которых исходит ее поведение» [117].

Анализ научных исследований по проблеме позволил сделать следующие выводы: психологическими детерминантами просоциального поведения выступают определенные содержательные (качества и свойства) и динамические (мотивы) характеристики, в совокупности определяющие направленность поведения. В связи с этим к содержательным характеристикам просоциальной направленности, обеспечивающим помогающее поведение, относятся следующие качества и свойства личности: эмпатия, альтруизм, переживание морального долга, ответственность. В свою очередь, готовность вмешаться и прийти на помощь детерминирована такими факторами, как оценка соотношения величины затрат и вознаграждения, эмоциональное состояние помогающего и нуждающегося в помощи, присутствие других людей, социальные нормы ответственности, взаимности и справедливости [76].

Исходя из этого, **просоциальная направленность** представляется как совокупность содержательных (качества и свойства личности) и динамических (мотивация) характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом. Опираясь на принцип взаимного детерминизма (А. Бандура), данное определение просоциальной направленности позволило рассмотреть внутренние (качества личности) и внешние (характер подкрепления) детерминанты поведения как систему взаимодействующих факторов, определяющих направленность поведения [5]. Кроме того, оно согласуется с мнением С.Л. Рубинштейна о том, что направленность – это склон-

ность к определенной деятельности, возникающая в результате взаимосвязи и взаимообусловленности сформированных в процессе обучения и воспитания качеств и свойств личности и динамических тенденций (мотивов поведения) и позицией Г.У. Бирхоффа, по мнению которого просоциальность является намерением действовать на благо другому человеку в ситуации свободного выбора действий [98, 117].

Рассматривая возрастной и гендерный аспекты проявления просоциального поведения, необходимо отметить, что первые признаки эмпатии возникают уже в раннем возрасте и влияют на просоциальное поведение, однако гендерных различий не наблюдается. Также следует сказать, что просоциальное поведение детей, по мнению ряда исследователей, определяется генетическими факторами и родительским воспитанием [156]. В том числе, с возрастом начинает увеличиваться или проявляться разница в гендерном проявлении столь позитивного поведения, которое заключается в оказании помощи людям, преимущественно со стороны женского пола, так как это предписано им социальной ролью. В процессе онтогенеза просоциальное поведение склонно все более явно проявляться, и ко взрослой жизни оно может стать моделью поведения, хотя и у взрослых существует способность к формированию просоциального поведения, которое изменяется под действием качеств и свойств личности, а также мотивационных установок и убеждений.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ПРОСОЦИАЛЬНОЙ И АСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

2.1. Изучение личности школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленно- стью

Опираясь на принцип взаимного детерминизма, разработанный в теории социального научения А. Бандуры, идею С.Л. Рубинштейна о том, что направленность представляет собой склонность к определенной деятельности, и позицию Г.У. Бирхоффа, который рассматривает просоциальность как намерение действовать на благо другому в ситуации свободного выбора действий, разработана методика и организация исследования [5, 98, 117].

Обобщение теоретических данных позволило определить просоциальное поведение как действия, предназначенные для того, чтобы приносить пользу другому человеку, обществу в целом и возникающие в результате взаимодействия внутренних и внешних детерминант поведения, которые определяют его направленность. В свою очередь, просоциальная направленность есть совокупность содержательных (качества и свойства личности) и динамических (мотивация) характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом. Так, содержательные характеристики представляют собой структурные единицы личности, ее характерные особенности. Эти характерные особенности личности определяют модели поведения человека независимо от ситуаций и обстоятельств и являются относительно стабильными и устойчивыми в течение определенного периода времени. Вместе с тем, знание содержательных характеристик не всегда позволяет прогнозировать поведение в определенной ситуации, для этого необходимо рассматривать факторы, обуславливающие поведение, т.е. динамические характеристики личности. Динамические характеристики определяются, главным образом, ситуацией или окружающей средой. Но в то же время одной лишь ситуации недостаточно для прогнозирования поведения, следует также принимать во внимание характерные особенности личности [96, 103, 117]. К содержательным характеристикам просоциальной направленности относятся такие качества и свойства личности, как эмпатия, альтруизм, переживание морального долга, ответственность. Готовность вмешаться и прийти

на помощь детерминирована такими факторами, как оценка соотношения величины затрат и вознаграждения, эмоциональное состояние помогающего и жертвы, присутствие других людей, социальные нормы ответственности, взаимности и справедливости.

Для изучения содержательных и динамических характеристик просоциальной направленности личности школьников подросткового возраста было проведено исследование, в котором приняли участие 200 учащихся средних школ № 12 и № 18 г. Витебска в возрасте 14–15 лет, из них 116 мальчиков и 84 девочки.

Исследование включало в себя три этапа. На первом – предварительном этапе – был разработан экспериментальный план исследования: определялись теоретические и методологические основания исследования, уточнялись объект и предмет, формулировались цель и задачи исследования. На втором этапе в соответствии с целью и задачами исследования осуществлялся подбор диагностических методик, определялась общая стратегия статистической обработки. Третий этап представлял собой анализ результатов психодиагностики и их психологическую интерпретацию.

Исходя из цели исследования, выборка обследуемых школьников подросткового возраста была дифференцирована на две группы. Первую группу (высокий уровень просоциальности) составили 21,5% школьников, вторую группу (высокий уровень асоциальности) – 22,5% школьников подросткового возраста. В качестве основного критерия для разделения выборки на группы выступили результаты диагностики по шкале асоциальности «Психодиагностического теста» В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского [84, 145].

С учетом теоретического анализа литературы была составлена блок-схема изучения содержательных и динамических характеристик просоциальной направленности личности школьников подросткового возраста и выделены диагностические критерии их оценки [16, 32, 39, 40, 69, 78, 87, 88, 89, 92, 93, 101, 104, 119, 143]. На этой основе была составлена батарея психодиагностических методик.

Содержательные характеристики изучались с помощью следующих методик:

Особенности личности (качества и свойства) – предопределяют модель действий человека независимо от ситуаций и обстоятельств и являются относительно стабильными и устойчивыми в течение определенного периода времени.

Методика. В.М. Мельников и Л.Т. Ямпольский «Психодиагностический тест» (ПДТ). Изучение личностных особенностей представляет собой многомерный инструментарий, основанный на принципе стандартизированного отчета испытуемого и предназначенный для изучения структуры личности в границах определенных факторов (приложение 1).

ПДТ состоит из 174 утверждений. Пункты опросника сгруппированы в 14 шкал. Шкалы нижнего уровня, их 10, описывают: невротизм, психотизм, депрессию, совесть, эстетическую впечатлительность, женственность, расторможенность, общую активность, робость (стеснительность), общительность [84, 97, 145, 146].

Шкалы верхнего уровня характеризуют: психическую неуравновешенность (группируются на базе 1, 2 и 3 шкал нижнего уровня), асоциальность (4 и 5 шкалы), интроверсию (6, 7 и 8 шкалы) и сензитивность (9 и 10 шкалы).

Альтруизм. Центральная идея альтруизма – идея бескорыстия как прагматически ориентированной деятельности, осуществляемой в интересах других людей и не предполагающей реального вознаграждения.

Альтруизм может проявляться в действиях субъекта в конкретных опасных ситуациях или же стать осознанной ценностной ориентацией, определяющей поведение личности в целом, в этом случае он превращается в смысл жизни личности. Реальная значимость альтруистического поведения личности определяется характером тех ценностей, которые лежат в основе ее взаимоотношений с другими людьми. Альтруизм проявляется во всепрощении, снисходительности к недостаткам, жертвенности по отношению к другому человеку. Также может выступать в качестве социально-психологического проявления гуманности в общении и деятельности людей.

Методика. Диагностировалась при помощи методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», разработанной О.Ф. Потемкиной. В исследовании использовалась только шкала А «Выявление установок, направленных на «альтруизм–эгоизм» (приложение 2). Данная шкала состоит из 20 вопросов и выявляет, насколько личность эгоистична или альтруистична, то есть чем больше 10 набранная сумма, тем в большей степени выражен альтруизм, желание помочь людям, и наоборот, чем сумма баллов меньше 10, тем больше выражена эгоистическая тенденция [53].

Эмпатия. Эмпатия – это социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входит: способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Методика. Эмпатия изучалась с помощью опросника А. Меграбяна и Н. Эпштейна, диагностирующего индивидуально-психологического свойства эмпатии как способности человека к сопереживанию и сочув-

ствию [92, 100, 153]. В опроснике 25 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить степень своего согласия с ним. Обработка проводилась в соответствии с ключом, за каждый ответ присваивалось 1, 2, 3 или 4 балла, затем путем суммирования подсчитывался общий балл по свойству эмпатии. В связи с этим определялся уровень эмпатических тенденций: высокий, средний, низкий, очень низкий (приложение 3).

Для изучения **динамических характеристик** была использована разработанная автором **методика «Незаконченные предложения»**, в основу которой был положен стимульный материал, сформулированный на основе анализа литературы по проблеме просоциального поведения и тестирующий мотивационные тенденции в различных ситуациях, связанных с оказанием помощи.

Методика. Школьникам предлагалось завершить 10 незаконченных предложений (приложение 4). Обработка результатов осуществлялась посредством контент-анализа, где в качестве категорий анализа ответов выступали мотивы оказания помощи (приложение 5) [116, 129].

Направленность на оказание помощи. Оказание помощи – это предоставление непосредственной помощи тому, кто в ней нуждается. Этот термин употребляется для обозначения ситуаций, когда поведение не включает в себя никаких жертв, реальных или потенциальных, со стороны помогающего. Кроме этого данным термином можно обозначить направленность личности, т.е. совокупность устойчивых мотивов, которые характеризуются интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, установками человека [52, 117]. Также следует учитывать мнение С.Л. Рубинштейна о том, что «направленность личности, ее установки, раз за разом порождая в однородных ситуациях определенные поступки, переходят затем в характер и закрепляются в нем в виде свойств личности» [116]. Без учета особенностей направленности личности любая характеристика психики учащегося становится абстрактной [99]. От направленности личности зависит ее облик в социальном плане и то, какими именно нравственными нормами и критериями она руководствуется [20].

Методика. Помогаящее поведение исследовалось с помощью методики «Направленность личности» (авторы В. Смейкал и М. Кучера), которая позволила выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимодействие и на задание (приложение 6). Для этого испытуемым предлагалось 30 утверждений, каждое из которых предполагало три возможных способа действий [53].

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ SPSS 10: использовались расчет средних и среднеквадратических отклонений, непараметрический тест Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок, таблицы сопряженности, ранговая корреляция Спирмена [56, 68, 130].

2.2. Сравнительный анализ содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с различной направленностью

Проведенный теоретический анализ позволил определить структуру изучения школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью личности, методы и методики исследования, которые включают в себя диагностические критерии оценки содержательных и динамических характеристик.

Анализ полученных эмпирических данных позволил изучить содержательные характеристики личности школьников подросткового возраста с различной направленностью. Так, было установлено, что мальчики с просоциальной направленностью значимо ($p \leq 0,01$) отличаются от девочек более высокими показателями общей активности и более низкими совестливости, эстетической впечатлительности и женственности. Это свидетельствует о том, что МПН по сравнению с ДПН более активны, их отличает неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей, они отдают предпочтение активной деятельности, стремятся быть на виду. Обладают более выраженными организаторскими способностями и лидерскими качествами. Но в то же время МПН по сравнению с ДПН более легкомысленны и небрежны, чаще уклоняются от выполнения своих обязанностей, вместе с тем они обычно более практичны, трезво оценивают обстоятельства и людей, сильнее стремятся к самоутверждению, склонны к быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания (табл. 2).

Изучение школьников асоциальной направленности позволило выявить, что мальчики от девочек отличаются более низкими показателями невротизма ($p \leq 0,01$), общительности ($p \leq 0,01$), эстетической впечатлительности ($p \leq 0,01$), женственности ($p \leq 0,05$), направленности на себя ($p \leq 0,01$). В результате этого было зафиксировано, что МАН, в отличие от ДАН, чаще всего спокойны, невозмутимы, в общении, как правило, тактичны, избегают эмоциональной близости с людьми. Ко всему в жизни подходят с логической меркой, всему стараются найти рациональное объяснение. Также стремятся к самоутверждению, чаще всего заботятся о своих интересах.

Мальчикам с просоциальной направленностью в сравнении с мальчиками асоциальной направленности в большей мере присущи совестливость ($p \leq 0,01$), робость ($p \leq 0,01$), альтруизм ($p \leq 0,01$), направленность на себя ($p \leq 0,01$), на взаимодействие ($p \leq 0,01$) и на задание ($p \leq 0,01$) и в меньшей – расторможенность ($p \leq 0,01$). В итоге можно заключить, что МПН более склонны к чувству долга, с уважением относятся к моральным нормам, обычно ответственны и добросовестны,

чаще всего избегают рискованных ситуаций, готовы всегда прийти на помощь, умеют понимать и сопереживать другим людям. При этом не боятся неудач, и, поскольку их восприимчивость основана на собственных результатах, они, скорее всего, выполняют задания, гарантирующие успех, или такие, где никто не рассчитывает на их успех. В то же время следует отметить, что они менее расторможенны, т.е. уступчивы, сдержанны, осторожны и обычно ориентированны на социальное окружение.

Для девочек с просоциальной направленностью в сравнении с девочками асоциальной направленности характерны более высокие показатели совестливости ($p \leq 0,01$), робости ($p \leq 0,05$), женственности ($p \leq 0,01$), эмпатии ($p \leq 0,01$), альтруизма ($p \leq 0,01$), направленности на задание ($p \leq 0,01$) и более низкие – общей активности ($p \leq 0,01$) и расторможенности ($p \leq 0,01$). Это значит, что ДПН в отличие от ДАН характеризуются медлительностью, отдают предпочтение однообразной работе, порой охотно перекалывают ответственность на плечи других людей. В то же время они уступчивы, сдержанны, не стремятся к новым впечатлениям. Помимо названных отличий, необходимо отметить, что ДАН по сравнению с ДПН обычно легкомысленны, небрежны, склонны к риску, решения принимают быстро и незамедлительно приступают к их осуществлению, любят быть у всех на виду, верят в силу, а не в искусство, снисходительно относятся к своим слабостям, не умеют или не желают с пониманием относиться к чувствам других людей, чаще всего ищут выгоду для себя при оказании помощи, стараются избегать неудач и выбирать задания средней трудности или реально выполнимые.

Использование методики «Незаконченные предложения» позволило получить дополнительные данные о динамических характеристиках личности школьников с асоциальной и просоциальной направленностью, в частности, изучить мотивы оказания помощи. Так, сравнительный анализ ответов на первое предложение «*Когда вижу, что другому срочно требуется помощь, то я ...*» показал, что у подростков с просоциальной направленностью частота ответов была приблизительно одинаковой: большинство опрошенных дали ответы, демонстрирующие стремление к оказанию помощи – МПН – 45,5%, ДПН – 63,6%; предпочтение следующему ответу «готовность к оказанию помощи» распределилось следующим образом: МПН – 40,9%, ДПН – 36,4%. Ориентация на оказание помощи в зависимости от ситуации у МПН выше, чем у ДПН (соответственно 13,6%, 0%). Отказа от помощи у подростков с просоциальной направленностью не зафиксировано.

Таблица 2

**Содержательные и динамические характеристики школьников подросткового возраста
с различной социальной направленностью**

ПОКАЗАТЕЛИ	Просоциальная направленность		Асоциальная направленность		Достоверность различий			
	М (1)	Д (2)	М (3)	Д (4)	1–2	1–3	2–4	3–4
Невротизм	11,86±4,27	13,55±4,80	9,93±3,60	13,33±4,87	-	-	-	**
Психотизм	10,77±3,55	11,95±3,92	11,93±3,67	12,22±3,17	-	-	-	-
Депрессия	12,50±3,83	12,00±4,16	11,48±3,14	13,56±4,39	-	-	-	-
Совестливость	9,86±2,31	11,82±2,13	5,41±2,65	5,28±2,71	**	**	**	-
Расторможенность	6,77±1,95	6,14±1,58	10,89±1,76	11,56±2,09	-	**	**	-
Общая активность	8,91±2,40	6,82±1,86	9,85±2,61	9,06±2,07	**	-	**	-
Робость	7,50±3,41	5,82±3,54	3,85±2,82	3,33±1,91	-	**	*	-
Общительность	9,41±2,46	10,45±2,36	9,26±1,72	11,33±1,71	-	-	-	**
Эстетическая впечатлительность	6,18±1,94	8,05±1,83	5,67±1,66	7,06±1,73	**	-	-	**
Женственность	3,41±1,46	6,09±1,71	2,59±1,62	4,11±2,42	**	-	**	*
Эмпатия	63,32±12,00	69,91±10,72	58,30±10,51	58,61±11,66	-	-	**	-
Альтруизм	10,77±3,14	11,00±3,30	8,30±3,12	8,56±2,87	-	**	**	-
Направленность на себя	38,27±9,14	38,64±7,74	33,41±6,69	34,67±10,26	-	**	-	**
Направленность на взаимоотношения	39,00±8,72	38,91±8,45	31,19±7,85	34,89±10,40	-	**	-	-
Направленность на задание	33,05±10,13	32,64±10,83	24,37±10,16	24,00±7,85	-	**	**	-

Примечание: * – значимые различия при $p \leq 0,05$

** – значимые различия при $p \leq 0,01$

У подростков с асоциальной направленностью также наблюдается тенденция к оказанию помощи: МАН – 51,9 %; ДАН – 44,4%. При этом мотивы, свидетельствующие о готовности помочь, были выявлены соответственно у 25,9%, 44,4% опрошенных. Процент ответов «окажу помощь в зависимости от ситуации» составил у МАН – 7,4%, а у ДАН – 5,6 %. Более выраженное стремление к отказу от оказания помощи зафиксировано у МАН – 14,8%, в сравнении с ДАН – 5,6 %.

У МПН доминирующей является тенденция к оказанию помощи (45,5%). Это же устремление наблюдается и у МАН (51,9%). Второе место по частоте занимает ответ, связанный с «готовностью к оказанию помощи» (соответственно 40,9%, 25,9%), третье место у МПН занимает ориентация на оказание помощи в зависимости от ситуации (13,6%), а ответов, свидетельствующих об отказе от помощи, зафиксировано не было. Вместе с тем, у МАН можно увидеть ориентацию к отказу от помощи у 14,8% и ориентацию на оказание помощи в зависимости от ситуации – 7,4% (рис. 6).

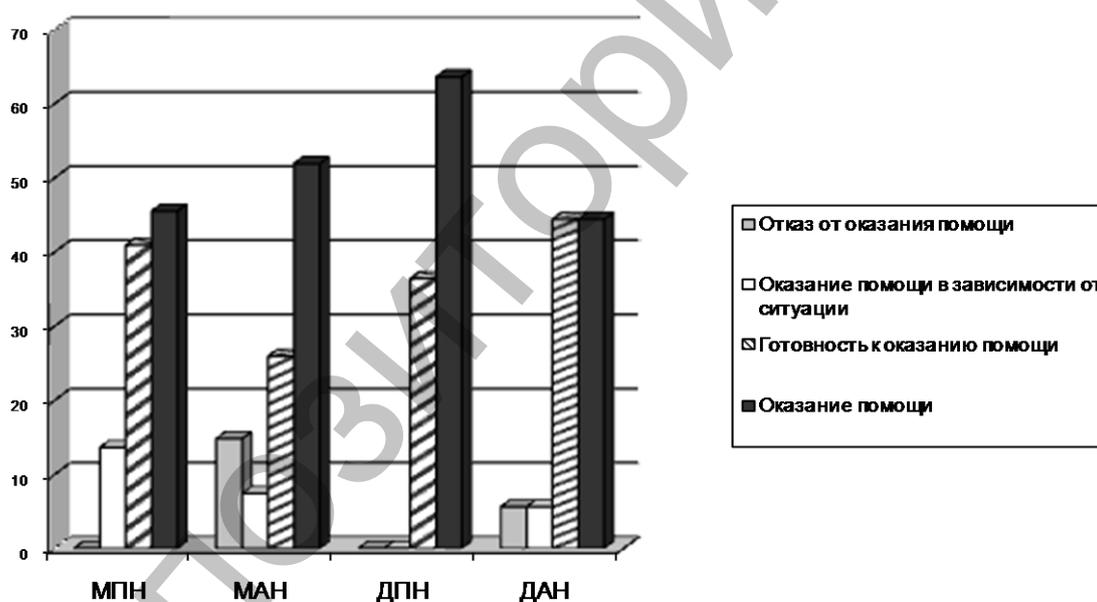


Рис. 6 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Когда вижу, что другому срочно требуется помощь, то я...».

Было определено, что вне зависимости от направленности личности у подростков в данной стимульной ситуации преобладает тенденция к оказанию помощи. Помимо этого, у ДПН ответ «оказание помощи в зависимости от ситуации» составляет 36,4%; у ДАН этот ответ также занимает второе место по распространенности – 44,4%. У ДПН отказа от помощи не зафиксировано, так же, как и ориентации на оказание помощи в зависимости от ситуации. У ДАН третье место состав-

ляют ответы, набравшие одинаковый процент: «отказ от оказания помощи» и «оказание помощи в зависимости от ситуации» – 5,6%.

Детальный анализ показал, что не существует достоверных различий между ответами школьников. Исключение составляют ответы, фиксирующие тенденцию отказа от помощи. У МАН тенденция отказа от помощи выражена несколько сильнее, чем у МПН ($p \leq 0,1$). Ответы МПН и ДПН, в целом, совпадают, однако существуют незначительные различия в мотивации «оказание помощи в зависимости от ситуации» ($p \leq 0,1$). По остальным параметрам достоверных различий не выявлено. Таким образом, была обнаружена тенденция, демонстрирующая, что в ориентации просоциальных и асоциальных школьников подросткового возраста доминирует оказание помощи, но вместе с тем у мальчиков и девочек с асоциальной направленностью отказ от помощи преобладает.

Сопоставление ответов по второму незаконченному предложению «*Если помощь другому человеку не требует многих затрат (усилий), то я...*» показало, что доминирующей тенденцией у МПН и ДПН является оказание помощи. Так, на первом месте у них находится ответ «помогу» (соответственно 72,7%, 86,4%). Вторым по распространенности был ответ, связанный с оказанием помощи в зависимости от ситуации. Частота отказа от помощи у МПН несколько выше, чем у ДПН (соответственно 4,5%, 0%). При рассмотрении ответов МАН и ДАН было выявлено, что желание оказать помощь также значимо для школьников (74,1%, 66,7%). Ориентация на оказание помощи в зависимости от ситуации у МАН составила – 11,1%, у ДАН – 22,2%. В то же время у МАН мы увидели отказ от оказания помощи – 14,8%, а у ДАН – 11,1%. И у МПН и МАН доминирует ориентация на оказание помощи (соответственно 72,7%, 74,1%). В тех случаях, когда оказание помощи зависит от ситуации, МПН более склонны к просоциальному поведению (22,7%), нежели МАН (11,1%). Как представлено на рис. 7, МАН чаще присущ отказ от оказания помощи – 14,8%, МПН – только в 4,5%. Как для подростков-мальчиков с просоциальной и асоциальной направленностью, так и для девочек наиболее типичными действиями является оказание помощи (соответственно 86,4%, 66,7%), «помогу в зависимости от ситуации» ДПН – 13,6%, ДАН – 22,2%, отказа в оказании помощи у ДПН не было выявлено, а у ДАН этот ответ составил 11,1% (рис. 7).

Детальный анализ показал, что не существует достоверных различий между ответами опрошенных по данному вопросу. Несмотря на это, можно сделать вывод о том, что у школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью преобладает тенденция к оказанию помощи, но все же у подростков с асоци-

альной направленностью личности отказ от оказания помощи несколько выше, чем у просоциальных.

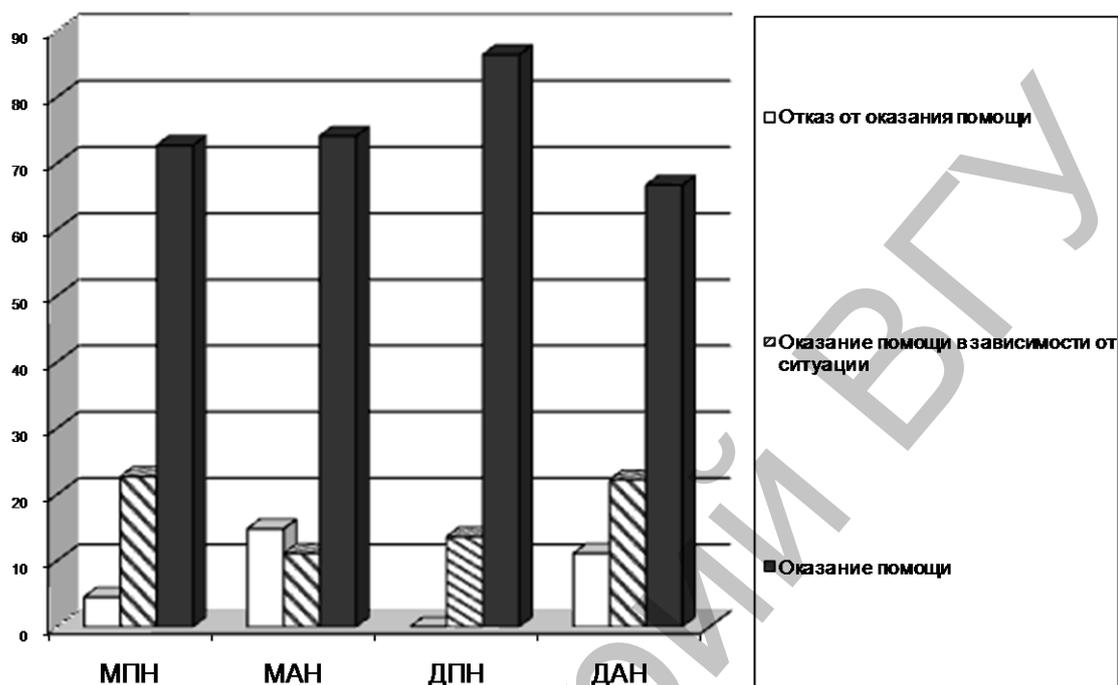


Рис. 7 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Если помощь другому человеку не требует многих затрат (усилий), то я...».

Сравнивая ответы МПН на незаконченное предложение «Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то я ...» с ответами ДПН и МАН с ДАН была выявлена одинаковая тенденция распределения ответов по данному предложению. Таким образом, преобладающим является ответ, связанный с оказанием помощи за вознаграждение: МПН – 50% – ДПН – 40,9% и МАН – 88,9% – ДАН – 77,8%. Далее был отмечен ответ «оказание помощи бескорыстно»: МПН – 45,5% – ДПН – 36,4% и МАН – 11,1% – ДАН – 22,2%. И по нисходящей был выделен ответ «помогу в зависимости от желания» у МПН – 4,5% – ДПН – 22,7%, а у подростков с асоциальной направленностью личности данный ответ отмечен не был (0%). Также было обнаружено, что у мальчиков просоциальной и асоциальной направленности личности занимает первое место ответ «помощь за вознаграждение» (соответственно 50%, 88,9%). Второе место отражает альтруистическую мотивацию оказания помощи, то есть школьники помогут бескорыстно. Так, у МПН это составило – 45,5%, у МАН – 11,1%. На третьем месте ответ – «наличие желания», у МПН это – 4,5%, а у МАН – 0%.

Анализируя ответы девочек с асоциальной и просоциальной направленностью личности, было выяснено, что доминирующей является

ся оказание помощи за вознаграждение, соответственно, у ДПН – это 40,9%, у ДАН – 77,8%. Второе место по частоте занимает ответ «оказание помощи бескорыстно» (соответственно 36,4%, 22,2%). Третье место у ДПН занимает ориентация на оказание помощи в зависимости от наличия желания – 22,7% (рис. 8).

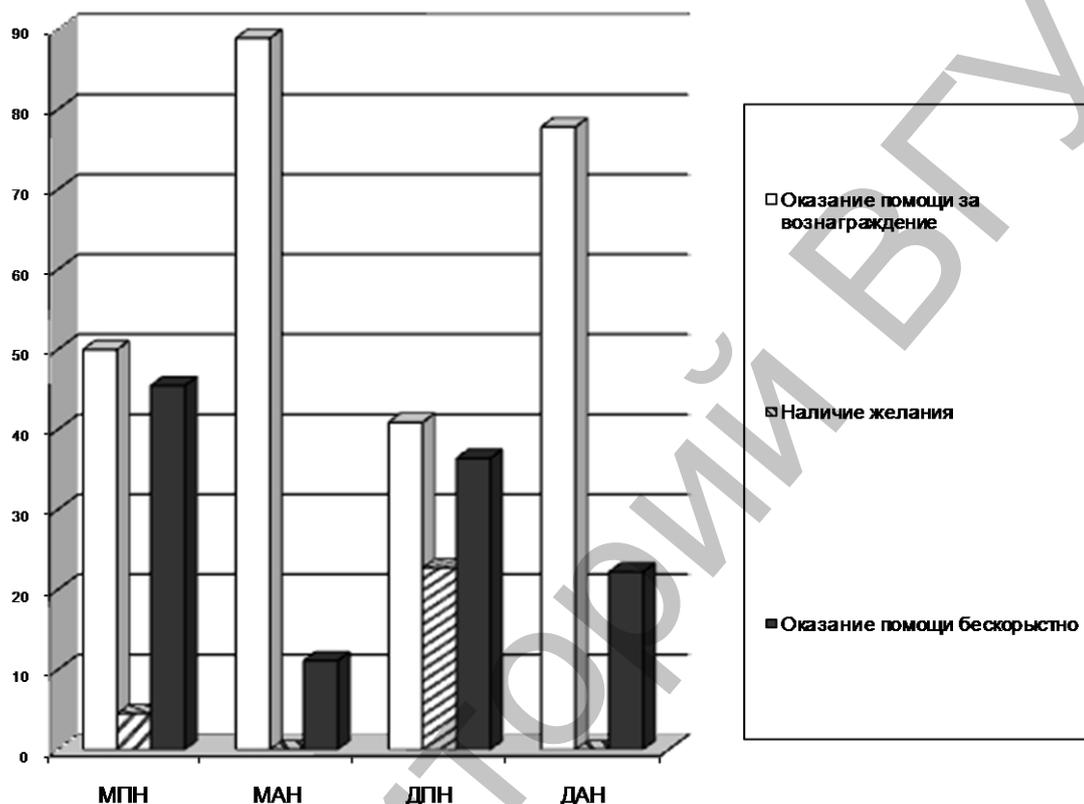


Рис. 8 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то я ...»

Достоверные различия были зафиксированы у МПН и МАН в мотивах «оказание помощи за вознаграждение» и «оказание помощи бескорыстно» ($p \leq 0,01$). У ДПН в сравнении с МПН обнаруживается тенденция к оказанию помощи в зависимости от желания ($p \leq 0,1$). Более того, было обнаружено, что ДАН несколько в большей степени ориентированы на «оказание помощи за вознаграждение», чем ДПН ($p \leq 0,1$). По остальным показателям достоверных различий выявлено не было.

Однако было обнаружено, что вне зависимости от пола доминирует помощь за вознаграждение. При этом альтруистическая мотивация отсутствует у школьников с асоциальной направленностью. Выявилось также, что у них не наблюдается ориентация оказания помощи в зависимости от желания.

При соотнесении ответов на предложение «Я помогаю другим людям, чтобы ...» отмечено, что мальчикам с просоциальной направленностью, в отличие от девочек с просоциальной направленностью, в

большей степени характерно оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими (соответственно – 36,4%; 13,6%). В то же время большая часть ДПН окажут помощь «ради блага для других», нежели МПН (45,5%; 31,8%). Далее по частоте выборов у МПН была выявлена тенденция к оказанию помощи на основе взаимопомощи и справедливого обмена (27,3%), у ДПН этот ответ составил – 31,8%. Как представлено на рис. 9, МПН незначительно ориентированы на оказание помощи за вознаграждение (4,5%), а ДПН – «оказание помощи ради блага для себя» – 9,1%. В том числе, у МПН не обнаружен мотив оказания помощи, направленный на «оказание помощи ради блага себя», и у ДПН – на получение материального вознаграждения (0%). Но все же для сравнения следует отметить данные МПН: «оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими» – 36,4%, «оказание помощи ради блага для других» – 31,8%, «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 27,3%, «оказание помощи за материальное вознаграждение» – 4,5%, «оказание помощи ради блага для себя» – 0%. МАН стремятся «получить материальное вознаграждение» – 40,7%, рассчитывают на «взаимопомощь и справедливый обмен» – 25,9%, «блага для других» – 22,2%, «ориентированы на оценку действий окружающими» – 7,4%, «блага для себя» – 3,7%. Как видно из рис. 9, «оказание помощи ради блага для себя» находится на последнем месте и для МПН, и для МАН.

ДПН «оказывают помощь ради блага других» – 45,5%, «ориентируются на взаимопомощь и обмен» – 31,8%, ориентированы на «оценку действий окружающими» – 13,6%, «оказывают помощь ради блага для себя» – 9,1% и не нуждаются в материальном вознаграждении – 0%. ДАН «ориентированы на взаимопомощь и справедливый обмен» – 38,9%, «блага для других» – 33,3%, не безразлична «оценка действий окружающими» – 16,7%, «оказывают помощь за материальное вознаграждение» и «ради блага для себя» – 5,6%. Как отмечалось выше, «оказание помощи ради блага для себя» у ДПН и ДАН находится на четвертом месте в распределении ответов (рис. 9).

Таким образом, можно сделать выводы о том, что МАН в своих действиях более корыстны, так как для них в большей мере характерна ориентация на оказание помощи за материальное вознаграждение и не значима оценка их действий окружающими. Желание действовать по принципу «ты мне – я тебе» присуще ДАН, свидетельствует о том, что без ответной помощи они не хотят что-либо предпринимать, так как рассчитывают на взаимные чувства и действия других людей. Наиболее альтруистичны, то есть стремятся осуществлять благо для других, ДПН.

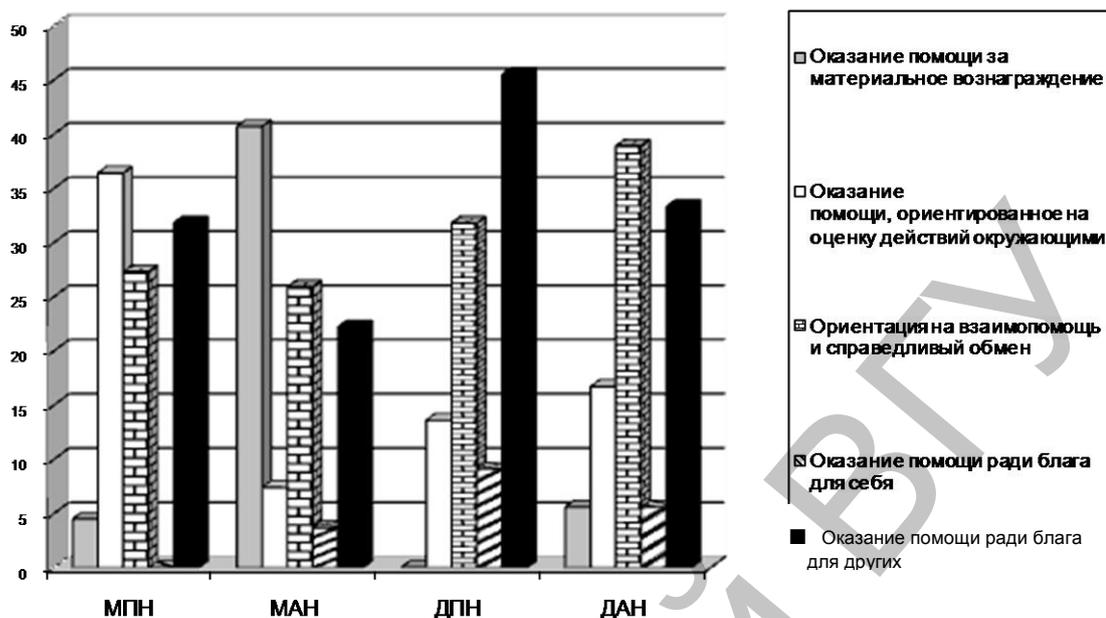


Рис. 9 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Я помогу другим людям, чтобы ...».

При детальном анализе указанной ситуации были обнаружены достоверные различия у МПН и МАН в стремлении оказать помощь за материальное вознаграждение ($p \leq 0,01$) и в ориентациях на оценку действий окружающих ($p \leq 0,01$). Та же тенденция наблюдалась и у МПН и ДПН, однако различия были не столь существенны ($p \leq 0,1$). У МАН мотив оказания помощи за вознаграждение выражен достоверно сильнее, чем у ДАН ($p \leq 0,01$). В остальных случаях достоверных различий не обнаружено.

При сопоставлении ответов на предложение «Я более склонен(а) приносить пользу другому, если нахожусь в ...» у МПН и ДПН было отмечено, что школьникам подросткового возраста в большей степени присуще «оказание помощи, если они находятся в хорошем настроении» (соответственно 52,4%, 72,7%), «оказание помощи в присутствии других людей» (38,1%, 27,3%) и «в зависимости от ситуации» (9,5%, 18,5%), «оказание помощи в алкогольном опьянении» (0%, 5,6%). Для МАН в большей степени характерно «оказание помощи в присутствии других людей» – 37%, для ДАН «в хорошем настроении» – 29,6%. В дальнейшем ответы распределились примерно одинаково и с незначительной разницей в процентном соотношении. Так, ответы: «оказание помощи в зависимости от ситуации» у МАН – 18,5%, у ДАН – 16,7%, «оказание помощи в алкогольном опьянении» у МАН – 14,8% и у ДАН – 5,6%.

При ранжировании ответов было выяснено, что у МПН на первом месте «оказание помощи в хорошем настроении» – 52,4%, а у

МАН – ответ «оказание помощи в присутствии других людей» составил 37%. Второе место у МПН по частоте ответов заняло «оказание помощи в присутствии других людей» – 38,1%, а у МАН «оказание помощи в хорошем настроении» – 29,6%. Третье место и у МПН, и у МАН занимает ответ «оказание помощи в зависимости от ситуации» (соответственно 9,5%, 18,5%) и завершающим является ответ «оказание помощи в алкогольном опьянении»: у МАН – 14,8%, у МПН данной тенденции не выявлено. У ДПН и ДАН доминирует «оказание помощи в хорошем настроении» (соответственно 72,7%, 55,6%), затем «оказание помощи в присутствии других людей» (27%, 22,2%). В дальнейшем распределение ответов наблюдается только у ДАН. Так, на третьем месте у них ответ «оказание помощи в зависимости от ситуации» – 16,7% и на четвертом – «оказание помощи в алкогольном опьянении» – 5,6% (рис. 10).

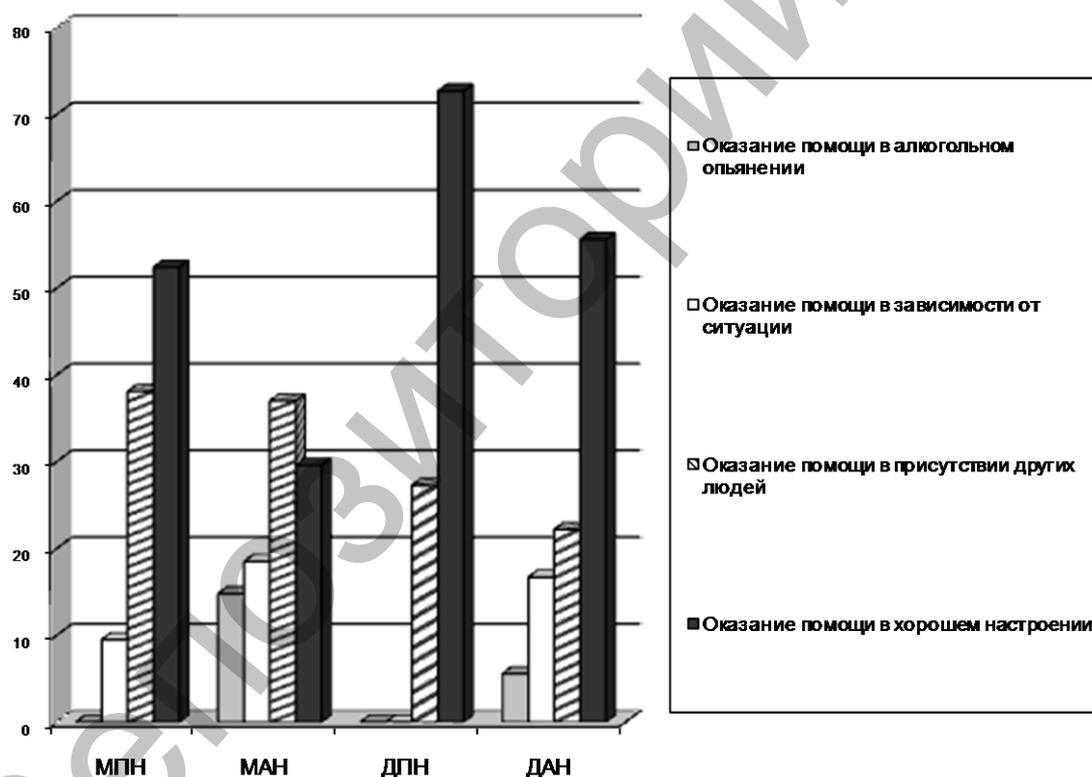


Рис. 10 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Я более склонен(а) приносить пользу другому, если нахожусь в...».

Были установлены тенденции, что МАН в большей мере ориентированы на «оказание помощи в алкогольном опьянении», чем МПН ($p \leq 0,1$), и «оказание помощи в хорошем настроении», чем ДАН ($p \leq 0,1$). Больше достоверных различий установлено не было. Также следует отметить, что для школьников подросткового возраста с просоциаль-

ной направленностью личности не характерно оказание помощи в алкогольном опьянении, в то же время наблюдается ориентация приносить пользу в хорошем настроении.

При сравнении ответов на незаконченное предложение «*Я стану оказывать помощь человеку, если ...*» МПН и ДПН выявлено, что для первых наибольшее значение имеет «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» (54,5%), а для вторых «оказание помощи, если отсутствуют окружающие люди (ответственность)» (50%). Предпочтения ответов на данную стимульную ситуацию были распределены следующим образом: 40,9% МПН отдали ответу «отсутствие окружающих», ДПН – «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 22,7%. В тех случаях, когда помощь оказывается после просьбы, МПН и ДПН не различались по частоте ответов – 4,5%. Исходя из этого, можно заключить, что оценка их действий окружающими людьми и получение вознаграждения подростков с просоциальной направленностью не интересует.

Большинство школьников с асоциальной направленностью обнаруживают тенденцию к оказанию помощи, только если отсутствуют окружающие люди: МАН – 37%, ДАН – 61,1%. Другой тенденцией является «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» (соответственно 29,6%, 22,2%). Анализ данных также позволяет установить, что для МПН наиболее частым является ответ, связанный с «ориентацией на взаимопомощь и справедливый обмен», – 54,5%, а для МАН – «отсутствие окружающих» – 37%. Следующее место у МПН занимает ответ «отсутствие окружающих» – 40,9%, а у МАН – «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 29,6%. Как представлено на рис. 11, незначительный процент ответов выпал на «просьбу о помощи» – 4,5%, также не было зафиксировано ответов «оказание помощи за вознаграждение» и «оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими», в то время, как у МАН наблюдается одинаковый процент выбора по трем ответам «оказание помощи за вознаграждение», «оценка действий окружающими» и «просьба о помощи» – 11,1%.

Согласно полученным данным, было выяснено, что для ДПН и ДАН доминирующей тенденцией является оказание помощи человеку, если отсутствуют окружающие люди (соответственно 50%, 61,1%). Второе место по значимости ответов занимает выбор «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен», для ДПН – это составляет 22,7%, для ДАН – 22,2%. Далее ответы расположились следующим образом: на третьем месте у ДПН ответ «просьба о помощи» – 4,5%, остальные ответы отмечены не были. Отслеживая ответы ДАН, можно увидеть, что у них на третьем месте ответ «оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими» – 11,1%, на четвертом –

ответ «просьба о помощи» – 5,6%, вознаграждение для них не имеет значения (рис. 11).

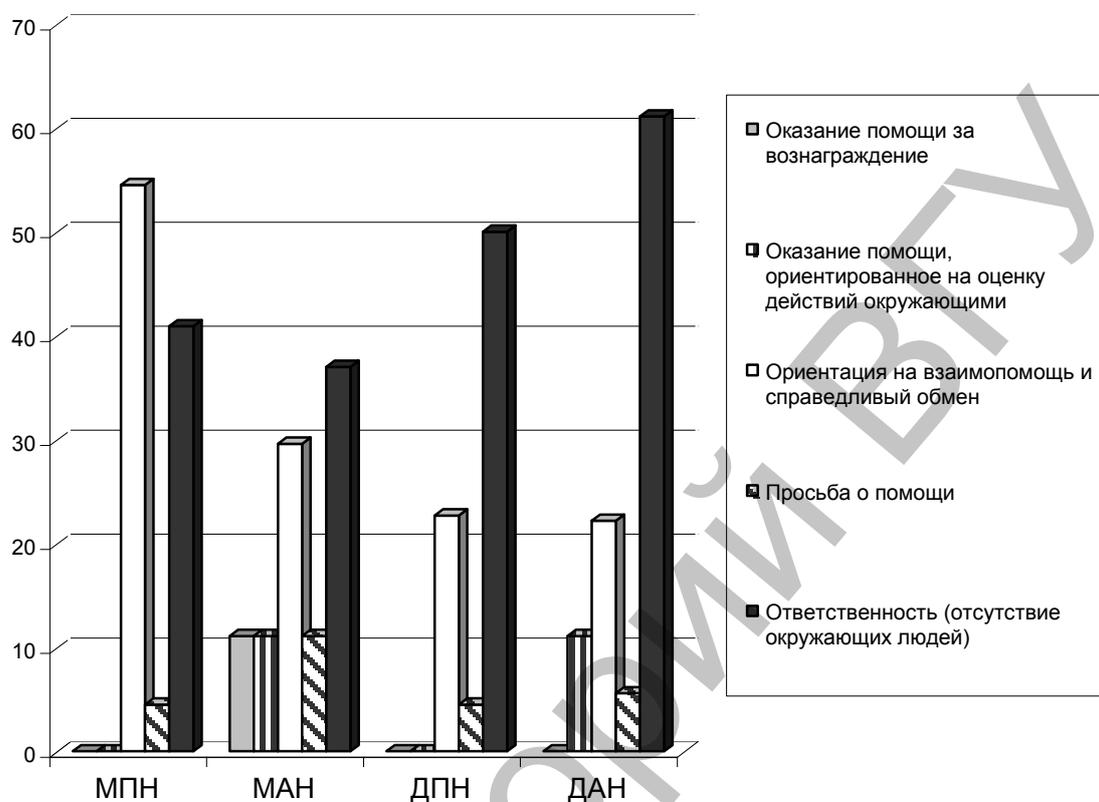


Рис. 11 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Я стану оказывать помощь человеку, если ...».

Детальный анализ показал, что МПН отличаются несущественно выраженной ориентацией на взаимопомощь и справедливый обмен, МАН ($p \leq 0,1$) и ДПН ($p \leq 0,1$). По остальным параметрам достоверных различий не обнаружено. Но все же у школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью зафиксирована тенденция к отказу от вознаграждения и оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими, а также наблюдается то, что подростки с асоциальной направленностью чаще всего станут оказывать помощь человеку, если отсутствуют окружающие люди.

Сопоставительный анализ по 7-му предложению «Я помогаю другим людям, если ...» показал, что у МПН и ДПН доминирует оказание помощи, если есть в этом необходимость (соответственно 50%, 54,5%), далее подростки свое предпочтение отдали мотивации, ориентированной на взаимопомощь и справедливый обмен, таким образом, у МПН – 22,7%, у ДПН – 36,4%, но в то же время у МПН такой же процент выбора составил ответ «просьба о помощи» (22,7%). Далее МПН выделен ответ «отсутствие окружающих людей» – 4,5%, а ДПН

«просьба о помощи» и «оказание помощи за вознаграждение» – 4,5%. Оказались незначимыми ответы для МПН «оказание помощи за вознаграждение» – 0% и для ДПН «отсутствие окружающих людей» – 0%. У подростков асоциальной направленности не было зафиксировано одинаковой тенденции распределения ответов на данный вопрос. Но хотелось бы отметить, что для школьников подросткового возраста асоциальной и просоциальной направленности незначим ответ «отсутствие окружающих людей» (0%) (рис. 12).

При анализе мотивационных тенденций школьников подросткового возраста асоциальной направленности было установлено, что им в большей степени присуще оказание помощи в связи с потребностью окружающих в ней (МАН – 40,7%; ДАН – 38,9%), в том числе у девочек была зафиксирована еще ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен (38,9%). Далее ответы опрошенных распределились следующим образом: МАН окажут помощь за вознаграждение в 33,3%, из-за потребности окружающих в помощи в 18,5%, а также в том случае, если их попросят об этом (7,4%). Для ДАН менее значимыми мотивами оказания помощи явились – «просьба о помощи» – 16,7% и оказание помощи за вознаграждение – 5,6%. Как у МАН, так и ДАН оказания помощи в отсутствии окружающих людей зафиксировано не было.

Необходимо отметить, что определенной последовательности в ответах МПН и МАН отмечено не было. Таким образом, у МПН доминирует тенденция, направленная на оказание помощи при «потребности окружающих в помощи» – 50%, в наименьшей степени им присущи ответы «просьба о помощи» и «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 22,7% и «отсутствие окружающих людей» – 4,5%. Корыстной мотивации «оказание помощи за вознаграждение» у МПН выделено не было. Анализируя ответы МАН, было установлено, что для них в большей мере характерна «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 40,7%, далее по нисходящей занимает ответ «оказание помощи за вознаграждение» – 33,3%, еще менее значимым оказался ответ «потребность окружающих в помощи» – 18,5% и «просьба о помощи» – 7,4%. В чрезвычайных ситуациях ответ («отсутствие окружающих людей») зафиксирован не был.

При анализе ответов девочек с просоциальной и асоциальной направленностью выявлена склонность помогать, если существует потребность в оказании помощи (ДПН – 54,5%, ДАН – 39%). Далее по частоте выбора занимает ответ «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» (соответственно 54,5%, 38,9%). Третье место по распространенности ответов у ДПН занимают «просьба о помощи» и «оказание помощи за вознаграждение» – 4,5%, у ДАН «просьба о помощи» составляет 16,6%. Также у ДАН был отмечен ответ «оказание

помощи за вознаграждение» – 5,6%. Тенденции к оказанию помощи в чрезвычайных ситуациях не было выявлено.

В том числе было определено, что для МПН, по сравнению с МАН, характерна более сильная мотивация оказания помощи в случае потребности в ней окружающих ($p \leq 0,05$). В свою очередь, МАН в значительной степени ориентированы на «оказание помощи за вознаграждение», чем МПН ($p \leq 0,01$). МПН также имеют тенденцию оказывать помощь в случае просьбы о ней, чем у ДПН ($p \leq 0,1$). Тенденция оказания помощи за вознаграждение у МАН несколько выше, чем у ДАН ($p \leq 0,1$). В остальных случаях достоверных различий в мотивах оказания помощи выявлено не было. При этом была отмечена тенденция у школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью к оказанию помощи в том случае, если в ней нуждаются (потребность в оказании помощи), а для школьников с асоциальной направленностью не имеет значения тот факт, что больше некому помочь («отсутствие окружающих людей»), но все же при оказании помощи они рассчитывают на взаимопомощь и справедливый обмен.

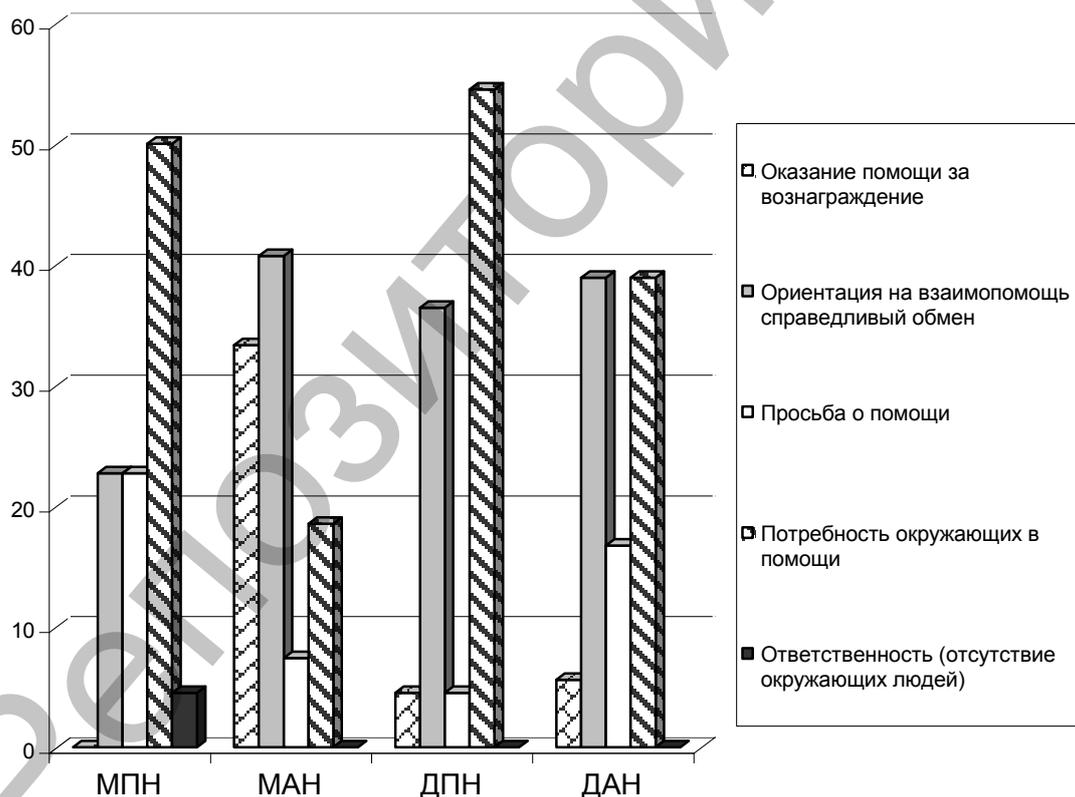


Рис. 12 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Я помогаю другим людям, если...».

Анализ ответов на незаконченное предложение «Когда слышу, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, то я ...» показал, что у подростков с просоциальной направленностью наблюдается тенденция к оказанию помощи: у МПН – 72,7%, ДПН – 68,2%.

Второе место по частоте выбора занимает ответ, связанный с готовностью к оказанию помощи у МПН, – 27,3%. Других тенденций у МПН выявлено не было. У ДПН в 4,5% был установлен отказ от оказания помощи. Подростки с асоциальной направленностью личности имеют схожую последовательность ответов, что и с просоциальной направленностью. Однако у них в меньшей степени наблюдается тенденция к взаимопомощи и справедливому обмену (МАН – 14,3%, ДАН – 5,6%) и отказу от оказания помощи (ДАН – 22,2%, МАН – 7,4%) (рис. 13).

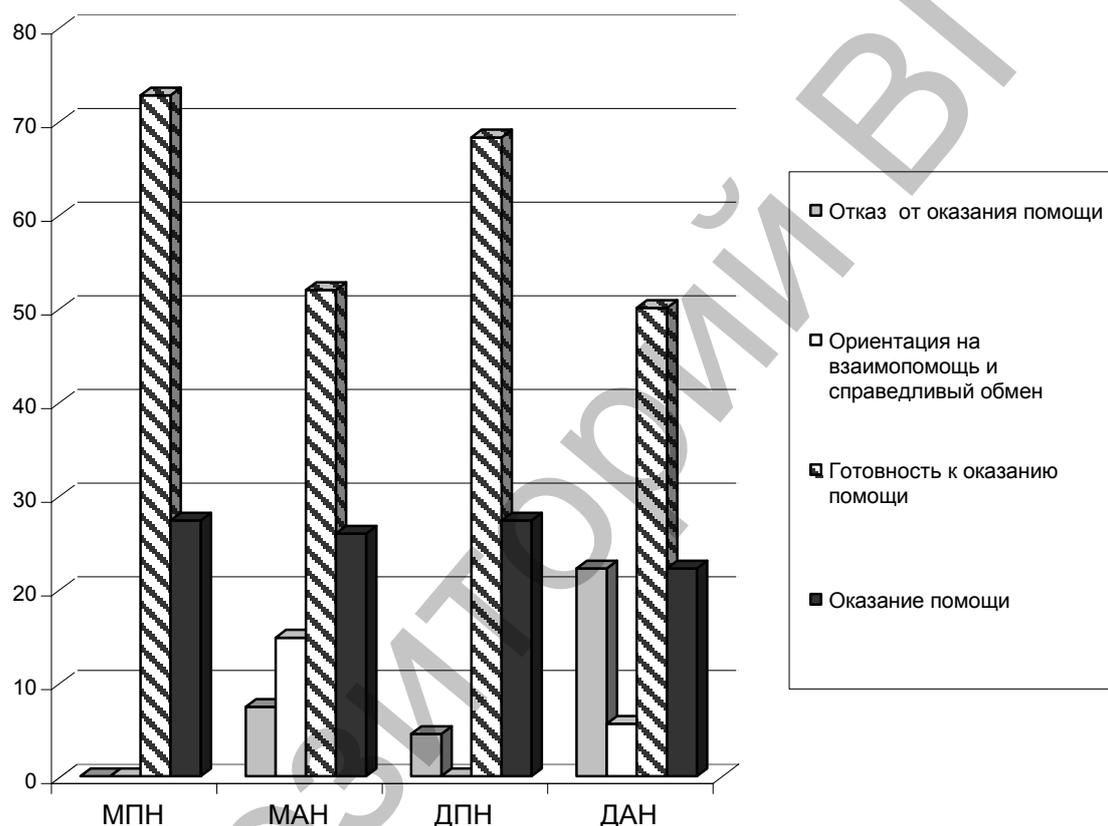


Рис. 13 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Когда слышу, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, то я ...».

Также было обнаружено, что МПН и МАН ориентированы на оказание помощи (соответственно 72,7%, 51,9%). «Готовы к оказанию помощи» – МПН – 27,3% и МАН – 25,9%, в то время как МАН ориентированы на оказание помощи при условии взаимопомощи и справедливого обмена» – 14,3% и на «отказ от оказания помощи» – 7,4% МАН. Среди девочек асоциальной и просоциальной направленности личности доминирующим является готовность к оказанию помощи (ДПН – 68,2%, ДАН – 50%) и «оказание помощи» – соответственно 27,3%, 22,3%. Далее по степени распространенности выявлен «отказ от оказания помощи» у ДПН – 4,5%, ДАН – 22,2%. Другого выбора у

ДПН отмечено не было, а у ДАН был зафиксирована «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 5,5%.

Более детальный анализ данных выявил, что не существует различий между ответами опрошенных. Исключение составляет ответ, фиксирующий оказание помощи при ориентации на взаимопомощь и справедливый обмен, у МАН данная тенденция незначительно выше, чем у МПН ($p \leq 0,1$). Таким образом, наблюдается стремление к оказанию помощи со стороны подростков с асоциальной и просоциальной направленностью. У школьников с просоциальной направленностью личности наблюдается мотивация оказания помощи с альтруистических побуждений.

Изучение ответов на незаконченное предложение «*Когда слышу, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, то я ...*» у подростков с просоциальной направленностью показало предрасположенность к ответу «нейтральная эмоциональная реакция», у МПН – 63,6% и у ДПН – 54,5%, на втором месте ответ «проявление обиды» (соответственно 31,8%, 27,3%), на третьем месте выделен отказ от оказания помощи, у МПН – 4,5%, у ДПН – 13,6%, и далее отмечено проявление агрессии только у ДПН – 4,5%. Стоит обозначить, что распределение ответов МАН отличается от ДАН. Так, у МАН на первом месте находится ответ «нейтральная эмоциональная реакция» – 29,6%, на втором – «проявление агрессии» – 26%, на третьем – «проявление обиды» – 22,3% и на четвертом – «отказ от оказания помощи» – 22,2%. В то время как у ДАН доминирует ответ «проявление обиды» – 44,4%, меньшей значимостью обладал ответ «нейтральная эмоциональная реакция» – 28,9%, следом идет «отказ от оказания помощи» – 11,1% и «проявление агрессии» – 5,6%.

Сопоставительный анализ ответов МПН и МАН показал, что для них в большей мере характерна «нейтральная эмоциональная реакция» (соответственно 63,6%, 54,5%). Второе место по частоте выбора у МПН занимает ответ «проявление обиды» – 31,8%, а у МАН «проявление агрессии» – 26%. На третьем месте у МПН находится отказ от оказания помощи – 4,5%, а у МАН ответ «проявление обиды» – 22,3%. Проявление агрессии со стороны мальчиков с просоциальной направленностью отмечено не было, в то время как у МАН на четвертом месте выявлен отказ от оказания помощи – 22,2%. ДПН, когда за свою помощь не получают благодарности, проявляют «нейтральную эмоциональную реакцию» – в 54,5%. «Проявления обиды» зафиксировано 27,3%. Обратная тенденция наблюдается у ДАН, т.е. они «проявляют обиду» в 44,4%, «нейтральную эмоциональную реакцию» в 28,9%. Далее ответы распределяются приблизительно одинаково. Так, не будут помогать ДПН – в 13,6%, ДАН – в 11,1%. И на послед-

нем месте находится ответ «проявление агрессии» – у ДПН – 4,5%, у ДАН – 5,6% (рис. 14).

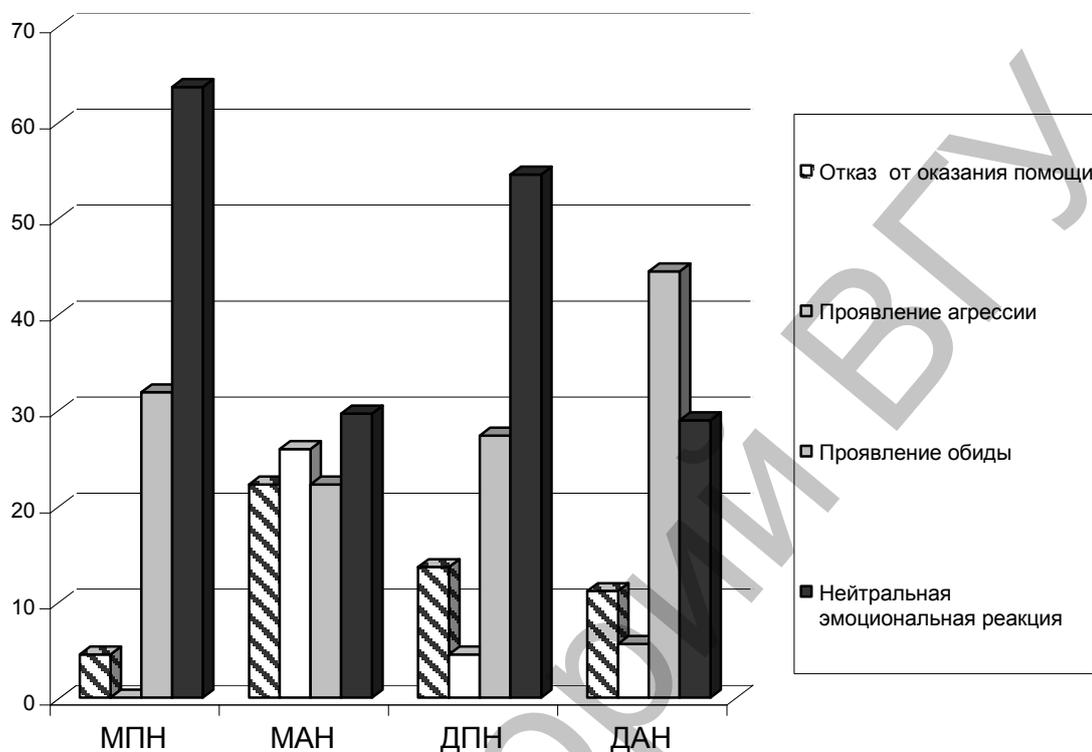


Рис. 14 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Когда за свою помощь не получаю благодарности, то я ...».

Учитывая вышеизложенное, необходимо отметить, что когда за оказанной помощью не следует благодарность, у МАН наблюдается более выраженная тенденция к агрессивному реагированию ($p \leq 0,1$), а также тенденция отказа от помощи ($p \leq 0,1$), чем у МПН. Кроме того, они в большей мере склонны к проявлению агрессии, чем ДАН ($p \leq 0,1$). В свою очередь, МПН в сравнении с МАН ($p \leq 0,05$) не склонны к проявлению какой-либо эмоциональной реакции при отсутствии благодарности. Также выявлена тенденция у МАН к проявлению агрессии.

Анализ предложения «Справедливая помощь – это когда ...» позволил установить, что МПН в большей степени характерна ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен (40%), не менее значимой мотивационной тенденцией явилось бескорыстное оказание помощи (22,7%). Ответ «оказание помощи из-за совестливости» составил 18,2%. Оказание помощи, ориентированное на «потребности окружающих в помощи» и за вознаграждение, выражено в наименьшей мере (9,1%). Следует также отметить, что девочкам просоциальной направленности чаще всего свойственно оказание помощи бескорыстно (36,4%). Затем, по частоте выбора у их выявлено оказание по-

мощи в связи с потребностью окружающих в помощи (31,3%) и ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен (27,2%). Незначительным оказался выбор, направленный на «оказание помощи из-за совестливости», – 4,5%. Тенденции к оказанию помощи за вознаграждение установлено не было (0%).

У МАН выделены мотивы оказания помощи, свидетельствующие об ориентации на вознаграждение (40,7%) и в меньшей степени на взаимопомощь и справедливый обмен (25,9%), а также на бескорыстие (22,2%). Ответ «потребность окружающих в помощи» составил 11,1%. ДАН в большинстве случаев присуще бескорыстное оказание помощи (33,3%) и ориентация на потребности окружающих в их помощи (33,3%). Далее наблюдается тенденция оказания помощи за вознаграждение – 27,8%. Анализ данных также позволяет установить, что для ДАН наименьшую значимость приобретает ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен. Как у МАН, так и у ДАН не выявлено «оказания помощи из-за совестливости» – 0%.

В том числе было установлено, что МПН в большей мере характерна ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен (40,9%), нежели МАН (25,9%). Однако у МАН более выраженной оказалась тенденция к оказанию помощи за вознаграждение (40,7%), чем у МПН (9,1%), в то время как бескорыстное оказание помощи у МПН составляет – 22,7%, у МАН – 22,2%. МПН также ориентированы на «оказание помощи из-за совестливости» – 18,2%. Ответ «потребность окружающих в помощи» у МПН отмечен в 9,1%, у МАН – 11,1%. Бескорыстие у МАН отмечено не было.

У девочек с различной социальной направленностью доминирующими тенденциями являются: бескорыстное оказание помощи (ДПН – 36,4%; ДАН – 33,3%) и оказание помощи, ориентированное на «потребность окружающих в помощи» (ДПН – 31,3%; ДАН – 33,3%). Далее выбор ДПН был ориентирован на взаимопомощь и справедливый обмен (27,3%), в отличие от ДАН, у которых этот ответ составил – 5,6%. Также следует отметить, что только ДАН присуще оказание помощи за вознаграждение – 27,8% (ДПН – 0%). В то же время ДПН и ДАН в большей мере свойственно оказание помощи, основанное на потребности окружающих в ней (соответственно 4,5%; 0%) (рис. 15).

Было обнаружено, что МПН считают справедливой помощь, которая оказывается, если этого требует совесть ($p \leq 0,05$), в то время как МАН – если оказываемая помощь предполагает вознаграждение ($p \leq 0,01$). ДПН и ДАН в несколько большей мере, чем МПН и МАН ($p \leq 0,1$), склонны считать помощь справедливой, если у окружающих существует потребность в ней. При определении справедливости помощи МАН в большей мере ориентированы на взаимопомощь и справедливый обмен, чем ДАН ($p \leq 0,1$).

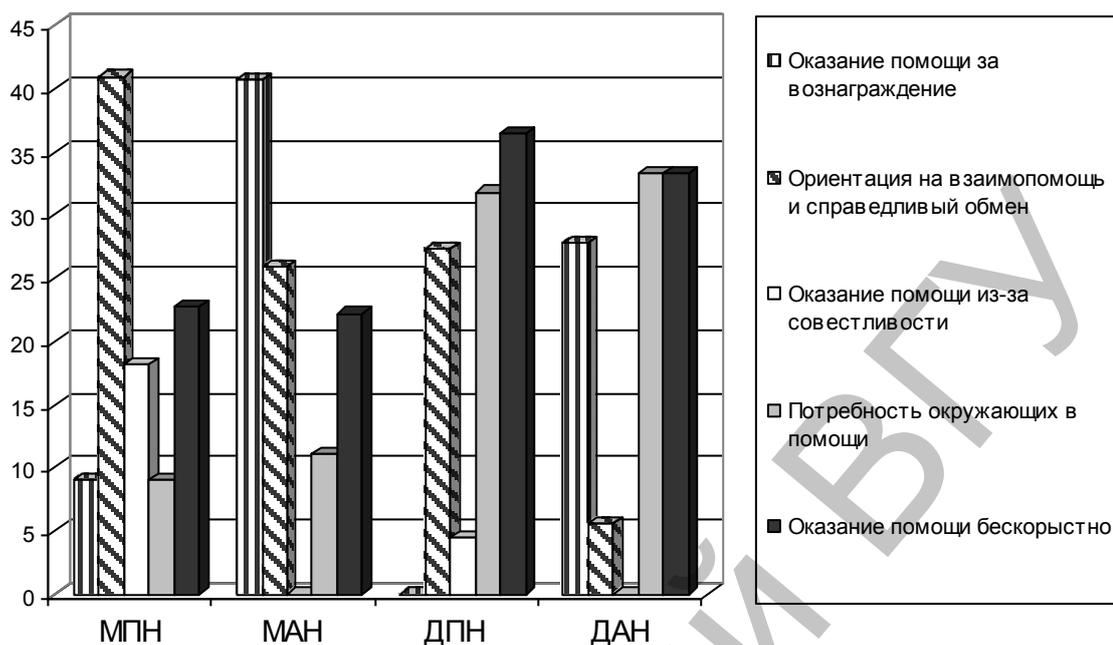


Рис. 15 – Распределение ответов на незаконченное предложение «Справедливая помощь – это когда ...».

Более подробный анализ динамических характеристик показал, что поведение школьников с различной социальной направленностью личности крайне неустойчиво и зависит от контекста каждой конкретной ситуации. Так, в результате проведенного исследования было выявлено, что независимо от пола и направленности личности школьникам подросткового возраста свойственны одинаковые тенденции в поведении в различных ситуациях. Так, подростки готовы оказать помощь, если:

- видят, что другому человеку срочно требуется помощь;
- помощь другому человеку не требуется многих затрат (усилий);
- помощь другому человеку предполагает вознаграждение;
- считают, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается.

Исходя из этого, можно заключить, что доминирующими динамическими характеристиками оказания помощи другому человеку для школьников подросткового возраста являются тенденции, связанные с требованиями ситуации, минимизацией затрат (усилий), надеждой на получение вознаграждения и ориентацией на социальные нормы. Однако при этом было выявлено, что несмотря на указанные выше тенденции, между школьниками с просоциальной и асоциальной направленностью личности существуют значимые отличия. В частности, просоциальные школьники отличаются более сильным альтруистическим (бескорыстным, ради блага других людей) стремлением к оказанию помощи и ориентацией на мнение окружающих вне зависимости

от контекста ситуации. В свою очередь, асоциальных школьников отличают эгоистические (ради собственного блага, за вознаграждение) тенденции. Кроме того, у последних обнаружена достаточно сильная тенденция к отказу в помощи вне зависимости от ситуации.

МПН чаще всего склонны к проявлению просоциального поведения без получения вознаграждения, в хорошем настроении, при ориентации на мнение окружающих людей, взаимопомощи и справедливого обмена и в том случае, когда люди нуждаются в их помощи. ДПН в том числе присуще проявление альтруизма, т.е. бескорыстного оказания помощи другим.

У МАН тенденция оказания помощи за вознаграждение наблюдается чаще, чем у ДАН, но при этом ДАН более эмоциональны, агрессивны и для них в меньшей степени значима «оценка действий окружающими людьми», нежели для МАН. При наличии мотива (установки) просоциальное поведение у подростков с асоциальной направленностью проявляется в ситуации оказания помощи, если отсутствуют окружающие люди, а в случае конкретного действия – взаимопомощь и справедливый обмен.

Также следует отметить, что для школьников с просоциальной направленностью личности нехарактерно оказание помощи в алкогольном опьянении, то есть можно предположить, что им не присуще употребление алкоголя вообще. Кроме того, наблюдается ориентация приносить пользу в хорошем настроении. У подростков с просоциальной направленностью зафиксирована тенденция к отказу от вознаграждения (альтруистическая мотивация оказания помощи) и оказание помощи, ориентированное на оценку их действий окружающими людьми, а учащиеся с асоциальной направленностью чаще всего станут оказывать помощь человеку, если больше некому помочь (отсутствие окружающих). При этом для подростков с просоциальной направленностью характерно оказание помощи в том случае, если в ней нуждаются, а для школьников с асоциальной направленностью не имеет значения тот факт, что получить помощь больше неоткуда, и они в большей степени рассчитывают на взаимопомощь и справедливый обмен.

Как показало исследование, наблюдается стремление к оказанию помощи со стороны подростков с асоциальной и просоциальной направленностью. Но в то же время для подростков с просоциальной направленностью личности не имеет значения взаимопомощь и справедливый обмен, они более альтруистичны, т.е. им свойственна ориентация на оказание помощи без получения благодарности, а у МАН выявлена тенденция к проявлению агрессии.

МПН отличаются от ДПН показателями: совестливости, эстетической впечатлительности, женственности и общей активности. МАН

и ДАН отличаются показателями: невротизма, общительности, эстетической впечатлительности, женственности и направленности на себя. МПН отличаются от МАН: совестливостью, робостью, альтруизмом, расторможенностью, направленностью на себя, на взаимодействие и на задание. ДПН отличаются от ДАН показателями: совестливости, робости, женственности, эмпатии, альтруизма, направленности на задание, общей активности и расторможенности.

Следует отметить, что доминирующими динамическими характеристиками оказания помощи другому человеку для школьников подросткового возраста являются тенденции, связанные с требованиями ситуации, минимизацией затрат (усилий), надеждой на получение вознаграждение и ориентацией на социальные нормы. Однако при этом было выявлено, что несмотря на указанные выше тенденции, между школьниками с просоциальной и асоциальной направленностью личности существуют значимые отличия. В частности, просоциальные школьники отличаются более сильным альтруистическим (бескорыстным, ради блага других людей) стремлением к оказанию помощи и ориентацией на мнение окружающих вне зависимости от контекста ситуации. В свою очередь, асоциальных школьников отличают эгоистические (ради собственного блага, за вознаграждение) тенденции. Кроме того, у последних обнаружена достаточно сильная тенденция к отказу в помощи вне зависимости от ситуации.

Исходя из этого была определена ключевая роль содержательных и динамических характеристик в формировании направленности личности школьников подросткового возраста: вне зависимости от пола просоциальная направленность характерна для мальчиков и девочек с более высокими показателями совестливости, робости, альтруизма, направленности на задание и низкими показателями расторможенности, а также ориентацией на оказание помощи, минимизацию затрат (усилий) и на социальные нормы.

2.3. Взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с уровнем просоциальной направленности

Результаты дисперсионного анализа показали, что на уровень просоциальности влияют следующие личностные факторы: совестливость ($p \leq 0,001$), расторможенность, робость, женственность, альтруизм, направленность на задание. Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязь направленности личности

школьников подросткового возраста с содержательными и динамическими характеристиками.

В результате корреляционного анализа была обнаружена взаимосвязь уровня просоциальности мальчиков со следующими содержательными и динамическими характеристиками: совестливость ($r = 0,59$), альтруизм ($r = 0,30$) расторможенность ($r = -0,57$), сензитивность ($r = 0,25$), направленность на себя ($r = 0,22$), направленность на взаимоотношения ($r = 0,30$), направленность на задание ($r = 0,32$), интроверсия ($r = 0,27$), робость ($r = 0,34$), психическая неуравновешенность ($r = 0,24$). Уровень асоциальной направленности личности школьников подросткового возраста определялся связью с теми же показателями, только с обратным знаком (рис. 16).



Рис. 16 – Взаимосвязь просоциальной направленности с содержательными и динамическими характеристиками личности мальчиков.

Схожие данные были получены при изучении содержательных и динамических характеристик личности девочек просоциальной направленности: совестливость ($r = 0,77$), альтруизм ($r = 0,25$), расторможенность ($r = -0,69$), сензитивность ($r = 0,38$), общая активность ($r = -0,36$), направленность на задание ($r = -0,37$), женственность ($r = 0,33$), интроверсия ($r = 0,30$), эмпатия ($r = 0,33$), робость ($r = 0,23$), депрессия ($r = -0,21$) (рис. 17) [66].



Рис. 17 – Взаимосвязь просоциальной направленности с содержательными и динамическими характеристиками личности девочек.

Также было определено, что вне зависимости от пола просоциальная направленность школьников связана с такими содержательными и динамическими характеристиками, как совестливость (соответственно, мальчики $r = 0,59$; девочки $r = 0,77$), робость ($r = 0,34$; $r = 0,23$), альтруизм ($r = 0,30$; $r = 0,25$), сензитивность ($r = 0,25$; $r = 0,38$), интроверсия ($r = 0,27$; $r = 0,30$), направленность на задание ($r = 0,32$; $r = 0,37$) – положительной корреляционной связью; и с расторможенностью ($r = -0,57$; $r = -0,69$) – отрицательной корреляционной связью (рис. 18).



Рис. 18 – Обобщенная схема взаимосвязи просоциальной направленности с содержательными и динамическими характеристиками личности школьников подросткового возраста.

Вне зависимости от пола просоциальная направленность личности школьников подросткового возраста характеризуется показателями: совестливости, робости, альтруизма, направленности на задание и расторможенности. Так, школьники руководствуются чувством долга, с уважением относятся к моральным нормам, точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок. Отличаются ответственностью и добросовестностью. Избегают рискованных ситуаций. Неожиданные события встречают с беспокойством. В общении стеснительны, стараются не выделяться. Предпочитают узкий круг знакомых и друзей. Уступчивы, сдержанны, осторожны. Ориентированы на социальное окружение, не стремятся к новым впечатлениям, эмоционально отзывчивы. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Подростки нередко испытывают чувство вины, опасаясь причинить людям хлопоты, не только словом, но даже взглядом боятся задеть их. Стараются не допускать конфликтных ситуаций и находить компромиссные решения. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Очень продуктивны в коллективной работе и при взаимодействии с другими людьми, так как стараются выглядеть в лучшем свете.

В свою очередь школьникам подросткового возраста с асоциальной направленностью характерно легкомыслие, небрежность и безответственность. Они часто уклоняются от выполнения своих обязанностей, небрежно относятся к законам и моральным нормам. В том числе с интересом относятся ко всему новому и необычному, однако нельзя сказать, что это увлекающаяся натура. Иногда бывают упрямы и несговорчивы. Им присуща смелость, решительность, склонность к риску. Они принимают решения, как правило, быстро и незамедлительно приступая к их осуществлению, однако трудности могут переключать на окружающих, а сами относятся к ним несколько отчужденно. В общении держатся свободно и независимо. Любят во все вмешиваться, быть всегда на виду, имеют много друзей и еще более обширный круг знакомых. Такие подростки стремятся быть над всеми, но одновременно в стороне от всех. Им также свойственна самовлюбленность, расчетливость, независимость, себялюбие, хвастливость и заносчивость.

Вместе с тем, просоциальная направленность мальчиков, в отличие от девочек, положительно коррелирует с психической неуравновешенностью, а также направленностью на себя и на взаимоотношения. В свою очередь, особенностью просоциальной направленности девочек является положительная взаимосвязь с эмпатией, женственностью и отрицательная корреляция – с депрессией и общей активностью.

Корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь уровня просоциальности и динамических характеристик личности, а именно мотивы оказания помощи (приложения 4, 5). Так, с помощью анализа полученных корреляционных связей были выявлены у просоциальных мальчиков характерные им мотивационные тенденции (рис. 19):

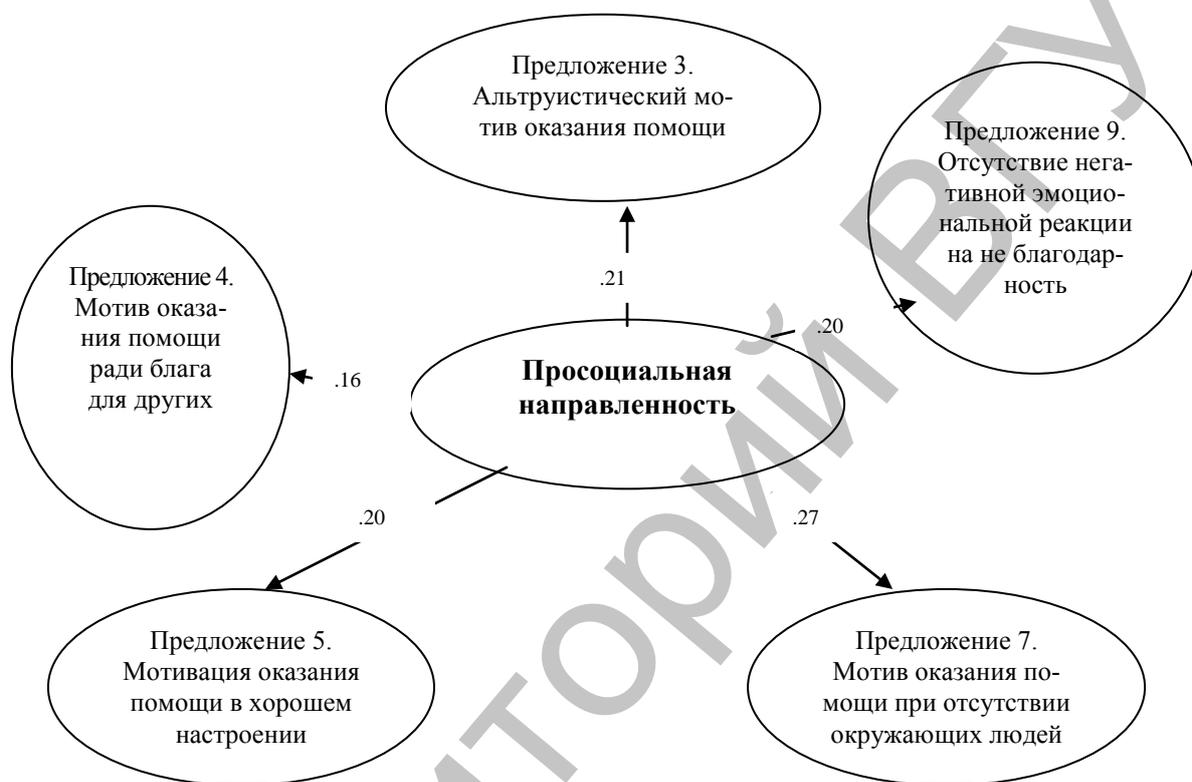


Рис. 19 – Взаимосвязь просоциальной направленности личности и мотивов оказания помощи мальчиками.

Мотивационные тенденции в реагировании на выделенные незаконченные предложения у мальчиков просоциальной направленности личности выглядят следующим образом:

- окажут помощь без получения вознаграждения (бескорыстно) («если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то они чаще всего помогут, но вознаграждение не возьмут») ($r = 0,21$);
- проявят установку на благотворительность («помогают ради блага для других») ($r = 0,16$);
- продемонстрируют склонность к поддержке в зависимости от настроения («более склонны приносить пользу другому человеку, если находятся в хорошем настроении») ($r = 0,20$);
- оценят ситуацию как чрезвычайную («помогают другим людям, если больше некому помочь») ($r = 0,27$);

- характеризуются особенностями подкрепления поступка («когда за свою помощь не получают благодарности, то не расстраиваются из-за этого») ($r = 0,20$).

В свою очередь у мальчиков асоциальной направленности была выявлена иная взаимосвязь с динамическими характеристиками личности (рис. 20):

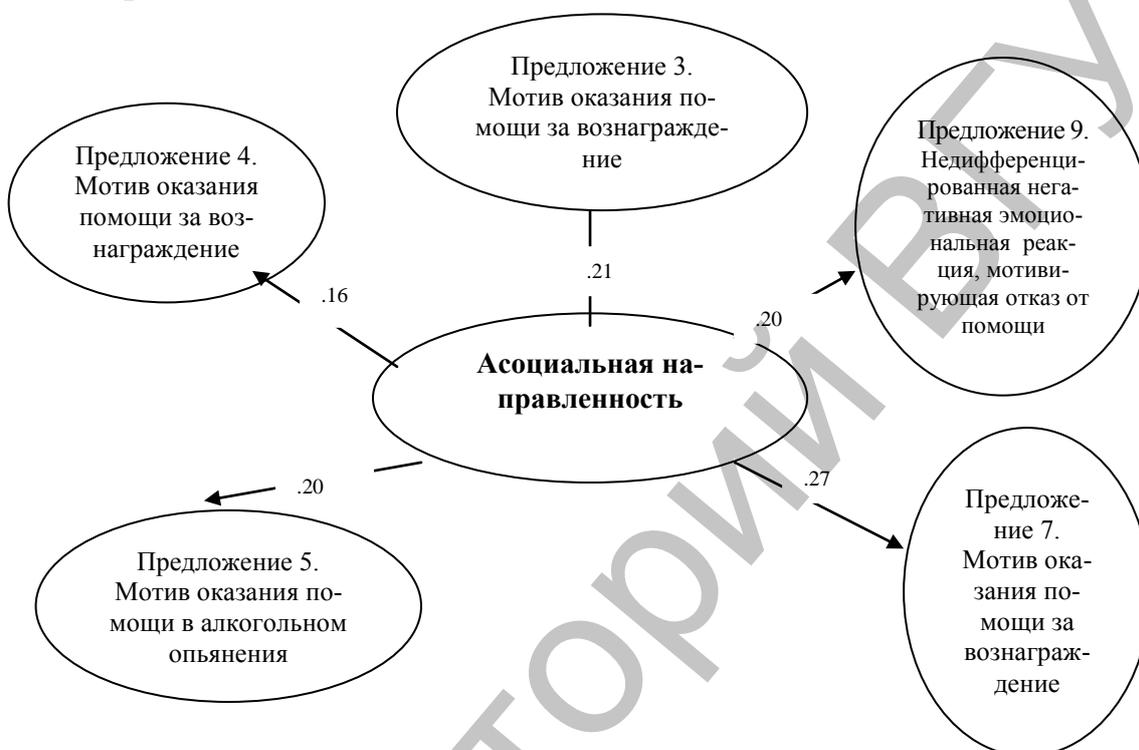


Рис. 20 – Взаимосвязь асоциальной направленности личности и мотивов оказания помощи мальчиками.

Таким образом, мальчикам асоциальной направленности характерно оказание помощи:

- за вознаграждение («если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то мальчики чаще всего окажут помощь, рассчитывая на вознаграждение» ($r = 0,21$); «помогают, чтобы получить материальное вознаграждение» ($r = 0,16$); «помогают другим людям, если получают за это вознаграждение» ($r = 0,27$));

- в алкогольном опьянении («более склонны приносить пользу другому человеку, если находятся в алкогольном опьянении») ($r = 0,20$);

- исключительно за благодарность («когда за свою помощь не получают благодарности, то не будут помогать в дальнейшем») ($r = 0,20$).

Кроме того, было обнаружено, что для девочек с просоциальной направленностью характерна лишь одна мотивационная тенденция.

Так, девочки просоциальной направленности ориентированы на оказание помощи, вне зависимости от требований ситуации окажут помощь, («если помощь другому человеку не требует много затрат (усилий)») ($r = 0,22$). У девочек асоциальной направленности выявлена тенденция к отказу от оказания помощи («даже если от них не требуется много затрат (усилий), они не будут оказывать помощь»).

Так, анализ полученных корреляционных связей позволил выявить, что уровень просоциальности у мальчиков связан со следующими динамическими характеристиками: ориентацией на безвозмездную помощь ($r = 0,21$), благотворительность ($r = 0,16$), поддержку других в зависимости от настроения ($r = 0,20$), чрезвычайности ситуации ($r = 0,27$), особенностями подкрепления поступка ($r = 0,20$). В свою очередь, просоциальные девочки ориентированы на оказание помощи вне зависимости от требований ситуации ($r = 0,22$).

Также было установлено, что уровень асоциальности личности связан с иными мотивационными тенденциями. Так, асоциальные подростки–мальчики проявляют устойчивую тенденцию к оказанию помощи только в случае перспективы получения вознаграждения (в зависимости от ситуации $r = 0,16-0,27$) или благодарности ($r = 0,20$), либо в состоянии алкогольного опьянения ($r = 0,22$). У девочек с асоциальной направленностью выявлена тенденция к отказу от помощи ($r = 0,22$), даже если она не требует усилий.

Проведенный корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста, определяющих просоциальную направленность. В результате было выяснено, что у мальчиков наиболее значимыми личностными качествами, которые формируют просоциальную мотивацию в различных ситуациях, являются совесть, робость, сензитивность, сдержанность и контроль, а также направленность на задание. Эти качества определяют такие мотивационные тенденции, как высокая готовность к оказанию помощи, склонность к совершению бескорыстных, ответственных, ориентированных на благо других людей поступков (приложение 7).

Наиболее значимым личностным качеством, которое обеспечивает просоциальное поведение в различных ситуациях у девочек, является эмпатия. Это свидетельствует о том, что девочки, склонные к эмпатии, ориентированы на социальные нормы, стремятся к минимизации затрат и действиям, направленным на благо других людей, то есть проявляют готовность к оказанию помощи (приложение 8).

Детальный анализ взаимосвязей содержательных и динамических характеристик личности позволил составить психологические профили школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью.

Психологический профиль просоциального мальчика. Руководствуется чувством долга, с уважением относится к моральным нормам. Старается быть аккуратным и обязательным, во всем любит порядок, отличается ответственностью и добросовестностью. Характеризуется старательностью, добросовестностью и обязательностью, чуткостью и душевной отзывчивостью.

Уравновешен, спокойно воспринимает критику и замечания, если они не чрезмерны. По многим вопросам имеет свое собственное мнение и старается его отстаивать. Склонен скорее к сотрудничеству и компромиссам, чем к соперничеству. В меру чувствителен и утончен, имеет хороший художественный вкус. В жизни в равной степени руководствуется как логикой и разумом, так и эмоциями. Испытывает тягу к фантазированию и эстетическим занятиям. Чаще всего озабочен проблемами окружающих, склонен к самоанализу и самокритике. Ему характерны неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей. Отдает предпочтение активной деятельности, стремится быть на виду и во все вмешиваться. Обладает организаторскими способностями и лидерскими качествами.

Подростку присущи естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие, общительность. Имеет много друзей и знакомых, легко сходится с людьми, охотно принимает участие в групповых мероприятиях, любит работать и отдыхать в компании. Готов отложить в сторону собственные интересы, чтобы иметь возможность сосредоточить свое внимание на нуждах другого человека, сделать все зависящее, чтобы помочь другому человеку, при этом не требуя ничего взамен. Старается поддерживать хорошие взаимоотношения, выполнять задания и оказывать искреннюю помощь людям. Проявляет большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности и стремится внести какой-нибудь вклад в осуществление трудовых заданий группы. Несмотря на свои личные интересы, такой человек охотно сотрудничает с коллективом. В коллективе стремится отстаивать свое мнение, которое считает полезным для общества. Ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстен и отзывчив.

Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то они чаще всего помогут, но вознаграждение не возьмут, или помогут, чтобы сделать это во благо другим. Они более склонны приносить пользу другому человеку, если находятся в хорошем настроении, и помогают другим людям, если больше некому помочь. Когда за свою помощь не получают благодарности, то не расстраиваются из-за этого.

Психологический профиль асоциального мальчика. Для асоциального подростка характерны жизнерадостность, энергичность и предприимчивость. Чаще всего уверен в своих силах. Охотно участвует в деятельности, требующей активности и решительности. Отличается импульсивностью, что часто приводит к невыполнению обещаний, непоследовательности и беспечности.

В некоторых случаях могут возникать чувства беспокойства и боязливости. В общении, как правило, тактичен, но не всегда деликатен. Порой для него характерны повышенная напряженность и возбудимость. Чрезвычайно заботится о своем личном престиже, болезненно реагирует на критику и замечания. В поведении его отличает эгоистичность, самодовольство и чрезмерное самомнение. Заботится только о своих интересах. Хорошо представляет цели других людей, но сознательно пренебрегает ими. Интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей. Он занимается преимущественно собой, игнорируя людей и работу, которую обязан выполнять. Стремится быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюблен, расчетлив, независим. Трудности перекладывает на окружающих, сам относится к ним несколько отчужденно.

Старается поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Такой человек проявляет большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но, по сути, сам не вносит никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы. Чаще всего, учитывает только свои личные интересы. В коллективе он стремится отстоять свое мнение, которое считает полезным для себя.

В поведении не хватает чувства ответственности и реализма, в суждениях – зрелости и здравомыслия. Больше доверяет собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий. Обычно легкомыслен, небрежен и безответствен. Часто уклоняется от выполнения своих обязанностей, небрежно относится к законам и моральным нормам. В общении держится свободно и независимо. Любит во все вмешиваться, быть всегда на виду, имеет много друзей и еще более обширный круг знакомых. Смел, решителен, предприимчив, стремится к самоутверждению, склонен к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования.

Имеет выраженное стремление к достижениям, успехам и похвалам со стороны взрослых. Чаще всего уклоняется от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывает ответственность и работу на плечи других людей. Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то мальчики, чаще всего, окажут помощь, рассчитывая на вознаграждение. Они также более склонны

приносить пользу другому человеку, если находятся в алкогольном опьянении. Когда за свою помощь не получают благодарности, то не будут помогать в дальнейшем.

Психологический профиль просоциальной девочки. Несмотря на свои личные интересы, охотно сотрудничает с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе стремится отстаивать свое мнение, которое считает полезным для работы. Вносит предложения по улучшению дел не только у себя в классе, но и в школе, не остается равнодушной, если плохо окружающим. Умеет посмотреть на свое поведение с точки зрения другого человека. Восприимчива к нуждам людей, проявляет заботу, готова потратить свое время, чтобы понять состояние *других людей*. Умеет создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Готова прийти на помощь, внимательна, предупредительна. Чаще всего сосредоточивает свое внимание на нуждах другого человека, делает все зависящее от нее, чтобы помочь другому человеку, при этом не требуя ничего взамен.

Руководствуется чувством долга, с уважением относится к моральным нормам. Аккуратна в делах, во всем любит порядок, отличается ответственностью и добросовестностью.

Для нее характерны естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие, общительность и отзывчивость. Старательна, добросовестна и обязательна. Способна к принятию ответственных решений. В поведении наблюдается чувство ответственности и реализма, в суждениях – зрелости и здравомыслия. Больше доверяет собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий. Чаще всего озабочена проблемами окружающих, склонна к самоанализу и самокритике.

Стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, общительна, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях. Ориентирована на деловое сотрудничество, способна отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Чаще всего решительна, но не настолько, чтобы ввязаться в авантюру. Как правило, перед тем, как принять решение, всесторонне взвесит все «за» и «против». Трудностей в общении не испытывает, без труда может установить контакт даже с незнакомым человеком, в коллективе сторонник «золотой середины». Имеет много друзей и знакомых, легко сходится с людьми, в одиночестве скучает, охотно принимает участие в групповых мероприятиях, любит работать и отдыхать в компании. Если помощь другому человеку не требует много затрат (усилий), то она поможет.

Психологический профиль асоциальной девочки. Обычно легкомысленна, небрежна и безответственна. Часто уклоняется от вы-

полнения своих обязанностей, небрежно относится к законам и моральным нормам. Поведению не доставляет чувства ответственности и реализма, а суждениям – зрелости и здравомыслия.

Смелая, предприимчивая, стремится к самоутверждению, склонна к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования. Любит чувственные удовольствия, верит в силу, а не в искусство, снисходительно относится к своим слабостям. В общении держится свободно и независимо. Любит во все вмешиваться, быть всегда на виду, имеет много друзей и еще больше знакомых, но избегает эмоциональной близости с людьми. Ориентирована на прямое вознаграждение и удовлетворение своих потребностей. Интровертирована, склонна к соперничеству.

Имеет слабо выраженное стремление к достижениям и успехам. Чаще всего уклоняется от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывает ответственность и работу на плечи других людей. Занимается преимущественно собой, игнорируя людей и работу, которую обязана выполнять. Заботится только о своих интересах. Хорошо представляет цели других людей, но сознательно пренебрегает ими. Импульсивна и несдержанна, не умеет или не желает сдерживать удовлетворение своих желаний. Ярко выражены влечение к острым эмоциональным переживаниям. Охотно участвует в деятельности, требующей активности и решительности. Однако отличается импульсивностью, что часто приводит к невыполнению обещаний, непоследовательности и беспечности. Даже если помощь другому человеку не требует много затрат (усилий), она все равно не поможет.

Таким образом, сравнительный анализ содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста показал, что для мальчиков и для девочек общими показателями проявления просоциального поведения являются: совесть, альтруизм, расторможенность, сензитивность, направленность на задание, интроверсия, робость. Однако девочкам также присущи общая активность, женственность, эмпатия, депрессия, а мальчикам – направленность на себя, направленность на взаимоотношения, психическая неуравновешенность.

Было также установлено, что асоциальные мальчики проявляют готовность к оказанию помощи, если эта помощь предполагает вознаграждение. Они также более склонны приносить пользу другому человеку, если находятся в алкогольном опьянении, а если за свою помощь не получают благодарности, то в ней отказывают в дальнейшем. Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то просоциальные мальчики чаще всего помогут, но вознаграждение не возьмут или помогут ради блага других людей. Также они более склонны приносить пользу другому человеку, если находятся в хоро-

шем настроении и помогают другим людям, если больше некому помочь (отсутствие окружающих людей). Когда за свою помощь не получают благодарности, то не расстраиваются из-за этого. Если помощь другому человеку не требует много затрат (усилий), то асоциальные девочки все равно не помогут, а просоциальные окажут помощь.

Можно также сделать вывод о том, что просоциальная направленность личности не всегда проявляется в поведении, а зависит от ситуационного контекста, то есть, попадая в определенную ситуацию, в которой может проявиться то или иное качество личности, подросток демонстрирует просоциальный поступок. Это доказывает, что асоциальный школьник может проявлять себя просоциально, но при незначительном количестве ситуации, а просоциальный подросток чаще оказывает помощь в более широком спектре ситуаций, но при разной мотивации.

Обсуждение и анализ данных позволили определить психологические особенности личности школьников подросткового возраста с различной направленностью. На основе проведенного корреляционного анализа была составлена типология просоциального поведения детей и установлены значимые независимые переменные, определяющие возникновение и проявление просоциального и асоциального поведения. Проведенный корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста, определяющих просоциальную направленность. В результате было выяснено, что у мальчиков наиболее значимыми личностными качествами, которые формируют просоциальную мотивацию в различных ситуациях, являются совестливость, робость, сензитивность, сдержанность и контроль, а также направленность на задание. Эти качества определяют такие мотивационные тенденции, как высокая готовность к оказанию помощи, склонность к совершению бескорыстных, ответственных, ориентированных на благо других людей поступков. Вместе с тем, наиболее значимым личностным качеством, которое обеспечивает просоциальное поведение в различных ситуациях у девочек, является эмпатия. Это единственное качество определяет те же мотивационные тенденции, что и у мальчиков. В частности, девочки в большей мере ориентированы на социальные нормы и в меньшей степени на потребности в оказании помощи нуждающимся, их привлекает минимальность затрат и действий, ориентированных на благо других людей.

В том числе детальный анализ взаимосвязей содержательных и динамических характеристик личности позволил составить психологические профили школьников подросткового возраста с различной направленностью.

Выводы

Так, полученные данные свидетельствуют о существовании следующих различий между мальчиками и девочками в проявлении содержательных и динамических характеристик личности в зависимости от социальной направленности (просоциальная и асоциальная).

МПН отличаются от ДПН показателями: совестливости, эстетической впечатлительности, женственности и общей активности. МАН и ДАН отличаются показателями: невротизма, общительности, эстетической впечатлительности, женственности и направленности на себя. МПН отличаются от МАН: совестливостью, робостью, альтруизмом, расторможенностью, направленностью на себя, на взаимодействие и на задание. ДПН отличаются от ДАН показателями: совестливости, робости, женственности, эмпатии, альтруизма, направленности на задание, общей активности и расторможенности.

Было также установлено, что доминирующими динамическими характеристиками оказания помощи другому человеку для школьников подросткового возраста являются тенденции, связанные с требованиями ситуации, минимизацией затрат (усилий), надеждой на получение вознаграждения и ориентацией на социальные нормы. Однако при этом было выявлено, что несмотря на указанные выше тенденции, между школьниками с просоциальной и асоциальной направленностью личности существуют значимые отличия. В частности, просоциальные школьники отличаются более сильным альтруистическим (бескорыстным, ради блага других людей) стремлением к оказанию помощи и ориентацией на мнение окружающих вне зависимости от контекста ситуации. В свою очередь, асоциальных школьников отличают эгоистические (ради собственного блага, за вознаграждение) тенденции. Кроме того, у последних обнаружена достаточно сильная тенденция к отказу в помощи вне зависимости от ситуации.

Исходя из этого определена ключевая роль содержательных и динамических характеристик в формировании направленности личности школьников подросткового возраста: вне зависимости от пола просоциальная направленность характерна для мальчиков и девочек с более высокими показателями совестливости, робости, альтруизма, направленности на задание и низкими показателями расторможенности, а также ориентацией на оказание помощи, минимизацию затрат (усилий) и на социальные нормы.

Дисперсионный анализ показал, что на уровень просоциальности влияют следующие личностные факторы: совестливость ($p \leq 0,001$), расторможенность, робость, женственность, альтруизм, направленность на задание. Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязь направленности личности

школьников подросткового возраста с содержательными и динамическими характеристиками.

В результате корреляционного анализа у мальчиков была обнаружена взаимосвязь просоциальной направленности со следующими содержательными и динамическими характеристиками: совестливости, альтруизма, расторможенности, сензитивности, направленности на себя, направленности на взаимоотношения, направленности на задание, интроверсии, робости, психической неуравновешенности. Схожие данные были получены при изучении содержательных и динамических характеристик у девочек: совестливости, альтруизма, расторможенности, сензитивности, общей активности, направленности на задание, женственности, интроверсии, эмпатии, робости, депрессии. Таким образом, была установлена взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста вне зависимости от пола, к которым относятся следующие показатели проявления просоциальной направленности личности: совестливость, альтруизм, расторможенность, сензитивность, направленность на задание, интроверсия, робость. Однако девочкам также присущи: общая активность, женственность, эмпатия, депрессия, а мальчикам – направленность на себя, направленность на взаимоотношения, психическая неуравновешенность.

Корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь уровня просоциальности и динамических характеристик личности, а именно мотивационные тенденции к оказанию помощи. Так, анализ полученных корреляционных связей показал, что уровень просоциальности у мальчиков связан со следующими динамическими характеристиками: ориентацией на безвозмездную помощь, установкой на благотворительность, склонностью к поддержке других в зависимости от настроения, оценкой ситуации как чрезвычайной, особенностями подкрепления поступка. В свою очередь, просоциальные девочки ориентированы на оказание помощи вне зависимости от требований ситуации.

Было установлено также, что проявления асоциальности связано с иными мотивационными тенденциями. Так, асоциальные подростки-мальчики проявляют устойчивую тенденцию к оказанию помощи только в случае перспективы получения вознаграждения (в зависимости от ситуации) или благодарности либо в состоянии алкогольного опьянения. У девочек с асоциальной направленностью выявлена тенденция к отказу от оказания помощи.

Просоциальная направленность личности школьников подросткового возраста не всегда проявляется в поведении, а зависит от ситуационного контекста, то есть, попадая в определенную ситуацию, в которой может проявиться то или иное качество личности, подросток

демонстрирует просоциальный поступок. Это доказывает, что асоциальный школьник может проявлять себя просоциально, но в редких ситуациях, а просоциальный подросток чаще оказывает помощь в более широком спектре ситуаций, но при разной мотивации.

Проведенный корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста, определяющих просоциальную направленность. В результате было выяснено, что у мальчиков наиболее значимыми личностными качествами, которые формируют просоциальную мотивацию в различных ситуациях, являются совестливость, робость, сензитивность, сдержанность и контроль, а также направленность на задание. Эти качества определяют такие мотивационные тенденции, как высокая готовность к оказанию помощи, склонность к совершению бескорыстных, ответственных, ориентированных на благо других людей поступков. Вместе с тем, наиболее значимым личностным качеством, которое обеспечивает просоциальное поведение в различных ситуациях у девочек, является эмпатия. Это единственное качество определяет те же мотивационные тенденции, что и у мальчиков. В частности, девочки в большей мере ориентированы на социальные нормы и в меньшей степени – на потребности в оказании помощи нуждающимся, они склонны минимизировать затраты и действия, ориентированные на благо других людей.

Кроме того, детальный анализ взаимосвязей в содержательных и динамических характеристиках личности, определенные психологические профили позволили нам составить психологические профили школьников подросткового возраста с различной направленностью и разработать теоретические основания и методическое обеспечение программы коррекции асоциального поведения и формирования просоциальной направленности личности (приложение 9).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и помогло уточнить переменные, влияющие на проявление просоциального поведения; провести сравнительный анализ содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с различной социальной направленностью; экспериментально доказать просоциальные проявления школьников подросткового возраста асоциальной и просоциальной направленности личности в зависимости от ситуаций и личностных особенностей, установить взаимосвязь просоциальной направленности с содержательными и динамическими характеристиками личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Просоциальное поведение – это действия, ориентированные на то, чтобы приносить пользу другому человеку, обществу в целом, и возникающие в результате взаимодействия внутренних и внешних детерминант поведения, которые определяют его направленность. В свою очередь, просоциальная направленность есть совокупность содержательных (качества и свойства личности) и динамических (мотивация) характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом. К содержательным характеристикам просоциальной направленности относятся такие качества и свойства личности: эмпатия, альтруизм, переживание морального долга, ответственность. Готовность вмешаться и прийти на помощь детерминирована такими факторами, как оценка соотношения величины затрат и вознаграждения, эмоциональное состояние помогающего и нуждающегося в помощи, присутствие других людей, социальные нормы ответственности, взаимности и справедливости [43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 73, 74, 76].

2. Сравнительный анализ содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью показал, что просоциальные мальчики отличаются от девочек по показателям совестливости, эстетической впечатлительности, женственности и общей активности. В ситуации необходимости оказания помощи мальчики с просоциальной направленностью преимущественно ориентированы на вознаграждение и социальные нормы, а девочки – на минимизацию затрат, социальные нормы и настроение. Изучение мальчиков и девочек с асоциальной направленностью позволило выяснить, что мальчики отличаются от девочек более низкими показателями невротизма, общительности, эстетической впечатлительности, женственности, направленности на себя. В ситуации необходимости оказания помощи асоциальные мальчики ориентированы на вознаграждение и одобрение своих действий со стороны окружающих, а девочки – на социальные нормы [71, 75, 77].

3. Мальчики с просоциальной направленностью отличаются от мальчиков асоциальной направленности значительно более высокими показателями совестливости, робости, альтруизма, направленности на себя, на взаимодействие, на задание и более низкими – расторможенности. В зависимости от ситуации они в большей мере готовы к оказанию помощи, альтруистическим действиям, ориентированы на мнение других людей, собственное настроение, взаимопомощь и справедливый обмен. Для асоциальных подростков характерны тенденции, направленные на получение вознаграждения, оценку их действий ок-

ружающими, взаимопомощь и справедливый обмен, а также помогающее поведение в состоянии алкогольного опьянения.

Девочки просоциальной направленности отличаются от девочек асоциальной направленности значительно более высокими показателями совестливости, робости, женственности, эмпатии, альтруизма, направленности на задание, общей активности и более низкими расторможенности. Просоциальные девочки ориентированы на альтруистическое оказание помощи, настроение, взаимопомощь и справедливый обмен. Вместе с тем асоциальным девочкам свойственна эгоистическая мотивация оказания помощи. Вне зависимости от пола просоциальная направленность личности подростков определяется такими содержательными и динамическими характеристиками, как совестливость, сензитивность, робость, альтруизм, интроверсия и расторможенность, а также установкой на оказание помощи, стремлением к минимизации затрат (усилий), ожиданием получения вознаграждения, ориентацией на социальные нормы [72, 77].

4. Просоциальная направленность вне зависимости от пола взаимосвязана с такими содержательными и динамическими характеристиками личности, как совестливость, альтруизм, расторможенность, сензитивность, интроверсия, робость. Вместе с тем просоциальная направленность личности девочек определяется следующими содержательными и динамическими характеристиками: общая активность, женственность, эмпатия, депрессия, у мальчиков – направленность на себя, направленность на взаимоотношения, психическая неуравновешенность. Готовность к просоциальному поведению у мальчиков проявляется в большем количестве ситуаций, чем у просоциальных девочек и связана с ориентацией на социальные нормы, настроение, с потребностью в оказании помощи нуждающимся, а у девочек – с минимизацией затрат [72, 77].

5. Просоциальная направленность определяется совокупностью и взаимодействием содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста. Совестливость, робость, сензитивность и контроль у мальчиков и эмпатия у девочек в сочетании с высокой готовностью к оказанию помощи, склонностью к совершению бескорыстных, ответственных, ориентированных на благо других людей поступков составляют ядро просоциальной направленности школьников подросткового возраста. Вместе с тем подросток с просоциальной направленностью личности совершит просоциальный поступок только в ситуациях, отвечающих определенным условиям и согласующихся с его направленностью и мотивацией поведения [48, 50, 72, 77].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменкова, В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира / В.В. Абраменкова. – М., 1999.
2. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности в социальной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – С. 10–14.
3. Алиева, М.А. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / М.А. Алиева [и др.]; под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2002. – 216 с.
4. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 560 с.
5. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
6. Басина, Е.З. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / Е.З. Басина, Е.Е. Насиновская // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. – 1977. – № 4. – С. 33–41.
7. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учеб. пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – С. 195–201.
8. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
9. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляции поведения / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 142 с.
10. Божович, Л.М. Изучение мотивации поведения / Л.М. Божович. – М., 1972. – 146 с.
11. Божович, Л.М. Проблемы формирования личности / Л.М. Божович / Избр. психол. тр.; под ред. Д.И. Фельдштейна. Акад. пед. и социол. наук. – М.: Ин-т практ. психол. Воронеж НПЛ «МОДЭК», 1995. – 349 с.
12. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А – П); пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. – 592 с.
13. Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (Р – Я); пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. – 592 с.
14. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

15. Бреслав, Г.М. Половые различия и современное школьное образование / Г.М. Бреслав, Б.И. Хасан // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 64–69.
16. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 528 с.
17. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1967.
18. Волков, Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков – 3-е изд., исправл. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.
19. Волков, Б.С. Детская психология: логические схемы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 256 с.
20. Волчков, А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волчков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 17–33.
21. В помощь психологу. – Минск: Изд. ООО «Красико-Принт», 2003 – 176 с.
22. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107–114.
23. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–168.
24. Гаврилова, Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 17–19.
25. Гаврилова, Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т.П. Гаврилова // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 122–139.
26. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 16–68.
27. Гусева, Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами / Н.А. Гусева; под ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
28. Двіжона, О.В. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / О.В. Двіжона; Прикарпатські ун-т. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
29. Драгунова, Т.В. Психологический анализ оценки поступков подростками / Т.В. Драгунова // Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадёжной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 170–218.

30. Драгунова, Т.В. Некоторые общие вопросы изучения личности подростков / Т.В. Драгунова // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении / отв. ред. И.А. Невский. – М., 1969. – С. 7–19.
31. Драгунова, Т.В. Психологические особенности подростка / Т.В. Драгунова // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – С. 98–141.
32. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. пед. вузов, обуч. по спец. 031000 – Пед-ка и псих-я / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов – М.: Академия, 2001. – 208 с.
33. Запорожец, Л.А. Психологические особенности развития у подростков объективного отношения к себе и другим как компонент нравственного поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.А. Запорожец; Ин-т психологии РАН. – М., 1989. – 24 с.
34. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 448 с.
35. Зинкевич-Евсигнеева, Т.Д. Психотерапия зависимостей. Метод сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евсигнеева. – СПб.: Речь, 2001. – 176 с.
36. Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
37. Зосимовский, А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / А.В. Зосимовский. – М., 1982. – 190 с.
38. Зубова, Л.В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11; 13.00.01 / Л.В. Зубова; Ин-т молодежи. – М., 1997. – 27 с.
39. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под. ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадёжной. – М., 1972. – 351 с.
40. Дружинина, В.Н. Экспериментальная психология: учеб. пособие / В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА – М., 1997. – 256 с.
41. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология. Учебник для вузов / М.И. Еникеева. – М.: Изд-ая группа НОРМА-ИНФРА, 2000. – 624 с.
42. Ермакова, Е.Ю. Формирование альтруистических отношений у подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Ю. Ермакова; М-во общ и проф. образования Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 1999. – 24 с.

43. Иванькович, Н.В. Проблема просоциального поведения у детей подросткового возраста / Н.В. Иванькович // Итоги НИР – 2001: Тезисы докладов VI (51) научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2002. – С. 86.
44. Иванькович, Н.В. Альтруизм как предпосылка формирования просоциального поведения у подростков / Н.В. Иванькович // Развитию полесского региона – энергию молодых ученых: материалы научной конференции аспирантов. Мозырь, 26–27 июня 2002 года / под. ред. Н.Н. Егорова. – Мозырь: УО МГПУ, 2002. – С. 37–39.
45. Иванькович, Н.В. Психологические возможности просоциального поведения в работе с подростками / Н.В. Иванькович // Приоритеты интеллектуальной элиты в развитии мировой цивилизации: материалы междунар. науч.-теорет. конф., ноябрь 2002 г. / Междунар. гуманитар.-экон. ин-т; редкол.: А.Н. Алпеев [и др.]. – Минск: Веды, 2002. – С. 243–245.
46. Иванькович, Н.В. Гендерные основы просоциального поведения в современной психологии / Н.В. Иванькович // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: сб. материалов Первой междунар. науч. конф. – Новополоцк: ПГУ, 2002. – С. 140–142.
47. Иванькович, Н.В. Проблема изучения просоциального поведения в современной психологии / Н.В. Иванькович // Материалы VII Республиканской научной конференции студентов и аспирантов Беларуси (НИРС – 2002): в 3 т. – Новополоцк: ПГУ, 2002. – Т. 2. – С. 161–162.
48. Иванькович, Н.В. Просоциальное поведение в гендерной психологии / Н.В. Иванькович // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции (6–7 декабря 2002). – Минск: ЖИ «ЭНВИЛА», 2003. – С. 225–228.
49. Иванькович, Н.В. Возрастные проявления просоциального поведения / Н.В. Иванькович // Здоровье человека: экологические, медицинские и педагогические аспекты: сб. ст. междунар. научно-практической конференции (17–18 октября). – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – С. 128–130.
50. Иванькович, Н.В. Проявление альтруизма в подростковом возрасте / Н.В. Иванькович // Психолого-педагогические основы формирования личности на разных ступенях онтогенеза: сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2002. – С. 96–98.
51. Иванькович, Н.В. Диагностика и просоциальное поведение // Диагностика: теория, практика, инструментарий: сборник науч-

- ных статей / Н.В. Иванькович; под ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – С. 181–195.
52. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие / Ф.И. Иващенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 136 с.
 53. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
 54. Каган, В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 53–62.
 55. Каган, В.Е. Стереотипы мужественности–женственности и образа Я у подростков / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53–62.
 56. Калинин, С.И. Компьютерная обработка данных для психологов / С.И. Калинин / под науч. ред. А.Л. Тулупьева. – СПб.: «Речь», 2002. – 134 с.
 57. Ким, В.Е. Диагностика альтруистических установок личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / В.Е. Ким; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 1984. – 20 с.
 58. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
 59. Клецина, И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И.С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61–78.
 60. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
 61. Колодич, Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Колодич. – Минск: ООО «ФУ Аинформ», 2002. – 128 с.
 62. Кон, И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты. / И.С. Кон; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Москва, 1982. – С. 78–90.
 63. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // АiВ. Проблемы выхавання. – 2000. – № 2. – С. 10–43.
 64. Концепция образования и воспитания в Беларуси / под ред. В.П. Пархоменко; пер. с белорус. Н.Ю. Зайцевой. – Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне, 1994. – 48 с.
 65. Концепция развития науки в Республики Беларусь на период до 2015 года: [проект]. – Минск, 2005. – 48 с.
 66. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг; пер. с англ. Н. Малыгина и др.; общ. науч. ред. А.А. Алексеев. – 7-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

67. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
68. Кремень, М.А. Математические методы в научных исследованиях: для педагогов и психологов / М.А. Кремень. – Минск: НИО, 1998. – 92 с.
69. Куликов, Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению / Л.В. Куликов. – 2-е изд., доп. – СПб., 1995. – 136 с.
70. Кун, Д. Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб: Прайм – Еврознак, 2002. – 864 с.
71. Кухтова, Н.В. Взаимосвязь уровней просоциального и асоциального поведения просоциального поведения подростков // Психология личности: новые подходы в исследовании: сб. науч. ст. / Н.В. Кухтова; под ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004. – С. 127–134.
72. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в современной психологии (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н.В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 60–65.
73. Кухтова, Н.В. Возрастные и гендерные проявления просоциального поведения / Н.В. Кухтова // Вестник ВГУ. – 2004. – № 2. – С. 66–71.
74. Кухтова, Н.В. Сравнительный анализ личностных и ситуационных детерминант у старших школьников с просоциальной и асоциальной направленностью поведения / Н.В. Кухтова // Вестник ВГУ. – 2004. – № 4. – С. 50–55.
75. Кухтова, Н.В. Проблемы изучения просоциального поведения подростков / Н.В. Кухтова // IX Республиканская научная конференция студентов и аспирантов Республики Беларусь «НИРС – 2004»: Тезисы докладов: в 8 ч. / под ред. д-ра пед. наук, проф. А.И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2004. – Ч. 5. – С. 122–124.
76. Кухтова, Н.В. Основные теоретико-методологические подходы к проблеме просоциального поведения / Н.В. Кухтова // I Машеровские чтения. 3. Педагогика: материалы региональной научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых. 5 мая 2005г. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – С. 68–70.
77. Кухтова, Н.В. Психологические особенности проявления просоциального поведения школьниками подросткового возраста / Н.В. Кухтова // Наука и образование в условиях социально-экономической трансформации общества: материалы VIII международной научно-методической конференции. – Минск: ЗАО «Современные знания», 2005. – Ч. 2. – С. 101–103.

78. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 391 с.
79. Левитов Н.Д. Психологические особенности подростка / Н.Д. Левитов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 151 с.
80. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2001. – 190 с., ил.
81. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 688 с.
82. Микляева, А.В. Я – подросток. Мир эмоций. Программа уроков психологии (9 класс) / А.В. Микляева. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 110 с.
83. Мильман, В.Э. Психодиагностика мотивационной направленности личности / В.Э. Мильман // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М., 1988. – С. 58–104.
84. Мельников, В.М., Введение в экспериментальную психологию личности: учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
85. Моленда, О. Влияние ценностных ориентаций на асоциальное поведение подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. Моленда; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1992. – 23 с.
86. Надирова, Л.Л. Развитие эмпатии при обучении музыке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Л. Надирова; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1994. – 16 с.
87. Намазов, В.Н., Психолого-педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей / В.Н. Намазов, А.Н. Жмыриков. – М., 1988. – 80 с.
88. Немов, Р.С. Практическая психология: познание себя. Влияние на людей: пособие для учащихся / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 320 с.
89. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности: теория и практика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / Н.И. Непомнящая. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
90. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
91. Онищенко, Г.И. Роль эмоционально-нравственных отношений в саморегуляции поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.И. Онищенко; НИИ психологии. – Киев, 1989. – 16 с.

92. Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. – 576 с.
93. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 528 с.
94. Пастушеня, А.Н. Системно-функциональный подход к личности в психологии / А.Н. Пастушеня // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 44–52.
95. Пастушеня, А.Н. Криминогенная сущность личности преступника: методология познания и психологическая концепция: монография / А.Н. Пастушеня. – Минск: Академия МВД Республики Беларусь, 1998. – 207 с.
96. Пастушеня, А.Н. Криминогенная сущность личности преступника (психологический аспект): автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.06 / А.Н. Пастушеня; Академия упр. МВД России. – М., 2000. – 43 с.
97. Пергаменщик, Л.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе: методическое пособие / Л.А. Пергаменщик, И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, С.В. Отчик. – Минск: НИО, 1993. – 152 с.
98. Перспективы социальной психологии / пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с.
99. Попова, О.С. Психологическое сопровождение педагогического процесса: пособие для педагогов шк., проф-техн. учебных заведений, сред. спец. учеб. заведений, классных руководителей, психологов / О.С. Попова. – Минск: Бел. навука, 2003. – 146 с.
100. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин [и др.]; под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
101. Практическая психодиагностика: учеб. пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
102. Психология для начинающих / М. Айзенк. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
103. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
104. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Московский психолого-соц. ин-т; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 368 с.
105. Психологические механизмы регуляции социального поведения: сб. статей / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.И. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 335 с.

106. Психология подростка. Хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – М.: Рос. пед. агенство, 1997. – 526 с.
107. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдшнейна; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Пед-ка, 1987. – 240 с.
108. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
109. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
110. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А.А. Ауэобаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
111. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 720 с.
112. Реабилитация социально-дезадаптивных детей и подростков: краткий словарь для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних / сост.: Г.М. Иващенко, В.Н. Бушуев при участии В.И. Ширинского. – М.: НИИ семьи, 1998.
113. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 1. – С. 14–22.
114. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт; пер. с нем. Г.И. Лойдина; ред. Т.А. Гудкова. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
115. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций: тексты. – М., 1984. – С. 234–237.
116. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940. – 598 с.
117. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.
118. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1959.
119. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 349 с.
120. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учеб. пособие / Л.М. Семенюк. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.

121. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
122. Смид, Р. Групповая работа с детьми и подростками / Р. Смид; пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М.: Генезис, 2000. – 272 с.
123. Смирнова, Е.О. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 26–36.
124. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 256 с.
125. Сопиков, А.П. Механизмы эмпатии / А.П. Сопиков // Вопросы познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977. – С. 89–96.
126. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
127. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. проф. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.
128. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.
129. Социология. Основы общей теории: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 461 с.
130. Суходольский, Г.В. Основы математической статистики для психологов. Учебник / Г.В. Суходольский. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998. – 464 с.
131. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова [и др.]. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
132. Успенская, Ю.М. Деятельность школьного психолога по профилактике детской и подростковой преступности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. / Ю.М. Успенская; Тверской гос. ун-т. – Тверь, 2000. – 26 с.
133. Уэйнберг, Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев: Олимпийская литература, 1998.
134. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы формирования нравственных основ личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн. – Душанбе: Ирфон, 1966. – 98 с.
135. Фельдштейн, Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн. – Душанбе, 1972. – 183 с.

136. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 33–42.
137. Фопель, К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 336 с.
138. Фопель, К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.
139. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем.: в 4 т. – М.: Генезис, 1998. – Т. 1. – 160 с.
140. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем.: в 4 т. – М.: Генезис, 1998. – Т. 2. – 160 с.
141. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем.: в 4 т. – М.: Генезис, 1998. – Т. 3. – 160 с.
142. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем.: в 4 т. – М.: Генезис, 1998. – Т. 4. – 160 с.
143. Франселла, Ф. Новые методы исследования личности: руков-во по репертуар. личност. методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер; пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 232 с.
144. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителя и воспитателей / Л.М. Фридман. – М.: Издательство Института Психотерапия, 2003. – 480 с.
145. Фурманов, И.А. Психодиагностика и психокоррекция личности. Учеб.-метод. пособие / И.А. Фурманов, Л.А. Пергамещик. – Минск: Народная асвета, 1998. – 64 с.
146. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – Минск: НИО, 1997. – 197 с.
147. Фурманов, И.А. Социально-психологические проблемы поведения: курс лекций / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2001. – 88 с.
148. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б.М. Величковского; предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
149. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б.М. Величковского; предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 510 с.

150. Циркин, С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С.Ю. Циркин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 752 с.
151. Шайгородский, Ю.Ж. Психологические особенности ценностных ориентаций девочек и мальчиков подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11; 19.00.05 / Ю.Ж. Шайгородский; Ин-т молодежи – М., 1992. – 24 с.
152. Шилов, И.Ю. Полоролевые образы и особенности гендерной идентичности в сознании старшеклассников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях разного типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.Ю. Шилов; Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб., 2000. – 20 с.
153. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
154. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1.
155. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
156. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
157. Черняева, С.А. Психотерапевтические сказки и игры / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, 2003 – 168 с.
158. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
159. Юсупов, И.М. Психология эмпатии: (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дисс. ... док-ра психол. наук: 19.00.01 / И.М. Юсупов; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
160. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – Минск: «Современное слово», 1998. – 768 с.
161. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов / Социальная психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов вузов / сост.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – С. 415–427.
162. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. Учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: АСАР. – 2005. – 768 с.
163. Якимович, О.В. Особенности гуманистических черт характера подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук – 19.00.01 / О.В. Якимович; ЛГУ. – Л., 1990.
164. Aronfreed, J. The socialization of altruistic and sympathetic behavior: some theoretical and experimental analysis / J. Aronfreed //

- J.R. Macaulay, L. Berkowitz (eds.). *Altruistic and helping behavior*. – N. Y., 1970.
165. Bar-Tal, D. *Prosocial behavior* / D. Bar-Tal. – Washington, D.C., 1976.
 166. Barry, D. *Dave Barry's guide to love and/or sex* / D. Barry. – Emmaus, PA: Rodale Press, 1987.
 167. Batson, C.D. *The altruism question. Toward a social psychological answer* / C.D. Batson. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.
 168. Batson, C.D. *Prosocial motivation: is it ever truly altruistic?* / C.D. Batson // L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 20, pp. 65 –122). – San Diego, CA: Academic Press, 1987.
 169. Berkowitz, L. *The self, selfishness and altruism* / L. Berkowitz // J.R. Macaulay, L. Berkowitz (eds.). *Altruistic and helping behavior*. – N. Y., 1970.
 170. Bryan, J. *Children's reactions to helpers: their money isn't where their mouths are* / J. Bryan // J.R. Macaulay, L. Berkowitz (eds.). *Altruistic and helping behavior*. – N. Y., 1970.
 171. Eagly, A.H. *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation* / A.H. Eagly. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
 172. Eagly, A.H. *Gender and influence ability: stereotype versus behavior* / A.H. Eagly, W. Wood // V.E. O'Leary, R.K. Unger and B.S. Wallston (eds.), *Women, gender, and social psychology*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
 173. Gergen, K.J. *The social construction of helping relationships* / K.J. Gergen, M.M. Gergen // J.A. Nadler and B.M. DePaulo (eds.), *New generations in helping*. – N. Y.: Academic Press, 1983.
 174. Hoffman, M.L. *Empathy, its development and prosocial implications* / M.L. Hoffman // C.B. Keasey (ed.). *Nebraska symposium on motivation*. – Lincoln, Nebraska, 1978.
 175. Homans, G.C. *Social behavior: its elementary forms* / G.C. Homans. – N. Y., 1961.
 176. Kelly, H.H. *Interpersonal relations: a theory of interdependence* / H.H. Kelly, J.W. Thibaut. – N. Y.: Wiley, 1978.
 177. Latane, B. *The unresponsive bystander: why doesn't he help?* / B. Latane, J.M. Darley. – N.Y., 1968.
 178. Macaulay, J.R. *Altruism and helping behavior* / J.R. Macaulay, L. Berkowitz. – N. Y., 1970.
 179. Mills, J. *Communal and exchange relationships* / J. Mills, M.S. Clark // L. Wheeler (ed.), *Review of personality and social psychology*. – Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

180. Montada, L. Justice and prosocial commitments / L. Montada, A. Schneider // L. Montada and H.W. Bierhoff (eds), *Altruism in social systems.* – Lewiston, N. Y.: Hogrefe, 1991.
181. Montada, L. Altruism in social system / L. Montada, H.W. Bierhoff (eds.). – Lewiston, N. Y.: Hogrefe, 1991.
182. Nadler, A. The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reaction to help: theory development and empirical validation / A. Nadler, J.D. Fisher // L. Berkowitz (ed.). – *Advances in experimental social psychology.* – Orlando, FL: Academic Press, 1986.
183. Piliavin, J.A. The helpful but helpless female: a myth or reality? / J.A. Piliavin, R.K. Under // V.E. O’Leary, R.K. Unger and B.S. Wallston (eds.), *Women, gender and social psychology* (pp. 149–189). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
184. Peterson, C. Learned helplessness: a theory for the age of personal control / C. Peterson, S.F. Maier, M.E.P. Seligman. – Oxford University Press. 1993.
185. Schopler, J. An attribution analysis of some determinants of reciprocating a benefit / J. Schopler // Macaulay J.R., Berkowitz L. (eds.) *Altruism and helping behavior.* – N. Y., 1970.
186. Schwartz, N. Feelings as information. Informational and motivational functions of affective states / N. Schwartz // E.T. Higgins and R.M. Sorrentino (eds), *Handbook of motivation and cognition.* – N. Y.: Guilford Press, 1990.
187. Staub, E. Development and maintenance of prosocial behavior: international perspectives on positive morality / E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, J. Reykowski (eds). – N. Y.: Plenum, 1984.
188. Wills, T.A. Nonspecific factors in helping relationship / T.A. Wills. – N. Y.: Academic press, 1982.
189. Wills, T.A. Basic processes in helping relationship / T.A. Wills. – N. Y.: Academic Press, 1982.
190. Zanden, V. Social psychology / V. Zanden, W. James. – 4-th ed. – N. Y.: McGraw – Hill, Inc., 1987. – 646 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ТЕСТ

Данная методика представляет собой многомерный инструментарий, основанный на принципе стандартизированного самоотчета испытуемого и предназначенный для изучения структуры личности в границах определенных факторов.

Описание. Методика ПДТ представляет собой опросник, состоящий из 174 пунктов в виде утверждений типа: «Кое-кто настроен против меня», «Я человек твердых убеждений» и др.

Пункты опросника сгруппированы в 14 шкал. Шкалы нижнего уровня, их 10, описывают: невротизм, психотизм, депрессию, совесть, эстетическую впечатлительность, женственность, расторможенность, общую активность, робость (стеснительность), общительность.

Шкалы верхнего уровня характеризуют: психическую неуравновешенность (группируются на базе 1, 2 и 3 шкал нижнего уровня), асоциальность (4 и 5 шкалы), интроверсию (6, 7 и 8 шкалы) и сензитивность (9 и 10 шкалы).

Краткая характеристика шкал теста.

А. Нижний уровень.

1. Невротизм. Предназначена для измерения уровня невротизации. Содержательно фактор «невротизм» близок к понятию астенической личности в пограничной психиатрии и фиксирует уровень тревожности, возбудимости, впечатлительности, эмоциональной зрелости. К характеристикам астенического типа подростка относят: неуверенность в себе, нерешительность, неспособность преодолевать житейские трудности, психическую невыносимость.

2. Психотизм. Предназначена для измерения степени психической адекватности личности. Данная шкала фиксирует аутичность личности, которая характеризуется своеобразной отчужденностью от среды, замкнутостью, недоступностью для общения с другими. Психотическая личность находится в постоянном внутреннем конфликте с собой, постоянно напряжена и возбуждена вне зависимости от степени напряженности реальной ситуации. Такое хроническое напряжение может без внешнего повода прорваться в неожиданных аффективных реакциях озлобления, ярости, страха и т.п.

3. Депрессия. Шкала предназначена для измерения глубины субъективных переживаний, возникающих при снижении доминирующего фона настроения. Под депрессией М.С. Лебединский и

В.Н. Мясищев понимают «угнетенное состояние, вызываемое тягостными событиями и переживаниями».

Содержательные утверждения, собранные в шкале «депрессия», отражают самооценку доминирующего фона настроения, идеи самообвинения, субъективных трудностей в организации деятельности, низкой фрустрационной толерантности.

4. Совестьливость. Предназначена для измерения степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям. Шкала фиксирует чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов.

5. Расторможенность. Измеряет степень сдержанности, социализированности поведения. Шкала фиксирует уровень социальной конфликтности, самоконтроль, импульсивность.

6. Общая активность. Предназначена для измерения общего уровня активности, энергичности и астеничности личности. Шкалы аналогичного содержания имеются в большинстве тестов для исследования темперамента. Диагностирует лидерские способности подростков, поскольку высокая активность, как правило, сопровождается умением сплотить коллектив, правильно распределить обязанности. Таких людей хорошо слушаются, им подчиняются, с их требованиями считаются.

7. Робость, стеснительность. Предназначена для измерения робости, стеснительности, скованности в интерперсональных отношениях. Шкала фиксирует такие биполярные качества личности, как решительность–пассивность, уверенность–неуверенность, смелость–робость в межличностных отношениях.

8. Общительность. Данная шкала направлена на измерения широты и интенсивности общения. Данный фактор измеряет богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткость отношения к людям.

9. Эстетическая впечатлительность. Шкала измеряет чувствительность к эстетическим и художественным ценностям. Вероятно, как отмечает Л.Т. Ямпольский, этот фактор может быть соотнесен с представлениями И.П. Павлова о «художественном» и «мыслительном» типах человеческой личности. В этом случае область высоких значений фактора будет соответствовать художественному типу с чувственным, конкретно-образным мышлением, с выраженным восприятием действительности, а область низких значений – мыслительному типу с относительным преобладанием второй сигнальной системы, характеризующейся гипертрофией абстрактного мышления.

10. Женственность. Измеряет степень идентификации испытуемого с женской ролью, предписываемой культурой и обществом.

Шкала фиксирует склонность к волнениям, к самооценке и самоанализу, скромность в поведении, погруженность в личные проблемы. Однако фиксация погруженности в личные проблемы и переживания не несет невротической и инфантильной природы.

Б. Верхний уровень.

11. Психическая неуравновешенность. Предназначена для интегральной оценки психической устойчивости. Оценка по этой шкале является обобщением оценок по трем шкалам нижнего уровня: невротизм, психотизм, депрессия. Фактор «психическая неуравновешенность» указывает на уровень дезадаптации, тревожности, потерю контроля над влечениями, оценивает уровень психической устойчивости и, как следствие, ровность, стабильность, последовательность и целенаправленность поведения.

12. Асоциальность. Оценивает социальную приспособленность. Шкала сформировалась из вопросов двух шкал третьего уровня – «совестливость» и «расторженность».

13. Интроверсия. Шкала измеряет степень социальной контактности личности. Аналогичные по содержанию факторы имеются в моделях личности Г. Айзенка и Р.Б. Кэттелла. В настоящем опроснике оценка по шкале «интроверсия» получена путем обобщения трех шкал нижнего уровня: «общая активность», «робость» и «общительность». Фактор «интроверсия» измеряет уровень активности личности в коллективе, степень включенности в общественные виды деятельности.

14. Сензитивность. Шкала предназначена для измерения тонкости эмоциональных переживаний. Она является шкалой, обобщающей информацию от шкал нижнего уровня: «эстетической впечатлительности» и «женственности». Данная шкала фиксирует чувствительность, ранимость, артистичность, художественное восприятие окружающего, учтивость, вежливость, деликатность, эмоциональную зрелость. Диагностирует широту интересов и духовные ценности.

Таким образом, все четыре фактора верхнего уровня выступают как «воедино связанная совокупность внутренних условий», модифицирующих социальное поведение индивида, т.е. реакция подростка на социальную ситуацию микросоциального окружения зависит от степени выраженности анализируемых черт личности.

Предъявление методики. Перед началом исследования испытуемым (количество которых при групповом тестировании не должно превышать 25–30 человек) предоставляется возможность ознакомиться с текстом инструкции, самого опросника и бланка ответов. Экспериментатор должен ответить на все вопросы испытуемых, касающиеся процедуры обследования.

Инструкция для испытуемого

Представьте себе: все, что вы прочтете ниже, написано от вашего имени человеком, давно и хорошо вас знающим (кем-нибудь из родителей, товарищей, учителей и т.п.). Кое-что из написанного верно, то есть так вы думаете на самом деле, а кое-что, наверно, неправда, вы так не думаете. Отметьте, что из написанного здесь верно, правда, а что неверно, неправда. Для этого на бланке ответов обведите тот ответ, который верен – В или неверен – НВ. Отвечая, старайтесь соблюдать следующие простые правила:

1. Все ответы даются на бланке для ответов. В самом опроснике никаких пометок делать не следует.

2. Будьте внимательны, следите за тем, чтобы номер ответа совпал с номером вопроса на бланке для ответов.

3. Если какое-либо утверждение покажется вам неподходящим, постарайтесь дать наилучший предположительный ответ.

4. Это задание на скорость, поэтому не тратьте много времени на обдумывание. Давайте тот ответ, который первый приходит вам в голову, тогда сможете быстро закончить работу.

СПИСОК УТВЕРЖДЕНИЙ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ТЕСТА

1. Обычно я просыпаюсь утром свежим и отдохнувшим.
2. Временами я волнуюсь из-за пустяков.
3. Большую часть времени я чувствую общую слабость.
4. Я часто тревожусь.
5. Кое-кто настроен против меня.
6. Часто различная пища кажется мне одинаковой на вкус.
7. Глупо осуждать человека за обман того, кто позволяет себя обманывать!
8. Окружающее мне часто кажется нереальным.
9. Когда я строю планы, я часто рассчитываю на счастливый случай и везение.
10. Порой мне кажется, что трудностей слишком много и мне их не преодолеть.
11. Меня редко посещают грустные мысли.
12. Когда я что-либо делаю (работаю, ем, двигаюсь), я часто перескакиваю с одного на другое, а не действую обдуманно и методично.
13. Я верю, что любые, даже скрытые поступки не окажутся безнаказанными.
14. Я считаю, что надоевшую повседневную работу всегда следует доводить до конца, даже если кажется, что в этом нет необходимости.
15. Я человек твердых убеждений.
16. Я люблю пофлиртовать (вести игривый разговор, кокетничать).
17. Мне нравятся компании, где подшучивают друг над другом.
18. Я люблю подвижные игры и развлечения.
19. Мне нравится верховая езда.

20. Я часто много теряю из-за своей нерешительности.
21. Мне трудно поддерживать разговор с малознакомыми людьми.
22. Часто я с большим трудом могу скрыть свою застенчивость.
23. Я регулярно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.
24. Я общительный человек.
25. Я люблю вечеринки и шумные веселые компании.
26. Я охотнее куплю книгу об особенностях государственного управления в разных странах, чем книгу по искусству.
27. Меня всегда интересовала техника (автомобили, самолеты, мотоциклы).
28. В газете меня больше заинтересует статья с заголовком «Современные проблемы культуры и искусства», чем с заголовком «Улучшение производства и торговли».
29. Мне хотелось бы быть медработником (врачом, медсестрой и т.п.).
30. Мне бы понравилась работа секретаря.
31. Временами я бываю злым и раздражительным.
32. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я даже не могу усидеть на месте.
33. Мне часто говорят, что я вспыльчив.
34. Я часто сожалею о том, что я такой раздражительный и ворчливый.
35. У меня отсутствуют враги, которые всерьез мне желают навредить.
36. У меня бывают странные и необычные мысли.
37. Почти каждый день случается что-то такое, что пугает меня.
38. Иногда мне нравится причинять боль людям, которых я люблю.
39. Временами я чувствую себя бесполезным.
40. Мои родители бывают часто настроены против моих знакомых.
41. У меня бывает настроение, когда я легко отвлекаюсь от дела, становлюсь рассеянным и мечтательным.
42. Временами я испытываю ненависть к членам своей семьи, которых обычно люблю.
43. Я строго соблюдаю принципы нравственности и морали.
44. Если бы я был вынужден солгать человеку, мне бы пришлось смотреть в сторону, так как было бы трудно смотреть ему в глаза.
45. Меня возмущает, что преступника могут освободить благодаря ловкой защите адвоката.
46. Я очень редко прогуливаю школьные уроки.
47. Шутки о смерти в разговоре вполне допустимы и приличны.
48. Я люблю танцевать.
49. Я охотнее посмотрю соревнования фехтовальщиков, чем боксеров.
50. Мне нравится (или нравилась раньше) рыбная ловля.
51. Мне хочется быть менее застенчивым.
52. Когда я нахожусь в компании, я мучаюсь выбором темы для разговора.
53. Я охотно знакоюсь с новыми людьми.

54. Раньше я входил в компанию, где все стояли друг за друга.
55. Счастливее всего я чувствую себя в одиночестве.
56. По-моему, интереснее быть инженером, чем философом.
57. Думаю, что я более чувствителен к прекрасному, эстетическим сторонам жизни, чем большинство людей.
58. Я гораздо больше заинтересован в деловых и материальных успехах, чем в поисках духовных и художественных ценностей.
59. Я люблю готовить пищу.
60. Будь я художником, мне бы понравилось рисовать цветы.
61. Я вспыльчив, но быстро успокаиваюсь.
62. Иногда я настолько возбуждаюсь, что мне бывает трудно заснуть.
63. Думаю, что нервы у меня в порядке (такие же, как у большинства окружающих).
64. Обычно я спокоен и меня трудно вывести из равновесия.
65. Я ужасно боюсь грозы.
66. Многих людей можно обвинить в развращенности.
67. Я бы добился значительно больших успехов, если бы люди относились ко мне лучше.
68. У меня бывают необычные, мистические (таинственные) переживания.
69. Даже среди людей я чувствую свое одиночество.
70. Мечты в моей жизни занимают много места, но я этого никому не говорю.
71. Мои намерения часто кажутся мне настолько трудно выполнимыми, что я отказываюсь от них.
72. Чаще всего у меня бывает сразу несколько различных увлечений, я очень редко увлекаюсь чем-то одним надолго.
73. Я всегда следую чувству долга и ответственности.
74. Думаю, что существует одно-единственное понимание смысла жизни.
75. Я люблю лекции на серьезные темы.
76. Иногда меня так забавляет ловкость плута, что я начинаю ему сочувствовать.
77. Я стараюсь избегать необычных высказываний, которые смущают окружающих.
78. Мне бы понравилось быть автогонщиком.
79. Иногда я дразню животных.
80. Мне бы понравилась охота на львов и тигров.
81. Я редко заговариваю с детьми первым.
82. В школе мне трудно говорить перед всем классом.
83. Я схожусь с людьми так же легко, как и другие.
84. Мне хотелось бы чаще встречаться со своими друзьями вне школы.
85. Мне нравятся коллективные мероприятия, потому что я там могу побыть среди людей.

86. Я охотно отдохну в тихом домике вдаль от людей и дорог, чем в оживленном курортном городе.
87. Я охотнее прочту хороший исторический роман, чем научное сообщение об открытии и использовании мировых ресурсов.
88. Я люблю поэзию.
89. Мне бы понравилось быть цветоводом.
90. Я люблю детей.
91. Я так остро переживаю свои неприятности, что подолгу не могу выбросить их из головы.
92. Бывало, что из-за волнений у меня пропадал сон.
93. Меня трудно рассердить.
94. Меня настолько волнуют некоторые вещи, что мне даже говорить о них трудно.
95. Думаю, что почти каждый может солгать, чтобы избежать неприятности.
96. Безопаснее всего никому не доверять.
97. Я часто замечаю, что люди относятся завистливо и недоверчиво к моим удачным идеям только потому, что не они первыми додумались до них.
98. Я опасаясь некоторых предметов или людей, хотя знаю, что они для меня безвредны.
99. Нередко бывают ситуации, когда легко потерять надежду на успех.
100. Иногда я хвалю людей, которых знаю очень мало.
101. Я легко прихожу в замешательство.
102. У меня бывают достаточно длительные периоды, когда не могу ничего делать, потому что трудно заставить себя взяться за работу.
103. Порой мне кажется, что я ни на что не гожусь.
104. Когда кто-нибудь проявляет глупость или невежество, я стараюсь его поправить.
105. Я люблю читать книги, заметки, статьи на темы нравственности и морали.
106. В школе у меня часто плохие оценки по поведению.
107. Я люблю подшучивать над людьми.
108. Спортивные игры и соревнования доставляют мне большее удовольствие, если я заключаю пари (бьюсь об заклад).
109. Я люблю волнение и напряжение большого скопления людей.
110. Я люблю охоту.
111. Я без страха и смущения вхожу в комнату, где уже собрались и беседуют люди.
112. Иногда из-за своей сдержанности мне бывает трудно отстаивать права.
113. Попадая в новый коллектив, я быстро приспосабливаюсь.
114. Я активно участвую в организации компании, игр и других мероприятий.
115. По возможности я стараюсь избегать большого скопления людей.

116. На производстве мне было бы интереснее заниматься делами, связанными с техникой, чем работать с людьми.
117. Мне больше нравятся пища, приготовленная из необычных экзотических продуктов, чем привычное блюдо.
118. Будь я журналистом, мне бы понравилось писать о театре.
119. Меня всегда очень мало привлекали игры с куклами.
120. Думаю, что мне бы понравилась профессия портного по платью.
121. Я все принимаю близко к сердцу.
122. Ожидание действует мне на нервы.
123. Раз в неделю или чаще я бываю возбужденным и взволнованным;
124. Я все чувствую более остро, чем другие.
125. Думаю, что за мной следят.
126. Большую часть времени я чувствую, что моя голова и нос чем-то заполнены.
127. Временами мне хочется нанести повреждение себе или кому-нибудь из окружающих.
128. Люди безразличны и равнодушны к тому, что может случиться с другими.
129. Плохие, часто даже ужасные слова приходят мне в голову, и я не могу от них избавиться.
130. Временами мне очень хотелось навсегда уйти из дому.
131. Мое поведение в сильной степени зависит от обычаев окружающих меня людей.
132. Я предпочитаю действовать импульсивно, под влиянием момента, даже если это приведет к дальнейшим трудностям.
133. Я могу сослаться на болезнь, чтобы избежать чего-нибудь неприятного.
134. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
135. Всякая грязь пугает меня и вызывает отвращение.
136. Я люблю поговорить на сексуальные (любовные) темы.
137. Мне доставляет удовольствие разыгрывать беззлобные шутки.
138. Меня смущают неприличные анекдоты.
139. Если возникнет необходимость, я сумею организовать и повести за собой товарищей.
140. Для отдыха я предпочитаю чтение или другие интеллектуальные занятия активным, подвижным играм и развлечениям.
141. В компании я чувствую себя несколько неловко и из-за этого произвожу впечатление хуже, чем мог бы.
142. Если люди в магазине или на улице наблюдают за мной, мне становится несколько не по себе.
143. Мне бывает трудно изложить свои мысли словами, поэтому я не включаюсь в беседу с такой готовностью, как другие.
144. Мне разонравилось бывать в среде людей.

145. Если планируется коллективное мероприятие или поездка, я всегда рад присоединиться к компании.
146. Я мог бы быть счастлив, живя один в избушке среди гор и лесов.
147. По телевизору я охотнее посмотрю передачу о новых изобретениях, чем концерт.
148. Иногда я бываю, неуступчив и упрям просто из принципа, а не потому, что это для меня важно.
149. Я бы хотел быть певцом.
150. Я люблю собирать цветы и выращивать комнатные растения.
151. Я впечатлительнее большинства людей.
152. Я легко теряю терпение в общении с людьми.
153. Иногда какой-нибудь пустяк овладевает моими мыслями и беспокоит несколько дней.
154. Критика и замечания в мой адрес меня мало задевают.
155. Иногда мне кажется, что я нахожусь на грани нервного срыва.
156. Часто мои поступки неправильно понимаются окружающими.
157. Я считаю, что многие способны пойти на нечестный поступок ради получения выгоды.
158. Меня крайне редко наказывали без причины.
159. Против меня что-то замышляется.
160. Привычки некоторых членов моей семьи меня очень раздражают.
161. У меня редко бывают приступы плохого настроения.
162. Бывает, я отказываюсь от начатого дела потому, что не верю в свои силы.
163. В моей семье есть нервные люди.
164. Меня раздражает, когда женщина курит.
165. Я считаю, что соблюдение закона является обязательным.
166. Почти всегда я испытываю потребность в острых ощущениях.
167. В разговорах с представителями противоположного пола я избегаю любых щекотливых тем, которые могут вызвать смущение.
168. Я люблю играть в карты, домино и другие игры на деньги.
169. Будь я журналистом, мне бы понравилось писать о спорте.
170. Иногда я заставляю своих друзей пойти куда-нибудь, хотя они говорят, что им хотелось бы остаться дома.
171. Я верю в чудеса.
172. Если необходимо выступить или высказать свое мнение, то присутствие большого числа людей меня мало смущает.
173. Я легко прихожу в замешательство.
174. Мне было легко и интересно отвечать на вопросы.

Обработка результатов. Обработка результатов производится с помощью ключей. Ответу, совпадающему с ключом, присваивается 1 «сырой» балл.

КЛЮЧ МЕТОДИКИ ПДТ

Название шкалы	Группирование ответов по шкалам	Макс. балл
1. Невротизм	Верно: 2, 3, 4, 31, 32, 33, 34, 61, 62, 91, 92, 94, 121, 122, 123, 124, 151, 152, 153, 154, 155 Неверно: 1, 63, 64, 93	25
2. Психотизм	Верно: 5, 6, 7, 8, 36, 37, 38, 65, 66, 67, 68, 95, 96, 97, 98, 125, 126, 127, 128, 129, 156, 157, 158, 159 Неверно: 35	25
3. Депрессия	Верно: 9, 10, 12, 39, 40, 41, 42, 69, 70, 71, 72, 99, 100, 101, 102, 103, 130, 131, 132, 133, 160, 162, 163 Неверно: 11, 161	25
4. Совестьливость	Верно: 13, 14, 15, 43, 44, 45, 73, 74, 75, 104, 105, 134, 135, 164, 165	15
5. Расторможенность	Верно: 16, 17, 46, 47, 76, 106, 107, 108, 136, 137, 166, 168 Неверно: 77, 138, 167	15
6. Общая активность	Верно: 18, 19, 48, 50, 78, 79, 80, 108, 109, 110, 139, 140, 169, 170 Неверно: 49	15
7. Робость	Верно: 20, 21, 22, 51, 52, 81, 82, 112, 141, 142, 143 Неверно: 53, 83, 111, 113	15
8. Общительность	Верно: 23, 24, 25, 53, 54, 84, 85, 86, 114, 145 Неверно: 55, 115, 116, 144, 146	15
9. Эстетическая впечатлительность	Верно: 26, 28, 56, 57, 58, 87, 88, 89, 117, 118, 147, 148, 149 Неверно: 27, 119	15
10. Женственность	Верно: 29, 30, 59, 60, 89, 90, 120, 149, 150 Неверно: 119	10
11. Психическая неуравновешенность	Верно: 2, 4, 10, 11, 32, 39, 41, 69, 71, 99, 121, 124, 151, 153, 154, 155, 156, 162, 173 Неверно: 161	20
12. Асоциальность	Верно: 16, 17, 106, 107, 166 Неверно: 13, 15, 43, 44, 45, 73, 77, 138, 165, 167	15
13. Интроверсия	Верно: 21, 22, 51, 52, 81, 82, 112, 115, 141, 142, 143 Неверно: 24, 25, 53, 83, 84, 111, 113, 114, 172	20
14. Сензитивность	Верно: 26, 28, 29, 56, 88, 89, 117, 118, 120, 147, 150, 171 Неверно: 27, 58, 119	15

Интерпретация результатов:

Результаты психодиагностического тестирования интерпретируются, исходя из оценок, полученных каждым испытуемым. На основе этих оценок составляется психологическая характеристика индивидуальных и личностных черт тестируемого.

Оценки в стэнах и «сырых» баллах	Название и содержание шкал
	1. Невротизм
$\frac{1-2}{0-4}$	а) чаще всего спокоен и невозмутим, однако в некоторых случаях (конфликты, экзамены) могут возникать чувства беспокойства и боязливости, сомнения в своих силах и способностях. В общении, как правило, тактичен, но не всегда деликатен;
$\frac{3-6}{5-13}$	б) характерны спокойствие и непринужденность, активен, деятелен, инициативен, честолюбив, склонен к соперничеству и соревнованию. Отличает серьезность и реалистичность, высокая требовательность к себе;
$\frac{7-10}{14-25}$	в) характерны высокая тревожность, чувство беспокойства и боязливости, склонность к сомнениям, крайняя нерешительность. Чувствителен, впечатлителен, легко раним. Отличает неуверенность в своих силах, стремление к последовательности действий и поступков, стереотипный образ жизни, педантичность. Отличается достаточно высоким чувством долга и ответственности. Старается быть аккуратным и обязательным.
	2. Психотизм
$\frac{1-2}{0-5}$	а) характеризуется аккуратностью, обязательностью, добросовестностью, миролюбием. Не склонен к зависти и соперничеству, охотно подчиняется власти и авторитету, не проявляет своеволия и честолюбия. Обычно мало инициативен и несамостоятелен. Нуждается в постоянном внимании, контроле и поддержке;
$\frac{3-6}{6-12}$	б) уравновешен, не «афиширует» свои чувства и эмоции. Спокойно воспринимает критику и замечания, если они не чрезмерны. По многим вопросам имеет свое собственное мнение и старается его отстаивать. Склонен скорее к сотрудничеству и компромиссам, чем к соперничеству;
$\frac{7-10}{13-25}$	в) характерны повышенная напряженность и возбудимость. Чрезвычайно заботится о своем личном престиже, болезненно реагирует на критику и замечания. Отличает эгоистичность, самодовольство и чрезмерное самомнение.
	3. Депрессия
$\frac{1-2}{0-6}$	а) характерны жизнерадостность, энергичность и предприимчивость. Уверен в своих силах. Охотно участвует в деятельности, требующей активности и решительности. Однако отличается импульсивностью, что часто приводит к невыполнению обещаний, непоследовательности и беспечности;
$\frac{3-6}{7-14}$	б) достаточно волевой человек, однако при столкновении с серьезными трудностями впадает в отчаяние, теряет уверенность в се-

	бе. Способен, когда надо, проявить инициативу и решительность. Старается выполнять свои обещания и дорожит собственным словом;
$\frac{7-10}{15-25}$	в) характеризуется старательностью, добросовестностью и обязательностью. Бывает крайне нерешителен, не способен к принятию ответственных решений, не уверен в себе. Отличительная особенность – тоскливое настроение, угнетенное состояние, мрачность и угрюмость. Вместе с тем за внешним фасадом отчужденности и недоступности скрываются чуткость и душевная отзывчивость.
	4. Совестливость
$\frac{1-2}{0-4}$	а) обычно легкомыслен, небрежен и безответствен. Часто уклоняется от выполнения своих обязанностей, небрежно относится к законам и моральным нормам;
$\frac{3-7}{5-10}$	б) характеризуется порядочностью, требователен к себе и другим людям. Чаще всего стремится действовать в соответствии со своей честью и совестью. Но возможны и отступления от общепринятых моральных норм;
$\frac{8-10}{11-15}$	в) руководствуется чувством долга, с уважением относится к моральным нормам. Всегда точен и аккуратен в делах, во всем любит порядок, отличается ответственностью и добросовестностью.
	5. Расторможенность
$\frac{1-3}{0-4}$	а) уступчив, сдержан, осторожен. Ориентирован на социальное окружение, не стремится к новым впечатлениям. Собственных увлечений почти не имеет;
$\frac{4-7}{5-10}$	б) обычно спокоен и рассудителен. С интересом относится ко всему новому и необычному, однако нельзя сказать, что это увлекающаяся натура. Иногда бывает упрям и несговорчив;
$\frac{8-10}{11-15}$	в) импульсивен и несдержан, не умеет или не желает сдерживать удовлетворение своих желаний. Ярко выражено влечение к острым эмоциональным переживаниям. Разговорчив, раскован, охотно участвует в коллективных мероприятиях, живо откликается на любые происходящие события.
	6. Общая активность
$\frac{1-2}{0-5}$	а) пассивен, безынициативен и недостаточно энергичен. Характеризуется медлительностью (в речи, движениях) и малоподвижностью. Отдает предпочтение сидячей и однообразной работе. Имеет слабо выраженное стремление к достижениям и успехам. Чаще всего уклоняется от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывает ответственность и работу на плечи других людей;
$\frac{3-7}{6-10}$	б) в меру энергичен и предприимчив. Достаточно работоспособен. Одинаково хорошо адаптируется к различным условиям жизнедеятельности и видам работ. Обладает хорошими исполнительскими способностями;
$\frac{8-10}{11-15}$	в) отличает неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей. Отдает предпочтение активной деятельности, стремится быть на виду и во все вмешиваться. Обладает организаторскими способностями и лидерскими качествами.

	7. Робость
$\frac{1-3}{0-4}$	а) смел, решителен, склонен к риску, как правило, решения принимает быстро и незамедлительно приступает к их осуществлению. В общении держится свободно и независимо. Любит во все вмешиваться, быть всегда на виду, имеет много друзей и еще обширней – круг знакомых;
$\frac{4-6}{5-8}$	б) чаще всего смел и решителен, но не настолько, чтобы ввязаться в авантюру. Как правило, перед тем, как принять решение, всесторонне взвесит все «за» и «против». Трудностей в общении не испытывает, без труда может установить контакт даже с незнакомым человеком, в коллективе сторонник «золотой середины»;
$\frac{7-10}{9-15}$	в) застенчив, избегает рискованных ситуаций. Неожиданные события встречает с беспокойством. В общении скован и стеснителен, старается не выделяться, находиться в тени и ни во что не вмешиваться. Предпочитает узкий круг знакомых и друзей.
	8. Общительность
$\frac{1-2}{0-3}$	а) избегает эмоциональной близости с людьми. Устанавливает чисто формальные межличностные отношения. Любит одиночество, тяготеет к общению с людьми. Близких друзей почти не имеет;
$\frac{3-8}{4-13}$	б) отличают ровные отношения с людьми. Как правило, довольно общителен, добр и заботлив, чувствует себя одинаково уютно и в большой шумной компании, и в одиночестве. Проявляет стремление к расширению круга знакомств, однако в основном ориентируется на поддержание тесных эмоциональных связей с небольшой группой друзей;
$\frac{9-10}{14-15}$	в) характерны естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие, общительность и отзывчивость. Имеет много друзей и знакомых, легко сходится с людьми, в одиночестве скучает, охотно принимает участие в групповых мероприятиях, любит работать и отдыхать в компании.
	9. Эстетическая впечатлительность
$\frac{1-2}{0-5}$	а) отличает рассудочность, абстрактный тип мышления и восприятия. Ко всему в жизни подходит с логической меркой, всему старается найти рациональное объяснение. Обычно очень практичен, трезво оценивает обстоятельства и людей;
$\frac{3-7}{6-10}$	б) отличается критичностью мышления, настороженно относится к авторитетам и нестандартным ситуациям. В меру чувствителен и утончен, имеет хороший художественный вкус. В жизни в равной степени руководствуется как логикой и разумом, так и эмоциями;
$\frac{8-10}{11-15}$	в) наделен богатым воображением, фантазией, увлекающаяся и эмоциональная натура, В поведении не хватает чувства ответственности и реализма, в суждениях – зрелости и здравомыслия. Больше доверяет собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий.

10. Женственность	
$\frac{0-1}{0-1}$	а) смел, предприимчив, стремится к самоутверждению, склонен к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования. Любит чувственные удовольствия, верит в силу, а не в искусство, снисходительно относится к своим слабостям;
$\frac{2-5}{2-5}$	б) обычно практичен, трезв и реалистичен, но вместе с тем не прочь пофантазировать, поразмышлять о себе и других людях, о жизни и событиях, иногда любит пофилософствовать. В поведении не всегда хватает смелости, решительности и настойчивости. Если его заинтересовать, становится уступчив, мягок. Иногда способен пойти на риск, но только после всестороннего обдумывания своих действий и учета последствий;
$\frac{6-10}{6-10}$	в) чувствителен, склонен к волнениям, мягок, уступчив, скромнен в поведении. Испытывает тягу к фантазированию и эстетическим занятиям. Чаще всего озабочен личными проблемами, склонен к самоанализу и самокритике. Пассивен, зависим, избегает соперничества, легко уступает, подчиняется, охотно принимает помощь и поддержку.

**Методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере»
(разработана О.Ф. Потемкиной)
Шкала А «Выявление установок, направленных на «альтруизм–эгоизм»**

Инструкция: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них «да» или «нет», исходя из имеющейся у вас тенденции поведения в данной ситуации.

Текст опросника:

1. Вам часто говорят, что вы больше думаете о других, чем о себе?
2. Вам легче просить за других, чем за себя?
3. Вам трудно отказать людям, когда они вас о чем-либо просят?
4. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
5. Для себя вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
6. Вы стремитесь сделать как можно больше для других людей?
7. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни – жить для других людей?
8. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
9. Ваша отличительная черта – бескорыстие?
10. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
11. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
12. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
13. Ваша отличительная черта – стремление помочь другим людям?
14. Вы считаете, что сначала человек должен думать о себе, а потом уже о других?
15. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
16. Вы убеждены, что не нужно для других сильно напрягаться?
17. Для себя у вас обычно не хватает ни сил, ни времени?
18. Свободное время вы используете только для своих увлечений?
19. Вы можете назвать себя эгоистом?
20. Вы способны сделать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

Обработка результатов:

Ключ к опроснику: проставляется по 1 баллу при ответах «да» на вопросы 1–4, 6, 7, 9, 13, 17 и ответах «нет» на вопросы 5, 8, 10–12, 14–16, 18–20. Затем подсчитывается общая сумма баллов:

Выводы:

Чем набранная сумма баллов больше 10, тем в большей степени у субъекта выражен альтруизм, желание помочь людям. И наоборот, чем сумма баллов меньше 10, тем больше у субъекта выражена эгоистическая тенденция.

**Опросник для диагностики способности к эмпатии
(А. Мехрабиен, Н. Эпштейн)**

Инструкция: Прочитайте утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие или несогласие с каждым из них. Для этого в соответствующей графе ответного листа проставьте «+».

Текст опросника:

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
3. Когда со мной кто-то рядом нервничает, я тоже начинаю нервничать.
4. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
5. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
6. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
7. Я сильно волнуюсь, когда должен сообщить людям неприятное для них известие.
8. На мое настроение сильно влияют окружающие меня люди.
9. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
10. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
11. Когда я вижу плачущего человека, то и сам расстраиваюсь.
12. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым.
13. Когда я читаю книгу (роман, повесть), то так переживаю, как будто то, о чем читаю, происходит на самом деле.
14. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
15. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг волнуется.
16. Мне неприятно, когда люди смотрят кино, вздыхают и плачут.
17. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
18. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
19. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
20. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
21. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.

22. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.

23. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.

24. Я могу оставаться равнодушным к любому волнению вокруг.

25. Маленькие дети плачут без причины.

ЛИСТ ОТВЕТОВ

Номер суждения	Да (всегда)	Скорее да, чем нет (часто)	Скорее нет, чем да (редко)	Нет (никогда)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

Ключ к опроснику (А. Меграбян, Н. Эпштейна)

Номер суждения	Да (всегда)	Скорее да, чем нет (часто)	Скорее нет, чем да (редко)	Нет (никогда)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4

Методика «Незаконченные предложения»

Инструкция: Тест содержит 10 незаконченных предложений, необходимо написать к ним окончания. Не нужно раздумывать, нужно сразу записать первое пришедшее в голову окончание предложения. Старайтесь работать быстро.

Список предложений:

1. Когда вижу, что другому срочно требуется помощь, то я ...
2. Если помощь другому человеку не требует многих затрат (усилий), то я ...
3. Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то я ...
4. Я помогаю другим людям, чтобы ...
5. Я более склонен(а) приносить пользу другому, если нахожусь в ...
6. Я стану оказывать помощь человеку, если ...
7. Я помогаю другим людям, если ...
8. Когда слышу, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, то я ...
9. Когда за свою помощь не получаю благодарности, то я ...
10. Справедливая помощь – это когда ...

Категории контент-анализа

№	Предложения, направленные на изучение мотивации поступков в различных ситуациях	Категории анализа ответов (мотивы оказания помощи)				
		1	2	3	4	5
1	Когда вижу, что другому срочно требуется помощь, то я ...	Отказ от оказания помощи	Оказание помощи в зависимости от ситуации	Готовность к оказанию помощи	Оказание помощи	
2	Если помощь другому человеку не требует многих затрат (усилий), то я ...	Отказ от оказания помощи	Оказание помощи в зависимости от ситуации	Оказание помощи		
3	Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то я ...	Оказание помощи за вознаграждение	Наличие желания	Оказание помощи бескорыстно		
4	Я помогаю другим людям, чтобы ...	Оказание помощи за материальное вознаграждение	Оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими	Ориентация на взаимопомощь и обмен	Оказание помощи ради блага для себя	Оказание помощи ради блага для других
5	Я более склонен(а) приносить пользу другому, если нахожусь в ...	Оказание помощи в алкогольной опьянении	Оказание помощи в зависимости от ситуации	Оказание помощи в присутствии других людей	Оказание помощи в хорошем настроении	
6	Я стану оказывать помощь человеку, если другие люди ...	Оказание помощи за вознаграждение	Оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими	Ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен	Просьба о помощи	Ответственность (отсутствие окружающих)
7	Я помогаю другим людям, если ...	Оказание помощи за вознаграждение	Ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен	Просьба о помощи	Потребность окружающих в помощи	Ответственность (отсутствие окружающих)
8	Когда слышу, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, то я ...	Отказ от оказания помощи	Ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен	Оказание помощи	Готовность к оказанию помощи	
9	Когда за свою помощь не получаю благодарности, то я ...	Отказ от оказания помощи	Проявление агрессия	Проявление обиды	Негативная эмоциональная реакция	
10	Справедливая помощь – это когда ...	Оказание помощи за вознаграждение	Ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен	Оказание помощи из-за совестливости	Потребность окружающих в помощи	Оказание помощи бескорыстно

Методика «Направленность личности»
Авторы В. Смейкал и М. Кучера

Эта методика, имеющая еще название «Ориентировочная анкета», позволяет выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимоотношения и на задание (деловая направленность).

Направленность на себя отражает, в какой мере испытуемый описывает себя как человека, ожидающего прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. И в представлении такого человека группа является «буквально театром», в котором можно удовлетворить определенные общие потребности, показать свои личные трудности, приобрести достоинство, уважение или общественный статус, быть агрессивным или господствовать. Такой человек интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей. Он занимается преимущественно собой, игнорирует людей или работу, которую обязан выполнять.

Направленность на взаимоотношения отражает интенсивность, с которой человек старается поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Такой человек проявляет большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но по сути сам не вносит никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы.

Направленность на задание отражает интенсивность, с которой человек выполняет задание, решает проблемы и в какой мере он заинтересован выполнять свою работу как можно лучше. Несмотря на свои личные интересы, такой человек будет охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе он стремится отстоять свое мнение, которое считает полезным для работы.

Инструкция:

Вам предлагается ряд неоконченных предложений (утверждений), по каждому из них возможны три варианта окончания (ответа), обозначенные буквами а, б, в.

Дав ответы по опроснику, вы получите ориентировочную информацию о некоторых особенностях вашей личности. Из ответов по каждой позиции выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, больше всего соответствует правде. Букву этого ответа запишите в графе «больше всего» бланка для ответов. Затем выберите ответ, менее всего соответствующий вашему мнению, и поставьте его букву в графе «меньше всего».

Бланк для ответов

№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1	а, б, в,	а, б, в,
2	а, б, в,	а, б, в,
.....
30	а, б, в,	а, б, в,

Текст опросника:

- Больше всего в жизни дает удовлетворение:
 - высокая оценка твоей работы;
 - сознание того, что работа выполнена хорошо;
 - сознание того, что находишься среди друзей.
- Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
 - тренером;
 - известным игроком;
 - избранным капитаном команды.
- Лучшими учителями являются те, кто:
 - имеют индивидуальный подход к учащимся;
 - увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему;
 - создают доброжелательную атмосферу в классе.
- Учащиеся оценивают как самых плохих учителей тех, кто:
 - не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны;
 - вызывают у всех дух соревнований;
 - создают представление о преподаваемом предмете как не интересующем их.
- Я рад, если мои друзья:
 - помогают другим при всякой возможности;
 - всегда верны и надежны;
 - интеллигентны, имеют широкие интересы.
- Лучшими друзьями считают тех:
 - с которыми складываются хорошие отношения;
 - которые могут сделать больше, чем другие;
 - на которых всегда можно положиться.
- Я хотел бы быть таким, как те:
 - кто добился жизненного успеха;
 - кто может быть увлеченным человеком;
 - кто отличается дружелюбием и доброжелательностью.
- Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:
 - научным работником;
 - начальником отдела;
 - опытным летчиком.
- Когда я был ребенком, я любил:

- а) игры с друзьями;
 - б) успевать во всех своих делах;
 - в) когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда:
- а) я встречаю препятствия на своих занятиях, пути;
 - б) ухудшаются дружеские отношения;
 - в) меня критикуют.
11. Основная задача школы должна заключаться:
- а) подготовке учащихся к работе по специальности;
 - б) развитию индивидуальных способностей и самостоятельности;
 - в) воспитании в учащихся качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- а) недемократичная атмосфера;
 - б) человек теряет индивидуальность в общей массе;
 - в) невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
- а) для общения с друзьями;
 - б) для любимых дел и самообразования;
 - в) для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальную отдачу, когда:
- а) учусь с симпатичными людьми;
 - б) я занимаюсь тем, что мне по душе;
 - в) мои усилия достаточно вознаграждаются (одобряются).
15. Я люблю, когда:
- а) другие ценят меня;
 - б) чувствую удовлетворение от выполняемого задания (работы);
 - в) приятно провожу время с друзьями (подругами).
16. Если бы обо мне написали в газете, мне хотелось бы, чтобы:
- а) отметили мои успехи в делах;
 - б) похвалили меня за мою учебу;
 - в) сообщили, что меня часто выбирают лидером.
17. Лучше всего учиться, когда учитель:
- а) имеет индивидуальный подход ко мне;
 - б) стимулирует меня на более интенсивный труд (выполнение заданий);
 - в) вызывает дискуссии по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:
- а) оскорбление личного достоинства;
 - б) неуспех при выполнении важного задания;

- в) потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
- а) личный успех;
 - б) общую, совместную работу;
 - в) фактические результаты.
20. Очень мало людей, которые:
- а) действительно радуются выполненному заданию (работе);
 - б) с удовольствием выполняют задание (работают) совместно;
 - в) выполняют задание (работу) по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу:
- а) ссоры и споры;
 - б) неприятие всего нового;
 - в) людей, ставящих себя выше других.
22. Мне хотелось бы:
- а) чтобы окружающие считали меня своим другом;
 - б) помогать другим в общем деле;
 - в) вызывать восхищение других.
23. Я люблю администрацию школы, которая:
- а) требовательна;
 - б) пользуется авторитетом;
 - в) доступна для общения.
24. Желательно, чтобы на учебе:
- а) решения принимались совместно;
 - б) была возможность самостоятельно решать проблемы;
 - в) администрация признавала мои достоинства.
25. Хотелось бы прочитать книгу:
- а) об искусстве хорошо уживаться с другими людьми;
 - б) о жизни замечательного, известного человека;
 - в) из серии «сделай сам».
26. Если бы у меня были развиты музыкальные способности, то мне бы хотелось быть:
- а) дирижером;
 - б) солистом;
 - в) композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием я провожу:
- а) увлекаясь детективными фильмами;
 - б) в развлечениях с друзьями;
 - в) занимаясь своим хобби.
28. При одинаковом финансовом успехе для меня было бы предпочтительнее:
- а) подготовить интересный конкурс;

- б) выиграть в конкурсе;
 - в) организовать конкурс и руководить им.
29. Для меня важнее всего знать:
- а) что я хочу сделать;
 - б) как достичь цели;
 - в) как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
- а) другие были довольны им;
 - б) выполнить прежде всего свою задачу;
 - в) не нужно было укорять его за работу.

Обработка результатов и выводы:

За каждый ответ в рубрике «больше всего» испытуемый получает 2 балла, в рубрике «меньше всего» – 0 баллов.

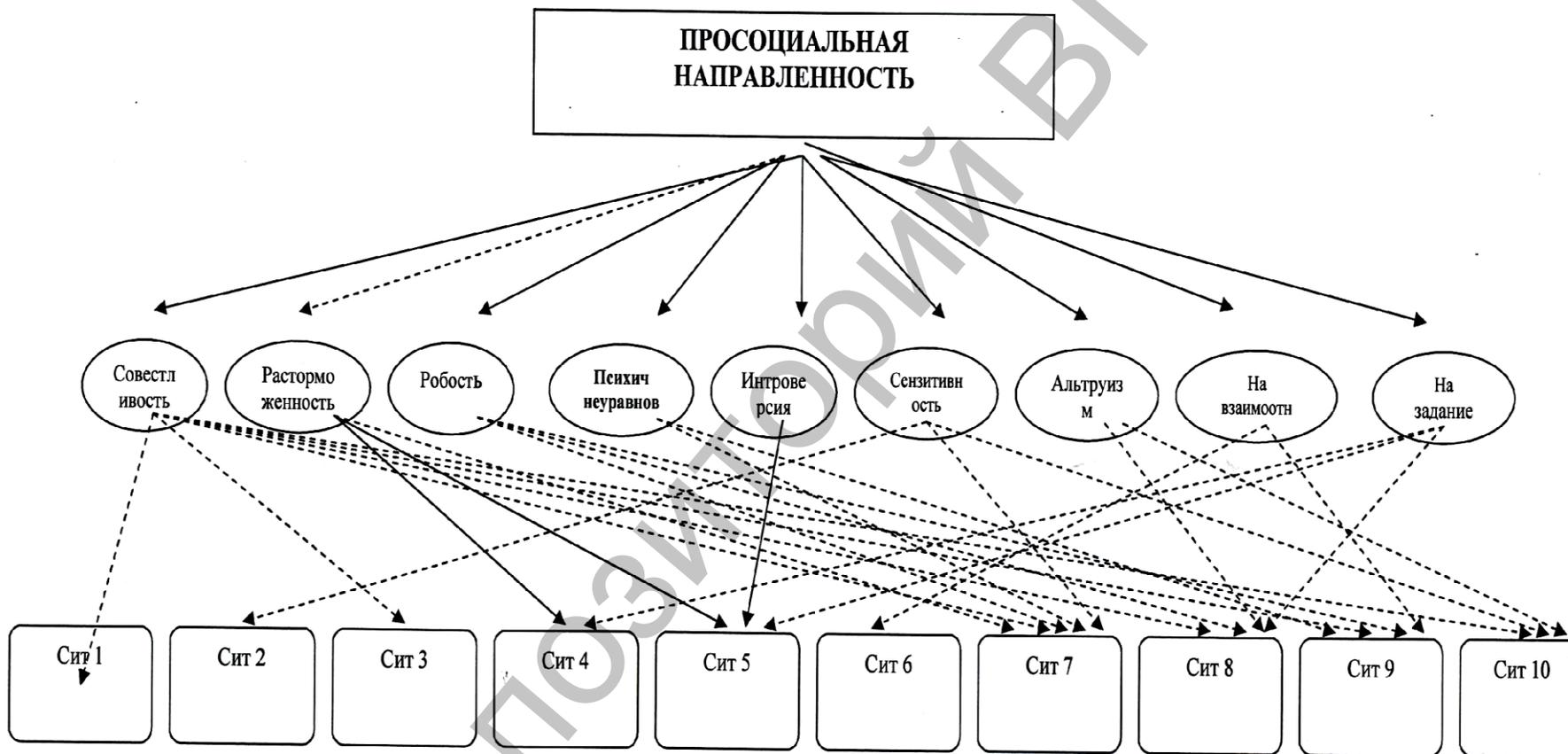
Диапазон получаемых в сумме баллов по каждой направленности – от 60 (если испытуемый ставит все буквы в первую рубрику) до 0 (если испытуемый ставит все буквы во вторую рубрику)

Направленности человека на себя соответствуют ответы со следующими номерами: 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6в, 7а, 8в, 9в, 10в, 11б, 12б, 13в, 14в, 15а, 16б, 17а, 18а, 19а, 20в, 21в, 22в, 23б, 24в, 25б, 26б, 27а, 28б, 29а, 30в.

Направленность на взаимоотношения характеризуется ответами со следующими номерами: 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8б, 9а, 10б, 11в, 12а, 13а, 14а, 15в, 16в, 17в, 18в, 19б, 20б, 21а, 22а, 23в, 24а, 25а, 26а, 27б, 28в, 29в, 30а.

Направленность на задание определяется по ответам со следующими номерами: 1б, 2а, 3б, 4в, 5в, 6б, 7б, 8а, 9б, 10а, 11а, 12в, 13б, 14б, 15б, 16а, 17б, 18б, 19в, 20а, 21б, 22б, 23а, 24б, 25в, 26в, 27в, 28а, 29б, 30б.

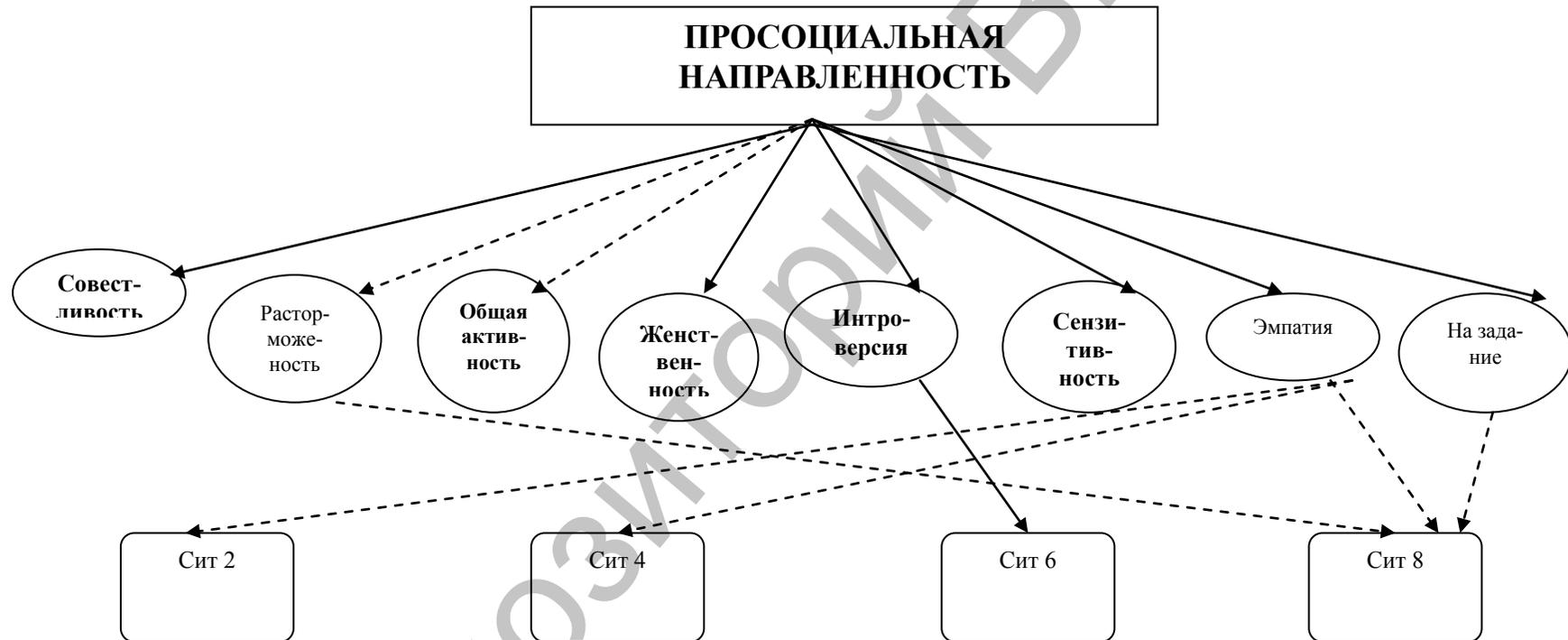
Взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности с просоциальной направленностью мальчиков



Примечание: достоверные различия установлены при $p \leq 0,1$

—————> <<+>>
 - - - - -> <<->>

Взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности с просоциальной направленностью девочек



Примечание: достоверные различия установлены при $p \leq 0,1$

—————> $\langle\langle + \rangle\rangle$
 - - - - -> $\langle\langle - \rangle\rangle$

**Программа по коррекции асоциального поведения
и формирования просоциальности у школьников
подросткового возраста**

Методологическим основанием и наиболее эффективным методом коррекции поведения у детей является поведенческая терапия, которая опирается на теории научения. Для этого в программе необходимо использование и создание ситуаций, создающих генерализацию навыков, разнообразных стимулов-образов, непосредственно формирующих определенные навыки, желания. Все терапевтические процедуры становятся более эффективными, как отмечал А. Бандура, когда человек овладевает смыслом собственных поступков или осознает собственные ресурсы (силу «Я») [5].

В связи с этим выбор стратегии психокоррекционной работы с асоциальными подростками должен строиться, исходя из следующих основных методологических принципов:

- * *принципа учета закономерности процесса изменения поведения*, который включает следующие стадии: предобдумывание (отсутствие намерения изменить собственное нежелательное поведение), обдумывание (серьезное рассмотрение возможности изменить поведение), подготовка (возникновение намерения изменить поведение), действие (решительное изменение образа жизни и стабильное сохранение нового стиля поведения), поддержание (окончательное преодоление нежелательного поведения, максимальная уверенность в собственной способности предотвратить рецидив в любых условиях);
- * *принципа комплексности*: психотерапевтические воздействия должны быть направлены на изменения в познавательной сфере личности ребенка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемого содержания переживаний; в эмоциональной сфере – катарсис, эмоциональную поддержку, эмпатию; в поведенческой сфере – мотивацию, новый эмоциональный и межличностный опыт, подкрепление [145, 146].

Организация программы состоит из следующих основ:

1. Комплектование группы. Комплектование группы должно строиться на *принципе информированности (предоставление полной информации)* участников, т.е. школьники заранее имеют право знать все о той работе, в которой они будут участвовать. Поэтому с участниками тренинга проводится предварительная беседа о том, что такое тренинг, каковы его цели, какие результаты могут быть достигнуты.

Серьезные проблемы возникают при использовании *принципа добровольности*. Они связаны с тем, что чаще всего дети приходят принудительно или добровольно-принудительно. Поэтому приходится сталкиваться с серьезным сопротивлением, незаинтересованностью в собственных изменениях, страхом работы с психологом. Чтобы хоть как-то сгладить такую ситуацию (полностью избежать ее невозможно), в дальнейшей работе необходимо сконцентрироваться на обсуждении возрастных проблем, личных трудностей, возникающих во взаимоотношениях с окружающими. Необходимо также предусмотреть и возможность оказания психологической помощи детям в преодолении препятствий и ограничений, мешающих достижению неизменных целей. И только после этого всестороннего обсуждения предлагать участвовать в работе группы [3, 27, 61, 122, 145, 146, 157].

Принцип непредвзятости – необходимо предоставлять равные возможности для самовыражения всем детям, не демонстрировать свои симпатии к определенным подросткам [122].

Численность группы. Наиболее оптимальной по численному составу должна быть группа из 10–12 человек. Эффективность деятельности такой группы определяется не только приемлемой «плотностью» взаимодействия между участниками группы, но и возможностью контролировать и управлять действиями участников со стороны руководителя. Если численность группы более 12 человек, необходимо введение ассистента (помощника).

Возрастной и половой состав группы. Группы необходимо комплектовать из детей одного возраста или этапа возрастного развития (± 1 –2 года) на основе *принципа возрастной однородности группы*. Половой состав может быть как гомогенный, так и гетерогенный.

Психологический состав. Более приемлемым при комплектовании группы является учет характера нарушений поведения детей и их психологических особенностей. В этом смысле предпочтительнее следовать *принципу однотипности нарушений поведения*. Это связано с решением проблем равномерного «созревания» группы в процессе работы, эффективного ее функционирования, а также обеспечения лучшей идентификации поведенческих проблем у участников тренинга. В связи с чем может модифицироваться методическое содержание программы тренинга [122, 144, 145].

2. Режим работы группы. Специфика работы с подростками с нарушениями поведения предполагает использование «мягкого» полузакрытого режима. Его особенность состоит в том, что несмотря на жесткие временные ограничения (фиксированное время начала и конца работы) к работе в группе допускаются все опоздавшие. Хотя здесь возможны некоторые методические уловки, а именно введение регламента опоздания (например, не более 15–ти минут) или санкций –

наказаний за опоздание. Вместе с тем, во время работы группы никто из участников не имеет права ее покинуть [122, 144, 145].

3. Профессиональная компетентность ведущего. К другим принципам, которыми должен руководствоваться ведущий при работе с асоциальными подростками относятся [58, 61, 122]:

Принцип ориентации на позитив в поведении и характере ребенка. Этот известный принцип, который был сформулирован еще А.С. Макаренко, требует рассмотрения ребенка как главной ценности в системе человеческих отношений, нормой которых является гуманность. В ребенке необходимо видеть прежде всего лучшее. Это лучшее и является основанием для формирования у ребенка позитивных качеств, вера в себя, позволяет по-новому взглянуть на свое поведение.

Принцип индивидуализации предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого подростка, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, в том числе выявление причин асоциальности, определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия. Так, работа с асоциальными подростками обуславливает необходимость особенно корректного подхода, предполагающего внимательное, доброжелательное отношение к ребенку; опору на его положительные качества; доверие к его нравственным силам, потенциальным возможностям.

Личность формируется на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения. Ребенку необходим большой запас нравственных знаний как ориентиров при выборе способов поведения в возникающих новых для него ситуациях. Превращение нравственных знаний, понятий в убеждения требует их закрепления в системе мотивов поведения и соответственных им нравственных привычек. В поступке как элементе поведения, побуждаемом просоциальными мотивами, проявляется личность человека, ее качества и потребности. Необходимо учитывать потребности подростка к личностному общению со значимым взрослым, стремление к высокой оценке со стороны окружающих. Нельзя подавлять, унижать, лишать прав, так как возможен конфликт из-за нежелания взрослых считаться с особенностями личности подростка, с его интересами, окружением.

Принцип социального накаливания предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработку определенных способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, выработку социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Этот принцип реализуется в следующих правилах:

- ◆ проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;
- ◆ ребенок не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху – залог успешной жизни в дальнейшем;
- ◆ не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;
- ◆ нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

Принцип системности предполагает оценку роли асоциального поведения в различных социальных системах и жизни личности в целом. Важно понимать, какую функцию симптоматическое поведение выполняет в различных ситуациях и системах.

Принцип сотрудничества. Подросток не только проявляет осознанное желание изменения собственного поведения, но активно участвовать в выборе целей и методов последующей работы. Распределение ответственности может происходить в форме заключения договора о сотрудничестве.

Принцип понимания и сочувствия основан на эмпатических способностях ведущего, умении активного слушания высказываний школьников и способствует осуществлению *принципа своевременности психолого-педагогической помощи и поддержке.*

4. Групповая динамика.

Цель группы определяется общей направленностью тренинга на расширение адаптационных возможностей подростков.

Нормы группы – это совокупность правил, определяющих поведение участников группы. Среди них можно выделить две категории:

- 1) нормы, которые задаются ведущим группы, как правило, они соответствуют общим принципам и правилам проведения тренинга;
- 2) нормы, вырабатываемые самой группой (ритуал встреч и прощаний, девиз и атрибутика группы и т.п.).

Сплоченность группы выражается обычно в стремлении ее участников чувствовать себя членами группы и для этого создавать климат психологического комфорта. Теснота и конфигурация «рассадки» членов группы уже сама по себе может свидетельствовать об уменьшении или увеличении эмоциональной дистанции между участниками, хотя на вербальном уровне может продолжаться конфронтация или холодность отношений.

Фазы развития группы являются показателем групповой динамики, который позволяет судить об изменениях, происходящих с участниками тренинга в рамках коррекционной работы, а также об эффективности занятий.

Методические основы организации программы.

В основу проведения программы следует положить подбор конкретных психотехнических процедур и упражнений, которые опираются на следующие методические принципы [3, 27, 145, 146]:

- * *принцип «здесь-и-теперь».* В работе делается упор только на актуальный опыт школьников подросткового возраста с асоциальной направленностью личности, так как прошлое имеет для него ярко выраженный негативный оттенок и так или иначе проецируется на настоящем, что затрудняет построение дальнейших планов в жизни;
- * *принцип подкрепления позитивного опыта.* Работа с учащимися должна строиться на основе балансировки негативного и позитивного в поведении подростков и затем на постепенной трансформации и закреплении социальноприемлемых поведенческих моделей;
- * *принцип иерархизации техник.* Он направлен на коррекцию асоциальных школьников: от вербализации чувств, модификации простых поведенческих реакций к формированию устойчивых когнитивных паттернов (убеждений, ценностных ориентаций, нравственных установок).

В соответствии с методологическими основами и вышеизложенными методическими принципами, а также на основе модели изменения агрессивного поведения, разработанной И.А. Фурмановым, была составлена блок-схема по формированию просоциального поведения у школьников подросткового возраста.

Цель тренинга заключается в поиске альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей подростков и взаимодействия с окружающими посредством научения формам просоциального поведения.

В ходе тренинга следует решать задачи:

- осознание собственных потребностей;
- отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния;
- формирование основных проявлений просоциального поведения в виде эмпатии, альтруизма, сотрудничества, готовности прийти на помощь другому человеку, основанных на социальных нормах, принятых в обществе;
- формирование позитивных моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

Предметом коррекции должно быть не только собственно асоциальное поведение детей, но и мотивационный, эмоциональный, волевой и нравственный компоненты его регуляции. Поэтому техники, используемые в тренинге, в основном должны быть направлены на обучение подростков использованию прямого отказа от нежелательного поведения вместо привычных для них способов асоциального

реагирования; обучение оценке социальных ситуаций; подкрепление торможения и угашение привычных стереотипов поведения; неподкрепление отклоняющегося поведения и формирование более адаптивных поведенческих паттернов; усиление и расширение продуктивных поведенческих реакций.

Блок-схема предполагает наличие следующих процедур:

Процедура знакомства. Руководитель и члены группы делятся информацией о себе: называют имя и возраст, рассказывают о семье, родителях, друзьях, своих интересах. Тогда же оговаривается способ обращения друг к другу.

Установление правил группы. В этой части работы определяются:

- а) регламент встреч (время начала и конца занятий, продолжительность, частота, режим работы группы);
- б) групповые нормы;
- в) групповые ритуалы (способ приветствия и прощания, ограничения, санкции за опоздание и нарушение групповых норм и пр.);

Необходимо отметить, что регламент встреч сообщается ведущим. Групповые же ритуалы и нормы устанавливаются, во-первых, только после обсуждения в группе, во-вторых, после получения согласия большинства членов группы следовать им. Это важный момент в работе группы, т.к. обсуждение и принятие групповых ритуалов и норм является первым шагом в формировании у членов группы ответственности за собственные изменения, а также за изменения, происходящие в группе. В противном случае члены группы постоянно будут стремиться делегировать или перекладывать ответственность на руководителя группы. После окончания этой процедуры задача тренера следить за неукоснительным соблюдением принятых правил. Он должен пресекать их несоблюдение, используя санкции и наказания, или прибегать к групповому обсуждению инцидента [146].

Используя санкции и наказания, следует помнить о *принципе не-насилия и уважения личностного достоинства подростков*. Поэтому в качестве «наказания» могут использоваться различные требования.

В связи с вышесказанным необходимо выделить следующие направления групповой работы со школьниками подросткового возраста по коррекции асоциального поведения и формирования просоциального.

Упражнения, направленные на создание правил поведения на занятии. Необходимо вырабатывать нормы, которые создадут благоприятную обстановку для последующей работы в группе. Это может выражаться в виде основных и негласных правил и выражаться в [61, 122, 138]:

- установлении норм и правил самими участниками группы;
- создание ритуалов, способствующих регуляции поведения подростков.

Внутригрупповая дискуссия. Представляет собой групповое обсуждение какой-либо проблемы, сопоставление нравственных мнений, оценок членов группы по поводу самой проблемы асоциальности и возможных вариантов ее разрешения [35, 146]. Целевая направленность внутригрупповой дискуссии состоит в следующем:

- формирование способностей к альтернативному взгляду и оценки проблемы;
- установление соотношения позитивного и негативного в поведении;
- определение нравственной позиции членов группы.

Межгрупповая дискуссия. Представляет собой обсуждение эмпатический, альтруистических проявлений в противовес асоциальности [80, 82]. Суть их сводиться к научению членов группы анализировать и ставить под сомнение асоциальные проявления своего поведения. Целевая направленность межгрупповой дискуссии состоит в:

- стимуляции изучения самого себя, способствовании поведенческим изменениям;
- прояснении внутренней позиции, формировании навыков высказывания собственного мнения и принятия обратных связей;
- стимуляции поведенческих изменений.

Проективное рисование. Использовалось с целью восстановления позитивного эмоционального состояния в тех случаях, когда группа сопротивлялась эмоциональному отреагированию через вербализацию чувств [61, 82].

Ролевое проигрывание жизненных ситуаций. Запас жизненных ситуаций, разрешение которых актуально для подростков, накапливается в процессе работы группы и обсуждения различных проблем. Использование техники «ролевого обмена» в работе группы чрезвычайно важно для участников тренинга, т.к. не только позволяет «проиграть», расширить репертуар собственного опыта, но и познакомиться с различными моделями поведения. Кроме того, участие в разыгрывании ситуаций предоставляет возможность членам группы моделировать, а следовательно, и модифицировать собственное поведение [137, 138, 139, 140, 142].

Корректирующие психологические упражнения асоциального поведения и развития эмпатии, альтруизма и помогающего поведения. Положительный эффект на человека оказывает не только поддержка и помощь, получаемая от других, но и то, что он сам помогает другим, сочувствуя им, вместе обсуждая их проблемы. Человек, который приходит в группу деморализованным, неуверенным в себе, с чувством, что сам ничего не может предложить взамен, в процессе групповой работы начинает ощущать себя необходимым и полезным для остальных. Альтруизм помогает преодолеть болезненную направлен-

ность на себя, повышает чувство принадлежности к остальным, чувство уверенности и адекватной самооценки [21, 82].

Целевая направленность данного направления состоит в следующем:

- осознание значимости помогающего поведения;
- формирование эмпатических чувств по отношению к другим людям;
- стимуляция бескорыстного оказания помощи;
- принятие ответственности за свои действия, которые могут стать позитивным опытом в дальнейшем;
- выработка навыков, направленных на сотрудничество и взаимопомощь.

Занятие 1

Цель: знакомство участников и первичная адаптация в коррекционной группе, оптимизация групповой динамики, позиционирование внутригрупповых ролей и интеграция ведущего в групповой процесс, формирование групповой сплоченности и взаимодоверия.

Упражнение «Встреча»

Цель: знакомство. Выяснение ожидания и чувства учащихся.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

Чувства, проявляемые участниками при встрече друг с другом, очень важны, ведь по ним Вы можете судить о настроении, в котором каждый отдельный участник и группа в целом начинают занятие.

1. Группа становится в круг. Все по очереди представляются и делают при этом какое-либо движение, жест, принимают ту или иную позу, стараясь продемонстрировать свое отношение к собственному имени в данный момент. При этом тот, кто представляется, делает шаг вперед. После каждого представления вся группа пытается догадаться, какое чувство сейчас хотел выразить выступавший.
2. Проследите за тем, чтобы каждый участник называл свое имя не менее трех раз, выражая свои чувства тремя различными способами соответственно.

Упражнение «Правила»

Цель: установление групповых правил.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Ведущий предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции (не хочешь говорить или выполнять какое-нибудь задание – не делай этого, но сообщи об этом с помощью условного знака).

2. Не существует правильных или неправильных ответов. Правильный ответ – тот, который на самом деле выражает твоё мнение.

3. Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни и т.п. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо.

4. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь, или просто врать.

5. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит.

6. Нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнаем друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Все, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.

После того как ведущий изложит правила и ответит на вопросы подростков, он должен развернуть плакат с этими правилами, укрепить их так, чтобы все видели, и сказать о том, что плакат этот на занятиях всегда будет у них перед глазами.

Ритуал принятия правил. Ведущий «торжественно обещает» следовать этим правилам и предлагает школьникам сделать то же самое. Придумывается какой-нибудь общий знак и восклицание, которые будут открывать и завершать каждое занятие, напоминая участникам об их обещании.

Упражнение «Семь предпосылок»

Цель: выработать умение договариваться.

Необходимое время: 50 минут.

Инструкция и процедура:

1. Участники разбиваются на небольшие группы (по пять–шесть человек), которые расходятся по разным местам в комнате. Каждая команда составляет список из семи качеств, которые кажутся игрокам наиболее важными для работы в коллективе, например: умение внимательно слушать, способность поставить себя на место другого, уважение к партнеру, ясное мышление, доверие, фантазия, мудрость и др. (15 минут.)
2. Теперь каждая команда должна проранжировать все эти качества по их важности для работы в коллективе (30 минут).
3. После этого команды сходятся вместе и представляют результаты своей деятельности. Задайте участникам следующие вопросы:
 - Насколько быстро и слаженно они смогли составить список?
 - Быстро ли был найден приемлемый для всех вариант ценностной градации?

- О каких качествах спорили долго?
- Было ли у вас ощущение, что остальные члены вашей команды поняли ваши идеи?
- Можно ли было донести свою точку зрения до остальных более эффективно, чем вы это сделали?
- Научились ли вы чему-нибудь новому в этом упражнении?
- Какое качество лично вам кажется особенно важным?
- Какое качество вы хотели бы развивать в себе в дальнейшем?

Упражнение «Бескорыстное внимание»

Цель: поупражняться в проявлении бескорыстного позитивного внимания.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

Успешная коммуникация возникает только тогда, когда каждый уделяет время и внимание собственной персоне и собственным идеям не в ущерб личности и идеям другого. Однако этот баланс весьма хрупок и требует от человека некоторого бескорыстия. Предлагаемое задание дает участникам возможность поупражняться в проявлении бескорыстного позитивного внимания, не отвлекаясь при этом на что-то внешнее или на свой собственный внутренний мир.

1. Вся процедура продолжается 5 минут. Участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга, устанавливая контакт «глаза в глаза» и не нарушая его на протяжении всего упражнения. Задача каждого участника – полностью сконцентрировать свое внимание на партнере, не анализируя его поведение, не давая ему каких-либо оценок, а просто воспринимая его всего целиком. Чем меньше партнеры будут при этом думать, тем лучше. Разговаривать не разрешается.

2. Через 5 минут партнеры обмениваются тем, что они чувствовали, насколько им удалось отстраниться от себя и сконцентрироваться на другом человеке.

Упражнение «Мой дневник. Что я хочу рассказать другим о себе»

Цель: установление правил ведения дневника для самопознания.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Ведущий рассказывает о дневнике и правилах его ведения, раздает школьникам папки. Подчеркивает, что нельзя без разрешения читать чужой дневник, чужие письма, указывает на суверенность внутреннего мира другого человека, на то, что никто не имеет права вторгаться в этот внутренний мир. Рассказывает, что дневники будут запечатываться «личной печатью».

Упражнение «Футболка с надписью»

Цель: обучение самопрезентации.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Ведущий говорит о том, что всякий человек «подает» себя другим. Говорит о футболках с разными надписями, приводит примеры «говорящих» надписей. Затем школьникам предлагается в течение 5–7 минут придумать и записать на обложке дневника занятий надпись на своей «футболке». Оговаривается, что эта надпись в дальнейшем может меняться. Важно, чтобы она что-нибудь говорила о школьнике сейчас – о его любимых занятиях и играх, об отношении к другим, о том, чего он хочет от других и т.п.

После выполнения задания каждый зачитывает свою надпись.

Ведущий во всех случаях дает эмоциональную поддержку. Затем проводится очень короткое обсуждение:

– о чем в основном говорят надписи на футболках,

– что мы хотим сообщить о себе другим людям.

В заключение ведущий показывает (желательно выполненную в шуточной форме) надпись на своей футболке.

Ритуал прощания. Запечатывание дневников.

Домашнее задание: придумай свой «запрещающий знак», указывающий – «не хочу говорить», «не хочу участвовать» и запиши его дневник.

Занятие 2

Цель: формирование групповой сплоченности и взаимодоверия, расширить представление о самом себе, научиться понимать собственные чувства.

Упражнение «Двое с одним мелком»

Цели: формирование умения преодолевать негативные формы поведения, развитие сплоченности членов группы.

Материалы: каждой паре нужны один большой лист бумаги (формат А3) и один восковый мелок; в качестве сопровождения должна звучать популярная или классическая музыка (в зависимости от музыкальных вкусов учеников класса).

Необходимое время: 40 минут.

Инструкция и процедура:

В этой игре партнеры не должны разговаривать друг с другом. Общение между ними может быть только невербальным. Для того чтобы сделать атмосферу более приятной, в ходе игры должна звучать музыка – та, которая нравится детям.

«Разбейтесь на пары и сядьте за стол рядом со своим партнером. Положите на стол лист бумаги. Сейчас вы – одна команда, которая должна нарисовать картину. И рисовать вы должны одновременно од-

ним и тем же мелком. При этом строго следуйте правилу, запрещающему говорить друг с другом. Вы не должны договариваться заранее о том, что будете рисовать. Оба человека в паре должны постоянно держать мелок в руке, не выпуская его ни на мгновение. Постарайтесь понимать друг друга без слов. Если захочется, вы можете время от времени поглядывать на партнера, чтобы увидеть, как он себя при этом чувствует и понять, что он хочет нарисовать. А вдруг он хочет нарисовать что-то совсем другое? Чтобы подбодрить вас, я приготовила небольшой сюрприз – вы будете рисовать под красивую музыку. У вас три-четыре минуты времени. (Подберите музыкальную композицию соответствующей длины.) Как только закончится музыка, завершайте свою работу и вы».

По завершении попросите команды показать получившиеся у них изображения.

Анализ упражнения:

- Что ты нарисовал, работая в паре со своим партнером?
- Сложно ли было вам рисовать молча?
- Пришел ли ты со своим партнером к единому мнению?
- Трудно ли было тебе оттого, что изображение постоянно изменялось?

Упражнение «За дверью»

Цель: развитие умения выслушивать критику, сдерживать свои негативные эмоции.

Необходимое время: 50 минут.

Инструкция и процедура:

Часто людей критикуют за их спиной. Это весьма неконструктивное поведение, которое непросто изменить. Но вполне можно научиться открыто говорить о том, что вам не нравится в другом человеке. Можно и самому предложить другому человеку рассказать вам, чем вы его раздражаете. Часто мы сами критикуем себя весьма сурово, и критика окружающих порой не идет ни в какое сравнение с самокритикой.

1. Группа садится в круг, любой желающий покидает комнату и ждет снаружи за дверью. Это действие символизирует готовность подвергнуться критике. Оставшиеся участники начинают критиковать отсутствующего, причем каждый участник должен обязательно сказать:

- что его раздражает в этом человеке,
- что злит,
- отсутствие какого качества не нравится.

2. В это время стоящий за дверью пытается дать себе ответы на те же вопросы и гадает, что же говорят о нем другие.

3. После того как все участники выскажутся, стоящего за дверью просят вернуться в комнату. Он должен отгадать, что говорили о нем другие его отсутствие. Он высказывает предположения, а группа

может только подтверждать или отрицать правильность его догадок. Помимо этого, участник может выразить пожелание услышать и другие высказанные о нем мнения. В конце процедуры он должен поблагодарить всех за то, что они думали о его недостатках.

4. Следующий игрок выходит из комнаты, и игра повторяется.

5. Оставьте немного времени на заключительное подведение итогов:

- Услышал ли я о себе что-то неожиданное, о чем не знал?
- Хочу ли я принять во внимание критические высказывания в мой адрес и изменить свое поведение?
- Как я себя чувствовал во время игры?
- Задело ли меня какое-либо замечание?

Упражнение «Кто я?»

Цель: проверяется, насколько участники готовы отождествить себя с другими членами группы и поставить себя на место другого. Это хорошая возможность проверить свое восприятие других людей и обратить внимание на собственные предрассудки.

Необходимое время: 15–30 минут.

Инструкция и процедура:

Приготовьте для игры небольшие карточки, на которых напишите имя каждого игрока. Отставьте в сторону столы и стулья, чтобы участники могли свободно передвигаться по комнате.

1. Прикрепите к спине каждого игрока карточку с именем. Игроки не должны знать, чье имя написано на их карточке.

2. Участники начинают ходить по комнате и заводить друг с другом беседы. Каждый выясняет, чье имя стоит на карточке его собеседника, но не говорит об этом ему. Теперь каждый ведет разговор так, как будто его собеседник и есть тот человек, чье имя написано у него на спине (еще раз повторяем, что человек не знает, кого он должен играть, и пытается понять это по тем фразам, с которыми обращаются к нему партнеры).

3. Игроки ведут беседы, и каждый из них пытается понять, кого же он все-таки играет. Отправной точкой для этого является отношение к данному участнику других игроков и те вопросы, которые они ему задают.

4. Когда кто-то догадался, кого он играет, он продолжает беседы с остальными и пытается теперь уже копировать манеру поведения и движения того человека, чье имя написано у него на карточке.

5. В конце подведите итоги.

Упражнение «Говорящие очки»

Цель: услышать в свой адрес пару приятных комментариев и комплиментов.

Необходимое время: 15 минут.

Материалы: солнцезащитные очки со сравнительно светлыми стеклами.

Инструкция и процедура:

Сядьте, пожалуйста, в один общий круг. Дети и взрослые любят слушать что-нибудь приятное в собственный адрес.

Я хочу предложить вам в связи с этим поиграть в одну новую игру, в ходе которой вы сможете сказать друг другу много приятных и добрых слов. Олег, будь так добр, надень, пожалуйста, вот эти очки, они волшебные. А теперь повернись направо и посмотри на своего соседа. Он должен посмотреть в твои очки и произнести следующие слова: «Наяву, а не во сне, что прекрасного во мне?» Как только Олег услышит это заклинание, он тут же должен от имени волшебных очков сказать что-нибудь доброе и приятное в адрес своего соседа справа. После этого Олег снимает «волшебные» очки и передает их своему соседу слева. Когда его сосед наденет очки, уже Олег обращается к нему с заклинанием, которое я только что произнесла.

Ну, что, давайте попробуем? Обращаясь к соседу Олега, спросите: «Ты запомнил слова, которые должен произнести Олегу?»

Упражнение «Аплодисменты по кругу»

Цель: создание позитивного настроения.

Необходимое время: 5 минут.

Инструкция и процедура:

«Мы хорошо поработали сегодня, и мне хочется предложить вам игру, в ходе которой аплодисменты сначала звучат тихонько, а затем становятся все сильнее и сильнее».

Домашнее задание: понаблюдай за собой и окружающими: как проявляется уверенность, неуверенность, грубость или желание нагрубить и запишите это в дневник. Необходимо составить и записать три списка слов, характерных для уверенных, неуверенных, грубых ответов.

Занятие 3

Цель: выработка навыков, направленных на конструктивные способы поведения, сотрудничество и взаимопомощь, осознание значимости помогающего поведения.

Упражнение «Рукопожатие»

Цель: улучшение взаимопонимания в группе, понимание участником того, как он может восприниматься другими людьми.

Необходимое время: 10–15 минут.

Инструкция и процедура:

Одному из участников – добровольцу – завязывают глаза. Другие по очереди тихо подходят к нему и пожимают руку. Тот, у кого

завязаны глаза, говорит о впечатлении, которое производит рукопожатие.

Упражнение «Купон за одну услугу»

Цель: научиться просить окружающих оказать им какую-нибудь помощь.

Материалы: каждому ребенку нужен «купон на одну услугу». Возьмите карточки из картона размером с визитку и надпишите на каждой: «Купон на одну приятную услугу. Выдано за совершение одного хорошего поступка».

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

Когда кто-нибудь из детей делает доброе дело другому, то получает за это купон. С помощью этой процедуры дети приучаются находить равновесие между «брать» и «давать».

Как вы поступаете, когда кто-то делает что-нибудь приятное для вас? Вы благодарите его? Отвечаете ли вы потом ему добром на добро? А что происходило, когда вы сами для кого-нибудь делали какое-либо доброе дело? Говорили ли вам «спасибо»? Делали ли вам что-нибудь хорошее за это? Иногда нам тоже оказывают добрые услуги. Но окружающие сами не всегда знают, что мы именно сейчас хотим, чтобы нам сделали что-нибудь приятное. Поэтому очень важно научиться сообщать о своих желаниях окружающим.

Я приготовила для каждого из вас «купоны на одно доброе дело». Когда бы вы этого ни пожелали, вы можете достать этот «купон» и положить перед собой на парту как знак того, что именно в данный момент вам очень нужна помощь или какое-то доброе дело. Тогда остальные дети смогут увидеть этот сигнал и спросить, чем они могут вам помочь. Тот, кто выполнит вашу просьбу, тот получит ваш «купон». А вы пока останетесь без «купона» до тех пор, пока не поможете кому-нибудь, кто будет нуждаться теперь уже в вашей помощи.

Выдайте каждому ученику по одному «купону» и попросите детей бережно хранить их. Спросите, есть ли среди детей кто-нибудь, кто уже сейчас хотел бы воспользоваться своим «купоном».

Упражнение «Я помогаю другим»

Цель: осознание значимости помогающего поведения.

Материалы: бумага и цветные карандаши каждому ребенку.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

В этой управляемой фантазии ребенок получает возможность представить себе, как он помогает упавшему малышу. Одновременно здесь подчеркивается золотое правило этики: если мы помогаем другим, то можем надеяться, что и нам помогут.

Можете ли вы мне сказать, кому вы последний раз помогали? Быть может, вы помогли своей маме накрывать на стол? Или помогли отцу помыть машину? Или помогли кому-нибудь из друзей? Кто из вас помог совершенно незнакомому человеку? Когда вы сами последний раз нуждались в помощи?

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха...

Теперь представь себе прекрасный солнечный летний день. Ты находишься посреди чудесного луга. Трава на лугу мягкая и зеленая. Ты садишься в траву. Дотронься до нее руками и почувствуй ее приятную прохладу. Теперь посмотри вверх, на ясное голубое небо. Ты видишь плывущие по небу большие пушистые облака. Попробуй найти облако, похожее на какого-нибудь зверя. Легкий ветерок гонит облака дальше и одновременно освежает твоё лицо.

Теперь ты ложишься и растягиваешься на траве. Вдохни один раз глубоко-глубоко. Пусть твоё тело станет таким же мягким и расслабленным, как у тряпичной куклы. (Сделайте сами один явно очень глубокий вдох-выдох, чтобы дети могли последовать вашему примеру).

Ты лежишь в траве совершенно безмятежно. Недалеко от тебя играют маленькие дети. До тебя доносится их смех. Ой! Вдруг какой-то маленький мальчик упал рядом с тобой. Он ударился коленкой о камень и заплакал. Ты вскакиваешь и подбегаешь к нему. Тебе хорошо, оттого что ты можешь помочь другому...

Помоги этому мальчику встать. Осмотри его небольшую ранку. Скажи ему, что кровь сейчас перестанет течь. Положи свою руку ему плечо... Смотри, мальчик перестает плакать, он уже почти совсем успокоился. Тебе хорошо, оттого что малышу стало лучше... Что еще ты сделаешь для того, чтобы вернуть ему хорошее самочувствие? (30 секунд).

Скажи самому себе: «Я уже большой и могу помогать другим. Я помогу другим, а когда надо будет, другие помогут мне».

Теперь ты можешь попрощаться с малышом и вернуться с летнего луга назад в класс. Немного потянись, выпрямись, подвигай пальчиками рук и ног. Энергично выдохни и открой глаза.

Теперь объединитесь по трое. Возьмите листок бумаги и вместе нарисуйте историю, которую вы пережили в своем воображении.

Анализ упражнения:

- Что еще ты сделал, чтобы помочь малышу прийти в себя?
- Ощущаешь ли ты себя достаточно большим для того, чтобы помогать другим?
- Что ты можешь сделать для кого-нибудь из членов своей семьи, чтобы его обрадовать?

- Как тебе помогают родители или твои братья и сестры?
- Как ты чувствуешь себя после того, как кому-нибудь поможешь?

Упражнение «Агрессивное поведение»

Цель: научить разбираться в своем собственном агрессивном поведении и исследовать чужое агрессивное поведение.

Материалы: бумага и карандаш – каждому ребенку.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

Возьмите каждый по листу бумаги и запишите на нем все, что делает тот человек, о котором можно сказать: «Да, он действительно агрессивный». Выпишите небольшой рецепт, следуя которому, можно создать агрессивного ребенка. Например: пара крепких кулаков, громкий голос, большая порция жестокости и т.д. (Затем «опросите» нескольких учеников продемонстрировать элементы такого поведения, а класс должен отгадывать, что именно они показывают)б

А теперь подумайте о том, какие элементы агрессивного поведения ты встречаешь здесь, в этом классе? Что тебе кажется агрессивным? Когда ты сам проявляешь агрессивность? Каким образом ты умеешь вызвать агрессию по отношению к себе?

Возьми еще один лист бумаги, раздели его вертикальной линией посередине. Слева запиши, как окружающие в течение учебного дня проявляют агрессию по отношению к тебе. Справа запиши, как ты сам проявляешь агрессию по отношению к другим детям в школе.

Анализ упражнения:

Вы можете представить, что кто-нибудь из вас станет драчуном или эдаким Рэмбо?

Бывают ли такие дети, которые проявляют свою агрессию не кулаками, а каким-то другим способом?

Упражнение «Автопортреты»

Цель: расширить представления о себе и увидеть себя с несколько иной точки зрения.

Материалы: листы бумаги и разноцветные фломастеры или маркеры.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

Мы слишком часто навешиваем на себя ярлыки психологических понятий и с неудовольствием обнаруживаем, что играем надоевшие роли, что мы уже не живые люди, а «субличности», «субперсоналии», «архетипы», и это осложняет нам как профессиональную, так и личную жизнь.

1. Все садятся в круг. Участники отождествляют себя с каким-либо предметом, рисуя его на листе бумаги. Выбор предмета – цели-

ком на усмотрение участника: любой из тех, что попались на глаза и привлекли внимание. Например, можно представить себя домом, деревом, животным, фруктом, островом, цветком, растением, каким-либо блюдом или местностью. Или можно сделать это, используя абстрактные формы и краски (10–15 минут).

2. После этого каждый участник выходит в центр круга, показывает всем свой рисунок и описывает себя от имени предмета, в первом лице. Эта образная техника приводит к пониманию очень важных вещей: «Я – дерево с крепким мощным стволом. У меня сильные ветви, но одна толстая ветвь сломана. Мне чего-то не хватает. Мне не хватает этой ветви...».

3. Когда каждый расскажет о своей картине, то есть фактически о себе, начинается подведение итогов:

- Какие части моей картины кажутся мне надежными, вызывают у меня чувство доверия?
- Что в картине удивило меня, показалось мне новым?
- Как я ощущал себя, когда рисовал?
- Что я чувствовал, когда отождествлял себя с картиной?
- Насколько гибко, мобильно и изменяемо мое представление, насколько статично?
- Когда произошло последнее важное изменение моего представления о себе?
- Чья картина произвела на меня особенно сильное и приятное впечатление?
- О ком я узнал нечто новое?

Варианты:

- Каким бы предметом я хотел быть?
- Каким предметом или объектом я хотел бы быть, если бы начал жизнь заново?
- Представьте себя животным, которое вам нравится, которым вы бы хотели быть, и наоборот – животным, который вызывает неприятные эмоции.

Упражнение «Умение выслушать»

Цель: научить концентрировать свое внимание на собеседнике, без искажений воспринимая его слова и отказываясь во время разговора от лишних комментариев и советов.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

1. Участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга, на стулья или на пол. На протяжении всего разговора они держат визуальный контакт.

2. Игроки договариваются о том, кто будет говорить первым. Тот, кто начинает, должен за 5 минут рассказать партнеру о том, что с

ним случилось за последние 24 часа. Второй партнер слушает рассказ молча, не отводя взгляда от глаз собеседника и концентрируя все свое внимание на партнере и его словах. Слушающий должен стараться не предвосхищать мысли партнера и никогда не переставать слушать его, даже если мысль уже ясна. Он не должен искать в словах партнера сравнений с собственным опытом, не должен искать объяснений. Вместо этого он пытается полностью открыться и внимательно слушать говорящего.

3. Через 5 минут партнеры меняются ролями, никак не комментируя услышанное.

После того как второй партнер закончит свой рассказ, партнеры обмениваются впечатлениями об этом упражнении, о том, как оно прошло, как каждый из них чувствовал себя в роли слушателя и рассказчика, насколько сложно или легко было сконцентрироваться на другом человеке.

Вопросы для всей группы:

- Насколько хорошо в этой группе умеют слушать?
- Умею ли я слушать одинаково внимательно любого человека?
- Было ли у меня ощущение, что меня самого слушают внимательно?
- В какие моменты слушать было скучно, в какие интересно?
- Почему можно говорить о том, что непредубежденность помогает развитию умения слушать другого?

Упражнение «Отдать приказ»

Цель: научиться конструктивным способам поведения.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

Знаете ли вы таких детей, которые любят раздавать всем приказы и ведут себя, как большие начальники? Не называя никаких имен, расскажите, как ведут себя такие дети, когда пытаются навязать другим свою волю? А знаете ли вы таких детей, которые позволяют делать с собой все, что угодно – толкать, дразнить, издеваться – и не находят в себе мужества прекратить все это и сказать: «Нет! Я этого не хочу!»? Опять же, не называя никаких имен, расскажите, как выглядят такие дети, с каким выражением лица они ходят, как говорят, как ведут себя?

А теперь разбейтесь на пары. Решите, кто из вас будет «А», а кто – «Б». «А» должен стать чрезвычайно деспотичным отцом или матерью, который диктует ребенку, что тот должен делать. Например: «А ну, иди чисти свои ботинки!», «Не смей со мной пререкаться!», «Быстро иди делать домашнее задание!» и так далее. «Б» должен сыграть роль ребенка, с которым можно делать все, что угодно. Он должен говорить своему партнеру, что во всем с ним согласен. Например: «Ты всегда-всегда прав!», «Я так глуп, что никогда бы сам не доду-

мался сделать так, как ты говоришь!», «Я поступаю правильно только тогда, когда делаю все, что ты мне говоришь!» и так далее. Теперь в течение двух минут играйте в таких деспотичных родителей и таких униженных детей.

Затем попросите детей поменяться ролями. Когда Вы имеете дело с детьми более старшего возраста, то можете поэкспериментировать с различными вариантами ролей. Например, «А» может быть задиристым, раздающим приказы всем одноклассникам налево и направо, «Б» может сыграть роль жертвы, которая все это выполняет.

Анализ упражнения:

- Как ты чувствовал себя в роли родителя?
- Как ты чувствовал себя в роли ребенка?
- Какая роль тебе понравилась больше?
- Играешь ли ты когда-нибудь подобные роли в своей жизни? Если да, то с кем?
- Видел ли ты когда-нибудь других детей или взрослых, играющих такие роли?
- Когда эти роли вредны и причиняют лишь зло?
- Когда эти роли могут оказаться полезными?

Домашнее задание.

Запишите три хороших поступка, которые вы совершили в течение этой школьной недели. Мысленно вспомните все хорошее, что вы сделали. Выберите из всего этого три поступка, которыми вы особенно гордитесь и запишите их. Убедитесь, что вы выбрали именно три пункта. После того, как вы их запишете, похвалите себя одним спокойным предложением за все три события. Например: «Инна, ты сделала это здорово». Затем запишите на свой лист и эту фразу.

Такое признание своих достижений можно проводить отныне каждую неделю. А тот из вас, кто захочет стать еще более успешным в жизни, может делать следующее. Каждый вечер перед сном ты можешь на пять минут сесть за письменный стол и записать три достойных поступка, совершенные за этот день. Тогда ты почувствуешь удовлетворение, убедишься в своей прилежности и поймешь, что заслужил хороший спокойный сон.

Занятие 4

Цель: стимуляция изучения самого себя, способствование поведенческим изменениям, формирование эмпатических чувств по отношению к другим людям.

Упражнение «Сигнал»

Цель: создание положительного эмоционального настроения в группе.

Необходимое время: 5 минут.

Инструкция и процедура:

Участники стоят в кругу, достаточно близко и держатся сзади за руки. Кто-то, легко сжимая руку, посылает сигнал в виде последовательности быстрых или более длинных сжатий. Сигнал передается по кругу, пока не вернется к автору. В виде усложнения можно посылать несколько сигналов одновременно, в одну или в разные стороны движения.

Упражнение «Случайные собеседники»

Цель: развитие умения «правильно» воспринимать информацию.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Иногда мы оказываемся свидетелями чужого разговора и пытаемся понять, о чем идет речь. Если в реальной жизни случайные слушатели вынуждены довольствоваться пассивной ролью, то в этом упражнении у членов группы есть возможность активно поучаствовать в разговоре конечно, если они уверены, что правильно отгадали тему беседы.

1. Группа садится в круг. Двое добровольцев выходят в центр круга и начинают разговор, пытаясь общаться так, чтобы остальные слушатели как можно дольше оставались в неведении относительно темы беседы. Они не должны говорить неправду. Темы разговора могут задаваться ведущим, например: «альтруизм», «конфликты», «готовность помочь», «доминирование» и т. п.

2. Остальные внимательно слушают, не задавая вопросов и не высказываясь вслух предположений, но имеют право включиться в беседу, если сочли, что тема стала им ясна. Игрок, который думает, что угадал тему, встает и присоединяется к собеседникам в центре круга.

3. Однако участие в разговоре сопряжено с определенным риском: в любой момент вновь прибывшего могут спросить: «О чем мы говорим?» Тот должен шепотом, чтобы не услышали остальные, назвать тему разговора. Если догадка оказалась верна, все трое продолжают беседу, если нет – вновь прибывший возвращается на свое место в круг и продолжает слушать разговор. Он может повторить попытку присоединиться к беседующим не раньше чем через 2 минуты.

4. Игра продолжается до тех пор, пока все игроки не окажутся включенными в беседу, либо пока все они не будут исключены из нее из-за неверных догадок. Каждый имеет право на три попытки.

5. Случается и так, что какой-нибудь игрок длительное время принимает участие в беседе и ни у кого не вызывает никаких подозрений. Но если его вдруг спросят о теме разговора, оказывается, что он понял ее неверно, и тогда игрок снова отправляется в круг.

Упражнение «Сиамские близнецы»

Цель: развить терпение, необходимое при любом тесном сотрудничестве.

Материалы: каждой паре понадобится одна упаковка перевязочного бинта или очень мягкий и тонкий платок; большой лист бумаги (как минимум формата А3) и восковые мелки.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Я хочу предложить вам игру, в которой вы будете сотрудничать в парах. Вы можете сказать мне, что означает слово «сотрудничать»? Вы можете привести мне конкретные примеры, когда вы с кем-то сотрудничали?

Теперь разбейтесь на пары. Одновременно могут работать четыре пары. Остальные пока будут смотреть.

В том, что не все дети работают одновременно, есть свое преимущество. Ведь наблюдатели «вприглядку» учатся и, пока другие играют, могут подготовиться к собственным действиям. Вы можете решить сами, сколько пар должны играть одновременно. Имеет смысл организовать игру таким образом, чтобы в первом раунде работали те дети, которые могли бы стать хорошим примером для остальных.

Сядьте за стол как можно ближе к своему партнеру. Я положу перед вами большой лист бумаги и буду смотреть, сможете ли вы нарисовать картину, если ваши руки будут привязаны друг к другу.

Обмотайте бинтом предплечья и локти детей так, чтобы правая рука ребенка, сидящего слева, оказалась забинтована вместе с левой рукой ребенка, сидящего справа. Дайте детям два восковых мелка разного цвета так, чтобы они держали их связанными руками.

Когда вы будете рисовать, помните правило – рисовать можно только привязанной рукой. Вы можете разговаривать между собой, чтобы решить, что какую картину вы будете рисовать. Вы можете нарисовать картину с каким-то понятным изображением, а можете нарисовать просто несколько красивых линий и форм.

Остальные дети, которые пока не рисуют, могут внимательно смотреть и слушать. У тех ребят, которые сейчас выполняют задание, вы можете сейчас учиться тому, как можно взаимодействовать.

Дайте парам примерно 5–6 минут времени на каждую картину и предложите рисовать следующей группе.

У этой игры есть несколько более сложных вариантов, которые могут оживить игру еще больше. Одному из партнеров завязывают глаза и только ему разрешается рисовать. А другой партнер с открытыми глазами будет управлять движениями руки «слепого» игрока. Затем происходит обмен ролями в паре.

Упражнение «Прекрасно, что ты здесь»

Цель: развитие умения выслушивать мнение о себе, понимать себя и других.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

Каждому участнику уделяется внимание. При этом все выслушивают положительные суждения о себе.

Подготовка. Отодвиньте столы и стулья в сторону и освободите место.

1. Группа образует два круга, внутренний и внешний. Участники внутреннего круга и участники внешнего круга должны встать друг напротив друга. Если число игроков нечетное, участие в игре должен принять и ведущий.

2. Коротко расскажите о цели игры. Даже когда мы знакомы с каким-то человеком весьма поверхностно, у нас спонтанно возникают как положительные, так и отрицательные реакции на него. Как правило, нам нравятся в других людях те качества, которые мы ценим и хотели бы развить в себе, и нам трудно переносить то, что критикуем, что осуждаем в самих себе, в чем не желаем себе признаться, и т.д. В данном упражнении участники могут попытаться выразить словами положительные впечатления друг о друге.

3. Каждой паре отводится 1 минута на то, чтобы партнеры поделились своими впечатлениями друг о друге. Игроки должны охарактеризовать те качества, которые они заметили друг в друге за короткий период, рассказать о своих ожиданиях и т.п.

4. Затем оба круга начинают двигаться в противоположных направлениях (15 секунд) и после сигнала «Стоп» останавливаются. Теперь напротив друг друга оказываются новые участники. Повторите задание: высказать положительные впечатления о партнере. Обмен «любезностями» не должен затягиваться: на выполнение задания отводится 1 минута.

5. Дайте игрокам возможность провести еще три или четыре дружественные встречи.

6. В заключение попросите участников ответить на следующие вопросы:

- Какие стороны – положительные или отрицательные – вы замечаете в людях, когда только знакомитесь с ними?
- Кем считаете себя, пессимистом или оптимистом?
- Какое чувство вы хотели бы вызывать в других? Уважение? Страх? Симпатию? Агрессию? Любопытство?
- Как вы реагируете на комплименты и положительные отзывы о себе?
- Сохраняете ли вы присутствие духа, если чувствуете, что вами недовольны окружающие?
- Насколько легко задеть вас словом?

Упражнение «Кто это?»

Цель: прояснение внутренней позиции, формирование навыков высказывание собственного мнения и принятия обратных связей.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

В этой игре мы осознанно не будем затрагивать глубинные личные вопросы, хотя глубина откровений будет зависеть исключительно от желания самого человека поделиться чем-то личным. Упражнение построено так, что приводит группу к оживленной дискуссии по поводу участников – их особенностей, поведенческих проявлений и пр. Таким образом, человек не только лучше узнает себя, но и понимает, насколько верно его воспринимают окружающие.

1. Раздайте участникам карточки-бланки. Каждый должен написать на своей карточке три качества, которые, по его мнению, характерны для него. На карточках не надо писать свое имя.

2. Затем все карточки перемешиваются.

3. Каждый подходит, вытаскивает одну, читает то, что написано на карточке и высказывает предположение, каким должен быть человек, наиболее соответствующий написанным на карточке качествам. Кроме того, этот участник пытается угадать, кто из группы мог описать себя этими качествами. Группа обсуждает возможные варианты.

4. Каждый участник, естественно, знает, когда говорят о его собственной карточке. Он может сравнить свое представление о себе с представлениями всей группы, но может и не признаваться в своем авторстве, если этого не захочет. Однако если группа прямо спрашивает участника, не он ли является автором этой карточки, то обычно большинство участников признаются в этом.

Упражнение «Эмпатия»

Цель: осмысление в группе проблем взаимной оценки, восприятия людьми друг друга.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Два или три добровольца выходят за дверь. Группа договаривается, кто из участников будет смотреть на каждого вошедшего с открытой неприязнью, со скрытой неприязнью, с симпатией (по одному человеку). Остальные договариваются смотреть на вошедшего нейтрально. Ведущий говорит: «Подойди к каждому, посмотри в глаза. Мы здесь договорились, что некоторые члены группы будут смотреть на тебя как-то необычно. Скажи вслух, как относится к тебе в данный момент каждый из присутствующих». После этого необходимо, чтобы те, кто договорился смотреть на вошедшего эмоционально, раскрыли свое задание.

В обсуждении обычно выявляется известный феномен «возрастной тревожности», заставляющий переоценивать количество эмоционально окрашенных взглядов.

Упражнение «Пойми меня»

Цель: формирование навыков оказания друг другу эмоциональной поддержки, высказывания собственного мнения и принятия обратных связей.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

1. Группа садится в круг. Вызываются два добровольца, один из них покидает комнату, а другой остается.

2. Группа решает, какие действия должен выполнить игрок А после того, как вернется. Например, он должен почихать или погавкать, или почесать ухо.

3. У игрока Б есть ровно 3 минуты, чтобы осведомить игрока А о характере его действий. Но игрок Б не говорит партнеру прямо, что тот должен выполнить. Он может давать ему неявные указания.

4. Например, если игрок А должен чихнуть, то игрок Б начинает говорить так: «Ах, ты бедный, ты так выглядишь, словно простудился, – нос красный и глаза слезятся». Если игрок А высморкался, то он показал, что правильно понял основную мысль и находится на верном пути. Игрок Б продолжает помогать ему: «Ты мне не говорил, что так давно страдаешь аллергией!». Если после этого игрок А чихнет, то он доказал свою способность к пониманию и заслужил аплодисменты от остальных.

5. Игрок Б, который формулирует предложения, всегда должен быть готов пробовать различные способы донесения до партнера информации о сути его действий. Группа также может давать игроку А полезные советы: «Прими витамин С, проглоти средство от кашля, ложись в постель, позвони врачу, чтобы сказать, что ты болен».

6. Составьте из участников несколько разных пар. Если группа хорошо выполняет это задание, можете усложнить его – за 3 минуты участник должен выполнить не одно, а два или три задания.

Домашнее задание:

Закончи предложения:

- Счастливее всего я чувствую себя, когда...
- Хуже всего я чувствую себя, когда...
- Никак не могу понять, почему я...
- Моя жизнь была бы счастливее, если бы я...
- «Главное, что я хотел(а) бы в себе изменить, это...

Занятие 5

Цель: знакомство с альтернативными способами поведения посредством самопознания, способствование поведенческим изменениям, принятие ответственности за свои действия, которые могут стать позитивным опытом в дальнейшем, формирование эмпатических чувств по отношению к другим людям.

Упражнение «Поздороваемся»

Цель: создание благоприятной атмосферы в группе.

Необходимое время: 5 минут.

Инструкция и процедура:

«Сейчас мы будем играть в игру, в которой все надо будет делать очень быстро. Сначала вы все будете молча ходить по комнате, а по моему сигналу-хлопку нужно будет очень быстро «поздороваться» друг с другом. Я буду говорить вам, каким способом следует «поздороваться», при этом каждый раз вам надо будет находить нового партнера. Итак: глазами... руками... плечами... ушами... носами... коленями... пятками».

Обсуждение. Понравилась ли тебе игра? Легко ли было действовать так быстро? Как было здороваться проще? С кем контакт было устанавливать легче, а с кем – сложнее?

Упражнение «Поделись с ближним»

Цель: научить умению делиться с ближним тем, что есть у них самих – будь то игрушки или возможность высказаться, или всеобщее внимание.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Чем более ребенок уверен в себе, тем легче ему будет отступить на время в тень и предоставить другим их шанс. В этом воображаемом путешествии мы обращаем внимание детей на приятное ощущение, возникающее в тот момент, когда ребенок чувствует, что нашел удачное сочетание самоутверждения и альтруизма.

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха...

Представь себе, что ты находишься на чудесной игровой площадке. Оглядишься вокруг и посмотри, что делают другие ребята. Одни играют в мяч, другие в салочки. Ты слышишь, как они смеются и от всей души веселятся. Тебе тоже хочется повеселиться... (10 секунд.)

Теперь тыходишь к стоящим на краю площадки качелям. Сядь на качели и начинай раскачиваться. Почувствуй, как ты летишь вперед, потом назад. Раскачивайся сильнее! Ты поднимаешься на качелях все выше и выше. Почувствуй, как воздух развеивает твои волосы, когда ты летишь то вверх, то вниз на качелях. Ощути легкость во всем своем теле. Чувствуешь ли ты себя подобно птице, летящей по небу? Несясь вперед, ты можешь улыбаться и представлять себе, что достанешь сейчас пальцами ног до неба. Это у тебя хорошо получается... Пронось над землей, ты чувствуешь себя совершенно легко и радостно. Ты чувствуешь себя абсолютно свободным и счастливым... (10 секунд.)

А теперь ты видишь, как другой мальчик или девочка подходит к качелям и становится рядом с ними. Он смотрит на тебя и ждет сво-

ей очереди... Ты хочешь, чтобы он радовался так же, как и ты, взлетая то вверх, то вниз на этих замечательных качелях.

Ты перестаешь раскачиваться и ждешь, когда качели остановятся. Вот ты тормозишь ногами и слышишь, как шаркают по песку твои ботинки. А теперь останови качели. Тебе было так здорово качаться, что ты хочешь, чтобы и другой ребенок получил такое же удовольствие. Ты прыгиваешь с качелей и смотришь на него, улыбаешься и говоришь: «Теперь твоя очередь. Я с радостью меняюсь с тобой местами. Это доставляет мне удовольствие».

Смотри, как этот мальчик или девочка садится на качели и начинает раскачиваться. Тебе хорошо от сознания того, что ты уже достаточно большой для того, чтобы делиться удовольствием с другими.

Теперь попрощайся с качающимся на качелях ребенком и возвращайся мысленно назад в класс. Немного потянись, выпрямись, сильно выдохни и открой глаза.

Анализ упражнения:

—Почему важно, чтобы люди делились друг с другом?

—В каких случаях ребята вашего класса делятся друг с другом?

—В каких случаях учительница делится с ребятами?

—В каких играх нужно уступать друг другу и получать удовольствие по очереди?

—В каких играх этого делать не нужно?

—Как ты относишься к ребятам, которые не хотят уступать другим и делиться с ними?

Упражнение «Мои трудности»

Цель: прояснение внутренней позиции, самосознание своих ошибок и недостатков.

Необходимое время: 40 минут.

Инструкция и процедура:

В этом упражнении мы попытаемся обратить внимание участников на теневые стороны их натуры. Всем известно, что люди совершают ошибки, жалеют себя и лишаются плодов своих достижений. Каждый из нас когда-нибудь вдруг понимал, что «дерево успеха не растет прямо на небо». Но мы легче переносили бы собственные слабости, если бы не тратили столько сил на сохранение их в тайне от окружающих, если бы мы могли, открыто говорить о них. Это упражнение дает возможность в спокойной и доброжелательной атмосфере поговорить о своих ошибках, трудностях и недостатках.

1. Участники делятся на пары и садятся так, чтобы не мешать друг другу своими разговорами. Оба партнера должны получить по крайней мере четыре ответа на следующий вопрос: «Как я отношусь к чувству разочарования?» (6 минут).

2. Затем пары разделяются, каждый ищет себе другого партнера и обсуждает с ним вопрос: «Насколько тяжело мне уговорить других

дать мне то, что мне нужно?» На этот вопрос, так же как, и на предыдущий, надо дать не менее четырех ответов (10 минут).

3. Участники образуют новые пары. На этот раз обсуждается вопрос: «Что мешает мне достичь успеха?» (6 минут).

4. Снова новый партнер, и четыре ответа на вопрос: «Что я говорю себе, когда сделал ошибку?» (10 минут).

5. С последним партнером – четыре ответа на вопрос: «Что я могу сделать, чтобы получить то, чего я хочу?».

6. В конце упражнения – краткое подведение итогов во всей группе: «Как помогли мне мои партнеры? На какие вопросы было тяжело отвечать?».

Упражнение «Группа как зеркало»

Цель: развитие эмпатийных способностей.

Материалы: стопка карточек.

Необходимое время: 45 минут.

Инструкция и процедура:

Каждому человеку нужно чувствовать ответную реакцию других. Это помогает нам многое узнать о других людях: какого они о нас мнения, что они в нас подметили, чем мы можем их порадовать или привлечь, а чем вызвать раздражение или разозлить. Мы получаем больше информации о нашем партнере, можем лучше понимать его реакции и, естественно, задаваться вопросом, могли бы мы здесь и сейчас вести себя как-то иначе. Группы начинают лучше работать, когда участники готовы поделиться своим мнением друг о друге, – легко, непринужденно и по возможности с юмором. Это упражнение пробуждает любопытство и создает атмосферу легкости. Члены группы должны уже относительно хорошо знать и уважать друг друга.

1. Участники садятся в круг. Положите в середину круга стопку карточек. Из этой стопки каждый берет столько карточек, сколько он хочет. Каждый мысленно обращается к кому-нибудь из членов группы, затем записывает это обращение на карточке. Написанное должно выражать то личное впечатление, которое сложилось у него о другом человеке. Фразы должны быть сформулированы примерно следующим образом:

- я вижу, что у тебя почти всегда серьезное лицо,
- мне нравится твой смех,
- я думаю, что ты считаешь, что никогда не ошибаешься,
- я бы с большим удовольствием работал вместе с тобой.

2. Объясните участникам, что фразы, начинающиеся с «я», лучше воспринимаются, чем фразы, начинающиеся с «ты». На карточках не надо писать, кто автор той или иной фразы, также не нужно писать, к кому та или иная фраза относится.

3. Исписанные карточки перемешиваются и кладутся текстом вниз на середину стула, который стоит в центре круга. Кто-нибудь

подходит, берет карточку. Он читает ее про себя и передает ее тому члену группы, которому, по его мнению, подходит данная фраза. Тот, кто получил карточку, читает фразу вслух, формулируя ее так: «Саша (это тот человек, который дал ему карточку) полагает, что у меня почти всегда серьезное лицо». Теперь все остальные, включая и получателя карточки, высказываются по этому поводу. Следует поощрять различные мнения.

4. Затем получатель карточки или любой другой вытаскивают следующую карточку, и все повторяется. Не забудьте выделить время для подведения итогов.

Упражнение «Как меня видят другие»

Цель: развитие умения поставить себя на место другого человека.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

Нам легче иметь дело (в том числе работать) с людьми, если мы знаем, что эти люди о нас думают. В данном упражнении участникам предоставляется возможность описать себя с точки зрения другого.

1. Группа садится в круг. Скажите примерно следующее: «Каждый из вас имеет определенное представление о себе. Причем ваш нынешний взгляд на себя наверняка отличается от того, как вы видели себя пять или тем более двадцать лет назад. На самом деле у каждого человека множество образов себя, но и это еще не все. В дополнение к вашим собственным представлениям существуют и представления о вас тех людей, которые вас знают. Ваш партнер что-то думает о вас, ваш начальник, ваш сосед и даже человек, с которым вы только что познакомились, формируют представления о вас. И мы можем попытаться увидеть некоторые из них».

2. Один за другим участники делают устные наброски того, как, по их мнению, их воспринимают конкретные люди. Это могут быть: отец, мать, муж или жена, подчиненный, ребенок, сосед, хороший друг, покупатель, клиент, кто-нибудь из членов группы, руководитель группы. Каждый может по своему желанию усложнить и разнообразить получившийся портрет. Главное, чтобы весь рассказ занял не больше одной минуты. Посоветуйте участникам выбирать персонажей с такими точками зрения, которые будет интересно выслушать остальным.

Упражнение «Разговор через стекло»

Цель: осмысление трудностей общения между людьми и понимания друг друга.

Необходимое время: 10–15 минут.

Инструкция и процедура:

В ходе игры нескольким парам участников предлагается «поговорить» друг с другом, как если бы их разделяло толстое стекло, не пропускающее звук. После попытки партнеры сообщают, что хотел

сказать один и что понял другой. При обсуждении можно подсказать, что таким «стеклом» может быть принадлежность к разным народам, поколениям, странам.

Домашнее задание.

Запиши 5 ситуаций, вызывающих ощущение: «Чувствую – себя – хорошо». Воспроизведи их в своем воображении, запомни чувства, которые при этом возникнут. Теперь представь, что ты кладешь эти ощущения в надежное место и можешь достать их оттуда, когда пожелаешь. Нарисуй это место и назови эти ощущения.

Занятие 6

Цель: развитие взаимопонимания между людьми, эмпатии; выработка навыков, направленных на сотрудничество и взаимопомощь.

Упражнение «Цвета радуги»

Цель: создание кооперации. Чтобы оно было успешным, каждый участник должен целиком прочувствовать других.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

1. Участники делятся на небольшие группы по пять–шесть человек. Каждая подгруппа образует свой круг и выбирает ведущего, который будет выполнять неожиданно простую обязанность – ему нужно только громко считать до трех. Как только ведущий сказал «три», остальные хором выкрикивают название какого-нибудь цвета: «красный, черный, голубой» и т.д. Цель состоит в том, чтобы все члены команды без предварительной договоренности назвали один и тот же цвет. При этом следует соблюдать такое правило: игрок не может называть один и тот же цвет два раза подряд.

2. Упражнение заканчивается, когда все игроки назовут один и тот же цвет.

Упражнение «Рисуем дерево»

Цель: развитие самопознания, умения понять других людей.

Материалы: ватман формата А3 и фломастеры или маркеры.

Необходимое время: 60 минут.

Инструкция и процедура:

Данное упражнение позволит некоторым участникам увидеть себя с неожиданной стороны. Кроме того, у всех участников есть возможность лучше понять других членов группы, познакомиться с ними поближе и, возможно, задать самим себе вопросы, над которыми они раньше не задумывались. Для этого выбрана техника рисования. Дайте каждому члену группы лист ватмана формата А3 и фломастеры или маркеры. За время рисования – 3 минуты – обычно получается спонтанная картина, и никто не успевает задуматься о качестве своего рисунка.

1. Каждый берет лист бумаги и рисует «свое» дерево. Скажите примерно следующее: «Просто нарисуйте дерево, которое пришло вам в голову, всплыло из глубин вашей фантазии».

2. Через три минуты все нарисованные картины раскладываются на полу, и группе дается 2 минуты, чтобы просмотреть их.

3. Затем каждый участник представляет свою картину следующим образом (у него есть 5 минут на рассказ). Он отождествляет себя с деревом и говорит о нем от первого лица. Например: «Я огромное и сильное дерево, но у меня слабые корни. Мой ствол массивен и силен, но ветви у меня тонкие, моя крона не слишком густа».

4. Вот вопросы, которые помогут дополнить описание:

- Стоит ли дерево в одиночестве, рядом с другими деревьями или вблизи домов?

- Есть ли у этого дерева листья, цветы или плоды?

- Не потеряло ли дерево какую-либо из своих ветвей?

- Есть ли на нем животные или птицы?

- Насколько сильны его корни?

- Каков поток энергии в этом дереве? Нет ли каких-нибудь препятствий для его свободного течения?

- Это дерево похоже на другие деревья или отличается от всех?

5. Выслушав рассказ участника, группа может высказать свои впечатления о рисунке.

Упражнение «Замечания»

Цель: дать представление об уверенном, неуверенном и грубом поведении; дать возможность участникам хорошо познакомиться и сблизиться, координируя свои действия в команде.

Необходимое время: 40 минут.

Инструкция и процедура:

«Сейчас мы выполним упражнение, цель которого научиться различать, когда мы ведем себя уверенно, когда – неуверенно и когда – грубо. Вот эта кукла – учитель надевает на руку – будет рассказывать, что произошло, а тот, кто наденет на руку вторую куклу, должен будет показать, как ведет себя в этой ситуации, что говорит уверенный, неуверенный в себе и грубый человек».

Ведущий от имени куклы предлагает определенную ситуацию. Вторую куклу надевает тот, кто должен дать ответ. После нескольких ситуаций, предложенных ведущим, можно обратиться к школьникам, чтобы они придумали собственные ситуации. Если желающих нет, предлагаются ситуации, заранее заготовленные ведущим. Важно, чтобы в упражнении участвовали все школьники, причем ведущий обращает внимание на то, чтобы школьники сами квалифицировали ответ как уверенный, неуверенный или грубый.

Примеры предлагаемых ситуаций:

– поставили незаслуженную двойку;

- хочешь посмотреть телевизор, а друзья зовут гулять;
- не принимают в игру;
- несколько человек играют, хочешь поиграть с ними, просишь, чтобы тебя приняли играть;
- взрослые не разрешают тебе...;
- просишь у взрослых разрешить тебе...;
- просишь у сверстников помочь тебе выполнить поручение взрослого;
- друг рассказывает тебе о чем-то, а тебе нужно идти;
- отказываешь кому-нибудь в просьбе;
- хочешь познакомиться со сверстником.

На каждую сценку должно уходить в среднем не более 3–4 мин.

В конце проводится кратко обсуждение и определяется, что значит уверенное, неуверенное, грубое поведение.

Упражнение «Зеркало»

Цель: показать трудности построения взаимоотношений, нахождения взаимопонимания между людьми.

Необходимое время: 15–20 минут.

Инструкция и процедура:

В группе выделяются 2–3 пары (по жребию или вызываются добровольцы). Участники игры попарно становятся друг против друга. Им предлагается повторять движения друг друга, как повторяет эти движения отражение в зеркале. Можно предоставлять несколько попыток до первой ошибки в каждой попытке, можно предоставлять каждой паре время: 3–5 минут. Группа смотрит, насколько свободно и творчески выполняют задание разные пары. При обсуждении участников игры спрашивают, удалось ли каждому партнеру быть и человеком, и отражением, или одному партнеру доставалась только роль отражения.

Упражнение «Накопительные комплименты»

Цель: научить самореализующему предсказанию, определению качеств другого человека.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

Случалось ли с вами когда-нибудь так, что кто-то говорит вам комплимент, а вы при этом думаете: «А на самом деле я совсем не такой»? Понравилось бы вам услышать от меня такую, например, фразу: «Ты невероятно ловок»? Возможно, некоторые из вас подумали бы при этом: «Ну, ко мне это не относится». А другие, может быть, подумают: «Этого мне никто не говорил раньше. А, похоже, в этом что-то есть». А третьи могут подумать: «Именно так оно и есть, хорошо, что окружающие это тоже замечают».

Я хочу предложить вам игру, во время которой вы можете наговорить друг другу много комплиментов. Разбейтесь на группы по восемь человек и встаньте в ряд друг за другом. Постарайтесь продумать комплимент для ребенка, стоящего за вами. Подумайте о каких-либо чертах характера или личности, например, о дружелюбии, уме, чуткости. Комплименты в отношении внешнего вида тоже хороши, но мы их припасем для следующего раза. Вы можете подготовить такой комплимент, который ваш одноклассник вполне «заслужил». А можете придумать такой комплимент, о котором вы про себя бы подумали: «Вот было бы здорово, если бы Петя (Вася, Маша...) на самом деле был таким!»

У кого уже появились идеи? Теперь я расскажу вам, как протекает эта игра. Первым начинает тот, кто стоит в самом начале ряда. Он поворачивается к стоящему за ним ребенку и шепчет ему на ушко заготовленный комплимент, например: «Я считаю, что ты замечательный фантазер и выдумщик!». Второй ребенок, в свою очередь, поворачивается к третьему, повторяет комплимент первого и добавляет к нему еще и свой. Например, он шепчет на ухо третьему так: «Я считаю тебя замечательным фантазером, выдумщиком и при этом очень умным!». Третий ребенок должен запомнить оба этих комплимента и добавить к ним еще один собственный...

Так игра продолжается, пока последний ребенок в ряду не повторит все комплименты, которые он услышал: «Вы считаете меня фантазером, выдумщиком, умным, ловким и т.д.».

Вы поняли, как протекает игра?

Анализ упражнения:

- От кого ты иногда слышишь комплименты?
- Какие комплименты тебе делает папа, а какие мама?
- Какие комплименты тебе доводилось слышать в своем классе?
- Какой комплимент ты в последний раз слышал от учительницы?
- Говоришь ли ты комплименты самому себе?
- Кому последнему говорил комплименты?
- Что лучше: комплименты по поводу внешнего вида или по поводу характера?
- Почему людям нужно постоянно слышать комплименты в свой адрес?

Домашнее задание.

Запишите в дневнике ответы на следующие вопросы:

- Легко ли тебе заметить чувства другого человека?
- На что ты обращаешь особенное внимание – на звуки голоса, на движение, на выражение лица?

- Про кого из детей в классе ты можешь сказать, что тебе легко понимать, какое чувство он испытывает?
- Про каких детей ты можешь сказать, что тебе сложно угадать, какое чувство они испытывают?
- Насколько хорошо ты можешь оценить чувства учителя?
- Хорошо ли другие люди понимают твои чувства?
- Какие чувства тобой владеют, когда ты испытываешь желание помочь другим людям?
- Какие чувства тобой владеют, когда ты испытываешь желание уйти?
- Какие чувства тебе чужды или неприятны?

Занятие 7

Цель: способствовать нравственному самосовершенствованию, развить рефлексивность как процесс познания и понимания самого себя, формирование умений контролировать свои эмоциональные проявления и реакций.

Упражнение «Алфавит»

Цель: создание благоприятной атмосферы в группе.

Необходимое время: 10–20 минут.

Инструкция и процедура:

Иногда, хоть это и покажется странным, даже разочарование может доставить удовольствие. Это упражнение «разочарует» группу, одновременно воодушевит ее и подхлестнет честолюбие игроков.

Члены группы могут попробовать обратиться к своей интуиции и научиться действовать в едином ритме.

1. В этом упражнении от участников требуется распределиться по комнате. (Не нужно садиться ни в круг, ни группами, а желательно, чтобы каждый нашел для себя удобное место). После того как каждый найдет себе место, он садится и закрывает глаза.

2. Цель упражнения совершенно проста: группа должна воспроизвести – алфавит от А до Я.

3. Действуют следующие правила:

- Нельзя разговаривать. Единственное, что позволено произносить, так это буквы алфавита. (Это значит, что во время процесса группа лишена возможности планировать деятельность и вынуждена полагаться исключительно на свою интуицию).

- Один и тот же игрок не имеет права произнести подряд две буквы, но может стараться вставлять буквы с частотой через одну, через две и т. д. – в общем, делать это как можно чаще.

- В том случае, если два игрока начинают говорить в один и тот же момент и произносить одну и ту же букву, все начинается сначала, с буквы А.

4. Эти правила звучат достаточно просто, но на деле задача часто оказывается довольно сложной. Нельзя предугадать, как подействует успех или неудача на способность группы к производительному взаимодействию. Хотя ясно, что группа с хорошо развитой коллективной интуицией перенесет и тот и другой исход лучше и спокойнее, чем обычная группа. В любом случае Вы должны подбодрить участников, если они начинают проявлять разочарование или нетерпение, настроить их на веселый лад.

Замечания. Это упражнение предоставляет отличную возможность научиться смеяться над собой и своими поражениями. Не упускайте из виду и то, что некоторые группы так настойчиво возьмутся за решение задачи, что не успокоятся, пока у них все не получится.

Упражнение «Походи в моих ботинках»

Цель: научить ставить себя на место другого и открывать в жизненном опыте другого новые для себя перспективы.

Материалы: бумага и карандаш каждому ребенку, аудиокассета с записью спокойной музыки.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

Возьмите лист бумаги и опишите свой обычный день. Напишите, что происходит, когда вы идете в школу, как вы проводите время после школы, когда вы дома. Еще опишите что-нибудь, что делает вашу жизнь особенно прекрасной, и то, что осложняет ее.

Теперь садитесь все вместе в один большой круг. Каждый из нас идет по жизни каким-то своим особенным путем, и часто мы только тогда можем понять, как живет другой, когда «попадаем в его ботинки», то есть, когда представляем себя на его месте. Снимите, пожалуйста, ботинки и положите свои листы в один из них... Теперь встаньте и начните двигаться по кругу.

Включите спокойную музыку; пусть дети пройдутся пару кругов, размышляя в тишине о том, что было бы, если бы они стали кем-то из других детей. Потом остановите музыку.

Остановитесь сейчас, пожалуйста, у пары чужих ботинок... Выньте листок и прочтите, что другой ребенок написал о своей жизни... Теперь снова наденьте свои собственные ботинки и пойдете со мной на улицу. Мы немного пройдемся, но вы не разговаривайте при этом друг с другом, а представьте себе, что вы – ребенок, о жизни которого вы только что прочитали... (10 минут).

Теперь садитесь на свои места, возьмите лист бумаги и опишите, что вы чувствовали, когда вы были этим ребенком. Что было бы хорошего, если бы вы могли стать этим ребенком? А что было бы не так хорошо для вас? Как жизнь другого ребенка отличается от вашей собственной? Чем они похожи? Что вы думаете о вашей собственной

жизни теперь, после того, как что-то узнали о жизни другого? Вы довольны? Завидуете ли вы ему немножко?

Анализ упражнения:

- Легко ли тебе было представить, как ты ведешь жизнь другого ребенка?

- Узнал ли ты что-то новое для себя?
- Думаешь ли ты, что каким-то детям живется лучше, чем тебе?
- Думаешь ли ты, что тебе живется лучше, чем другим детям?
- Знаешь ли ты о жизни детей в других странах мира?
- Какие преимущества могут быть у жизни в тяжелых условиях?
- Какие недостатки у легкой и приятной жизни?
- Что является самым важным для всех детей?
- Что из этого важного ты особенно пожелал бы себе?

Упражнение «Образцы»

Цель: развитие умения понимать другого человека.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

Интерес и ценность этой игры состоят в том, что никто не может предсказать заранее, что произойдет в дальнейшем. И это обстоятельство заставляет игроков что-то выдумывать. Единственное правило игры – копировать позу и движения выбранного объекта – требует концентрации и внимательного наблюдения.

1. Если желаете, Вы можете начать с краткого отступления о значении примеров в нашей жизни. Образец для подражания нужен каждому из нас, чтобы увеличивать наши возможности социальной адаптации. Сложность же состоит в том, чтобы найти подходящие образцы и затем в нужный момент от них отказаться.

2. В то время как руководитель группы разъясняет правила, каждый участник должен выбрать себе в качестве образца одного из своих товарищей. Причем, желательно, чтобы «образец» не догадывался о том, кто его выбрал.

3. Каждый участник должен как можно более точно подражать тому, кого он выбрал в качестве образца, – его движениям, мимике. Лучше всего будет, если при этом участники не смотрят друг на друга напрямую, а стараются наблюдать друг за другом незаметно.

4. После того как правила объяснены, дайте участникам возможность задать вопросы. Удостоверьтесь также в том, что каждый из них выбрал себе образец для подражания. Прежде чем игра начнется, участники должны на 10 секунд закрыть глаза и принять удобное положение.

5. Затем по Вашей команде все открывают глаза, и игра может начаться. Предложите участникам выполнить какое-нибудь действие или дайте, им какое-нибудь совместное задание, в ходе которого они смогут проявлять свои индивидуальные особенности и подражать другим.

Замечания. Как правило, Вы скоро увидите, что одни и те же движения начинают распространяться по всей группе. Иногда медленно, иногда быстро, но все игроки через какое-то время оказываются повторяющими одни и те же движения. Но иногда Вы можете замечать, что среди игроков образовалось две или даже три группы, члены которых повторяют специфические движения. Результат никогда не бывает предсказуем и является еще одним доказательством того, что человеческие отношения и динамика группы постоянно преподносят новые загадки.

Упражнение «Оправдание чужих ожиданий»

Цель: формирование способности отстаивать собственную точку зрения и говорить «нет».

Материалы: бумага и карандаш каждому ребенку.

Необходимое время: 40 минут.

Инструкция и процедура:

Иногда мы делаем то, что от нас ждут другие, даже если мы сами и не особенно хотим это делать. Например, моя подруга пригласила меня пойти вместе с ней на концерт. А у меня в этот день нет настроения слушать музыку. Надо ли мне в этом случае идти или нет? Я чувствую, что должна это сделать, ведь это же моя подруга. Но в то же время я знаю, что мне самой этого не хочется, мне в этот день хочется сходить на интересную выставку.

Я думаю, что вам это знакомо. Вспомните и опишите два-три случая, когда кто-нибудь ждал от вас того, чего вам делать не хотелось, и, несмотря на свое нежелание, вы это все-таки сделали. Возможно, это было в школе или дома, во время игры или в какой-то другой ситуации. Как вы при этом себя чувствовали?

А иной раз мы не делаем того, чего ждут от нас другие. Мы можем сказать другу, что не дадим ему денег в займы, или отказываемся помочь родителям. Опишите два-три случая, когда вы не сделали того, чего хотели от вас другие. Как вы себя чувствовали в такой ситуации? (15 минут).

Теперь объединитесь по двое и покажите друг другу, что вы написали. Спросите у своего партнера, что он об этом думает. (10 минут).

Анализ упражнения:

— Каким людям тебе труднее всего говорить «нет»?

— Каким людям тебе легче всего говорить «нет»?

— Говоришь ли ты прямо «нет» или начинаешь искать оправдания?

Упражнение «Только вместе»

Цель: дети получают возможность почувствовать то же, что и их партнер.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

«Разбейтесь на пары и встаньте спиной к спине. Сможете ли вы медленно-медленно, не отрывая своей спины от спины партнера, сесть на пол? А теперь мне интересно, сможете ли вы точно так же встать? Постарайтесь определить, с какой силой вам нужно опираться на спину своего партнера, чтобы обоим было удобно двигаться. А теперь попробуйте с другими партнерами».

Обсуждение. С кем тебе вставать и садиться было легче всего? Что было самым трудным в этом упражнении?

Домашнее задание.

«Представь, что ты чувствуешь, когда...»

1) ...тебе не хочется что-то делить, но ты настраиваешь себя на то, чтобы все-таки сделать это (опиши или нарисуй что ты чувствуешь);

2) ...кто-либо говорит тебе, что ты должен делать, в то время, как ты можешь решить самостоятельно, что делать (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

3) придумай свое собственное приятное ощущение о чем-то не совсем приятном. Вспомни, когда тебе было плохо, грустно, терялось самообладание, и представь, что ты вполне может управлять собой и ситуацией (опиши или нарисуй, что ты чувствуешь);

4) забеги немного вперед, когда нужно будет что-то делают независимо от твоего желания, и попробуй в своем воображении создать к этому хорошее чувство (опиши или нарисуй «хорошее» и «плохое» чувство, что происходит, когда они сталкиваются по твоему желанию).

Занятие 8

Цель: развитие навыков адекватного рефлексивного анализа своего поведения, своих действий и поступков, действий и поступков других людей.

Упражнение «Кулаки, ладони, руки скрещены на груди»

Цель: формирование слаженности в группе.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

Все по команде, не договариваясь, выбрасывают руки определенным образом: кулаки, ладони или руки скрещены на груди. Задача в том, чтобы вся группа выбросила руки одинаково.

Это упражнение показывает состояние участников группы: если много кулаков, значит, агрессивность в группе велика, если много открытых ладоней, то группа готова к работе.

Упражнение «Жизненный путь»

Цель: развитие навыков рефлексии и прогнозирования жизненного пути, стимуляция биографического самосознания и автобиографической идентичности, формирование внутригрупповой сплоченности.

Материал: лист бумаги и набор фломастеров или маркеров.

Необходимое время: 45 минут.

Инструкция и процедура:

У каждого есть возможность по-новому осмыслить историю своей жизни и нарисовать ее. Рисование само по себе отличается от рассказа. Когда мы рисуем линию, очевидной становится ее прямизна или кривизна, наличие плавных изгибов или острых углов, а также сам собой возникает вопрос: «Что будет дальше?».

Каждый участник берет большой лист бумаги и набор фломастеров или маркеров. На этом листе надо провести линию, которая символизирует всю жизнь этого человека с момента рождения до сегодняшнего дня. Это должна быть не шкала времени, а кривая линия, которая отражает динамику жизни со всеми ее взлетами и падениями. В нее могут встраиваться те события или ситуации, которые оставили особенно глубокий отпечаток в жизни этого человека. Они могут быть обозначены маленькими схемами, символами или словами (10 минут).

2. После этого у каждого есть 5–10 минут времени, чтобы рассказать о своей линии жизни, почему она получилась именно такой. Можно говорить и о настоящей ситуации, и о том, что может случиться в скором времени.

Упражнение «Я – это»

Цель: помочь взглянуть как на собственное мировоззрение, так и на понимание жизненных установок другого человека.

Материалы: каждому участнику потребуются лист бумаги и карандаш.

Необходимое время: 40 минут.

Инструкция и процедура:

1. Каждый на листе бумаги записывает десять предложений, которые начинаются одинаково: «Я – это...» (нежелательно писать предложения, содержащие тривиальную информацию). На это отводится приблизительно 3 минуты.

2. Три из этих предложений, которые, по мнению автора, содержат наиболее важные сведения о нем, помечаются крестиком (попросите участников никак не помечать свои листы – ни инициалами, ни точками, ни кружочками).

3. Все листы раскладываются на полу текстом вниз и перемешиваются, так что теперь уже трудно определить их принадлежность.

4. Один за другим участники подходят, берут лист и читают вслух его содержание.

5. Затем группа пытается выяснить, кто мог бы написать эти предложения. Каждый по очереди обосновывает свое мнение.

6. После обсуждения и рассмотрения разных вариантов автор текста должен признать, что это именно его произведение, даже если группа так и не пришла к правильному решению.

7. Вся процедура имеет смысл завершить обсуждением:

- Сложно ли мне было формулировать про себя эти десять предложений?
- Какую информацию я выбрал для описания?
- Какие предложения я пометил крестиком и почему?
- Насколько хорошо у меня получалось угадывать авторов других текстов-описаний?
- Посмотрел ли я после этого упражнения на себя другими глазами?
- Узнал ли я что-то новое о каком-нибудь участнике?
- Были ли другие откровеннее, чем я?
- Изменил ли я после этого упражнения свое мнение о ком-нибудь из тех, кто был мне не очень симпатичен?

Упражнение «Мой вклад»

Цель: создать в группе спокойную атмосферу, доверия и расслабленности.

Материалы: для каждого участника свечу и коробок спичек.

Необходимое время: 30 минут.

Инструкция и процедура:

1. Попросите членов группы встать в круг и обратитесь к ним с такой речью: «Каждый из нас в своей жизни наверняка работал над собой, развивая свои сильные стороны и лучшие качества: сочувствие, мужество, великодушие, любознательность, чувство юмора, решительность и т.д. Теперь каждый из вас по очереди назовет то качество, которое он привнес в эту группу. Не будьте слишком скромными и не зарывайте в землю ваши таланты!».

2. Каждый участник поочередно выходит в центр круга, зажигает там свою свечу и называет качество, которое он принес в эту группу и на которое его товарищи могут рассчитывать. Скажите, что это качество все будут рассматривать как подарок для всей группы, что оно обязательно поможет всем в дальнейшей работе.

Варианты:

Помимо свечей, можно использовать и другие средства: пусть каждый принесет из дома какую-нибудь вещь, которую положит на пол в центре круга и расскажет о том, какое значение эта вещь имеет лично для него. Можно предложить находящемуся в центре круга кратко рассказать о каком-либо значимом эпизоде или периоде своей жизни, который оказал влияние на его дальнейшую судьбу. Если Вы проводите этот тренинг не в помещении, пусть каждый член группы

найдет какую-нибудь ветку, камень, сделает букет или гербарий, которые могли бы стать его личным символом. Все это можно сложить в центре круга, и каждый участник объясняет, почему он выбрал именно эту вещь и что именно она символизирует.

Упражнение «Лесенка – шкала доверия»

Цель: развитие доверия, изучение самооотношения, обучение позитивной оценке и принятие собственных негативных качеств.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

Что дает и чем мешает так сильно проявленное качество. В этом им помогают «группы поддержки» – участники, которые ближе к соответствующему полюсу лестницы. После обсуждения хорошо дать возможность детям по желанию встать в другом месте шкалы и прислушаться к своим ощущениям на новом месте.

Кому, чему мы можем доверять и не доверять? В качестве примеров можно использовать конкретные ситуации: незнакомый человек просит у тебя велосипед и т.д. Всем ли знакомым людям можно доверять? Как мы понимаем, что человеку можно доверять? Меняется ли степень доверия в зависимости от ситуации и человека? Было ли в жизни что-то хорошее и что-то плохое, что тебе принесло доверие и что принесло недоверие.

Также в занятиях по теме «Доверие» могут быть использованы обсуждение песен: «Если друг оказался вдруг...», «Не вини коня, вини дорогу...», обсуждение поговорок, в которых отражается позитив доверия: «С людьми мирись, а с грехами борись», «Хоть и не вдруг, да буду друг» и позитив недоверия: «Доверяй, но проверяй», «Единожды солгавший, кто тебе поверит».

Упражнение «Договоримся без слов»

Цель: рефлексия группы о поиске взаимопонимания между людьми.

Необходимое время: 15–20 минут.

Инструкция и процедура:

Ведущий объясняет правила игры: по сигналу все члены группы «выбрасывают» на пальцах число от 1 до 5. Задача – показать одинаковое число всеми членами группы. Договариваться с помощью слов в игре запрещено. Ведущий, участвуя в игре, считает количество попыток.

Если группа долго не приходит к согласию, ведущий может подсказать, что для этого следует внимательно смотреть друг на друга. Вне зависимости от результата игра прекращается после 25 попыток. В результате обсуждения выявляется, что мешало и что помогало договориться.

Домашнее задание.

Записать в дневник, как реагируют на обиду уверенные, неуверенные и грубые люди. Проанализируй, достигают ли эти реакции цели и какой, что они дают.

Занятие 9

Цель: формирование адекватной оценки своих действий и поступков, действий и поступков других людей, развитие эмпатии.

Упражнение «Доброта»

Цель: развитие доверия, сплотить группу.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

«В каждом из нас, в той или иной степени, развито чувство доброты, доброе отношение к людям. Сейчас мы услышим добрые слова о людях. Что вы можете сказать доброго и хорошего о своих близких, знакомых, друзьях. У вас есть 5 минут для того, чтобы подготовиться к рассказу. Вы самостоятельно выбираете людей (лучше из группы), о которых будете рассказывать. Ваш рассказ должен быть кратким и конкретным, при этом нужно подчеркнуть, что именно вы цените в каждом из тех, о ком рассказываете».

Упражнение «Хвалить или ругать?»

Цель: развитие чувства собственного достоинства.

Материалы: легкий мяч или воздушный шар.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Упражнение удобно выполнять, стоя в небольшом кругу. Если участников больше 10 и позволяют условия, хорошо организовать два круга. Участники перебрасываются легким мячом или воздушным шаром. Сначала ведущий просит каждого, кто поймает мяч, сказать, что значит «ругать», «критиковать». Каждый последующий должен повторить то, что было сказано до него, и предложить что-то свое. Затем участникам предлагают без слов, с помощью мимики и жестов выразить, что они испытывали бы, если бы все сказанное относилось к ним. Затем все по кругу называют свои переживания.

Вторая часть упражнения – перебрасываясь мячом, говорить слова похвалы, поощрения. Правила те же – каждый повторяет все, что было сказано до него, и предлагает свое. После чего позой и жестами, а затем словами выражаются и называются переживания, вызываемые похвалой.

В обсуждении подчеркивается влияние других людей на то, чувствуем ли мы себя уверенно или неуверенно. Указывается на то, как трудно принимать критику и похвалу.

Ставится проблема: что требуется, чтобы вести себя в этой ситуации достойно. Задача ведущего – вывести школьников на представление о чувстве собственного достоинства.

Упражнение «Как выразить обиду и досаду»

Цель: формирование адекватной оценки своих действий и поступков, действий и поступков других людей.

Необходимое время: 15 минут.

Инструкция и процедура:

Из «волшебного ящика» все по очереди вытаскивают половинки открыток. На этих половинках записаны: а) роль «обидчика», в чем состоит обида; б) роль «обиженного», как он реагирует на обиду, как ведет себя (уверенно, неуверенно, грубо). Задача – соединить открытку вместе (найти свою половину) и разыграть сценку для всех. Ведущий подчеркивает, что сценка должна быть сыграна в утрированной форме, с подчеркнутым, акцентированным поведением. Предлагает школьникам самим решить, будут ли они разыгрывать сценки с куклами или без них, указывая, что кукла – это в каком-то смысле способ уйти от себя, скрыться за маской.

Сложность в том, что половинок с ролью «обидчика» в три раза меньше, чем с ролью «обиженного». В результате должны получиться группки по 4 человека, в чем ребята убеждаются сами, как бы увидев воочию, что возможна разная реакция на одну и ту же ситуацию. В случае необходимости можно добавить роли «обиженного»: например, людей с высоким и низким чувством собственного достоинства, наблюдателя и т.п.

Дается 10–15 минут на подготовку выступления. Затем каждая группа проигрывает свою сценку. После каждого выступления проигрываются «удачные» и «неудачные» способы (т.е. дети в шаржированной форме изображают наиболее яркую черту своей роли – например, неуверенный начинает дрожать или плакать, грубый – лаять).

После того как все выступили, проводится обсуждение: о чем говорят те или иные формы поведения. Составляются и вписываются на доске и в дневниках эффективные или неэффективные способы выражения обиды, досады.

Упражнение «Отвечать за другого»

Цель: развитие способности ставить себя на место другого человека, улучшить атмосферу в группе.

Необходимое время: 45 минут.

Инструкция и процедура:

1. Группа садится в круг, один из участников выходит на середину. Он задает кому-нибудь вопрос, на который отвечать должен не тот, кого спросили, а его сосед справа. Сосед справа пытается представить себя на месте спрашиваемого и ответить так, как, по его мнению, ответил бы этот человек.

2. Важно, чтобы задающий вопрос смотрел в глаза тому человеку, которого он спросил, а не его соседу, который фактически дает ответ.

3. Выйдите в первый раз в центр круга сами, чтобы начать игру и задать стиль игры.

4. Игрок, стоящий в центре, может задать три вопроса трем разным участникам. После этого он снова возвращается в круг, а на его место выходит новый участник. Важно, чтобы в центре круга был только один человек. Продолжайте упражнение до тех пор, пока все желающие не зададут по три вопроса.

5. Когда станет ясно, что упражнение пора заканчивать, подведите итоги. Кстати, вопросы и ответы участников не должны сопровождаться никакими комментариями – их оставьте для подведения итогов.

Упражнение «Копилка обид»

Цель: сознание и выражение собственного отношения к обидам.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Школьникам предлагается нарисовать или описать «копилку» и поместить в нее все обиды, которые они пережили до сегодняшнего дня. На выполнение этого задания дается 8–10 мин. После этого проводится обсуждение: что делать с этой копилкой.

Ведущий говорит о бесплодности накопления обид, о жалости к самому себе как одной из самых плохих привычек. Все решают, что можно сделать с копилкой. Ведущий поддерживает предложения разорвать ее и предлагает действительно сделать это. После этого обрывки складываются в какой-нибудь подходящий сосуд и торжественно сжигаются.

Обсуждение: *Что делать с «текущими» обидами?*

Еще раз подчеркивается, что умение выразить обиду, досаду важно для самого себя, но не является решением проблемы, равно как и реванш, месть и т.п. Поддерживаются предложения типа: записывать обиду, а потом рвать записку, мысленно отправлять обиду в небо (или пускать по ветру, воде), следя, как по мере удаления она становится все меньше и меньше.

Обсуждение: *Как относиться в дальнейшем к обидчику? Прощение обиды.*

Домашнее задание:

Продолжите незаконченные предложения.

1. Когда вижу, что другому срочно требуется помощь, то я ...
2. Если помощь другому человеку не требует многих затрат (усилий), то я ...
3. Если помощь другому человеку предполагает вознаграждение, то я ...
4. Я помогаю другим людям, чтобы ...
5. Я более склонен(а) приносить пользу другому, если нахожусь в ...
6. Я стану оказывать помощь человеку, если ...
7. Я помогаю другим людям, если ...
8. Когда слышу, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, то я ...
9. Когда за свою помощь не получаю благодарности, то я ...
10. Справедливая помощь – это когда ...

Занятие 10

Цель: развитие волевой регуляции, осознание необходимости в сочувствии и альтруизме по отношению к другим людям.

Упражнение «Посылка»

Цель: создание положительного эмоционального настроения в группе.

Необходимое время: 5 минут.

Инструкция и процедура:

Участники сидят в кругу, близко друг к другу. Руки лежат на коленях соседей. Один из участников «отправляет посылку», легко хлопнув по ноге одного из соседей. Сигнал должен быть передан как можно быстрее и вернуться по кругу к своему автору. Возможны варианты сигналов (различное количество и виды движений).

Упражнение «Аукцион»

Цель: управление своим настроением.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

По типу аукциона предлагается как можно больше способов, помогающих справиться с плохим настроением. Все способы, принятые аукционистом (ведущим), фиксируются на доске, а затем записываются в дневник.

Упражнение «Вверх по радуге»

Цель: регуляция собственных эмоциональных состояний.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Участников просят встать, закрыть глаза, сделать глубокий вдох и представить, что вместе с этим вдохом они взбираются вверх по радуге, а выдыхая – съезжают с нее, как с горки. Упражнение повторяется 3 раза. После этого желающие делятся впечатлениями. Затем упражнение повторяется еще раз с открытыми глазами, причем количество повторений увеличивается. После краткого обсуждения впечатлений учащимся предлагают простые способы расслабления (например, максимально напрячь все мускулы, а затем расслабить их).

Упражнение «Просьба–отказ»

Цель: осмысление трудностей общения между людьми и понимания друг друга.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Выбираются по желанию два участника. Один должен просить о чем-либо, а другой – отказывать, но при этом не говорить «нет» и не грубить столько, сколько может продержаться (в японском языке слова «нет» не существует). Предварительно ведущий выясняет у пары, в чем будет заключаться просьба. Если участники затрудняются, можно предложить свои варианты, например: попросить брошку на вечер,

денег взаймы, решить задачу, пойти вместе погулять и т.п. Во второй части этого упражнения меняется задание. Нужно предложить или попросить что-то такое, в чем будет трудно отказать (например, предложить свою помощь, внимание или закурить, украсть), второй участник должен отказать словами: «Нет, нет, нет».

Упражнение «Говорим гадости»

Цель: развитие волевого контроля.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Группа делится на две команды, участники становятся друг напротив друга. Каждая получившаяся пара говорит по очереди. Члены одной команды говорят гадости, а члены другой команды отвечают на них комплиментами. Главное правило: говорить ровно, выдержанно, начинать с «Вы», добавлять «сэр» или «мисс». Важно говорить вежливо и с улыбкой. Мат не употреблять. Например, «Вы дрянь, сэр (мисс)». Участник другой команды, стоящий напротив сказавшего гадость, должен ответить ему комплиментом, в соответствии с этими же правилами. Например: «Вы очаровательны, мисс». При несоблюдении правил команде присуждается штрафное очко.

Что задевает, в каких ситуациях трудно удержаться в рамках упражнения?

Упражнение «Сканирование чувств»

Цель: активизация процессов мотивации и процессов волевой регуляции.

Необходимое время: 45 минут.

Инструкция и процедура:

Команда работает успешно, когда ее участники мотивированы в своей деятельности. Мотивация возрастает при хорошем самочувствии (как физическом, так и психологическом), при возможности избавления от негативных эмоций, при уверенности в себе. Все это означает, что каждая команда должна заботиться о том, чтобы культивировать внутри себя чувство единения, внимание друг к другу и взаимную поддержку. Предлагаемое упражнение поможет в этом.

1. Участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга. В первом туре у каждого участника есть 5 минут, чтобы рассказать своему партнеру, что хорошего и радостного случилось с ним за прошлую неделю. Другой партнер слушает первого молча и внимательно. Через 5 минут они меняются ролями и в конце этого тура обмениваются впечатлениями.

2. Теперь каждый участник выбирает себе нового партнера, и на сей раз они рассказывают друг другу о трудностях и заботах прошлой недели. В конце этого тура также следует обмен впечатлениями.

3. В третьем туре снова следует выбор партнера, и все повторяется, только теперь партнеры рассказывают друг другу о том, что рассердило их на прошлой неделе. В конце – обмен впечатлениями.

4. Теперь все участники собираются вместе. Задайте им следующие вопросы:

- Что во время этого упражнения было для меня самым важным?
- Как я чувствую себя теперь?
- Узнал ли я что-то новое?
- Как члены группы управляют своими чувствами?
- Есть ли чувства, которые не принято выражать в группе?
- Что знаю лично я о зависимости чувств, мыслей и тела?

Упражнение «Войди в круг»

Цель: осмысление форм общения, используемых людьми; сопоставление их с общественными нормами, ожиданиями других людей.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Несколько участников (добровольцев) выходят за дверь, затем приглашаются по одному. Группа образует круг, плотно взявшись за руки. Входящему участнику предлагается войти в этот круг. При этом у группы существует договоренность о том, каким образом должен вести себя человек, чтобы его пустили. (Вежливое приветствие, просьба, выполнение какого-либо условия и т.п.). Участник, пытающийся выполнить условия и войти в круг, пробует различные формы поведения, пытаясь угадать неизвестную ему договоренность группы. Некоторые могут предпринять попытку войти с помощью силы.

При обсуждении игры можно поговорить об агрессии как о результате непонимания, невыполнения социальных норм, а также о том, что у разных групп людей (поколений, наций и т. п.) существуют свои «договоренности» о правилах «вхождения в круг», не всегда известные другим.

Упражнение «Благодарность»

Цель: развитие сочувствия как одной из сторон благодарности.

Материалы: бумага и карандаши каждому ребенку.

Необходимое время: 20 минут.

Инструкция и процедура:

Ребенку, который чувствует себя одиноким и лишенным заботы и внимания, достаточно трудно испытывать или высказывать сочувствие другим. Поэтому мы в этой игре обратим внимание детей на всех тех, кто в жизни относится к ним с сочувствием и заботой. Мы предложим детям всю их благодарность выразить в едином «благодарственном письме».

Инструкция: пожалуйста, подумай о человеке, который тебе помогает, делает для тебя то, что важнее всего для тебя, кто понимает

тебя. Подумай обо всех этих взрослых и детях и сделай маленькую зарисовку, в которой будут все эти люди. Нарисуй в середине листа кружок и напиши там свое имя. Потом нарисуй другие кружки и впиши имена людей, о которых ты подумал. Соедини свой кружок с этими кружками линиями. Напиши под каждым кругом, что этот человек для тебя сделал... Теперь напиши каждому из них по предложению, в котором ты его благодаришь...

Возьми новый лист бумаги и подумай, кого ты долгое время не благодарил. Напиши короткое письмо, в котором ты ему или ей скажешь, что ты очень рад, что он или она тебе помогают. Вырази ему (ей) словами свою благодарность...

Теперь сядьте по двое и покажите друг другу картинку и письма. Послушайте, что другие дети думают об этом.

Анализ упражнения: Почему очень важно, чтобы и дети, и взрослые учились выражать вслух свою благодарность?

Упражнение «Пожелание»

Цель: развитие сочувствия как одной из сторон благодарности.

Материалы: Бумага и карандаши каждому ребенку.

Необходимое время: 10 минут.

Инструкция и процедура:

Каждый участник пишет на листке бумаги какое-либо пожелание, сворачивает листок и кладет его в центр комнаты. Когда все участники напишут свои пожелания, они встают в круг и любуются множеством пожеланий в центре. Затем каждый вынимает по одному пожеланию, и таким образом получается, что все участники группы обменялись пожеланиями.

Последняя страница дневника: «Контракт с самим собой».

Завершение занятий. Заключительное слово ведущего.

Научное издание

КУХТОВА Наталья Валентиновна

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ПРОСОЦИАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ**

Монография

Технический редактор *А.И. Матеюн*

Корректор *А.А. Дайнеко*

Компьютерный дизайн *Г.В. Разбоева*

Подписано в печать

2010. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография.

Усл. печ. л. 11,39. Уч.-изд. л. 10,60. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

210038г. Витебск, Московский проспект, 33.

Н.В. Кухтова

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА С ПРОСОЦИАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ**

Витебск 2010

Репозиторий ВГУ