

ДИАГНОСТИКА: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Репозиторий ВГУ

ДИАГНОСТИКА: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Сборник научных статей

Репозиторий ВГУ

УДК 159.923.2
ББК 88.492

Под общей редакцией
кандидата психологических наук, заведующего кафедрой психологии
и коррекционной работы
УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», доцента
Богомаза С.Л.

Рецензенты:

- кафедра прикладной и экспериментальной психологии Учреждения Образования «Гродненский государственный университет им.Я.Купалы»;
- доктор философских наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Учреждения Образования «Витебский филиал института современных знаний» ***Слемнев М.А.***
- доктор педагогических наук, профессор Учреждения Образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» ***Василенко Е.Л.***

В сборнике освещаются результаты разработок актуального направления психологии – психодиагностики. Материалы представляют собой как теоретические, так и прикладные стороны исследуемого феномена. Представлены новые принципы и подходы к проблеме психодиагностики. Сборник включает в себя как статьи психологов Витебского региона, так и других областей республики.

Материалы сборника могут быть использованы психологами, педагогами, студентами, а также всеми, интересующимися проблемами психодиагностики.

УДК 159.923.2
ББК 88.492

© УО «ВГУ им.П.М.Машерова», 2003

Репозиторий ВГУ

П Р Е Д И С Л О В И Е

Пока, впредь до появления новых, более удачных формулировок, психологическую диагностику можно охарактеризовать как отрасль знаний о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам. Такое толкование позволяет рассматривать в ее рамках всевозможные психологические и психофизиологические методики, претендующие на то, чтобы отличать одного человека от остальных или одну группу людей от всей совокупности. Поскольку речь идет о методах классификации и ранжирования людей, то в число методов вполне правомерно войдут и адекватные статистические приемы, обеспечивающие объективность и доказательность использования диагностических методик. Такое понимание диагностики отнюдь не исключает в тех случаях, когда этого требует исследовательская задача, и фиксирования неблагополучия. Но нельзя только на нем сосредоточить всю психологическую диагностику.

Психологическая диагностика находит, а в дальнейшем еще в большей степени найдет применение в школе, ПТУ, вузах и психологических исследованиях; она занимает важное место в психологии изучения профессионального труда. Психологическая диагностика все шире внедряется и в область патопсихологии. Нет смысла заниматься перечислением тех областей теоретической и практической работы, где в диагностических исследованиях ощущается большая потребность.

В сборнике статей вниманию читателя представлены исследования по проблемам психологической диагностики и конкретные методики весьма разнообразного психологического содержания, отличающиеся по своей теоретической и практической направленности. Это обстоятельство не могло не сказаться на стиле и структуре отдельных статей. Во всяком случае в каждой из них авторы стремились к максимальной информативности. При этом они не скрывают имеющихся в современной психологической диагностике нерешенных проблем и непреодоленных противоречий.

Предлагаемая книга не справочник по психологическому инструментарию. Мы глубоко уверены в том, что решение о проведении психодиагностических испытаний, само их проведение, обработка полученных результатов и их интерпретация могут быть выполнены только и исключительно специалистом-психологом, имеющим соответствующую подготовку. Такой специалист, обратившись к литературе, сможет в нашей книге найти нужные ему источники и квалифицированно решить возникающие при этом вопросы. Использование психологических методик непрофессионалами приведет к самым печальным последствиям.

Репозиторий ВГУ

АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

Малейчук Г.И., г. Брест

Создание психодиагностической методики – сложный, многошаговый процесс. Не претендуя в рамках данной статьи на полноту изложения этого вопроса, выделю основные этапы с кратким описанием их содержания. Сразу нужно заметить, что объектом внимания будет диагностическая методика (тест-опросник), так как для другого класса методик – исследовательских, проективных, клинических – существуют другие требования по созданию и апробации.

Создание психодиагностической методики не сводится только к проверке отдельных психотетрических свойств – репрезентативности, надежности, валидности, достоверности и т.д. Первичная работа в этом направлении начинается с глубокой теоретической проработки оснований предмета, с выяснения методологических, концептуальных подходов к его исследованию. Прежде чем разрабатывать процедуру измерения, необходимо создать концепцию измеряемого психического свойства, построить его модель. Именно глубокая теоретическая подготовка является условием успешной работы по созданию методики, отвечающей всем критериям качества. Но прежде чем перейти к технологии разработки методики, необходимо провести фундаментальное теоретическое исследование.

Если следовать логике исследования, то начинать его необходимо с определения проблемы. Это и будет первым этапом по созданию методики. Проблема (от греч. problema – задача, задание) – объективно возникающий в ходе развития познания либо практики вопрос или интерес. Проблема – это задача, не имеющая решения, либо предполагающая неоднозначные решения. Проблемы могут порождаться как объективными условиями, реальной ситуацией, либо же быть результатом собственной активности исследователя. Способность обнаруживать проблемы – один из главных критериев таланта исследователя. Проблемы диагностики являются, как правило, прикладными и ориентированы на практическое решение возникших в реальной социальной ситуации задач. Исследователю необходимо помнить, что не все проблемы подлежат решению. Кроме реальных проблем, являющихся объектом непосредственного приложения усилий исследователя, существуют также категория неразрешимых средствами современной науки проблем и «псевдопроблемы». Как уже было отмечено, проблемы диагностики – это реальные задачи, требующие своего прикладного решения. Скажем, в качестве примера можно привести проблему школьной тревожности. Данная проблема – пример уже операционализированной проблемы, переведенной, оформленной в терминах опре-

Репозиторий ВГУ

деленной научной отрасли. Иногда исследователю еще предстоит справиться с этой задачей.

Следующим этапом по созданию психодиагностической методики будет определение предмета диагностики. Предмет имплицитно присутствует в операционализированной проблеме. Предмет – это то, что станет непосредственным объектом измерения, то, что будет измерять созданная методика. Предмет традиционно определяется как зафиксированные в опыте стороны, свойства и отношения объекта, исследуемые с определенной целью в данных условиях. Предмет существует в виде понятия. Понятие – одна из форм отражения мира, связанная с применением языка, форма (способ) обобщений предметов и явлений. В нашем случае предметом диагностики будет феномен тревожности, представленный психологическим понятием «тревожность».

На следующем этапе необходимо определить границы понятия (этап уточнения предмета). Данная процедура осуществляется через проведение дифференциального анализа рассматриваемого понятия с близкими и противоположными по значению понятиями. Одним из способов определения понятия является принятое в логике сравнение с кругами Эйлера – изображение посредством кругов отношений между объемами понятий. Круг, в данной процедуре, изображает объем конкретного понятия. В нашем случае, кроме понятий тревога и тревожность необходимо рассматривать такие понятия, как страх, беспокойство и т.д.

Следующий шаг по конструированию методики связан с уточнением феноменального поля понятия. Для этого необходимо как можно более подробно описать тот феномен, который представлен в понятии, создать по возможности полную картину данного феномена. Как правило, это производится через операциональное определение понятия. Операциональное определение – это подробное указание операций, необходимых для представлений и измерения понятия. В психологии часто используются абстрактные понятия, такие, как интеллект, самооценка, память, научение, креативность и т.д. Необходимо их операционализировать, то есть описать все возможные объективные способы проявления рассматриваемого понятия. В объективной диагностике, коей является тест-опросник, используются лишь те способы проявления понятия, которые можно реально фиксировать (как минимум при наблюдении с помощью наших органов чувств).

На следующем этапе из выделенных объективных способов проявления понятия необходимо отобрать наиболее значимые, которые будут выполнять роль критериев для распознавания (диагностики) предмета. Критерий (средство для суждения), признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, – мерило оценки. Критерии измеряемого понятия должны представлять собой существенные, надежные и объективные признаки его проявления. Именно они найдут свое отражение в вопросах либо утверждениях, которые составят

Репозиторий ВГУ

содержание стимульного материала методики. Таким образом, данный этап будет связан с выбором критериев, по которым будет диагностироваться предмет.

На следующем этапе создания методики производится выбор формы методики. Форма методики определяется спецификой предмета диагностики и исследовательскими целями. Методика может быть сконструирована в форме тест-опросника (как в нашем случае), проективной методики, клинической методики и др. Каждая из представленных форм имеет свою специфику, отличительные требования по критериям качества. На этом же этапе происходит выбор стимульного материала. В нашем случае стимульный материал может быть представлен в форме вопросов либо утверждений. Утверждения, в свою очередь, могут быть личные и безличные.

После определения формы стимульного материала производится его подбор. Выбор содержания стимульного материала осуществляется из того феноменального поля понятия, которое явилось результатом предшествующей работы с учетом выделенных критериев предмета диагностики. Качество отдельных заданий (вопросов, утверждений) является определяющим для всего тест-опросника, поэтому при разработке проблем, которые могут привести к его низкой валидности, необходимо помнить, что тест не может быть лучше, чем его задания. Пол Клайн в своей книге «Справочное руководство по конструированию тестов» указывает на следующие проблемы выделенного этапа:

— установка на согласие. Это тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями независимо от их содержания;

— установка на социально одобряемые ответы. Это тенденция испытуемых отвечать на вопросы теста так, чтобы выглядеть «социально положительным»;

— установка на неопределенные или средние ответы. Она присутствует в том случае, когда в опроснике представлена категория ответов, отражающих неуверенность или нерешительность (напр. «не уверен», «не знаю», «затрудняюсь ответить»);

— установка на «крайние» (расположенные по краям шкалы) ответы.

Знание основных проблем по данному вопросу позволит разработчику теста избежать сложностей, возникающих при их конструировании.

При формулировании вопросов, утверждений разработчикам необходимо знать несколько правил, руководство которыми позволит им делать это более эффективно. Вот некоторые из них, описанные в уже упоминавшемся литературном источнике:

1. Устранять возможность проникновения испытуемых в суть того, что изучается при помощи данных заданий. Идеальным было бы оценивать испытуемого по чертам, о которых он не знает, задавая ему вопросы о том, что он знает хорошо.

Репозиторий ВГУ

2. Формулировать понятные, недвусмысленные вопросы (утверждения). Это нужно для того, чтобы уменьшить погрешность, возникающую из-за неверного понимания вопросов.
3. Задания должны отражать конкретные, а не общие аспекты изучаемой области поведения. Так, вопрос: «Нравится ли вам спорт?» – является слишком общим (термины «спорт» и «нравится» – неопределенные). Более уместен следующий вопрос: «Вы играете регулярно в какую-либо спортивную игру?».
4. В каждом задании следует задавать только один вопрос или делать только одно утверждение.
5. Избегать, насколько это возможно, слов, определяющих частоту действий (часто, редко, иногда и др.). Они обычно очень субъективно воспринимаются испытуемыми.
6. По этой же причине необходимо избегать слов, выражающих чувства (например, слова «нравится»). Вместо этого лучше представить вопрос (утверждение) в контексте поведения. Например, вопрос «Нравится ли вам чтение художественной литературы?» лучше заменить на «Читаете ли вы художественную литературу постоянно?».
7. Обеспечить при помощи инструкций такие условия, чтобы испытуемые давали первые, приходящие на ум ответы.

При отборе отдельных заданий (вопросов, утверждений) необходимо определить индекс эффективности каждого из них. Для этого можно прибегнуть к методу экспертов. Суть данного метода заключается в том, что нескольким специалистам в данной предметной области (5-7 человек) предлагают оценить список предполагаемых заданий из стимульного материала на предмет их валидности, то есть адекватности измеряемому предмету по рейтинговой шкале (3, 4, 5-балльной). Те из заданий, которые получат высокие оценки у всех или большинства экспертов, будут обладать экспертной валидностью и их можно рекомендовать для включения в опросник. В качестве еще одной из стратегий отбора стимульного материала можно воспользоваться пилотажным исследованием. Проведение пилотажного исследования предполагает выполнение заданий теста лицами, которые имеют сходные особенности с теми, для диагностики которых он разрабатывается. Анализ полученных данных позволит разработчику теста отобрать лучшие задания для окончательной версии опросника. На репрезентативной выборке проводится пробное тестирование. Минимальный объем выборки должен быть в два раза больше, чем количество заданий. Далее рассматривается каждое из заданий стимульного материала с точки зрения того, как на него отвечали все испытуемые. При отборе разработчики руководствуются следующим правилом: не проходят те из заданий (вопросов, утверждений), которые получают у большинства испытуемых однозначные оценки. К примеру, если все испытуемые ответили «да» на какой-то из вопросов, то его не включают в будущий опросник, так как

Репозиторий ВГУ

он не отражает индивидуальные особенности испытуемого, а направлен на некое общее для всех свойство. Индекс эффективности для каждого задания должен располагаться в интервале от 0,25 до 0,75, приближаясь в среднем к 0,5 для всего опросника. Кроме индекса эффективности необходимо также определять дискриминативность задания – проверка того, измеряют ли отдельные задания (вопросы, утверждения) те же самые свойства, что и другие. Для определения дискриминативности заданий используется коэффициент корреляции каждого задания с общим баллом всего теста. Чем выше коэффициент корреляции, тем выше дискриминативность задания, тем оно лучше. Минимальный коэффициент корреляции должен составлять 0,2. Для расчета этого показателя чаще всего применяется коэффициент произведения моментов Пирсона.

Важным моментом в разработке стимульного материала является выбор формы вопросов. Чаще всего в опросниках используются следующие формы:

— вопросы с ответом типа «да-нет» или дихотомические вопросы;

— вопросы с ответами «да-затрудняюсь ответить-нет» (трихотомические вопросы);

— альтернативные задания (с ответами типа «правда-ложь»);

— задания с ответами типа «нравится-не нравится»;

— задания с рейтинговыми шкалами;

— задания с выбором.

После того, как задания для тест-опросника отобраны, необходимо позаботиться о его достоверности. Данное свойство методики (в случае опросников) представляется достаточно важным и является одним из критериев ее качества. Чаще всего достоверность обеспечивается благодаря включению в содержание стимульного материала корректурной шкалы (шкалы лжи). В основе подбора вопросов (утверждений) для данной шкалы выступает феномен социальной желательности – стремление испытуемых давать в ходе тестирования социально одобряемую информацию. Содержание корректурной шкалы составляют такие вопросы (утверждения) в которых «угадываются» социально одобряемые ответы. Вот несколько примеров утверждений, которые являются явно социально желательными или нежелательными: «я не понимаю юмор»; «я мало сексуален»; «я завистливый человек»; «я скупой» и т.д. В качестве примера такого типа вопросов могут быть следующие: «Всегда ли вы переходите улицу на зеленый свет?», «Все ли ваши привычки хороши и желательны?», «Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?» и др. Эти ответы, в подавляющем большинстве случаев (при условии искренности испытуемого), будут однозначны. Конечно, можно допустить, что найдутся испытуемые, которые дадут не типичные ответы, но это, уже скорее исключение. Тесты же, как известно, ориентированы не на исключения, а на статистическую норму. Как правило, если испытуемый набрал по шкале лжи балл

Репозиторий ВГУ

выше критического, то его результаты объявляются недостоверными и ему предлагается выполнить тест еще раз (либо другую форму теста, если таковая имеется).

Важным этапом в создании психодиагностической методики является разработка инструкции. Инструкция составляется в письменной форме, так как на устную инструкцию влияют паралингвистические компоненты исследователя: мимика, жесты, интонации, паузы и т.д. Кроме того, устная инструкция забывается, к письменной же испытуемый может, в случае надобности, возвращаться по ходу выполнения заданий теста. Инструкция должна быть простой и понятной испытуемому, не должна содержать в себе специальных профессиональных терминов, непонятных тестируемому, неоднозначно трактуемых слов и выражений. В ней должно быть указано, как выбирать ответ и каким образом отмечать его в опроснике. В инструкции следует выделить важную информацию, например, о соблюдении конфиденциальности исследования. Основные функции, которые должна выполнять инструкция: информирующая и мотивирующая.

Разработкой инструкции завершается этап создания теста. Следующий этап будет посвящен его проверке соответствию критериям качества, а также его стандартизации и адаптации.

Основными критериями качества диагностической методики считаются валидность и надежность. Названные свойства теста являются необходимым атрибутом диагностического теста. Методика, которая не прошла испытания на валидность и надежность, либо не отвечающая требованиям по этим качествам, не может применяться как диагностический инструмент, хотя при этом ее можно использовать для исследовательских целей.

Термин «валидность» означает буквально «полноценный», «пригодный», «соответствующий». Характеристика психодиагностической методики как валидной свидетельствует о ее соответствии и пригодности измерять именно то качество, которое она должна измерять по замыслу исследователя. Высокий коэффициент валидности методики говорит о том, что тест измеряет то, что мы хотим измерять. Есть несколько разновидностей валидности (теоретическая, эмпирическая, внешняя, внутренняя и др.). Однако необходимо помнить, что в случае создания тест-опросников, валидность всегда должна проверяться психометрическими методами с использованием математической статистики. Чаще всего, применительно к нашей ситуации, вновь созданная методика проверяется на конвергентную и конструктную валидность. Наиболее благоприятная ситуация складывается тогда, когда для измерения данного свойства уже имеется методика с известной валидностью. В этом случае показатель корреляции между результатами двух тестов указывает на то, обладает ли новый тест конвергентной валидностью по отношению к старому. Если новый тест обнаруживает высокую конвергентность результатов со старым и при этом оказывается более компактным или экономичным, то он принимается.

Репозиторий ВГУ

Однако во многих случаях для измеряемого свойства психодиагност не может найти ни одного апробированного теста с уже известной валидностью. В этом случае он может сформулировать ряд предсказательных гипотез о том, как будет коррелировать его новый тест с другими тестами, измеряющими родственные характеристики. Эти гипотезы выдвигаются на основе теоретических представлений об измеряемом свойстве. Их подтверждение указывает на валидность выдвигаемого конструкта, то есть конструктную валидность.

Следующей проверяемой характеристикой теста является надежность. Надежность – это помехоустойчивость теста, независимость его результатов от действий возможных случайных факторов (личности диагноста, времени, места и др.). Если высокая валидность теста говорит нам о том, что тест измеряет то, что он должен измерять по замыслу, то высокая надежность свидетельствует о том, что тест действительно «что-то измеряет». Чаще всего используются следующие способы проверки методики на надежность – тест-ретест, метод расщепления, метод Кьюдера-Ричардсона (альфа Кронбаха), надежность взаимозаменяемых форм. Наиболее известным и часто применяемым методом проверки теста на надежность является метод перетестирования (тест-ретест) или метод ретестовой надежности. Для этого на одной и той же выборке испытуемых (не менее 30 человек) проводят первое тестирование, а затем (с интервалом от двух недель до 6 месяцев) – повторное. Для полученных двух рядов значений подсчитывается коэффициент линейной корреляции Пирсона. Низкая корреляция результатов между первым и повторным тестированием говорит о том, что случайные факторы существенно искажают результаты теста, и он не обладает необходимой помехоустойчивостью. Показатель ретестовой надежности принято считать нормальным, если он превышает 0,7.

Заключительным этапом в разработке психодиагностической методики является ее стандартизация и адаптация. Диагностическая методика отличается от исследовательской методики тем, что она стандартизирована. Стандартизация – это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста. Стандартизация методики позволяет сравнивать показатели, полученные одним испытуемым, с таковыми в генеральной совокупности или соответствующих группах. Стандартизация методики включает в себя два этапа:

1. Выработка единых требований к процедуре тестирования. Этот этап включает в себя унификацию способов регистрации результатов, условий инструкций, бланков исследования и проведения тестирования.

2. Определение единого критерия для оценки результатов. На этом этапе производится определение тестовых норм.

Применение тестовых норм в психодиагностике основывается на переводе тестовых баллов из «сырой» шкалы в стандартную шкалу. Эта процедура называется стандартизацией тестового балла. Норма теста – это

Репозиторий ВГУ

средний уровень выраженности исследуемого качества, установленный на большой выборке людей. Выборка, на которой определяются тестовые нормы, называется выборкой стандартизации. Объем данной выборки должен составлять не менее 200 человек. Основное требование, предъявляемое к выборке – ее репрезентативность. Репрезентативность – свойство выборочной совокупности представлять характеристики генеральной совокупности. То, насколько выборка стандартизации позволяет применить тест на широкой популяции, называется репрезентативностью тестовых норм. Под популяцией понимают категорию испытуемых определенной социальной, профессиональной, половозрастной или другой принадлежности. Репрезентативность теста определяет границы его применения. В зависимости от особенностей интерпретации выполнения тесты подразделяют на ориентированные на статистическую норму и критериально-ориентированные тесты (КОРТ).

Для тест-опросников разрабатываются статистические тестовые нормы. Для их вычисления обращаются к методам математическй статистики. Нормы для каждой группы должны быть представлены в средних величинах и показателе среднего отклонения. Результатом стандартизации теста является создание конверсионной таблицы для перевода «сырых» баллов в стандартные по заданной шкале. В ней приводится полный перечень соответствия между интервалами «сырой» шкалы и интервалами шкалы стандартной. Норма теста должна пересматриваться раз в 5 лет. В описании теста для каждой включенной в него нормы обязательно должно быть указано где, когда, как и на ком она была установлена.

В заключение хочется сказать, что в конструировании тестов нельзя ограничиваться математическими расчетами. Математические модели в психодиагностике не смогут заменить разработку теоретических конструктов, фундаментальных принципов исследования. Без полного психологического описания измеряемого конструкта, без формулирования гипотез о его результатах, процесс создания теста становится упражнением из математической статистики.

ДИНАМИКА НАУЧНОГО ДИСКУРСА В РАБОТАХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Солодухо А.С., г. Минск

Современная ситуация в психологии характеризуется признанием несовершенства методологии позитивизма и невозможности организации и построения гуманитарного знания по моделям и принципам, предлагаемым естественными науками. Научное сообщество отказывается от создания метатеорий, способных объяснить и предсказать какие-либо явления соци-

Репозиторий ВГУ

альной реальности и смещает сферу интересов на разработку теорий среднего уровня, не предполагающих унифицированных обобщений. Осознание отсутствия однозначного объяснения феноменов, связанных с поведением личности, определением детерминант, влияющих на действия конкретного индивида, привело представителей гуманитарных наук к трактовке знания как многомерного, не подчиняющегося единым законам. Спектр дискуссий по проблемам развития современной психологии широк: соотношение теоретического и прикладного знания, социальная релевантность и репрезентативность полученных результатов, возможность их практического использования, вероятность социально-психологических прогнозов, этические рамки исследований, роль субъективных установок экспериментатора и ценностных аспектов поведения субъектов экспериментальных ситуаций – вот далеко неполный их перечень [2, 6]. В то же время, пытаясь преодолеть внутренний «кризис доверия», в рамках науки активизировались сторонники постоянной методологической рефлексии. В течение последних тридцати лет ученые занимаются поисками адекватной модели и эффективных методов работы с психологическим знанием, а также разработки принципов сосуществования альтернативных парадигм психологической науки.

«Парадигма – это установленный и коллективно разделяемый научным сообществом в рамках определенной теоретической методологической и психологической традиции или научной школы набор постулатов, концептуальных основоположений и предположений, трактовок категорий и феноменов, а также процедур и техник сбора, анализа и верификации эмпирических данных, проверки научной обоснованности теоретических построений, соответствующих определенному временному этапу и признаваемый другими научными сообществами» (В.А. Янчук, 2000) [2]. В этом определении можно обнаружить сходство с трактовками категории «дискурс», широко используемой в западной психологии: а) система ограничений, накладывающихся на неограниченное число высказываний из-за определенной идеологической позиции [1]; б) «сложная практика, подчиненная правилам и анализируемым трансформациям, причем это может быть «практика» и отдельного индивида, и социальной группы, и научной парадигмы, и социума в целом, в том числе и в исторической перспективе» [1]; в) социальный диалог, происходящий через общественные институты между индивидами, группами и организациями, а также между социальными институтами, включенными в этот диалог [5]. Проанализировав данные определения можно сделать вывод о том, что дискурс научной парадигмы можно идентифицировать благодаря анализу научных текстов, позиционируемых авторами как принадлежащими к той или иной научной традиции.

Вопрос о выделении научного текста из огромного множества письменных текстов относится к проблеме типологии и классификации текстов вообще и является предметом обсуждения в ряде исследований. Однако

Репозиторий ВГУ

единого мнения по этой проблеме еще не выработано. Обычно в классификациях выделяются тексты научного стиля и описываются их характеристики. Среди них употребляются прежде всего специфические черты письменной речи: структурная развернутость, так как письменная речь должна отличаться полнотой и конкретностью; формальная сжатость и лаконичность, с которой связана грамматическая усложненность письменной речи; строгое следование нормам литературного языка; принадлежность к определенному жанру, индивидуальный стиль автора, обеспечивающий избирательность и последовательность мыслей, которые создают композиционную и логическую выдержанность письменной речи. Естественно, что наибольшая строгость и однозначность текста и его смысловой каркас как структурная основа текста обнаруживаются в научных текстах, где тема не только обозначается совокупностью высказываний и суммой информации, но и неразрывным дискурсом, в котором совокупность высказываний объединяется по смыслу неразрывной цепочкой зависимого следования смыслов отдельных высказываний. В нашем случае мы будем считать научными тексты, которым присвоен данный статус путем публикации их в сборниках выступлений на научных конференциях.

Всякий текст направлен на такое изменение состояний коммуникативной ситуации, которое вызовет у реципиента, в процессе восприятия текста, определенные интенции к выполнению социальных, ментальных или физических действий. В отличие от художественного текста, вызывающего изменения в эмоциональном состоянии коммуниканта, научный текст, являясь текстом-сообщением, призван вызывать изменения в состояниях информационных, когнитивных структур – в системе знаний реципиента. Для текста научного регистра модальным стержнем служит модальность действительности с разной степенью ее достоверности, ибо главная цель научного текста – информация о действительности, ее объяснение и оценка.

Таким образом, к жанру научного текста следует относить такие высказывания, прагматическим аспектом которых является изменение у воспринимающей аудитории существующих представлений о явлениях и закономерностях, которые означенный текст описывает, все остальные аспекты данного явления мы будем рассматривать в той степени, в которой они являются релевантными поставленной прагматической задаче [4].

В этой связи следует подробнее коснуться специфики аудитории, на которую рассчитан научный текст. В зависимости от набора общих и концептуальных знаний, присущих выбранной аудитории как некоторому числу индивидуальных реципиентов, ее можно разделить на две группы: 1) группа реципиентов, не имеющих определенной информации, или имеющих недостаточно полную информацию о рассматриваемом объекте или явлении и испытывающих необходимость в подобной информации; 2) группа реципиентов, имеющих определенные, в достаточной степени

Репозиторий ВГУ

адекватные познания о рассматриваемом объекте или явлении действительности и не испытывающих потребности в указанном изменении.

В плане возможности изменения представлений тексты, направленные на две эти аудитории, должны иметь существенные различия. Если для аудитории (1) информация, содержащаяся в тексте, является новой, и ее усвоение, то есть принятие как релевантной их индивидуальной системе знаний, зависит только от ее значимости в пределах когнитивных систем, обусловленных и требуемых их внекоммуникативной, – социальной, физической и прочей – деятельностью и служит целям пополнения индивидуальных информационных систем, то для аудитории (2) дело обстоит иначе. Реципиенты, принадлежащие к такой группе, обладают известным объемом специальных знаний о релевантных особенностях рассматриваемого явления. Они испытывают к нему определенный интерес, они сами имеют определенную точку зрения (которую рассматриваемый текст имеет задачей изменить) на проблему. По отношению к этой позиции они подвергают критике приводимые автором точки зрения, и сам процесс восприятия предполагает этот критический подход и анализ того, что заявляется автором. Такой текст должен содержать не только когнитивные структуры, но и иметь определенные риторические свойства, дающие возможность воздействовать на реципиента для реализации прагматического аспекта.

Современные исследователи текста указывают на высокую степень диалогичности в научной коммуникации. «Автор и читатель обмениваются текстами, так как каждый читатель научной литературы потенциально является автором. Однако обмен текстами не является непосредственным. Благодаря тиражности текста каждый научный автор обращается не к конкретному получателю, а к анонимному массовому читателю и не вступает в научном тексте в личный контакт с читателем. Таким образом, с одной стороны, существует обмен текстами, а с другой стороны, участники обмена не сообщаются друг с другом. […] читатель анонимен и множествен, и каждый из читателей потенциально может стать автором» [1]. Тем не менее, каждый новый научный текст, стремящийся войти в корпус дисциплинарного знания, должен содержать ответ на вопрос, «заданный» предшествующим развитием знания. [6] Обращаясь к фонду уже созданных текстов, ученый находит в них не только некий «образец для подражания», но и импульс для создания новых текстов. Процесс познания уподобляется, таким образом, цепи стимулов и реакций, аналогичной речевой цепи, создаваемой в процессе устного общения, с той лишь разницей, что обмену высказываниями соответствует обмен текстами.

Будучи средством хранения и накопления знаний, научный текст предназначен для многократного использования в течение длительного времени. Каждая отрасль науки имеет свой фонд текстов, воплотивший в себе систему дисциплинарного знания, а пополнение этого фонда новыми текстами может означать не только экстенсивный рост информации, а так-

Репозиторий ВГУ

же совершенствование системы либо ее усложнение и размытие границ института данной науки, что предполагает, во-первых, более упрощенную процедуру включения в рамки научного сообщества, а во-вторых – трансформацию и искажение оригинальных идей, на основе которых строятся научные тексты. Поскольку динамика развития научного диалога определяется объектом научного познания, то подобные коммуникативные макроситуации («фонды текстов») имеют тенденцию базироваться и развиваться в рамках, определяемых исследуемым объектом. Границы эти соизмеримы как с глубиной и комплексностью исследовательских методик, так и с уровнем абстрагирования и конкретизации теоретических моделей, а следовательно, могут варьироваться в широких пределах. Возникает естественный в таких случаях вопрос, во-первых, относительно границ этих пределов, а, во-вторых, по поводу дискурсных маркеров, с чьей помощью можно идентифицировать эти пределы. В нашем случае в их качестве могут быть рассмотрены критерии распознания научного текста [Степин, 1981] в следующей формулировке:

1) принадлежность к определенной коммуникативной ситуации, в которой основной целью коммуникантов является изменение состава системы индивидуальных знаний коммуниканта с целью получения или передачи новой когнитивной информации;

2) организация смысловых структур подобных текстов подчинена изменению состояний вышеуказанных образований с целью генерации у реципиента в процессе восприятия интенции ***такого*** изменения системы индивидуальных знаний относительно описываемого явления, чтобы она стала релевантной системе соответствующих знаний продуцента;

3) выбор языкового материала должен соответствовать указанным требованиям, что создает дополнительную маркировку такого рода высказываний, облегчающую процессы узнавания и отнесения их к той или иной коммуникативной области;

4) направленность на определенную аудиторию и соответствие текста коммуникативной компетенции и целям конкретной аудитории;

5) риторическая оформленность, эксплицированность всех релевантных смыслов в пределах описываемого объекта;

6) смысловая и концептуальная преемственность текстов;

7) способность формировать устойчивые саморазвивающиеся и самоподдерживающиеся диалогические системы;

8) высокая степень диалогичности, связанная со специфическими особенностями научной коммуникации.

Эти критерии можно определить как своеобразные правила, с помощью которых поддерживаются границы, отделяющие научное сообщество от остального мира для поддержания целостности данного социального института. Это своего рода фильтр, предназначение которого заключается в обеспечении существования научной школы или подхода. J.-F. Lyotard

Репозиторий ВГУ

определяет науку как различные игры с более или менее арбитражными правилами, специфичными для того или иного типа знания [приведено по 2]. Kuhn утверждает, что в состоянии смены парадигмы, наука пребывает в состоянии внутреннего хаоса, что может отражаться как в ужесточении внешних границ этого социального института с целью недопущения проникновения «чужаков», так и наоборот, «увеличением степени проницаемости» и частичным (либо полным) отказом от существующих нормативных рамок. В ситуации методологического перелома, который переживает отечественная психология, нами выдвигаются предположения о том, что: 1) в настоящее время критерии, определяющие научность текста, утратили свою регулирующую функцию; 2) ссылки на Выготского утрачивают значимость, больше приобретая оформительский характер для соответствия формальным требованиям; 3) научные публикации выполняют больше представительскую и утилитарную функцию; 4) идеи Выготского претерпевают искажения содержательного характера; 5) содержание дискурса «выготскианства» постоянно изменяется, все дальше отдаляясь от научных стандартов.

Методолого-теоретические основания. В качестве методолого-теоретических оснований мы используем базовые положения социально-конструктивистского подхода о том, что мир, данный в опыте, сам по себе не может диктовать терминов и понятий, в которые люди облекают понимания этого мира и об отсутствии связи осмысления окружающего мира с автоматизмом природных сил, и что он является результатом совместных действий людей, вступающих в связь посредством естественного языка. Кроме того, в качестве методолого-теоретического основания у нас выступает положение о том, что «текст представляет собой не раскрывающийся объект, а является основой для развития теоретических и аналитических представлений о речевом взаимодействии». В нашем случае, это положение трактуется со взгляда на текст как продукт письменной речи.

Исследовательский материал. В качестве материала для анализа были использованы тексты материалов научных конференций 1980 и 1999 годов, посвященных Л.С. Выготскому. Обоснованием выбора данного массива текстов явились сопроводительные комментарии к конференциям, в которых говорится, что в качестве основополагающей цели их проведения выступает обзор и определения состояния и востребованности идей, выдвинутых в свое время Л.С. Выготским. Кроме того, были подвергнуты анализу несколько текстов, принадлежащих перу Л.С. Выготского, для определения качественных характеристик оригинального «выготскианского» дискурса. При проведении анализа учитывался факт, что, согласно правилам, тексты, публикуемые по результатам научных конференций, подвергаются редактированию для изменения их в соответствии с требованиями, которые выдвигаются организаторами научных конференций.

Методика исследования. Базировалась на способе проведения дискурсного анализа, предложенном Billig (1987) и Parker (1992) [3,6]. На пер-

Репозиторий ВГУ

вом этапе работа основана на многократном прочтении выделенных групп текстов и последующем рефлексивном анализе (с целью идентификации в них фрагментов «выготскианского» дискурса). Нами были определены три крупных текстовых массива: 1) оригинальные тексты, принадлежащие Л.С. Выготскому (1928-1933 гг. написания); 2) тексты, посвященные восприятию идей Л.С. Выготского в советской психологии (конец 1970-х гг.) в количестве 57 текстов; 3) тексты, осуществляющие преломление идей Л.С. Выготского на современном этапе развития психологии в Беларуси (конец 1990-х гг.) в количестве 65 текстов. В результате нами была получена содержательная картина.

Второй этап подразумевал осуществление перекрестного сопоставления научных текстов с приведенными выше критериями, позиционирующими базовые характеристики научного текста.

Третий этап работы предполагал выделение, на основе полученных фрагментов дискурса, аргументативных стратегий, используемых авторами, и описание жанровых характеристик этих дискурсов. На этом этапе внимание фокусировалось непосредственно на структуре текстов (с целью выявления риторических и прагмативных конструкций, используемых при построении текстов).

Результаты исследования. В результате нами были выявлены следующие закономерности внутреннего построения дискурсов научных текстов последователей Л.С. Выготского: 1) модель построения образа Л.С. Выготского постепенно приближается к «обожествлению» его фигуры. Данная тенденция особенно четко прослеживается в текстах представителей поколения 90-х гг. Если в работах «восьмидесятников» прослеживается восхищение идеями Выготского, приправленное точечной критикой его отдельных мыслей, то более поздние тексты практически полностью утрачивают критичность, перенося положительные оценки непосредственно на личность Л.С. Выготского. Это находит свое отражение в огромном количестве метафор, представляющих его как «гения», «уникального человека», «исследователя, внесшего неимоверный вклад в науку» и т.п., в то время как более ранние авторы предпочитают связывать данные эпитеты непосредственно с идеями Л.С. Выготского; 2) в сборнике материалов от 1999 года более чем половина публикаций не имеет никакой смысловой связи с творческим наследием Л.С. Выготского, являясь не более чем изложением собственных результатов исследований либо теоретическим обзором концепций, не относящихся к изысканиям Л.С. Выготского, в то время как в сборнике, датированном 1981 годом, материалы полностью соответствуют заявленной проблематике. На наш взгляд, это является свидетельством увеличения пропускной способности границ научного института и уменьшением роли критериев отбора научного материала. Большая размытость и неопределенность содержательного поля современных текстов, помимо всего прочего, говорит о возможном ослаблении влияния научной школы, постро-

Репозиторий ВГУ

енной на идеях Л.С. Выготского; 3) закрепление в понятийном аппарате искаженных категорий, изначально не представленных в оригинальных трудах Л.С. Выготского, в частности, такие теоретические конструкции приписываемые ему, как «культурно-историческая теория эмоций», «культурно-историческая теория мышления», «аттитюд», «вклад в развитие проблематики отклоняющегося поведения», интерес к аддиктивному поведению», «социально-психологический тренинг», «детская агрессивность». Подобные работы обладают общей структурой, характеризующейся первоначальной констатацией «гениальности» Л.С. Выготского, с резким переходом к изложению собственной позиции, базирующейся, в основном, на работах представителей европейской и американской психологии. Данные элементы иллюстрируют ситуацию смешения понятий и проблемных сфер, которой подвержено творческое наследие Л.С. Выготского; 4) большой индекс цитирования авторов, не относящихся к последователям Л.С. Выготского, в сравнении с им самим; 5) несоответствие примерно около трети текстов 1999 года критериям научного текста (в особенности, № 3, 5, 6, 7, 8), что также является свидетельством ослабления внешних границ как научной школы Л.С. Выготского, так и психологии в целом. Отчасти, этот процесс обусловлен тем, что данные критериальные требования в свое время были созданы на основе методологии позитивизма, и в современных условиях, в ситуации методологической переориентации психологии, нуждаются в доработке и переосмыслении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса: Пер. с франц. и португ. / Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио. М., 1999. – 416 с.
2. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход. Мн., 2000. – 416 с.
3. Coyle A. Discourse analysis. In: Research Methods in Psychology/ Ed. by Breakwell G.M. and others – SAGE Publication, London, 2000. P. 251-269.
4. Dijk T.A. van. Discourse as Social Interaction. A multidisciplinary introduction. Vol.2. London, 1996. – 325 p.
5. Discourse Analysis. Special Issue // «Culture and Psychology» Vol.5, #3, 1999. London. P. 258-368.
6. Gergen K.J. Social psychology and wrong revolution // Europ. j. of social psychology. Chichester, 1989, N 5. P. 463-484.
7. Rae J., Drury J. Reification and evidence in rhetoric on economic recession: some methods used in UK press, final quater 1990 // «Discourse and Society». London, 1993, vol. 4(3). P. 329-356.

Репозиторий ВГУ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Богомаз С.Л., г. Витебск

Схема исследования

Разбиение феноменологического пространства

Для определения области рассмотрения исследуемого объекта мы считаем необходимым разбить феноменологическое пространство тремя плоскостями: позиционирование – рефлексия; позиционирование – мотивация; рефлексия – мотивация, как это показано на рис. 1.

Безусловно, мы понимаем, что ограничение смысла исследуемых понятий «плоским» рассмотрением грозит редуцированием понятий, однако здесь плоскости рассматриваются не в декартовском смысле, а служат своеобразной геометрической метафорой.

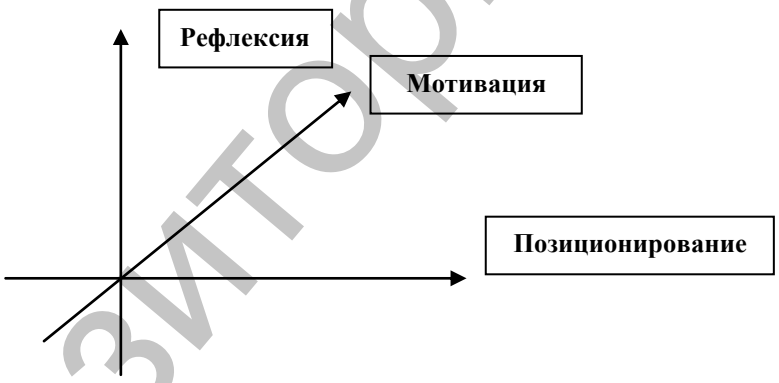


Рис. 1. **Картезианская схема феноменологического пространства самоопределения**

Для реализации такого подхода требуется сформировать три гипотезы, определяющие плоскости рассмотрения проблемы.

1. Гипотеза, связывающая мотивацию и позиционирование. Так как позиционирование противостоит ролевому выбору, то позиционирование себя как субъекта профессионального выбора должно сопровождаться усилением мотива достижения.

2. Гипотеза, связывающая рефлексию и мотивацию.

Рефлексия может быть представлена как «процессуальная антитеза» самоатрибуции, поэтому при развитой рефлексии должно наблюдаться усиление мотива личностного совершенствования.

3. Гипотеза, связывающая позиционирование и рефлексию. Позиционирование и рефлексия обладают взаимоусиливающим влиянием.

Репозиторий ВГУ

В каждой из плоскостей Р-П, М-П, Р-М запланировано провести попарную корреляцию. В нашем случае сила корреляции должна свидетельствовать скорее не о причинной связи переменных, а об их связи с некоторой пространственной областью, которая может являться базой для дальнейшей триангуляции.

Технологическая структура исследования

Для отбора данных планировалось применение методики ММПС [Фурманов И. А., Пергаменщик Л.А. 1997], так как исследования показали, что данная методика хорошо согласуется с качественными данными, полученными в глубинном интервью. С помощью этой методики планировалось отобрать группу испытуемых с достаточно выразительно сформированным профессиональным самоопределением.

Для сбора данных о позиционировании и рефлексии было запланировано глубинное интервью. Интервью планировалось по методике sense-making, описанной ниже. Отбор для исследования этих методик продиктован желанием использовать сильные стороны количественных (ММПС) и качественных (интервью) методов. Обе методики были использованы в исследовании мотивов профессионального самоопределения, проводившемся в 2000 году. В исследовании было обнаружено хорошее согласование и их взаимодополняемость в плане более точного, прицельного описания исследуемого явления.

В настоящем исследовании методика ММПС выполняла двоякую роль. Во-первых, методика применялась для выделения части выборки по признакам мотивированности и сформированности профессионального самоопределения. Во-вторых, методика применялась как инструмент сбора данных для проверки гипотез 1 и 2.

Самую большую сложность представляла квантификация данных, полученных в интервью. Первая сложность состоит в том, что дискурсы сингулярны и в живом разговоре не существуют отдельно дискурсы позиционирования и рефлексии. Во-вторых, существует сложность с переводом данных интервью в числовые.

Квантификация позиционирования производилась по двум модальностям – интерактивной и рефлексивной. В каждой модальности 42 выраженность позиционирования соотносилась с относительными весами соответствующих дискурсов.

Квантификация рефлексии производилась по трем уровням. Уровни эти определялись по аналогии с уровнями развития интеллекта (Пиаже) или уровнями морального развития (Колберг). Первый уровень рефлексии в связи с этим рассматривался, как «эхо зеркальности» самости, что согласуется с традиционным ее пониманием [Психология. Словарь. /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990]. На этом уровне дискурсы самоописаний отслеживают соответствие своего «Я» и

Репозиторий ВГУ

групповых норм. Второй уровень соответственно – отслеживание слитности «Я» и «культурного региона» (терм. Дерябина) и их взаимообусловленности. Культурная вовлеченность, на наш взгляд, может быть определена в дискурсах, связывающих культурные корни своего «Я» и личную вовлеченность в конструирование культуры. Третий уровень – саморефлексия. Это уровень рефлексивной осведомленности [Янчук В. А., 2000; Богомаз С.Л., 2001], связанный с организацией своей деятельности. На каждом уровне степень представленности оценивалась так же, как и для позиционирования – по относительным весам.

Такая структура исследования налагает определенные требования к построению интервью. Для идентификации позиционирования респондента интервью должно включать «провокационное» позиционирование интервьюером. Этого можно достичь предложением респонденту неявного выбора – «тебе помогут...», «тебя научат». Необходимы, также включения в круг обсуждаемых тем культурного и социального влияния на аттитюды и мотивы респондента. Очень важным является критический рефлексивный контроль исследования. С этой целью каждая тема проходит экологический цикл. Здесь имеется в виду закольцовывание тем и связь циклов между собой. Это может быть достигнуто путем задавания вопросов типа: «Как наше обсуждение повлияло на твое понимание ...?»

Такой подход может быть реализован применением аналитической схемы, предложенной Р. Хэрри. В этой аналитической схеме последовательно рассматривается несколько строк анализа в которых интервьюер (И) и респондент (Р) представлены в интерактивном или рефлексивном режиме.

Прямое позиционирование (первый цикл).

И-И: строка, показывающая, как интервьюер понимает ситуацию и свое поведение в ней.

И-Р: как интервьюер рассматривает респондента в наличной ситуации и как его позиционирует; как интервьюер интерпретирует свои высказывания.

Р-Р: как понимает ситуацию респондент и себя в ней.

Р-И: как респондент интерпретирует позиционирование интервьюером себя и ответное позиционирование.

Вторичное позиционирование (второй и последующие циклы).

И-Р-И: как интервьюер интерпретирует реакцию респондента на позиционирование.

Р-И-Р: как респондент интерпретирует взаимное позиционирование первого цикла и интерпретации интервьюера.

И-И-Р: рефлексивная интерпретация взаимодействия с точки зрения интервьюера.

Р-Р-И: рефлексивная интерпретация самопозиционирования.

Репозиторий ВГУ

В живой ситуации первая и вторая линии перемешаны, и количество циклов может быть любым.

Описание методов исследования

Методика изучения мотивационно-потребностной сферы (ММПС) предназначена для изучения строения мотивационно-потребностной сферы подростков и юношей 14-17 лет. С помощью данной методики оценивается значимость и устанавливается иерархическая соподчиненность семнадцати потребностей: в физическом совершенствовании (фс); в духовном совершенствовании (дс); в трудовой деятельности (тд); в дружбе (др); в эмоциональной близости (эб); в уважении и поддержке со стороны взрослых (взр); в уважении и поддержке со стороны сверстников (свр); в уважении и поддержке со стороны родителей (род); в развлечениях (разв); в комфорте (комф); в познании (позн); в лидерстве (лид); в противоположном поле (пп); в достижениях (дост); в автономии (авт); в престиже (пр).

Содержание каждой потребности описано и представлено в качестве кратко сформулированного суждения. В основу методики положен принцип «принудительного сравнения», обязательного альтернативного выбора из двух предлагаемых суждений. Методика составлена так, что каждая из потребностей сравнивается со всеми остальными побуждениями.

Предъявление методики. Перед началом исследования испытуемым дается возможность ознакомиться с самой методикой и бланком ответов. После ознакомления обследуемых с инструкцией психолог отвечает на вопросы, касающиеся процедуры исследования. По окончании работы, перед тем как собрать бланки ответов, важно убедиться в правильности и полноте ответов испытуемых.

Обработка результатов. Обработка результатов производится с помочью ключа. Суждению (потребности), на котором испытуемый остановил свой выбор, присваивается 1 балл, не выбранному – 0 баллов. Таким образом, оценка каждой потребности находится в континууме от О до 16 баллов.

Потребности. Оцениваемые в И 16 баллов принято считать доминирующими, а 0-5 баллов свидетельствуют о низкой мотивационной значимости. При этом в практической работе необходимо учитывать не только весь комплекс доминирующих потребностей, но и слабо выраженные побуждения. По комплексу доминирующих потребностей можно определить как индивидуальные и личностные устремления учащегося, так и уровень его социальной адаптированности. Последние места в иерархии занимают либо уже удовлетворенные потребности, либо те из них, в которых учащийся не испытывает нужды, т. е. неактуальные в настоящее время.

Метрологические требования. Апробация, проверка на надежность, информативность и стандартизация методики на школьниках и

Репозиторий ВГУ

учащихся профтехучилищ 13-15-летнего возраста (общий объем выборки составил 876 человек).

И.А. Фурманов предлагает мотивировочную интерпретацию потребностей. Из всего количества мотивов, предлагаемых в этой интерпретации, можно выделить мотивы, относящиеся к профессиональному самоопределению: фс – принятие в коллективе, уверенность в себе, социальный комфорт; дс – овладение культурными ценностями, моральные стандарты, социальное одобрение; тр – социальная справедливость, оплата труда; др. – помощь; эб – желание иметь эмоциональную поддержку; взр, род, свр – признание, поддержка от ближайшего окружения; раз – получение положительных эмоций; ком – материальное благополучие, способ самоутверждения; поз – усвоение знаний, накопление, знаний, новые знания; лид – доминирование, влияние, власть; пп – популярность, микросоциальный престиж; пом – забота о других, материальная и моральная поддержка; дос – опередить, победить, высокий уровень того, что можно получить или сделать; авт – независимость, самостоятельность, взрослость; пр – признание, внимание, популярность.

Интервью – один из наиболее старых и наиболее широко применяемых методов получения информации о людях. В интервью персонолог получает информацию, задавая интервьюируемому определенные вопросы и выслушивая ответы. Интервьюер и респондент ведут диалог лицом к лицу, стремясь достичь определенного результата. Фактически сам способ проведения интервью зависит от конкретной темы или цели. Интервью как метод научного исследования направлен на сбор информации о личности в рамках определенной темы исследования.

В неструктурированном интервью вопросы построены так, чтобы у респондента оставалась определенная свобода в ответах. По сравнению со структурированным интервью, неструктурированное позволяет персонологу более гибко зондировать мысли и чувства респондента в контексте ответов на задаваемые вопросы. [Янчук В.А., 1998].

При проведении интервью, как и в наблюдении, важным является точная фиксация «текста». Необходимым условием продуктивного интервью является владение интервьюером эмпатией и интуитивным пониманием, но требуется осторожное обращение с фактами, чтобы не привносить свои идеи в рассматриваемое явление.

Глубинное интервью является реализацией гуманистического и экзистенциально-феноменологического подходов к исследованию. Этот метод направлен на исследование глубинных переживаний, чувств, неосознаваемых стремлений путем выявления в диалоге с респондентом феноменологии его бытия и ее интерпретации.

Существуют различные версии глубинного интервью, среди основных различий можно выделить способ проведения [Kanpol B., 1997; Shotter J., 1996; Steele C.I., Wallot C., 1997].

Репозиторий ВГУ

1. *Двухстадийное интервью* проходит в два этапа, разделенных предварительным анализом первичного интервью с выдвижением гипотез, первый этап дает основной феноменальный материал, второй – верифицирует впечатления и предположения, возникшие на первом этапе и в предварительном анализе.

2. *Сравнительный метод* предполагает сравнение описаний определенных областей жизни, выявление специфики описаний, сравнения описаний с контекстом, в котором оно возникло.

3. *Обсуждение* – диалог с комментариями респондента по поводу замечаний и предположений интервьюера, суммирует (соединяет) чувства и мысли респондента по поводу обсуждаемой темы.

Все эти методы можно обнаружить и в одном интервью на различных его этапах. Общее замечание состоит в том, что данные, получаемые в процессе интервью, должны включать по возможности все, что касается обсуждаемой темы (узкой области).

В исследовании в основном применялся метод двухстадийного интервью. Запись интервью производилась с помощью магнитофона. Впоследствии, при прослушивании записи, данные (в узкой области темы исследования) записывались в виде выделенных ценностей (с сохранением контекста употребления). Во втором интервью обсуждался контекст и смысл употребляемых слов, из первичной группы ценностей выделялись ценности, относящиеся к профессионально – трудовой сфере.

Тема для первичного интервью была заявлена примерно в следующем виде (с незначительными вариациями, при индивидуальном включении респондентов в процесс интервью) – «обсуждение наиболее важной области жизни респондента в настоящий момент и возможные перспективы».

В способе сбора данных важными являются не только непосредственно запись и предварительный анализ текста интервью, но и построение вопросов, технология построения блоков вопросов и способы обсуждения «промежуточных» тем [Doing social psycology. Edited by Miel D. and Wetherel M. The open University, SAGE publication. London, 1998.].

В данной работе, используя стандартную схему временных линий «прошлое – настоящее – будущее», для прояснения ключевых вопросов использовалась схема блока вопросов [Dervin B., 1992] «прошлое – настоящее – будущее», для прояснения ключевых вопросов использовалась трехмерная схема [Dervin B., 1992; Dervin B.,1993] – «situation – gaps – uses».

Situation – выделение микропроблемы (затруднение в описании событий связанных с обсуждаемой темой, большая личная значимость, многовариантность описаний).

Gaps – исследование пробелов в описаниях, несоответствий, затруднений.

Uses – обсуждение практической значимости для респондента прояснения данной проблемы в контексте интервью.

Репозиторий ВГУ

Результаты исследования

В настоящем исследовании реализованы три методологические линии: сравнение структур профессионального самоопределения для двух временных точек; отслеживание динамики профессионального самоопределения на временном интервале в один год; применение в исследовании количественного и качественного методов (ММПС и феноменологического интервью).

Для исследования была отобрана группа, из числа респондентов 2000 года, в 30 человек, по признаку высокой и средней сформированности профессионального самоопределения. Для этих испытуемых проведен анализ структуры мотивов, по результатам методики ММПС, проведенной в 2000 и 2002 гг. По результатам анализа произведено графическое сравнение структуры мотивов и их динамики для всей выборки, а также для девушек и юношей по отдельности. Сравнительные графики представлены на рисунках 2, 3, 4.

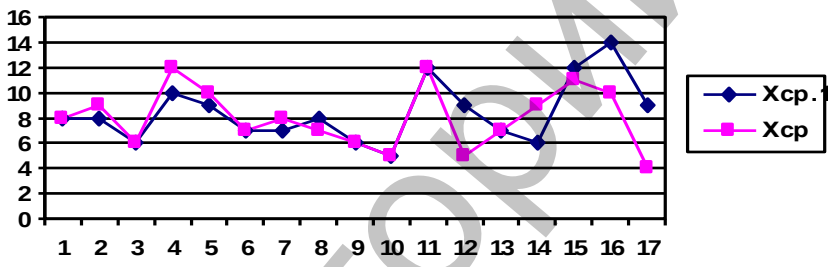


Рис. 2. **Сравнение структуры мотивов первой группы испытуемых**
Xср.1 – данные 2000 года; Xср – данные 2002 года

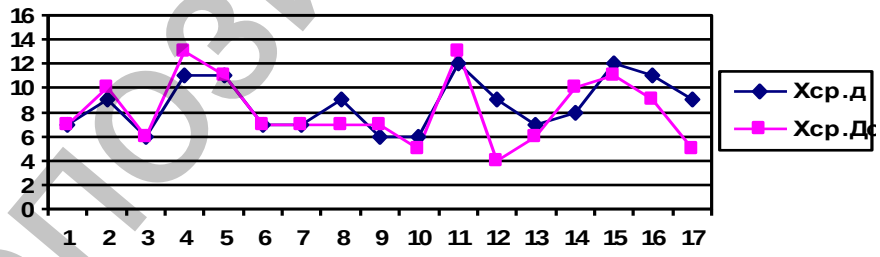


Рис. 3. **Сравнение структуры мотивов девушек из первой группы**

Как видно на графиках, «центр тяжести» значимых мотивов сместился к мотивам, связанным с активно достигающей стороной личности. Это может свидетельствовать о том, что в течение года (со вступлением в самостоятельный этап жизни) в самосознании респондентов более прочно, чем ранее, профессия связывается с достижениями в профессиональной области и смежных с ней. При этом следует учитывать, что основная часть респондентов после окончания школы продолжает обучение в универ-

Репозиторий ВГУ

ситетах и колледжах (в большинстве по избранной в 2000 году профессии или близкой к ней).

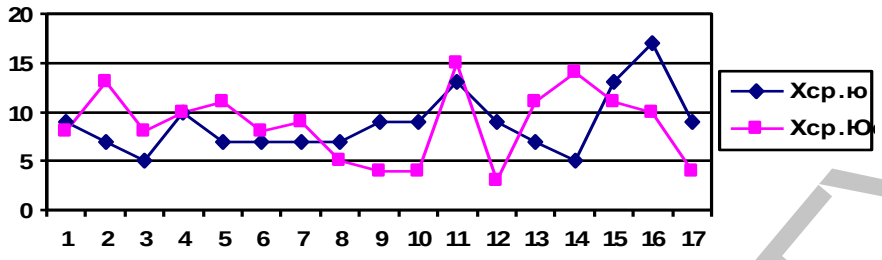


Рис. 4. **Сравнение структуры мотивов юношей из первой группы. Данные, помеченные индексом (о) относятся к 2000 году, без индекса – к 2002 году**

Такое же исследование было проведено в январе-феврале 2002 года для учащихся 11-х классов. При сравнении структуры мотивов 2000-2002 гг. для учащихся 11-х классов (первая и вторая группы) получена практически та же структура мотивационного поля.

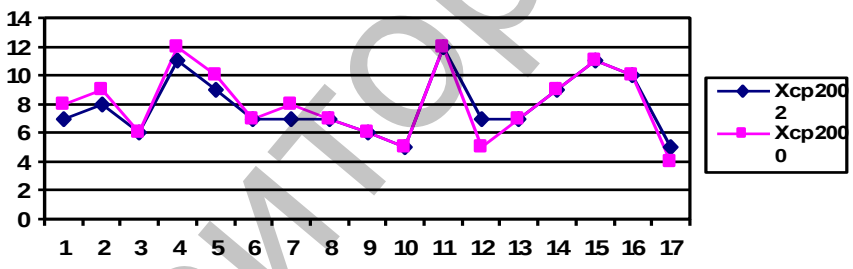


Рис. 5. **Межгрупповое сравнение структуры мотивов**

Этот факт можно было бы отнести на счет особенностей методики. Однако динамика структуры мотивов для одних и тех же респондентов за период между срезами (ноябрь 2000 года – январь 2002 года) позволяет говорить о достаточной надежности методики. Этот факт позволяет сделать вывод о некоторой устойчивости структуры мотивов, по крайней мере, для возрастного периода 16-18 лет.

Вторым шагом исследования является анализ интервью. В интервью были получены два вида данных: данные о рефлексии и позиционировании, связанные с ситуацией профессионального самоопределения. Перевод «сырых» текстовых данных в числовые осуществлялся в два этапа. Вначале производился прямой подсчет дискурсов того или иного вида. Затем, после сведения этих данных в таблицы (таблицы 1, 3, 5), вычислялись относительные веса каждого типа данных (таблицы 2, 4, 6), с которыми производились дальнейшие статистические исследования.

Репозиторий ВГУ

Таблица 1

Данные интервью, 2000 год

	позиционирование		**уровни рефлексии**			**сумм.**	**сумм.**
	интеракт.	**рефлекс.**	**групп.**	**культ.**	**самореф.**	**позицион.**	**рефлекс.**
32	9	2	3	1	0	11	4
33	12	5	3	2	1	17	6
23	8	8	3	3	1	16	7
30	8	0	2	1	0	9	3
27	6	1	2	0	0	7	2
28	10	4	3	1	1	14	5
26	6	2	2	2	0	8	4
29	9	3	2	2	1	12	5
25	13	2	2	1	0	15	3
31	12	3	3	1	1	15	5
24	7	2	2	0	1	9	3
22	7	1	4	0	0	8	4
20	8	5	2	2	1	13	5
21	8	1	2	0	1	9	3
18	5	1	2	0	0	6	2
44-11	6	4	3	2	2	10	7
46-13	11	2	1	2	1	13	4
53-20	5	2	3	0	0	7	3
55-22	10	5	3	1	2	15	6
35-2	5	2	1	1	1	7	3
36-3	7	4	2	1	2	11	5
51-18	5	1	2	0	0	6	2
37-4	8	2	2	2	1	10	5
39-6	5	2	3	0	0	7	3
41-8	7	1	2	0	0	8	2
56-23	5	0	1	0	0	5	1
57-24	10	2	2	0	1	12	3
40-7	7	2	1	1	1	9	3
45-12	7	2	2	1	0	9	3
48-15	7	1	1	0	1	8	2
50-17	5	2	2	0	0	7	2

Репозиторий ВГУ

Таблица 2

Таблица удельных весов, 2000 год

позиционирование		**уровни рефлексии**		
интеракт.	**рефлекс.**	**групп.**	**культ.**	**самореф.**
0,8181818	0,1818182	0,75	0,25	0
0,7058824	0,2941176	0,5	0,3333333	0,1666667
0,5	0,5	0,4285714	0,4285714	0,1428571
0,8888889	0	0,6666667	0,3333333	0
0,8571429	0,1428571	1	0	0
0,7142857	0,2857143	0,6	0,2	0,2
0,75	0,26	0,5	0,5	0
0,75	0,25	0,4	0,4	0,2
0,8666667	0,1333333	0,6666667	0,3333333	0
0,8	0,2	0,6	0,2	0,2
0,7777778	0,2222222	0,6666667	0	0,3333333
0,875	0,125	1	0	0
0,6153846	0,3846154	0,4	0,4	0,2
0,8888889	0,1111111	0,6666667	0	0,3333333
0,8333333	0,1666667	1	0	0
0,6	0,4	0,4285714	0,2857143	0,2857143
0,8461538	0,1538462	0,25	0,5	0,25
0,7142857	0,2857143	1	0	0
0,6666667	0,3333333	0,5	01666667	0,3333333
0,7142857	0,2857143	0,3333333	0,3333333	0,3333333
0,6363636	0,3636364	0,4	0,2	0,4
0,8333333	0,1666667	1	0	0
0,8	0,2	0,4	0,4	0,2
0,7142857	0,2857143	1	0	0
0,875	0,125	1	0	0
1	0	1	0	0
0,8333333	0,1666667	0,6666667	0	0,3333333
0,7777778	0,2222222	0,3333333	0,3333333	0,3333333
0,77777778	0,2222222	0,6666667	0,3333333	0
0,875	0,125	0,5	0	0,5

Репозиторий ВГУ

Таблица 3

Данные интервью, 2002 год (первая группа)

	позиционирование		уровни рефлексии			сумм.	сумм.
	интеракт.	рефлекс.	групп.	культ.	самореф.	позицион.	рефлекс.
32	10	4	4	2	1	14	7
33	13	7	4	3	2	20	9
23	9	10	4	4	2	19	10
30	9	1	3	2	1	10	6
27	7	3	3	1	1	10	5
28	11	6	4	2	2	17	8
26	7	4	3	3	1	11	7
29	10	5	3	3	2	15	8
25	14	4	3	2	1	18	7
31	13	5	4	2	2	18	8
24	8	4	3	1	2	12	6
22	8	3	5	1	1	11	7
20	9	7	3	3	2	16	8
21	9	3	3	1	2	12	6
18	6	3	3	1	1	9	5
44-11	7	6	4	3	3	13	10
46-13	12	4	2	3	2	16	7
53-20	6	4	4	1	1	10	6
55-22	11	6	4	2	3	17	9
35-2	6	4	2	2	2	10	6
36-3	8	6	3	2	3	14	8
51-18	6	3	3	1	1	9	5
37-4	9	4	3	3	2	13	8
39-6	6	4	4	1	1	10	6
41-8	8	3	3	1	1	11	5
56-23	6	1	2	1	1	7	4
57-24	11	4	3	1	2	15	6
40-7	8	4	2	2	2	12	6
45-12	8	4	3	2	1	12	7
48-15	8	3	2	1	2	11	5
50-17							

Репозиторий ВГУ

Таблица 4

Таблица удельных весов, 2002 год (первая группа)

	позиционирование		**уровни рефлексии**		
	интеракт.	**рефлекс.**	**групп.**	**культ.**	**самореф.**
32	0,7142857	0,2857143	0,5714286	0,2857143	0,1428571
33	0,65	0,35	0,4444444	0,3333333	0,2222222
23	0,4736842	05263158	0,4	0,4	0,2
30	0,9	0,1	0,5	0,3333333	0,1666667
27	0,7	0,3	0,6	0,2	0,2
28	0,6470588	0,3529412	0,5	0,25	0,25
26	0,6363636	0,3636364	0,4285714	0,4285714	0,428571
29	0,6666667	0,3333333	0,375	0,375	0,25
25	0,7777778	0,2222222	0,4285714	0,2857143	0,1428571
31	0,7222222	0,2777778	0,5	0,25	0,25
24	0,6666667	0,3333333	0,5	0,1666667	0,3333333
22	0,7272727	0,2727273	0,7142857	0,1428571	01428571
20	0,5625	0,4375	0,375	0,375	0,25
21	0,75	0,25	0,5	0,166667	0,3333333
18	0,6666667	0,3333333	0,6	0,2	0,2
44-11	0,5384615	0,4615385	0,4	0,3	0,3
46-13	0,75	0,25	0,2857143	0,4285714	0,2857143
53-20	0,6	0,4	0,6666667	0,1666667	0,1666667
55-22	0,6470588	0,3529412	0,4444444	0,2222222	0,3333333
35-2	0,6	0,4	0,3333333	0,3333333	0,3333333
36-3	0,5714286	0,4285714	0,375	0,25	0,375
51-18	0,6666667	0,3333333	0,6	0,2	0,2
37-4	0,6923077	0,3076923	0,375	0,375	0,25
39-6	0,6	0,4	0,6666667	0,1666667	0,1666667
41-8	0,7272727	0,2727273	0,6	0,2	0,2
56-23	0,8571429	0,1428571	0,5	0,25	0,25
57-24	0,7333333	0,2666667	0,5	0,1666667	0,3333333
40-7	0,6666667	0,3333333	0,3333333	0,3333333	0,3333333
45-12	0,6666667	0,3333333	0,4285714	0,2857143	0,1428571
48-15	0,7272727	0,2727273	0,4	0,2	0,4

Репозиторий ВГУ

Таблица 5

Данные интервью, 2002 год (вторая группа)

	позиционирование		уровни рефлексии			сумм.	сумм.
	интеракт.	рефлекс.	групп.	культ.	самореф.	позицион.	рефлекс.
16	8	2	4	2	1	10	7
18	11	4	3	2	1	15	6
17	9	6	4	3	1	15	8
4	8	1	2	1	1	9	4
6	7	2	3	0	0	9	3
12	9	3	3	2	1	12	6
20	7	2	3	2	1	9	6
22	8	2	2	3	2	10	7
29	11	3	2	2	0	14	4
9	10	3	2	2	1	13	5
23	6	2	3	1	1	8	5
3	7	2	3	0	1	9	4
14	7	3	3	1	1	10	5
28	9	1	3	1	2	10	6
19	6	2	4	1	1	8	6
10	6	3	2	3	2	9	7
11	9	3	1	2	1	12	4
13	7	2	2	1	1	9	4
15	11	5	4	2	2	16	8
21	6	3	2	2	1	9	5
30	7	3	3	1	2	10	6
2	6	2	4	2	1	8	7
5	7	2	3	2	1	9	6
7	5	1	3	0	1	6	4
24	8	2	4	1	0	10	5
25	5	1	2	1	1	6	4
26	8	2	2	0	1	10	3
1	6	1	1	1	1	7	3
27	5	2	3	2	1	7	6
8	7	1	2	0	1	8	3

Репозиторий ВГУ

Таблица 6

Таблица относительных весов, 2002 год (вторая группа)

	позиционирование		уровни рефлексии		
	интеракт.	**рефлекс.**	**групп.**	**культ.**	**самореф.**
16	0,8	0,2	0,6	0,3	0,1
18	0,7	0,3	0,5	0,3	0,2
17	0,6	0,4	0,5	0,4	0,1
4	0,9	0,1	0,5	0,3	0,3
6	0,8	0,2	1	0	0
12	0,8	0,3	0,5	0,3	0,2
20	0,8	0,2	0,5	0,3	0,2
22	0,8	0,2	0,3	0,4	0,3
29	0,8	0,2	0,5	0,5	0
9	0,8	0,2	0,4	0,4	0,2
23	0,8	0,3	0,6	0,2	0,2
3	0,8	0,2	0,8	0	0,3
14	0,7	0,3	0,6	0,2	0,2
28	0,9	0,1	0,5	0,2	0,3
19	0,8	0,3	0,7	0,2	0,2
10	0,7	0,3	0,3	0,4	0,3
11	0,8	0,3	0,3	0,5	0,3
13	0,8	0,2	0,5	0,3	0,3
15	0,7	0,3	0,5	0,3	0,3
21	0,7	0,3	0,4	0,4	0,2
30	0,7	0,3	0,5	0,2	0,3
2	0,8	0,3	0,6	0,3	0,1
5	0,8	0,2	0,5	0,3	0,2
7	0,8	0,2	0,8	0	0,3
24	0,8	0,2	0,8	0,2	0
25	0,8	0,2	0,5	0,3	0,3
26	0,8	0,2	0,7	0	0,3
1	0,9	0,1	0,3	0,3	0,3
27	0,7	0,3	0,5	0,3	0,2
8	0,9	0,1	0,7	0	0,3

Для иллюстрации получения числовых данных приведем два фрагмента интервью.

Репозиторий ВГУ

Фрагмент 1.

– Из того, что ты говорила, я понял, что ты собираешься стать учительницей.

– Да, мне нравится эта профессия, особенно если учить маленьких детей, мне нравится, как они говорят, как понимают все вокруг (Пауза.). Вообще, я думаю, это очень важно – правильно воспитать человека.

– Ты говоришь о том, что тебе нравится профессия. Могла бы ты подробнее рассказать, что именно тебе нравится?

– Это уважаемая профессия, учителя образованные, они много знают и понимают. Я думаю, что у них каждый день что-нибудь новое и нужно придумывать что-то новое, и они могут по-разному работать, придумывать что-то на уроке.

– Скажи, ты думала когда-нибудь о том, какие возможности для развития дает эта профессия?

– Это стать завучем, директором?

– Не только.

– Я думаю, что интереснее работать учителем, и можно все время становиться лучше.

– Как человек?

– Как человек и как учитель.

– Что, все-таки, в этой профессии для тебя лично наиболее важно? (Пауза.). Что тебе мешает ответить на этот вопрос? Почему тебе трудно на него ответить?

– Ну, ... очень много важного. Нужно любить детей. Все время учиться. А потом еще нужно уметь с родителями ... говорить. Вообще, я представляю себе, как работать учителем, но, наверно, не совсем.

Этот фрагмент интервью выбран потому, что в нем есть непрерывная связь дискурсов, связанных с профессиональным самоопределением. Целостный анализ фрагмента говорит о том, что респондентка выбирает профессию исходя из предполагаемого стиля жизни определенной социальной группы. В данном фрагменте существуют два цикла позиционирования, связанных в целостную дискурсную систему единством темы.

Первый цикл позиционирования находится в диалоге:

– Из того, что ты говорила, я понял, что ты собираешься стать учительницей.

– Да, мне нравится эта профессия, особенно если учить маленьких детей, мне нравится, как они говорят, как понимают все вокруг.

Анализ цикла.

И – И. Позиция оценивания и заинтересованности. «Способна ли ты, насколько ты хочешь, того, о чем говоришь».

И – Р. Интервьюер позиционирует респондентку как стремящуюся стать учительницей.

Репозиторий ВГУ

Р – Р. Респондентка принимает позиционирование интервьюера. Ситуация оценивается как обсуждение темы выбора профессии.

Р – Р. Позиционирует интервьюера, как заслуживающего доверия.

В этом цикле позиционирования можно идентифицировать интерактивное позиционирование респондентам.

Дальнейшее разворачивание текста открывает новые стороны.

– Да, мне нравится эта профессия, особенно если учить маленьких детей, мне нравится, как они говорят, как понимают все вокруг (Пауза.). Вообще, я думаю, это очень важно правильно воспитать человека.

В таком прочтении пауза и дальнейший текст идентифицируются как рефлексия культурного уровня. Дальнейшее связывание текста проявляет еще одну интерактивную позицию.

– Это уважаемая профессия, учителя образованные, они много знают и понимают. Я думаю, что у них каждый день что-нибудь новое и нужно придумывать что-то новое, и они могут по-разному работать, придумывать что-то на уроке.

В этом отрывке обнаруживается рефлексивное проектирование своей возможной принадлежности к определенной социальной группе. По мере развития диалога обнаруживается и рефлексивное позиционирование респондентки.

– Я думаю, что интереснее работать учителем, и можно все время становиться лучше.

– Как человек?

– Как человек и как учитель.

Хотя эта позиция тесно связана с предыдущим позиционированием, но в ней присутствует принятие личной ответственности за свою позицию. Здесь также нет принятия позиционирования интервьюера, но позиция не противостоящая. Поэтому можно говорить о том, что эта позиция есть прямое выражение знания о своей позиции. Еще один отрывок текста позволяет предположить саморефлексию (в контексте профессионального самоопределения).

– Ну, ... очень много важного. Нужно любить детей. Все время учиться. А потом еще нужно уметь с родителями ... говорить. Вообще, я представляю себе, как работать учителем, но, наверно, не совсем.

После проведенного анализа мы можем выделить в этом тексте две интерактивных позиции, одну рефлексивную. Выделяются также два уровня рефлексии – рефлексивный и групповой (по одному дискурсу). Саморефлексивный уровень в этом фрагменте идентифицировать нельзя.

Репозиторий ВГУ

Фрагмент 2.

– Значит, ты уже решил, в какой институт ты будешь поступать.

– Да, но я не знаю, как получится.

– Какие могут быть здесь затруднения?

– Большой конкурс, или что-нибудь на экзаменах.

– Скажи, пожалуйста, что для тебя лично значит сам факт поступления и далее учеба в институте?

– Ну ... я хочу приобрести эту профессию. Потом, после учебы работать. Без образования экономистом работать не ... ну ... нет возможности.

– Да, конечно, но почему институт, а не техникум?

– Потом, как поработаю, можно пойти на повышение, а с техникумом это трудно. И к человеку с образованием отношение совсем другое.

– А что тебя привлекает в самой профессии?

– Ну, у меня с математикой хорошо, а тут ... экономисту нужно хорошо знать математику. Потом, это чистая работа. Зарплата хорошая. Экономисты везде нужны.

– Ты думал о том, что лично тебе может дать занятие этой профессией?

Я смогу обеспечить себя и семью (Пауза.). Потом, конечно, положение в обществе (Пауза.). Может, я буду получать удовольствие от работы.

На первый взгляд, этот фрагмент устроен значительно проще, чем первый. В нем есть три блока, только пространственно, на первый взгляд, граничащих между собой.

Первый блок – «прагматический».

– Значит, ты уже решил, в какой институт ты будешь поступать.

– Да, но я не знаю, как получится.

– Какие могут быть здесь затруднения?

– Большой конкурс, или что-нибудь на экзаменах.

Второй блок – «романтический».

– Скажи, пожалуйста, что для тебя лично значит сам факт поступления и далее учеба в институте?

– Ну ... я хочу приобрести эту профессию. Потом, после учебы работать. Без образования экономистом работать не ... ну ... нет возможности.

– Да, конечно, но почему институт, а не техникум?

– Потом, как поработаю, можно пойти на повышение, а с техникумом это трудно. И к человеку с образованием отношение совсем другое.

Третий блок – «экзистенциальный».

– А в самой профессии, что тебя привлекает?

Репозиторий ВГУ

– Ну, у меня с математикой хорошо, а тут ... экономисту нужно хорошо знать математику. Потом, это чистая работа. Зарплата хорошая. Экономисты везде нужны.

– Ты думал о том, что лично тебе может дать занятие этой профессией?

– Я смогу обеспечить себя и семью (Пауза.). Потом, конечно, положение в обществе (Пауза.). Может, я буду получать удовольствие от работы.

Анализ мелких частей текста, связанных между собой только личностями собеседников, можно рассматривать, как микроинтервью. Однако в этом интервью есть внутренние, для блоков, дискурсы, связанные между собой, что не упрощает анализ, а усложняет его. Воспользоваться прямой схемой анализа, как в первом фрагменте, значит пренебречь временными разрывами в «ткани» интервью. Кроме того, есть опасность того, что «матричная» позиция респондента, которая определяет его стиль, будет утеряна. Вторая опасность – интервенция позиционирования интервьюера. Здесь следует оговорить, что все полученное в этом анализе проверено с помощью «закольцовывания», оговоренного в концепции исследования.

Сквозной анализ интервью позволяет выявить два факта:

1. Рефлексирование респондента практически целиком принадлежит групповому уровню. Далее помечено индексом (^{1}).

2. Позиционирование респондента интерактивно, но неявно в пределах этого интервью. Респондент жестко позиционирован и в интервью эта позиция проявлена. Далее помечено индексом (^{2}).

Анализ блоков создает впечатление постепенного развертывания дискурса из биографической линии, созданной в прошлом, в диалогах со значимыми людьми. Об этом говорит общая идея дискурсов респондента – принадлежность к определенной категории людей».

В тексте видно, как интервьюеру приходится встраиваться в такой «рваный» режим дискурса.

– Значит, ты уже решил, в какой институт ты будешь поступать.

– Да, но я не знаю, как получится (^{2}).

……

– Ну ... я хочу приобрести эту профессию. Потом, после учебы работать (^{1,2}). Без образования экономистом работать не ... ну ... нет возможности (^{2}).

– Да, конечно, но почему институт, а не техникум?

– Потом, как поработаю, можно пойти на повышение, а с техникумом это трудно. И к человеку с образованием отношение совсем другое (^{1,2}).

……

– Потом, это чистая работа. Зарплата хорошая. Экономисты везде нужны (^{1,2}).

……

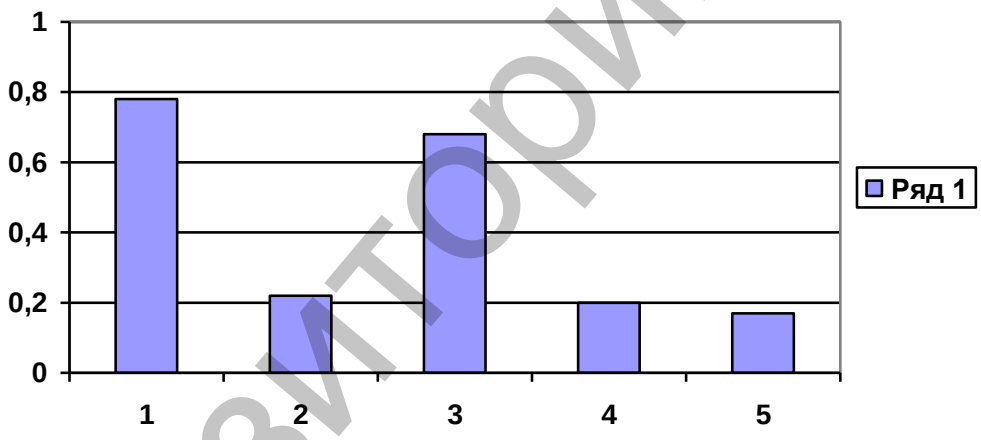
Репозиторий ВГУ

– Я смогу обеспечить себя и семью (Пауза.). Потом, конечно, положение в обществе ([1]).

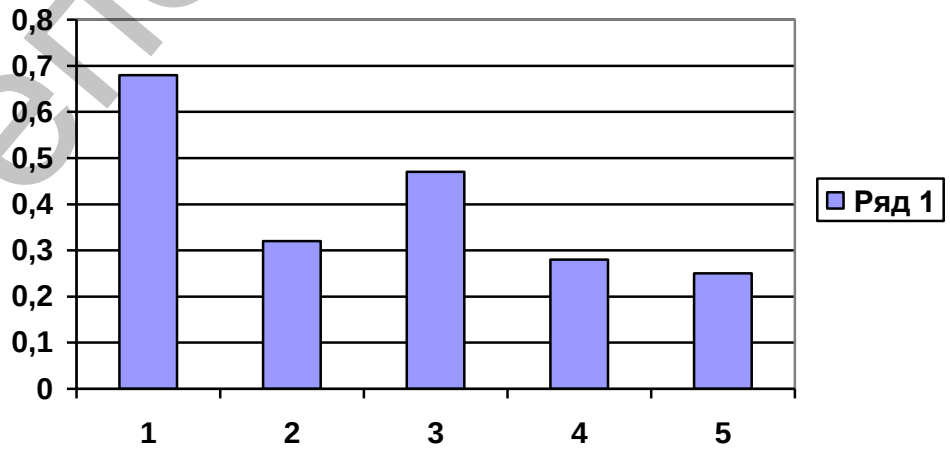
В этом интервью идентифицировано три интерактивных позиционирования и одно рефлексирование группового уровня.

После анализа интервью числовые данные представлены в таблицах (см. таблицы 1, 3, 5). Таблицы обработаны с целью вычисления относительных весов, результаты занесены в таблицы (см. таблицы 2, 4, 6). По средним значениям относительных весов построены диаграммы Д1, Д2, Д3.

Сравнивая диаграммы, можно увидеть, что структура данных для 2000 года и 2002 года (вторая группа) практически идентичны. Структура данных интервью 2002 года (первая группа) отличается более высоким, хотя и незначительно, уровнем рефлексии. Сравнивая динамику данных по методике ММПС и по интервью, можно сделать предварительный вывод об их синхронном изменении. Это может означать, что все рассматриваемые феномены (мотивация, позиционирование и рефлексия) являются связанными частями более объемного феномена – самоопределения.

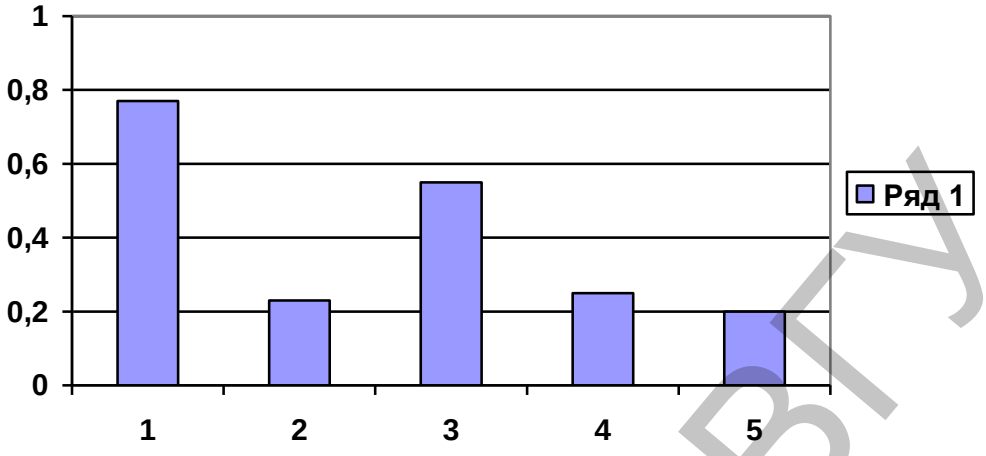


Д. 1. **Относительные веса, 2000 год**



Д. 2. **Относительные веса, 2002 год (первая группа)**

Репозиторий ВГУ



Д. 3. **Относительные веса, 2002 год (вторая группа)**

Далее был проведен корреляционный анализ по всем направлениям, оговоренным в концепции исследования. Таблицы коэффициентов корреляции интервью и ММПС приведены в таблице 7. Во всех таблицах и далее в диаграммах:

– кп1 – корреляция ММПС и данных по интерактивному позиционированию;

– кп2 – корреляция ММПС и данных по рефлексивному позиционированию;

– кр1 – корреляция ММПС и данных о групповом уровне рефлексии;

– кр2 – корреляция ММПС и данных о культурном уровне рефлексии;

– кр3 – корреляция ММПС и данных о саморефлексии.

Таблица 7

Таблицы коэффициентов корреляции ММПС и интервью

	фс	дс	тд	др	эб	ув	ур	ус	раз	ком	поз	лид	пш	пом	дос	авт	пр
кп1	0	-0	0,2	-0	-0	0,3	-0	-0	0,1	-0	0,3	0,1	-0	0,2	0,3	-0	0
кп2	-0	0,1	-0	-0	0,1	0	0,1	0,1	-0	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,2	0,2	0
кр1	-0	-0	-0	0,1	0,2	0	-0	-0	0,1	-0	0	0,5	-0	0,1	0,2	0,2	-0
кр2	0,1	-0	-0	-0	0,2	0	0,1	0,1	0,1	-0	-0	-0	0,1	-0	0,2	0,2	0,3
кр3	0,2	-0	-0	-0	-0	0	-0	0,1	-0	-0	0,1	-0	-0	-0	0,3	0,2	-0

Табл. 7.1. ***Коэффициенты корреляции интервью и ММПС, 2000 год.***

	фс	дс	тд	др	эб	ув	ур	ус	раз	ком	поз	лид	пш	пом	дос	авт	пр
кп1	0,2	0,3	-0	-0	0,1	0,3	-0	-0	0,3	0,1	-0	-0	-0	-0	0	-0	-0
кп2	-0	-0	-0	-0	-0	-0	0,1	0,2	0,3	0,2	-0	-0	-0	-0	0,1	-0,1	-0
кр1	0,1	-0	-0	-0	-0	0,1	-0	0,1	-0	0,2	-0	-0	-0	-0	0	0,1	0,1
кр2	0	0,1	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,2	0,3	0,1	-0	-0	0,7	0,7	0,1	-0,1	0,1
кр3	-0	0,1	-0	-0	0,1	0,1	-0	0,2	-0	0,1	0,2	-0	0,4	0,7	0	0	0

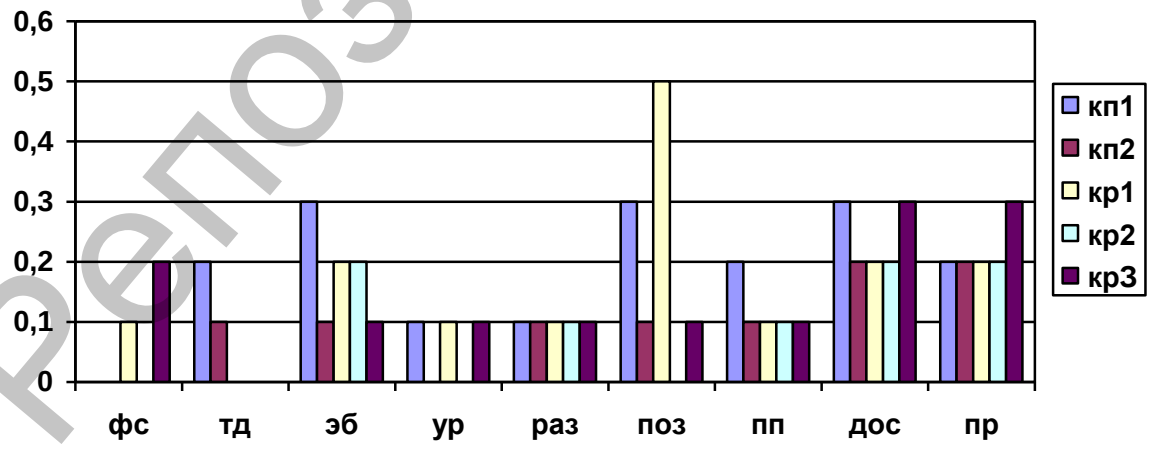
Табл. 7.2. ***Коэффициенты корреляции интервью и ММПС, 2002 год (вторая группа)***

Репозиторий ВГУ

	фс	дс	тд	др	эб	ув	ур	ус	раз	ком	поз	лид	пп	пом	дос	авт	пр
кп1	0,1	-0	0,3	-0	-0	0,2	-0	-0	0	-0	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3	0,1	0
кп2	-0	0,1	-0	-0	0,3	0,1	-0	0,4	-0	-0	-0	0,1	0,1	-0	0,3	-0	0
кр1	-0	-0	-0	0	0,1	-0	0	-0	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2
кр2	0	-0	-0	-0	0,1	-0	-0	0,4	0	-0	-0	0,1	-0	-0	0,3	-0	0,2
кр3	0,2	-0	-0	-0	-0	0	0,4	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,1	-0	0,3	-0	-0

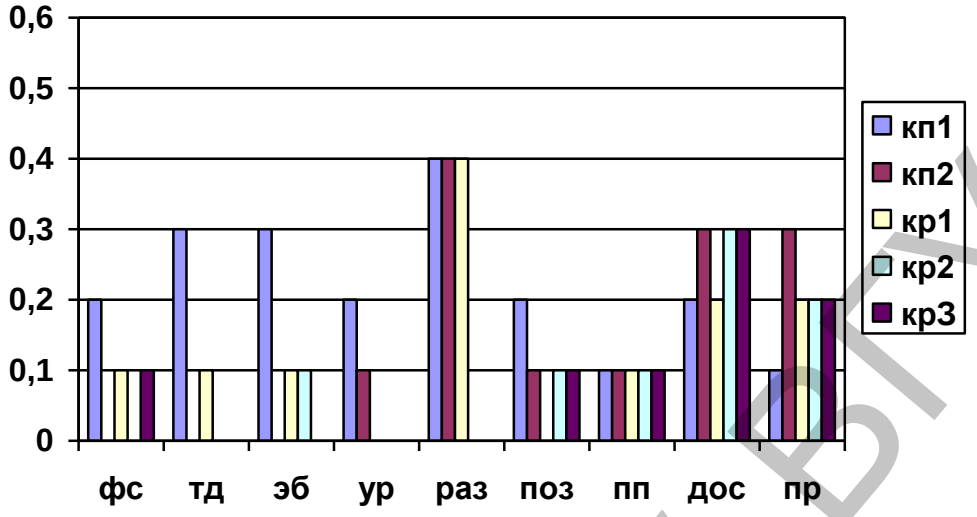
Табл. 7.3. ***Коэффициенты корреляции интервью и ММПС, 2002 год (первая группа)***

Анализ таблиц показывает, что в целом данные интервью и данные ММПС имеют несколько пиков корреляции. Наглядно это видно на диаграммах. Для испытуемых одного возраста (11-классники) есть только одна более или менее связанная область мотивации, которая значимо коррелирует с позиционной системой. По данным полученным в 2000 году, интерактивное позиционирование коррелировало с мотивами получения признания и поддержки от ближайшего окружения. Эта же корреляция проявляется и в исследовании 2002 года (вторая группа). Для первой группы 2002 года (студентов, которые были в 2000 году испытуемыми 11-классниками) значимой корреляции этого типа нет. Однако для мотивов эмоциональной поддержки и такого же, как для 11-классников, мотива признания и поддержки от ближайшего окружения имеется значимая корреляция с рефлексивным позиционированием. Корреляция интерактивного позиционирования с мотивами познания и достижения для выборки 2000 года не имеет аналога для выборки 2002 года, но в то же время для выборки 2002 года имеется корреляция с мотивами приобщения к культуре и получением положительных эмоций. По данным 2002 года, для студентов рефлексивное позиционирование значимо коррелирует с мотивами эмоциональной поддержки, поддержки ближайшего окружения, достижения.

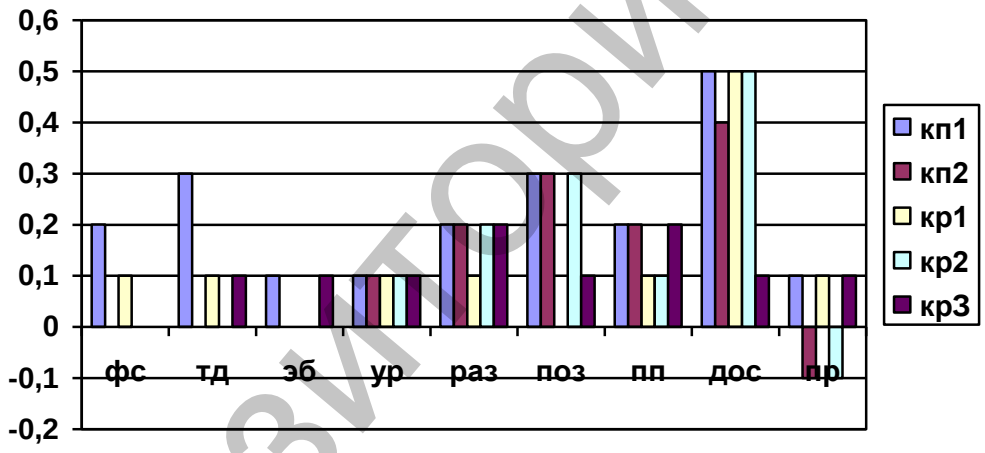


Д. 4. **Диаграмма к таблице 7.1.**

Репозиторий ВГУ



Д. 5. **Диаграмма к таблице 7.2.**



Д. 6. **Диаграмма к таблице 7.3.**

Для всех выборок основные пики корреляции и «насыщенность» связей соответствия располагаются:

– по мотивам:

1. Мотивы получения поддержки.
2. Мотивы достижения и сопутствующие им.

– по позиционированию:

1. Интерактивное позиционирование для 11-класников.
2. Рефлексивное позиционирование для студентов.

– по рефлексии:

Одинаковых для групп испытуемых значимых корреляций нет, хотя прослеживается динамика для первой группы – углубление соответствия между мотивом достижения и рефлексией культурного уровня и самореф-лексией. Представляется возможным выделить для выборки 11-классников

Репозиторий БГУ

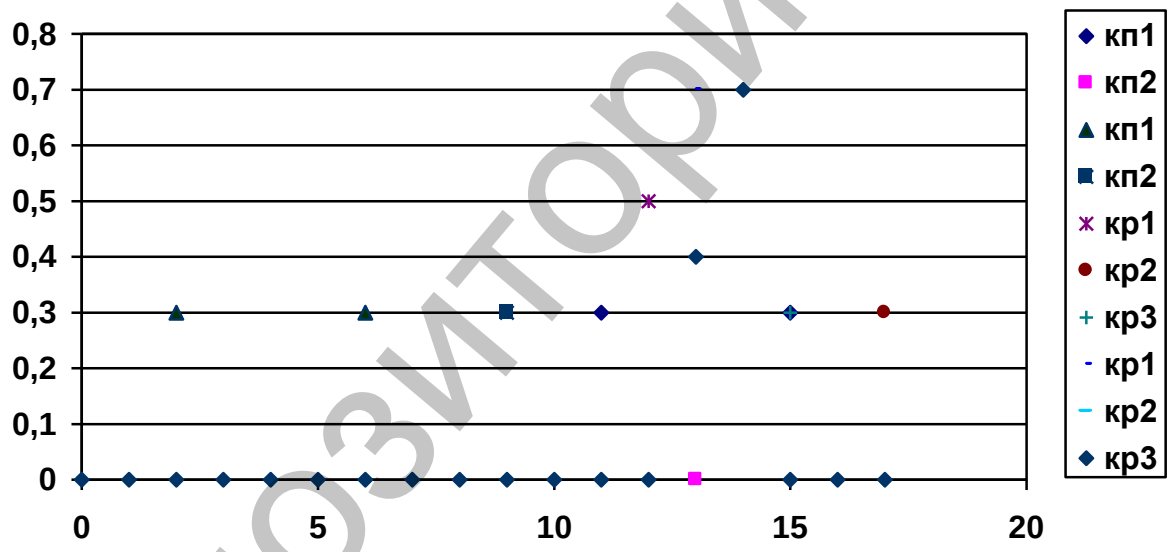
значимую корреляцию рефлексии (культурного уровня и саморефлексии) с мотивами, которые можно обозначить, как мотивы социального престижа. Для студентов такая же рефлексия соответствует мотиву достижения высоких результатов.

Здесь необходимо перейти к анализу связи плоскостей М-Р (мотивация – рефлексия) и М-П (мотивация – позиционирование). Анализ проведем по двум направлениям:

1. Для выборки школьников (2000 и 2002 гг.).

2. Для студентов с рассмотрением динамики данных (школьники 2000 г. – студенты 2002 г.).

Для наглядности прибегнем к анализу диаграмм, в которых все незначимые коэффициенты корреляции (r<0,3) полагаются равными нулю. (диаграммы 7 и 8). Затем предпримем попытку построения пространственной области, в которой обе плоскости, будучи расположены перпендикулярно друг относительно друга, дадут возможность определить феноменологический «объем» для дальнейшего исследования.



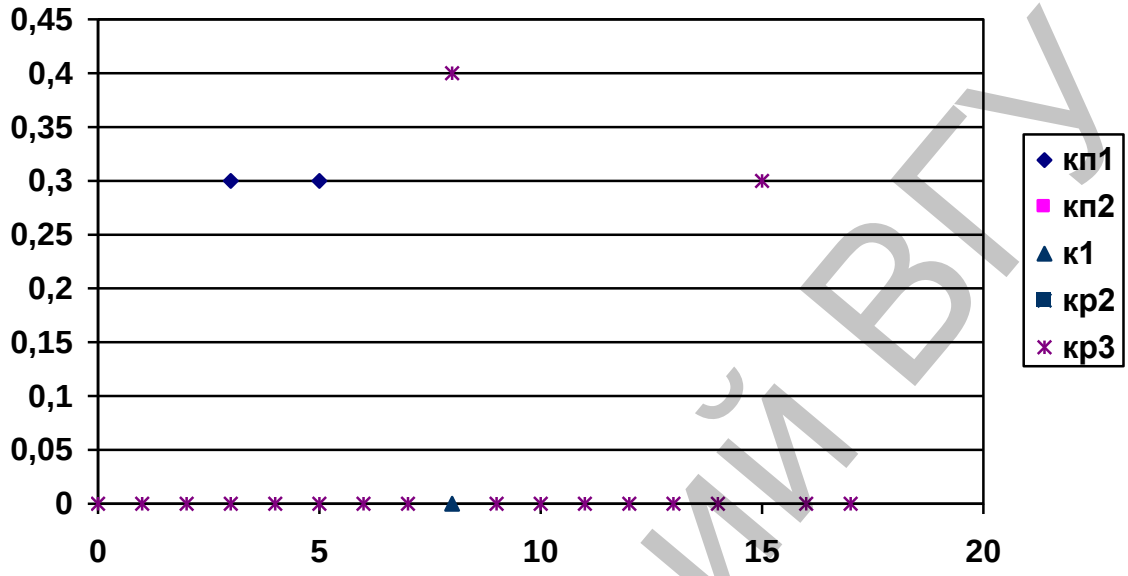
Д. 7. **Диаграмма распределения корреляционных сыпей ММНС и данных интервью по рефлексии и позиционированию для 11-классников в первой и второй группах**

В обеих диаграммах легко выделить общую область значимой корреляции – область, связывающую мотивы достижения и позиционирование обеих модальностей, а также рефлексию (уровней культуры и саморефлексии).

Принимая во внимание силу мотивов, необходимо отметить, что значимой областью для профессионального самоопределения являются: со стороны мотивов – мотив достижения и сопряженные с ним мотивы социального престижа; со стороны позиционирования: для школьников –

Репозиторий ВГУ

интерактивная мода, для студентов – обе (рефлексивная и интерактивная); со стороны рефлексии: у школьников – рефлексия культурного уровня и саморефлексия, у студентов – все уровни.



Д. 8. **Диаграмма значимых корреляций ММНС и данных интервью по рефлексии и позиционированию для студентов, 2002 год**

На данном этапе исследования можно было утверждать, что подтверждается первая гипотеза нашего исследования. Вторая гипотеза не может быть принята, так как в исследовании не обнаружено значимой корреляции позиционирования и рефлексии с мотивами физического и духовного совершенствования.

Следующим шагом исследования является корреляционный анализ данных интервью между собой (корреляционные таблицы приведены в таблице 8).

Таблица 8

Таблицы коэффициентов корреляции данных интервью

	r и.п.	**r р.п.**	**r г.п.**	**r к.п.**	**r ср.**
r и.п.	1				
r р.п.	-0,983998	1			
r г.п.	0,483188	0,375412	1		
r к.п.	-0,4234	0,296817	-0,77585	1	
r ср.	-0,2768	-0,2986817	-0,68831	0,337968	1

Таб.8.1. *Корреляционная таблица данных интервью, 2000 год*

Репозиторий ВГУ

	r и.п.	r р.п.	r г.п.	r к.п.	r ср.
r и.п.	1				
r р.п.	-0,92	1			
r г.п.	0,16966	0,174175	1		
r к.п.	-0,17418	0,111427	-0,74674	1	
r ср.	-0,11143	0,111427	-0,74674	-0,08276	1

Таб. 8.2. Корреляционная таблица данных интервью, 2002 год (первая группа)

	r и.п.	r р.п.	r г.п.	r к.п.	r ср.
r и.п.	1				
r р.п.	0,548936	1			
r г.п.	-0,01689	-0,14213	1		
r к.п.	-0,13544	-0,0164	0,457012	1	
r ср.	0,22552	-0,0164	0,407663	0,043056	1

Таб. 8.3. *Корреляционная таблица данных интервью, 2002 год (вторая группа)*

Из корреляционных таблиц видно, что картина корреляции не одинакова для разных групп, то есть стиль (или способ позиционирования и рефлексии) проектирования индивидуального мира различен для разных групп людей. Группы могут различаться географическим расположением, временем существования, составом, социальной принадлежностью. Для исследования важно то, что не устанавливается четкой взаимосвязи между рефлексией и позиционированием в любых группах, то есть гипотеза 3 не может быть принята по результатам нашего исследования.

Основное отличие первой (как 2000 г., так и 2002 г.) и второй групп проявляется в разном характере корреляции интерактивного и рефлексивного позиционирования. В первой группе корреляция сильная и отрицательная – в первой группе различные модальности позиционирования конкурируют. Во второй группе корреляция умеренная и положительная – во второй группе различные модальности позиционирования поддерживают друг друга. Сходство корреляционной картины есть только в силе корреляции различных уровней рефлексии между собой. Во всех случаях корреляция сильная или умеренная. Есть и отличия: в группе 2000 года наблюдается умеренная корреляция группового уровня рефлексии и рефлексивного позиционирования, а также значимая корреляция культурного уровня и уровня саморефлексии. Отличие в направлении корреляции такое же, как и в случае позиционирования – в первой группе рефлексивные уровни конкурируют ($r < 0$), а во второй – поддерживают друг друга ($r > 0$).

В первой группе прослеживается динамическое сохранение корреляционной картины практически по всем пунктам. Это говорит о том, что возможно стиль рефлексирования сохраняется, по крайней мере, внутри возрастных периодов. Можно предположить, что стиль рефлексии более

Репозиторий ВГУ

или менее одинаков для всех представителей одной возрастной или социальной группы.

Итак, по результатам анализа мотивационной структуры, для одиннадцатиклассников наблюдается устойчивость структуры мотивационного поля. Однако, для полноты представления о мотивационной системе, требуется изучение факторов, влияющих на формирование именно такой структуры. Требуется также изучение связей внутри мотивационной системы (как между отдельными мотивами, так и группами мотивов) и принципов их иерархизации.

Анализ динамики мотивов показывает, что при реализации профессионального самоопределения происходит перегруппировка мотивов. Так, в 2000 году в числе ведущих (значимых) были три группы мотивов – мотивы группы самосовершенствования; мотивы группы познания и лидерства; мотивы группы достижения. В 2002 году в числе ведущих оказались две группы – мотивы познания и лидерства; мотивы группы мотива достижения. Кроме того, усилилось значение мотивов группы достижения.

Результаты проведения исследования говорят о том, что роль рефлексивного позиционирования возрастает в процессе реализации профессионального самоопределения. Результаты исследования приводят также к выводу о том, что важным является не само по себе позиционирование в той или иной модальности, а взаимодействие вида позиционирования и индивидуальной структуры мотивов. Представить это можно визуализировав результаты исследования (рис. 6).

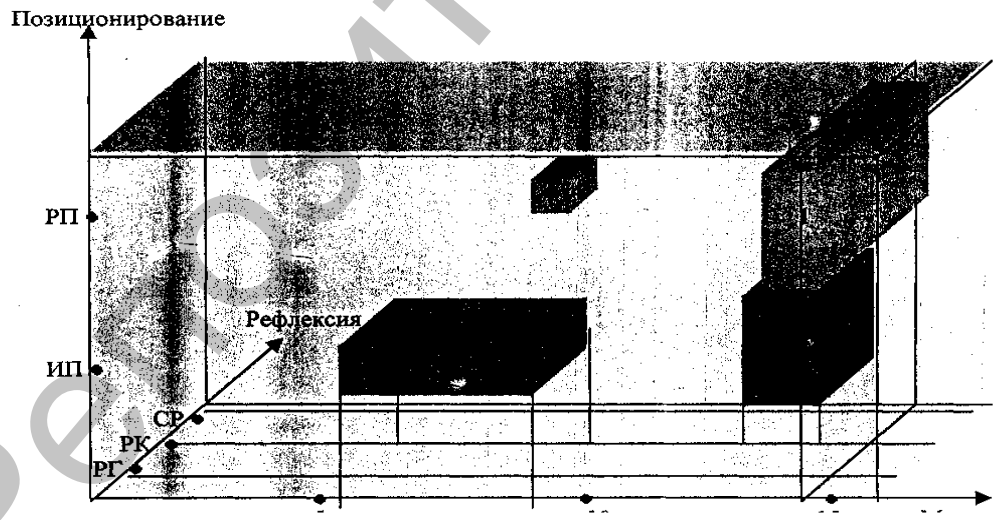


Рис. 6. ***Области локализации групп взаимосвязанных феноменов, определяющих профессиональное самоопределение.***

1 – область, характерная для обеих групп на всех этапах исследования;
2 – область, характерная для 11-классников, 2000 год;
3 – область, характерная для 11-классников;
4 – область, характерная для студентов.

Репозиторий ВГУ

Как уже отмечалось выше, такой подход к разбиению феноменологического пространства является «геометрической метафорой». Картезианский образ феноменологического пространства дает возможность выделить группы феноменов, связанных между собой, и образующих внутри всего «объема» области с особыми свойствами. Выделение этих областей говорит о том, что в их границах возможно изучение явлений только при связном рассмотрении «геометрических» (феноменологических) координат. В контексте профессионального самоопределения это значит, что феноменология данного психологического образования имеет (в указанных областях) особые свойства. В нашем исследовании эти особенности связаны с максимальным проявлением феноменов и значительной связью этих феноменов между собой. Исследуя временную динамику, и динамику межгрупповую, изменения локализации областей выделения, можно определить возрастные и индивидуальные особенности процесса самоопределения.

Учитывая такие очевидные достоинства моделирования концепции самоопределения, нужно учитывать и соответствующие ограничения. Ограничения, присущие данной модели, можно разделить по нескольким направлениям.

Первое, что следует учесть, это условный характер разбиения феноменологического пространства. Данная условность заключается:

– в относительности начал отсчета «осей», структурирующих пространство;

– в относительности существования линейного представления каждой оси;

– в кодировании местоположения пунктов шкал на каждой из «осей»;

– в проблематичности совпадения начал отсчета «осей».

Во-вторых, учитывая вышесказанное, разделение выделяемых областей в реальной феноменологии может отсутствовать или носить иной характер. Например, перегруппировка мотивов может привести к слиянию всех областей.

Следует также учитывать то, что картезианское представление модели позволяет только зафиксировать особенности феноменологического пространства. Интерпретация структуры и ее динамика должны проводиться (и проводились) с учетом особенностей «живой» феноменологии.

Интерпретируя суммарные результаты исследования и окончательный образ структуры феноменологического пространства профессионального самоопределения, заметим, что роль рефлексивного позиционирования значительна для юношеского возраста (в нашем исследовании 16-18 лет). Наблюдается повышение роли рефлексивного позиционирования при переходе от проектирования будущего к реализации проекта. Интерполируя по времени, можно предположить, что при становлении профессионала роль рефлексивного позиционирования будет продолжать возрастать. Наиболее заметна роль рефлексивного позиционирования во взаимодействии с мотивами группы, смежной с мотивом достижения.»

Репозиторий ВГУ

Выделенные в общем феноменологическом пространстве области могут рассматриваться, как основа для более глубокого исследования. Характер феноменов, входящих в области выделения, и их связь между собой указывают на принадлежность этих областей к конституирующим и регулирующим личностным образованиям. Вся совокупность указанных феноменов, занимает важное место и играет важную роль в институализации человека и регулировании его актуального и перспективного поведения. Пространственная разделенность областей анализа является результатом: во-первых, личностной динамики, связанной с возрастными и социальными изменениями; во-вторых, с несовершенством модели, о котором говорилось выше.

С другой стороны, связанность феноменов интерпретируется нами, как системообразующий фактор. Трехуровневая система анализа (первичный анализ данных, корреляционный анализ, совокупный пространственный анализ корреляционной картины) позволяет взглянуть на выделенные области феноменологического пространства, как на обладающие системными (гештальтными) свойствами. Выделенную область, несмотря на геометрическую разрозненность компонентов, мы полагаем возможным рассматривать, как интегральное психологическое образование. Внутри этой области отдельные «координаты» уже не могут рассматриваться, как независимые. Указанные свойства и контекст исследования приводят к выводу о самоопределении как о сложно организованной по синергетическому принципу системе, включающей в виде основных компонентов мотивационную и позиционную системы, а также сам феномен самоопределения.

Выводы

Теоретическое исследование, проведенное нами в рамках данной работы, привело к необходимости переосмысления традиционных подходов к проблеме самоопределения в целом и проблеме структуры самоопределения в частности. Анализ проблемы самоопределения с точки зрения структурирования процесса (и психологического образования) привел нас к выводу о том, что самоопределение как феномен, не просто связано с Я-концепцией, но является ее частью.

Попытка систематизировать феноменологическое пространство закончилась формированием концепции самоопределения как структуры, состоящей из двух основных частей – мотивационной и позиционной систем. С другой стороны, в рамках этой концепции самоопределение является для Я-концепции системообразующим процессом.

Следующим выводом теоретического анализа было признание особой роли рефлексии в процессе самоопределения. Этот вывод следует из положения о связи рефлексии с процессами сознания и самосознания, а также из взгляда на рефлексию, как на особый вид регуляции деятельно-

Репозиторий ВГУ

сти. В нашей концепции рефлексия связана с совершенствованием самоопределения.

Еще одним выводом теоретического анализа было признание того, что в процессе профессионального самоопределения ведущую роль играет не выбор профессии, а выбор определенного стиля жизни, который субъект самоопределения связывает с профессиональной сферой.

Реализуя концепцию исследования и концепцию самоопределения, мы пришли к выводу, что изучения отдельных составляющих процесса и их дальнейшего рассмотрения в контексте исследования недостаточно. Для ее реализации цели и задачи исследования, все основные феномены должны быть связаны в единую систему.

В эмпирическом исследовании, при исследовании структуры мотивов, было установлено, что для одной возрастной группы – выпускников средней школы, обладающих сформированным профессиональным самоопределением, – структура мотивов практически идентична для разных выборок. Это позволяет сделать вывод о том, что у людей одного возраста, находящихся в одинаковом положении, принятие жизненно важных решений, структура мотивов примерно одна и та же. Наблюдавшаяся динамика мотивов позволяет сделать вывод – при совершенствовании самоопределения структура мотивов изменяется. Эти изменения приводят к большей дифференцированности групп мотивов и изменяют их значимость.

Связь динамики структуры мотивов с динамикой структуры позиционирования (в смысле перераспределения веса модальностей) приводит нас к выводу о принадлежности обоих феноменов к одной и той же психологической системе. Этот вывод подтверждается динамикой уровней рефлексирования.

По результатам исследования, важную роль в формировании и совершенствовании самоопределения играет рефлексивное позиционирование. По мере реализации первоначального самоопределения и с развитием рефлексии рефлексивное позиционирование сильнее коррелирует с двумя группами мотивов – достижения и микросоциальной поддержки (комфорта). По-видимому, при формировании профессионального самоопределения под влиянием различных социальных институтов на эту связь следует обращать более пристальное внимание. Одновременно следует вывод о методологическом подходе к исследованиям в этой области – исследовательский инструментарий необходимо конструировать или применять с учетом указанной специфики.

В целом мы приходим к выводу – концепция самоопределения, выдвинутая нами, оправдывает себя и теоретически, и как исследовательский подход. Однако такой подход требует дальнейшей теоретической и практической проработки.

Репозиторий ВГУ

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомаз С.Л. Исследования категории «Я» в современной зарубежной психологии // Актуальные проблемы психологии: теория и практика: Сборник научных статей. Витебск, 2001.
2. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
3. Фурманов И.А., Пергаменщик Л.А. Психодиагностика и психокоррекция личности. Учебно-методическое пособие. Мн., 1997.
4. Янчук В.А. Проблема социального объяснения в современной зарубежной социальной психологии // Адукацыя і выхаванне, № 9, 1998.
5. Янчук В.А. Методология и метод в современной социальной психологии и переонологии: интегративно-эклектический подход. Мн., 2000.
6. Dervin B. «From the. Mind's eye of the «users»: the sense-making qualitative-quantitative methodology. Libraries Unlimited, 1992.
7. Dervin B. Verbing Communication: a Mandate For Disciplinary Inventional. Jornal of Communication, Volume 4, N 3, Summer 1993.
8. Doing social psycology. Edited by Miel D. and Wetherel M. The open University, SAGE publication. London, 1998.
9. Kanpol B. Reflektive critical inquiry on critical inquiry: a critical ethnographic dilemma continued. The Qualitative report, Volume 3, №4 de cember 1997.
10. Shorter J. Dialogical realities: the odinary, the everday, and other strange new worlds. Center of humanities, 1996.
11. Steele C.I., Wallot C. Welfare reform: the positioning of academic work. The Qualitative report, Volume 3, №1, march 1997.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Кутькина Р.Р.

В настоящее время наблюдается увеличение количества исследований, выполненных в русле субъективной парадигмы (А.Г. Шмелев, В.Ф. Петренко, С.Д. Смирнов, Е.А. Климов и др.) Можно констатировать то, что происходит переход от изучения эпистемологического субъекта к изучению его когнитивного функционирования в конкретной деятельности, и в связи с этим возрастает интерес к более тщательному рассмотрению категориальных структур индивидуального сознания.

Предложенное А.Н. Леонтьевым понимание сознания как системы значений, данных в единстве с другими образующими: чувственной тканью и личностным смыслом, определяет единый способ описания его со-

Репозиторий ВГУ

держания и механизмов изменения с помощью *семантического анализа значений*.

Понятие «значение» является одним из основных в теоретической системе психологии и экспериментальной психосемантике. Проблема значения широко представлена в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, Д. Брунера, Ч. Осгуда и др. Значение понимается как «обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности» (10, с. 14). В той степени, в какой восприятие, память, мышление или иной психический процесс опосредованы значением (в форме слова, визуального символа, чертежа, ритуального действия и т.д.), они являются потенциально осознаваемыми. При этом в значении кристаллизуются взаимосвязи двух процессов – общения и обобщения, ориентирующих личность в социальной и предметной деятельности. Высшие психические функции человека, согласно Л.С. Выготскому [2], осуществляются как интериоризированная и свернутая форма социального взаимодействия (или как «внутренний диалог», по М.М. Бахтину) и используют в качестве единиц языковые значения.

В качестве основного метода реконструкции системы индивидуальных значений и их модельного представления используется построение *субъективных семантических пространств*, являющихся операциональным аналогом категориальных структур индивидуального сознания. Реконструкция «видения мира» глазами другого, реализующаяся в экспериментальной психосемантике с помощью построения субъективных семантических пространств значений, позволяет разложить их на составляющие единицы индивидуального сознания. Вот почему размерность семантического пространства и его содержание соответствуют когнитивной сложности сознания субъекта в некоторой содержательной области. Семантическое пространство рассматривается в качестве языка описания значений, «операциональной метафоры» [1] и определяется как соответствующим образом структурированная система признаков, описаний объектной и социальной действительности [6].

«Семантический дифференциал» (СД) на сегодняшний день является методикой субъективного шкалирования, наиболее известной и часто применяемой в исследовательской и практической работе в данном направлении. Как полагает основатель этой методики Ч. Осгуд, «семантический дифференциал» представляет собой комбинацию процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций. «СД» – это измерительная техника, основанная на применении факторного анализа к исследованию семантических связей значений, позволяющая моделировать субъективное семантическое пространство.

Согласно Ч. Осгуду, в ответ на слово возникает реакция, имеющая сходство с поведенческой, но более слабая и не проявляющаяся в поведе-

Репозиторий ВГУ

нии – это «частичная опосредствующая репрезентативная реакция» (Osgood, 1952; Osgood a.o.,1957). А. Пайвио (Paivio, 1971) называет эту реакцию «ответной латентной диспозицией». Представляя готовность к определенному поведению, опосредствующая реакция как бы репрезентирует его субъекту.

Основная экспериментальная схема Ч. Осгуда состоит в том, что испытуемым предъявляется набор стимулов (чаще всего понятий) и предлагается прошкалировать каждый стимул по составленному экспериментатором набору градуированных оппозиционных шкал – семантическому дифференциалу. Шкалирование по отдельной шкале состоит в том, что испытуемый, оценивая стимул, приписывает ему число (у Ч. Осгуда – «дискретный балл») из данного экспериментатором интервала значений. Размерность пространства, образованного векторами, поставленными в соответствие предъявленным стимулам, выясняется факторизацией матрицы корреляций между шкалами.

По мнению Е.Ю. Артемьевой, возможность быстрого подбора семантического аналога объекта (объекта с близким семантическим кодом) среди объектов другой сенсорной модальности и даже другой природы заставляет предполагать, что есть некоторая единая для всех объектов мира психическая реальность, переживание которой и порождает семантическое атрибутирование. Тогда шкалы «семантического дифференциала» являются метафорами, переносящими, проектирующими эту реальность в систему атрибутивных прилагательных естественного вербального языка. Понятно, что природа этих метафор вряд ли настолько проста, что сохраняет основания переноса для всех ситуаций оценивания, всех объектов и хотя бы всех шкал в одной ситуации оценивания. Оценка, обычно, слагается из денотативного и коннотативного компонентов и, если объекты сопоставимы, то они могут сопоставляться только на поле коннотации, ибо денотаты являются внутрисистемными свойствами объектов и не допускают прямого межсистемного переноса [1].

Заданные биполярные шкалы «СД» выполняют несколько функций [8]:

- поддержка (формулировки полюсов шкал помогают испытуемому вербализовать свою реакцию на стимул);
- концентрация (внимание испытуемого ограничивается и концентрируется именно на тех свойствах стимула, которые интересуют экспериментатора);
- стандартизация (обеспечивается возможность формализованного сравнения и суммирования результатов шкалирования разных стимулов, разными людьми, что дает возможность выполнять математическую обработку методами многомерного анализа и выстраивать субъективное семантическое пространство).

Трехсторонний массив данных «шкалируемые объекты (стимулы) – шкалы – испытуемые» соответствует полной трехмерной «субъектной

Репозиторий ВГУ

структуре». В отличие от обобщенного «концептуального куба данных» в «СД» качеством субъективности наделяется каждый испытуемый. Каждый слой, представляющий данные одного испытуемого в общем виде данных, является матрицей «объект – признак», так как шкальную реакцию испытуемого по «СД» можно интерпретировать, как приписывание признака объекту. Субъект здесь уже не изображен точкой в пространстве параметров, он сам оказывается носителем некоего субъективного пространства признаков – многомерных семантических координат образа мира. Реконструируя модель этого субъективного пространства, исследователь получает возможность взглянуть на мир как бы через призму сознания самого субъекта.

На основе анализа индивидуальных данных одного испытуемого можно реконструировать «субъективное семантическое пространство»: модельное представление системы значений в виде системы координатных осей, соответствующих наиболее существенным интегративным базисным взаимно независимым (ортогональным) признакам, используемым определенным субъектом в заданной предметной области [7]. Математическое построение семантического пространства является переходом от базиса большей размерности (признаков описания) к базису меньшей размерности (категориям-факторам).

В своих многочисленных исследованиях Ч. Осгуд вместе с десятками соисполнителей из многих стран мира показал, что при шкалировании по наиболее универсальным оценочным шкалам максимально разнородного набора понятий из разных предметных областей наиболее важными весомыми базисными факторами групповых семантических пространств оказываются факторы EPA – Оценка, Сила, Активность (Ewaluation – Potenzy – Activity). Исследования во многих языковых культурах явились очень серьезным аргументом устойчивости системы EPA [8].

Однако, оказалось, что факторные структуры чувствительны к кругу шкалируемых понятий, на базе которых они построены. Дальнейшая адаптация методики «СД» идет как по линии построения частных семантических пространств для достаточно широких понятийных классов, так и проявляется в попытках расширения набора ведущих базисных факторов аффективного (универсального) пространства. Так, Бентлер и Лавойе [6] расширили универсальное семантическое пространство и наряду с факторами «Оценка», «Активность», «Сила» выделили такие факторы, как «Плотность», «Упорядоченность», «Реальность», «Обычность».

На материале русской лексики В.Ф. Петренко [7] были получены близкие результаты и выделены следующие факторы: «Оценка» (приятный – неприятный, светлый – темный, красивый – безобразный), «Активность» (активный – пассивный, возбужденный – расслабленный, быстрый – медленный), «Упорядоченность» (упорядоченный – хаотичный, устойчивый – изменчивый, неподвижный – движущийся), «Сложность» (сложный – про-

Репозиторий ВГУ

стой, таинственный – обычный, неограниченный – ограниченный), «Сила» (большой – маленький, сильный – слабый, тяжелый – легкий), «Комфортность» (безопасный – опасный, мягкий – твердый, нежный – грубый).

Процедура построения семантического пространства включает реализацию трех последовательных этапов.

Первый этап связан с выделением семантических связей анализируемых объектов (понятий, символов и т.д.) В качестве методик выделения семантических связей используются прямые методы установления семантических связей между объектами (субъективное шкалирование, метод сортировки) и опосредованные методы (ассоциативный эксперимент, семантический дифференциал).Результаты, полученные с помощью опосредованных методов, зависят от характера и полноты опосредующего звена (типа разрешенных инструкцией ассоциаций в ассоциативном эксперименте, выборе шкал в методе «СД», а также от задачи исследования, инструкции экспериментатора, от его знания некоторой содержательной области, позволяющей так построить опосредующее звено, чтобы затронуть все интересующие аспекты значения анализируемых объектов. Результатом первого этапа является построение матрицы сходства (расстояний) анализируемых объектов.

Второй этап исследования включает математическую обработку исходной матрицы сходства с целью выделения тех универсумов, которые лежат в ее основе. Для методов опосредованного установления сходства значений более оптимальными являются процедуры факторного анализа, так как эти методы позволяют представить меры сходства значений в виде матрицы корреляций, полученных через отнесение значений к опосредующему звену. Для прямых методов более удобным оказывается использование процедур многомерного шкалирования и кластерного анализа.

Третий этап построения семантического пространства связан с интерпретацией выделенных структур. Интерпретация выделенных факторов (кластеров) осуществляется на основе поиска смысловых инвариантов, объединяющих шкалы, сгруппированные в данный фактор. Куб данных, содержащий три независимых источника вариации (испытуемые, понятия, шкалы-дискрипторы), позволяет ставить ряд исследовательских задач. Так, для одного испытуемого или усредненной группы испытуемых можно выделить данные, связующие шкалы и понятия. По этим данным можно построить матрицу сходства шкал или матрицу сходства понятий. Взяв один единственный объект анализа, можно подвергнуть рассмотрению взаимосвязь испытуемые – шкалы, построить матрицу сходства испытуемых при работе с данной шкалой или матрицу сходства шкал при оценке данного объекта. Последняя задача приводит к построению частного семантического пространства признаков, характеризующих именно данный содержательный объект. При рассмотрении связи испытуемые – объекты (используемые при работе с одной шкалой) можно, построив матрицу сходства

Репозиторий ВГУ

объектов, выявить их группировки по качеству, представленному шкалой-дискриптором, или группировки испытуемых в оценке объектов по данному качеству.

В нашем исследовании методика «Семантический дифференциал» использовалась для изучения семантических пространств понятий, описывающих психологическую реальность. Испытуемыми были студенты факультета социальной педагогики и психологии ВГУ им. П.М. Машерова, слушатели ИПК по специальности «Психология», преподаватели кафедры психологии и коррекционной работы и практические психологи, имеющие высокую квалификацию (как экспертная группа).

В качестве экспериментального материала измерялись значения 30 понятий по 20 шкалам. В исследовании использовались шкалы, предложенные В.Ф. Петренко [7]. Процедура измерения была классической: испытуемые шкалировали понятия по семизначным шкалам.

В результате обработки данных были выделены факторные структуры и найдены нагрузки по факторам на основе как индивидуальных, так и усредненных данных.

Одним из важных моментов исследования являлось определение размерности пространства по числу независимых факторов-категорий. По мнению многих авторов, работающих с проблематикой «Когнитивная сложность» (Похилько, 1987; Первин, Джон, 2000; Кондратьева, Шмелев, 1983; Холодная, 2002), размерность семантического пространства соответствует когнитивной сложности сознания субъекта в данной содержательной области. Установлено, что у испытуемых отдельные шкалы коррелируют, имеется тенденция «склеивания» различных шкал в оценочный фактор, что не является признаком профессиональности сознания. Выделены следующие факторы, имеющие наибольшую нагрузку: «Оценка», «Активность», «Сложность», «Сила». Ведущим фактором оказался фактор «Оценка», что , вероятно, свидетельствует о наличии определенных личностных смыслов у испытуемых в отношении данных понятий, определяющих психологические категории. При оценке понятий полярными по этому фактору оказались, с одной стороны, понятия «душа», «индивидуальность», «творчество», «интеллект», с другой стороны, полюсные значения имели понятия «психика», «бессознательное», «психотерапия», «поведение».

Семантическое пространство экспертов характеризовалось увеличением размерности в связи с выделением дополнительных факторов: «Сложность», «Комфортность», «Упорядоченность», «Обычность».

Результаты исследования показали, что по важнейшим характеристикам семантического пространства – размерности и содержанию выделенных факторов – существуют различия в области научных психологических знаний у испытуемых, начинающих курс обучения и экспертов – людей, имеющих устоявшуюся структуру профессионального сознания.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, семантические пространства, построенные на базе оценок конкретной содержательной области с помощью методики «Семантический дифференциал», являются производными от знания субъектом данной содержательной области, его «имплицитной теории» этой области, а поэтому могут служить хорошим диагностическим средством в оценке индивидуального сознания профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
2. Артемьева Е.Ю. Семантические измерения как модели // Вестник МГУ, сер. 14. Психология, 1991, № 1.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.4. М., 1984.
4. Дружинин В.Н., Гребенюк Г.А., Самсонова Е.Ю. Исследование психосемантических репрезентаций общих умственных способностей // Психол. журнал, 1993, № 3.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997.
7. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983.
8. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОСТИ В РАМКАХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Фофанова Г.А.

Проблема самости и методов ее изучения в современной психологии и персонологии является одной из центральных, но, в то же время, наиболее неоднозначных и дискуссионных. Несмотря на широкую представленность этой категории в психологической литературе, определение содержания данного понятия связано с некоторыми трудностями. В самом общем значении самость понимают как интегральную целостность, «одноличность», «подлинность» индивида, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и от остальных людей [3]. Перспектива изучения данного феномена неминуемо ставит перед исследователем необходимость нахождения ответов на следующие вопросы:

1. Что является предметом исследования: активная, действующая или же рефлексивная, феноменальная самость?

2. Рассматривается ли самость как реальная «субстанция», «агент» деятельности или как условный психический конструкт?

3. Концептуализируется ли самость в структурных или процессуальных терминах?

Репозиторий ВГУ

4. Являются ли соответствующие структуры и процессы интраиндивидуальными, сосредоточенными внутри личности, или интерсубъективными, производными от межличностного взаимодействия, социальной среды, содержания деятельности и т.п.?

5. Каков гносеологический статус этих категорий: возможно ли объективное познание самости или оно требует каких-то иных способов проникновения? [3]

В зависимости от приписываемого категории «самости» онтологического, гносеологического и методологического статуса ученые по-разному определяют свои исследовательские задачи. Однако, несмотря на многообразие ответов на перечисленные выше вопросы, можно выделить, главным образом, два основных методологических подхода психологического исследования: позитивистский и социально-конструтивистский. Иными словами, это позволяет говорить об определении теоретико-методологических координат исследователя, которые, в самом общем виде, могут быть представлены как тенденция к использованию в работе количественных либо качественных методов исследования самости, что является отличительными признаками этих парадигм.

В основе позитивистской методологии, число сторонников которой еще достаточно велико как на Западе, так и на постсоветском пространстве, находится убеждение о принципиальной познаваемости объективного мира; методы психологического исследования должны быть такими же точными, строгими и объективными, как и в естествознании; истинность научных понятий должна устанавливаться на основе эмпирических процедур; все исследуемые феномены должны быть выражены количественными показателями. Исследования, проводимые согласно принципам методологии позитивизма, направлены на получение данных о природе самости и направлены на открытие универсальных закономерностей ее развития, функционирования и структурной организации. Реализация находящейся в таких рамках исследовательской стратегии основывается на субъект-объектной схеме, предполагающей установление четкой дистанции между исследователем и объектом исследования (в нашем случае, с человеком) и возможной минимизации влияния личности исследователя на получаемый результат. Однако, фиксируя личность как объект, наука тем самым невольно превращает ее в некоторое наличное бытие, оставляя за скобками реальную жизнь с ее богатством и многообразием фактов. «Погоня за универсальностью привела к парадоксальной ситуации: нахождению все новых и новых, подтвержденных экспериментально и статистически, закономерностей относительно абстрактного человека вообще (номотетики) при одновременном все возрастающем отрыве от конкретного человека, живущего в непосредственном социальном мире и часто не желающем вписываться в эту номотетику, проявляя свою уникальность (идиографию)» [5]. Трудности, переживаемые в настоящее время сторонниками по-

Репозиторий ВГУ

зитивизма, являются не столько следствием непонимания ими имманентной интерсубъективности и диалогичности самости, а в том, что эти понятия не поддаются жесткой операционализации и не укладываются в привычную логику экспериментальной науки, построенной по образцу естествознания и, следовательно, ориентированной на изучение не людей, а вещей и безличных процессов [4]. Знание же того, что перед ним субъект, не может не влиять на собственную позицию исследователя. Лабораторные эксперименты и направляющие их теории невозможны без заранее обусловленных ограничений и допущений. Но в своей деятельности, выступая как ученый, любой психолог имеет дело с конкретным, целостным человеком. Профессиональные знания и измерительные процедуры позволяют ему объяснить отдельные свойства личности и поведение этого человека, подведя их под определенные типы, синдромы и т.п. Но итоговое понимание жизненного мира этого другого возникает только в живом общении и остается актом индивидуального творчества.

Социальный конструктивизм – не просто новая парадигма социальной психологии, противостоящая позитивизму. Под ним следует понимать «весьма широкое интеллектуальное движение, объединяющее психологов, социологов, антропологов, этнографов, историков культуры и теоретиков феминизма, которые акцентируют историческую подвижность и культурную гетерогенность социальных категорий и понятий» [6]. Его появление стимулировало разработку «новой аналитической модели, базирующейся на альтернативной (неэмпиристской) концепции научного знания» [6]. Критическое осмысление предмета социальной психологии (и не только) сделало очевидным тот факт, что «изучение социальных процессов может служить общем знаменателем постижения природы самого научного знания» [6].

Основные постулаты социального конструктивизма состоят в следующем: «мир, данный нам в опыте, сам по себе не может диктовать тех терминов и понятий, в которые мы облекаем наши понимания этого мира». Согласно второму постулату, процесс осмысления окружающего мира есть результат совместных действий людей, вступающих в коммуникативные связи посредством естественного языка. При этом, как констатирует третий постулат, историческая устойчивость тех или иных социальных конструкций не зависит от степени их эмпирической «точности», а лишь от превратностей социальных процессов – коммуникативных, конвенциональных, риторических, конфликтных. Критерием стабильности и ценности социальных конструкций выступает их очевидная социальная интеллигибельность. Последний же постулат состоит в утверждении ключевой социальной роли конвенциональных форм интерпретации опыта. Описание и объяснение с необходимостью конституируют образцы социальных действий, поощряя развитие одних и препятствуя распространению других [8].

Репозиторий ВГУ

Реализация данной методологической установки в исследовании самости перемещает фокус анализа с сущностного аспекта самости к методам ее конструирования и позволяет рассматривать самость как социально конструируемую непосредственным и опосредованным социальным окружением. То есть вопрос заключается не в том, какова истинная природа самости, а то, как мы говорим о самости, каковы те дискурсы, которые мы используем, выстраивая теории, касающиеся самости. Предполагается, что методы осмысления самости являются ключом к любому объяснению того, что такое самость, поскольку ее индивидуальный смысл фактически является конгломератом этих методов, производимых путем разговора и теоретизирования. Имеет место не одна самость, которая ждет, чтобы ее познали, а множество самостей, идентифицируемых в различных лингвистических практиках, существующих сейчас и существовавших в прошлом в нашей и других культурах [7].

Социально-конструктивистский подход сосредотачивается на исследовании именно субъективности человека и того, как она непрерывно формируется и переформировывается во время взаимодействия с другими и включена в социальные и культурные практики. Идея заключается в социальной детерминации самости, конструировании ее посредством языка и выражении в речи. По К. Гергену самость – «это не тот объект, который можно описать раз и навсегда. Самость постоянно меняется, это своеобразная «текучая» история отношений» [7]. Существует множество контекстуальных самостей, возникающих в процессе социального взаимодействия и общения. Согласно Р. Харре, «общение – фундамент социального мира; посредством языка, общения, дискурса люди учатся говорить, социализируются, подчиняются социальной иерархии [10]. С этой точки зрения, общение – единственный способ осуществить познание символической природы самости.

Такая теоретическая установка предполагает максимальное приближение к изучаемому субъекту с целью схватывания максимально возможного количества контекстов и интерпретаций, обеспечивающего наиболее полное их понимание. Разумеется, наука не может и не ставит перед собой задачу охватить внутренний мир конкретного человека во всей его целостности. Как справедливо писал М.М. Бахтин, «овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически» [1]. Речь идет об исследовательском диалоге с изучаемым субъектом, направленном на максимально возможное понимание его жизненных переживаний.

Традиции изучения диалогического общения в отечественной психологии предусматривают несколько плоскостей интерпретации для описа-

Репозиторий ВГУ

ния этого понятия. Диалог – это: а) первичная, родовая форма человеческого общения, определяющая здоровое психическое развитие личности; б) ведущая детерминанта этого развития, обеспечивающая функционирование механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «ребенок – взрослый» переходит «вовнутрь» ребенка, определяя тем самым его индивидуальное (интерсубъектное по содержанию) психологическое своеобразие; в) принцип и метод изучения человека, реализующегося посредством реконструкции содержания экстериоризируемых внутренних смысловых полей субъектов, разворачивающихся в ситуации диалога между ними; г) процесс (невозможный для формализации в позитивистской традиции), развивающийся по своим законам и по своей внутренней динамике; д) высший уровень организации отношений и общения между людьми, наиболее органичный изначальной межсубъектной природе человеческой психики, а потому наиболее оптимальный для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей; е) наиболее эффективный метод педагогических, психокоррекционных и т. п. воздействий; ж) творческий процесс [2].

Однако отечественная методология диалогического исследования в психологии находится еще на начальных этапах своего становления. Особенностью методологии диалогического исследования по сравнению с традиционной, позитивистской, является то, что субъекты исследования вступают между собой в равноправные отношения с целью совместного изучения разворачивающейся между ними конкретной психологической ситуации. Такой новый вид психологического исследования должен обеспечить и определенное личностное развитие всех участвующих в этом процессе субъектов, поскольку создает условия для реализации нового опыта диалогических контактов между людьми.

По мнению М.М. Бахтина: «Диалогический подход возможен применительно даже к отдельному слову, если оно воспринимается не как безличное слово языка, а как знак чужой смысловой позиции, как представитель чужого высказывания, то есть если мы слышим в нем чужой голос. Поэтому диалогические отношения могут проникать внутрь высказывания, даже внутрь отдельного слова, если в нем диалогически сталкиваются два голоса» [1]. Как это ни парадоксально, но идеи М.М. Бахтина воплотились в рамках диалогической методологии, разработанной на Западе [9], и, до недавнего времени, были практически не востребованы отечественными учеными. Эта диалогическая методология получила название «методологии второго лица» сегодня оценивается как обладающая наибольшим потенциалом продуктивности в нахождении дополнительных ресурсов постижения сути изучаемой феноменологии [5].

«Представим себе диалог двух, в котором реплики второго собеседника пропущены, но так, что общий смысл нисколько не нарушается. Вто-

Репозиторий ВГУ

рой собеседник присутствует незримо, его слов нет, но глубокий след этих слов определяет все наличные слова первого собеседника. Мы чувствуем, что это беседа, хотя говорит только один, и беседа напряженнейшая, ибо каждое слово всеми своими фибрами отзывается и реагирует на невидимого собеседника, указывая вне себя, за свои пределы, на несказанное чужое слово [1]. Таким образом, уместно говорить о диалогической самости как самости, конструирующейся в процессе диалогического общения. Это предполагает взгляд на диалогическую самость как на самоописание, самонарратив, рождающийся в процессе диалога с реальным или воображаемым собеседником, в условиях уникальных внешних и внутренних контекстов, которые, в свою очередь, также могут выступать в роли Другого. Особо следует подчеркнуть, что в самоописании имеет место взаимодействие функций репрезентации самости и интерактивного позиционирования, то есть, рассказывая о себе как об определенном типе личности, человек строит свои взаимоотношения со слушателем подобно характеристикам описываемого им типа личности (например, повествуя о себе как об активном и ассертивном человеке, рассказчик будет соответственным образом позиционировать себя по отношению к аудитории). [9]

Возможность вскрытия и приближения к пониманию особенностей изучаемого феномена появляется при использовании качественных методов и соответствующих исследовательских процедур, в частности, нарративного анализа, глубинного интервью, автобиографического анализа, сопровождаемых постоянным обсуждением адекватности предлагаемых исследователем объяснений с участниками исследования.

Потенциальная субъективность полученных данных может снижаться разработанными в психологии средствами – экспериментальной проверкой и рефлексией на основе процедуры методологической триангуляции – различного рода комбинированием качественных и количественных методов [5]. Реализация данной теоретико-методологической установки позволит в значительной степени обогатить психологическое знание о самости и ее конструировании в процессе диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
2. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987, № 3. С. 41-49.
3. Кон И.С. Категория Я в психологии // Психологический журнал, 1981. Т. 2, № 3. С. 36-65.
4. Психология самосознания. Хрестоматия. Самара, 2000. – 672 с.
5. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход. Мн., 2000. – 416 с.

Репозиторий ВГУ

6. Gergen K.J. The social constructionist movement in modern psychology // American psychologist. Wash., 1985. N 3. P. 266-275.
7. Gergen K.J., Gergen M.M. Toward a Cultural Constructionist Psychology // Theory and Psychology, 1997, 7. P. 31-36.
8. Harre R. The ethogenetic approach: theory and practice // Experimental social psychology. NY.,L., 1977. Vol. 10. P. 283-314.
9. Stanton W. Narrative in action: A Strategy for Research and Analysis. New York, 2001. P.183.
10. Stevens R. (Ed.) Understanding the Self. London, 1996. P. 376.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА САМОСТИ ИНДИВИДА

Шаповалова О.В.

Тема человеческого «Я» (самости) всегда была для психологии проблематичной и противоречивой. Одно время казалось, что изучать научно феномен с такими запутанными и разноплановыми проявлениями, который так глубоко сокрыт внутри индивида, просто невозможно. В современной психологии наблюдается всплеск интереса к изучению внутреннего мира индивида, интерес к феноменологии самости. В то же время следует отметить, что никакая другая область, ставшая объектом пристального внимания психологов, не содержит столько противоречий и несоответствий. Единственный аспект самости, по которому психологи пришли к относительному согласию, – это социальная природа «Я». Таким образом, формирование «Я» невозможно без присутствия «Другого». «Другим» в более широком плане является культура, в более узком – непосредственное микроокружение, в частности, семья.

Основное допущение, лежащее в основе всех традиционных моделей «Я», заключается в том, что оно рассматривается как некая субстанция, сущность, которой, как и любому физическому объекту, можно дать исчерпывающее определение. Другими словами, предполагается, что «Я» обладает некоторым набором характеристик, которые могут быть раскрыты и описаны. С этой точки зрения «Я» (хотя его структура и свойства на данный момент слабо изучены, и исследователи периодически выдвигают конкурирующие гипотезы относительно его строения) рассматривается как потенциально исчерпывающе описываемое при наличии соответствующей исследовательской методологии. Однако вопрос заключается не в том, какова истинная природа «Я», а то, каковы те дискурсы, которые мы используем, выстраивая касающиеся «Я» теории? Предполагается, что методы осмысления «Я» являются ключом к любому объяснению, что есть «Я», поскольку индивидуальный смысл «Я» фактически является конгломера-

Репозиторий ВГУ

том этих методов. Р. Харре отмечал, что «быть «Я» – не значит быть определенного типа существом, но значит обладать определенной теорией» (1985). Если мы посмотрим на вещи под этим углом зрения, то нам станет ясно, что все психологические подходы, занимающиеся проблематикой самости – не конкурирующие и не взаимоисключающие модели, а просто различные способы, которые человек использует для осмысления самого себя. В одной ситуации он может описывать себя в терминах личностных черт, в другой – в терминах ролей, в третьей – использовать некий гибридный дискурс (Potter,1984). А многообразие этих способов возникает вследствие индивидуальных и культуральных различий авторов данных концепций.

Бессмысленно спрашивать, какая из этих моделей является корректным описанием «Я» – все они являются эквивалентными способами осмысления «Я» индивида в разных контекстах, каждая со своими преимуществами и недостатками. Вследствие чего видится правомерным говорить об интегративно эклектическом подходе к изучению самости (Янчук, 2000).

При анализе работ по проблематике самости возникает определенное дискурсное смешение таких понятий, как «самость», «Я», образ «Я», Я-концепция, а также самосознание, самооценка в силу субъективности акмеологическо-объяснительной системы каждого автора, предлагающего свое трактование тех или иных процессов внутреннего мира человека. В результате интерпретация одного и того же феномена у нескольких исследователей может основываться на различных категориях и терминологии, в то время как совершенно разные аспекты «Я» могут ими сводиться к одним и тем же обозначениям.

В последние годы эта дискуссия получила дальнейшее развитие, но приняла новую форму, т.к. социальные психологи поставили под вопрос как термины, в которых она велась прежде, так и само понятие «Я» (Gergen & Davis,1985; Harre,1983; Henriques,1984; Sampson, 1983; Shotter, 1984). Исследование самораскрытия личности в общении в последние два десятилетия в зарубежной психологии вылилось в самостоятельное научное направление, находящееся на границе между социальной психологией и психологией личности. База данных Американской Психологической Ассоциации с 1989 по 1995 год включает 255 монографий и 583 статьи, в которых затрагиваются разные аспекты этой многоплановой проблемы [1, с. 18]

Целью данной работы является описание некоторых традиционных моделей «Я», разработанных в психологии, и тех новых веяний, которые подвергают критике их принципиальные положения. Обзор будет сфокусирован не на технических деталях конкретных теорий, а скорее на их метафорических элементах, позволяющих утверждать, что психологические модели «Я» неизбежно культурно и исторически обусловлены и зависят от определенных социальных практик. Следовательно, открытия психологов

Репозиторий ВГУ

касаются отнюдь не вневременных, универсальных характеристик личности. В таком случае психологические модели «Я» отражают не истинную природу объекта, но нашу социальную историю (Heelas & Lock,1981, Henriques et al.,1984; Lyons, 1978).

В последние годы в западной психологической традиции принято определение самости как сложного, динамического единства, отражающего реализующееся поведение и опосредующее, и регулирующее его (Greenwald & Pratkanis, 1984; Kilhstorm & Cantor,1984; Markus & Wurf, 1987; Rosenberg, 1979; Pervin, 1990). В отечественной традиции самость определяется как интегральная целостность, «одноличие», «подлинность» индивида, его тождественность самому себе, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и от других людей.

Анализируя все выше сказанное, видится возможным предложить следующую интегративно-эклектическую модель содержательной структуры самости:

Самость или «Я» представляет собой метамодель, определяющую всю иерархическую структуру в целом. Многие психологи считают, что основы этой метаструктуры проявляются уже в младенческом возрасте. Эта метамодель содержит в себе набор признаков (чаще всего лингвистических, но необязательно), определяющих способ, которым человек собирает, формирует, обобщает или изменяет информацию о себе и об особенностях своего взаимодействия с миром. Тогда в содержательном смысле она в чем-то начинает сближаться с трактованием «самости» в теории Юнга.

В свою очередь, она распадается на две подструктуры: Я-концепцию и Бессознательное «Я». Ряд направлений рассматривает либо одну из этих подструктур, либо определяет их как относительно независимые. Что, кажется, не совсем правомерным: роль бессознательного и сознания в создании той или иной стратегии самопрезентации очевидна – тогда, логически, следует предположить и их взаимосвязь во внутреннем мире человека и определить эту взаимосвязь как символически опосредованную. Именно благодаря этой символически опосредованной взаимосвязи и возможно проявление не только рационально обоснованных, но и структурированных на неясных побуждениях и желаниях моделей поведения.

Я-концепция подразделяется на самосознание и самооценку, которые находятся в состоянии взаимосвязи и взаимозависимости. Содержание уровня Я-концепции представляет собой ряд плоскостей и областей «Я», которые являются достаточно обобщенными и схематичными. К ним относятся: реальное «Я», социальное «Я», долженствующее «Я», динамическое «Я» и т.д. Самосознание также не является целостной унитарной структурой. Выступая системообразующей, она содержит в себе множество образов «Я» или личностных смыслов, либо установок, которые описывают возможные самопрезентации индивида в мире. Эти элементы уровня самосознания более конкретизированы, чем элементы, относящиеся к уровню

Репозиторий ВГУ

Я-концепции (например, Я как психолог; Я – автомобилист и т.д.) и формируются на основе личного опыта индивида или в процессе его наблюдения за другими людьми. По смысловой структуре эти конкретные «Я» начинают содержать в себе ролевые концепции и распадаться на три взаимозависимых компонента:

1. когнитивный – знание себя, представление о своих качествах и свойствах;
2. эмоциональный – самооценка этих качеств и связанное с ней отношение к себе (самоуважение, самопринятие, самолюбие и т.п.). Наличие этого компонента в структуре конкретных «Я» возможно только благодаря тесной взаимосвязи самосознания и самооценки;
3. поведенческий – индивид осмысляет себя самого как условие достижения его собственных целей и мотивов. Поведенческий компонент содержит и потенциальные модели самопрезентации конкретного «Я» в соответствии с выбранными целями и мотивами.

Таким образом, самосознание оказывается рефлексирующей, динамической структурой в процессе развития личности, включающей представления, чувства и поступки индивида. Все три компонента конкретных «Я» взаимосвязаны между собой и изменение хотя бы одного из этих компонентов может привести как к изменению остальных компонентов, так и Я-концепции в целом.

Когда конкретные «Я» начинают реализовываться во внешнем плане, возникают эмпирические «Я» или стратегии самопрезентаций, которые представляют собой результат соотнесения конкретного «Я» (соответствующего контексту взаимодействий) с требованиями той социальной ситуации, в которой непосредственно находится индивид. Так конкретное «Я» – «Я не строгий учитель», реализуясь в ситуации, когда один из учеников явно манкирует своими обязанностями, может трансформироваться в достаточно жесткую самопрезентацию по отношению к этому ученику («меня вынудили обстоятельства»).

Большинство исследований, проводимых с целью изучения личности или самости индивида, как раз-таки и касаются промежуточного этапа перевода конкретных «Я» в эмпирические, либо непосредственно – самих самопрезентаций с учетом социального контекста.

Презентируя себя в мире индивид получает обратную связь от окружающих, которая становится важным фактором в укреплении, модификации структуры самости или даже в отказе индивида от определенных переживаний и представлений о себе. Перевод внешней информации во внутреннюю область осуществляется за счет процесса самоверификации. Если же полученная информация угрожает целостности самости, то активизируются механизмы психологической защиты, а самоверификация начинает носить искаженный характер.

Репозиторий ВГУ

Таким образом, самость представляет собой иерархичную модель, в которой более глубинные – верхние уровни определяют более поверхностные – нижние уровни, а те, в свою очередь, могут оказывать влияние на верхние подструктуры. Возникает двухсторонняя циркуляция содержания информации по структуре самости, которая и будет задавать ее динамический характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л., 1965. – 112 с.
3. Гоффман И. Представление себя другим людям в повседневной жизни. М., 2000. –302 с.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
6. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход. Мн., 2000.
7. Янчук В.А. Формирование и управление впечатлением о личности другого человека // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 4. С. 45-54.
8. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology. London: Sage, 1987.
9. Understanding the self. London, 1996.

ЛОКАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Погодин И.А.

В настоящей работе представлены результаты исследования особенностей локализации субъективного контроля личности в процессе адаптации в условиях относительной социальной изоляции. Выявлены взаимосвязи особенностей локализации субъективного контроля личности с успешностью адаптации в условиях относительной социальной изоляции, а также динамика в этой сфере успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов. Проведен сравнительный анализ локализации субъективного контроля успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов и составлен психологический портрет адаптанта с различной степенью успешности адаптации.

Ключевые слова: условия относительной социальной изоляции, социально-психологическая адаптация (дезадаптация), локализация субъективного контроля.

Необходимость исследований социально-психологической адаптации в современной психологии детерминирована развитием самой науки,

Репозиторий ВГУ

которая, накопив огромный потенциал в виде результатов многочисленных исследований, переходит к изучению динамики различных психологических феноменов на более глубоком уровне. Одно из наиболее актуальных направлений современной психологии связано с исследованием проблемы формирования личности индивида, развития его индивидуально-психологических качеств и других личностных компонентов через призму особенностей адаптационного процесса, в который включен индивид. Изучение феноменологических и динамических аспектов этой проблемы могло бы способствовать прогнозированию и, следовательно, управлению психосоциальным развитием индивида.

Важной побудительной причиной обращения к психологической проблематике адаптации индивида является также актуализация в современной социокультурной и экономической ситуации психических и психосоциальных факторов в этиологии и генезе психопатологических расстройств и суицидального поведения [4, 7].

Процесс адаптации индивидов, подвергшихся психотравмирующим воздействиям различных стрессогенных факторов окружающей среды, оказывается иногда чрезвычайно осложненным, что может способствовать возникновению некоторых деструктивных интрапсихических феноменов и неблагоприятной трансформации личности [5, 6]. Детальное исследование проблем, связанных с процессом адаптации индивида в ситуациях взаимодействия его с деструктивными факторами социальной среды, является, таким образом, источником укрепления и сохранения психического здоровья человека. Практическая значимость изучения этой проблемы обусловлена необходимостью совершенствования и оптимизации адаптационного процесса, особенно в условиях неблагоприятных (а иногда и психотравмирующих) влияний со стороны окружающей среды, являющихся причиной повышенного психического напряжения.

Важное значение в последнее время приобретает изучение процесса адаптации в условиях современных Вооруженных Сил, от боевой готовности которых зависит безопасность всего общества. Относительная социальная изоляция воинских подразделений в целом, и каждого солдата в частности, которая непременно сопровождает службу в армии, является для многих юношей, проходящих действительную военную службу, дополнительным стрессогенным фактором, детерминирующим нарушения их адаптации. Такая социально-психологическая ситуация в армии чревата, в свою очередь, различными деструктивными процессами в воинских подразделениях, негативно сказывающихся на выполнении ими как плановых, так и внезапных боевых задач, а также ростом количества психогенных нарушений и распространением суицидального поведения у военнослужащих. Психологическое же сопровождение лиц, проходящих службу в Вооруженных Силах, не может осуществляться полноценно и эффективно без знания психологических особенностей адаптации индивидов в этих условиях.

Репозиторий ВГУ

Однако, несмотря на всю актуальность психологической проблематики адаптации индивида в особых условиях, анализ существующей литературы показывает, что относительно мало изученными остаются психологические особенности адаптации индивида в условиях относительной социальной изоляции, а имеющиеся в этой сфере исследования часто страдают неопределенностью и противоречивостью данных относительно таких важнейших предикторов адаптации, как личностные свойства, а также особенностей их влияния на общие и специфические закономерности процесса. Таким образом, настоящая психологическая тематика нуждается в дополнительной разработке, а описанные феномены – в тщательном исследовании. Кроме того, изучение динамики индивидуально-личностных характеристик людей в условиях относительной социальной изоляции необходимо для оказания им психологической помощи и оптимизации процесса адаптации, а знание психологических предикторов успешности адаптации, а также механизмов и стратегий адаптационного процесса могло бы способствовать более адекватной боевой подготовке в современных Вооруженных Силах. В связи с вышеизложенным исследования процесса адаптации военнослужащих, находящихся в условиях относительной социальной изоляции, приобретают сегодня особую значимость.

В настоящем исследовании мы ставили перед собой цель рассмотреть место и роль локализации субъективного контроля личности в процессе адаптации в условиях относительной социальной изоляции. Эта достаточно общая цель была разделена нами на три основных задачи:

Выявить динамику особенностей локализации субъективного контроля личности успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов в процессе их адаптации в условиях относительной социальной изоляции.

Провести сравнительный анализ локализации субъективного контроля успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов.

Выявить взаимосвязи особенностей локализации субъективного контроля личности с успешностью адаптации в условиях относительной социальной изоляции.

Методологической основой исследования явились психологические концепции закрытых групп (K. Lewin, K.K. Smith, D.N. Berg, H. Blumberg, R.C. Ziller, D. Katz, R. Kahn, A. Benyamin) [9, 10, 12, 14, 15, 16, 17], а также системный подход в психологических исследованиях, в частности, основные теоретические положения теории поля К. Левина [8, 11, 13], согласно которой поведение индивида есть функция динамического системного взаимодействия факторов внутренней (состояние субъекта) и внешней (окружение) ситуации, а адаптация является процессом гомеостатической регуляции в системе моделей личности и окружения; системный анализ механизмов психической адаптации и состояний дезадаптации, предлагаемый Ю.А. Александровским [1].

Репозиторий ВГУ

Экспериментальное исследование проводилось нами с 1996 по 1999 гг. на базе мобильной бригады Вооруженных Сил Республики Беларусь, дислоцирующейся в г. Витебске, и нескольких факультетах Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. В качестве испытуемых экспериментальной группы выступили военнослужащие, проходящие срочную военную службу (всего 478 человек), контрольную группу составили 279 студентов ВГУ. Испытуемые обеих групп – юноши в возрасте от 18 до 22 лет.

Описание экспериментального плана. Независимой переменной в исследовании выступили условия относительной социальной изоляции. Зависимыми же переменными – особенности локализации субъективного контроля личности в процессе адаптации.

Для проверки гипотезы исследования была использована организационная схема на основе экспериментального плана с множественными сериями измерений (Д. Кэмпбелл) [2]. Она предполагала исследование, в котором экспериментальная и контрольная группы подвергались предварительному тестированию и дважды – тестированию в ходе экспериментального воздействия. Эквивалентность экспериментальной и контрольной групп подтверждалась результатами предварительного тестирования. Такая схема позволила контролировать переменные, представляющие угрозу внутренней валидности: фон, естественное развитие, эффект тестирования, инструментальную погрешность, регрессию, состав групп, выбывание, взаимодействие состава групп с естественным развитием и другими факторами. Переменная «взаимодействие состава групп с естественным развитием» не представляла угрозу внутренней валидности ввиду того, что начало существования обеих групп совпадало по времени с предварительным тестированием. Переменные, обусловленные взаимодействием тестирования и экспериментального воздействия, а также реакцией испытуемых на эксперимент, представляющие угрозу внешней валидности, частично контролировались экспериментальными условиями. Переменная взаимодействия состава групп и экспериментального воздействия частично контролировалась предварительным тестированием.

Использование лонгитюдной схемы также позволило значительно точнее определить временную динамику интрапсихических изменений испытуемых (ввиду устранения фактора межгрупповой вариативности), поскольку на всем протяжении эксперимента исследовалась одни и те же экспериментальная и контрольная группы. Выбор этой экспериментальной схемы был обусловлен, кроме того, необходимостью решения следующих задач: 1) определение интраиндивидуальных изменений зависимой переменной для выделения специфики динамики особенностей локализации субъективного контроля испытуемых; 2) определение межиндивидуальных различий, исходя из особенностей происходящих с течением времени интраиндивидуальных изменений зависимой переменной, для дифференци-

Репозиторий ВГУ

рования адаптивной и дезадаптивной динамики локализации субъективного контроля личности.

Статистическая проверка гипотезы. Для выявления интраиндивидуальных изменений зависимых переменных в процессе адаптации испытуемых, а также определения межиндивидуальных различий испытуемых с различной степенью эффективности адаптационного процесса испытуемых (как внутри одной группы, так и между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп) использовался t-критерий Стьюдента. Для установления взаимозависимости особенностей локализации субъективного контроля и эффективности процесса адаптации использовался корреляционный анализ.

Для решения задач исследования, связанных с дифференцированием характера динамики локализации субъективного контроля и установлением различий локализации субъективного контроля у испытуемых с разной степенью успешности адаптации, экспериментальная и контрольная группы нами были разделены на две категории испытуемых: успешно адаптирующихся и дезадаптирующихся. Основанием для такого разделения послужила степень выраженности успешности адаптационного процесса (исходя из интегрального показателя «адаптация» методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда).

Структура экспериментального плана была релевантна основным задачам исследования: 1) выявить взаимосвязи локализации субъективного контроля личности с успешностью адаптации в условиях относительной социальной изоляции; 2) выявить динамику локализации субъективного контроля успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов; 3) провести сравнительный анализ локализации субъективного контроля успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов.

Результаты диагностики локализации субъективного контроля

Особенности локализации субъективного контроля испытуемых экспериментальной группы. Изучение локализации субъективного контроля позволило нам установить следующие факты: в начальный период адаптации адаптированные юноши обнаруживают достоверно более высокие показатели интернальности ($t=3,94$, $p<0,05$) и значительно более низкие показатели экстернальности ($t=3,74$, $p<0,05$), чем дезадаптированные испытуемые.

Результаты корреляционного анализа. Использование корреляционного анализа на этом этапе позволило получить следующие данные: была обнаружена достоверно значимая ($p<0,01$) положительная связь успешности адаптации с выраженностью интернального локуса контроля ($r = 0,309$) и отрицательная – с выраженностью экстернальности ($r = 0,311$).

Однако, в период дальнейшей адаптации нами была обнаружена несколько иная психологическая картина. Так, в этот период адаптированные

Репозиторий ВГУ

испытуемые по всем показателям интернальности и экстернальности достоверно не отличаются от дезадаптированной части экспериментальной группы. Достоверно значимой корреляционной связи успешности адаптации и локализации контроля также нами не было выявлено.

Особенности интрапсихической динамики у испытуемых экспериментальной группы в сфере локализации контроля. Изучая данный психологический феномен, нам удалось обнаружить некоторые особенности интрапсихической динамики, приведшей к такому результату: в начальный период адаптации успешно адаптирующиеся испытуемые экспериментальной группы отличались достоверно выраженной ($p < 0,05$) тенденцией к повышению показателей шкалы интернальности ($t = 3,34$) и к снижению показателей шкалы экстернальности ($t = 3,17$). Дезадаптирующиеся юноши характеризовались на этом этапе отсутствием каких-либо значимых изменений в сфере локализации субъективного контроля.

Однако, уже в период дальнейшей адаптации нами была отмечена несколько иная психологическая картина. Так, в это время для всей экспериментальной группы была характерна тенденция к достоверно значимому снижению интернальности ($t = 4,24$, $p < 0,05$) и повышению экстернальности ($t = 4,19$, $p < 0,05$).

Очевидность этой тенденции отличала успешно адаптирующихся испытуемых от дезадаптирующихся. Так, именно у успешно адаптирующихся юношей нами была отмечена тенденция к достоверно значимому снижению интернальности ($t = 4,46$, $p < 0,05$) и повышению экстернальности ($t = 4,32$, $p < 0,05$). Что же касается дезадаптирующихся испытуемых экспериментальной группы, то у них и на этом этапе каких-либо значимых изменений показателей интернальности и экстернальности обнаружено нами не было. В результате такой динамики различия между адаптированной и дезадаптированной частями экспериментальной группы по критерию интернальности – экстернальности к окончанию исследования исчезли.

Особенности локализации субъективного контроля испытуемых контрольной группы. Между тем, для испытуемых контрольной группы для всего периода адаптации была характерна психологическая картина, аналогичная начальному периоду адаптации у юношей экспериментальной группы. Так, к окончанию первых 6 месяцев адаптации успешно адаптированные студенты отличались от дезадаптированных достоверно более высокими показателями интернальности ($t = 2,76$, $p < 0,05$) и более низкими показателями экстернальности ($t = 4,48$, $p < 0,05$). Описываемая тенденция сохранялась до окончания нашего исследования, когда успешно адаптированные студенты отличались от дезадаптированных достоверно более высокими показателями интернальности ($t = 3,32$, $p < 0,05$) и более низкими показателями экстернальности ($t = 5,17$, $p < 0,05$).

Результаты корреляционного анализа. Такая психологическая картина подтверждается и данными корреляционного анализа. Так, нами была

Репозиторий ВГУ

обнаружена достоверно значимая ($p < 0,01$) положительная связь между успешностью адаптации студентов и уровнем их интернальности ($r = 0,384$) и отрицательная связь между успешностью адаптации и экстернальной локализацией контроля ($r = 0,376$).

Особенности интрапсихической динамики у испытуемых контрольной группы в сфере локализации контроля. Исследуя особенности локализации субъективного контроля в процессе адаптации испытуемых контрольной группы, нам удалось обнаружить некоторые особенности интрапсихической динамики в этой сфере.

Так, в начальный период адаптации успешно адаптирующиеся испытуемые экспериментальной группы отличались достоверно выраженной ($p < 0,05$) тенденцией к повышению показателей шкалы интернальности ($t = 2,67$) и к снижению показателей шкалы экстернальности ($t = 3,27$). Дезадаптирующиеся юноши характеризовались на этом этапе отсутствием каких-либо значимых изменений в сфере локализации субъективного контроля.

В период дальнейшей адаптации испытуемые контрольной группы обнаруживали сходную с предыдущим этапом тенденцию. Так, успешно адаптирующиеся испытуемые экспериментальной группы отличались достоверно выраженной ($p < 0,05$) тенденцией к повышению показателей шкалы интернальности ($t = 2,35$) и к снижению показателей шкалы экстернальности ($t = 2,96$). Дезадаптирующиеся юноши характеризовались и на этом этапе отсутствием каких-либо значимых изменений в сфере локализации субъективного контроля.

Сравнение особенностей локализации субъективного контроля испытуемых экспериментальной и контрольной групп. В ходе обсуждения результатов исследования нам представляется необходимым отметить еще один интересный факт. А именно, что в начале адаптационного процесса успешно адаптирующиеся испытуемые экспериментальной группы отличались от этой же категории контрольной более высокими показателями интернальности ($t = 2,55$, $p < 0,05$) и более низкими показателями экстернальности ($t = 3,69$, $p < 0,05$). Однако, к его окончанию картина оказалась прямо противоположной. Так, адаптированные юноши экспериментальной группы демонстрировали более высокие показатели экстернальности ($t = 3,47$, $p < 0,05$) и более низкие показатели интернальности ($t = 3,34$, $p < 0,05$) по сравнению с этой же категорией из контрольной группы.

Итак, исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать, что одной из психологических особенностей адаптации юношей в условиях относительной социальной изоляции, является интрапсихическая динамика, заключающаяся в тенденции к снижению интернальности и повышению экстернальности в период дальнейшей адаптации. На наш взгляд, настоящий психологический феномен можно рассматривать как один из механизмов адаптации юношей в условиях относительной социальной изоляции.

Репозиторий ВГУ

Обсуждение результатов

Полученные результаты дали возможность установить особенности динамики локализации субъективного контроля личности успешно адаптирующихся и дезадаптирующихся индивидов, а также отличия в локализации субъективного контроля юношей с различной степенью успешности адаптационного процесса в условиях относительной социальной изоляции. На основании проведенного корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь успешности адаптации индивида в условиях относительной социальной изоляции с особенностями локализации у него субъективного контроля. Выделение в экспериментальной и контрольной группах двух категорий юношей в зависимости от успешности их адаптации в условиях относительной социальной изоляции позволило дифференцировать особенности интрапсихической динамики успешно адаптированных и дезадаптированных индивидов, а также выявить отличия в особенностях локализации субъективного контроля юношей с различной степенью успешности адаптации.

Динамика локализации субъективного контроля. Анализ полученных результатов позволил определить динамику локализации субъективного контроля во время адаптационного процесса в условиях относительной социальной изоляции.

В начальный период адаптации *успешно адаптирующиеся* индивиды отличались выраженной тенденцией к повышению интернальности и к снижению экстернальности. *Дезадаптирующиеся* же юноши характеризовались на этом этапе отсутствием каких-либо значимых изменений в сфере локализации субъективного контроля.

Однако, уже в период дальнейшей адаптации особенности интрапсихической динамики в сфере субъективной локализации контроля выглядели совершенно иным образом. Так, успешно адаптирующихся испытуемых характеризовала явно выраженная, обратная предыдущей, тенденция к значимому снижению интернальности и повышению экстернальности. Что же касается дезадаптирующихся индивидов, то и на этом этапе их отличала относительная стабильность субъективной локализации контроля.

Локализация субъективного контроля юношей с различной степенью успешности адаптации. *Сравнительный анализ* особенностей локализации контроля испытуемых с различной степенью успешности адаптации показал, что в начальный период адаптации *успешно адаптирующиеся* юноши отличаются более выраженной интернальностью и значительно менее выраженной экстернальностью, чем *дезадаптирующиеся* индивиды. Для них была характерна склонность интерпретировать значимые события как результат их собственной деятельности (в отличие от дезадаптирующихся юношей, которые полагали, что происходящие с ними события являются результатом действия внешних по отношению к ним сил – сослуживцев, командиров, воли случая или сложившихся обстоятельств и т.д.).

Репозиторий ВГУ

Однако, в период дальнейшей адаптации сравнительный анализ констатировал несколько иную психологическую картину. Так, в этот период адаптированные юноши по всем показателям интернальности и экстернальности не отличаются от дезадаптированных.

Взаимосвязь успешности адаптации с особенностями локализации субъективного контроля юношей. Корреляционный анализ позволил обнаружить, что выраженность интернальности адаптанта – склонность интерпретировать значимые события как результат их собственной деятельности – на начальном этапе адаптации в условиях относительной социальной изоляции выступает фактором успешной адаптации, в то время как экстернальность – стремление объяснять происходящие с ними события как результат действия внешних по отношению к ним сил (сослуживцев, командиров, воли случая или сложившихся обстоятельств и т.д.) – является фактором, релевантным дезадаптации.

Итак, исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать, что одной из психологических особенностей адаптации юношей в условиях относительной социальной изоляции, является интрапсихическая динамика, заключающаяся в тенденции к снижению интернальности и повышению экстернальности в период дальнейшей адаптации. На наш взгляд, настоящий психологический феномен можно рассматривать как один из механизмов адаптации юношей в условиях относительной социальной изоляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 1993. – 400 с.
2. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996. – 391 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
4. Погодин И.А. Место и роль социально-психологической дезадаптации в генезе суицидального поведения // Актуальные проблемы кризисной психологии: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Л.А. Пергаменщик. Минск, 1999. С. 61-72.
5. Погодин И.А. Психологические аспекты адаптации личности в динамике суицидального поведения: Учебное пособие. Витебск, 1999. –91 с.
6. Погодин И.А. Социально-психологическая дезадаптация личности и суицид: феноменология, динамика, модели психологической помощи: Метод. рекомендации. Минск, 2000. – 67 с.
7. Погодин И.А. Феноменология, динамика и психологические механизмы адаптации индивида в условиях психологического кризиса// Адукацыя і выхаванне // Психология, 2000, № 1. С. 76-89.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. М., 1986. Т. 1. – 407 с.
9. Benyamin A. Behavior in Small Groups. Boston, 1978. P. 128.
10. Katz D., Kahn R. The Social Psychology of organization. N.G.: Sohn Wiley. 1967. – 498 p.

Репозиторий ВГУ

11. Lewin K. Dynamic Theory of Psychology: Select Paper. N.Y.– L., 1935. P.106.
12. Lewin K. Field theory in social science// Selected papers/ Ed. by Cartwrigt. N.G.: Harper a. Row. 1964. – 346 p.
13. Lewin K. Field theory of learning. – In: Yearbook of National Social Studies of Education, 1942. Vol. 41. P. 35-37.
14. Lewin K. Resolving social conflicts// Selected papers on group dynamics/ Ed. by C.Lewin, H.Souvenires. 1973. – 230 p.
15. Small groups and Social interaction / Ed. By H. Blumberg Wiley. 1983. V. 2. P. 593.
16. Smith K.K., Berg D.N. Paradoxes of group life. San Francisco: L. Jossey-Bass. 1987. – 281 p.
17. Ziller R.C. Toward theory of open and closed groups// Psychologycal Bulletin. 1965. V.64. №.3. P. 164-182.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ У ПОДРОСТКОВ, ИЛИ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДРОСТКОВОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Окулич Н.А., г. Брест

В последние десять лет в нашем государстве произошли события, изменившие в корне нашу жизнь. Смена структур власти, политические и экономические реформы привели к резкому изменению социально-психологических проблем, наиболее актуальными из которых являются инфантилизация общества и падение духовности, в частности, безответственность.

Безответственность для отдельного человека выступает как способ убежать от безысходности собственного бытия, водрузив груз ответственности за все с ним происходящее на государство, время, поколение, судьбу – на внешние силы и условия. Данная проблема проявляется в безответственном отношении к своей жизни, в доминирующей тенденции «плыть по течению», в потере личностной активности. В силу этого обстоятельства мы посчитали необходимым, как наиболее актуальным в настоящий момент, заняться изучением феномена ответственности. Свое исследование мы начали с изучения подростковой ответственности.

Ранее в психологии предпринимались попытки описания феномена ответственности. Об этом свидетельствуют работы З. Фрейда [6], К.Г. Юнга [2], Э. Фромма [7], В. Франкла [5], Г.С. Абрамовой [1]. Но в них ответственность рассматривается как качество, присущее личности ответственности. Следует заметить, что подобных попыток ее изучения ранее практически не предпринималось. Исключение составляли лишь работы

Репозиторий ВГУ

А.А. Реана и Я.Л. Коломинского [4] по изучению локуса контроля у подростков с девиантным поведением.

Мы же в своей работе попытались описать и изучить ответственность как целостный феномен, присущий личности подростка и структурирующий ее.

Свое исследование мы строили исходя из следующих посылок: во-первых, как показал анализ психологических теорий ответственности, ответственность – это высшая духовная сущность человека, критерий личностной зрелости, показатель психического здоровья; во-вторых, и личность, и ответственность формируются в обществе через общение с другими людьми; в-третьих, сензитивным периодом для формирования личности ответственности является подростковый возраст, когда мы впервые можем говорить о существовании личности ответственной; в-четвертых, ответственность, согласно Дж. Роттеру и Г.С. Абрамовой, проявляется в виде локуса контроля. Локус контроля – это устойчивое, универсальное свойство индивида приписывать ответственность за значимые для себя события своей жизни внешним (судьба, обстоятельства) или внутренним (Я-усилия) силам. Локус контроля – это переживание «Я могу» как гарантия самому себе своих собственных возможностей, своего существования.

Таким образом, предметом нашего изучения выступает подростковая ответственность как проявление внутреннего, интернального, локуса контроля. Объектом исследования являются подростки.

Цель исследования – описание и выявление особенностей подростковой ответственности. Данная цель включает в себя ряд задач: 1) изучить психологические особенности подросткового возраста; 2) установить связь между личностными компонентами и ответственностью; 3) выделить факторы, влияющие на формирование ответственности у подростков; 4) определить, какие факторы играют доминирующую роль в формировании подростковой ответственности.

Изучение подростковой ответственности проводилось в два этапа: сначала изучалась роль внешних факторов в формировании ответственности у подростков (среда, семья, СМИ, общественные процессы), а затем внутренних (Я-концепция, Я-усилия, сила «Я»).

На первом этапе нашего исследования мы ставили целью определить, какова роль внешних факторов – семьи, сверстников, школы в формировании подростковой ответственности. Экспериментальная гипотеза выглядела следующим образом: ответственность у подростков, представленная в виде интернального локуса контроля, тем выше, чем благоприятнее среда, окружающая подростка.

В эксперименте приняли участие 60 подростков в возрасте 14-17 лет. Испытуемые были разделены на 3 группы по 20 человек в каждой.

В первую группу вошли подростки с делинквентным поведением. Из них 15 человек – подростки, состоящие на учете в детской комнате мили-

Репозиторий ВГУ

ции, 5 – на учете в наркологическом диспансере (алкоголизм, употребление наркотиков). В основном, это выходцы из неблагополучных семей (90%, где один или оба родителя страдают алкоголизмом, привлекались к уголовной ответственности).

Вторую группу составили подростки из неполных семей, образовавшихся в результате развода или ухода одного из супругов; дети матерей-одиночек.

Третья группа – контрольная. Это подростки из благополучных семей, преуспевающие в учебе, имеющие положительные характеристики по поведению.

Экспериментальной выступала методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажиной, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.

Второе исследование было направлено на изучение роли внутренних факторов в процессе формирования подростковой ответственности.

Экспериментальная гипотеза заключалась в следующем: ответственность у подростков как доминирование интернального локуса контроля зависит от степени сформированности Я-концепции, осознания подростком качеств-возможностей собственного «Я» (способности, ум, трудолюбие, целеустремленность) и определяется наличием переживания «Я могу» как осознания силы своего «Я» источником своей активности.

В качестве экспериментальных использовались три методики: 1) методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажиной, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда – для определения типа локуса контроля [3]; 2) тест 20-ти высказываний М. Кун, Т. Макпартлэнд – для изучения Я-концепции; 3) тест-высказывание «Что я могу?» – для определения степени осознанности подростками своего «Я» источником собственной активности.

Испытуемыми выступали подростки в возрасте 15-16 лет в количестве 40-ка человек, из которых 23 – лица женского пола и 17 – мужского.

В ходе проведения первого исследования было установлено, что:

1. 61,7% испытуемых – эсктерналы; 13,3% – интерналы; у 25% подростков-испытуемых отмечается доминирование локуса контроля (далее ЛК) в границах нормы (4, 5 и 6 баллов по шкале).
2. Самый высокий показатель наличия интернальности у испытуемых отмечается в первой группе – 20%; столько же составляет здесь и показатель нормального ЛК; у 60% – доминирует экстернальный ЛК.
3. Во второй группе отмечается самый высокий показатель экстернального ЛК – 70%; показатели интернального и нормального ЛК составили по 15% соответственно.
4. В третьей группе преобладает ЛК в границах нормы – 40%; здесь же самые низкие показатели (по сравнению с предыдущими группами) экстернального и интернального ЛК – 55% и 5%.

Репозиторий ВГУ

В ходе второго проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. 75% испытуемых – экстерналы, из них у 30% обнаружена тенденция к нормальному локусу контроля (по семи оценочным шкалам доминирует оценка в 4,5 и 6 баллов).
   10% испытуемых являются интерналами; 15% – имеют локус контроля в пределах нормы.
2. 100% испытуемых осознают наличие у себя способностей, ума, трудолюбия и т.д.
3. У 20% испытуемых противоречивый образ «Я», у 12,5% – отрицательный, у 5% – неопределенный, у 62,5% – положительный.
4. Установлено, что: 10% подростков-испытуемых живут мечтами; 7,5% – «ждут» появления жизненной цели («если в будущем у меня будет какая-то цель…»); 22,5% – осознают свои возможности относительно реально достижимого на данный момент (учиться, помогать другим); 15% – сводят все к наличию «хотения» («если я захочу…»); 27,5% – сами могут добиться поставленной перед собой цели благодаря своим усилиям, трудолюбию; 17,5% – считают, что многое зависит не столько от личных возможностей, сколько от внешних обстоятельств. Таким образом, полученные результаты отражают общую тенденцию доминирования экстернального локуса контроля над интернальным, характерную для подростков в целом. Это объясняется невозможностью переживания ими своего «Я» как источника собственной активности, как гаранта своего существования и, в силу этого, принятия на себя ответственности за реализацию собственных возможностей, собственной жизни.

На основании результатов второго исследования все подростки-испытуемые могут быть разделены на 3 группы:

1. подростки с интернальным (15%) и нормальным (10%) локусами контроля – 25%; для них характерно наличие положительного образа «Я», осознание жизненной цели, по отношению к которой осуществляются Я-усилия как реализация собственных возможностей своей жизни, отсюда осознание и принятие на себя ответственности за свои поступки, собственный выбор, собственную жизнь;
2. подростки-экстерналы с тенденцией к нормальному локусу контроля – 30%; у них отмечается преимущественно положительный образ «Я», но нет конкретной жизненной цели, только ее образ; более того, эти подростки подчас берут на себя излишнюю ответственность («помочь своей стране») – все это свидетельствует об осознании ими своих возможностей, но недооценке или переоценке силы своего «Я», отсюда «нехотение» сейчас чего-то добиваться в пользу ожидания «лучших времен»; поэтому локус контроля остается на уровне средних показателей;

Репозиторий ВГУ

3. «чистые» экстерналы – 45%; эти подростки обладают отрицательным или противоречивым образом «Я», переживание ими своих возможностей находится в пределах хорошо освоенного на данный момент (учеба, отношения со сверстниками), отсутствуют жизненные цели или заменяются мечтой о реально недостижимом («жить на побережье, пить коктейль…»); следовательно, доминирование экстернального локуса контроля как неосознанность силы своего «Я» из-за отсутствия веры в свои возможности, в перспективы на своем жизненном пути.

Выводы:

1. Подростковый возраст является сензитивным периодом для осознания и принятия личностной ответственности человеком.
2. Важную роль в формировании подростковой ответственности играют средовые факторы: чем благоприятнее условия среды, тем выше ответственность, что проявляется в интернальном ЛК у подростков. Таким образом, первая экспериментальная гипотеза полностью подтвердилась.
3. Предпосылкой осознания и принятия подростками ответственности выступает сформированность Я-концепции и самосознания, а также осознания своего «Я» источником собственной активности и гарантом реализации своих возможностей, что субъективно выражается в переживании «Я могу».
4. Вторая экспериментальная гипотеза подтвердилась лишь частично: подростковая ответственность как интернальный локус контроля действительно зависит от сформированности Я-концепции, осознания собственных возможностей, силы «Я», но определяющую роль играет осознание подростком своей жизненной цели, по отношению к которой он осуществляет Я-усилия по реализации своих возможностей, собственной жизни.

Полученные результаты данной работы позволят психологам и педагогам по-новому взглянуть на «безответственных» подростков, разработать соответствующие развивающие и коррекционные программы в отношении личности подростка, что, в свою очередь, повысит продуктивность проводимой работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 1998.
2. Аналитическая психология: прошлое и настоящее // Юнг К.Г., Сэмюэлс Э. и др. Сост. В.В. Зеленский, А.М. Рудкевич. М., 1995.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара, 2000.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб., 1999.

Репозиторий ВГУ

5. Франкл В. Человек в поисках смысла. Гуманитарное агентство «Академический проект», 1998.
6. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / Пер. с нем. 2-е изд. Мн., 1997.
7. Фромм Э. Психоанализ и этика: прошлое и будущее. М., 1998.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И УРОВНЕЙ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Фурманов И.А., Пархомович В.Б., г. Минск

В период социально-экономического кризиса, характеризующегося духовным обеднением, необходимостью переориентации социальных ценностей, усилением тенденции потери смысла жизни, проблема социально-психологической адаптации подростков приобретает особую актуальность. Социальная адаптация, в рассматриваемом нами контексте, выступает как процесс, целью которого является достижение психологического равновесия и внутреннего комфорта, которые, в свою очередь, детерминируют гармоничное развитие личности и ее готовность к самоактуализации. Стремление подростка утвердить себя в окружающем мире, потребность быть независимым и самостоятельным подавляются неспособностью и страхом брать на себя ответственность за значимые ситуации в условиях нестабильности. Иными словами, потребность быть свободным и остро осознаваемая внутренняя несвобода продуцируют невозможность разрешать свои внутренние конфликты. В результате, весь этот клубок негативных психосоциальных противоречий обуславливает некоторые специфические особенности адаптации детей.

Данные, на которых основывалось настоящее исследование, были получены путем проведения психодиагностических процедур с 74 учащимися СШ № 149 г. Минска. При отборе респондентов мы ограничивались подростками, которые находятся примерно в одной возрастной категории, – около четырнадцати лет.

Задачи эксперимента состояли в определении уровня психосоциальной адаптированности /дезадаптированности младших подростков, в выявлении особенностей их поведенческих реакций. Было проведено непосредственное психодиагностическое обследование детей с использованием опросников «Социально-психологическая адаптация» Роджерса-Даймонда (СПА) и Басса-Дарки.

Анализ результатов психодиагностики позволил обнаружить следующие характерные для подростков тенденции, которые обеспечивают особенности протекания адаптивного процесса.

Репозиторий ВГУ

Необходимость «запуска» процесса психосоциальной адаптации у подростков тесно связана и коррелирует с такими факторами, как эмоциональный комфорт (r = 0,801) и интернальность (r = 0,659). **Эмоциональный комфорт** в процессе адаптации выступает как фактор, который обеспечивает успешность протекания психосоциальной адаптации, и вместе с тем является «индикатором», позволяющим определить характер и направленность адаптации. Эмоциональный комфорт как состояние острой аффективной реакции психологической сферы на изменения окружающей социально-психологической среды свидетельствует о степени удовлетворенности этой средой, приспособленности к ней и часто выражается в переживании чувства защищенности и эмоциональной стабильности. При этом достижение эмоционального комфорта является основной целью процесса адаптации. Ощущение эмоционального комфорта является важнейшим фактором, характеризующим психологическую адаптированность подростка.

Интернальность в процессе адаптации выступает своеобразным контролирующим образованием, которое позволяет подростку ориентироваться на факторы социальной среды, выдвигающей определенные требования и указывающие наиболее адекватный путь к достижению эмоционального комфорта и адаптированности к психосоциальной среде. В данном контексте интернальность рассматривается в двух аспектах: 1) внешний контроль за подростком со стороны окружающих, выражающийся в форме требований, советов, дружеского участия, побудительных действий, систем поощрений и наказаний; 2) внутренний контроль – это контроль подростком самого себя в процессе адаптации. Эта форма контроля требует значительной психологической культуры и навыков рефлексии. При этой форме контроля ребенок должен не просто обеспечить регуляцию тех или иных форм своего поведения, но и обладать значительным спектром представлений о своих потенциальных способностях и навыках поведения в различных жизненных ситуациях. Внутренний контроль базируется не только на мотивационной сфере и умении планировать и регулировать свою деятельность, но и на умении адекватно оценивать ситуацию и свое поведение в ней, прогнозировать возможные варианты развития событий в связи с особенностями своих эмоциональных и поведенческих реакций и ответных реакций окружающих людей. Внутренний контроль затруднен без определенного развития структур самосознания и Я-концепции. Адекватные представления о Я-реальном позволяют ставить перед собой разрешимые задачи, решение которых способствует впоследствии появлению самоуважения и повышению авторитета в глазах окружающих.

Интернальность, таким образом, является для подростка тем существенным фактором, обеспечивающим, с одной стороны, адекватность поставленных целей как ориентиров, связанных с достижением Я-идеального, что разрешается в процессе психосоциальной адаптации, а с

Репозиторий ВГУ

другой стороны, она тесно связана и коррелирует с эмоциональным комфортом. Состоянием эмоционального комфорта или дискомфорта человек отвечает на требования внутреннего и внешнего контроля. И наоборот, в зависимости от эмоциональных реакций субъекта, социальная среда выдвигает перед ним определенные требования. Появление необходимости в «запуске» процесса адаптации у подростков обусловлено изменениями по отношению к нему требований со стороны окружающих, выдвижением им самим перед собой новых перспектив, изменением его взглядов на самого себя, реакцией на все эти требования эмоциональной сферы.

Взаимовлияние интернальности и эмоционального комфорта (r = 0,66) свидетельствует о том, что в процессе психосоциальной адаптации эти факторы оказывают коррегирующее воздействие на поведение подростка таким образом, что позволяют достичь состояния адаптированности.

Интернальность обуславливает появление тех или иных форм аффективных реакций на факторы внутренней и внешней среды, что, в конечном итоге, приводит к изменению социальной ситуации и удовлетворенности ею (эмоциональному комфорту).

Эмоциональный комфорт в подростковом возрасте тесно связан с отношением к подростку окружающих людей, его принятием этих людей (r = 0,686). Основным мотивом в данном возрасте является стремление к признанию и завоеванию социального авторитета. Окружающие являются для подростка носителями образцов поведения, эталонами, на которые он вынужден ориентироваться и, идентифицируясь, присваивать отдельные черты их личности и особенности поведения. Успешность во взаимодействии с окружающими позволяет подростку сделать вывод о своей социальной значимости и социальной притягательности. Оценка окружающих, интериоризируясь, часто изменяет взгляд на себя и неосознанно может выступать в форме самооценки. Позитивная оценка окружающими подростка, таким образом, приводит к самоприятию, эмоциональному комфорту и достижению состояния адаптированности. Соответственно, окружающие подростка люди способны либо причинить ему эмоциональный вред и избавить его от чувства комфорта и, наоборот, способны изменить отношение подростка к психотравмирующей ситуации, помочь достичь состояния психологического равновесия и адаптированности. Поэтому значительный интерес представляют данные о соотношении между процессом психосоциальной адаптации и приятием подростком окружающих его людей (r = 0,66).

Следующим важным фактором в достижении состояния адаптированности является место подростка в социальной иерархии сверстников, его способность завоевать достаточно высокую социальную нишу (r = 0,507).

Стремление к доминированию и достижение этого мотива часто являются для подростка показателями личностной успешности, что продуцирует достижение эмоционального комфорта и влияет на успешность протекания

Репозиторий ВГУ

процесса адаптации. Стремление к доминированию у подростков включается в процесс адаптации и тесно связано с эмоциональным комфортом (r = 0,301).

Процесс адаптации в подростковом возрасте нередко сопровождается переживанием чувства вины и обиды, которые сигнализируют о появлении определенных проблем при взаимодействии с психосоциальной средой и о негативных процессах, происходящих в структурах самосознания, несоответствии «Я-реального» и «Я-идеального» и о предпосылках появления эмоционального дискомфорта. Чувства вины и обиды у подростков оказывают существенное влияние на запуск защитных механизмов (рационализации, проекции, образование реакции и др.) и тесно связаны с приятием окружающих, интернальностью, самоприятием и влияют на появление такой поведенческой реакции, как негативизм. Таким образом, в подростковом возрасте процесс психосоциальной адаптации тесно коррелирует с негативизмом (r = 0,363). При этом негативизм (как крайняя форма протестного поведения) часто выступает как компенсация неудовлетворенности собой, социальным окружением и социальным статусом. Все это придает отрицательную окраску процессу адаптации, делая его еще более болезненным и затяжным. При ярко выраженном негативизме затруднен контроль над поведением подростка, так как он занимает оборонительную позицию, воспринимая желание окружающих помочь ему как реакции, направленные на подавление его личности. Внутренний контроль при негативизме затруднен вследствие того что подросток, находясь в состоянии крайней эмоциональной неустойчивости не способен адекватно оценивать себя и окружающих его людей. Негативизм способствует иногда возникновению таких крайних форм агрессии, как вербальная – чаще ответная реакция на контроль со стороны окружающих, выражающаяся в форме грубости, прямых нападениях на личность другого человека в виде резких и язвительных замечаний, иногда в нецензурной форме (r = 0,25). Физическая агрессия может использоваться подростками в процессе адаптации и часто является результатом действия такого защитного механизма как замещение – вымещение собственной неудовлетворенности на окружающих, часто невиновных в сложившейся ситуации. Подросток, как правило, использует физическую агрессию в отношении более слабых лиц, как в физическом, так и психосоциальном плане. Это позволяет ему достигнуть временного эмоционального равновесия и непродолжительного ощущения собственной значимости. Физическая агрессия, как результат защитного механизма замещения, является своеобразным актом борьбы за поддержание высоких самооценочных представлений о себе и своих возможностях и позволяет перенести центр тяжести при самобичеваниях и аутоагрессии на окружающих.

В процессе количественно-качественного анализа результатов психодиагностики обращает на себя внимание тот факт, что процесс психосоциальной адаптации у мальчиков и девочек-подростков развивается под влиянием различных факторов.

Репозиторий ВГУ

Процесс психосоциальной адаптации у мальчиков-подростков тесно связан с реализацией такого мотива, как стремление к доминированию (r = 0,507).

Доминирование рассматривается мальчиками не просто как процесс завоевания авторитета у значимых сверстников и как показатель личностной тревожности, но и как средство борьбы мальчиков за эмансипированное, независимое положение в среде окружающих их взрослых. Доминирование (в представлении мальчиков-подростков) – главная составляющая их психологической силы «Я». Доминирование воспринимается часто не просто как факт подчинения себе других сверстников, не просто как обеспечение лидерских амбиций, а как реализация таких глубинных инстинктов, как воля к власти и достижение уважения со стороны лиц противоположного пола.

Стремление к доминированию – важное составляющее на пути становления личности мальчика. В конкурентной борьбе за лидерство вызревают такие эталонные мужские черты характера, как решительность, упорство в достижении намеченной цели, смелость, умение противостоять авторитетам и фрустраторам, умение отстаивать свою точку зрения. Интересен тот факт, что стремление к доминированию не коррелирует напрямую с таким фактором как самоприятие, хотя косвенно оказывает влияние на структуры самосознания. Это, на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что доминирование хоть и является одним из ведущих мотивов, но не является довлеющим фактором, который напрямую обеспечивает развитие развивающихся структур самосознания. Доминирование позволяет достичь определенного эмоционального комфорта (r = 0,3), что, в основном, рассматривается как цель, а сам процесс завоевания лидерского положения тщательно контролируется как внешними, так и внутренними «инстанциями». Возможно, в борьбе за доминирующее положение мальчики склонны скрывать от окружающих и себя подобный мотив, поскольку раскрытие их цели окружающими может отдалить достижение их планов.

Эмоциональный комфорт, который является главной составляющей в достижении адаптированности и который связывается у мальчиков-подростков с доминирующим положением в социуме, обуславливает развитие более высокого уровня внутреннего и внешнего контроля (r = 0,65). Необходимость усиления интернальности, в свою очередь, диктуется стремлением сохранения достигнутых позиций и позволяет минимизировать ошибки и, как следствие, возможность потери авторитета в глазах окружающих.

Интересно, что достижение эмоционального комфорта связывается не только с доминирующим положением, но и с приятием себя (r = 0,44) и окружающих (r = 0,685).

Самоприятие мальчиков-подростков во многом обусловлено степенью контроля окружающих за ними (r = 0,44): чем выше внешний контроль, тем

Репозиторий ВГУ

ниже уровень самоприятия. Даже в тех случаях, когда внешний контроль оказывается необходимым, мальчики рассматривают его, как угрозу своей личности и начинают испытывать эмоциональный дискомфорт, воспринимая контроль как опасность для своего социально-психологического статуса. В связи с этим обнаруживается значительная модальность интернальности и негативизма (r = 0,45).

Всякий **контроль** способен спровоцировать у мальчиков-подростков оппортунистические реакции, направленные против источников контроля. Неадекватность выбранных средств противостояния авторитетам в момент обострения реакции оппозиции способно спровоцировать у подростков чувство вины, которое оказывается связанным, в конечном итоге, с принятием окружающих и провоцирует «запуск» процесса психосоциальной адаптации. В подобных случаях мальчики либо признают правоту окружающих и стремятся загладить перед ними свою вину, ошибки или просчеты, либо, в случае неудачи, начинают обвинять их в своих ошибочных действиях. И если чувство вины нарастает, то возможны проявления резких форм физической агрессии по отношению к окружающим по замещающему типу.

Эмоциональный дискомфорт, переживаемый мальчиками-подростками вследствие действия контролирующей социальной среды, способен, в другом варианте, спровоцировать нарастание обиды и негативизма. Мальчики при данном развитии событий переживают сильное раздражение, которое, взаимодействуя с подозрительностью, подталкивает их к неадекватным формам поведения, таким, как косвенная, вербальная, (вплоть до физической агрессии).

При этом негативные реакции по отношению к «контролю» и даже частичная победа над ним позволяют вновь обрести эмоциональный комфорт, поскольку умение противостоять более сильным противникам воспринимается уже как победа и доказательство силы «Я», поэтому является более субъективно показательным и заслуживающим внимания, нежели собственно достижение цели. Одной из целей мальчика в этой борьбе является не просто временная победа над «контролем», а полное его изживание, так как отсутствие контроля (прежде всего со стороны окружающих), свидетельствует о том, что окружающие доверяют подростку, его психосоциальному опыту настолько, что не считают своим долгом следить за ним. А обретенная самостоятельность и адекватность принимаемых решений, без чьей бы то ни было помощи, субъективно воспринимаются подростком как собственная зрелость и повышают уровень самоприятия, эмоционального комфорта и приводят к состоянию адаптированности.

Таким образом, процесс адаптации у мальчиков-подростков совершается под знаком борьбы с внешним контролем за доминирующее положение. Субъективно воспринимаемый успех в этой борьбе приводит ребенка к повышению уровня самоприятия, способствует установлению

Репозиторий ВГУ

эмоционального внутреннего комфорта и обеспечивает состояние адаптированности.

Начало процесса психосоциальной адаптации у девочек-подростков тесно связано, в первую очередь, с такими факторами, как эмоциональный комфорт (r = 0,78) и самоприятие (r = 0,7). При этом самоприятие и эмоциональный комфорт находятся во взаимозависимости и обеспечиваются такими процессами, как приятие других (r = 0,54) и стремление к доминированию (r = 0,41).

Самоприятие у девочек определяется не просто удовлетворенностью своими социальными или учебными успехами, но удовлетворенностью своим успехом, который они имеют у лиц противоположного пола. Высокий уровень самоприятия девочек обусловлен зачастую удовлетворенностью своим физическим обликом, который обеспечивает интерес у мальчиков. Интересен тот факт, что у девочек процесс адаптации и высокий уровень самоприятия взаимосвязаны со стремлением к доминированию, которое, в отличие от мальчиков-подростков, имеет своей целью не просто завоевать лидерские позиции в социуме, но рассматривается, как фактор, способствующий успехам в личной жизни.

Общество диктует девочкам достаточно жесткие эталоны феминности. Средства массовой информации навязывают эталоны женской красоты девочкам-подросткам, которые, сравнивая свое развивающееся тело с массовым эталоном, часто находят, что их данные не соответствуют предъявляемым стандартам. Это способно спровоцировать появление эмоционального дискомфорта, снижения уровня самоуважения, самоприятия в целом и даже комплексы психической недостаточности: девочка может начать рассматривать себя, как «гадкого утенка», абсолютно непривлекательного для окружающих. Девочка может начать «борьбу» с собственным телом в неосознанном стремлении достичь состояния адаптированности, вернуть себе самоуважение и эмоциональный комфорт.

При этом появляется зависимость от значимых окружающих, от их мнения по поводу внешности и привлекательности девочки. В роли значимых окружающих могут выступать не только родственники и друзья, но и лица противоположного пола, которые своим вниманием/невниманием к девочке стимулируют появление внутренного эмоционального комфорта/дискомфорта и опосредованно влияют на самоуважение и самоприятие (r = 0,59). В результате этого у девочек могут возникать внутренние конфликты, которые выражаются в зависимости от мнения окружающих по поводу своей привлекательности при стремлении демонстрировать независимое положение. В свою очередь, демонстрация подчеркнуто независимого поведения может вызывать у окружающих негативные эмоциональные реакции по отношению к девочке-подростку, то есть реакции прямо противоположные тем, которых ожидает девочка от окружающих. При подобном повороте событий девочка в качестве защитной тактики поведения

Репозиторий ВГУ

может избрать такую резко деструктивную тактику, как негативизм, который призван умалить авторитет и психологическую привлекательность окружающих не только в своих собственных глазах, но и в глазах социума. Негативизм может сопровождаться развитием такого защитного механизма, как отрицание или аннулирование, при котором девочка отрицает реально происходившие факты и события, которые фрустрирующим образом воздействовали не нее. В некоторых случаях может возникать такой защитный механизм, как самодискредитация, способ рационализации, используемый при невозможности достичь значимой цели, выражающийся в самокритике, самоуничижении, преувеличенной слабости перед обстоятельствами с целью предупреждения негативных оценок субъекта: его способностей, характера деятельности со стороны окружающих, что обусловлено желанием избежать социальной ответственности. Процесс адаптации в подобных случаях протекает по типу адаптации с сохранением проблемной ситуации, при котором личность претерпевает значительные изменения, так как активность ее направлена не на преобразование окружающей среды, а на изменение восприятия или отношения к проблемной ситуации, переоценке ее и снижению значимости фрустратора. Но действие фрустратора при этом не исчезает. У девочек-подростков происходит лишь изменение отношения к фрустратору, за счет чего достигается состояние относительного комфорта, а защитные механизмы призваны изменить либо идеальное представление о себе, либо отношение к потоку информации, несущему фрустрирующий заряд. Осуществление данного вида адаптации у девочек-подростков связано не только с преобразованием и изменением истолкования проблемной ситуации и информации о ней, но и путем изменения или преобразования Я-концепции. Все это может усилить ощущение внутреннего конфликта и привести к таким психологическим дисгармониям, как качественное развитие комплексов психической недостаточности.

Таким образом, такой фактор, как **приятие / неприятие окружающих** играет существенную роль в процессе адаптации и развития самоприятия девочек-подростков. Приятие окружающих – это часто ответная реакция подростка на отношение к нему социума. У девочек приятие окружающих иногда является опосредованной формой приятия себя, показателем отношения к себе, своему «Я». Это, как мы отмечали выше, провоцирует появление некоторой зависимости девочек от мнения окружающих.

В стремлении поддержать интерес к себе со стороны окружающих в процессе адаптации девочка склонна бороться со своими сверстницами **за доминирующее положение** в социуме. Причем борьба эта не всегда носит ярко выраженный, открытый характер: в качестве средств борьбы может быть использовано, например, даже умение пользоваться косметичкой или демонстрация успехов у мальчиков. Если девочка обнаруживает, что окружающие проявляют больше интереса к ее подругам, сверстницам, то это может спровоцировать острое неприятие своей потенциальной соперницы,

Репозиторий ВГУ

стремление развенчать ее и захватить часть того внимания, которое принадлежало не ей.

Стремление к доминированию у девочек, на наш взгляд, является закамуфлированным средством завоевания внимания окружающих, особенно мальчиков, и поддержания в них интереса к свой персоне. Как нам кажется, стремление к доминированию у девочек-подростков является демонстрацией своей неповторимости, оригинальности, привлекательности, стимулируется жаждой восхищения. Если окружающие замечают и признают это, то уровень самоприятия девочки резко возрастает, но существует некоторая опасность, которая может возникать при этом. Я-концепции девочки неосознанно может быть нанесен серьезный ущерб. В дальнейшем она будет постоянно ожидать восхищения и, если окружающие не будут высказывать ей этого, девочка будет переживать состояние фрустрированности и дезадаптированности. Таким образом, девочка превращается в зависимую личность, не обладающую самодостаточностью. Стремление к доминированию у девочки, как нам кажется, является не просто средством борьбы с внешним контролем (хотя и это не исключается), как это проявляется у мальчиков, но является борьбой за восхищение и внимание окружающих.

В процессе адаптации девочек-подростков стремление к доминированию взаимосвязано с самоприятием ($r = 0,33$) и эмоциональным комфортом ($r = 0,3$). Девочка, побеждающая свою соперницу, не просто завоевывает место на высоких социальных позициях, а демонстрирует другим слабость и непривлекательность своей соперницы, подчеркивая тем самым свою неповторимость, силу и оригинальность. В стремлении к доминированию девочки способны применять даже физические способы подавления своих оппонентов в тех случаях, когда они чувствуют, что психологическая борьба не приносит желанного результата ($r = 0,4$).

Стремление к доминированию может быть обусловлено и стремлением избавиться от внешнего контроля со стороны взрослых. Контроль же, как таковой, провоцирует у девочек появление подозрительности и обиды, в то время как у мальчиков, контроль обуславливает появление не просто обиды, но и демонстративно оппозиционного поведения – негативизма.

Таким образом, особенности протекания адаптационного процесса в подростковом возрасте тесно связаны с такими факторами, как: эмоциональный комфорт, интернальность, самоприятие, приятие других и стремление к доминированию. При этом процесс адаптации у мальчиков и девочек обусловлен различными факторами. Психосоциальная адаптация у мальчиков-подростков совершается под знаком борьбы с внешним контролем за доминирующее положение. Субъективно воспринимаемый успех в этой борьбе приводит ребенка к повышению уровня самоприятия, способствует установлению эмоционального внутреннего комфорта и обеспечивает состояние адаптированности. В свою очередь, процесс адаптации у девочек-подростков напрямую зависит от таких факторов, как самопри-

Репозиторий ВГУ

ятие и эмоциональный комфорт, которые обеспечиваются степенью приятия окружающих и сопровождаются стремлением к доминированию, которое призвано подчеркнуть окружающим и себе независимость и решимость в достижении своих целей, на пути к которым девочка может использовать даже такие крайние формы агрессии, как физическая.

В подростковом возрасте процесс психосоциальной адаптации сочетается с переживанием таких эмоциональных реакций, как чувство вины, обиды, раздражения по отношению к окружающим и себе. При этом процесс адаптации сопровождается такими формами поведения, как ярко выраженный негативизм, вербальная и физическая агрессия, которые являются чаще результатом компенсации собственной неудовлетворенности и вызваны действием защитных адаптивных механизмов, что, в свою очередь, усложняет достижение состояния эмоционального комфорта и адаптированности, усиливая болезненный процесс адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альманах психологических тестов. М., 1996.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 1998.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ

Фурманов И.А., Пархомович В.Б., г. Минск

С началом полового созревания, развитием когнитивных способностей и появлением новых физических возможностей подростки не только могут, но и должны стремиться к независимости, к завоеванию определенного статусного положения вне семьи. Подросток должен учиться самостоятельно принимать решения, не рассчитывая на поддержку семьи. Для родителей это означает постепенный уход детей из-под контроля и большую гибкость семейных ограничений с целью аккомодации к усиливающейся независимости детей.

Одним из факторов, делающим отрочество болезненным процессом, является тот факт, что возникает необходимость пересмотра семейных традиций ввиду расширения жизненного пространства подростка, связанная с естественным процессом – становлением независимого человека – взрослого. У многих подростков происходящие с ними изменения являются вызовом семье. У них появляется новый, более широкий круг общения,

Репозиторий ВГУ

они привносят в семью новый язык, манеры поведения, ценности. Подростки, таким образом, служат проводниками между своим окружением и семьей. У них появляются друзья и знакомые, которых семья может не принять. К этой свойственной данному периоду ситуации разобщения и поляризации поколений часто относятся, как к разрыву между поколениями. Родители обычно поздно замечают существование разрыва и ищут способы разрешить ситуацию. Однако без этого конфликта поколений невозможно формирование подростка как личности [1].

Первая задача отрочества – достижение эго-идентичности, которая, в свою очередь, предшествует развитию способности к налаживанию интимных отношений. Трудности в обретении идентичности ведут к «кризису идентичности» [2] и психосоциальной дезадаптированности. Разрешение кризиса идентичности знаменует конец позднего отрочества.

Усиливающиеся проблемы подростка могут заметить родители, что порождает у них тревогу и часто служит причиной конфликтов (как между ними, так и между родителями и ребенком-подростком). Родители могут заметить одновременные проявления детскости и взрослости в поведении подростка, критическое отношение к проявлению лицемерия, особенно у родителей. Устойчивая коалиция родителей дает им возможность успешно разрешить неизбежные конфликты в отношениях со своими детьми, но ряд стрессоров может этому помешать, формируя у детей проблемы психосоциальной дезадаптированности. Неудачный брак, разочарование в работе, трудности в отношениях с родственниками – все это мешает разобраться родителям с проблемами подростка. Разочарования в собственной жизни способны еще больше мешать родителям побуждать детей к самостоятельности, которая необходима подросткам. Родители могут быть настолько занятыми другими проблемами, что будут уделять слишком мало внимания детям.

По мере усиления независимости подростка родители могут чувствовать, что их отвергают, к ним относятся неуважительно. В то же время подростки чувствуют, что им не доверяют и продолжают воспринимать их с позиций стереотипных детско-родительских отношений. Родители зачастую чрезмерно критично реагируют на демонстрацию подростками взрослости, проявляя при этом недоверие, а порой и сарказм. Эти отрицательные чувства ускоряют переход от ориентации на семью к ориентации на друзей. Успеха чаще достигают те подростки, родители которых поощряют их независимость и решительно возражают против проверки границ дозволенного. Проблемы и непонимание родителями проблем подростка, стремление ограничить его самостоятельность невольно провоцируют активизацию подростком поиска той группы людей, которая смогла бы принять и укрепить их стремление к независимости, обеспечив при этом чувство защищенности и психосоциальной адаптированности.

Таким образом, самочувствие ребенка в семье, характер его взаимоотношений с родителями детерминируют, с одной стороны, особенности проте-

Репозиторий ВГУ

кания подросткового кризиса, а с другой, оказывают существенное влияние на достижение ребенком состояния психосоциальной адаптированности.

С целью изучения семейной ситуации развития подростков с различными уровнями психосоциальной адаптированности нами использовалась модификация методики «Незаконченные предложения». Анализ результатов психодиагностики, проведенной нами на базе СШ № 149 г. Минска среди учащихся 8-х классов, позволил обнаружить следующие характерные особенности семей подростков, о которых поговорим подробнее.

Семьи девочек с высоким уровнем психосоциальной адаптированности.

Самочувствие девочек-подростков с высоким уровнем адаптированности в семье обусловлено адекватностью удовлетворения родителями основных потребностей детей и обеспечением нормального функционирования семьи.

В семьях с «высокоадаптированными» девочками родители, прежде всего, стремятся к удовлетворению таких потребностей детей, как эмоциональные потребности и потребности в культурном общении. В этих семьях родители стараются удовлетворить потребности ребенка в симпатии, признании, эмоциональной поддержке и психологической защите (50%). Это формирует у детей чувство защищенности, уверенности в том, что им всегда окажут психологическую поддержку. Благодаря этому у девочек формируется чувство принадлежности к семейной общности, за которую и перед которой они несут ответственность. Реализация эмоциональной функции в семьях девочек с высоким уровнем психосоциальной адаптированности подкрепляется удовлетворением потребности детей в культурном общении (42,8%), выражающемся в стремлении достичь взаимного духовного обогащения. Культурное общение в семьях организуется таким образом, что ребенок при проведении досуга не чувствует себя отверженным. Он, наравне с родителями, посещает театры и кинотеатры, участвует в обсуждении планов, принимает активное участие в игровых формах проведения досуга, организующихся родителями и т.д. Это способствует формированию у ребенка чувства собственной значимости, ценности его мнения для окружающих.

В этих семьях отмечается демократический стиль взаимодействия, при котором родитель и ребенок выступают как равноправные субъекты общения (42,8%), между которыми существует совместная деятельность (42,8%). При этом деятельность сопровождается эмоционально насыщенным общением (64,2%), что исключает возникновение у партнеров ощущения искусственно созданной обстановки. Следует отметить, что поведенческие реакции родителей в большинстве случаев обеспечивают проявление позитивных эмоциональных реакций у детей (85,7%).

Родители чаще всего склонны позитивно воспринимать своего ребенка (78,5%), понимают и принимают его особенности, готовы мириться с

Репозиторий ВГУ

недостатками, оказывая ему необходимую психологическую поддержку. Личность ребенка принимается, а его поведение оценивается, в целом, как хорошее (57,1%). Родители адаптированных девочек, прежде всего, связывают свои ожидания с овладением их детьми позитивными моральными качествами (71,4%). Они уважительно относятся к своим детям и ценят своего ребенка, основываясь на его реальных заслугах. В 42,8% семей родители уважают в своем ребенке такое деловое качество, как умение учиться. В личности детей родителей привлекают, прежде всего, такие качества, как отзывчивость, доброта, целеустремленность.

Стимулируя детей, родители, чаще всего, склонны прибегать к позитивно окрашенным оценочным суждениям (42,8%), в чем и проявляется поддержка и психологическая защита своего ребенка. Родители могут использовать манипулятивные высказывания в общении со своими детьми (28,5%), выражающиеся, в основном, в отсроченных обещаниях. Однако подобные явления чаще всего основаны на стремлении родителей добиваться своих целей, не провоцируя открытых столкновений с детьми.

Родители «высокоадаптированных» девочек, в большинстве случаев, адекватно реагируют на ошибки и просчеты детей, относятся к ним с пониманием и терпимостью (42,8).

Среди «высокоадаптированных» девочек-подростков наиболее распространенным страхом является страх потери одного или обоих родителей (64,2%). Это может свидетельствовать о том, что дети высоко ценят сложившуюся вокруг них семейную обстановку, и ее распад может повлечь необратимые пугающие последствия. Возможно, этим объясняется поведение детей в моменты, когда родители конфликтуют между собой. Родительский конфликт отдаленно напоминает о возможности реализации скрытых внутри детей страхов, что провоцирует замкнутость, подавленность ребенка. 50% девочек-подростков с высоким уровнем адаптированности занимают пассивную позицию, когда среди родителей происходит ссора.

Родители данной категории детей больше всего склонны осуществлять контроль над сферой общения своих детей (50%). И хотя открыто родители могут не препятствовать общению своих детей с теми или иными лицами, но косвенно они могут оказывать влияние на девочек. Эта форма контроля обусловлена, прежде всего, страхом родителей перед негативными воздействиями окружающей среды, которая может оказать вредное влияние на ребенка и нанести непоправимый ущерб психофизическому здоровью подростка.

При несогласии с родителями адаптированные девочки-подростки склонны прибегать к стратегии соперничества (57,1%), характеризующейся препятственно-доминантным типом реагирования (71,4%), что выражается в раздражении (28,5%), вспышках гнева (21,4%) и т.д.

Репозиторий ВГУ

Наиболее распространенными причинами недовольства и конфликтности родителей по отношению к детям являются пререкания и невыполнение хозяйственных обязанностей.

Семьи мальчиков-подростков с высоким уровнем психосоциальной адаптированности.

В семьях мальчиков-подростков с высоким уровнем адаптированности отмечается позитивное восприятие родителями своего ребенка (66,6%), при этом родители склонны отмечать такие положительные личностные черты подростка, как порядочность, способности и др.

Во взаимодействии родителей с ребенком отмечается демократический стиль взаимодействия (41,6%), что позитивно отражается на развитии Я-концепции подростка.

Родители «высокоадаптированных» мальчиков, в первую очередь, стремятся реализовать такие семейные функции, как функции первичного контроля (50%) и воспитательную функцию (41,6%). Возможно, именно стремление к реализации этих функций негативно отражается на построении совместной деятельности родителей и мальчиков-подростков, которые стремятся избежать совместной деятельности с родителями (41,6%). В этих случаях дети склонны рассматривать совместную деятельность, как продолжение воспитательного воздействия и контроля со стороны родителей. Однако при стремлении демонстрировать избежание совместной деятельности дети испытывают потребность в эмоционально насыщенном общении, которое чаще всего находят в семейной среде (66,6%). Общение в этих семьях характеризуется высоким уровнем развития у родителей эмпатического слушания и сопереживания ребенку. Родители близко к сердцу принимают проблемы подростка, стараются помочь ему советом, готовы от простого слушания перейти к активным действиям, направленным на оказание посильной помощи ребенку.

Родители «высокоадаптированных» мальчиков-подростков чаще всего связывают свои ожидания с овладением их детьми положительными моральными качествами (58,3%). Возможно, именно этими ожиданиями продиктовано усиленное внимание родителей к воспитательным функциям и функциям первичного контроля; соответственно, наибольшим уважением у родителей адаптированных мальчиков-подростков пользуются такие личностные качества, как обязательность, откровенность, бесконфликтность. Родители связывают с этими качествами будущую успешность своих детей.

В связи с этим требования у родителей к мальчику-подростку достаточно высоки, что выражается в значительной распространенности у родителей оценочных суждений (83,3%) негативного характера (50%), появление которых чаще всего диктуется разочарованием родителей, связанным с несоответствием ребенка идеалам, навязанным ему родителями. В этих негативных оценках сквозит раздражение, несмотря на то, что родители, в

Репозиторий ВГУ

целом, оценивают поведение своего ребенка как хорошее (58,3%). Однако, несмотря на свою требовательность, родители склонны адекватно реагировать на ошибки и просчеты детей (50%), что выражается в стремлении оказать посильную помощь, дать совет, помочь и т.д.

Наиболее распространенным страхом детей в отношении своих родителей является страх утраты родительского уважения (58,3%), страх несоответствия родительским представлениям (вследствие контроля и усиления негативных оценочных суждений). Подобные страхи свидетельствуют о зависимости подростка от мнения родителей, от их оценок. Мальчик боится оказаться в униженном положении неудачника, так как от этого могут пострадать его чувство взрослости и Я-концепция. Зависимость от мнения родителей свидетельствует о сохранении субъективной значимости родителей для подростка, несмотря на демонстрируемую им реакцию эмансипации.

Чувство взрослости, приобретенное мальчиком-подростком, подтверждается и укрепляется в ситуациях конфликта родителей между собой. «Высокоадаптированные» мальчики склонны занимать активную примиренческую позицию (66,6%) в ситуациях ссоры родителей между собой, что укрепляет уверенность подростка в своем полноправном положении в семье, в своей значимости и стимулирует развитие чувства взрослости.

Родители адаптированных мальчиков чаще всего склонны организовывать контроль над сферой общения ребенка и контроль над его поведением (58,3% и 25% соответственно). Родители могут принимать неоправданные решения: запреты на встречи с друзьями, лицами противоположного пола, поиск в личных вещах сигарет и др. Это провоцирует резкий протест ребенка, который у адаптированных мальчиков проявляется чаще всего в интропунитивных реакциях (41,6%) по типу препятственно-доминантных и самозащитных. Подобные реакции чаще всего проявляются в раздражении (33,3%), обиде (16,6%), подавленности, апатии, растерянности (16,6%).

Наиболее распространенными ситуациями, в которых родители склонны к применению жестких санкций в отношении подростков, являются ситуации позднего возвращения домой (25%), снижение успешности в учебе (25%), пререкания (16,6%) и леность (16,6%).

Адаптированные мальчики-подростки в конфликтах с родителями склонны демонстрировать такие поведенческие стратегии, как соперничество (66,6%) и, значительно реже, компромисс (25%). Выбор столь разнонаправленных стратегий обусловлен уверенностью подростка в своей правоте и справедливостью замечаний родителей.

Семьи девочек с низким уровнем психосоциальной адаптированности.

Ожидания родителей девочек-подростков с низким уровнем адаптированности прежде всего связаны с овладением детьми положительными моральными качествами (54,5%). При этом родители чаще всего обнару-

Репозиторий ВГУ

живают негативное восприятие своих детей (63,6%), что выражается в таких характеристиках, даваемых родителями детям, как: «несамостоятельная», «неблагодарная», «самоуверенная» и др. При таком отношении к ребенку в семьях дезадаптированных девочек чаще всего встречается авторитарный стиль взаимодействия (36,3%). Дети, в свою очередь, демонстрируют желание избежать совместной деятельности с родителями (27,2%), негативно воспринимая поведенческие реакции родителей (54,5%).

Родители в семьях дезадаптированных девочек озабочены, прежде всего, реализацией воспитательной функции (54,5%) и функции первичного контроля (54,5%). При этом следует отметить, что воспитательное воздействие со стороны родителей часто ограничивается использованием негативных оценочных суждений (36,3%) и манипулятивных высказываний (36,3%) (при этом оценочные суждения носят характер обвинительных заключений и констатации факта личностной несостоятельности подростка). В манипулятивных высказываниях преобладают манипуляции-сравнения, при которых ребенок выставляется в не лучшем свете в сравнении со своими сверстниками. При помощи манипуляций-сравнений родители неосознанно наносят вред самосознанию подростка и провоцируют у подростка появление агрессивных реакций, направленных против объекта сравнения. Поведение подростка оценивается как плохое (45,4%) и нестабильное (36,3%). Функция первичного контроля в родительских действиях раскрывается, в первую очередь, в контроле над встречами подростка с лицами противоположного пола (45,4%). Это может проявляться в необоснованной слежке, выяснении, с кем встречается дочь, систематических запретах на встречи и т.д. Все это усугубляется контролем над поведением ребенка с целью оградить его от вредных привычек (36,3%) и влияния улицы. Ограничивая дезадаптированную девочку-подростка в общении, родители, между тем, не предлагают взамен необходимого ей общения. Чаще всего общение между детьми и родителями носит формальный характер (63,6%). Это выражается в такой организации общения, при которой родители внешне демонстрируют ребенку свою заинтересованность, но на самом деле эмоционально отстранены: слушают невнимательно, отвечают невпопад, стремятся скорее перейти к другой теме разговора или вообще уйти от разговора. Иногда родители в ответ на рассказы ребенка могут демонстрировать негативные психоэмоциональные реакции, и подросток, вместо ожидаемой родительской поддержки, наталкивается на обвинения.

Негативные родительские реакции могут быть спровоцированы ошибками детей, их промахами (63,6%). Родители, вместо поддержки и помощи, раздражаются и обрушиваются на ребенка с обвинениями. Чаще всего именно этими факторами объясняется распространенный у детей страх родительского наказания (45,4%).

В ситуациях, когда конфликты возникают между родителями, дети стремятся остаться незамеченными, не попадаться на глаза ссорящимся

Репозиторий ВГУ

родителям, демонстрируя пассивные реакции (63,6%) и реакции бегства (9,1%): ребенок либо подавлен, растерян и пытается спрятаться от родителей в своей комнате до завершения конфликта, либо стремится незаметно выскользнуть на улицу.

В ситуациях, когда ребенку не удается избежать конфликта с родителями, он занимает необходимо-упорствующую (36,3%) либо препятственно-доминантную позицию (36,3%), выбирая в большинстве случаев стратегию соперничества (54,5%). В случае, если ребенок видит, что его сил недостаточно для противостояния родителям, он избирает стратегию приспособления (36,4%). Конфликт между родителями и детьми в семьях дезадаптированных девочек чаще всего возникает из-за учебы (27,2%). Соответственно дети, с целью избегания конфликтов в семье, пытаются скрывать свои неудачи в школе, что приводит к накоплению проблем, формированию такого качества, как лживость, и фрустрированности вследствие трудностей, связанных с ведением двойной жизни.

Семьи мальчиков с низким уровнем психосоциальной адаптированности.

В семьях мальчиков-подростков с низким уровнем психосоциальной адаптированности отмечается негативный характер взаимоотношений ребенка с родителями (75%). При этом родители характеризуют своих детей как лодырей, вспыльчивых, беззаботных и т.д. Ожидания родителей дезадаптированных мальчиков связаны с надеждами на исправление их детей, а поведение подростков трактуется ими как «плохое» (33,3%). Реализация ожиданий основывается в представлениях родителей с авторитарным стилем руководства во взаимодействии родителей с ребенком (25%). Родителям кажется, что диктат и беспрекословное подчинение ребенка их авторитету должны служить залогом успеха на пути к исправлению подростка. Однако наше исследование позволяет обнаружить, что подобный стиль в общении с ребенком провоцирует появление не только прямо противоположных реакций, но и негативное восприятие ребенком поведенческих реакций родителей (58,4%) в сочетании со стремлением избежать какой бы то ни было совместной деятельности с ними (25%).

При этом обнаруживается некоторая непоследовательность родителей в выполнении семейных функций: они пытаются организовать первичный контроль (41,6%) при стремлении обеспечить эмоциональные потребности ребенка (50%). Подобная амбивалентность в реализации родительских функций может объясняться внутренним стремлением родителей улучшить отношения со своими сыновьями, но продолжить контролировать их жизнь, боясь, что они снова что-нибудь натворят. Кроме того, удовлетворяя потребности в эмоциональной поддержке, родители надеются таким образом обеспечить контроль за ребенком. Первичный контроль родители осуществляют, в основном, организуя его вокруг сферы общения подростка (58,3%). Тем не менее, несмотря на стремление обеспечить эмо-

Репозиторий ВГУ

циональную поддержку своим детям, родители ограничиваются лишь формальным общением с ребенком (75%). Формирование отношений, возможно, связано с пониманием всеми субъектами взаимодействия манипулятивного характера подобного общения: родители пытаются доказать свою привязанность к ребенку при стремлении контролировать все сферы его жизни. Ребенок, понимая это, отвечает им поверхностностью и формальностью, внутренне негативно оценивая подобные попытки родителей. Истинный характер подобного общения вскрывается в моменты, когда ребенок допускает просчеты или ошибки. Родители тут же реагируют на промахи подростка негативными психоэмоциональными реакциями (58,3%). В подобных ситуациях подросток еще больше убеждается в неискренности родителей и замыкается по отношению к ним. При оценке деятельности подростка родители часто используют негативные оценки (33,3%) и манипулятивные высказывания (25%), которые могут проявляться в наличии необоснованных угроз, сравнениях с другими сверстниками и т.д. Формальность взаимоотношений между ребенком и родителями также может проявляться в конфликтных ситуациях и конфликтах, возникающих между родителями. В подобных ситуациях ребенок демонстрирует пассивную позицию и, если ему это удается, стремится улизнуть из квартиры.

Наиболее распространенным страхом у дезадаптированных мальчиков-подростков является страх родительского наказания (50%). Родительское наказание в сознании подростка связывается с учебной деятельностью (33,3%), поведением (33,3%), драками (33,3%) и др. В случаях конфликтов подростков с родителями, они чаще всего демонстрируют противоборствующую стратегию поведения (50%) и стратегию приспособления (41,6%). В конфликтах с родителями дезадаптированные мальчики-подростки выбирают препятственно-доминантный (50%) и самозащитный (41,6%) типы реакций экстрапунитивной направленности (41,6%) в сочетании с остро аффективными психоэмоциональными проявлениями – демонстрацией гнева (33,3%).

Таким образом, семейная среда подростков с различными уровнями психосоциальной адаптированности имеет ряд отличительных существенных особенностей:

1. Восприятие подростка родителями. В семьях детей с высоким уровнем адаптированности отмечается позитивное восприятие ребенка родителями, наличие эмоционально теплых, позитивно окрашенных отношений. В семьях дезадаптированных подростков отмечается ситуативность и неустойчивость восприятия родителями подростка.
2. Характер реализации родителями потребностей детей. В семьях подростков с высоким уровнем психосоциальной адаптированности родители ориентированы, прежде всего, на удовлетворение эмоциональных потребностей, потребностей в культурном общении. В семьях подростков с низким уровнем адаптированности отмечается стремление родителей

Репозиторий ВГУ

к осуществлению оградительных функций и организации первичного контроля за деятельностью детей.

3. Стиль взаимодействия. В семьях «высокоадаптированных» подростков отмечается демократический стиль взаимодействия, что свидетельствует об определенной степени предоставляемой свободы и доверия ребенку; в семьях «дезадаптированных» подростков преобладает авторитарный либо формальный стиль взаимодействия.
4. Характер оценочных суждений. В семьях «высокоадаптированных» детей родители чаще всего склонны прибегать к позитивно окрашенным оценочным суждениям, избегая оценивания личности подростка. При этом отмечается адекватность родительских реакций на ошибки и просчеты детей. В семьях «дезадаптированных» детей, родители склонны применять негативно окрашенные оценки и манипулятивные высказывания.
5. Характер и распространенность подростковых страхов. Дети с высоким уровнем адаптации чаще всего испытывают страх возможной потери одного из родителей и страх утраты родительского уважения. Дети с низким уровнем психосоциальной адаптации испытывают страх родительского наказания.

Исходя из всего вышесказанного, психосоциальная адаптированность подростков во многом детерминирована семейной ситуацией развития, которая оказывает существенное влияние на весь ход подросткового кризиса. Так, переживающий дискомфорт и состояние фрустрированности подросток зачастую не способен к объективному анализу складывающейся ситуации, своей и чужой роли в ней, ориентируясь, прежде всего, на эмоционально-аффективный характер реагирования, что, в свою очередь, усугубляет внутриличностный и межличностный конфликт в различных сферах взаимодействия, порождая ощущение беспомощности, бесперспективности и чувство одиночества. Все это вынуждает подростков активизировать поиск новых систем ценностей, выработку иных, часто неадекватных, способов взаимодействия с окружающими, тем самым затягивая процесс психосоциальной адаптации, делая его сложным и достаточно болезненным. В данном контексте семья должна выступать в роли особой интегративной структуры, аккумулирующей позитивные достижения подростка, стимулирующей и оказывающей содействие в поиске подростком своего «Я», пусть даже и отличного от семейных идеализированных представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николс М. Теоретический контекст семейной психотерапии // Семейная психотерапия. СПб., 2000.
2. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Л., 1988. М., 1996.

Репозиторий ВГУ

ПРОКСЕМИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МАЛОЙ ГРУППЕ

Амельков А.А., г. Минск

К проксемическим методам мы относим все способы сбора фактического материала, в основе которых лежат закономерности проксемики или используются определенные проксемические особенности в изучении социально-психологических феноменов. Считаем, что к проксемическим методам следует отнести разработанную и апробированную нами «Проксемическую методику изучения межличностных отношений в малой группе».

Общая характеристика методики. Сущность данной методики заключается в том, что межличностные отношения основываются на симпатиях и антипатиях, которые проявляются в поведении в соответствии с проксемическими закономерностями. В реальной действительности с симпатичными, привлекательными для нас людьми мы стараемся быть поближе, а с людьми, которые нам не симпатичны, мы держимся на определенном расстоянии. Близких в отношениях людей мы можем допустить на личное или даже интимное расстояние. Основываясь на данной проксемической закономерности, мы предполагаем, что с помощью данной методики можем выявить основные структурные и содержательные показатели межличностных отношений в малой группе (школьном классе, учебной группе) при условии, если в ней организована совместная деятельность: все ее участники объединены общей территорией, и каждый участник имеет возможность непосредственно взаимодействовать с другими и условно выбирать себе и своим сверстникам рабочее место.

Достоинство данной методики заключается в том, что она выявляет реальные межличностные отношения и испытуемым труднее скрыть истинные отношения по сравнению с известными методиками, например, с социометрической методикой. В социометрии испытуемый чаще всего, чувствует неуверенность в том, что результаты исследования не станут доступными для других лиц, в том числе и тех людей, которым он не доверяет.

Техника проведения изучения межличностных отношений. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, который представляет план-схему рабочих мест общей территории для совместной деятельности и список членов группы. Например, при изучении межличностных отношений в школьном классе бланк содержит план-схему школьного классного помещения и список учащихся. При изучении межличностных отношений в студенческой учебной группе предлагается план-схема учебной аудитории, в которой чаще всего проводятся групповые занятия. При этом все бланки должны быть одинаковыми и на план-схеме желательно обозначить место двери и окон, расположение стола преподавателя, так как для многих испытуемых эти детали при выборе своего рабочего места имеют значение.

Репозиторий ВГУ

Затем испытуемым дается инструкция: «Вам предлагается план-схема помещения с расположением рабочих мест (столов). Необходимо выбрать на этой план-схеме наиболее удобное место для себя и расположить всех одноклассников (сокурсников) следующим образом: требуется изобразить кружок за схематическим столом на том месте, на котором хотели бы сидеть сами и в этом кружке поставьте свой порядковый номер по списку, предложенному в бланке. Затем таким же образом располагайте на схеме за столами всех своих одноклассников (однокурсников), указывая в кружках их порядковые номера из списка, предложенного в бланке».

В результате опроса все испытуемые, как правило, располагают своих однокурсников таким образом, что кружки с номерами наиболее привлекательных лиц находятся на более близком расстоянии от кружка, изображающего самого испытуемого на план-схеме индивидуального бланка, чем кружки, обозначающие не симпатичных людей в учебной группе.

Обработка и интерпретация данных исследования. Для получения количественных характеристик межличностных отношений в малой группе необходимо в каждом индивидуальном бланке на план-схеме провести измерения расстояний в миллиметрах от кружка, который обозначает испытуемого, заполнявшего бланк, до каждого из кружков, обозначаемых сверстников. Затем данные измерений, проведенных в бланке первого по списку испытуемого, необходимо внести в первый столбец матрицы; данные измерений из бланка второго по списку испытуемого вносим во второй столбец матрицы. И далее в каждый столбец матрицы вносим данные аналогичных измерений, полученные в индивидуальных бланках каждого испытуемого в соответствии со списком группы. В результате такой работы мы получим матрицу, характеризующую межличностные отношения в группе. Сумма чисел в каждом столбце равна (1 + 2 + 3 + … + n), где n – количество членов группы. По числам каждого столбца можно определить отношения каждого испытуемого к своим сверстникам: чем меньше число, характеризующее предпочитаемое расстояние до однокурсника (одноклассника), тем благоприятнее к нему отношение испытуемого.

Сумма чисел в строке матрицы напротив испытуемого определяет его статус в системе отношений в данной группе: чем меньше число, тем выше статус личности.

Для того, чтобы определить статусные группы в системе межличностных отношений, можно использовать несколько статистических приемов. Один из них – это вычисление среднего квадратического отклонения, величина которого выступает мерой изменчивости и позволяет определить доверительные интервалы распределения данных и выявить числовые границы каждой статусной группы.

Мы предлагаем вычислять количественные границы статусных групп при использовании другого статистического приема – разбиения распределения на квартили. Для этого находим размах (R) распределения,

Репозиторий ВГУ

который вычисляется разностью между суммой чисел строки в матрице человека, занимающего самый низкий статус (X max – самая большая числовая величина), и суммой чисел строки испытуемого, занимающего первое место в системе отношений.

(X min – самая малая числовая величина). (R = Xmax – Xmin). Затем определяем шаг квартили (H = R : 4). Шаг квартили позволяет нам определить числовые границы статусных групп. Чем меньшую сумму чисел в матрице имеет испытуемый, тем выше его статус.

Определяем статусные группы следующим образом: числовые границы статусной группы «звезд» находятся в интервале [Xmin; Xmin + H], статусная группа «предпочитаемые» в отношениях определяется числовым интервалом [Xmin + H; X min + 2H]. Следовательно, статусная группа «не принятые» в отношениях находится в интервале [X min + 2H; Xmax – H), а «изолированные» в отношениях – в интервале [Xmax – H; Xmax].

Получив распределение испытуемых по статусным группам, можно рассчитать диагностические (количественные) показатели системы межличностных отношений в изучаемой группе.

Показатель благополучия межличностных отношений в группе определяется по формуле: КБО = (C1 + C2) : n, где C1 – количество «звезд» в группе, C2 – количество «предпочитаемых», n – количество членов группы.

Показатель оптимальности межличностных отношений в группе вычисляется по формуле: КОО = (C2 + C3) : n, где C2 – количество «предпочитаемых», C3 – количество «не принятых» в отношениях, n – количество членов группы.

Показатель звездности группы определяется по формуле: КЗ = C1 : n, где C1– количество «звезд» в группе, n – количество членов группы.

Показатель изолированности в отношениях группы определяется по формуле:

КИ = C4 : n, где C4 – количество «изолированных» в отношениях, n – количество членов группы.

Для того, чтобы определить один из показателей сплоченности в группе, необходимо найти в матрице взаимные предпочтения, которые определяются желаемым расстоянием между лицами со взаимной симпатией с величиной вычисляемой по формуле:

M = (Xmin + H) : n, где (Xmin + H) – верхняя граница статусной группы «звезд», а n – количество членов группы. Отношение количества испытуемых, проявляющих взаимную симпатию, к количеству всех испытуемых в группе, характеризует сплоченность в группе.

Все отмеченные показатели системы отношений являются диагностическими, они характеризуют уровень межличностных отношений в малой учебной группе, а не объясняют причины его развития. Данные показатели можно использовать для характеристики динамики межличностных отношений в конкретной группе, а также для сравнения уровня развития отношений в группах.

Репозиторий ВГУ

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Горбачева О.П.

Индивидуальность человека представляет собой сложно организованную структуру, которая осознается как некая Целостность, имеющая несколько уровней проявления: экзистенциальный, социально-психологический, деятельностно-творческий.

Первый уровень – экзистенциальный – он связан с глубинными аспектами индивидуальности, практически неосознаваемыми человеком. Мы предлагаем использовать термин «экзистенциальный» как производный от термина «экзистенция» (от позднелат. «existentia» – существую). Экзистенция выражает глубинную основу, сущность существования, неповторимость и уникальность человека и его судьбы. «Экзистенция есть то, в чем существо человека хранит источник своего определения» [5].

Для изучения глубинных аспектов индивидуальности предлагается использовать символическое изображение индивидуальности, с последующим раскрытием значений (смыслов) этого символа в самоописании индивидуальности.

Последующий контент-анализ самоописания дает возможность перейти к изучению ценностно-смыслового аспекта индивидуальности. На наш взгляд, определение и осуществление человеком жизненных смыслов и ценностей в ситуации выбора также связано с проявлением индивидуальности на экзистенциальном уровне. Это положение основывается на определении индивидуальности, которое было дано А.Г. Асмоловым. Он определяет индивидуальность как «совокупность смысловых отношений и установок, которые порождаются в ходе жизни человека в обществе при наличии необходимых антропогенетических предпосылок, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей, овладение поведением в ситуации борьбы мотивов, воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, самом себе ради продолжения являющегося ценностью для данного человека образа жизни» [1].

Для изучения ценностно-смысловых аспектов индивидуальности мы предлагаем составление человеком списка своих жизненных ценностей с последующим их ранжированием. Становится возможным рассмотрение индивидуальной системы жизненных ценностей человека. Для уточнения и более глубокого анализа иерархии жизненных ценностей человека данные, полученные вышеописанным путем, сопоставляются с данными, полученными с помощью методики «Ценностные ориентации» (Рокича).

Второй уровень проявления индивидуальности – социально-психологический. Он предполагает реализацию индивидуальности в межличностном взаимодействии. Индивидуальность проявляется в особой психологической атмосфере, создаваемой человеком, в субъективном откли-

Репозиторий ВГУ

ке группы на нее, во влиянии на сознание и деятельность окружающих людей. В.С. Мерлин определяет проявление индивидуальности на социально-психологическом уровне через термин « метаиндивидуальность». «Индивидуальный вклад человека в жизнь коллектива и, следовательно, общества в очень большой степени зависит от человека, его влияния на окружающих и той психологической атмосферы, которая создается этим влиянием. Психологическую характеристику отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности мы обозначаем как метаиндивидуальность» [3].

Изучение проявлений индивидуальности на социально-психологическом уровне предполагает изучение особенностей межличностного общения в группе, особенностей учебной деятельности, социометрического статуса, межличностных отношений. Для этого мы предлагаем применять «Экспресс-методику изучения межличностного взаимодействия в малой группе» А.А. Амелькова.

Деятельностно-творческий уровень проявления индивидуальности связан с реализацией человеком себя как субъекта деятельности, вносящего значимый вклад в жизнь общества, а также с творчеством человеком собственной жизни и постоянной самоактуализацией им своих возможностей (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов). А.Г. Асмолов рассматривает противоречие между мотивами деятельности индивидуальности и основными идеалами и нормами социальной общности. Это противоречие может проявляться как в их гармоничном взаимодействии, так и в конфликте. Оно может быть разрешено посредством либо «вклада» мотивов индивидуальности, ее ценностей и продуктов деятельности в родовую программу системы (группы), либо перестройкой мотивов индивидуальности в процессе взаимодействия с социальной общностью. Вносимый индивидуальностью «вклад» может повлечь за собой перестройку родовой программы системы (группы) и привести к иному направлению ее эволюционного развития. «Борьба индивидуальности личности за внесение своих «вкладов» в родовую программу общности, отстаивание индивидуальностью своих мотивов и ценностей осуществляется как происходящее в процессе деятельности самореализации» [1].

С целью изучения проявлений индивидуальности на деятельностно-творческом уровне предлагается анализ целей и мотивов жизнедеятельности человека с помощью методики «Изучение символического, ценностно-смыслового, мотивационного аспектов индивидуальности человека» и анкеты «Проявление индивидуальности в межличностном взаимодействии». Проводится анализ жизненных целей и через них актуализированных мотивов, а также того, насколько человек может отойти от общепринятых стандартов и стереотипов в поведении и деятельности, способен к творческому переосмыслению действительности и творческому продуцированию жизни. В деятельности самореализации раскрывается вся неповторимость мира человека и преображается сам человек, выстраивая свою индивидуальность, индивидуальный стиль общения и деятельности, образ жизни.

Репозиторий ВГУ

На основании выше изложенного предлагаем экспериментальную программу изучения индивидуальности будущих педагогов в межличностном взаимодействии.

Экспериментальная программа изучения индивидуальности будущих педагогов в межличностном взаимодействии

Уважаемые студенты !

Вам предлагается принять участие в исследовании, направленном на изучение особенностей проявления индивидуальности человека в межличностном взаимодействии. Результаты исследования будут использованы для улучшения качества педагогического образования.

Будьте добры, ответьте на вопросы данных методик.

Благодарим за участие в исследовании!

ПРОТОКОЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дата исследования _____

Фамилия, имя, отчество_____

Факультет _____ (отделение)_____

_____

полное название учебного заведения

I. Методика
«Изучение символического, целостно-смыслового, мотивационного аспектов индивидуальности человека»

1. Символ индивидуальности.

Инструкция: *«Индивидуальность человека проявляется в неповторимом своеобразии, уникальности как внутреннего мира человека, так и в особенностях его общения, деятельности, в значимости его индивидуального вклада (идеального или материального) в жизнь близких людей и общества в целом.»*

Выразите Вашу индивидуальность в символической форме (рисунке). Качество рисунка не имеет значения. Главное, чтобы он соответствовал Вашему самовыражению своей индивидуальности.

Место для изображения (полстраницы).

2. Описание индивидуальности.

Инструкция: *«Дайте свою интерпретацию изображаемого символа. Опишите свою индивидуальность, ее проявление в реальной жизни».*

Место для описания (полстраницы).

3. Жизненные ценности.

Инструкция: *«Сделайте список жизненных ценностей, которыми Вы руководствуетесь в жизни. Ранжируйте их по степени значимости для Вас.*

Репозиторий ВГУ

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Помогают ли эти ценности, реализуемые в жизни, проявляться Вашей индивидуальности?»

4. Жизненные цели.

Инструкция:

«Перечислите Ваши жизненные цели, которых Вы хотели бы достигнуть в ближайшее время (в отдаленном будущем, к концу жизни)».

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Что побуждает Вас к постановке и реализации этих жизненных целей?

Методика
«Ценностные ориентации»

Инструкция: *«Перед Вами список из 18 ценностей. Ваша задача – оценить их по порядку значимости для Вас как принципы, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. При этом ценности, которая для Вас является наиболее важной, Вы присваиваете значение 1 (вписываете «1» напротив соответствующей ценности). Далее определяете вторую по важности ценность (вписываете «2» напротив ценности). И так далее. Наименее важная ценность займет 18 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».*

Репозиторий ВГУ

Список А (терминальные ценности):

ЦЕННОСТИ	МЕСТО
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	
Здоровье (физическое и психическое)	
Интересная работа	
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	
Наличие хороших и верных друзей	
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по учебе)	
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	
Счастливая семейная жизнь	
Счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
Творчество (возможность творческой деятельности)	
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	

Инструкция: *«Перед Вами список из 18 свойств. Ваша задача – оценить их по порядку значимости этих свойств для Вас. При этом свойству, которое для Вас является наиболее важным, Вы присваиваете значение 1 (вписываете «1» напротив соответствующей ценности в столбике «Важно для меня»). Далее определяете второе по важности свойство (вписываете «2» напротив свойства). И так далее. Наименее важное свойство займет 18 место.*

Затем оцените, какие свойства, на Ваш взгляд, должны быть присущи педагогу. Напротив наиболее важного свойства в столбике «Свой-

Репозиторий ВГУ

ства педагога» вписываете «1», напротив второго по важности свойства вписываете «2» и так далее,

Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Список Б (инструментальные ценности):

ВАЖНО ДЛЯ МЕНЯ	СВОЙСТВА	ВАЖНО ДЛЯ ПЕДАГОГА
	Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	
	Воспитанность (хорошие манеры)	
	Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	
	Жизнерадостность (чувство юмора)	
	Исполнительность (дисциплинированность)	
	Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
	Непримиримость к недостаткам (своим и других)	
	Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	
	Ответственность (чувство долга, умение держать слово)	
	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	
	Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
	Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	
	Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
	Терпимость (ко взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	
	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	
	Честность (правдивость, искренность)	
	Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	
	Чуткость (заботливость)	

Репозиторий ВГУ

Экспресс-методика
изучения межличностного взаимодействия в малой группе

1. Межличностное общение.

Инструкция 1: *«Перед Вами список студентов группы, которых Вы хорошо знаете. Среди Вас есть активные в общении: это те, кто легко устанавливают контакты, часто беседуют, легко поддерживают беседу, эффективны в использовании вербальных и невербальных средств в общении. Есть те, кто пассивны в общении. Пожалуйста, в первом столбце под названием «общение» ранжируйте всех, включая и себя, по активности в общении следующим образом: самому активному поставьте ранг «один», менее активному – ранг «два» и так далее, а самому пассивному в группе ставится последний ранг. Числа, обозначающие ранг повторяться не могут, рангов в столбце столько, сколько испытуемых в группе. Ранг проставляется в столбце «Межличностное общение».*

2. Совместная деятельность.

Инструкция 2: «Каждый день Вы имеете возможность слушать устные ответы своих сверстников на занятиях, хорошо знаете об их успехах в учебно-профессиональной деятельности. Перед Вами стоит несложная задача – провести ранжирование во втором столбце под названием «совместная деятельность» всех сокурсников, включая и себя, по уровню успешности в учебно-профессиональной деятельности следующим образом: первый ранг необходимо присвоить студенту, который учится лучше всех, второй ранг – студенту, который по успеваемости занимает второе место в группе, и так далее. Последний ранг с числом, которое соответствует количеству студентов в группе, приписывается испытуемому, который, на Ваш взгляд, учится хуже всех. Ранг проставляется в столбце «Совместная деятельность».

3. Межличностные отношения.

Инструкция 3: *«Уважаемые студенты! Представьте себе, что Вам предоставлена возможность выбора сокурсника только из Вашей учебной группы для совместной деятельности в коммерческой фирме, где предлагается интересная и хорошо оплачиваемая работа по Вашей специальности. Пожалуйста, сделайте первый выбор и поставьте в третьем столбике под названием «Межличностные отношения» напротив фамилии сверстника цифру «один», затем назовите фамилию сверстника, которого Вы выбираете во вторую очередь, и поставьте напротив его фамилии цифру «два», цифрой «три» обозначьте того, кого Вы выбираете в третью очередь, и так далее. Последний ранг поставьте напротив фамилии студента, которого Вы выбираете последним. Ранжирование своей фамилии исключается. Результаты исследования строго конфиденциальны. Ранг проставляется в столбце «Межличностные отношения».*

Репозиторий ВГУ

№ п/п	Фамилия, имя (студентов группы)	Межличностное общение	Совместная деятельность	Межличностные отношения
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Систематизация и обработка полученных данных

Для определения структурных и отдельных содержательных характеристик **межличностного общения** в малой группе используем данные из столбца «Общение» из каждого бланка. Данные ранжирования каждым участником своих сверстников по критерию «общение» сводим в общую матрицу так, что в первом столбике матрицы содержится ряд из бланка первого по списку студента, второй столбик матрицы представляет ряд ранжирования второго по списку участника исследования, и так далее, в последнем столбце матрицы представлен ряд ранжирования последнего по списку группы студента. Систематизация данных в виде матрицы позволяет найти суммы рангов. Числовые величины показывают примерное место каждого испытуемого на модели межличностного взаимодействия в группе. Чем меньше сумма рангов, тем выше статус испытуемого в системе межличностного общения. Далее производится статусная дифференциация в системе межличностного общения. Границы статусных групп определяются с помощью разбиения распределения на квартили. Для этого находим размах (R) распределения, который вычисляется разностью между суммой рангов человека, занимающего самый низкий статус (X max – самая большая числовая величина), и суммой рангов испытуемого, занимающего первое место в эталонном ряду (X min – самая малая числовая величина). [R = /Xmax – Xmin/]. Затем определяем шаг квартили (H = R : 4). Шаг квартили позволяет нам определить числовые границы статусных групп. Учитывая то, что чем меньшую сумму рангов в матрице имеет испытуемый, тем выше его статус, можем определить статусные группы следующим образом: числовые границы статусной группы «лидер в общении» находятся в интервале [Xmin; Xmin + H], статусная группа «активные в общении» определяется числовым интервалом [Xmin + H; X min + 2H]. Следовательно, статусная группа «пассивные в общении» находится в числовом интервале [X min + 2H; Xmax - H), а «изолированные в общении» – в интервале [Xmax – H; Xmax].

Получив распределение испытуемых по статусным группам, можно рассчитать количественные показатели структуры совместной деятельности в группе. Показатель благополучия в совместной деятельности группы определяется по формуле: КБД = (C1 + C2) : n, где C1 – количество «лидеров в деятельности», C2 – количество «активных в деятельности», n – количество членов группы. Показатель оптимальности совместной деятель-

Репозиторий БГУ

ности в группе вычисляется по формуле: КОД = (С2 + С3) : n, где С2 – количество «активных в деятельности», С3 – количество «пассивных в деятельности», n – количество членов группы. Показатель лидерства в деятельности группы определяется по формуле: КЛД = С1 : n, где С1 – количество «лидеров в деятельности», n – количество членов группы. Показатель изолированности в совместной деятельности определяется по формуле: КИД = С4 : n, где С4 – количество неуспешных в деятельности, n – количество членов группы.

Для определения структурных и отдельных содержательных характеристик **совместной деятельности** используем данные из столбца «Совместная деятельность» из каждого бланка. Алгоритм систематизации и обработки данных такой же, как и при изучении межличностного общения.

Определение структурных и отдельных содержательных характеристик межличностных отношений проводится по тому же алгоритму, что и при изучении показателей развития межличностного общения и совместной деятельности.

Все данные о межличностном взаимодействии можно представить как трехфакторную модель. В этой модели каждый член малой учебной группы занимает в трехмерном пространстве свое место (позицию), которое определяется координатами: на оси ОХ – показателем в системе общения, на оси ОУ – показателем в системе совместной деятельности, на оси OZ – показателем в системе отношений. Следовательно, в трехмерном пространстве все испытуемые будут символически располагаться, вероятнее всего, в восьми квадрантах.

Показатели, полученные с помощью «**Экспресс-методики изучения межличностного взаимодействия в малой группе**» сопоставляются с данными по методике «**Изучение символического, ценностно-смыслового и мотивационно-целевого аспектов индивидуальности человека**». Определяется, какие символы индивидуальности, ценности и цели являются ведущими у студентов в каждом из восьми квадрантов по критериям «общение», «совместная деятельность», «отношения». Производится их анализ для установления осознанности и сформированности индивидуальности по показателям: интегрированность частей изображения и смысловое наполнение символа, наличие экзистенциальных и гуманистических ценностей в индивидуальной иерархии ценностей, наличие творческой и деловой (профессиональной) направленности у студентов каждого квадранта.

«Экспериментальная программа изучения индивидуальности будущих педагогов» позволяет установить особенности осознания индивидуальности в юношеском возрасте, соотнести показатели сформированности индивидуальности с показателями межличностного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
2. Ананьев Б.Г. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М., 1980.

Репозиторий ВГУ

3. Мерлин В.С. Очерк интегрального изучения индивидуальности. М., 1986.
4. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. М., 1984.
5. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии: переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича. Под общ. ред. Ю.Н. Попова. М., 1988.

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ (с помощью методов изучения взаимодействия родителей с детьми)

Волчек В.П.

Одним из аспектов проблемы насилия является насилие в семье, так как семья является особым организмом, в котором происходит формирование социального поведения ребенка и его развитие как личности [8]. Создать благоприятные условия для развития ребенка в семье можно, прежде всего, изучая различные факторы, влияющие на его формирование, к которым относится проявление насилия. Проявление психологического насилия в семье причиняет ребенку душевную боль, наносит ущерб его развитию жизнедеятельности, является причиной серьезного нарушения развития личности [10].

Проведенный теоретический анализ исследований по данной проблеме опирался на понятие «психологическое насилие», которое отражает суть проблемы, включая, с одной стороны, комплекс оскорбительных действий, унижающих человеческое достоинство, которые родители совершают в отношении своих детей, а с другой, – все виды эмоциональной, когнитивной или познавательной запущенности.

Исследование психологической грамотности родителей [4] показало: лишение свободы движения, которое относится к базовым физическим потребностям ребенка, большинством родителей (92%) не воспринимается как нарушение его прав. Только половина родителей (54%) считает, что, оставляя ребенка одного на несколько часов, уходя из дома по делам, они нарушают тем самым его права. 85,7% из них понимают, что унижение достоинства ребенка может привести к серьезному психологическому ущербу. Указывались такие ожидаемые последствия, как неуверенность в себе, формирование комплекса неполноценности, неудачи во взрослой жизни, занижение самооценки, подавление личности; 20% опасаются, что ребенок вырастет озлобленным, в нем проявятся замкнутость, трусость или садизм. Некоторые считают, что такое обращение приведет к нарушению взаимоотношений ребенка со взрослыми – к неуважению унижающего, потере доверия. Таким образом, основной вред, который наносит ребенку унижение его достоинства, большинством родителей справедливо видит-

Репозиторий ВГУ

ся в психологической травме. Родители демонстрируют информированность о том, какими последствиями чревато для ребенка унижение его достоинства.

Канадская группа борьбы за молодежь указывает, что тысячи детей являются молчаливыми жертвами родительской вербальной агрессии (Gouvernement du Quebek, 1991). Результаты американских исследований насилия в семье демонстрируют широкое распространение психологического насилия родителей по отношению к детям: 63,4% детей из 3346 семей, принимавших участие в исследовании, испытали хотя бы один раз акт вербальной или символической агрессии (оскорбления, угрозы, «молчаливое мучение») от своих родителей в течение одного года, предшествующего исследованию. Это значит, что от 113 до 257 детей на одну тысячу страдают от психологического насилия и агрессивных оскорблений родителей. Исследование показало также, что 84,4% отцов и 90% матерей признают наличие психологического насилия по отношению к детям. Эти цифры значительно выше, чем показатели по физическому насилию (Vissing, 1991). В других ретроспективных исследованиях также выявлено, что количество детей, являющихся жертвами вербальной агрессии родителей, достигает 90% (Briere & Runts, 1988). Такое положение является критическим, так как возможно поражение психологическим насилием в виде вербальной или невербальной агрессии огромного числа детей. Такая ситуация имеет колоссальные негативные последствия для детей.

Итак, даже в обычной семье нарушение прав маленьких детей, унижение их достоинства – распространенное явление.

Почему же родители прибегают к названным выше мерам воздействия?

Причин много, одна из них – родители не воспринимают собственное поведение как травмирующее психику ребенка.

Поэтому практикующему психологу всегда нужны такие методы диагностики, которые не только дают важный материал для него как исследователя, но и обладают познавательным потенциалом для его клиентов. В конечном итоге важна не сама по себе добытая каким-либо способом информация, а то, насколько она будет принята, понята, оценена тем, кому предназначена.

Перед отбором исследовательского инструментария была также взята в поле зрения возможность получения информации по выдвинутым параметрам от родителей и детей.

Центральным понятием нашего исследования является понятие личностного поведения.

Под личностным понимается такое поведение, в основе которого лежат, с одной стороны, обращения одного субъекта к другому, являющиеся прямыми или опосредованными притязаниями и, с другой, ответы, являющиеся их прямым или опосредованным признанием (или непризнанием).

Для двустороннего изучения личностного поведения родителей были использованы методики: метод диагностики личностного поведения

Репозиторий ВГУ

Т.В. Сенько и модифицирован семейный тест отношений (FRT) Д. Антони и Е. Бине.

Метод диагностики личностного поведения родителей Т.В. Сенько [7] для изучения проявления психологического насилия в семье был предложен родителям.

Семейный тест отношений (FRT) Д.Антони и Е.Бине дает возможность для изучения проявления психологического насилия в семье с точки зрения ребенка. Он был модифицирован для получения информации и ее интерпретации по единым параметрам от родителей и детей.

Такой подход дает возможность достаточно детально изучать формы личностного поведения, проявляющиеся в межличностном поведении, а также сам процесс взаимодействия в динамике и выделять в нем структуры возникающих и изменяющихся межличностных отношений.

В основу метода изучения личностного поведения положены две парные характеристики отношения человека к человеку: доминирование-подчинение, положительность-отрицательность. Для доминирования характерно такое отношение к окружающей среде, которое предполагает возможность управления ею. Для подчинения – такое отношение, которое основывается на приспособлении к внешней среде. Положительное отношение предполагает мотив притягивания и внешне выражается в чувстве симпатии к окружающим. Отрицательное же наоборот: мотив отталкивания и чувство антипатии.

Характеристика «доминирование-подчинение» фигурирует в двух вариантах: а) сильное доминирование – сильное подчинение, б) слабое доминирование – слабое подчинение. Различные сочетания этих характеристик образуют отношения, проявляющиеся в действенном и знаковом поведении.

Эмпирическая интерпретация теоретически возможных форм отношения человека к человеку представлена в таблице.

Таблица

Возможные варианты отношения человека к человеку

отношение		положительное		отрицательное	
		действенное	знаковое	действенное	знаковое
доминирование	сильное	руководит	направляет	заставляет	приказывает
	слабое	помогает	хвалит	нападает	ругает
подчинение	сильное	подчиняется	соглашается	уступает	слушается
	слабое	доверяется	воодушевляется	терпит	переживает

Репозиторий ВГУ

Приведенные в таблице шестнадцать форм личностного поведения, предложенные Т.В. Сенько для самодиагностики личностного поведения родителя, были взяты для оценки личностного поведения родителя ребенком в семейном тесте отношений (FRT) Д. Антони и Е. Бине.

Название метода Д. Антони и Е. Бине (изучения детско-родительских отношений) звучит – Family Relations Test (FRT); русский перевод английского названия – семейный тест отношений. Под таким названием, с аббревиатурой «СТО», он описан в словаре-справочнике Л.Ф. Бурлачука и С.М. Морозова [2].

Семейный тест отношений (СТО) – проективная методика исследования детей, опубликованная Д. Антони и Е. Бине в 1957 году. Методика предназначена для обследования детей разных возрастов. В нашей стране тест семейных отношений практически не использовался. При работе с тестом были использованы методические рекомендации, составленные А.Г. Лидерсом и И.В. Анисимовой» [5], однако тест подвергся весьма значительному преобразованию в процессе его апробации и применения в исследовании и психологическом консультировании.

Как и многие проективные методы, тест основан на психоаналитических традициях, и интерпретация теста в методической литературе происходит исходя из психодинамического понимания семейных отношений. На наш взгляд, тест может успешно применяться и исследователями, которые не относят себя к представителям традиционного психоанализа. Сама процедура исследования по СТО несет желаемый психокоррекционный эффект, позволяя ребенку открыто выразить свои чувства как позитивного, так и негативного характера. Этот метод позволяет родителям получить обратную связь, представить отношения в семье глазами ребенка, что, в свою очередь, способствует большему пониманию родителями своих детей, объективации своего поведения и, как следствие, установлению более благоприятного взаимодействия в семье.

Модифицированный вариант теста семейных отношений состоит из двух частей. Первая часть – «почтовые ящики» и карточки с различными высказываниями (письмами). Для детей 4-6 лет – набор «почтовых ящиков» с силуэтами женщины (мамы) и мужчины (папы), которые могут быть приняты ребенком за родителей.

Вторая часть теста – набор карточек, на которых написаны разные высказывания (информация, сообщение, исходящие от родителей).

В оригинальном варианте Антони и Бене для детей 4-6 лет используются 28 высказываний, а для детей 6-10 лет – 68 карточек (в нашем варианте – 64).

Карточки содержат по четыре высказывания на каждую из шестнадцати форм личностного поведения родителей. Высказывания передают позицию ребенка и дифференцированы по половому признаку. Таким образом, получилось два набора карточек по 64 высказывания.

Репозиторий ВГУ

Процедура проведения

Успех проведения СТО во многом зависит от того, какой контакт установлен у психолога с ребенком. Важно, чтобы ребенок доверял взрослому. Поскольку тестирование начинается с рисунка семьи, то на этом этапе необходимо тактично задать вопросы о том, какие люди живут вместе с ребенком, какие роли в семье выполняют те персонажи, которых он изображает на рисунке, попросить ребенка пояснить некоторые детали рисунка. Необходимо выяснить у ребенка его концепцию семьи. В работе используются принципы анализа структуры рисунка семьи и интерпретация графических презентаций членов семьи, описанные в психологической литературе [9].

На следующем этапе проводится собственно сам тест СТО. Процедура обследования максимально приближена к игровой ситуации. После того как рисунок семьи выполнен и сделаны необходимые пояснения, ребенку предлагается поиграть в почту. Психолог показывает набор писем, которые ребенок в роли почтальона будет «разносить» своим членам семьи (при этом используется пространство нарисованного им рисунка семьи), расставляя около каждой фигурки «почтовые ящики» с силуэтами для писем. Психолог объясняет ребенку, что только он сам вправе решить, какое послание кому подходит, некоторые письма могут подойти сразу нескольким членам семьи (а может быть, даже всем, тогда ребенок должен сказать об этом психологу). Исследователь знакомит ребенка с Господином Никто – нарисованной на отдельном листке фигуркой мужчины в шляпе и пальто: ему надо будет посылать письма, которые не подходят никому.

Около каждой фигурки ставим свой «почтовый ящик» (коробка с прорезью). Это особенно важно для детей, которые расстраиваются из-за неравномерного распределения писем между членами семьи. Если ребенок умеет читать, то психолог предлагает ребенку решить: сам он будет зачитывать высказывания, написанные на карточках, или это будет делать психолог. Если «письмо» никому не подходит, оно опускается в «почтовый ящик» Господина Никто. Если письмо подходит сразу нескольким людям, то ребенок отдает его психологу. Исследователь отмечает в специальном бланке, кому адресован каждый пункт. Карточки предъявляются в таком порядке, чтобы положительные и отрицательные реакции распределялись равномерно, в завершение обязательно должны быть даны высказывания позитивной направленности.

Описание техники и параметров интерпретации данных:

Основными показателями являются следующие:

- личностная поведенческая активность;
- доминирование;
- подчинение;
- положительность;
- отрицательность;
- действенность;

Репозиторий ВГУ

• знаковость;
• эмоциональность;
• рациональность.

Для оценки используется шкала значений**:** никогда, редко, иногда, часто, всегда. При изучении реального поведения, если данная форма не проявляется вообще, ставится оценка «О» (*никогда)*. При одноразовом проявлении – оценка «1» *(редко)*. Если форма поведения проявляется несколько раз, ставится оценка «2» *(иногда)*. Если форма поведения многократна, то ставится оценка «3» *(часто)*. И если форма поведения носит доминирующий характер, ставится оценка «4» *(всегда)*.

Шкала оценки: О – никогда; 1 – редко; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – всегда.

Родитель оценивает личностное поведение в баллах по шкале оценки. На каждую форму личностного поведения родителя ребенку предлагается четыре варианта, количество выбранных вариантов соответствует количеству баллов по шкале оценки.

Все результаты заносятся в протокол**.** На основе результатов, занесенных в протокол, составляется диаграмма личностного поведения**,** на которой один цвет используется для того, чтобы представить, как считает родитель, какие формы поведения он применяет по отношению к ребенку, а другой – чтобы показать, как воспринимает ребенок формы личностного поведения родителя по отношению к нему.

В диаграмму включены все формы личностного поведения, выделенные в методике. Для создания возможности подробной интерпретации, полученной при обследовании информации, приведем полную характеристику каждой из 16 выделенных форм в текстовом варианте:

помогает (++ДФ): сильная положительность,
слабое доминирование,
действенное (физическое);

хвалит (++ДЗ): сильная положительность,
слабое доминирование,
знаковое;

наставляет (+ДДЗ): слабая положительность,
сильное доминирование,
знаковое;

руководит (+ДДФ): слабая положительность,
сильное доминирование,
действенное (физическое);

заставляет (–ДДФ): слабая отрицательность,
сильное доминирование,
действенное (физическое);

приказывает (–ДДЗ): слабая отрицательность,
сильное доминирование,
знаковое;

Репозиторий ВГУ

ругает (–ДЗ): сильная отрицательность,
слабое доминирование,
знаковое;
нападает (–ДФ): сильная отрицательность,
слабое доминирование,
действенное (физическое);
терпит (–ПФ): сильная отрицательность,
слабое подчинение,
действенное (физическое);
переживает (–ПЗ): сильная отрицательность,
слабое подчинение,
знаковое;
подчиняется (–ППЗ): слабая отрицательность,
сильное подчинение,
знаковое;
уступает (–ППФ): слабая отрицательность,
сильное подчинение,
действенное (физическое);
слушается (+ППФ): слабая положительность,
сильное подчинение,
действенное (физическое);
соглашается (+ППЗ): слабая положительность,
сильное подчинение,
знаковое;
воодушевляется (++ПЗ): сильная положительность,
слабое подчинение,
знаковое;
доверяется (++ПФ): сильная положительность,
слабое подчинение,
действенное (физическое).

Таким образом, оценив личностное поведение по шестнадцати параметрам, получаем следующую информацию:

1) насколько часто проявляется та или иная форма поведения;

2) что преобладает в личностном поведении родителя: доминирование (положительное или отрицательное) либо подчинение (положительное или отрицательное), действенное (физическое) или вербальное поведение, эмоциональность или рациональность;

3) какова интенсивность проявления психологического насилия в семье по наблюдаемым формам поведения;

4) как соотносится между собой проявление личностного поведения родителем и восприятие его ребенком.

Для выполнения задач исследования проведена модификация методики диагностики родительского отношения Ю.В. Баскиной (методика

Репозиторий ВГУ

«включенного конфликта»).

Методика построена по принципу «включенного конфликта». Родителю предлагается включиться в несколько конфликтных ситуаций, героем которых как бы является его ребенок. В процессе эксперимента зачитываются незаконченные рассказы с описанием конфликта, который можно решить разными способами. В них излагаются ситуации с проблемами, характерными для детей 3-7 лет. Методика проводится сначала с родителями, потом – с ребенком.

Родитель сначала должен представить, как поведет себя в подобных обстоятельствах его ребенок, затем – поставить на место героя рассказа самого себя, и, наконец, подумать, как бы он поступал по отношению к ребенку в этой ситуации в собственной роли – роли родителя. Конфликтный сюжет предлагается потому, что именно в противоречивой ситуации наиболее отчетливо проявляются личностные особенности ребенка и типичные для него способы поведения.

Родитель ставится перед сложной задачей. Ему надо как можно более точно предсказать поведение ребенка, ведь он знает, что потом его ответы будут сравниваться с ответами сына или дочери.

Однако, чтобы это сделать, нужно очень хорошо знать разные проявления ребенка, чувствовать его переживания, понимать его проблемы.

Пытаясь представить, как поступит ребенок и, сравнивая это со своим вариантом поведения в подобной ситуации, родитель невольно проецирует свое отношение к ребенку, отдельные моменты которого им актуально не осознаются.

Когда родитель рассказывает, как бы он помог ребенку решить конфликтную ситуацию, то проявляются наиболее характерные для него формы общения с ребенком.

Таким образом, методика моделирует ситуацию, в которой проявляются следующие особенности (компоненты) отношения родителя к ребенку:

1) степень родительского понимания поступков ребенка, знание его проблем, а следовательно способность адекватно предсказать его поведение в каждой конкретной ситуации;

2) способность воспринимать ребенка в перспективе, учитывать изменение его личностных особенностей в процессе развития (гибкость родительской позиции);

3) преобладающий оттенок в эмоциональном отношении к ребенку;

4) степень диалогичности родителя в воспитании ребенка, то есть способность вставать на позицию ребенка, уважать его мнение, точку зрения; стремление к совместному с ребенком видению ситуации, отношение к нему как к союзнику, эмпатическое реагирование в общении с ним;

5) сензитивность родителя, способность воспринимать и анализировать эмоциональные проявления ребенка, чувствовать его переживания;

По своей процедуре методика напоминает проективные. Испытуемым даются незаконченные рассказы, завершая которые родители проецируют разные аспекты своего отношения к ребенку.

Репозиторий ВГУ

Однако в полной мере проективной ее назвать нельзя, т.к. испытуемому дается довольно точная инструкция, а после прочтения с ним ведется целенаправленная беседа. Это облегчает интерпретацию данных. При обработке результатов субъективное отношение экспериментатора влияет меньше, чем в классических проективных приемах.

Методика выполняется сначала родителем, потом – ребенком, после чего их ответы сравниваются. В этом ее сходство с теми опросниками, в которых дублируются вопросы для родителей и детей. Но в отличие от этого диагностического приема **она воссоздает реальную жизненную ситуацию, позволяющую выявить разные стороны родительского отношения к ребенку в конкретных обстоятельствах.**

По сравнению с методом наблюдения, методика, казалось бы, дает менее достоверную информацию о реальном поведении родителя: экспериментатор не может видеть того, как ведет себя испытуемый в предлагаемых обстоятельствах. Однако она позволяет получить более направленную психологическую информацию об особенностях родительского отношения к ребенку.

Выполнение методики и интерпретация данных отнимает сравнительно немного времени. При интерпретации может проводиться как качественный, так и количественный анализ результатов.

Экспериментальный материал состоит из специально составленных рассказов. В рассказах описаны типичные конфликтные ситуации для детей 3-7 лет. При составлении рассказов были отобраны наиболее значимые ситуации для ребенка этого возраста.

Главный герой во всех рассказах – ребенок. Он является композиционным центром сюжета. Это облегчает испытуемому (ребенку) отождествление себя с героем. Кроме того, рассказы построены по типу косвенного повествования, т.е. события излагаются от третьего лица, но с позиций главного героя. Рассказы не закончены. Во всех ситуациях главный герой ставится перед конфликтной ситуацией.

Рассказы составлялись следующим образом: за образец были взяты рассказы из работы Т.П. Гавриловой [3], посвященной исследованию эмпатии у детей младшего школьного возраста; рассказы из работы Ю.В. Баскиной [1], посвященные изучению родительского отношения в семьях младших школьников; рассказы Л.Ф. Островской [6] – с описанием педагогических ситуаций в семейном воспитании дошкольников. Эти рассказы обсуждались на одном из занятий в группе родителей, дети которых посещают Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Витебска. Родителям было предложено вспомнить конфликтные ситуации, наиболее часто встречающиеся в жизни их детей. Из банка конфликтных ситуаций мы выбрали те, которые оказались знакомыми для всех и по ним написали рассказы.

После проверки соответствия текстов рассказов целям исследования оказалось необходимым провести некоторую модификацию текстов рассказов. Они были значительно сокращены. Для облегчения идентификации

Репозиторий ВГУ

с главным героем из содержания мы устранили лишние сюжетные линии и второстепенных персонажей. Таким образом, в исследовании использовались значительно модифицированные тексты по сравнению с изначальными. Всего было оставлено 10 рассказов. Каждый рассказ написан в двух вариантах (для мальчиков и для девочек)

Процедура проведения

Эксперимент проводится сначала с родителем, потом – с ребенком. Перед прочтением рассказов дается следующая инструкция родителю:

«Сейчас Вы услышите рассказы. В них описаны ситуации, часто встречающиеся в жизни детей. Рассказы не закончены. Вам предлагается их закончить так, как вам кажется, закончил бы ваш ребенок. Потом я прочту рассказы ребенку и попрошу его их закончить».

Инструкция для ребенка:

«Сейчас я прочту тебе рассказ. Он написан одним автором для детей. Рассказ не закончен: автор хотел, чтобы конец придумали сами ребята. Слушай внимательно, а потом я задам тебе несколько вопросов».

После прочтения каждого рассказа родителю задавались следующие вопросы:

1) Как поступил бы в подобной ситуации Ваш ребенок?

2) Что бы он чувствовал? (Дополнительный вопрос).

3) Почему Вы считаете, что он поступит именно так? (Дополнительный вопрос).

4) Как Вам кажется, что ответит мне сам ребенок?

5) Трудно ли Вам было отвечать на вопросы? (Дополнительный вопрос).

6) Почему трудно (легко)? (Дополнительный вопрос).

7) Что бы Вы посоветовали ребенку в подобной ситуации?

8) Что бы Вы сказали ребенку, если бы он поступил иначе? (Дополнительный вопрос).

9) Как Вы относитесь к выбору ребенка? (Дополнительный вопрос).

10) Как бы Вы повели себя, если бы сами оказались на месте ребенка?

11) Чем объясняется сходство (различие) в решении конфликтной ситуации Вами и Вашим ребенком? (Дополнительный вопрос).

После прочтения каждого рассказа ребенку задавались следующие вопросы:

1) Как бы ты повел себя в этой ситуации на месте героя рассказа»?

2) Стал бы ты советоваться с мамой (папой), как тебе поступить?

3) Что бы тебе сказал (-а) папа (мама)?

4) Как тебе кажется, как сам (-а) папа (мама) повел (-а) бы себя на месте героя рассказа?

Таков ориентировочный список вопросов. Естественно, что по ходу беседы с родителем и ребенком могут добавляться некоторые другие дополнительные вопросы (в зависимости от необходимости).

Репозиторий ВГУ

Таким образом, экспериментальная процедура состоит не только из выполнения собственно методики (ответы на тексты рассказов), но и включает целенаправленную беседу.

Параметры условно разделены на две группы: экспериментальное проявление родительской позиции, обращенной на взаимоотношения с ребенком, и экспериментальное проявление родительской позиции как личностной проблемы самого родителя.

В первую группу вошли следующие параметры:

1) адекватность предсказания ответов ребенка;

2) отношение к недостаткам ребенка как к изменяемым;

3) отношение к недостаткам ребенка как к статичным;

4) эмоциональный оттенок в отношении к ребенку – принятие;

5) эмоциональный оттенок в отношении к ребенку – отвержение;

6) степень диалогичности родителя;

7) упоминание о чувствах ребенка;

8) плоскость отношения (над, равенство, под)

Во вторую группу вошли параметры:

1) обращение родителя к собственным проблемам;

2) уверенность родителя в знаниях своего ребенка;

3) способность отделить предполагаемые ответы ребенка от собственного варианта решения конфликтной ситуации;

4) эмоциональная устойчивость родителя.

Выполнение задания ребенком отдельно от родителя анализировалось по параметру «Решение конфликта». Учитывалось сходство или различие в решении ребенком конфликтной ситуации – «за себя» и «за родителя».

Описание техники и параметров интерпретации данных:

1. Ребенка:

1 параметр – главный герой.

Все рассуждения основываются на том, что рассказ испытуемого, в сущности, это рассказ о нем самом. Он имеет сходство с испытуемым по полу и возрасту, дальнейший ход событий описывается с его точки зрения. Экспериментатор оценивает, соответствует или нет поведение ребенка его полу и возрасту, следующим образом:

а) адекватное +,

б) неадекватное –.

2 параметр – конец рассказа.

В данном случае интересует: может ли ребенок составить соответствующий рассказ по когнитивному стимулу рассказа или ситуация актуализирует неблагоприятный жизненный опыт и срабатывают механизмы самозащиты на избежание? Получает ли испытуемый удовлетворение и освобождение от тревоги, вызываемой тестом, давая очень стереотипные краткие ответы, или

Репозиторий ВГУ

он эмоционально благополучен, чтобы подойти творчески к составлению рассказа. Проводится анализ окончания рассказа по категориям:

а) счастливый +,
б) реалистичный +,
в) печальный –,
г) нереалистичный –.

3 параметр – образы родителей:
а) понимают +,
б) диалогичны +,
в) отвергают –,
г) монологичны –.

Чтобы получить данные по этому параметру, проводится качественный анализ ответов ребенка по каждому рассказу в отдельности. После этого подсчитывается частота встречаемости каждой из категорий этого параметра и делается заключение по каждому из рассказов.

4 параметр – адекватность наказания.

Чтобы получить данные по этому параметру, проводится качественный анализ ответов ребенка по каждому рассказу в отдельности. После этого подсчитывается частота встречаемости каждой из категорий этого параметра и делается заключение по каждому из рассказов:

а) соответствующее +,
б) незамедлительное +,
в) несоответствующее –,
г) отсроченное –.

5 параметр – решение конфликта (сходство ответов ребенка «за себя» и «за родителя»).

Чтобы получить результаты по этому параметру, сравниваются ответы ребенка на вопросы «Как бы ты поступил на месте героя рассказа?» и «Как бы папа (мама) поступил(-а) на месте героя рассказа?» – к каждому из рассказов.

Определяется, совпадают ли варианты решения ребенка конфликта «за себя» и «за родителя», или они различны:

а) совпадают +,
б) не совпадают –.

2. Родителя:

6 параметр– адекватность предсказания ответов ребенка.

Этот параметр показывает, насколько точно родитель может предвидеть поведение ребенка в каждой из конфликтных ситуаций, описанных в рассказах. Чтобы получить данные по этому параметру, надо сравнить ответ родителя на вопрос: «Как Вам кажется, что ответит мне Ваш ребенок?» и ответ ребенка на вопрос: «Как бы ты поступил на месте героя рассказа?» После этого подсчитывается количество рассказов, в которых ответы родителя и ребенка совпадают: 0; 1; 2; 3 и т.д.

Репозиторий ВГУ

7 параметр – уверенность родителя в знании ребенка категории:

а) уверенность +,

б) неуверенность –.

Чтобы получить данные по этому параметру, проводится качественный анализ ответов родителя по каждому рассказу в отдельности. После этого подсчитывается частота встречаемости индикаторов каждой из категорий этого параметра и делается заключение по каждому из рассказов, уверен или неуверен родитель в том, что ребенок поступит именно так, как он предсказывал. Затем подсчитывается количество рассказов, в которых проявилась уверенность.

8 параметр – отношение к чертам характера и недостаткам ребенка как к изменяемым.

Чтобы получить данные по этому параметру, проводится анализ ответов родителя – родитель упоминает или нет о личностных особенностях, чертах характера, недостатках ребенка как изменяемых:

а) упоминает +,

б) не упоминает –.

9 параметр – отношение к чертам характера и недостаткам ребенка как к статичным.

Чтобы получить данные по этому параметру, проводится анализ ответов родителя – родитель упоминает или нет о личностных особенностях, чертах характера, недостатках ребенка как неизменяемых:

а) упоминает –,

б) не упоминает +.

10 параметр – эмоциональный оттенок отношения к ребенку:

– принятие.

Под принятием, в данном случае, подразумевается позитивная эмоционально окрашенная оценка черт характера ребенка, одобрение его интересов, поступков, планов, благожелательность, удовлетворенность его поведением, солидарность с ним в трудных ситуациях, поощрение эмоциональных проявлений ребенка:

а) принятие +.

11 параметр – эмоциональный оттенок в отношении ребенка:

– отвержение.

Отвержение характеризуется негативной эмоционально окрашенной оценкой характерологических и личностных качеств ребенка, придирчивостью, раздражением по поводу реактивных, динамических характеристик поведения, общения, недовольством по поводу взаимоотношений ребенка с родителями, сверстниками, поведения его в быту; нежеланием считаться с мнением ребенка, безразличием к его эмоциональной сфере:

а) отвержение –.

12 параметр – степень диалогичности родителя.

Под диалогичностью родителя понимается способность встать на позицию ребенка; уважать его мнение, точку зрения, намерения, доверять

Репозиторий ВГУ

ему; стремление к совместному с ребенком видению ситуации, отношение к нему как к союзнику; эмпирическое реагирование, искренность и естественность в проявлении эмоций, проникновение в мир чувств и переживаний ребенка, отсутствие ярлыков и оценок в общении с ним.

Этот параметр выводится на основе анализа ответов родителей на вопрос: «Что бы Вы посоветовали ребенку в подобной ситуации?», а также ответов ребенка на вопросы: «Стал бы ты советоваться с мамой (папой), как тебе поступить?» и «Что бы сказал(-а) папа (мама)?».

13 параметр – обращение родителя к собственным проблемам.

Чтобы получить данные по этому параметру, в протоколе делают отметку: если родитель обращается к себе, к собственным трудностям, проблемам, выражает растерянность перед происходящим, проецирует свои собственные проблемы на ребенка.

14 параметр – упоминание родителя о чувствах ребенка.

Чтобы получить результаты по этому параметру, в протоколе ответов родителя при упоминании о чувствах ребенка проставляется:

а) упоминает +,

б) не упоминает –.

Итого – просчитывается количество «+» и «–» по всем параметрам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскина Ю.В. Методики диагностики родительского отношения (методика «включенного конфликта»). Дис. канд. пс. н. М., 1992.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
3. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания.: Сборник научных трудов / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981. С.122-138.
4. ДУ и семья. М., 2001.
5. Методические рекомендации по тесту «Диагностика эмоциональных состояний в семье» / Под ред. А.Г. Лидерса, И.В. Анисимовой. Обнинск, 1993.
6. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации для родителей. М., 1989.
7. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения: Учебное пособие. Мн., 1998.
8. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме: Учебное пособие. Мн., 2000.
9. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. М., 1989.
10. Hart S. Psychological maltreatment: emphasis on prevention. Eleventh Annual Colloquium of the international School Psychology Association (1988, Bamberg, Federal Republic of Germany) // School Psychology international, 1988, № 9. P. 243-255.
11. Vissing Y., Straus M., Gelles R. & Harrop J. Verbal aggression by parents and psychosocial problems children // Child Abuse and Neglest, 1991, №15. P. 223-238.

Репозиторий ВГУ

ИЗУЧЕНИЕ ОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКАМИ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Богомаз С.Л., Алексеенок Д.В.

Для изучения и оценки ситуационных особенностей жизненного пути личности была использована методика «Психологическая автобиография». Методика позволяет выявить особенности восприятия значимых жизненных ситуаций, а именно – наиболее важных событий в жизни человека, особых ситуаций, тесто связанных с личностью испытуемого. Называя значительные события своей жизни, человек преломляет их через свое «Я», поэтому методика предоставляет возможность изучить наиболее существенно связанные с личностью особенности психологической среды, или особенности восприятия ситуаций, или субъективных ситуаций в жизни человека. Направленность методики на исследование жизненного пути, способы интерпретации количественных показателей позволяют отнести «Психологическую автобиографию» к методикам событийно-биографического подхода.

Эта методика была предложена 93 учащимся 8-9 классов. Были проведены анализ и интерпретация данных по основным параметрам. Исследование проходило на базе гимназии № 2 г. Витебска.

Изучив осознание подростками событий жизненного пути, проанализируем данные по 5 параметрам.

Таблица 1

Распределение продуктивности восприятия осознаваемых подростками событий жизненного пути

Общее количество событий	Количество прошедших событий	Количество будущих событий	Количество радостных событий	Количество грустных событий
10,46±4,19	6,69±2,73	3,77±2,27	8,69±3,36	1,77±2,12
100%	63,96%	36,04%	83,08%	16,92%

Из таблицы 1 видно, что у подростков количество прошедших событий (63,96%) преобладает над количеством будущих событий (36,04%) в 2 раза. Это свидетельствует о том, что подростки более не уверены в будущих событиях, а роль прошлого опыта значительна. Количество радостных событий (83,08%) преобладает над количеством грустных событий (16,92%) в 5 раз, что говорит об оптимизме подростков. В будущем подростки как бы «обобщают» события, называя наиболее существенные моменты в жизни человека, связанные с получением образования, трудоустрой-

Репозиторий ВГУ

ства, а также браком или рождением детей. Прошлое же отражается в конкретных событиях, которые были в их жизни («Поступил в 1-й класс гимназии», «Первый раз поехал в Польшу», «Развод родителей», «Родилась моя сестра», «Сдала экзамены в 8-й класс»).

В целом – продуктивность осознания подростками событий жизненного пути достаточно высока (10,46), однако следует отметить и тот факт, что у подростков наблюдается очень значительный разброс количества событий, что свидетельствует о том, что на количество событий влияют индивидуальные особенности подростка. Есть подростки, продуктивность которых равна 4, а есть те, у которых она равна 14.

Таблица 2

Распределение событий по оценке значимости («весу»)

Общий «вес» событий	«Вес» прошедших событий	«Вес» будущих событий	«Вес» радостных событий	«Вес» грустных событий
46,13±19,81	28,54±12,53	17,59±11,24	36,77±16,23	9,36±9,19
100%	61,87%	38,13%	79,71%	20,29%

Из таблицы 2 следует, что «вес» прошедших событий (61,87%) в осознании подростков играет более существенную роль, чем «вес» будущих событий (38,13%) – в 1,5 раза, «вес» радостных событий (79,71%) превалирует над весом грустных событий (20,29%) в 4 раза. Распределение событий по оценке значимости имеет по всем пунктам значительный разброс.

Таблица 3

Распределение показателей количества событий, оказавших различное влияние на подростков

Количество значительных событий	Количество событий умеренного значения	Количество грустных событий
8,89±4,25	1,68±0,71	1,62±0,99
72,79%	13,85%	13,36%

Одно и то же событие может иметь различную значимость для различных людей. Из осознанных событий у подростков преобладают значительные события (72,79%). Количество событий умеренного значения и количество менее значительных событий практически равно (соответственно 13,85% и 13,36%). Следовательно, подростки указывают значимые

Репозиторий ВГУ

для них события, которые произошли в их жизни и оказали на них значительное влияние. Среди значительных положительных событий подростки называли такие, как «Я поступила в гимназию», «Я родился», «Ездила в «Зубренок», то есть связанные с учебой, с проведением свободного времени. Среди значительных негативных событий отмечались такие, как смерть, состояние здоровья.

Количество значительных событий в 5,5 раз больше, чем количество событий умеренного значения и чем количество менее значительных событий. Наблюдается особенно большой разброс количества значительных событий.

Таблица 4

Распределение среднего времени ретроспекции и антиципации событий

Среднее время ретроспекции			Среднее время антиципации		
Радостные события	Грустные события	События в целом	Радостные события	Грустные события	События в целом
4,59±2,70	13,39±3,51	4,27±2,29	5,42±6,61	3,25±3,18	6,67±10,04
20,63%	60,18%	19,19%	35,33%	21,19%	43,48%

При сопоставлении степени удаленности событий в прошлое и будущее оказалось, что существует склонность называть более отдаленные будущие события и более близкие прошлые. Это связано со значимостью прошлого опыта для подростков и сложностью предсказания будущего.

Грустные события в прошлом переживаются подростками гораздо длительнее, чем радостные (сравните: 13,39 и 4,59). Это связано с восприимчивостью подростков, с особенностями их образа «Я», застенчивостью, неуверенностью в себе, комплексами. В будущем – переживаются длительнее радостные события.

Следует отметить значительный разброс распределения среднего времени антиципации событий в целом (10,04) и радостных событий (6,61).

Таблица 5

Распределение «веса» событий в зависимости от их содержания по типу событий

Тип событий			
I Биологический тип	II Личностно-психологические изменения	III Изменения физической среды	IV Изменения социальной среды
1,55±1,08	7,75±3,50	1	2,19±1,28
12,41%	62,05%	8,01%	17,53%
3	1	4	2

Репозиторий ВГУ

На первом месте у подростков находятся личностные изменения, охватывающие широкий спектр различных событий и, вероятно, наиболее непосредственно характеризующие особенности адаптации. Эти изменения составляют 62,05%. На втором месте – изменения социальной среды (17,53%), что в 3,5 раза меньше, чем личностные изменения. Третье место занимают изменения биологического типа (12,41%), что в 5 раз меньше, чем личностные изменения. Наименее значимы изменения физической среды (8,01%).

Такое распределение по типам может быть связано с изменением в подростковом возрасте потребностной сферы, с ростом значения самопознания и саморазвития. Социальные события связаны с присутствием другого человека, групп людей.

Наблюдается значительный разброс «веса» событий в зависимости от их содержания по личностному типу событий.

Таблица 6

Распределение «веса» событий в зависимости от их содержания по видам событий

Вид событий											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1,97± 1,19	10	1,71± 1,38	1,53± 1,23	1,67± 0,93	3,33± 2,10	1,50± 0,71	2,29± 1,12	1,26± 0,45	4,32± 1,72	1,13± 0,46	1,69± 1,01
8,42 %	4,27 %	7,31 %	6,54 %	7,14 %	14,23 %	6,41 %	9,79 %	5,38 %	18,46 %	4,83 %	7,22 %
4	12	5	8	7	2	9	3	10	1	11	6

Рассматривая виды событий, следует указать, что на первом месте находятся события, связанные с учебой (18,46%); на втором месте – события, связанные с образом себя (14,23%); третье место занимают события, связанные с межличностными отношениями (9,79%). Но чаще всего назывались события типа: «Сдала экзамены в 8 класс», «Участвовал в олимпиаде по математике», «Приехала подруга», «Познакомился с новыми друзьями». Наименее значимы события, касающиеся работы (4,83%) и брака (4,27%).

Подводя итоги изучения осознания подростками событий жизненного пути, следует отметить:

– преобладание количества прошедших событий над будущими и радостных над грустными;

– «вес» прошедших событий больше «веса» будущих событий, «вес» грустных событий меньше «веса» радостных событий;

– количество значительных событий доминирует над количеством событий умеренного значения и менее значительных событий;

Репозиторий ВГУ

– у подростков по степени удаленности событий более отдалены события будущего, а длительнее переживаются грустные события в прошлом и радостные в будущем;

– личностно-психологические изменения преобладают над другими типами (биологическим, изменениями окружающей и социальной среды);

– события, связанные с учебой, с образом себя, с межличностными отношениями превалируют над другими видами событий;

– кроме вышеназванных особенностей, необходимо отметить у подростков значительный разброс:

– по распределению продуктивности осознания событий (общему количеству событий и количеству радостных событий);

– по оценке значимости («весу») событий;

– по количеству значительных событий;

– по среднему времени антиципации – у радостных событий и событий в целом.

МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Игнацкая О.Е.

В основу теста положена методика незаконченных предложений Сакса и Леви.

Данная проективная методика исследует нравственную сферу личности, ее направленность, как систему смысловых отношений человека к миру, людям, себе, представленную на трех уровнях: эгоцентрическом, группоцентрическом, просоциальном.

Эгоцентрическая направленность отражает потребительское отношение к окружающей среде как к объекту удовлетворения собственных потребностей, исходным моментом при котором является личное удобство, выгода.

Следующая группоцентрическая направленность характеризует расширение собственных границ до близкого окружения (семья, группа). Критерием деления отношения в данном случае является принадлежность к категории «своих» либо «чужих».

При выраженной просоциальной направленности личности границы между «ближними» и «дальними» стираются, в своих поступках, отношении человек ориентируется, прежде всего, на нужды, потребности всех: других, себя. Для него характерна внутренняя устремленность на благо человечества в целом.

Инструкция: «Вам необходимо закончить следующие предложения одним или несколькими словами».

Репозиторий ВГУ

1. В общении с людьми…
2. Для человека важно…
3. Я хотел бы, чтобы мой отец…
4. Главное в жизни это – …
5. Окружающим людям…
6. Я был бы счастлив, если бы…
7. Проблемы других…
8. Когда человек поступает неправильно по отношению к другим…
9. Мой девиз:
10. Я хотел бы, чтобы мама…
11. Быть честным в наше время…
12. Я бы хотел…
13. Когда я сталкиваюсь с несправедливостью…
14. Я бы хотел, чтобы в моем характере были такие качества как…

Обработка результатов.

За вариант ответа, соответствующего эгоцентрической направленности, начисляется –1 балл, группоцентрической – +1 балл, просоциальной – +2 балла. В случае неопределенных, нейтральных ответов – 0 баллов. Все значения суммируются, после чего выводится итоговый показатель в Z-оценках.

Распределение значений в пределах от –14 до – 1 свидетельствует о преобладании эгоцентрической направленности личности; чем ниже показатель, тем характеристика более выражена. От 1 до 14 – группоцентрической, от 15 до 28 – просоциальной. В последних двух случаях более высокие значения соответствуют выраженной направленности данного типа. Итоговый показатель, стремящийся к нулю, будет характерен для недостаточно определенных, связанных со включением защитных механизмов, ответов. Возможен дальнейший перевод Z-оценок в стены.

ДИАГНОСТИКА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

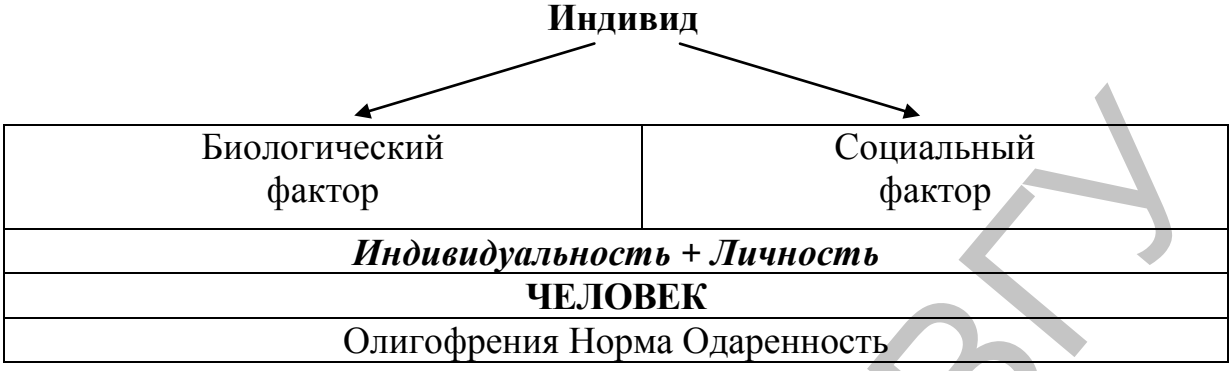
Краско М.М.

Креативность – это способность удивляться и познавать,
умение находить решения в нестандартных ситуациях,
это нацеленность на открытие нового
и способность к глубокому познанию своего опыта.
Э. Фромм

В процессе обучения (при осуществлении работы с учащимися) возникает необходимость организовать деятельность по выявлению одаренных учащихся, т. к. влияние на развитие одаренности – это одна из важнейших задач психологии.

Репозиторий ВГУ

На развитие индивида в онтогенезе воздействуют два основных фактора: биологический и социальный.



Индивидуальность мы понимаем как биологическое качество индивида, которое включает особенности влияния на психику опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной, мочеполовой, пищеварительной, эндокринной и нервной систем.

Мозг разных людей обладает неодинаковой способностью осваивать и пользоваться различными типами кодов: зрительно-пространственным, словесным, акустически-образным, буквенным и цифровым. Врожденные особенности мозга и условия развития в первые годы жизни предопределяют преимущественную склонность пользоваться теми или иными кодами информации.

Личность мы рассматриваем с позиций А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского как социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, а также характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде.

Проблема диагностики креативности в психологии рассматривается в различных аспектах:

– Концепция Дж. Гилфорда (Y.P. Guilford) и Э.П. Торренса (E.P. Torrance).

Гилфорд выделяет шесть параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; гибкость; оригинальность; способность усовершенствовать объект; способность решать проблемы. На основе этих предпосылок разработаны тесты исследования способностей (ARP), которые тестируют преимущественно дивергентную продуктивность.

Всего в батарее тестов Гилфорда 14 субтестов, из них 10 – на вербальную креативность и 4 – на невербальную. Тесты предназначены для старшеклассников и людей с более высоким уровнем образования. Надежность тестов Гилфорда колеблется от 0,6 до 0,9. Время выполнения тестов ограничено.

Торренс под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии. Он считает,

Репозиторий ВГУ

что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата. Идеальный, по Торренсу, тест должен тестировать протекание всех указанных операций, но в реальности Торренс ограничивается адаптацией и переработкой методик Южно-калифорнийского университета для своих целей.

Надежность тестов Торренса (по данным автора) очень велика: от 0,7 до 0,9. Вербальные тесты более надежны, чем изобразительные. В отличие от тестов Гилфорда, тесты Торренса предназначены для более широкого спектра возрастов: от дошкольников до взрослых.

– Аспект М. Воллаха (M.A. Wollach) и Н. Когана (N.A. Kogan).

Эти авторы высказываются против жестких лимитов времени, атмосферы соревновательности. Для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка. Многие исследователи показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация, мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей.

– Концепция С. Медника (S.A. Mednich).

Медником разработан тест RAT (тест отдаленных ассоциаций). Он полагает, что в творческом процессе присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющие. По мнению Медника, чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс ее решения.

– «Теория инвестирования» Р. Стернберга (R. Sternberg).

Р. Стернберг и Д. Лаверт считают креативным такого человека, который стремится и способен «покупать идеи по низкой цене и продавать по высокой». По Стернбергу, творческие проявления детерминируются шестью основными факторами: интеллектом как способностью; знанием; стилем мышления; индивидуальными чертами; мотивацией; внешней средой.

Креативность предполагает, с точки зрения Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих.

– Подход В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой.

Данные исследований этих ученых свидетельствуют, что число воспроизводящих ответов очень велико, но вариативность таких ответов низкая. Вариативность семантически не связанных со стимулом ответов очень велика, так как здесь нет смысловых ограничений, число же таких ответов невелико. Оригинальные ответы как бы занимают промежуточное положение.

Крайним вариантом полной свободы является творческая деятельность в свободной ситуации. По определению Пиаже, интеллект есть способность адаптирования к трудным условиям. Следовательно, интеллект

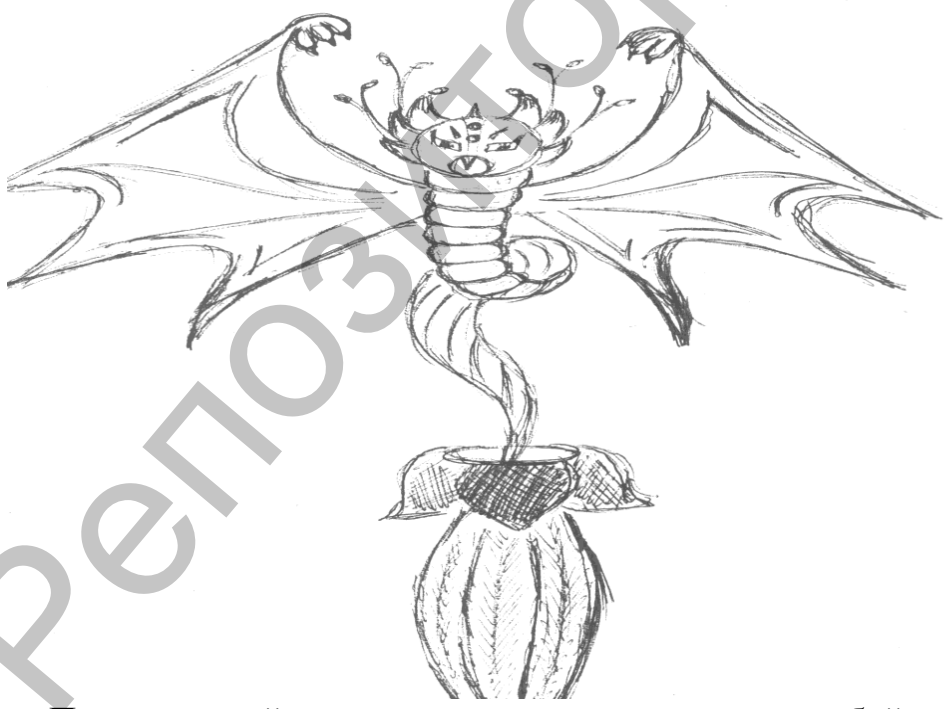
Репозиторий ВГУ

максимально активизируется в условиях тестирования, предъявляющих жесткие требования к адаптационным возможностям индивида.

При диагностике невербальной креативности необходимо учитывать, что креативность проявляется в полной мере только в благоприятных условиях. Неблагоприятные функциональные состояния, сложные условия проведения, недостаточно доброжелательная атмосфера тестирования резко снижают результаты. Поэтому перед проведением тестирования необходимо создать благоприятную обстановку, свести до минимума мотивацию достижения успеха и сориентировать тестируемых на проявление своих скрытых способностей. При этом лучше избегать открытого обсуждения предметной направленности методики, то есть не нужно сообщать о том, что тестируются творческие способности. Тест можно представить как методику на «оригинальность». Время тестирования по возможности не ограничивают.

При ориентировочной диагностике мы использовали методики: тест Торренса, опросник Г. Дэвиса, тест «Необычное использование предметов», а при комплексном исследовании к ним еще добавляются тест структуры интеллекта Амтхауэра, «Прогрессивные матрицы» Равена, тест «Несуществующее животное», создание модели по творческому источнику.

Орхогорганидия



Предлагаемый вариант методики представляет собой набор картинок с некоторым набором элементов (линий), используя которые испытуемым необходимо дорисовать картинку до некоторого осмысленного изображения. В данном варианте теста используется 6 картинок. Данные картинки не дублируют по своим исходным элементам друг друга. Они дают наиболее надежные результаты.

Репозиторий ВГУ

Незавершенные фигуры

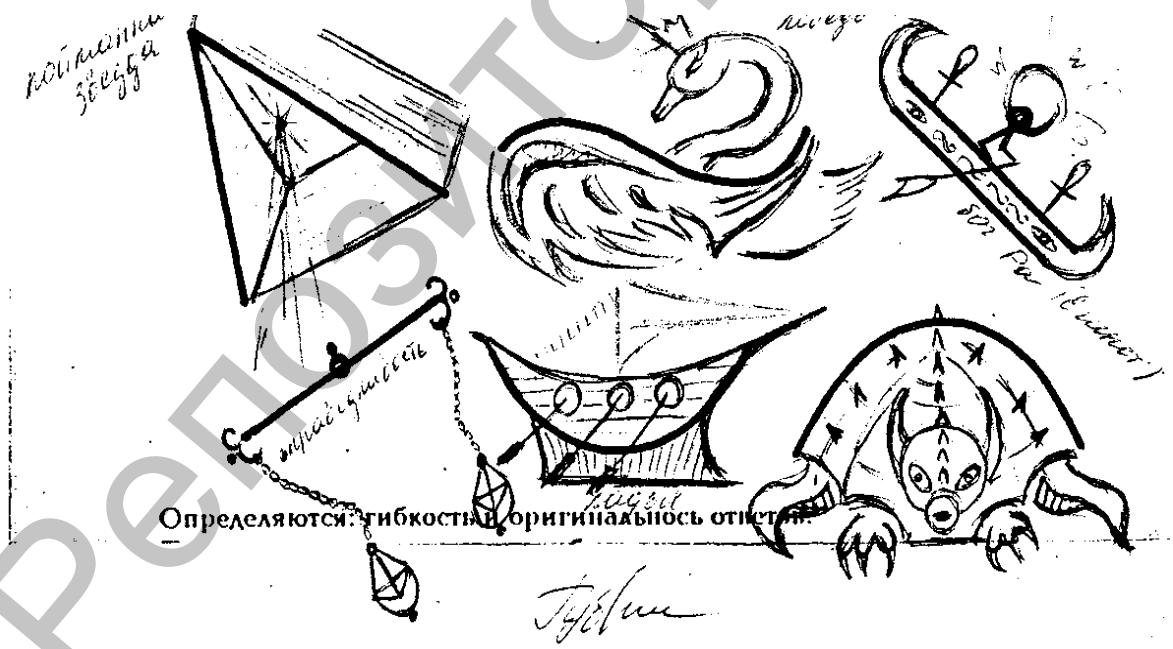
Инструкция:

Дорисуйте следующие фигуры до целой картинки, придумайте и напишите к ним названия. Можно давать несколько картинок по каждой фигуре.



Определяются: гибкость и оригинальность ответов.

Завершенные фигуры



Определяются: гибкость и оригинальность ответов.

В оригинальном тесте Торренса используется несколько показателей креативности. Наиболее значимый из них – оригинальность, непохожесть созданного испытуемым изображения на изображения других испытуемых. Другими словами, оригинальность понимается как статистическая редкость ответа. Следует, однако, помнить, что двух идентичных изобра-

Репозиторий ВГУ

жений не бывает, и, соответственно, говорить следует о статистической редкости типа (или класса) рисунков. Поскольку тест используется для диагностики невербальной креативности, то названия картинок, даваемые самими испытуемыми, из последующего анализа исключаются и используются только в качестве вспомогательного средства для понимания сути рисунка.

Показатель «оригинальность» рисунка в нашем случае оценивался исходя из всего массива данных и подсчитывался по следующей формуле:

$$Or = 1 – (X – 1) / (Xmax – 1) ,$$

где Or – оригинальность данного типа рисунка; X – количество рисунков данного типа; Xmax – максимальное количество рисунков в типе среди всех типов рисунков для данной выборки испытуемых.

Индекс оригинальности подсчитывался как средняя оригинальность по всем картинкам. Если оригинальность рисунка равнялась 1,00, то такой рисунок признавался уникальным. Дополнительно подсчитывался индекс уникальности, определяемый как количество уникальных картинок для данного испытуемого.

Наряду с показателем «оригинальность» в тесте используется показатель «беглости» выполнения, определяемый как количество рисунков за исключением повторяющихся (без существенных вариаций) и нерелевантных. Под нерелевантными понимаются рисунки, не включающие в себя линии стимульного материала или не являющиеся составной частью рисунка. При адаптации методики в наших условиях данный показатель оказался малоинформативным. При наличии нерелевантных рисунков, как правило, наблюдался процесс перехода от неоригинальных рисунков к оригинальным и уникальным, то есть имел место последовательно разворачиваемый во времени процесс перехода к творческим решениям.

Такой показатель, как «гибкость», достаточно хорошо работает в субтесте «Параллельные линии», где требуется дорисовать до осмысленного изображения двенадцать пар параллельных линий. «Гибкость» в данном случае подразумевает наличие различных типов изображений для каждой пары линий и легкость перехода от одного типа изображения к другому. В случае с различным стимульным материалом, предлагаемым для дорисовки, такой показатель вряд ли осмыслен и при его определении как «количество различных категорий изображений» малоотличим от оригинальности. Показатель «сложности» изображения, понимаемый как «тщательность разработки рисунка, количество дополнений к основному рисунку и т. д.», на наш взгляд, характеризует скорее некоторый «изобразительный» опыт испытуемого и определенные личностные черты (например, эпилептоидность, демонстративность), чем характеристики креативности. В данном варианте теста эти показатели не используются.

Репозиторий БГУ

Обработка результатов тестирования

Интерпретация результатов тестирования по данному тесту достаточно сильно зависит от специфики выборки, поэтому адекватные и надежные выводы об отдельном человеке можно получить только в рамках данной выборки или схожей с ней. В данном случае представлены рисунки для выборки учащихся индустриально-педагогического колледжа, и соответственно можно достаточно хорошо оценивать невербальную креативность людей такого или схожего контингента. Если выборка сильно отличается от предлагаемой, то необходимо анализировать результаты по всей новой выборке и только тогда давать заключения об отдельных людях.

Для оценки результатов тестирования предлагается следующий алгоритм действий. Сначала создается атлас типичных рисунков, затем необходимо сопоставить дорисованные картинки с имеющимися в атласе и при нахождении схожего типа присвоить данному рисунку оригинальность, указанную в атласе. Если в атласе нет такого типа рисунков, то оригинальность данной дорисованной картинки считается 1,00. Индекс оригинальности подсчитывается как среднее оригинальностей всех картинок.

Пусть первый рисунок схож с картинкой 1,5 атласа. Ее оригинальность – 0,74. Второй рисунок схож с картинкой 2,1. Ее оригинальность – 0,00. Третий рисунок ни на что не похож, но первоначально предлагаемые к дорисовке элементы в рисунок не включены. Такая ситуация интерпретируется как уход от задания и оригинальность данного рисунка оценивается 0,00. Четвертый рисунок отсутствует. Пятый рисунок признан уникальным (ни на что в атласе не похожим). Его оригинальность – 1,00. Шестой рисунок оказался схожим с картинкой 6,3 и его оригинальность – 0,67. Таким образом, суммарный балл для данного протокола – 2,41 / 5 = 0,48.

При оценке оригинальности данного рисунка следует принимать во внимание, что иногда «типичные» рисунки появляются в ответ на нетипичные для них стимулы. В атласе такие случаи дублирования не приводятся, и оригинальность таких рисунков следует оценивать по имеющимся для других картинок изображениям. В нашем случае оригинальность такого рисунка, появившегося на второй картинке, оценивается 0,00 баллами.

Индекс уникальности (количество уникальных картинок) данного протокола – 1.

Процентильная шкала:

1 – процент учащихся, результаты которых превышают указанный уровень

2 – значение индекса оригинальности

3 – значение индекса уникальности

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	0,95	0,76	0,67	0,58	0,48	0,00
3	4,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00

Репозиторий ВГУ

Используя процентильную шкалу, построенную для этих двух индексов, можно определить место данного человека относительно предлагаемой выборки и соответственно сделать выводы о степени развития у него невербальной креативности.

Результаты рассмотренного выше протокола показывают, что данный человек находится на границе 80%. Это означает, что примерно у 80% людей в данной выборке невербальная креативность (по индексу оригинальности) оказалась выше, чем у него. Однако индекс уникальности у него выше и только 20% имеют индекс более высокий. Для оценки креативности как таковой большее значение имеет индекс уникальности, показывающий, насколько действительно новое может создать человек, но дифференцирующая сила предлагаемого индекса мала и поэтому как вспомогательный используется индекс оригинальности.

Эта методика использовалась для диагностики студентов Витебского государственного индустриально-педагогического колледжа на отделениях: технология и конструирование швейных изделий; парикмахерское искусство и декоративная косметика. После отбора лучших результатов студентам давался творческий источник и по этому источнику создавалась модель женского платья и прически.



Репозиторий ВГУ

ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА МЕДИА-ПРОПАГАНДЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Шульженко О.В., г. Минск

На фоне несоответствия потенциальных возможностей быть здоровым, предоставляемых современными достижениями медицинской науки и технологии, и реального состояния дел в практике здравоохранения, особое значение приобретает роль человека в борьбе за собственное здоровье. Очевидно, что успех в распространении и укреплении здорового образа жизни может быть достигнут лишь совместными усилиями специалистов-медиков и населения. Результаты во многом зависят от психологических особенностей и поведения последних, а также от эффективности коммуникации между сторонами, участвующими в данной социальной практике. Доступна ли обывателям информация о том, как сохранить и укрепить свое здоровье? В какой степени она используется в повседневной жизни?

Из истории пропаганды здорового образа жизни известно, что, к сожалению, само по себе обладание соответствующей информацией не обеспечивает гарантии здорового поведения [6, 12]. Социальные психологи отмечают, что установки и поведение, связанные с сохранением собственного здоровья, имеют сложную детерминацию и оказать на них существенное воздействие не просто. Исследователи указывают на серьезные естественные препятствия, психологические и социальные, из-за которых убеждающее воздействие призывов к здоровому образу жизни серьезно ограничено. Сюда включают: удовольствие от большинства вредных привычек; необоснованный оптимизм большинства людей в отношении своего здоровья; скептическое отношение к сообщениям о здоровом образе жизни и активную конкуренцию в виде сообщений противоположного характера [9].

Масс-медиа обладают серьезным потенциалом в оказании позитивного воздействия на образ жизни людей, но этот потенциал до сих пор полностью не раскрыт. Социальная психология уделяет достаточно серьезное внимание эмпирическим исследованиям и практическим рекомендациям касательно того, какие формы и техники убеждающей коммуникации наиболее эффективны, и как их можно использовать в медиа-пропаганде здорового образа жизни. В то же время здесь до сих пор отсутствуют внятные ответы на вопросы общего характера (о том, какова природа и динамика представлений и установок в области здоровья; как строится общение и взаимодействие между медиками, государством, и населением – как социальными группами, участвующими в практике здравоохранения; каковы основные механизмы социального влияния в данной сфере жизни и др.) – без которых сложно оказывать планомерное пропагандистское воздействие. Внимания требует теоретико-методологическая база социально-психологи-

Репозиторий ВГУ

ческих исследований в указанной проблемной области, чей односторонний характер представляет собой потенциальное препятствие для дальнейшего научного прогресса в практике пропаганды здорового образа жизни.

Пропагандистское воздействие, осуществляемое в медиа-коммуникациях в расчете на массовую аудиторию, является одной из самых распространенных форм деятельности, направленной на формирование ответственного отношения к здоровью. Концептуальной основой такого рода воздействий являются теории убеждающей коммуникации, разработанные, главным образом, в рамках когнитивно-бихевиорального направления социальной психологии. К настоящему времени здесь наиболее полно раскрыты возможности одностороннего коммуникативного воздействия на формирование индивидуальных установок. Данная модель предполагает, что установки формируются в процессе самостоятельного усвоения и обработки информации индивидом [2, 9]. Большое количество специальных экспериментальных исследований, проведенных в рамках данной концепции, привело к разработке системы приемов коммуникативного воздействия, которые широко используются в рекламе и пропаганде. Но практика убеждающих кампаний показала, что применение разработанных в рамках когнитивно-бихевиорального подхода техник убеждающего воздействия не гарантирует ожидаемого эффекта. В частности, в области пропаганды здоровых привычек исследователями зафиксирована довольно низкая эффективность медиа-пропаганды в сравнении с непосредственным общением [12].

Можно предположить, что в определенной степени неудачи массовых пропагандистских кампаний связаны с теоретико-методологическими ограничениями упомянутого выше социально-психологического подхода к формированию аттитюдов, в центре которого – предположение о том, что объектом пропаганды является отдельный индивид, самостоятельно обрабатывающий (более или менее качественно) предлагаемую средствами массовой коммуникации (СМК) информацию. Что собой представляют накопленные социальной психологией эмпирические данные по проблемам медиа-пропаганды? Как уже отмечено выше, социально-психологические исследования, посвященные целенаправленному изменению установок и поведения в коммуникации, проводились и проводятся, как правило, в контролируемой лабораторной обстановке. Данный подход, основанный на позитивистской логике, имеет ряд преимуществ, поскольку позволяет исследователю изучить и доказать каузальные связи между выделенными им основными переменными (в данном случае – факторами убеждающей коммуникации и ее эффектами). В то же время этот подход имеет ряд ограничений. В лабораторной обстановке, когда индивид изолирован от «посторонних» внешних влияний, возможно изучение, главным образом, индивидуальных когнитивных процессов. Этим можно объяснить традиционную для этого подхода сферу интересов. Основное внимание здесь сфо-

Репозиторий ВГУ

кусировано на поведении и психологических характеристиках индивида и возможности оказания на них непосредственного влияния. Как отмечает один из известных представителей когнитивного подхода в пропаганде Ф. Зимбардо, социальная психология сосредоточена на том, что происходит у человека в голове, и том, как на его мысли, чувства и поступки могут повлиять другие люди [9].

Основные результаты, которые предоставил данный подход практикам рекламы и пропаганды, – данные о закономерностях формирования индивидуальных установок в условиях специально организованной коммуникации, когда одна из сторон имеет широкие возможности манипулировать индивидуальными процессами обработки информации. Но нельзя упускать из вида тот факт, что такие манипуляции, возможные в ситуации искусственной изоляции, в реальной жизни часто становятся невозможными. В социально-психологической литературе накоплено значительное количество данных о так называемых «групповых эффектах», когда на пути убеждающего воздействия становятся те агенты социального влияния, которые в обычной жизни постоянно действуют на поведение и установки индивидов.

Упорная вера в явно провалившиеся пророчества, которую демонстрируют члены религиозных общин при взаимной поддержке, рецидивы у «перевоспитанных» преступников и наркоманов при возвращении в привычную социальную среду – эти и другие примеры свидетельствуют о том, что социально-психологические процессы в группах, к которым принадлежит индивид, задают определенные ограничения для внешнего по отношению к ним пропагандистского воздействия [2, 7, 9]. Можно сказать, что для индивида существуют основные, или естественные, субъекты социального влияния, задающие систему социальных представлений с их нормативными, ценностными аспектами. Это группы идентификации или значимое непосредственное окружение индивида. Почему непосредственное общение как источник социального влияния гораздо эффективнее высокотехнологичной медиа-пропаганды, построенной с учетом факторов убеждающего воздействия? В ответе на данный вопрос может содержаться важная для понимания природы социального влияния и динамики индивидуальных представлений информация.

Существуют основания полагать, что формирование и изменение представлений о здоровье и болезнях (а также о других важных вещах) находятся большей частью вне сферы индивидуальной компетенции. Они формируются и поддерживаются социальными общностями в коммуникациях и повседневной практике в соответствии с уникальным культурно-историческим контекстом их существования [15, 20]. К наиболее существенным препятствиям для прямого убеждающего воздействия на индивидуальные установки и поведение по поводу здорового образа жизни следует отнести тот факт, что они по существу базируются на обыденных групповых репрезентациях данной области действительности. Для более эф-

Репозиторий ВГУ

фективной пропаганды здорового образа жизни важно учитывать и групповой уровень формирования соответствующих представлений и установок. На данном уровне пропагандистского воздействия, возможно, придется учитывать и использовать другие социально-психологические закономерности, которым в настоящее время специалисты в области пропаганды уделяют мало внимания. Необходимым условием успеха социальной рекламы является тщательное изучение аудитории как социальной группы – со своей историей, внутренними групповыми процессами, нормами, представлениями о действительности.

Изолированные от социального окружения индивиды, самостоятельно вырабатывающие свою точку зрения по всем вопросам жизни, – абстракция, созданная в социальной психологии для удобства проведения «строгих» экспериментов. Индивиды ориентируются в социальном мире, в значительной степени опираясь на системы представлений и убеждений, сформированных на коллективном уровне, – той общностью, к которой они принадлежат. Общение, социальное взаимодействие, включение в социальные практики (начиная от усвоения языка и далее) – те процессы, которые позволяют индивиду приобретать концепции и правила в тех областях жизни, относительно которых он может вообще не иметь опыта непосредственного восприятия и деятельности. Теория социальных репрезентаций учитывает эти существенные моменты и по этой причине может рассматриваться как более перспективная концептуальная основа пропагандистского воздействия [13, 15, 20]. Следуя логике данной теоретической концепции, разработка приемов непосредственного воздействия на индивидуальные установки и поведение должна быть дополнена изучением возможностей воздействия на групповые процессы формирования убеждений и норм поведения. Для пропаганды, ориентированной на массовую аудиторию медиа-коммуникаций, одним из основных социально-психологических процессов, опосредующих эффекты внешних пропагандистских воздействий, являются процессы социальных репрезентаций [18].

Согласно такому, более социальному подходу к процессам познания, массовое пропагандистское воздействие всегда сталкивается не только с проблемами влияния на индивидуальные когнитивные процессы, но и с проблемами влияния на групповые процессы формирования убеждений и норм поведения. Данные процессы имеют своеобразную природу и динамику. Массовые коммуникации в ходе общественно-исторического развития приобрели особое значение для групповых процессов познания. Именно в этом и заключается их потенциал в плане позитивных изменений в обществе. В настоящее время в качестве теоретической модели социально-психологических исследований медиа-пропаганды целесообразно использовать теорию социальных репрезентаций, где учтены указанные выше принципиальные моменты.

Репозиторий ВГУ

Кратко рассмотрим предоставляемую данной теорией схему формирования и изменения социальных представлений с участием СМК. Массовые коммуникации (в том числе пропагандистского характера) наряду с повседневной практикой и непосредственным общением выступают пространством, где локализованы процессы социальных репрезентаций – процессы когнитивно-конструктивного характера, субъектами которых выступают социальные общности. Можно предположить, что основные эффекты медиа-пропаганды связаны с ее влиянием на текущие процессы формирования социальных репрезентаций в обществе и как таковые должны исследоваться с привлечением адекватных теоретических моделей и методов. Это одно из основных теоретических положений, которое может быть обосновано с опорой на подход методологической триангуляции, когда для описания и концептуализации изучаемых феноменов привлекаются данные, полученные в различных теоретических подходах с помощью различных методов. В частности, по проблемам пропаганды здорового образа жизни существует достаточно большое количество эмпирических данных, накопленных представителями различных дисциплин и теоретических направлений. Последовательная триангуляция, при которой полученные при помощи одной методологии данные применяются в качестве основания для последующей разработки проблемы с привлечением альтернативной методологии, может быть использована как основа теоретического анализа проблем массового пропагандистского воздействия в области психологии здоровья [17].

Категория социальных репрезентаций определяет знания и убеждения, обеспечивающие интеграцию социальной общности, в качестве коллективных по производству и функционированию, символических по характеру и обладающих особым статусом для индивидов, являющихся членами данной общности [20]. Социальные репрезентации принимаются индивидом как членом определенной социальной группы и как участником определенных коллективных практик при посредстве процессов социальной идентификации. Таким образом, социальные репрезентации можно рассматривать в качестве психологических характеристик членов определенной группы, сформированных на коллективном уровне, в коммуникациях и совместной деятельности. Социальные функции такого рода знаний и убеждений в поддержании совместных практик и определенных отношений между субъектами социальной общности, которые более подробно будут обсуждаться ниже, предполагают преобладание ценностных, концептуальных его аспектов над данными эмпирического опыта [20]. В связи с этим наиболее адекватным теоретико-методологическим контекстом исследования социальных репрезентаций и их формирования под воздействием пропаганды в массовых коммуникациях следует считать концепцию социального конструктивизма. Соединение когнитивизма и конструктивизма в исследовательской модели социальных репрезентаций позволит

Репозиторий ВГУ

достаточно четко определить отношение между индивидуальными и групповыми процессами социального познания, коммуникациями и социальной практикой, а также воспользоваться более продуктивной в изучении контекстно зависимых, культурно и исторически относительных объектов, каковыми являются социальные репрезентации, методологией. Целесообразно исследовать социальные представления как результат согласованного выбора между их многочисленными значениями, а также обратить серьезное внимание на факторы, детерминирующие этот выбор [20]. Такой конструктивистский подход откроет исследователям путь продуктивного взаимодействия с другими социально-психологическими теориями, в частности дискурсной психологией, которая рассматривает динамику развития отношений социальных субъектов, выраженную в попытках определенным образом конструировать понимание действительности и таким образом направлять поведение других в заданное русло.

Социальные репрезентации, в соответствии с парадигмой конструктивизма, рассматриваются авторами теории не как статичные, довлеющие над жизнью общества (как это представлял себе, в частности, Э. Дюркгейм) [13]. Они динамичны; и их динамика представляет собой конструктивно-познавательную активность социальных общностей, которые формируют, изменяют, воспроизводят те или иные концепции действительности в коммуникациях и социальных практиках. Данное положение уточняет механизмы действия представлений, идущих из прошлого, на настоящее. Прошлое не является неизменной данностью, в которой социальные репрезентации навязываются нам с непреодолимой силой. Скорее действие представлений, идущих из прошлого, необходимо понимать как процесс, развивающийся внутри текущих коммуникаций и социальных практик. Можно предположить, что субъекты, поддерживающие практики и реализующие в них свои интересы, заинтересованы и в сохранении соответствующих концепций действительности. То же можно сказать и о возникновении в поле коммуникаций новых концепций действительности – за их продвижением находятся социальные субъекты, которые пытаются инициировать изменения в социальной практике и повлиять на поведение остальных ее участников путем трансформации этих, поначалу абстрактных, концепций в действующие модели обыденного сознания.

По мнению авторов теории, коммуникации играют ведущую роль в процессах социальных репрезентаций. Согласно Московичи, коммуникации – основной процесс, внутри которого существуют и развиваются социальные репрезентации, обретая статус истины. В процессах текущих коммуникаций и в повседневной практике можно наблюдать формирование социальных репрезентаций, их исчезновение и забвение, а также возвращение старых, казалось бы, навсегда ушедших в прошлое представлений [20].

Как отмечает Московичи, исторически исходной формой коммуникаций, в которых формировались социальные репрезентации, являлось не-

Репозиторий ВГУ

посредственное общение. На современном этапе развития общества, для которого характерно связанное с урбанизацией и разделением труда сужение круга личных контактов и уменьшение сфер индивидуальной компетентности, ведущую роль в процессах социальных репрезентаций играют медиа-коммуникации. Индивиды становятся носителями социальных представлений, включаясь в коммуникации, опосредованные книгами, архитектурой, кино, прессой.

Согласно теории, медиа-коммуникации становятся на место непосредственных обсуждений общезначимых вопросов при формировании социальных представлений относительно обсуждаемых в них аспектов социальной реальности.

Уже в своем первом исследовании «Психоанализ, его образ и публика» [13] Московичи обратился к изучению формирования и распространения социальных репрезентаций при посредстве масс-медиа. Он выделил распределение ролей в этих процессах, а также последовательность, которую проходит новая концепция, прежде чем стать достоянием обыденного мышления: «Трансформация новых идей движется от специализированных научных публикаций через серию экспертных обсуждений в более или менее популярных изданиях или устных дискуссиях к присвоению нового знания обыденным мышлением» [10]. Отметим, что присвоение публикой транслируемых масс-медиа концепций не происходит пассивно. Публика усваивает предлагаемые концепции избирательно, приспосабливая их к особенностям своей реальной жизни. Иными словами, медиа-институты и аудитория активно взаимодействуют, совместно осуществляя объективацию и якорение новых концепций. Это активное межгрупповое, субъект-субъектное взаимодействие, где разрешаются важные вопросы социальных отношений, власти и т.д. Говоря о межгрупповом (или макросоциальном) взаимодействии, мы имеем в виду реальные социальные группы, стоящие за обобщенными названиями медиа-институты и аудиторию. Обнаруженные в этой исследовательской работе данные относительно активной роли аудитории и закономерностях принятия ею тех или иных идеологических концепций позволяют сделать важные выводы для организации пропагандистских кампаний. Необходимо учитывать, что возможности профессионалов, продвигающих определенные концепции в качестве общих моделей понимания действительности, не являются безграничными. Эффективность такого рода деятельности будет существенно снижаться, если продвигаемая концепция не даст возможности отвечать на актуальные для аудитории вопросы вполне определенным образом, т.е. согласованно с ее субъективно воспринимаемыми и объективными условиями жизни, мотивами, с тем, какой бы она хотела видеть действительность и свое в ней место.

В массовых коммуникациях, как и в непосредственном общении, происходит моделирование социальной жизни, отношений между социальными субъектами и их деятельности. Для массовых коммуникаций ха-

Репозиторий ВГУ

рактерно моделирование отношений и деятельности субъектов макросоциального уровня – больших социальных групп. В таком теоретико-методологическом контексте пропаганда здорового образа жизни рассматривается как тесно связанная с такими социально-психологическими проблемами, как межгрупповые отношения и коммуникации, динамика социальных репрезентаций и т.д. Мотивационные тенденции социальных субъектов в развитии отношений и социальной практики здравоохранения могут существенно отличаться. В рассматриваемом случае, если говорить в несколько упрощенной форме, медики желают, чтобы максимум ответственности за сохранение своего здоровья взял на себя сам человек, а обыватели хотят жить в свое удовольствие и ждут, чтобы медицина совершала чудеса в восстановлении утраченного здоровья. Третий участник практики – государство – заинтересован в сокращении затрат на здравоохранение. Трансформация массовых представлений о здоровье и правилах его сохранения в таком контексте становится потенциально проблематичной, особенно если игнорировать рассмотренные выше социально-психологические проблемы влияния.

Массовые коммуникации могут рассматриваться как пространство идеологической борьбы за распространение определенной модели действительности, в той или иной степени устраивающей всех участников социального взаимодействия и позволяющей поддерживать социальные практики.

Существующая в массовых коммуникациях практика пропаганды специализирована на профессиональном участии в этой борьбе медиа-институтов. Социальные репрезентации в принципе могут быть навязаны профессионалами, умеющими манипулировать идеями и группами одновременно; их универсальная стратегия состоит в том, чтобы заставить здравый смысл работать на себя [3]. Наблюдение за реальными попытками оказания влияния медиа-институтами на поведение и убеждения может дать ответы на вопросы относительно социально-психологических механизмов, на которые они опираются.

Пропагандистское воздействие в самом общем смысле понимается как попытка регулирования деятельности относительно свободных в выборе и действующих в соответствии со своими потребностями людей (главным образом через средства массовой коммуникации, а также в непосредственных агитационных выступлениях). В социальной психологии широко исследовались так называемые слагаемые убеждения, сгруппированные в четыре основные группы (коммуникатор, сообщение, канал, аудитория), а также два «основных пути убеждения» – внушение и убеждение [2]. В настоящее время накоплено значительное количество эмпирических данных такого рода, однако говорить о достаточном теоретическом осмыслении механизмов пропагандистского воздействия пока рано. В частности, при отсутствии адекватной теоретической модели социального влияния на индивидуальное сознание и поведение, достаточно сложно

Репозиторий ВГУ

объяснить и его механизмы, и то, почему те или иные факторы оказываются действенными в тех или иных случаях. Следовательно, невозможным становится и прогноз эффективности тех или иных информационных кампаний. Теория социальных репрезентаций, соединяющая в единый, непрерывный континуум социальное познание, массовые и непосредственные коммуникации, а также процессы внутри- и межгрупповой динамики, представляет собой, на наш взгляд, одну из наиболее перспективных теоретических моделей для исследований в данной проблемной области.

Согласно данной теории, специализированная пропагандистская продукция СМК выступает частью общего процесса формирования социальных репрезентаций действительности на макросоциальном уровне. В качестве основного механизма пропагандистского воздействия в вопросах общественной практики (к которым относится и область здравоохранения) необходимо рассматривать не прямое изменение убеждений и поведения индивида, а формирование определенных социальных репрезентаций, на основании нормативного и информационного влияния которых и происходит опосредованное воздействие на убеждения и модели поведения индивидов. При этом необходимо учитывать природу и социально-историческую специфику существующих социальных репрезентаций, а также тенденции в социальной практике, к которой они относятся. За социальными практиками же стоят реальные социальные субъекты, которые в них участвуют, и их взаимоотношения. Таким образом, для оптимизации пропагандистского воздействия необходимы серьезные социально-психологические и социологические исследования, которые не должны ограничиваться рамками индивидуальных познавательных процессов, как это предлагается наиболее распространенным в области медиа-пропаганды когнитивно-бихевиоральным направлением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 1997.
2. Аронсон Э. Праткинс Э. Эпоха пропаганды. Механизмы убеждения. М., 2002.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.
4. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио, телевидения. М., 1991.
5. Ван Дейк Т.А. Язык, сознание, коммуникация. М., 1989.
6. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М., 2001.
7. Джоуэтт Г.С., О′Доннел В. Пропаганда и внушение. М., 1988 .
8. Донцов А.И., Емельянова Т. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М., 1987.
9. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб., 2000.

Репозиторий ВГУ

10. Ковалев Т.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии, 1987, № 3.
11. Ли Росс Д., Нисбетт Т. Человек и ситуация. М., 1999.
12. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1998.
13. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал, 1995, № 1, 2.
14. Поляков В.А. Моделирование системы здорового образа жизни. Мн., 2000.
15. Социальные представления: теория, практика, эмпирия // Социология. РЖ. М., 1996.
16. Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. М., 1996.
17. Янчук В.А. Методология, теория и метод современной социальной психологии и персонологии. Мн., 2000.
18. Doing social psychology. Edited by Potter, Wetherell. London, 1998.
19. The psychology of the social. Edited by Uwe Flick. Cambridge, 1998.
20. Purkhardt S.C. Transforming social representations. London and New York, 1989.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Богомаз С.Л., Зорина Т.Ф.

Во всей своей жизни человек ориентирован на будущее. Активное отношение, в частности, проявляется в том, как человек реализует характерную для него способность предвидения и осмысленного планирования своей деятельности. Проблема поиска смысла своего существования, определения жизненных целей и планов на будущее важна для любого человека и в любом возрасте. Но действительно определяющим становится период юности. Обычно в подростковом или раннем юношеском возрасте человек начинает не только задумываться, но и самостоятельно выстраивать свою перспективу будущего, формулировать собственные планы, намерения, выбирать, кем и каким ему быть. На формирование жизненных планов оказывают влияние многие факторы. Одними из наиболее значимых являются ценности и ценностные ориентации.

Нестабильность экономики, непоследовательность и противоречивость экономических реформ, проводимых в нашей республике, оказывают влияние на формирование системы ценностей юношей и девушек, в результате чего молодежь оказывается расколотой между прошлым и будущим.

Отсутствие четко структурированных нормативных моделей ставит взрослеющего человека в ситуацию, когда оказавшись на традиционном воз-

Репозиторий ВГУ

растном «перекрестке» множественных социальных выборов и самоопределений, он обнаруживает, что установленные на нем общественные «светофоры» дают противоречивую информацию, а то и не работают вовсе.

Проведенное нами исследование ценностных ориентаций старшеклассников при помощи методики М. Рокича «Ценностные ориентации», основанной на традиционном сопоставлении терминальных и инструментальных ценностей, осуществлялось на базе Бочейковской средней школы Бешенковичского района. В исследовании принимало участие 102 учащихся одиннадцатых классов.

Из полученных результатов видно, что наиболее высокие показатели (ранги) набрали такие ценности, как:

«здоровье» – 1 ранг;
«индивидуальная работа» – 2 ранг;
«любовь» – 3 ранг;
«наличие хороших и верных друзей» – 4 ранг;
«материально обеспеченная жизнь» – 5 ранг;
«счастливая семейная жизнь» – 6 ранг.

Такая ценность, как «здоровье», устойчиво занимает первые места в исследовании ценностных ориентаций. Молодые люди ценят свое здоровье не только как условие всестороннего развития, но и считают здоровье важным фактором производства, естественным условием его осуществления. Второе место такой ценности, как «интересная работа», является важным показателем направленности старшеклассников на содержание будущей деятельности. Однако, в сегодняшних условиях есть все основания думать, что критерием оценки «интересности работы» является не столько собственный интерес к ней, а ее социальная востребованность и уровень заработной платы. Отсюда неудивительным является и высокое место такой ценности, как «материально обеспеченная жизнь», что подтверждает изменившийся приоритет в современном обществе, крен в сторону материальных, экономических ценностей, а не духовных.

Настораживает факт, что такая область, как «творчество», заняла 17 место. Понятие «творчество» для современных старшеклассников размыто. Оно утратило свое значение, как сознание чего-то нового, не стереотипного, поскольку в обществе резко упал престиж науки, искусства и культуры.

В нижнюю иерархическую структуру попала такая ценность, как «активная деятельностная жизнь». Подтверждением этого является то, что на сегодняшний день пассивная жизненная позиция, характерная не только для юношей и девушек, но и для многих взрослых проявляется в нежелании предпринимать активные усилия для изменения ситуации.

Исследование «познания» показало, что данная ценность занимает только 12 место. И это среди учащихся выпускных 11-х классов – 50 % из которых собираются получать высшее образование! Возникает вопрос: все

Репозиторий ВГУ

ли хотят поступать в вузы для дальнейшего расширения своего образования и интеллектуального развития или же преследуют другие цели.

Исследования инструментальных ценностей современных старшеклассников показали, что для решения своих целей, в первую очередь, они выбирают:

1 ранг – «образованность»;
2 ранг – «воспитанность»;
3 ранг – «ответственность»;
4 ранг – «аккуратность»;
5 ранг – «твердая воля»;
6 ранг – «самоконтроль».

Данные ценности-средства вполне помогут молодым людям адаптироваться в новых социальных условиях.

Много об этих новых условиях говорит и то, что в самый низ иерархической структуры попали:

«высокие запросы» – 17 место;
«чуткость» – 16 место;
«исполнительность» – 15 место;
«терпимость ко взглядам и мнению других» – 13 место;
«честность» – 9 место.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для терминальных ценностей $R_s = 0,95$, для инструментальных ценностей $R_s = 0,93$.

Интересным в исследовании оказалось и то, что распределение ценностей не зависит от пола (это различие в целом незначимо). Нет никаких различий в сравнении таких ценностей, как «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «материально обеспеченная жизнь», что свидетельствует об их равной значимости и важности для юношей и девушек. В то же время проявляются различия по таким ценностям, как «любовь», «самостоятельность» и «уверенность в себе». Большая ценность любви у девушек (2 ранг) не кажется неожиданной, поскольку соответствует принятым в обществе нормативам: для женщин важнее любовь и семья, для мужчин – работа. «Интересная работа» как раз и имеет у юношей 2 ранг по значимости. Такие ценности, как «самостоятельность» (14 место – юноши, 12 место – девушки) и «уверенность в себе» (8 место – юноши, 6 место – девушки), вызывают особый интерес.

Девушки все чаще осознают необходимость повышения уверенности в себе, умения принимать самостоятельное решение, что является изменением положения женщин в традиционном обществе, результатом изменившейся социальной реальности. Провозглашаемые и воспринимаемые школой ценности: «творчество», «равенство», «познание», «переживание чувства прекрасного» – фактически не представлены в реальном сознании современных юношей и девушек как высоко значимые.

Репозиторий ВГУ

В то же время ясно обозначен ряд ценностей, традиционно не культивируемых в школьной жизни. В связи с этим необходимо пересмотреть отношение педагога и психолога, вообще, школы, к работе с ценностными ориентациями. Ее задачей должна быть подготовка школьника к работе в современных объединениях, которые функционируют на основе разных форм собственности на принципах цивилизованных рыночных отношений, а также к жизни в обществе с приоритетом общечеловеческих ценностей.

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПТУЗОВ С ПРОБЛЕМАМИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Поплавский Н.Н.

Настоящая статья посвящена обзору и анализу базовых понятий, подходов, содержания технологий социально-психологической помощи подросткам и молодежи в системе психологического сопровождения.

Подростковый и юношеский возраст традиционно рассматривается, по выражению З. Фрейда, как период внутреннего конфликта, психической неуравновешенности, неустойчивого поведения, затянувшегося детства, безответственности, с одной стороны, а с другой стороны, по Э. Эриксону, это возраст, когда необходимо стать личностью и обрести позитивную идентичность, состоящую из многих компонентов: психических, сексуальных, социальных, профессиональных, идеологических, психологических, совокупность которых и образует целостную личность. Центральной задачей ранней юности (14-18 лет) является личностное самоопределение или формирование адекватной личностной идентичности.

В условиях чрезвычайно быстрых социальных изменений, требующих пересмотра основных ценностей и норм, внутренняя кризисность молодого человека может только усиливаться, усложнять и добавлять проблемы возраста.

Специалисты в области психологии, социологии, педагогики отмечают увеличение количества молодых людей, не способных к сознательной саморегуляции собственного поведения, относя их к категории молодежи с проблемами личностного развития. Учащиеся ПТУЗов представляют наиболее типичную социально-возрастную группу, где проблемы личностного развития наиболее актуализированы в различных поведенческих моделях и вариантах развития личности.

В личностной сфере наиболее характерной проблемой молодых людей является проблема выбора: целей, ценностей, профессии, значимого окружения, спутника жизни, модели поведения и множества других выборов.

Вторая группа проблем носит экзистенциальный характер: проблемы смысла жизни, одиночества, смысловой вакуум, удовлетворенность жизни, духовные поиски и вера.

Репозиторий БГУ

Третья группа проблем связана с общением: взаимоотношения со сверстниками, родителями, педагогами, интимные отношения, застенчивость, изоляция и другие проблемы коммуникации.

Четвертая группа – проблемы самовосприятия и самоотношения, принятия половой роли, неуверенность, тревожность, сверхответственность и другие.

В такой ситуации зачастую молодой человек, не находя внутренних и внешних ресурсов для разрешения этих проблем, пытается или «выйти из себя», прибегая к табаку, алкоголю, наркотикам, или «бунтует», конфликтуя с социальным окружением и с социальной нормой, или «уходит в себя», становясь невротиком. Эта ситуация составляет пятую группу проблем – проблемы аддиктивного и девиантного поведения.

Ученые выдвигают различные причины обострения проблемы отклоняющегося поведения молодежи в современном обществе и предлагают разные варианты ее решения.

Специалисты, работающие с учащейся студенческой молодежью, ощущают нехватку теоретического, методического и организационного обеспечения, адекватных технологий индивидуальной и групповой работы с учащимися. Прежде чем оказывать помощь молодому человеку в личностном и профессиональном становлении, необходимо осознать цель и смысл оказываемой помощи, четко представлять перспективы и ограничения развития личности. В связи с этим возникает необходимость теоретико-методологических оснований по психолого-педагогической профилактике и коррекции отклонений в личностном развитии и поведении.

Вопросы личностного развития, психического здоровья, изменения личности с помощью терапевтического воздействия (психотехнологии) являются важнейшими в психологической теории и практике. На эти ключевые компоненты обращали внимание все классики мировой персонологии [18]. Так, дискуссия о развитии личности ведется вокруг соотношения внешних и внутренних детерминант поведения и личностного роста. Оптимальным в разработке технологии обучения, воспитания и коррекции личности будет интеграция разных подходов.

В утвержденной Министерством образования Республики Беларусь «Программе воспитания…» [4] личностное развитие трактуется, как «активный процесс внутренне необходимого движения человека к самореализации и самоактуализации». Движущими силами личностного развития являются возникающие в процессе созревания человека внутренние противоречия: между потребностями, мотивами и целями и наличными условиями их достижения, между стремлениями и возможностями для их удовлетворения. Построение программ (технологий) по обеспечению и поддержанию психического здоровья личности требует необходимости формулировки критериев оценки здоровой личности.

Репозиторий ВГУ

Так, например, З.Фрейд полагал, что функционирование зрелой личности характеризуется способностью продуктивно работать и поддерживать удовлетворительные межличностные отношения. Способность работать предполагает способность ставить перед собой долговременные отдаленные цели и достигать их, а также справляться с тревогой таким образом, чтобы это не отражалось негативно на поведении [18].

Психическое здоровье можно определять и как нашу способность удовлетворять требованиям жизни (А. Бандура). В его понимании самоэффективность или сознание собственных способностей выбирать именно те виды поведения, которые необходимы для достижения цели, являются важнейшими особенностями приспособления.

Представители «третьей силы» в психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) рассматривали в качестве эталонного критерия здоровой личности реализацию потребностей в самоактуализации.

Четвертый критерий определения психически здоровой личности сформулирован Г. Олпортом, где в основу положено достижение социально-психологической зрелости. По определению Г. Олпорта, зрелая личность – это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать мир и себя.

В рамках статистически-адаптационного подхода выделяют следующие признаки здоровой личности: интерес к внешнему миру; наличие смысла жизни и жизненной философии; существование иерархии ценностей; способность юмористически окрашивать действительность; целостность личности; сбалансированность возбуждения и торможения; способность к установлению душевных контактов с окружающими; соответствие поведения человека нормам и традициям, установленным в обществе, и др.

Психологическое здоровье можно интерпретировать и как способность индивидуума к полноценному развитию и функционирование психического аппарата. Гармония душевных сил (разума, чувств, желаний, воли и т.п.) необходима для нормальной самостоятельной жизнедеятельности. Именно она является предпосылкой психологического здоровья.

В теоретическом аспекте психологическое здоровье оставалось метафорой, не имеющей определенного научного содержания. В практическом плане дети, чье состояние можно квалифицировать, как «психически не болен, но психологически нездоров», оставались вне поля видения психологов, педагогов, врачей [21].

Большинство психологов, рассуждая о том, что в рамки критериев абсолютно здоровой, гармоничной личности вписываются не многие, стараются придерживаться расхожего понятия «норма», понимаемого «как, во-первых, что-то среднее, устоявшееся, не выделяющееся из массы и, во-вторых, как что-то наиболее приспособленное к окружающей среде» [12, 133].

Репозиторий ВГУ

Рассмотрим подходы к трактовке нарушений личностного развития. «Нарушения личностного развития – это нарушения структуры и динамики отношения человека к окружающему миру и самому себе, основанные на отклонениях (в пределах нормы) в механизмах мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной регуляции» [4, 59].

Причины возникновения нарушений личностного развития и поведения, в зависимости от избранной автором концепции личности, могут называться по-разному. Чтобы избежать дискуссии по вопросу преимущества той или иной объяснительной теории, обратимся к уже упомянутому документу – «Программе воспитания…» [4] – констатирующему, что «причиной возникновения нарушений личностного развития и поведения является отсутствие «внутренних» средств и «внешних» условий, возможностей удовлетворения базовых потребностей в безопасности… и в социальных связях…» [4, 61]. Авторы программы занимают позицию гуманистически ориентированного подхода. В рамках гуманистической традиции и предлагаются возможные личностные прототипы, приоритетные виды деятельности, оптимальные приемы, методы, формы и продуктивные технологии психокоррекции и профилактики отклонений в личностном развитии и поведении.

Возможно ли изменение личности с помощью терапевтического воздействия? Какими должны быть технологии психологического сопровождения развития личности?

Эти вопросы о том, как помочь людям повысить свою компетентность, уменьшить проявления недостаточно адаптивного поведения и достигнуть позитивных личностных целей [18].

Многообразие теоретических подходов породило многообразие терапевтических направлений. На одном полюсе лежит психодинамическая модель психотерапевтического воздействия с акцентом на выявление конфликтов бессознательного. На другом полюсе лежит бихевиористская теория, придерживающаяся того взгляда, что поведение в значительной степени обусловлено событиями и окружающей жизнью.

Несомненно одно, что с помощью терапевтического воздействия у человека появляется возможность изменить многие аспекты своей личности и поведения: представляя себе стиль межличностных отношений, ценности, жизненные цели, эмоциональные реакции, способы структурирования времени. В свою очередь, тщательное изучение личностных особенностей помогает выбирать средства, с помощью которых можно модифицировать нежелательные формы поведения.

В каких же видах деятельности может осуществляться психологическая помощь и поддержка учащихся с нарушениями личностного развития? Обобщение ряда нормативных документов и других источников по организации воспитательной работы и деятельности социально-психологических служб показывает, что к таким видам относят следую-

Репозиторий ВГУ

щие: социально-психологическое наблюдение; психологическая диагностика; коррекция и психологическая помощь. В качестве продуктивных технологий предлагается индивидуальное, групповое, семейное консультирование, индивидуальная и групповая психотерапия. Перечисленная система методик составляет структуру психологического сопровождения, а их реализация должна привести к желаемому результату. Таковым результатом будет являться наличие у учащихся условий и возможностей для: психологической компетентности, психического здоровья, личностного роста, психической и социальной адаптивности.

В настоящее время в практической психологии особый пафос приобретает понятие компетентности как системной способности субъекта владеть всей полнотой средств и способов, необходимых ему для осуществления собственной деятельности.

Актуальна и смена парадигм в выборе психологических стратегий социализации личности от адаптивной модели поведения к развивающей, предполагающей способность к саморегуляции, самоизменению, саморазвитию, самореализации.

При разработке модели структуры и содержания психологического сопровождения перед социально-психологической службой ПТУЗов (вузов) встает вопрос об образце, схеме, программе, иначе говоря об ориентирах. В качестве такого ориентира для разработки концепции психологического сопровождения, ее научно-методической опорой может служить пособие А.А. Осиповой «Общая психокоррекция» [7]. Представим обобщенный план организации психологической помощи согласно принципов, изложенных в упомянутом пособии.

Психологическая помощь включает в себя: психодиагностику, психокоррекцию, психотерапию, психологическое консультирование, профориентацию и др.

Психокоррекция понимается как система мероприятий, направленных на исправление недостатков психики или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Следовательно, коррекцию можно считать как компонентом структуры психологического сопровождения, так и видом психологической помощи.

Все виды психокоррекции можно классифицировать по характеру направленности и выделить два вида:

– симптоматическую коррекцию с целью снятия острых симптомов отклонения в развитии, которые мешают перейти к коррекции каузального типа;

– каузальную (причинную) коррекцию, направленную на источники и причины отклонения.

При разработке психокоррекционных программ (технологий) цели и задачи должны быть сформулированы как система трех уровней:

– коррекционного – исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

Репозиторий ВГУ

– профилактического – предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

– развивающего – оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

Постановка целей коррекционной работы связана с теоретической моделью психического развития и определена ею.

Выбор технологии и техник коррекционной работы, определение критериев оценки ее успешности, в конечном счете, будут определяться ее целями (в ходе отбора методик, техник и приемов из арсенала практической психологии, которые и определяют технологию).

Термин «технология» обозначает совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также сами эти процессы. Если применять этот термин в психологическом контексте, то можно его проиллюстрировать на примере, раскрывающем суть психодиагностической технологии, как одного из блоков психологического сопровождения.

«Психодиагностическая технология есть система знаний о способах и средствах получения психологического диагноза, а также сам процесс его установления» [9].

Данное определение позволяет нам провести аналогии с другими компонентами системы психологического сопровождения и определить те общие признаки, которые необходимы для консультационных, развивающих, коррекционных, информационных и других технологий.

Общими условиями (признаками) для описания технологии будет наличие сценария, в котором выделяются цель, объект, предмет, время, ресурсы, ограничения, профессиональная компетентность и т.п.

В последние годы социально-психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса вбирает в себя традиционную модель психологического обеспечения. В структуру психологического обеспечения ранее включались 4 составляющие: психодиагностика, психолого-педагогические рекомендации, психологическая подготовка и управление поведением. При таком подходе учащийся рассматривался как объект, которого извне «снабжают» психологическими средствами для достижения результата. В этом случае из поля зрения педагогов и психологов ускользала личность учащегося как субъекта. Проблема же поведения учащегося в непродуктивное время приобретает особое значение для его профессионального и личностного роста. Психологическое сопровождение жизнедеятельности учащегося является тем резервом, при котором учащийся становится субъектом своей деятельности, самостоятельно несет ответственность за ее результат.

Реализовать личностно ориентированную и развивающую стратегию социализации личности учащихся возможно в условиях психологического сопровождения его жизнедеятельности.

Репозиторий ВГУ

Под социально-психологическим сопровождением принято понимать целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда (учебы) и жизни, попадающих в объективное поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога. Оно осуществляется в рамках целостной исследовательско-развивающей технологии в интересах оптимизации труда (учебы) и жизни социальных субъектов.

Социально-психологическое сопровождение труда (учебы) и жизни выражает стратегию, тактику и технику использования инструментария психодиагностики, формирования, развития, коррекции, обеспечивающих нормальное психическое состояние личности в условиях труда (учебы) и жизни [12].

В ряде работ, касающихся содержания психологического сопровождения учащихся ПТУЗов и студентов вузов, выделяют следующие две основные линии:

1) преодоление трудностей и проблемы адаптации в ПТУЗе (вузе);

2) личностный рост и подготовка к продуктивной профессиональной деятельности [2].

В процессе групповой индивидуальной работы авторами модели психологического сопровождения в вузе предлагается развитие и структурирование у студентов:

– позитивной Я-концепции личности;

– уверенности в себе;

– умения анализировать, находить конструктивные разрешения проблем смысла жизни;

– умений и навыков успешной коммуникации;

– умений управления стрессом, навыков релаксации;

– умений и навыков успешной коммуникации и др.

Вышеуказанные направления реализуются через следующие формы психологического сопровождения: психодиагностической работы, психологического просвещения, индивидуального и группового консультирования и клубной работы. Из приведенного фрагмента модели психологического сопровождения вуза мы видим все основания, общие элементы и принципы, представленные в психологической и педагогической теории и практике [2].

Содержательную сторону технологий психологического сопровождения раскроем на примере трех направлений работы, выделенных нами в качестве самостоятельных: 1) профессионального самоопределения; 2) личностного роста и 3) проблемы аддиктивного поведения.

Технологии психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения

Многие (если не большинство) проблемы личностного развития молодого человека связаны с проблемой профессионального самоопределе-

Репозиторий ВГУ

ния. Неспособность к выбору профессии «является причиной озабоченности многих молодых людей» [18, 244].

Вопрос выбора профессии, призвания наряду с вопросами социальной жизни, любви и брака, известный психолог А. Адлер рассматривал как один из трех главных вопросов жизни человека. Профессиональное самоопределение составляет основу других видов самоопределения: социального, семейного, личностного. По замечанию Э. Эриксона, в зависимости от того, какую профессию (тип карьеры) юноша или девушка выбирает, можно сказать не только о предпочитаемом ими стиле или образе жизни, но и о том, личностью какого типа они хотят стать.

Оказание психологической помощи и поддержки в профессиональном самоопределении – одно из приоритетных направлений в психологическом сопровождении.

Поскольку профессиональное самоопределение – длительный, многоступенчатый, противоречивый процесс, следует отметить, что с середины 90-х годов значительная часть исследователей этого процесса стали относить его протекание на стадию профессиональной подготовки. На наш взгляд, это обоснованно, так как приходится констатировать, что профессиональное самоопределение продолжается и совпадает (а у многих начинается) со временем обучения в ПТУЗе.

Адекватно выбранная профессия и уровень ее освоения влияют на все стороны и общие качества жизни. Современная социальная ситуация требует полипрофессионализма, готовности к самоизменению и саморазвитию. Стратегия профессионального развития, как правило, задается осознанным и самостоятельным выбором профессии. Многочисленные исследования, в том числе и наши, свидетельствуют, что значительная часть учащихся ПТУЗов (студентов вузов) выбирает профессию неосознанно. На стадии профессионального обучения они не проходят «кризис идентичности» (Э. Эриксон) или иначе не принимают на себя обязательства относительно конкретной профессии и профессионального будущего. Наиболее характерными типами идентичности (по Д. Марсиа) для учащейся молодежи являются «мораторий» и «диффузия». Мораторий как состояние идентичности характеризуется кризисом или выбором альтернатив, состоянием внутренней борьбы с неопределенностью. Окончательный выбор постоянно откладывается. Диффузия определяется как спутанность ролей. На этом этапе юноши и девушки берут на себя очень мало обязательств, у них нет «стержня», происходит частая смена социальных ролей под девизом: «Все относительно, живи сегодняшним днем!». Механизм принятия решения относительно профессионального будущего остается подвижным вплоть до выпускного курса. Следовательно, стоит задача оказания психологической помощи этим учащимся в профессиональном самоопределении и последующем выделении этого компонента в качестве приоритетного в психологическом сопровождении.

Репозиторий ВГУ

Под психологическим сопровождением процесса профессионального самоопределения понимают комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, способствующих активизации саморазвития, эффективной социально-профессиональной адаптации и профессиональному самоопределению.

Технологии профессионального самоопределения можно разделить на индивидуальные и групповые, коррекционные и формирующие. Выступают они преимущественно в форме консультации и группового тренинга. В зависимости от концептуальной основы частично изменяется содержание работы, но, как правило, остаются базовые компоненты, отражающие процесс профессионального самоопределения: мотивация выбора профессии, принятие решения о выборе, Я-концепция, способности, ценности, цели. Так, в бихевиоральном (воспитательном) подходе к профконсультации акцент делается на изучение индивидуальных особенностей оптанта и организации наиболее оптимальных условий для обучения профессии. В когнитивной традиции ориентация делается на развитие умений принимать решение о выборе профессии и карьеры. Процесс профессионального самоопределения когнитивная традиция в профконсультационных технологиях сводит преимущественно к процедуре решения задач «выбор профессии». Психоаналитическая профконсультационная технология строится на принципах выявления бессознательных влечений и трансформации их энергии в профессионально приемлемую область. В рамках этого подхода активно используется, так называемая, «сценарная технология». Гуманистическая ориентация профконсультационных технологий делает упор на работе с личностью.

В абсолютном большинстве реально применяемые технологии психологического сопровождения профессионального самоопределения носят синтетический характер. Именно с использованием элементов из различных концепций строится работа в области профессионального самоопределения.

Наиболее известными технологиями в этой области являются программы развития профессиональной зрелости, представленные Ярославской школой профориентационной психологии, тренинги профессионального самоопределения и по активизации личности в профессиональном выборе, представленные в работах Н.С. Пряжникова, Ю. Пряжниковой, Л. Самоукиной, А.К. Осницкого, Л.М. Митиной и других. Тренинговые технологии построены на традиционных для групповой психотерапии моделях (см. К. Рудестам «Групповая психотерапия». М., 1993).

Наиболее продуктивными технологиями психологического сопровождения процесса профессионального развития (самоопределения) являются программы, основанные на теории развития (Д. Сьюпер, Э. Гинзберг, Е.А. Климов, А.К. Осницкий, Н.С. Пряжников, А.П. Черневская, С.Н. Чис-

Репозиторий ВГУ

тякова и др.). В структуру предлагаемых технологий входят: психодиагностический блок, состоящий как из стандартизированных анкет и опросников по изучению профессиональной направленности и потребностно-мотивационной сферы, так и из активизирующих опросников, игровых профориентационных упражнений, бланковых и карточных игр, ролевого и игрового моделирования, проективных методов, разработки сценариев. Перечисленные методы могут быть включены в программу тренинга.

Представим в качестве примера обобщенный вариант программ психологического сопровождения профессионального самоопределения (А.П. Чернявская, Л.М. Митина, А.К. Осницкий).

Цели программы: нахождение своего образа-Я в приобретении умений, необходимых при выборе профессии, развитие профессиональной зрелости, развитие умений саморегуляции деятельности.

Для введения программы сформулированы общие требования, определены структура, техники, задачи ведущих, принципы поведения участников группы. Программы несложно адаптировать или модифицировать. Возможно использование модулей. (Психологический модуль определяется нами как типовой элемент процесса профессионального развития. Каждая ситуация описывается одним или несколькими модулями. Поэтому психологическая характеристика процесса профессионального самоопределения определяется суммой модулей, относящихся к нему).

Содержание программы

1. Психологическая сущность жизненного и профессионального самоопределения.
2. Межличностное взаимодействие.
3. Образ мира профессий и образ-Я в мире профессий.
4. Развитие умений по принятию решения.
5. Эмоциональное отношение к совершаемому (совершенному) выбору профессии.
6. Умение учитывать сильные и слабые стороны своих способностей при выборе профессии.
7. Роль жизненных ценностей в профессиональном самоопределении.
8. Умение учитывать сильные и слабые стороны своей личности при выборе и освоении профессии.
9. Планирование профессионального пути (карьеры).
10. Применение полученных знаний в решении ситуации выбора профессии.
11. Профессиональная зрелость.

В представленной программе несложно увидеть три крупных блока:

I блок – Психодиагностическая работа

II блок – Тренинг

III блок – Консультирование по коррекции или формированию личного профессионального плана.

Репозиторий ВГУ

Применение программ профессионального самоопределения целесообразно в работе с теми учащимися, кто выбрал профессию случайно, не определился окончательно с выбором новой, испытывает разочарование от учебы (т.е. с находящимися в состоянии «диффузии» или «моратория»). Учащийся как бы заново попадает в ситуацию оптации (выбора). Это помогает им актуализировать процесс профессионального самоопределения, пройти кризис идентичности, совершить окончательный выбор.

Нами разработан авторский вариант технологии психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся профтехучилищ. Цель программы: обеспечение психологических условий для профессиональной идентификации учащихся. Ее структурными блоками являются:

I блок – диагностический: анкеты, опросники, образцы протоколов наблюдения, схем сбора и анализа информации о процессе профессионального самоопределения учащихся ПТУЗов.

Особое внимание при диагностике отводится изучению мотивов выбора профессии и ценностных ориентаций, жизненных целей, мотивов учения, степени сформированности жизненного плана.

II блок – программа «Шаги» является структурообразующей психологической технологией сопровождения процесса профессиональной идентификации учащихся профтехучилищ.

Цель программы: формирование профессиональной идентичности на этапе обучения в профтехучилище.

Шаги программы соответствуют стадиям профессионального самоопределения, схеме профессионального маршрута учащихся ПТУЗов и реализуются посредством следующих процедур: самоанализа, анализа профессии, профессиональных проб, соотнесения требований профессии и возможностей удовлетворения предпочитаемых ценностей, трудоустройства и оценки последующей деятельности.

Плодотворной формой развития приемов самопознания и умений саморегуляции в процессе профессиональной подготовки являются специально сконструированные нами тестовые процедуры. Методика «Задачи-ситуации» (или «кейс-метод») и тестовые процедуры выполняют две важные функции. Первая состоит в том, что методика побуждает учащихся анализировать себя в соотнесении с требованиями профессии, учебного процесса, предстоящего образа жизни профессионала. Без этого у учащихся не может развиваться ни ретрорефлексия, ни прогностическая рефлексия. Вторая функция состоит в том, что практический психолог, инженер, педагог и другие специалисты, работающие с учащимися, получают и прямую и побочную информацию о них. Прямая – это их самооценки, которые по природе своей субъективны и являются скорее или переоценками или недооценками. Ценной побочной информацией являются данные наблюдений за учащимися во время тестирования. Задачи-ситуации и тестовые

Репозиторий ВГУ

опросники составлялись на основании профессиограмм практически всех профессий и специальностей, типичных для сельскохозяйственного профиля: водителей, слесарей, строителей, продавцов, швей, животноводов-зоотехников, полеводов-агрономов.

Кроме этого, были разработаны тесты-опросники, изучающие отношение к различным сторонам учебного процесса: отношение к изучаемым предметам, отношения с педагогами, переориентация на другую специальность.

Форма методики задач-ситуаций позволит формировать субъективную активность учащихся.

Содержание методики «Шаги» включает следующие пункты:

1-й шаг – Как я выбирал профессию

2-й шаг – Как проверить правильность сделанного выбора

3-й шаг – Как определить свою пригодность к профессии

4-й шаг – Что можно открыть в себе, осваивая профессию

5-й шаг – Можно ли развить в процессе обучения те личностные качества, которые необходимы профессионалу

6-й шаг – Каким вижу я себя как профессионала

7-й шаг – Каковы мои цели и чего я хочу от жизни

8-й шаг – Вижу ли я перспективу роста в своей профессии

9-й шаг – Готов ли я принять образ жизни, навязываемый профессией

III блок – блок технологий, состоящих из программ обучающего семинара для мастеров производственного обучения и преподавателей, психологов.

Цели семинара:

1. Повышение психологической компетентности и культуры у мастеров и преподавателей.
2. Погружение в психологическую проблематику процесса профессионального самоопределения учащихся ПТУЗов, изучение его закономерностей.

Содержание программы семинара:

1. Психологическая сущность профессионального самоопределения.
2. Формы и методы изучения личности учащихся в процессе профессионального самоопределения.
3. Психологические особенности формирования профессиональной направленности на уроках общеобразовательных дисциплин.
4. Психология педагогического общения с учащимися различного типа профессиональной идентификации.
5. Психологические основы профессионального самовоспитания учащихся.
6. Формирование мотивов учения.
7. Оценивание учебной деятельности учащихся. Способы формирования положительного отношения учащихся к учебно-производственной дея-

Репозиторий ВГУ

тельности. Оценка результатов учебной деятельности учащихся на различных этапах обучения.

8. Методика и формы работы мастеров производственного обучения и преподавателей по выявлению и формированию у учащихся профессиональной пригодности.
9. Способы прогнозирования профессионального развития и жизненного самоопределения учащихся.
10. Психологические особенности переориентации и перевода учащихся на другие специальности.
11. Диагностика личности учащихся с целью выявления готовности к разноуровневому и многопрофильному обучению.

Содержание приведенной программы обучающего семинара является блоком учебно-методического комплекса «Психология профессионального самоопределения» для подготовки педагогов-психологов и психологов-профконсультантов ПТУЗов (ссузов) [20].

IV блок – тренинг эффективности профессионального самоопределения учащихся ПТУЗов.

Сценарий тренинга, его процедура может быть как самостоятельным блоком, так и включаться фрагментами (модулями) в структуру других видов работы.

Представленная нами технология сопровождения процесса профессионального самоопределения подтвердила свою эффективность в процессе нашей экспериментальной работы с учащимися ПТУЗов, ссузов и вузов.

Технологии психологического сопровождения отклоняющегося (аддиктивного) поведения

В последнее время перед социальными работниками и психологами остро поставлена проблема работы с учащимися, имеющими отклоняющееся поведение. Выделяют семь вариантов отклоняющегося поведения в современном мире: аддиктивное, антисоциальное, суицидное, конформистское, нарцисстическое, фанатическое, аутистическое [19].

Сущность аддиктивного поведения заключается в стремлении человека уйти от рельности, изменяя психическое состояние с помощью некоторых веществ (алкоголь, наркотики, табак) или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных положительных эмоций. Предметом аддикции может быть все, что угодно: азартные игры, деньги, работа, покупки, коллекционирование, компьютеры (Интернет-аддикция). Как правило, нарушения в личностном развитии (низкая самооценка, конформность, профессиональная нереализованность, несформированность жизненного плана и др.) ведут к аддиктивному варианту поведения личности.

Репозиторий ВГУ

Одна из самых негативных тенденций у современных подростков и юношей – это употребление и злоупотребление психоактивными веществами (ПАВами).

В последнее время различными специалистами предпринимались попытки разработки технологий по профилактике употребления несовершеннолетними ПАВ.

Проведение профилактической, антинаркотической и антиалкогольной работы среди детей и молодежи в настоящее время в мире осуществляется преимущественно в рамках двух подходов: информационного и поведенческого. Создатели поведенческих профилактических программ, получивших наибольшее распространение за рубежом в последние 15-20 лет, обобщают достижения различных методик. Так, в США используются программы формирования жизненных навыков – всесторонние, имеющие широкую методологическую основу, позволяющие детям и молодежи сформировать здоровый стиль жизни и сопротивляться вредным влияниям, в том числе и приобщению к ПАВ. Сознательный позитивный отказ – главная идея этих программ. Эти программы построены на базе методологических основ программ формирования жизненных навыков.

Задачами позитивной профилактики являются:

1) способность к осознанию и усвоению подростками основных человеческих ценностей;

2) обучение подростков методам решения жизненных проблем, преодоления стресса и снятия напряжения без применения ПАВ;

3) формирование у подростков психосоциальных и психогигиенических навыков принятия решений, эффективного общения, критического мышления, сопротивления негативному влиянию сверстников, управления эмоциями;

4) доведение до сознания подростков преимущества отказа от употребления ПАВ;

5) формирование установки на введение здорового образа жизни;

6) повышение самооценки подростков.

В настоящее время на постсоветском пространстве, в странах Балтии и Восточной Европы имеются первые попытки внедрения в учебно-воспитательный процесс профилактических технологий. Разработаны они путем синтеза хорошо зарекомендовавших себя отечественных и зарубежных программ профилактики аддиктивного поведения. Концептуальной их основой является каузальный (т.е. ориентированный на причину зависимости) подход к профилактике. Стратегической целью работы по программе является воспитание гармоничных, успешно социализированных личностей, способных удовлетворять свои основные потребности, не прибегая к ПАВ.

В Республике Беларусь имеется успешный опыт разработки таких программ. Первая программа в соавторстве А.Н. Сизанова, В.М. Быкова, И.Н. Тюхловой, Е.С. Смирновой «Безопасное и ответственное поведение.

Репозиторий ВГУ

Цикл бесед, практических и тренинговых занятий с учащимися I-XI классов о ВИЧ-инфекции и наркотической зависимости» [15] ставила целью формирование у учащихся установок на безопасное для здоровья и ответственное перед собой и другими людьми поведение. Программа интегрировала в себя имеющиеся эффективные подходы и разработки в области психопрофилактики, психокоррекции, развития личности. Программа строилась с учетом возрастного принципа, использованием интерактивных методов. Структурно программа выдерживала требования к психопрофилактическим технологиям. Новым элементом подобного рода программ является обращение к личностным ресурсам, развитие коммуникативной, когнитивной и социальной компетентности и личностной зрелости. Программный продукт представляет собой набор психологических модулей, которые можно использовать в различных учебных и внеучебных формах работы. Поскольку проблема здорового образа жизни – комплексная проблема, работа по программе охватывает следующие направления: диагностика, просвещение, развитие умений, консультирование, тренинг. Несомненное достоинство программы – «охват» в ее тематике всех сфер жизнедеятельности детей и молодежи. В ходе реализации программы учащиеся становятся активными участниками событий, моделируемых жизненных ситуаций. По данной программе в республике был проведен широкомасштабный обучающий семинар педагогов группой тренеров в составе А.Н. Сизанова, Н.Н. Поплавского, Л.П. Гусаревой. По программе работали и другие авторы пособия.

Наиболее традиционной и достаточно разработанной технологией психологического обеспечения и сопровождения учащихся являются программы по профилактике девиантного поведения. Не будем подробно останавливаться на их рассмотрении, так как существует достаточное количество пособий и инструментария для реализации программ коррекционно-воспитательной работы с девиантными подростками [8]. Теоретическая модель, принципы организации и приемы коррекционно-воспитательного воздействия по работе с девиантными подростками хорошо представлены в известных работах [7, 8, 12, 19].

Хорошо представлены на уровне теоретического обоснования и методических процедур технологии развития личности учащихся. Это широко используемые тренинги личностного роста, коммуникативной компетентности, умений и другие. Примером такой технологии, разработанной в системе профтехобразования, служит серия тренингов по оптимизации развития личности учащихся профессионально-технических училищ (О.С. Попова, Ю.А. Полещук, Е.Н. Колодич и др.) [17].

Одной из актуальнейших проблем молодежной среды и всего общества является курение. Во многих государствах внедрение профилактических программ по предупреждению курения введено в ранг национальной политики. Наибольший эффект дают программы по коррекции поведения,

Репозиторий ВГУ

приводящего к курению. Ключевым моментом таких программ является формирование активного отрицания, самостоятельный, осознанный и ответственный выбор форм поведения. Авторским коллективом известных белорусских психологов (А.Н. Сизанов, Н.А. Цыркун, Н.Н. Поплавский) разработана программа, предназначенная для психологов и педагогов, занимающихся вопросами профилактики курения среди подростков и учащейся молодежи в возрасте от 11 до 18 лет [16]. Образовательная технология состоит из двух частей: методического инструментария для педагогов, информационных материалов для учащихся. Методический инструментарий включает в себя информацию о развитии личности, справочные материалы, исследовательские задания, планы занятий и тренингов. Психопрофилактическая технология строится на синтетической концептуально-методологической основе, в которой интегрированы поведенческая, социально-когнитивная, гуманистическая и деятельностная парадигмы в психологии. Программа представляет собой 10-12 последовательных тем для каждого класса (группы), которые реализуются посредством следующих методических приемов и форм: психодиагностических процедур, лекций и других форм просвещения, работы научно-исследовательских групп, моделирования ситуаций, социально-психологического тренинга общения, тренинга личностного роста, освоения приемов саморегуляции. Программу возможно реализовывать, прежде всего, за счет школьного компонента, на классных часах и других внеучебных занятиях, на уроках психологии и др. Программа основана на рассмотрении проблемы профилактики курения во взаимосвязи нескольких аспектов: социального, медицинского, психологического, экономического, нравственно-этического.

Успех профилактической работы и реализации данной технологии обеспечивается системным подходом. В качестве такого подхода предлагается система профилактики курения в учебном заведении. Основное внимание в психопрофилактической работе педагога и психолога (по замыслу авторов и подбору методических процедур) направлено на ослабление тенденции саморазрушающего поведения личности. Для этого необходимо обеспечить 4 системы условий: информационную систему; систему ответственности и свободы выбора в принятии решения; систему принятия себя; систему навыков достойного безопасного поведения. Авторы посчитали, что именно эти четыре системы условий определяют успешную социальную адаптацию детей, подростков и молодежи к современной жизни в целом и способствуют ослаблению тенденции к саморазрушающему поведению личности.

Содержание специальных психологических бесед и консультаций, практических и тренинговых занятий, проводимых педагогами в системе профилактики, должно быть направлено на формирование у учащихся нравственных правил поведения, здорового образа жизни, положительных установок на безопасное для здоровья и ответственное перед собой и дру-

Репозиторий ВГУ

гими людьми поведение, профилактику вредных для здоровья (в том числе и психологического) привычек. Особое внимание должно быть уделено формированию положительного образа своего «Я», развитию коммуникативных качеств, умению разрешать конфликты и принимать решения, повышению самоценности личности.

Методические формы (технологии) реализации программы «Жизнь без табака»:

1. Просвещение;
2. Диагностика;
3. Игра-шоу;
4. Автодиагностика;
5. «Мозговой штурм» (принятие решения по методу «гудящей толпы»);
6. Ролевая игра и моделирование ситуаций;
7. Письмо сверстнику;
8. Разработка сценариев социальной рекламы;
9. Конкурс плакатов;
10. Театрализация;
11. Разработка проектов;
12. Лабораторный практикум;
13. Работа научно-проблемной группы («НИИ проблем табакокурения»);
14. Заключение договоров;
15. Интерактивные методы;
16. Мониторинг эффективности программы.

Для работы по программе, овладения ее технологией был проведен пятидневный семинар-тренинг. Всего обучением с последующей сертификацией было охвачено 146 человек. Половину будущих тренеров составили подростки, учащиеся старших классов и ПТУЗов.

Экспериментальная работа по внедрению программы ведется во всех областях Республики Беларусь на 12 экспериментальных площадках. В проект включена Белорусская ассоциация клубов ЮНЕСКО, использующая в работе материалы нашей программы. Существенным отличием представленной технологии от других психопрофилактических мероприятий является участие в ней самих подростков, которое реализуется по принципу – «Равный обучает Равного».

Психопрофилактическая технология «Жизнь без табака» была представлена на Международной конференции «Подростки и молодежь в меняющемся обществе: проблемы отклоняющего поведения», проходившей 29-31 октября 2001 года в Москве. Специалистами из 14 государств: Азербайджана, Армении, Беларуси, Грузии, Казахстана, Киргизии, Латвии, Литвы, Монголии, Узбекистана, Украины, Швейцарии, Эстонии – были представлены инновационные технологии социально-психологического сопровождения детей и молодежи с проблемами личностного развития с отклонениями в поведении. Наша программа вызвала интерес своей техно-

Репозиторий ВГУ

логичностью, психологической насыщенностью и комплексностью решаемых задач психопрофилактики отклоняющегося поведения и развития потенциалов личности. На наш взгляд, представленная технология будет являться одним из структурообразующих компонентов психологического сопровождения учащихся с отклонениями в личностном развитии.

Обобщив вышесказанное, мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема адекватных технологий психологического сопровождения существует, так как имеется многообразие концептуальных и прикладных подходов и к их разработке, и к реализации.
2. Есть основания утверждать, что не все технологии адекватны для решения задач психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Кроме того, применяемые технологии используются не в комплексе, не соответствуют целям и задачам развития личности.
3. При анализе рынка образовательных услуг и учебно-методических комплексов наблюдается положительная тенденция к преобладанию личностно-ориентированных и развивающих технологий.
4. Существует необходимость уточнить содержательную сторону понятия «психологическое сопровождение» и существенных признаков, характеризующих его.
5. Наблюдается тенденция манипулирования с личностью посредством «культа» психотехнологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова О.С., Сизанов А.Н., Павлова И.М. Организация и функционирование психологической службы в средних специальных и профессионально-технических учебных заведениях. Концептуальные подходы. Минск, 1999.
2. Гатальская Г.В., Крыленко А.В. Психологическая служба вуза: перспективы развития. Психолог года: Материалы, посвященные Первому Республиканскому профессиональному конкурсу педагогов-психологов и организаторов психологической службы учреждений образования. Мн., 2001. С. 130-148.
3. Канцэпцыя выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі ў Рэспубліцы Беларусь. Нарматыўныя дакументы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Дадатак за 1999 год. Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 2000.
4. Праграма выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі ў Рэспубліцы Беларусь. Мінск, 2001. С. 59-63.
5. Майчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.
6. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. М., 2002.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2000.

Репозиторий ВГУ

8. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2001.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998.
10. Психологическое сопровождение выбора профессии. М., 1998.
11. Наш проблемный подросток: Учебное пособие. СПб., 1998.
12. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. М., 1996.
13. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. 3-е изд. Екатеринбург, 2000.
14. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург, 2000.
15. Безопасное и ответственное поведение: цикл бесед, практических и тренинговых занятий с учащимися I-XI классов о ВИЧ-инфекции и наркотической зависимости: Пособие для классных руководителей, воспитателей, психологов и социальных педагогов / Под ред. А.Н. Сизанова. Мн., 1998.
16. Жизнь без табака: Пособие для классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов и валеологов. В 4 ч. / А.Н. Сизанов, Н.А. Цыркун, Н.Н. Поплавский. Под ред. А.Н. Сизанова. Мн., 2001.
17. Оптимизация развития личности учащихся профессионально-технических училищ: Методическое пособие / В.И. Слепкова, С.И. Коптева, В.А. Зайцев и др. РИПО, 1995.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. СПб., 1997.
19. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск, 1990.
20. Поплавский Н.Н. Психология профессионального самоопределения: Учебно-методический комплекс для студентов факультета психологии. Мн., 2002. – 48 с.
21. Шувалов А.В. Психологическое здоровье детей. Сборник тезисов Международной конференции: «Подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения)». М., 2001.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на основе материалов клубной работы в УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Прохоров Ю.М.

Исследуя сущностные характеристики социализации мы выяснили, что значительное влияние на процесс социального становления студентов вуза оказывают формальные и неформальные объединения (группы) – клубы. Понятие «клуб» зародилось в Англии в 17-ом веке. Клубом называ-

Репозиторий ВГУ

лось место, где можно поесть, выпить и поговорить. В «Американской энциклопедии» клуб определяется как сообщество, которое объединяет людей, периодически встречающихся с целью приятного времяпрепровождения. Ряд ученых основными признаками клуба считают: самодеятельность, самоуправление, добровольность, специализацию на отдельных видах деятельности, коллективное целеполагание, предметность, коммуникативную процессуальность, автономность, наличие и освоение собственного пространства жизнедеятельности (В.Е. Триодин, В.В. Полукарова, Т.И. Бакланова, Ю.А. Стрельцов). Клубы советского периода истории нашей страны были включены в систему идеологической работы с молодежью. Их деятельность рассматривалась с идеологических воспитательных позиций. Основной функцией клуба было решение политических задач, хотя отдельные утверждения фиксировали, что по своей сущности клуб всегда и везде должен оставаться местом отдыха и общения. В зарубежных исследованиях проблема студенческих клубных объединений рассматривается с точки зрения влияния всей системы внеаудиторной или внеучебной деятельности на социализацию студентов. Зарубежные ученые утверждают, что на процесс профессионализации и социализации студентов внеаудиторная деятельность оказывает не меньшее влияние, чем учебные курсы. Действенность процесса социализации студентов будет обеспечиваться, если в процессе и результате клубной деятельности студенты будут иметь социальные контакты не только внутри своего клубного объединения, вуза, но и устанавливать многообразные социальные отношения студентов с окружающим социумом [1].

Студенческие клубные объединения высшей школы рассматриваются нами как институциональный неформальный фактор социализации студентов, как структурная подсистема вуза, содержательная сторона которой характеризуется интенсивностью коммуникативных процессов, разнообразием видов деятельности, социальной интеграцией студентов на уровнях вуза и общества. Они являются своеобразной подсистемой целостного учебно-воспитательного процесса, существенно влияющей на процесс профессионального и личностного развития. В нашем толковании понятие «студенческий клуб вуза» включает в себя и учреждение, и определенные группы людей, которые объединяются на основе общности интересов, и совместно участвуют в организации общения и внеаудиторной (досуговой) деятельности, направленной на решение конкретных задач во имя достижения поставленных целей. В числе основных характеристик клуба мы выделяем: добровольность участия; совокупность определенных правил и процедур; общность целей и поля деятельности членов клуба; совокупность объединяющих интересов и ценностей; автономность в выборе целей, путей и способов их достижения, в определении структуры и организационных изменениях.

В УО «ВГУ им. П.М. Машерова» функционируют более 50-ти студенческих клубов, работа которых строится фактически по всем основным

Репозиторий ВГУ

видам жизнедеятельности университета. Их деятельность достаточно хорошо структурирована по горизонтали и вертикали (группа, курс, факультет, университет); по видам деятельности: учебно-воспитательная, научно-исследовательская, организационно-управленческая, нормативно-правовая, жилищно-бытовая, культурно-массовая, физкультурно-оздоровительная, спортивная работа и другие. В работе *студенческого клуба*, занимающегося развитием самодеятельного творчества, принимают участие 555 студентов, которые занимаются в 29 творческих коллективах, что составляет 11,1% от общего числа студентов, обучающихся на дневной форме обучения. Студенты активные участники традиционных университетских мероприятий («Посвящение в студенты», «Хит-парад», «Неделя факультета», «День Знаний», «Звездный поход по местам боевой славы П.М. Машерова» и др.); конкурсов, смотров и фестивалей: чемпионата Высшей лиги КВН, Республиканского фестиваля самодеятельного творчества «Студэнцкая вясна», Республиканского фестиваля молодых исполнителей популярных песен прошлых лет «Песни юности наших отцов», городского детско-юношеского фестиваля хоровых коллективов г. Витебска «Спяваючы свет». В распоряжении студенческого клуба находятся пять актовых залов. *Спортивный клуб* университета ежегодно организовывает спартакиады среди студентов, проживающих в общежитиях университета, университетскую спартакиаду по 14 видам спорта среди мужчин и по 11 видам – среди женщин. Сборные команды университета ежегодно участвуют в городских и республиканских спартакиадах. Три команды университета участвуют в национальных чемпионатах Республики Беларусь (футбол, футзал, баскетбол). Университет располагает восемью оборудованными спортивными залами, тремя открытыми спортивными площадками, стадионом. *Студенческое научное общество* объединяет 1708 чел. (34,3% от всех студентов дневной формы обучения). Студентами прочитано 628 докладов. Из них 34 – на международных научных конференциях, 129 – на республиканских, 33 – на межвузовских. Было представлено научных работ студентов: на международные конкурсы – 9, республиканские – 82, вузовские – 43. Экспонатов, выполненных с участием студентов и представленных на вузовских выставках, – 161. Студенты университета становились победителями спортивных соревнований, фестивалей, конкурсов. Например, таких, как: чемпионат Республики Беларусь по футзалу: 1-е место (муж.), 2-ое место (жен.); Кубок Республики Беларусь по футзалу – 1-ое место (жен.); чемпионаты Европы: 1-ое место по л/а (эстаф. 4 по 400 м) – Хлюстова И., 2-ое место по футзалу – Жукова Е. В итоговом зачете республиканской спартакиады университет входит в 10 лучших вузов республики. Театр танца, студия эстрадной песни «Шанс», хор «Кантилена» неоднократно становились лауреатами и дипломантами фестиваля «Студенческая весна», сборная команда КВН – чемпион высшей лиги белорусского КВН, мужской хор преподавателей и студентов – лауреат 7-го Междуна-

Репозиторий ВГУ

родного фестиваля православных песнопений в г. Минске. В университете обучаются 79 именных стипендиатов. 56 научных работ и экспонатов студентов отмечены дипломами. Из них: международных – 2, республиканских – 42, межвузовских – 6, вузовских конкурсов и выставок – 6 дипломов.

Одной из основных функций университетских первичных *молодежных организаций* является реализация основных направлений государственной молодежной политики Республики Беларусь в условиях университета (профком студентов, БРСМ). Наиболее популярными из органов студенческого самоуправления являются профком студентов (78%), факультетские органы самоуправления (47%), студсовет общежития (48%). Говоря об эффективности деятельности этих клубных объединений, студенты сделали выводы о том, что: *факультетские бюро* работают хорошо – 8%, слабо – 24%, затрудняются ответить – 58%; *студсовет общежития:* хорошо – 8%, слабо – 16%, затрудняются ответить – 60%; *совет студенческого научного общества*: хорошо – 6%, слабо – 11%, затрудняются ответить – 76%; *профком студентов*: хорошо – 11%, слабо – 26%, затрудняются ответить – 41%. Было отмечено, что у лидеров этих организаций доминирует установка на «самостоятельность» (46%), которая является для них одной из главных целей в жизни (42%). Студенты-лидеры в большей степени рассчитывают на свои собственные силы и возможности, не надеясь на постороннюю помощь (56%). Считают, что деятельность университетских молодежных организаций способствует реализации их творческого потенциала (73,2%). «Ответственность», проявляющаяся во всех основных сферах жизнедеятельности: учебной – 34%, в делах своего клуба – 52%, в отношениях с другими – 46%, является их значимым ориентиром (64%). С ответственностью связывается и установка на принципиальность (53%), и стремление к позитивным изменениям, как внутриличностным – 43 % , так и социума – 37%. В качестве ориентира данной социальной группы следует выделить и установку на «творчество». Были зафиксированы устойчивые показатели стремлений развивать и использовать свои творческие способности в выбранной сфере – 82%, быть лидером клубного объединения – 59%, быть компетентным специалистом-профессионалом – 52%. Временной показатель занятий общественно значимой работы у опрошенных студентов выражается в том, что на эти виды деятельности у них уходит более двух часов в неделю – 41%, у 50% респондентов – менее. Общественной работой занимаются с удовольствием – 39%, выполняют, чтобы не ругали, – 14%. Общественные поручения даются с учетом способностей – 58%, вопреки личному мнению – 29%. Студенты считают, что общественной работой должны заниматься те, кто хочет, – 85%. 52% опрошенных указали на то, что принимали активное участие в деятельности клубных организаций до поступления в университет. Однако готовы взять на себя ответст-

Репозиторий БГУ

венность за положение дел на курсе (в группе) всего 5% опрошенных, не готовы – 84%, затрудняются ответить – 11%.

Одним из диагностических показателей, влияющих на социализацию студентов во внеучебной деятельности, следует считать и развитие самоуправленческих начал. По данным анкетного опроса, 13% респондентов активно участвуют в студенческом самоуправлении в вузе, 87% – нет. Участие в самоуправлении проявляется в большей степени в осуществлении контроля за посещаемостью занятий, соблюдением дисциплины, распределением стипендий в своей группе –25%, в решении вопросов об использовании учебных аудиторий и бытовых помещений в общежитиях – 23%, в освобождении студентов от занятий по их личной просьбе – 22%. В наименьшей степени – в распределении выпускников на работу (1%).

Студенты считают, что принимаемые администрацией решения по вопросам студенческой жизни будут носить более справедливый характер при условии расширения форм участия студентов в управлении вузом – 71%. По мнению студентов, больше внимания необходимо уделять разнообразию форм воспитательной работы – 58%, изучению общественного мнения, эмоциональности проводимых мероприятий – 36%, последовательности, системности и доступности воспитательного процесса – 24%, формированию отрицательных качеств у студентов в большей степени способствует формализм и бюрократизм в воспитательной работе (45%), приукрашивание действительного положения дел (43%), незнание современных воспитательных технологий – 33% [2].

Проведенное исследование показывает, что:

1. Студенческие клубные объединения оптимизируют процесс формирования профессионально-потребностных, смысло-жизненных ориентаций студентов. Действуя на принципах добровольности включения студентов в решение тех или иных задач, равноправности положения, демократичности в управлении, клубные объединения предоставляют «благодатную почву» для их личностной самореализации. Они объективно создают условия для разнообразия видов и сфер деятельности, что способствует более интенсивной многогранной социализации студентов уже на этапе профессиональной подготовки в вузе.

2. Гуманистическая направленность деятельности студенческих клубных объединений позволяет выделить ее личностный уровень. Он связан с активизацией и самореализацией творческого потенциала студентов. Студенческий клуб – это коллектив, который способствует, при определенных обстоятельствах, нивелировке личности, сохранению ее самоидентичности.

3. Интенсивность коммуникативных процессов в студенческих клубных объединениях обусловлена, с одной стороны, специфической субкультурой, социально-психологическими особенностями студенчества, которые проявляются в организации процессов познания и общения, освоении и реа-

Репозиторий ВГУ

лизации социальных ролей, организации жизнедеятельности в вузе. Специфичность микросреды в студенческих клубных объединениях создает особый морально-психологический климат, который характеризуется такими показателями, как: сплоченность клубного коллектива, небольшое количество внутригрупповых конфликтов, высокий уровень взаимоуважения и заботы, единство нормативных ценностей, ориентаций участников клуба.

4. Студенческие клубные объединения становятся фактором, способствующим успешности процесса социализации студентов, если:

– они рассматриваются в системе управления вуза как подсистема социального воспитания студентов, а отношения администрации вуза с правлением студенческого клуба имеют партнерский характер и не характеризуются однонаправленной зависимостью, а координируются на уровне целей и задач вуза;

– деятельность клубных объединений высшей школы способствует усвоению и активному воспроизводству личностью нормативных установок и ценностных ориентаций общества;

– деятельность клубных объединений вуза имеет гуманистическую направленность и создает возможности для активизации творческого потенциала личности;

– имеет место широкая включенность студентов в клубную деятельность вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии, 1994, № 9. С. 26-29.
2. Русецкий А.В., Гащенко Л.А. Патриотические ценности студенчества Беларуси на рубеже нового тысячелетия (на примере вузов г. Витебска) Моногр. для научн. работников по спец. 22.00.06 – «Социология культуры, духовной жизни». Витебск, 2002. – 220 с.
3. Фромм Э. Иметь или быть. Пер. с англ. М., 1990. – 331 с.

ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Стреленко А.А.

Б.Г. Ананьев, анализируя особенности развития современной науки, еще в 60-е годы прогнозировал резкое возрастание интереса к проблеме человека. По его мнению, первая из этих особенностей заключается в превращении проблемы человека в общую проблему всей науки. Вторая особенность заключается во все возрастающей дифференциации научного

Репозиторий ВГУ

изучения человека, углубленной специализации отдельных дисциплин. Третья же особенность развития науки характеризуется тенденцией к объединению различных наук, аспектов и методов изучения человека [1, с. 8].

Проблема человека-жертвы неблагоприятных условий социализации не является абсолютно новой для некоторых отраслей человекознания. Так, например, криминология длительное время исследует причины противоправного поведения и способы борьбы с ним. Кроме того, в ее рамках существует специальный раздел – юридическая виктимология, которая изучает особенности людей, ставших жертвами тех или иных видов преступлений [7, с. 188-190]. Проблема изучения сексуального насилия (одного из наиболее жестоких преступлений против личности), его причин и последствий, является не только социальной и криминологической, но и в большей мере психологической проблемой. Оценки частоты инцеста, детского насилия и других форм сексуального соблазнения колеблются от низких (40 тыс. случаев в год) до высоких – 400 тыс. случаев. Ретроспективные опросы взрослых показывают, что одна из пяти девушек и один из десяти мальчиков подвергались какой-либо форме сексуального злоупотребления или соблазнения в детстве. Сексуальному насилию подвергаются дети всех возрастных групп – от младенчества до юности [7, с. 78].

Крафft-Эбинг, один из классиков и основоположников научной сексологии и сексопатологии, писал в начале двадцатого века: «Лишь очень немногие люди вполне осознают могущественное влияние, оказываемое половою жизнью на чувства, мышление и поступки, как каждого отдельного человека, так и всего общества» [11, с. 124].

Вопрос о влиянии насилия на личностное развитие ребенка – это прежде всего вопрос о времени, о возрасте ребенка, на который «попадает насилие». Установлено, что только к 4-5 годам физическое развитие ребенка достигает того уровня, когда он становится способным представлять сексуальный интерес для взрослого. Случаи сексуальных домогательств и физических атак по отношению к детям более младшего возраста фиксируются достаточно редко [5, с. 65-74].

Сексуальное злоупотребление или сексуальное насилие в отношении детей рассматривается как особый вариант жестокого обращения с ними. Этот термин используется для обозначения очень широкого спектра действий сексуального характера: от демонстрации порнографических фильмов, обнажения половых органов, прикосновений к раздетому ребенку до половых актов в естественной и извращенной формах. Они могут быть насильственными, а могут осуществляться и без применения силы. Однако в широком смысле насилием, преступлением считаются и сексуальные действия, производимые в отношении ребенка с его согласия, в случаях, когда малолетний не понимает их сущности (как правило, в возрасте до 9-11 лет) [8, с. 10].

По некоторым данным, наиболее часто жертвами сексуального насилия становятся, выражаясь языком юристов, малолетние и несовершенно-

Репозиторий ВГУ

летние. Дети и подростки относятся к группе повышенного риска в силу таких возрастных особенностей психики, как подчиняемость, внушаемость, слабость оценки и прогноза, незрелость, недостаточность жизненного опыта и т.п. В то же время дети наиболее ранимы и чувствительны, поэтому пережитое злоупотребление приводит к серьезным последствиям, оказывающим воздействие на психическое состояние и дальнейшее развитие ребенка [8, с. 9].

Клиническая особенность ситуаций зависимости, сочетающихся с жестоким отношением в детстве, состоит в том, что они создают условия для хронического психогенного травматизирования и сопровождаются широким спектром психогенных нарушений, формированием личности с психическими аномалиями и самодеструктивными формами поведения. Следствием психогенного развития детей и подростков нередко оказываются вторичные жестокие аффективные криминальные действия, направленные против личности, являющейся для жертвы источником травматизации (подобная динамика в отношении родителей показана в исследованиях Н.Б. Морозовой). На модели пролонгированных сексуальных травм (как первопричины) и убийств родителей подростками, подвергавшимися жестокому обращению со стороны своих будущих жертв (как следствие жестокости), В.А. Гурьева и др. выявили общие закономерности становления личностных девиаций, трансформаций психогенной симптоматики в свойствах личности ребенка. Во всех проанализированных формах травматизации (родительская эмоциональная депривация, основанная на «логике» наказующего контроля, мнимое сиротство и «изгойность», психическое и физическое истязание) выявляется калечащая роль психической травмы для формирования внутренне несвободной, закрепощенной личности. Накапливается разрушительный материал, оборачивающийся против общества. Проблемы этих состояний недостаточно разрешать как изолированную тему сексуального травматизирования в условиях закрытой семьи [10, с. 118-119].

История дурного обращения с ребенком хотя и является значительным фактором риска возникновения многих серьезных эмоциональных, поведенческих и межличностных проблем, но не обязательно обрекает индивида на сложную судьбу.

Жестокое обращение представляет значительный фактор риска возникновения неблагоприятных последствий в развитии ребенка. Даже в пределах какого-либо определенного типа плохого обращения не существует стандартных признаков нарушений приспособления или психопатологии у таких детей. Действительно, некоторым детям даже удается хорошо справиться с ситуацией. Как можно объяснить эти различия в последствиях?

По-видимому, многое зависит от возраста ребенка, от индивидуальных факторов, семейных факторов, а также от факторов окружения [9, с. 4].

Следует рассмотреть этапные проблемы развития. На каждом этапе

Репозиторий ВГУ

развития индивид должен выполнить особые, наиболее важные для данного возраста задачи. Каждая такая задача после ее появления имеет свое критическое значение для адаптации ребенка, хотя ее важность снижается по мере возникновения новых задач. При оптимальном развитии ребенок успешно справляется с этапными проблемами и проходит весь путь повышения компетентности и адаптации. Другими словами, более поздние умения строятся на основе более ранних. Окружение, подвергающее ребенка плохому обращению, может оказывать значимое негативное воздействие на его развитие, но существует много факторов, способных смягчить это воздействие. М. Раттер (1985) утверждает, что примерно у половины детей, подвергавшихся жестокому обращению и неблагоприятному влиянию, не развиваются психопатологические симптомы [9, с. 92-93].

Уровень развития ребенка влияет на последствия жестокого обращения различным образом. Интерпретация и понимание детьми плохого обращения играют значительную роль в их приспособлении к нему. Насилие может принимать различные значения и смысл для детей, находящихся на разных этапах развития. Некоторые очень маленькие дети могут даже не знать, что они подвергались насилию (например, сексуальному злоупотреблению). Как отмечает Д. Финкельхор, они начинают осознавать смысл случившегося с ними, только когда становятся старше и лучше понимают социальные запреты и санкции, связанные с этим поведением.

Сексуальное злоупотребление по-разному влияет на формирование основных психических новообразований личности жертвы.

Самосознание является необходимым условием существования личности. Без него нет личности. Личность осознает не только окружающую действительность, но и саму себя в своих отношениях с окружающим. Нельзя не согласиться с мнением С.Л. Рубинштейна, отмечающим, что изучение личности «завершается раскрытием самосознания».

Становление самосознания включено в процесс становления личности и поэтому оно не надстраивается над нею, а является одним из компонентов.

Решающий этап в развитии самосознания связан с формирующейся у ребенка полоролевой идентичностью, т.е. отнесением себя к полу и осознанием содержания половой роли. Ведущим механизмом усвоения половой роли является идентификация, т.е. уподобление себя в форме переживаний и действий другому лицу.

Ведущая функция самосознания – это саморегуляция поведения личности. Именно совокупность представлений о себе и оценка этих представлений представляют психологическую основу поведения личности. Человек в своем поведении может себе позволить ровно столько, насколько он знает себя. Эта формула в значительной мере обуславливает самодостаточность личности, степень ее уверенности в себе, независимость от других, свободу в поведении и осознание ограничений этой свободы [1, с. 82-86].

Репозиторий ВГУ

Одним из важных составляющих, определяющих поведение жертвы (потерпевших) в криминальной ситуации, является уровень их психосексуального развития.

Само психосексуальное развитие включает в себя три этапа. Первый этап – это этап формирования полового самосознания. Обычно он развивается от рождения до 3-5 лет. По мнению А.А. Кирпиченко, в 5 лет половое самосознание прочно формируется и изменить его нельзя. В 1,5 года ребенок осознает разделение полов и себя относит к одному из них [6, с. 11]. Второй этап – это этап формирования полоролевого поведения. Он развивается в период от 3-5 до 10-12 лет. Ребенок осваивает стиль поведения взрослых той микросоциальной сферы, которая его окружает, обычно это семья. В точности повторяя взаимоотношения отца и матери и других взрослых членов семьи [6, с. 12]. Третий этап – формирование психосексуальной ориентации (полового влечения) – развивается в возрасте от 10-12 до 18-25 лет. Он начинается у девушек с возникновением первой менструации и раньше; с первого семяизвержения и раньше – у мальчиков. Возникает ряд стадий формирования психосексуальной ориентации. Первая стадия называется романтической (платонической). Происходит идеологизация при выборе объекта полового влечения, это – первая любовь. Уже на этой стадии появляются признаки половой дифференциации. У мальчиков проявляются характерные сексуальные ухаживания.

Вторая стадия называется эротической, проявляется у юношей в стремлении к ласкам, объятиям, поцелуям, но без полового акта. У девушек эротическая стадия длится долго. Иногда на эротической стадии и заканчивается их развитие. У юношей вторая стадия протекает быстро, в то время как у девушек психологически зафиксировано ухаживание на эротической фазе. И когда у юношей появляется стремление к изнасилованию, она не понимает, зачем это нужно, если можно обойтись и без полового акта.

Третья стадия называется сексуальной. Она быстро развивается у юношей, т.к. оргазм, возникающий в этой фазе, закрепляет всю функциональную систему, и чем она больше, тем меньше сбоев. У девочек сексуальная фаза развивается медленно, потому что:

а) менструации не связаны с оргазмом, иногда болезненны;

б) возможность полового акта сопровождается боязнью лишения девственности;

в) возникает боязнь забеременеть;

г) возможны осуждения окружающих.

Оргазм у девушек появляется при первом половом акте в том случае, если она ранее занималась мастурбацией. В случае недоразвития эрогенных зон у женщины правильное развитие этих зон зависит от постоянных ласк мужчин. Так как мужчина считает, что женщина не должна отказываться от полового акта, та идет с ним до уровня эротических ласк. Таким

Репозиторий ВГУ

образом, появляется большое число изнасилований, где в 50 % случаев действия девушек являются провокационными.

Четвертая стадия – зрелая сексуальность. Для нее характерно развитие условного физиологического сексуального ритма.

Пятая стадия – инволюционная, когда сексуальные функции начинают постепенно увядать [6, с. 13-14].

Однако нас интересует вопрос, связанный с осознанием жертвы характера и значения совершаемых с нею действий на различных этапах онтогенетического развития. В этом плане перспективной для нашего исследования представляется позиция профессора В.Л. Васильева, который отмечает, что способность понимать характер и значение происходящего предполагает достаточную сформированность высших психических образований личности – самосознания, иерархии нормативно-ценностной структуры, способности к эмпатии, развитых критических и прогностических способностей, коммуникативных навыков, правового и нравственного сознания и др. [3, с. 518].

Таким образом, в зависимости от уровня психического развития, тех или иных его особенностей, возможно:

– непонимание потерпевшей ни характера, ни значения действий виновного;

– понимание характера, но не понимание значения действий;

– понимание и характера, и значения действий виновного.

Возраст до 7-и лет соответствует первому этапу психосексуального развития. В это время происходит формирование полового самосознания – в первую очередь складывается правильное представление о своей половой принадлежности, к 3-4 годам дети могут дифференцировать окружающих по внешним половым признакам (одежде, внешнему виду, строению тела и половых органов, тембру голоса и др.). Затем появляется любопытство, направленное на половые органы, на поведение животных и людей с константацией элементов сексуального взаимодействия, они спрашивают у взрослых о строении тела, деторождении, супружестве, играют в игры, имитирующие сексуальное взаимодействие, – «в семью», «в доктора», нередко подобные игры сопровождаются раздеванием, демонстрацией и разглядыванием половых органов. Криминальную ситуацию в этом возрасте дети могут оценивать как игру или наказание. Будучи потерпевшими (жертвами), они способны воспринимать лишь внешнюю, формальную сторону событий и не понимают ни характера, ни значения совершаемых с ними действий.

Возрастной период 7-13 лет соответствует второму этапу психосексуального развития, стержневой характеристикой которого является формирование стереотипа полоролевого поведения ребенка на основе его психофизиологических особенностей и стереотипов мужественности и женственности, господствующих в микросоциальном окружении. В это время

Репозиторий ВГУ

около половины детей получают информацию о половом акте, не менее трети принимают участие в сексуальных играх с детьми противоположного пола, наблюдается разделение детей по половому признаку, таким образом, вырабатывается, дифференцируется и усваивается мужской и женский половой стереотип.

В зависимости от степени сформированности полоролевого поведения жертвы (потерпевшей) можно сделать вывод о ее способности понимать характер и значение совершаемых с ней действий. Незавершенность формирования второго этапа приводит к выводу о способности такой потерпевшей понимать только характер, фактическую сторону совершаемых с нею действий, понимание значения действий виновного для нее недоступно.

Третий этап психосексуального развития характеризуется формированием психосексуальной ориентации и сопровождается последовательной сменой стадий платонического, эротического и сексуального полового влечения [3, с. 516-517].

Ссылаясь на мнение С.Н. Ениколопова, следует отметить, что при анализе данных по изучению полового самосознания в литературе существует проблема соотношения терминов «половой или сексуальной» и «полоролевой или гендерной» идентичности. Смешение этих терминов проявляется на методическом уровне, когда сходные феномены описываются с помощью различных методов. Более того, существует проблема и на методологическом уровне, когда одним и тем же термином обозначаются различные структуры полового самосознания, различающиеся по своей глубине, доступности осознавания, возможности изменения непосредственной ситуации. Поэтому приближением к методологическому решению этой проблемы может быть рассмотрение половой идентичности с позиции методологии Я-концепции [4, с. 110].

Большое количество работ по данной проблеме доказывает важность и значимость исследований полового самосознания, с одной стороны, и неудовлетворенность объяснительными и прогностическими функциями существующих теоретических моделей – с другой. В первую очередь это касается неспецифичности обнаруживаемых индикаторов (криминального, девиантного, адаптивного поведения). По мнению С.Н. Ениколопова, причиной данных трудностей является ограниченность методологических подходов, акцентирующих внимание на вопросе становления гендерных и сексуальных структур самосознания. И далее он продолжает: «Пути их преодоления лежат в привлечении динамических моделей самосознания, объясняющих роль не только онтогенетически сформированных предиспозиций личности, но и ситуационных факторов в регуляции различных форм поведения» [4, с. 109].

Виктимология как одно из важных направлений в криминологии изучает личность потерпевшего, его связи, взаимоотношения с преступни-

Репозиторий ВГУ

ком, особенности поведения жертвы в исследуемой ситуации, уделяя особое внимание роли жертвы в генезе самого преступления. В исследовании по половым преступлениям подчеркивается: чем старше жертва полового преступления, тем больший удельный вес при определении ее беспомощного состояния приобретают свойственные ей индивидуально-психологические особенности и их связь с конкретной ситуацией.

Жертву сексуального насилия, как правило, захлестывают сильные эмоциональные переживания, иногда болезненные и пугающие, осложняющие диалог с самим собой, а также отношения с другими.

Поэтому важнейшей для изучения таких переживаний является проблема выбора методов и приемов изучения данного явления. По мнению П.П. Блонского, простое наблюдение, являющееся богатым источником наших знаний о многих других областях детской жизни, оказывается плохим средством изучения детской сексуальности. «Сексуальные переживания, как таковые, сексуальные чувства, мысли, желания и т. п. недоступны нашему внешнему наблюдению. Но поступок может считаться сексуальным, конечно, только тогда, когда он связан с сексуальными переживаниями». В свое время этот ученый предупреждал и о том, что следует с очень большим скептицизмом отнестись к анкетам, которыми так злоупотребляют при изучении половой жизни. Что касается детей, то анкетирование их по вопросам половой жизни педагогически недопустимо. Не говоря уже о том, что дети плохо владеют интроспекцией и еще хуже умеют рассказывать о своих переживаниях, а свои сексуальные поступки они более расположены скрывать от взрослых, расспрашивать их о подобных вещах для целей научного исследования значило бы делать педагогически недопустимое [2, с. 422]. Более того, П.П. Блонский предполагал, что именно ретроспекция… при изучении сексуальной жизни детей может найти больше применения, чем, пожалуй, в какой-либо другой области [2, с. 424]. Поэтому в своем исследовании мы и использовали данный метод.

В исследовании принимали участие студенты Витебского государственного университета. Всего 233 человека (138 женщин и 95 мужчин) в возрасте от 19 до 23 лет. Сбор эмпирического материала проходил: в аудиторных условиях, в ходе занятий по психологии со студентами вторых, четвертых и пятых курсов факультета социальной педагогики и психологии, а также факультета физической культуры. Студентам было предложено написать эссе на тему: «Мои ранние переживания по проблеме приобретения сексуального опыта». Цель: выявление характера эмоциональных переживаний по различным стадиям психосексуального развития.

В связи с тем, что разница в статистических данных по жертвам сексуального насилия является достаточно весомой, нас интересовало:

– во-первых, какой возрастной период полового самосознания приходился на приобретение первого сексуального опыта у мужчины и у женщины;

Репозиторий ВГУ

– во-вторых, с какими эмоциями, чувствами и переживаниями был связан данный факт их жизни.

С применением данного метода проанализированы:

Отрицательные переживания мужчин – 32 человека
Положительные переживания мужчин – 50 человек
Отрицательные переживания женщин – 55 человек
Положительные переживания женщин – 43 человека
Другие – 53 человека
Всего: 233 человека

Полученные данные обрабатывались при помощи контент-анализа, где за единицу брались ключевые эмоциональные переживания испытуемых и регистрировалась частота появления этих переживаний в тексте. Впоследствии данные отображались в диаграммах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

– во-первых, отрицательные эмоциональные переживания на различных этапах психосексуального развития характерны и для мужчин, и для женщин. (См. диаграмму № 1);

– во-вторых, для мужчин в большей степени, нежели для женщин, характерны отрицательные эмоциональные переживания на таких этапах психосексуального развития, когда они не осознают ни характера, ни значения совершаемых с ними действий (до 7 лет). И когда они осознают характер совершаемых с ними действий, но не осознают значение (7-13 лет). (См. диаграмму № 1);

– в-третьих, на третьем этапе психосексуального развития, т.е. когда мужчины уже осознают и характер, и значение совершаемых с ними действий, обнаруживается степень повышения отрицательных переживаний по сравнению с предыдущим этапом психосексуального развития. Однако по сравнению с женщинами на данном этапе (после 13 лет) степень таких переживаний у мужчин ниже. (См. диаграмму № 1);

– в-четвертых, женщины на третьем этапе психосексуального развития (после 13 лет) по сравнению с мужчинами в большинстве случаев испытывают отрицательные эмоциональные переживания. (См. диаграмму № 1);

– в пятых, положительные эмоциональные переживания свойственны как мужчинам, так и женщинам на втором (7-13 лет) и на третьем (после 13 лет) этапах психосексуального развития. Однако количество положительных эмоциональных переживаний у мужчин больше на втором этапе, а у женщин – на третьем. (См. диаграмму № 2).

Репозиторий ВГУ

Диаграмма 1. Характер отрицательных эмоциональных переживаний мужчин и женщин (19-23 лет)

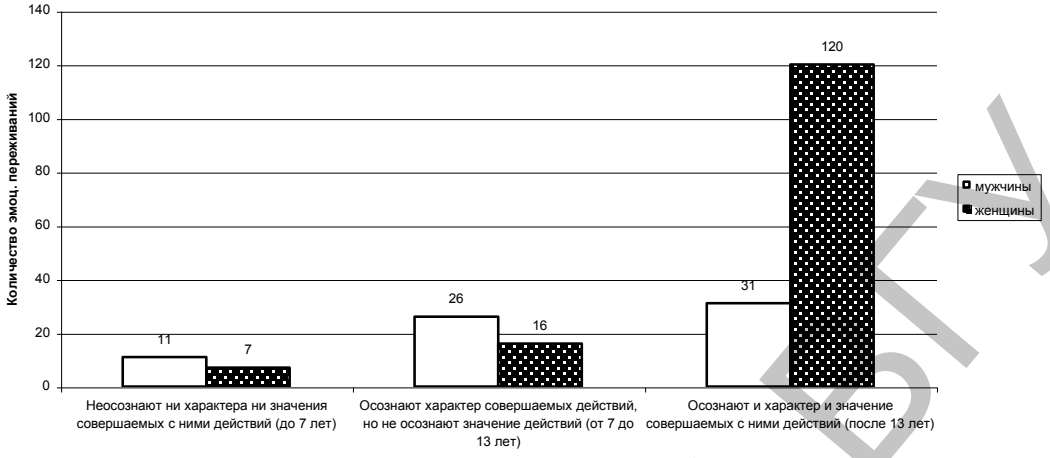


Диаграмма 2. Характер положительных эмоциональных переживаний мужчин и женщин (19-23 лет)



ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. СПб., 1999.
2. Блонский П.П. Психология младшего школьника / Под ред. Липкиной А.И. М., Воронеж, 1997.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. 3-е изд. СПб., 2000.
4. Ениколопов С.Н., Дворянчиков Н.В. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии // Психологический журнал, 2001. Том 22, № 3.
5. Ильина С.В. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств // Вопросы психологии, 1998, № 6. С. 65-74.

Репозиторий БГУ

6. Кирпиченко А.А., Кирпиченко Н.А. Основы психосексуальных расстройств: Учебн. пособие. Витебск, 2001.
7. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. М., 1997.
8. Мэнделл Дж. Г., Дамон Л. и др. Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими насилие / Пер. с англ. М., 1998.
9. Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учебное издание для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов педагогических вузов / Под ред. Асановой Н.К. М., 1997.
10. Холл З. Последствия сексуальных и психологических травм детства // Психологический журнал, 1992, т. 3, № 5. С. 120-129.
11. Черносвитов Е.В. Социальная медицина: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2000.

ДИАГНОСТИКА И ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Иванькович Н.В.

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, безразличие, но и цинизм, жестокость, агрессивность и асоциальность детей. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. Эти проблемы затрагивают общество, вызывая глубокое беспокойство педагогов и родителей. Чтобы избежать этого, следует вырабатывать у подростков чувство ответственности перед товарищем, перерастающее в ответственность перед обществом, учить согласовывать свои желания, действия с желаниями и нуждами других, формировать «помогающее» поведение, альтруизм, эмпатию (сострадание, сопереживание), то есть учить детей просоциальному поведению.

В психологической литературе встречается несколько определений просоциального поведения, но лучше всего отражает сущность данного феномена следующая формулировка: просоциальное поведение – это действия, предназначенные для того, чтобы приносить пользу другому человеку.

Следует также подчеркнуть, что исследования в социальной психологии показывают, что просоциальные поступки служат нескольким целям. Люди поступают просоциально, чтобы: улучшить собственное благополучие; повысить социальный статус и заслужить одобрение других; справиться с собственным настроением; принести пользу другому человеку без получения внешних и внутренних наград; лучше понять другого человека и др.

Репозиторий ВГУ

Изучая столь позитивное поведение, прежде всего, необходимо узнать насколько у детей оно сформировано, так как каждый из видов просоциальной деятельности имеет различную направленность, различный воспитательный потенциал, занимая определенное место в процессе диагностики просоциального поведения и в дальнейшем коррекции асоциального.

В диагностике изучения просоциального поведения следует выделить два аспекта: ситуационные и личностные детерминанты (см. рис. 1).

При исследовании ситуационных детерминант можно использовать метод психолого-педагогических ситуаций (проблемных ситуаций). Основу этого метода составляет постановка определенной проблемы, которую подросткам необходимо решить, либо в организации ситуаций, в которых учащиеся поставлены перед необходимостью их анализа, оценки, морального выбора. В ситуациях перед ребенком возникает альтернатива: «помочь или не помочь», «выполнить за награду или бескорыстно», «сказать правду или промолчать» и т.д. При подборе проблемных ситуаций необходимо учитывать и отражать сущность ситуационных детерминант, представленных на рисунке 1.

1. ***Модель «возбуждение / затраты – вознаграждение»*** (разработанная Дж. Пилавин и ее коллегами). Они объясняют стремление помочь в чрезвычайных ситуациях в соответствии с данной моделью: когда человек видит, что другому срочно требуется помощь, то он испытывает негативное эмоциональное возбуждение и хочет помочь, чтобы снять свой личный дистресс. Есть три условия, при которых эта помощь оказывается максимальной:

– когда человек сильно возбуждается. Если негативное возбуждение стимулирует помощь, то чем больше возбуждаются наблюдатели при виде чрезвычайной ситуации, тем больше они должны помогать. Исследования зарубежных ученых доказывают, что возбуждение возрастает больше у одиноких прохожих, и в такой же степени возрастает и их склонность оказывать помощь людям.

– когда существует связь «мы» между «жертвой» и «наблюдателем». Люди чаще хотят помогать людям, похожим на них лично, или в чем-то похожим (когда есть общее чувство «мы»), и это особенно проявляется в опасных для жизни или чрезвычайных ситуациях, включающих решение о том, кого спасать из горящего здания. Д. Крейбс отмечает, что «наблюдателей» сильнее задевает чрезвычайная ситуация, возникшая с людьми, с которыми они чувствуют внутреннюю связь.

– когда затраты на помощь незначительны, а вознаграждения – велики. Если акт помощи сам по себе очень неприятен (и включает много затрат), чем эмоциональный дистресс, например, если помощь подразумевает контакт с кровью «жертвы». В целом, когда помощь не требует особых затрат и гарантирует вознаграждение, то человек будет облегчать свое негативное эмоциональное возбуждение просоциальным образом. А когда общие затраты на оказание помощи повышаются, то люди чаще предпочитают другие способы снизить свой эмоциональный дистресс, например, покинув место действия.

Репозиторий ВГУ



Рис. 1. **Психологические детерминанты просоциального поведения**

183

Репозиторий ВГУ



Рис. 2. **Модель «возбуждение / затраты – вознаграждение» для помощи в чрезвычайных ситуациях**

2. Влияние настроения.

Просоциальное поведение – это тактика, применяющаяся человеком для того, чтобы влиять на свое настроение. Люди часто помогают другим, чтобы избавиться от ощущения грусти, потому что помощь может быть подкрепляющим и 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 должен быть привлекательным в такой степени, в какой он может изменить настроение. Если человек чувствует себя плохо, что 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 настрое-

Репозиторий ВГУ

ния (радостного или грустного), в котором человек находится. Люди в приподнятом настроении особенно жаждут помочь, независимо от того, обещает ли им акт помощи вознаграждение или нет.

Человек в приподнятом настроении будет скорее 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.

3. ***Диффузия ответственности*** – это тенденция каждого члена группы снимать с себя личную ответственность за действия, распределяя ее среди всех остальных членов группы.

В отличие от ситуаций обычной помощи для случаев чрезвычайных характерно одно обстоятельство, затрудняющее адекватное и немедленное оказание помощи. Такие случаи возникают непредвиденно, у человека нет наготове какого-либо подходящего для него плана действий, т.к. ситуации несчастья довольно редки, что не позволяет субъекту накопить опыт уместного в них поведения. Затраты могут оказаться несоразмеримо 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.

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» (B. Latane, J.M. Darley, 1968).

Существует также альтернативное объяснение эффекта свидетелей в духе так называемой теории самосознания (S. Daval, R.A. Wicklund, 1972; R.A. Wicklund, 1975), которую изложили Д. Вегнер и Д. Шейфер (D.M. Wegner, D. Schaefer, 1978). Согласно этой теории, 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. В групповой ситуации благоприятным для переключения сознания на себя является такое положение, когда человек в одиночку или в составе небольшой группы про-

Репозиторий ВГУ

тивостоит большой группе людей, чего как раз не наблюдается в обычных ситуациях оказания помощи, где на одного нуждающегося в ней приходится несколько свидетелей. Д. Вегнер и Д. Шейфер 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.

4. ***Нормы:***

– *Социальной ответственности* – нормы общества зачастую оказывают сильное влияние на поведение. Существуют два вида социальных норм: дескриптивные нормы определяют, что, как правило, делается в данной ситуации, а инъюнктивные нормы определяют, что одобряется и не одобряется. Нормы того и другого типа касаются помощи: люди гораздо чаще помогают другим, когда видят наглядные примеры помощи или когда другие одобряют помощь. Тем не менее, как раз одобрение просоциальных действий наиболее тесно связано с получением социального статуса и похвал.

Норма социальной ответственности – общественное правило, состоящее в том, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается. Социальная ответственность может взаимозаменяться под влиянием различных факторов. Один из детально изученных факторов – это присутствие других (случайных прохожих) и их влияние, когда появляется возможность оказать помощь, особенно, если человек нуждается в срочной помощи. Эти наблюдатели могут повлиять на действие нормы социальной ответственности, и соответственно, на решение помочь тремя способами: * выступая как источник помощи; * как источник информации о том, требуется помощь или нет; * как источник одобрения или неодобрения, когда человек помогает или не помогает другим.

Активация просоциального поведения, в рамках социальной ответственности, описана С. Шварцем и Дж. Ховардом (S. Schwarz, J.A. Howard, 1981), предложившим 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 определения собственной компетентности. Следующая фаза связана с созданием персональной нормы на основе социальной ценности (такой, как благотворительность, ответственность, справедливость), и следующим возникновением чувства морального долга – фаза **мотивации**. Третья фаза – **оценка** – то есть оценка предполагаемых последствий альтруистического

Репозиторий ВГУ

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.**

Хотя нормативные представления о просоциальном поведении, казалось бы, являются стандартным уроком социализации (K. Batson, 1983), важны также процессы, тормозящие следование норме, а именно, понимание ситуации как угрозы свободе выбора и отказа от ответственности. Индивиды склонны протестовать против ущемления свободы, отказом следовать долгу просоциального поведения.

– *Норма взаимности*. Р. Триверс отмечал, что помощь часто взаимна и люди оказывают ее сообща, так, что помогающие тоже получают пользу. И в обществе существует норма взаимности, обязывающая людей возмещать помощь, которую они получили. Взаимопомощь – это помощь, которая возникает в обмен на предыдущую помощь. В целом взаимопомощь не только увеличивает материальное преимущество тех, кто умело ею пользуется, но и создает у этой категории людей преимущество.

Данная норма представляется универсальным принципом социального взаимодействия (A. Goulder, 1960) и происходящего в обществе обмена материальными благами и вредом (G.C. Homans, 1961). 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»), очевидно, представляет собой распространенный и основополагающий принцип, воспринимаемый как справедливость, как «компенсирующее правосудие». Следование этому принципу является, по Л. Колбергу (L. Kohlderg, 1963), сравнительно поздней стадией развития морального суждения. Если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности должен на себя взять субъект (помогающий), то норма взаимности реагирует, скорее, на реакцию, на полученную помощь, 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 свете социобиологического подхода не исключает «взаимный альтруизм».

Исследования Р. Гаринсона и Л. Берковитца (1966) показывают, что признательность оказывается особенно выраженной, если человек приходит на помощь, не вследствие предписания, а по доброй воле. Также помощь может оказываться с учетом на взаимность и может преследовать при этом свои цели. Во-первых, субъект может хотеть получить компенса-

Репозиторий ВГУ

цию за оказанную помощь. Во-вторых, он может хотеть обязать получившего помощь человека помогать ему (тому, кто помог) в будущем. Наконец, помощь может быть оказана с тем, чтобы благотворительность как погашение долга получившего помощь человека была возможна лишь в определенной степени. Мера субъективно переживаемой обязательности выполнения нормы взаимности получившим помощь человеком зависит, главным образом, от его оценки намерений помогающего и самой оказанной помощи, то есть от атрибуции мотивации деятельности помощи. Мотивация помогающего воспринимается тем недоверчивее, чем утрированнее кажется помощь и, чем менее она отвечает особенностям положения попавшего в беду человека. В таких случаях возникает подозрение, что оказывающий помощь преследует корыстные цели, обязывая получающего помощь в соответствии с нормой взаимности компенсировать помощь в будущем (J. Schopler, 1970).

Вместе с тем помощь, не рассчитанная на взаимность, также может вызвать слабую благодарность или даже враждебность. Это происходит, когда получивший помощь чувствует себя чрезмерно обязанным и не имеет возможности отблагодарить за нее (J.W. Brehm, A.H. Cole, 1966); здесь мы опять встречаемся с ведущим к «реактивности» ограничением свободы действий. Напротив, получивший помощь будет тем сильнее стремиться ко взаимности, чем быстрее она последовала и чем больше отвечала ситуации; чем бескорыстнее, не связанные с расчетом на взаимность, были намерения помогающего и чем выше оказались затраты на оказание помощи (D.G. Pruitt, 1968).

Справедливое отношение, которое люди надеяться получить равно тому, что они сами делают: затраты, которые они тратят ради других, должны быть равны затратам, которые тратят другие ради них. Справедливость лежит в основе нормы взаимности – это социальное взаимодействие и Э. Голберг (1960) говорит, что это предпосылка для организации общества. Норма взаимности предусматривает, что (1) люди должны помогать тем, кто помогал им, и (2) люди не должны навредить тем, кто помогал им. Более широко социальные психологи рассмотрели норму взаимности как воплощение надежды, что людям вернется за хорошее – хорошее и за зло – зло. 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 «зуб за зуб» и «глаз за глаз». Социальные психологические формулировки относительно нормы взаимности были строгими под влиянием социальной теории обмена. Норма взаимности лежит в основе некоторых форм помогающего поведения.

С.Д. Бацон и его коллеги (1979) говорили о том, 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,

Репозиторий ВГУ

они продолжают помогать другим, потому что они хотят гарантировать, что другой человек взаимно поможет им, так как он будет нуждаться в помощи в будущем.

Лабораторное исследование К. Гергена и его коллег (1975) поддержало заключение о том, что люди подобно благотворителю более чем ожидают, что их помощь будет вознаграждена.

Действенность нормы взаимности наглядно демонстрирует лабораторный эксперимент. 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. Предполагается, что люди не любят быть должными другим.

– *Норма справедливости.*

Данная норма действует под лозунгом: «Помоги тем, кто заслуживает помощи». Джордж К. Хоманс (1974) и Дж. С. Адемс (1965) выдвинули теорию справедливости (иногда также названную дистрибутивным правосудием), чтобы объяснить эти вопросы. В теории справедливости говорится, что члены группы будут удовлетворены распределением награды, которая пропорциональна к участию каждого члена группы. Экспериментальное доказательство предлагает некоторую поддержку предположению о том, что люди, участвующие в несправедливых отношениях испытывают бедствие, независимо от того, являются ли они жертвами или получают пользу. Те, кто получает меньше, чем они заслуживают, часто испытывают гнев, те, кто получает больше – вину. Далее, теория справедливости предлагает, чтобы люди в несправедливых отношениях стремились устранять их бедствие, восстанавливая справедливость.

Справедливость может быть восстановлена двумя способами. Один подход влечет за собой восстанавливающую фактическую справедливость, которая может быть достигнута 4 путями: мы можем стремиться изменять (1) наши собственные результаты, (2) наше собственное участие, (3) результаты других, или (4) участие других.

Важно подчеркнуть, однако, что справедливость, в конечном счете, находится на виду у наблюдателя. Как Эзоп говорил, « вред, который мы делаем, от которого мы страдаем, редко взвешивается на тех же самых весах». Таким образом, люди больше обеспокоены несправедливостью, когда они являются жертвами, чем когда они делают вред. Те, кто материально извлекает выгоду из несправедливости, более толерантны к несправедливости, чем те, кто материально страдает от этого. И те, кто материально страдает от несправедливости, более вероятно будут требовать справедливое распределение ресурсов, чем те, кто не страдает.

Репозиторий ВГУ

Люди 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 (M.J. Lerner, 1980). В результате нормами справедливости проверяются польза и вред блага и нехватки – и у себя, и у других. Предполагается, что вид чужих лишений пробуждает сочувствие (M. Hoffman, 1990).

Связь между справедливой оплатой, переплатой и альтруизмом по отношению к обездоленным стала темой эксперимента Д. Миллера (D.T. Miller, 1977), который интересен тем, что проливает новый свет на проблему просоциальной направленности. 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. Очевидно, поступать просоциально, рискуя справедливым отношением к себе, трудно. Наоборот, человек, который считает, что достиг всего, заслуживает, того, чего заслуживают, очень чувствителен к несправедливости в отношении других (M.L. Hoffman, 1990). Эта модель успешно применяется на практике. Например, желание сдать кровь бесплатно будет выше у тех, кто думает, что обделен.

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, то 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. Корт (C.L. Gruder, D. Romer and B. Korth, 1978) сформулировали как норму справедливости, которая предполагает, что, в первую очередь, жертва должна сама о себе позаботиться. Если жертва вела себя безответственно, альтруистический отклик ослабляется. Во многих публичных местах норма самодостаточности превалирует.

Просоциальное поведение могут сдерживать и некоторые другие социальные нормы. Например, исследователи межгрупповых взаимоотношений свидетельствуют, что во многих обществах существуют сильные искажения во внутригрупповых и внегрупповых пристрастиях. Обычно внутригрупповая солидарность контрастирует с отношениями к членам других групп, которые воспринимаются как менее достойные помощи (M.L. Hoffman, 1990). Во многих исследованиях отмечено, что стремление помочь зависит от расы и внешнего вида жертвы (B. Kohler, 1977). Как

Репозиторий ВГУ

правило, помощь предлагается тогда, когда жертва и помогающий принадлежат к одной расе, а также 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 (L. Montada and A. Schneider, 1991) показывают, что люди, исповедующие принцип нужды, который гласит, что нуждающих нужно 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.

Разработанные в психологии ситуационные факторы не позволяют до конца уточнить индивидуальные различия в поведении при сходных внешних условиях.

Личностные детерминанты.

1. Личностные особенности – данные о личностных особенностях можно получить проведя модифицированную методику В. М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского «Психодиагностический тест» (ПДТ). Данная методика представляет собой многомерный инструментарий, основанный на принципе стандартизированного отчета испытуемого и предназначенный для изучения структуры личности в границах определенных факторов.

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, совестливость, 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).

2. Принятие морального решения.

Изучается с помощью шкалы совестливости «Психодиагностического теста», описанного ранее. «Шкала совестливости» предназначена для измерения степени уважения к социальным нормам и эстетическим требованиям. Для лиц с высокими значениями фактора «совестливости» характерны такие особенности личности, влияющие на мотивацию поведения, как чувства ответственности, добросовестности, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, всегда стремятся к выпол-

Репозиторий ВГУ

нению социальных требований; высокая добросовестность обычно сочетается с хорошим самоконтролем.

3. Эмпатия.

Изучается с помощью модифицированного опросника А. Меграбяна и Н. Эпштейна, состоящего из 25 утверждений и диагностирующего индивидуально-психологическое свойство эмпатии как способности человека к сопереживанию и сочувствию.

Необходимо учитывать, что эмпатия – это также 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 входят: 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.

Многими исследованиями (независимо от того, какой теоретической модели объяснения насилия и агрессии они следуют) указывается, что низкий уровень эмпатии является одной из причин проявления агрессии. Группа американских психологов, опираясь на результаты серии экспериментов, пришла к выводу, что наличие способности к когнитивной эмпатии, под которой они понимают способность индивида к оценке перспективы происходящего с другим человеком и к ориентации на эту перспективу, отрицательно коррелирует с выбором конфликтных стратегий взаимодействия и такой чертой личности, как агрессивность. В ситуации очень высокой или очень низкой степени вероятности проявления агрессии способность индивида к оценке перспективы не может предотвратить или затормозить собственные агрессивные действия. Только в случае, когда степень вероятности осуществления деструктивных действий приближается к неким средним величинам, когнитивная эмпатия может выступать как механизм торможения агрессии.

4. Альтруизм.

Центральная идея альтруизма – идея бескорыстия как непрагматически 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, слепой жертвенности по отношению к другому человеку, а также может выступать в качестве соци-

Репозиторий ВГУ

ально-психологического проявления гуманности в общении и деятельности людей.

Диагностируется при помощи методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», разработанной О.Ф. Потемкиной. Здесь используется только шкала А «Выявление установок, направленных на «альтруизм-эгоизм». Данная шкала состоит из 20 вопросов и выявляет, насколько личность эгоистична и альтруистична.

Методика же «Опросник Лири» (авторы Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек) – шкала № 8, исследующая «отзывчивость – бескорыстие – жертвенность» (альтруистический тип).

5. Помогающее поведение.

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 направленностью личности.

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.

Помогающее поведение можно исследовать с помощью методики «Направленность личности» (авторы В. Смейкал и М. Кучер), которая позволяет выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимодействие и на задание.

Также можно использовать методику, диагностирующую мотивационно-потребностную сферу, которая предназначена для изучения строения мотивационно-потребностной сферы подростков. С помощью данной методики оценивается значимость и устанавливается иерархическая соподчиненность семнадцати потребностей: в физическом совершенствовании, в духовном совершенствовании, в трудовой деятельности, в дружбе, в эмоциональной близости, в уважении и поддержке со стороны взрослых, в уважении и поддержке со стороны родителей, в уважении и поддержке со стороны сверстников, в развлечениях, в комфорте, в противоположном поле, в оказании помощи окружающим, в достижении, в автономии, в престиже.

Содержание каждой потребности описано и представлено в качестве кратко сформулированного суждения. В основу методики положен принцип «принудительного сравнения», обязательного альтернативного выбора из двух предлагаемых суждений. Методика составлена так, что каждая из потребностей сравнивается со всеми остальными побуждениями.

В некоторых случаях можно использовать методику, изучающую потребность в одобрении, поскольку в культуре помощи обычно ценится то,

Репозиторий ВГУ

что люди помогают друг другу ради престижа и социального одобрения. Также люди с сильной потребностью в одобрении чаще помогают открыто.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной статье отражены те направления, по которым можно диагностировать просоциальное поведение, так как именно просоциальное поведение остается до сих пор одним из наименее изученных в психологии и ему посвящен лишь узкий круг работ психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А–Р); Т. 2 (П-Я) / Пер. с англ. М., 2001. – 592 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. – 512с.; ил.
3. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. СПб., 1999. – 688с.; ил.
4. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. М., 1985. – 319с.
5. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., 2000. – 528с.: ил.
6. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. М., 2001. – 688 с.
7. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учебное пособие / Под ред. проф. В.А. Лабунской. М., 1999. – 397 с.
8. Фурманов И.А., Пергамещик Л.А. Психодиагностика и психокоррекция личности. Учеб.-метод. пособие. Мн., 1998. – 64 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1 / Пер. с нем. Под ред. Б.М. Величковского. Предисловие Л.И. Анциферовой, Б.М. Величковского. М., 1986. – 408 с.
10. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 2000. – 752 с.
11. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! (Серия «Главный учебник»). СПб., 2002. – 256 с.
12. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Мн. 1998. – 768 с.
13. Юсупов И.М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты). Автореф. дисс. доктора псих. наук. 19.00.01. СПб., 1995. – 34 с.
14. Batson C.D. (1983) Sociabiology and the role of religion in promotiong prosocial behaviour: an altermative view. Journal of personality and social psychology, 45, 1380 – 5.
15. Brehm J.W., Cole A.H. (1966) Effects of a favor whit reduces freedom. – Journal of personality and social psychology, 3.
16. Bryan J. Childrens reactions to helpers: their money isnt where their mouths are. – In: J.R. Macaulay, L. Berkowitz (eds.). Altruistic and helpin behavior. N. Y. 1970.
17. Goranson R.E., Berkowitz L. (1966) Reciprocity and responsibility reactons to prior help. Journal of personality and social psychology, 3.

Репозиторий ВГУ

18. Goulder A. (1960) The norm of reciprocity: a preliminary statement. – American sociological review, 25.
19. Gruder C.L., Romer D. and Korth B. (1978) Dependency and fault as determinants of helping. Journal of experimental social psychology, 14, 227 – 35.
20. Hoffman M.L., (1990) Empathy and justice motivation. Motivation and emotion, 14, 151 – 72.
21. Homans G.C. Social behavior: its elementary forms. N. Y., 1961.
22. Kohlderg L. The development of childrens orientations toward a moral order: I sequence in the development of moral thought. – Vita humana, 1963, 6. Latane B., Darley J.M. (1976) Help in a crisis: bystander response to an emergency. Morristown, NJ: General Learning Press Latane B. and Nida S. (1981). Ten yeas of research on group size and helpin. Psychological bulletin, 89, 308-24.
23. Montada L. and Schneider A. (1991) Justice and prosocial commitments. In L. Montada and H.W. Bierhoff (eds), Altruism in social systems (pp. 58-81), Lewiston, N. Y.: Hogrfe.
24. Pruitt D.G. Reciprocity and credit building in a laboratory dyad. – Journal of personality and social psychology, 1968, 8.
25. Wegner D. M., Schaefer D. The concentration of responsibiliy: an objective self-awareness analysis of group size effects in helpig situations. – Journal of personality and social psychology, 1978, 36.
26. Zanden V., James W. Social psychology. 4-th ed. New York: McGraw – Hill, Inc., 1987. – 646 p.

ЗАВИСИМОСТЬ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТ ЗНАЧИМОСТИ СИТУАЦИИ

Богомаз С.Л., Церах И.А.

Интенсивное социальное развитие нашего общества, его демократизация и гуманизация повышают требования к формированию активной личности и делают особо значимыми исследования проблем становления регуляторных процессов, позволяющим человеку выступать субъектом собственного поведения и деятельности, самостоятельно определять перспективы своего развития, пути и средства их реализации.

Особое значение исследование этих проблем приобретает в условиях системы школьного образования, нацеленной на формирование творческой, развитой личности. Развитие у учащихся способности к саморегуляции имеет определяющее значение для реализации их возможностей. Среди факторов, обуславливающих формирование механизмов саморегуляции, центральное место принадлежит самооценке.

Репозиторий БГУ

Самооценка является важнейшим психологическим фактором формирования учебной деятельности учащихся, она играет значительную роль в становлении их индивидуальных особенностей и возрастных характеристик. Поэтому одной из актуальных проблем является вопрос о закономерностях формирования самооценки в юношеском возрасте. Необходимость разработки данного вопроса определяется в первую очередь тем, что самооценка личности во многом определяет направление и характер ее активности, выполняет роль своеобразного внутреннего регулятора деятельности. В то же время, как показано в многочисленных исследованиях, уровень адекватности самооценок многих качеств личности учащихся старших классов весьма низок. Причиной данного положения является то, что педагогические воздействия на личность опосредуются системой внутригруппового общения и достигают своей цели лишь при условии их адекватного отражения в этой системе.

Разработке проблемы, способов воздействия на самооценку личности, изучению условий, при которых такие воздействия являются эффективными, посвящены исследования отечественных и зарубежных психологов: Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, А.В. Мудрика, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, У. Джемса, Дж. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и др.

Несмотря на это, ряд проблем, связанных с формированием адекватной самооценки личности старшеклассника, еще не разрешен в полной мере. В частности, недостаточно изучены вопросы влияния классного коллектива, родителей, сверстников на процесс формирования адекватной самооценки, свойств личности старшеклассника, поэтому эта проблема остается актуальной в наши дни.

Структура и проведение исследования

Данное исследование проведено в гимназии № 2 г. Витебска.

Испытуемыми являлись 50 учащихся 10-х классов. Исследования осуществлялись в несколько этапов.

1. Подготовительный этап.

Определение темы и проблемы исследования, места и времени проведения работы, изучение различных психологических теорий самооценки, особенностей содержания и развития, возрастных особенностей самооценки.

2. Этап выдвижения гипотезы.

На этом этапе были сформулированы цели, задачи, гипотезы, определены методы исследования.

3. Этап подбора учащихся в экспериментальную группу.

Были отобраны 50 учащихся из 2-х базовых десятых классов (в возрасте 15-16 лет), причем примерно равное количество юношей и девушек.

4. Этап проведения диагностического исследования. Проведение диагностики и обработки данных.

Репозиторий ВГУ

5. Определение результатов и выводов проведенной работы.

Для диагностики особенностей самооценки учащихся 10-х классов были использованы взаимодополняющие психологические методы:

– наблюдение за учащимися в естественных условиях и условиях эксперимента;

– тест самооценки «Я реальное – Я идеальное – Я реальное – Я негативное» (модификация Бурдасси). (Щербаков А.И. Практикум по общей психологии. М, 1989).

Экспериментальное исследование самооценки личности дает представление о степени адекватности самооценки и самопринятия личности. Выделяют адекватную самооценку, когда личность оценивает себя адекватно; завышенную самооценку – личность переоценивает себя, свои качества; заниженную самооценку – личность недооценивает себя и свои качества.

При проведении эксперимента всем учащимся предлагалась одинаковая инструкция.

В результате изучения возрастных особенностей юношеского возраста и социальной ситуации развития были выделены 3 значимых ситуации для этого возраста:

– общение со сверстниками;

– общение с родителями;

– учебная деятельность.

Учащимся был предложен список из 50 качеств, характеризующих человека. Нужно посмотреть и сопоставить из этих качеств вначале два ряда по 20 качеств в каждом. В первый ряд выписать слова, которые, по вашему мнению, характеризуют положительный идеал человека в общении со сверстниками, во второй ряд те, которыми идеал в общении со сверстниками обладать не должен.

Следующий этап – выписать в один ряд слова, которые, по вашему мнению, характеризуют положительный идеал человека в общении с родителями, во второй ряд те, которыми идеал в общении с родителями обладать не должен.

Последний этап – выписать в один ряд слова, которые, по вашему мнению, характеризуют положительный идеал человека в учебной деятельности, во второй ряд те, которыми идеал в учебной деятельности обладать не должен.

Проделав эту работу, учащиеся подчеркивали в каждом столбике те качества, которые, по их мнению, присущи им.

Следует подчеркнуть, что старшеклассники с интересом и желанием отнеслись к данной работе. В течение всего времени эксперимента они проявляли активность и заинтересованность.

Репозиторий ВГУ

Результаты экспериментального исследования и их анализ

Для получения результатов были использованы качественный и количественный анализ, построение гистограмм, составление таблиц, двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями.

Обработка результатов проводилась следующим образом: количество выбранных черт (т.е. качеств, которыми он, по его мнению, обладает) делится на общее количество качеств в эталонном ряду. Если коэффициент по положительному множеству близок к единице, то испытуемый переоценивает себя, некритически к себе относится. Коэффициент по отрицательному множеству близкий к единице говорит о недооценке своей личности испытуемым и повышенной критичности. Коэффициент по положительному множеству близкий к нолю говорит о недооценке себя, а близкий к нолю по отрицательному множеству о переоценке. Коэффициенты близкие к 0,5 говорят об адекватной самооценке испытуемого.

Большинство учащихся имеют завышенную самооценку в ситуации общения со сверстниками, значительно превышающую аналогичные показатели в двух оставшихся ситуациях. Мы можем предположить, что это связано с тем, что в силу возрастных особенностей общение со сверстниками для них является наиболее значимым. Кроме того, учитывая то, что показатели по адекватности во всех трех случаях отличаются друг от дуга незначительно. Увеличение количества учащихся с завышенной самооценкой может происходить за счет вытеснения ими отрицательных переживаний, вызванных неудачным опытом в общении со сверстниками.

Для получения достоверной информации мы воспользовались математико-статистической обработкой данных. Необходимые расчеты проводили с помощью программы пакета анализа данных, которые имеются в Microsoft Excel.

Для обработки данных воспользовались двухвыборочным t-тестом и различными дисперсиями. Для сравнения средних значений воспользовались следующими 2 величинами: t-статистикой и t-критическим двусторонним.

Вывод делаем по следующему правилу:

1. Если – t кр.< t стат.< t кр., то делаем вывод о том, что средние значения исследуемого показателя двух рассматриваемых генеральных совокупности статистически одинаковы на уровне значимости α.
2. Если t стат. $\leq$- t кр. или t стат. $\geq$ t кр., то мы делаем вывод о том, что эти средние значения статистически различны на уровне значимости α.

Ситуация общения со сверстниками и родителями «Я-реальное – Я-идеальное»

t стат. = -1,32 t кр.двуст. = 1 ,98 -t кр. < t стат. < t кр. -1,98 <-1,32< 1,98.

Мы делаем вывод о том, что самооценка в ситуации общения со сверстниками и родителями не меняется. Но зато в этой же ситуации «Я-реальное – Я-негативное» самооценка меняется, т.к.

Репозиторий ВГУ

t стат. = -3,25 t кр.двуст. = 1 ,98 t стат. ≤ -t кр. -3,25 < -1,98.

В данной ситуации средние значения статистики различны, а значит самооценка изменяется.

В ситуации «Я-реальное – Я-идеальное» в общении с родителями и в учебной деятельности самооценка меняется незначительно, т.к.

t стат. = -1,99 t кр.двуст. = 1,98 t стат. ≤-t кр. -1,99 ≤ -1,98.

Мы делаем вывод, что в ситуации общения с родителями и в учебной деятельности самооценка изменяется.

В ситуации «Я-реальное – Я-негативное» в общении с родителями и в учебной деятельности самооценка меняется, т.к.

t стат. = -3,09 t кр.двуст. = 1,98 t стат. <.-t кр. -3,09 ≤ -1,98.

Мы делаем вывод о том, что в данной ситуации средние значения статистически различны, а значит самооценка изменяется.

В ситуации общения со сверстниками и в учебной деятельности «Я-реальное – Я-идеальное»

t стат. = -0,77 t кр.двуст. = 1 ,98 - t кр. < t стат. < t кр. -1 ,98 < -0,77 < 1 ,98.

Делаем вывод, что в данной ситуации средние значения данных генеральных совокупностей статистически одинаковы, поэтому самооценка не изменяется, но зато в ситуации общения со сверстниками и к учебной деятельности « Я-реальное – Я-негативное» самооценка изменяется, т.к.

t стат. = -2,91 t кр.двуст. = 1,98 t стат. ≤- t кр. -2,91 < - 1 ,98.

Экспериментальные данные показывают, что наиболее сильно самооценка изменяется в ситуациях «Я-реальное – Я-негативное» в общении с родителями и в учебной деятельности; «Я-реальное – Я-негативное» в ситуации общения с родителями и сверстниками; «Я-реальное – Я-негативное» в ситуации общения со сверстниками и в учебной деятельности.

Незначительно меняется самооценка в ситуации «Я-реальное – Я-идеальное» в общении с родителями и в учебной деятельности.

Сравнивая полученные результаты у юношей и девушек, мы делаем следующие выводы: в ситуации «Я-реальное – Я-идеальное» в общении со сверстниками и родителями:

Юноши	Девушки
t стат. = 0,48 t кр.двуст. = 2,03	t стат. = -0,37 t кр.двуст. = 1,99
-2,03 < 0,48 < 2,03	-1,99 < -0,37 < 1,99

Делаем вывод о том. что самооценка у юношей и девушек в данной ситуации не изменяется т.к., -t кр. < t стат.< t кр.

«Я-реальное – Я-негативное» в общении со сверстниками и родителями:

Юноши	Девушки
t стат. = -1,84 t кр.двуст. = 2,03	t стат. = -0,76 t кр.двуст. = 2,00
-2,03 < -1,84 < 2,03	-2,00 < -0,76 < 2,00

Репозиторий ВГУ

Мы делаем вывод о том, что у юношей и девушек самооценка не меняется в данной ситуации, т.к. –t кр. < t стат.< t кр.

В ситуации общения с родителями и в учебной деятельности «Я-реальное – Я-идеальное»:

Юноши	Девушки
t стат. = -1,25 t кр.двуст. = 2,03	t стат. = 0,06 t кр.двуст. = 1,99
-2,03 < -1,25 < 2,03	-1,99 < 0,06 < 1,99

То делаем вывод, что у юношей и у девушек самооценка не меняется в данной ситуации, т.к. – t кр. < t стат.< t кр.

«Я-реальное – Я-негативное» в ситуации общения с родителями и в учебной деятельности:

Юноши	Девушки
t стат. = -0,88 t кр.двуст. = 2,03	t стат. =-0,95 t кр.двуст. = 1,99
-2,03 < -0,88 < 2,03	-1,99 < -0,95 < 1,99

Делаем вывод, что у юношей и у девушек самооценка не меняется в данной ситуации, т.к. – t кр. < t стат.< t кр.

Ситуация «Я-реальное – Я-идеальное» в общении со сверстниками и в учебной деятельности:

Юноши	Девушки
t стат. = -0,094 t кр.двуст. = 2,03	t стат. = 0,68 t кр.двуст. = 1,99
-2,03 < -0,094 < 2,03	-1,99 <0,68 < 1,99

У юношей и девушек самооценка не изменяется в данной ситуации, т.к. – t кр. < t стат.< t кр.

«Я-реальное – Я-негативное» в ситуации общения, со сверстниками и в учебной деятельности:

Юноши	Девушки
t стат. = -1,82 t кр.двуст. = 2,03	t стат. = -0,31 t кр.двуст. = 2,00
-2,03 < -1,82 < 2,03	-2,00 < -0,31< 2,00

Самооценка в данной ситуации у юношей и девушек не изменяется, т.к. – t кр. < t стат.< t кр. Следовательно, можно сделать вывод о том, что изменение самооценки в значимых ситуациях у юношей не отличается от изменения самооценки в значимых ситуациях у девушек.

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования были получены данные, которые подтверждают основную гипотезу работы о том, что самооценка учащихся старших классов изменяется в зависимости от значимых ситуаций.

Условиями развития самооценки выступают такие факторы, как общение с окружающими и деятельность. В общении усваиваются формы, виды и критерии оценок, в индивидуальном опыте происходит их апробация и наполнение личностными смыслами. Изучив возрастные особенности старшеклассников, были выделены значимые ситуации формирования самооценки:

Репозиторий ВГУ

общение со сверстниками, общение со взрослыми и учебная деятельность. В юношеском возрасте самооценка функционирует уже в достаточно зрелых формах: иерархизируется ее содержание, его центральным звеном становится ориентация на будущее, определяемая потребностью самореализации и самоопределения. Поэтому особую значимость для личности в этот период имеют коммуникативные и интеллектуальные качества.

Значительно самооценка изменяется в ситуациях «Я-реальное – Я-негативное» в общении с родителями и в учебной деятельности; «Я-реальное – Я-негативное» в ситуации общения с родителями и сверстниками; «Я-реальное – Я-негативное» в ситуации общения со сверстниками и в учебной деятельности.

Экспериментальные данные подтверждают то, что самооценка в юношеском возрасте действительно не статическое, а динамическое образование личности, и оно постоянно изменяется в зависимости от значимых ситуаций.

РЕЧЕВАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Харитонова Е.А.

Наше экспериментальное исследование речи и социализации детей с нарушениями речи показало, что препятствием к проявлению ими речевой и социальной активности может служить как невозможность полноценного использования речевой функции, так и расстройство мотивационно-эмоциональной сферы.

Целью первой серии нашего эксперимента была попытка дифференцировать типы социального поведения детей с нарушениями речи. При исследовании проводилась оценка общей активности характера взаимоотношений со сверстниками, воспитателями, логопедом, особенностей использования речевых средств. В результате нами условно выделены 6 основных групп по типу социального поведения:

1 группа – 18 детей, уравновешенный тип. Поведение уравновешенное, без необычностей;

2 группа – 12 детей, заторможенный тип. Преобладают пассивность, заторможенность, в социальном смысле без спонтанной активности и без выраженного отклика;

3 группа – 9 детей, гиперактивный тип. Выраженная социальная активность (даже чрезмерная), однако ненаправленная, рассеянная. Ко всем людям одинаковая дружелюбность, активно вступают в контакт, но не протестуют при его прекращении. Социальные связи поверхностны. С интересом следят за всем социальным, происходящим около них;

Репозиторий ВГУ

4 группа – 8 детей, провоцирующий тип. Социально-провоцирующее поведение. Стремится привлечь к себе внимание провоцирующими действиями. К детям отношение отрицательное, агрессивное, со взрослым вступает в контакт лишь будучи с ним один на один, без детского коллектива;

5 группа – 6 детей, аффективный тип. Бросающееся в глаза раздражительное, злобное поведение. И в то же время это ребенок без собственной инициативы и без направленной активности;

6 группа – 4 ребенка. В детском обществе поведение уравновешенное, но в незнакомых ситуациях – заметная заторможенность.

Для определения особенностей взаимодействия детей с разными типами социального поведения и воспитателя мы использовали методы наблюдения, анкетирования педагогического коллектива. Наблюдая за поведением ребенка во время занятий, прогулок, режимных моментов, а также используя результаты анкет, предложенных воспитателям, логопедам, музыкальным работникам (вопросы касались реакции детей на похвалу и замечания; особенностей поведения во время режимных моментов, занятий; чувства удовлетворения или неудовлетворения при проведении воспитательного процесса с данным ребенком; способов привлечения взрослого для разрешения конфликтов со сверстниками и т.д.), мы смогли сделать вывод о том, что определенное поведение ребенка вызывает определенный отклик среды.

Дети гипоактивные (2 группа), социально пассивные, заторможенные, с регрессивными формами поведения нуждаются в повышенном внимании (что трудно осуществить во время занятий со всей группой), у них отмечается незначительный прогресс в развитии.

Дети с преобладающими вещественными интересами (5 группа) бывают в коллективе незаметными, они не вызывают диссонанса. Некоторым воспитателям они кажутся приятными детьми, так как развлекаются самостоятельно. При попытке воспитателя вмешаться в деятельность ребенка у него возникают резкие аффективные вспышки. Чтобы избежать этого, педагоги нередко предпочитают предоставлять таким детям самостоятельность. Вследствие этого им может угрожать опасность, что при неправильном воспитании они и в дальнейшем будут получать меньше социальных и больше вещественных стимулов, а это может привести к усугублению их социальной пассивности.

Дети социально гиперактивные (3 группа), с рассеянными, ненаправленными социальными интересами мешают педагогу работать со своим стремлением к контакту. Однако, так как это стремление не является прицельным и не направлено лишь на одного воспитателя, логопеда, оно лично его не затрагивает. Ребенок привлекает к себе внимание без принуждения – кривлянием, подсматриванием. Установлению более глубокого контакта препятствует то, что выбор объекта общения у него нецеленаправлен.

Репозиторий ВГУ

Дети с провоцирующим социальным поведением (4 группа) для воспитателей наименее приятны. Они расстраивают их работу с группой, добиваются их личного внимания насильственным способом, посредством агрессии или особым «мстительным» образом. Воспитатели их характеризуют как чрезвычайно эгоистичных или чрезвычайно ревнивых детей. Естественно, что на долю таких детей приходятся лишь отрицательные стимулы (наказания, порицания). В данных условиях ребенку, как правило, трудно приобрести корректирующий опыт, так как он вынужден все больше прибегать к новым провокациям.

Дети с условно нормальным уровнем активности (1 группа), с соответственной социальной установкой, с уравновешенными социальными и вещественными интересами, которые сумели достигнуть специфической социальной направленности к педагогическому коллективу, кажутся воспитателю приятными детьми, предоставляя наибольшее воспитательное удовлетворение. Среди этих детей имеются и так называемые «любимчики», на которых больше всего сосредоточиваются интерес и симпатии воспитателя.

Выделяется группа детей (6 группа), которая в привычном детском коллективе не обнаруживает отличий от группы с уравновешенным типом поведения. Но изменение условий деятельности вызывает у таких детей неадекватное поведение, замкнутость, поведенческий негативизм. К таким изменениям можно отнести: период адаптации в детском саду, период привыкания к форме индивидуальных логопедических занятий, проведение эксперимента с незнакомыми взрослыми и т. д.

Для выявления сформированности начал собственно активности детям предлагалась смысловая задача, решение которой необходимо было найти в ходе практической деятельности.

Двум детям предлагалось выполнить разные задания. Задание одного испытуемого было более легким, но о том, что задания имеют разную степень сложности, детям не сообщалось. Выяснив, как дети поняли смысл того, что им предстоит делать, мы предлагали им после выполнения заданий поиграть с игрушками. Особенность эксперимента заключалась в том, что из-за разной трудности заданий дети оказывались в неравном положении по отношению к возможности «поиграть с игрушками». Ситуация являлась полимотивированной: наличие мотива игры и мотива практической деятельности ставило испытуемого перед выбором: выполнив задание, поиграть, или же оказать помощь сверстнику, подавив соблазн поиграть. От уровня сформированности мотивационной сферы ребенка зависела позиция, которую он занимал по отношению к сверстнику.

После того, как дети приступали к выполнению заданий и один из них обнаруживал существенные затруднения, мы следили за тем, обращается ли ребенок к сверстнику (испытуемому) за помощью и как тот откликается на его обращение. Если испытуемый не оказывал помощи сверстни-

Репозиторий ВГУ

ку, то мы побуждали его к этому, ставя перед ним соответствующие вопросы.

Разное поведение детей в данной ситуации позволило нам условно выделить 3 степени активности, сопереживания:

1. высокие показатели активной помощи, обнаруженной в форме содействия ребенка сверстнику;
2. средние показатели – в форме сочувствия или сопереживания сверстнику;
3. низкие показатели активности или полное ее отсутствие.

В первую группу вошли 13 детей с уравновешенным типом поведения, 1 с провоцирующим типом, 1 из группы с отклонениями в поведении в незнакомых ситуациях. Дети этой группы сравнительно быстро обнаруживали затруднения у сверстника, адекватно их оценивали, утешали в случае их возникновения, довольно сдержанно реагировали на успешное выполнение своего задания. Бескорыстно предлагая сверстнику свою помощь, дети из этой группы обнаруживали настойчивость при завершении начатого дела. Дети этой группы, как правило, сами не успевали поиграть. Однако они не переживали по этому поводу. На основании этого можно предположить, что мотивы двух предложенных детям этой группы деятельностей – игры и практического задания – не вступали в конфликт. Главным активизирующим мотивом для этих детей, подчинившим все их поведение, было стремление к оказанию помощи.

Следует особо выделить ребенка с провоцирующим типом поведения. Хотя он и закончил задание сверстника успешно, по окончании эксперимента у него возникли переживания по поводу того, что он не успел поиграть. Побуждением к оказанию помощи сверстнику этому ребенку служило постоянное внимание взрослого, его поощрение. Основным мотивом в данном случае можно считать «положительный момент» социальной провокации.

Ко второй группе нами отнесены 4 ребенка с уравновешенным типом поведения, 2 с заторможенным, 8 – с гиперсоциальным, 6 – с провоцирующим и 1 ребенок с уравновешенным типом, имеющий отклонения в поведении в незнакомой ситуации. Эти дети также быстро замечали возникшие у сверстников затруднения, живо откликались на них, испытывая при этом огорчение, обращали наше внимание на неблагополучие сверстника, давали советы, как лучше выполнить задание. При социальной активности такого качества, проявляющейся в форме неустойчивого сопереживания и сочувствия, у этих детей к тому же оказался чрезвычайно выраженным феномен борьбы мотивов. Отказав сверстнику в собственно активном содействии, испытуемые с уравновешенным типом поведения, как правило, приступали к игре. Однако продолжать игру рядом со сверстником, испытывающим чувство огорчения по поводу невозможности справиться с заданием, эти дети не могли. Прервав игру и подойдя к сверстни-

Репозиторий ВГУ

ку, они выполняли какое-нибудь незначительное действие, а потом уходили играть, затем снова возвращались. Дети с провоцирующим типом поведения выражали сопереживание сверстнику лишь тогда, когда мы ставили перед ними соответствующие вопросы, причем более значимым для ребенка с данным типом поведения в этой ситуации было внимание взрослого. Такие дети почти не подходили к столу после окончания своего задания.

Дети с заторможенным типом поведения предпринимали попытки попробовать выполнить задание сверстника, так как у них обнаруживались вещественные интересы, но эти попытки прекращались при столкновении с первыми трудностями.

У детей с гиперсоциальным поведением конфликт мотивов был выражен очень сильно, проявляясь в появлении оттенка недовольства по отношению к сверстнику. Ребенок мог разразиться упреками в адрес сверстника, начинал покрикивать на него, возмущенно требуя подчинения в действиях, называл задание сверстника плохой работой. Оказывая незначительную помощь, испытуемый диктовал сверстнику свои условия, высказывая при этом свои требования и запреты (например: «сиди и не поворачивайся, а не то не буду помогать»).

В третью группу нами включены: 1 ребенок с уравновешенным типом поведения, 10 – с заторможенным, 1 – с гиперсоциальным, 1 – с провоцирующим, 6 – с аффективным и 2 ребенка уравновешенного типа поведения с отклонениями в незнакомой ситуации. Для всех детей этой группы было характерным отсутствие даже сопереживания и сочувствия. Они не только не проявили активного содействия сверстнику в преодолении трудностей, но и не откликнулись на наши побуждения оказать помощи сверстнику.

У детей 3 группы проявления борьбы мотивов мы не наблюдали, так как доминировал у них мотив игры. Некоторые, выполнив задание, заявили категорично: «Я уже кончил, теперь пойду гулять!». Если сверстник пытался как-то задержать испытуемого при переходе к игре, то тот ему говорил: «Ты рисуй, а то поиграть не успеешь!». Другие, выполнив задание и приступив к игре, в очень редких случаях и ненадолго допускали включение в деятельность сверстника, но довольно скоро прекращали оказывать помощь. Наши воздействия на испытуемого к существенным сдвигам не приводили. Дети упорно отказывались помогать сверстнику, приводя при этом различные мотивировки, например: «Не могу сейчас, помогу потом!», «Хочу помочь, да у меня не получается!».

Исключение составили только 2 ребенка уравновешенного типа поведения с отклонениями в незнакомой ситуации. Оказалось, что эти дети не сталкивались раньше с подобной организацией деятельности, поэтому у них возникла заметная неуверенность. При проведении повторных экспе-

Репозиторий ВГУ

риментов с данными детьми они показали среднюю и даже высокую степень активности в оказании помощи сверстнику.

Процентное соотношение проявления высокой, средней и низкой активности при оказании помощи сверстнику детей с различными типами социального поведения мы приводим в таблице № 1.

Таблица 1

Активность детей различных типов социального поведения при выполнении заданий парами (решение смысловой задачи)

Тип социального поведения	**Степень активности**		
Уравновешенный	72%	22%	6%
Заторможенный	-	17%	83%
Гиперсоциальный	-	89%	11%
Провоцирующий	13%	74%	13%
Аффективный	-	-	100%
Уравновешенный с отклонениями	25%	25%	50%

Цифры, приведенные в таблице, показывают, что активность детей зависит от их личностных особенностей, от типа их социального поведения. Эксперимент показал, что степень проявления активности – это, как правило, результат действия уже сложившихся ранее у ребенка соответствующих потребностей и мотивов, активизирующих деятельность.

Вторая серия нашего исследования была попыткой выяснить взаимосвязь проявления речевой активности, состояния компонентов речи (количественного и качественного состава) и особенностей различных типов социального поведения детей с нарушениями речи.

Мы предположили, что особенности мотивационнной сферы в деятельности детей с различными типами поведения влекут за собой специфические изменения мотивов речи, стимулируют их к овладению такими ее сторонами, которые необходимы и достаточны для осуществления именно данного мотива. Испытуемым детям был прочитан рассказ «Девочка и мишка», богатый лексическим и грамматическим материалом. Рассказ отражал как разные предметные действия и события, так и эмоциональное отношение персонажей, их переживания и отношения. Были использованы группы прилагательных, обозначающих атрибутивные свойства предметов и явлений и передающих эмоциональные, эстетические, этические оценки событий и поведения героев. После обсуждения детям был предложен пересказ текста.

Были получены следующие результаты:

Репозиторий ВГУ

1 группа – дети с уравновешенным типом поведения и дети с отклонениями в поведении в незнакомой ситуации достаточно точно передают сюжет рассказа, определяют причинно-следственные связи. Особый интерес обнаруживают эти дети к именам собственным и обязательно наделяют ими героев. Обильно использовалась прямая речь. Передавались как эстетические, так и этические качества персонажей. Глаголы выражали волевые действия и эмоциональное состояние героев. Рассказ получился целостным. В нем адекватно передается эмоциональный настрой. Несмотря на то, что структура предложений была упрощенной, все параметры эксперимента были соблюдены.

2 группа. В нее мы включили детей с гиперсоциальным и заторможенным типами поведения. Эти дети передают различные действия персонажей, в том числе волевые и интеллектуальные, а также долженствования. Употребляются личные местоимения. Ребенок уточняет у взрослого забытые детали. Передает разные свойства персонажей и предметов: «маленькая», «красивая», «голубой». В основном передает все содержание рассказа, хотя несложно, отрывисто, не устанавливая причинно-следственных связей.

Необходимо отметить, что, несмотря на приблизительно равный количественный и качественный состав лексики, структура текста (его сюжетная линия) передается по-разному. Дети с заторможенным типом поведения передают скрупулезно весь сюжет, останавливаясь и исправляясь, если что-то не учли. Их пересказ похож на констатацию следующих друг за другом фактов. Пересказ ребенка с гиперсоциальным типом поведения носит более отрывистый характер, ребенок данного типа «застревает» на эмоционально значимых для него эпизодах, как правило, положительных. Несмотря на эту особенность, сюжетная линия рассказа сохраняется.

3 группа. По результатам эксперимента в нее вошли дети с социально-провоцирующим и аффективным типами поведения. Три человека из этой группы вообще отказались от участия в эксперименте, хотя при проведении предварительного обсуждения смысл текста ими был понят. Дети этой группы лишь перечислили персонажей рассказа, назвали несколько конкретных предметных действий («ушла», «сидела», «встала»), что особенно ярко проявилось у детей с преобладающими вещественными интересами. Определяя действия их местом (используя, как правило, ситуативные местоимения – «тут», «там»), не передают эмоциональную сторону услышанного. Целостной картины рассказа не получилось. Отсутствует прямая речь. Пересказ детей с провоцирующим типом поведения в ходе эксперимента нами постоянно стимулировался.

Данные об использовании разных частей речи в зависимости от частотности их употребления детьми при пересказе мы даем в таблице №2.

Репозиторий ВГУ

Таблица 2

Использование разных частей речи при пересказе текста детьми с речевыми нарушениями, в % от содержания в оригинале

Части речи	для различных частей речи, в %			
	в тексте оригинала	в пересказах детей		
		I группа	II группа	III группа
Существительные:				
нарицательные	23	22	19	59
собственные	4	-	1	5
Глаголы со значением действия:				
предметного	2,5	23	23	1
волевого	17	4	6	-
эмоционального	2,2	0,5	-	-
модального	1	1	0,5	-
Прилагательные:				
атрибутивные	3	2,5	1,2	1,2
эмоциональные	4	1	05	-
эстетические	2	0,5	-	-
этические	1	1	2	-
Местоимения:				
указательные	2	6	5	7
личные	7	5	10	-
Наречия:				
места	5	8	8	7
времени	5	3	3	-
способа действия	2	1	-	-
Числительные:				
количественные	1	2	1	-
порядковые	0,5	1	-	-
Союзы	9	5	2	1
Междометия	1	-	1	-

Цифры таблицы показывают, что особенности мотивации деятельности детей с нарушениями речи изменяют их речь, направляют активность испытуемых на овладение разными аспектами воспринимаемой речи. Ребенок воспринимает, присваивает и активно использует лишь часть предлагаемых речевых средств, соответствующих его мотиву, необходимых для осуществления той или иной деятельности.

Несмотря на разнообразие проявлений речевой активности, как в выборе средств, так и в качественном использовании этих средств, на ос-

Репозиторий ВГУ

нове полученных данных мы смогли сделать следующий вывод: хотя содержание рассказа было живым, эмоциональным, соответствовало возрасту детей и было доступно для их понимания, дети с различными типами социального поведения по-разному передавали содержание рассказа, используя при этом неодинаковые речевые средства.

Для выяснения зависимости проявления социальной активности от состояния речевого мышления ребенка мы провели эксперимент с детьми, имеющими нарушения речи органического характера. Для наблюдения были отобраны 2 группы детей.

В первую были включены дети с относительно более высокими показателями понимания смысла рассказа; во вторую – дети с такой же степенью эмоциональности, но с относительно низким уровнем понимания смысла рассказа.

У детей первой группы, которые хорошо поняли смысл ситуации, описанной в эмоционально насыщенной части рассказа, повышение уровня функциональных взаимодействий лобных зон было тесно связано с более активными процессами декодирования речевых сигналов, анализом наиболее существенных моментов содержания рассказа, с глубоким пониманием причинно-следственных отношений, общего смысла и подтекста его содержания, что в значительной мере и обусловило формирование выраженного сопереживания героям рассказа.

Детей второй группы отличало от детей первой главным образом то, что они в меньшей степени поняли содержание фрагментов рассказа вследствие недостаточной сформированности процессов декодирования сложных речевых сообщений, выявления их смысла и подтекста. Известно, что важным условием понимания развернутой речи является симультанный синтез ее элементов: способность не только удержать в памяти элементы развернутой речевой структуры, но и одновременно «обозреть» ее, уложить в одномоментно воспринимаемую «смысловую схему». У детей второй группы уже достаточно хорошо развиты эти процессы, и при декодировании речи обеспечивается понимание определенных логико-грамматических отношений. Однако механизм активного анализа наиболее существенных элементов сложных структур развернутой речи у них еще не сформировался или не включается, поэтому в понимании общего смысла описанной в речевом обращении ситуации, в адекватном восприятии ее социальной значимости дети второй группы в относительно большей степени, чем первой, опираются на интонационно-просодические характеристики речи.

Результаты данного эксперимента подтверждаются литературными данными. Можно говорить о том, что особенности социально обусловленных эмоциональных проявлений у детей были во многом обусловлены спецификой операционного состава познавательной активности, конкретные условия которой лишь в том случае создавали предпосылки появления

Репозиторий ВГУ

социально обусловленных эмоций, если дети владели определенными способами анализа и синтеза вербальной информации, то есть соответственным уровнем речевого мышления.

Наше экспериментальное изучение речевой и социальной активности детей с речевыми нарушениями позволило нам сделать следующие выводы.

1. Многие дети данной группы имеют снижение речевой активности и особенности в социальном поведении.
2. Степень снижения речевой активности и активности других видов деятельности, хотя и взаимосвязаны, но не совпадают.
3. Степень речевой активности прямо не связана с количественным и качественным состоянием компонентов речи.

Результаты проведенных исследований по выявлению особенностей речевой и социальной активности детей с нарушениями речи, а также анализ литературных данных по этому вопросу позволили нам сделать некоторые общие и частные выводы. Они касаются путей активизации речевой деятельности детей данной группы в процессе другой деятельности, требующей достаточно высокой социальной активности ребенка.

Развитие ребенка со сниженной речевой и социальной активностью зависит от коррекционно-педагогического воздействия на него. Разные уровни речевого развития и особенности социального поведения детей с речевыми нарушениями вызывают необходимость использования различных методов и приемов в работе над речью.

Наша психолого-педагогическая работа по активизации речевой деятельности детей с речевыми нарушениями проводилась в двух направлениях:

1) выработка наиболее эффективных методов и приемов по преодолению речевого негативизма у детей, имеющих речевые нарушения;

2) работа по активизации речевой деятельности детей со сниженной речевой активностью.

Учитывая особенности мотивационно-эмоциональной сферы детей с речевым негативизмом, при проведении обучающего эксперимента мы применяли следующий методический прием. Нами создавались условия, при которых эмоционально значимый для ребенка мотив какой-либо другой деятельности – чаще всего игровой – активизировал мотив речи. При мотивировке задания чисто речевой мотив в процессе его выполнения не включался, однако ребенок стоял перед необходимостью использования хотя бы минимальных речевых средств. Например: Света Д. особенно любила играть с резиновой лисой и очень привыкла к этому. Однажды, придя в логопедический кабинет, девочка игрушки не нашла. Мы показали лисичку (игрушка была положена на видное место, очень высоко). Потом попробовали ее достать, сопровождая действия словами огорчения по поводу того, что невозможно дотянуться до лисички. Девочка наблюдала за на-

Репозиторий ВГУ

шими действиями, предпринимала попытки помочь нам. В кабинете появлялся другой взрослый. Мы высказывали предположение, может быть он сможет достать лисичку, предлагали Свете обратиться за помощью. Девочка тянула взрослого за руку, показывала на игрушку. Взрослый делал вид, что он не понимает, чего от него хотят. Девочка обратилась к нему со словом: «дай». В данном случае сильное желание девочки поиграть с любимой игрушкой заставило ее использовать речь.

Учитывая сниженную речевую активность дошкольников с речевыми нарушениями, отсутствие должной эмоциональности, бедность их воображения, быструю утомляемость, частое отсутствие целенаправленного внимания при проведении экспериментального обучения с данной группой детей нами использовался соответствующий подбор материала, различные наглядные оформления и различные методические приемы.

Экспериментальная методика по развитию сниженной речевой активности предполагала выполнение практического задания детьми парами, причем процесс выполнения был разделен нами на два этапа. Один ребенок, находясь в кабинете, начинал выполнение задания, а по окончании первой части должен был объяснить партнеру, что он сделал и что, по его мнению, необходимо еще сделать для успешного выполнения задания. Речевой мотив в данной ситуации хотя и включался нами в систему мотивов деятельности, но был «завуалирован», полностью подчинялся ведущему мотиву. В процессе проведения обучающего эксперимента мы пользовались методическими приемами, соответствующими данному этапу эксперимента.

На первом этапе испытуемому предлагалось использовать образец сообщения, которое он должен передать партнеру. Помощь логопеда выглядела примерно так: «Сережа, ты, наверное, расскажешь Диме, как ты сначала подготовил инструменты, потом выбрал бумагу, вырезал колеса и кабину, хотел вырезать кузов и все это наклеить, но у тебя не осталось времени». Образец облегчает процесс обучения, так как детям показывается результат, которого они должны достичь в процессе составления и реализации речевого сообщения.

После того, как дети стали достаточно успешно использовать образец, мы перешли ко второму этапу развития речевой активности в процессе выполнения практической деятельности. На этом этапе мы использовали методический прием отраженного пересказа и пересказа речевого сообщения ребенком совместно с логопедом: «Лена, ты, наверное, расскажешь Тане, как ты начала выполнять задание (образец), а о чем ты дальше ей расскажешь? Как бы ты дальше выполняла задание, если бы у тебя хватило времени? Какого цвета ты бы взяла бумагу для платьица? и т.д.» Многие дети надолго «застревали» на этом этапе, так и не достигнув уровня речевой активности, необходимого для перехода к следующему этапу формирования речевой активности. Форма, применяемая на втором этапе, слож-

Репозиторий ВГУ

нее для ребенка, чем предыдущая, так как ему приходится не только вставлять отдельные реплики в речевое сообщение, но и проявлять активность в составлении дальнейшего высказывания.

Во время третьего этапа работы по активизации речевой деятельности нами использовался прием подсказывания слова. Когда ребенок в состоянии передать в общем речевое сообщение, он ищет нужное, точное, понравившееся ему, но еще не активизированное для него слово. К данному этапу подошли дети с недостаточно активизированным словарным составом.

Эффективным при развитии речевой активности детей с нарушениями речи оказался прием совместного составления рассказов, объединенных одним героем. Данный прием подразумевает введение прямого речевого мотива, поэтому его применение возможно лишь по отношению к детям, имеющим незначительные отклонения в мотивационно-эмоциональной сфере. Логопед начинает: «Мама купила Гале новое платье. Обрадовалась девочка, любуется платьем». Так начинался первый рассказ про Галю. «Какое могло быть новое платье у Гали? Расскажи об этом», – обращаясь к детям, логопед ставит перед ними конкретную задачу – закончить рассказ описанием. Приведем примеры рассказов детей.

Ира В. «Платье у Гали красное с белыми горошками. На шее воротничок, есть карманчики. А в кармане в одном – платочек, а в другом – конфета. Ей мама дала».

Света С. «У Гали нарядное белое платье. На нем всякие цветочки».

Андрей Г. «Мама купила для Гали платье голубое. На кармане белый голубь и есть пуговицы. Галя сама их застегивает».

Далее по ходу рассказа привлекаем детей к описанию других предметов, например, рассказать, какая игрушка больше всего понравилась Гале в детском саду. В данном случае инициатива выбора объекта описания принадлежит детям, они охотно описывают различные игрушки. Придумывание рассказов – миниатюр, объединенных тематически и сюжетно одним героем, развивает речевую активность детей. Так, например, составление цикла коротких рассказов о том, как дети играют на прогулке зимой. В цикл входят миниатюры: катаемся на лыжах, строим горку, катаемся на снежной машине и т.д. Это способствует активизации новых слов, развитию наблюдения у детей.

Бедность социального опыта детей со сниженной социальной активностью, ограниченность их представлений о людях, их чувствах, взаимоотношениях не дают возможности перестроить социальные установки в рамках сюжетно-ролевой игры, поэтому в целях коррекции для таких детей нами были использованы игры-драматизации на тему сказок «Заячья избушка», «Кот, петух и лиса». В этих сказках добро и зло находятся на разных полюсах нравственных оценок, четко определены черты и свойства положительных и отрицательных персонажей, что позволяет ребенку лег-

Репозиторий ВГУ

че, чем в ролевой игре, проявлять адекватное отношение к изображаемой в игре ситуации. Мы, конкретизируя цель коррекции социальной сферы ребенка, имеющего нарушения речи, ставили следующие задачи:

1) средствами игры создать ситуации, необходимые для развития совместного социального творчества детей;

2) учитывая узость, бедность социального опыта и слабо развитую игровую инициативу испытуемого, создать новый опыт игры по замыслу на основе предварительной договоренности.

Проведению игры-драматизации предшествовала большая подготовительная работа: рассказывание сказки, обсуждение ее содержания по заранее намеченным вопросам, помогающим воссоздать образы персонажей сказки. Для активизации обсуждения при подготовке к эксперименту был использован следующий игровой прием: ребенок спрашивал у взрослого, а затем и у партнеров, кто из персонажей сказки сейчас появится в комнате. Он изображал их появление движениями или описанием, а присутствующие должны были угадать, кто же пришел: кот, лиса или петух. Отметим и другие приемы: обыгрывание роли лисы и кота экспериментатором (образец); косвенная подсказка новых ролевых действий; прямая подсказка, направленная на регулирование поведения детей.

Таким образом, обучающий эксперимент по развитию социальной активности включал в себя следующие этапы:

1) прослушивание сказки;
2) обсуждение ее содержания;
3) игра.

В проводившихся играх можно было наблюдать, как менялись позиции испытуемого, действующего в соответствии с сюжетом сказки. Проиллюстрируем примером поведение Лизы А.

Удовлетворенно-спокойная в начале игры Лиза постепенно оживлялась, входила в роль петуха. При перемене роли она обнаруживала адекватное проявление активности. С выдумкой, артистично изображала она персонажей: задорного петуха, коварную лису, кота серьезного, когда он находился с петушком, и агрессивного, когда он, в конце концов, нападал на лису. Очень была оживлена в тот момент, когда выступала в роли лисы.

Для детей группы, характеризующейся внутриличностными конфликтами, использовался следующий прием. Алла Н. при проведении экспериментального изучения была отнесена нами к уравновешенному типу с особенностями поведения в незнакомых ситуациях, в частности, когда она должна была подниматься или спускаться по лестнице. По отношению к девочке были применены следующие меры коррекционного воздействия: внушение, отвлечение внимания, его переключение на детей, видневшихся в окне, игровой прием.

Увидев, что предстоит дальнейший спуск по лестнице, ребенок в ужасе отшатнулся и сказал: «Я боюсь!» В связи с этим мы применили сле-

Репозиторий ВГУ

дующий игровой прием. Отпустив руку девочки, взрослый делал вид, что у него заболела нога, и начинал хромать; со страхом хватался за стенку и, изменяя голос, говорил: «О где же моя палка… Потеряла…Как же я теперь пойду по лестнице? Ой! Боюсь идти! Сейчас упаду… и т.д.» Оглянувшись и как бы неожиданно увидев ребенка, обращался к нему: «Ой, девочка, милая, подержи меня за руку!» Ребенок протягивал руку. Взрослый говорил: «Нет, я не могу идти, боюсь!» – и хватался за стенку. Алла, увидев, это мгновенно преобразилась, бросилась ко взрослому, обхватила его руками и сказала: «Не бойся! Я тебя держу! Ну, иди, ну спускайся! Здесь не страшно!»

Изменение позиции ребенка, принятие и использование им роли защитника другого, более слабого человека помогло девочке хотя бы на некоторое время преодолеть чувство страха. Этому способствовала только что проведенная игра, освободившая ребенка от аффекта.

Экспериментальное обучение позволило сделать вывод о неправомерности использования в процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения речи, мотивов, побуждающих детей к чисто речевой продукции: расскажи, повтори, объясни и т.д. Практика показала, что дети в большинстве своем не готовы к таким видам мотивации и осознают это. Поэтому логопеду необходимо учитывать взаимосвязь и взаимообусловленность мотивации речи и мотива конкретных видов деятельности, умело включать мотив речи в мотив практической деятельности. Наше исследование показало, что речь в большинстве случаев активизируется тогда, когда она выступает как аккомпанемент к практическому действию ребенка.

Изучив работы по теме исследования и выяснив, что проблеме поиска путей развития речевой и социальной активности детей с нарушениями речи уделено недостаточно внимания, мы сочли необходимым провести изучающий эксперимент по выявлению особенностей речевой и социальной деятельности таких детей.

По результатам этого эксперимента нами были сделаны выводы о том, что:

1) многие дети данной группы имеют снижение речевой активности и особенности в социальном поведении;

2) степень снижения речевой активности и активности других видов деятельности хотя и взаимосвязаны, но не совпадают;

3) степень речевой активности прямо не связана с количественным и качественным состоянием компонентов речи.

Развитие ребенка со сниженной речевой активностью и отклонениями в социальном поведении зависит от коррекционно-педагогического воздействия на него. Разные уровни речевого развития и особенности социального поведения детей с речевыми нарушениями вызывают необхо-

Репозиторий ВГУ

димость использования дифференцированных методов и приемов в работе над речью.

Наше экспериментальное обучение позволило нам сделать вывод о неправомерности использования в процессе коррекционно-воспитательного воздействия мотивов, побуждающих детей к чисто речевой продукции, о необходимости умелого включения мотива речи в мотив практической деятельности.

Вопрос о мотивах деятельности и поведения ребенка – это вопрос о том, что конкретно побуждает ту или иную его деятельность или поступок. Воспитание у ребенка общественно ценных мотивов поведения – одна из важных задач, стоящих перед педагогом. Для ее решения требуются знание закономерностей развития ребенка и использование соответствующих методов и приемов коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии, 1980, № 5.
2. Абрамян Л.А. Преодоление негативных эмоциональных состояний детей дошкольного возраста средствами игры //Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.,1980.
4. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966.
5. Бодалев А.А. Психология о личности. М., 1988.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
7. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
8. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Мн., 1990.
9. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
10. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения. М., 1996.
11. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения. М., 1987.
12. Ермолаева М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. М., 1998.
13. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения дошкольников. М., 1974.
14. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
15. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
16. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, 1996.
17. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Репозиторий ВГУ

18. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.
19. Леонтьев А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте // Избр. психолог. труды: В 2 т. М., 1983.
20. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
21. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
22. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1963.
23. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2002.
24. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1975.
25. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. М., 2000.
26. Петровский А.В. К психологии активности личности // Вопросы психологии, 1975, № 3.
27. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М., 1982.
28. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М., 1989.
29. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.
30. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. Л., 1979.
31. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М., 2000.
32. Смирнова Е.О., Калягина Е.А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников // Вопросы психологии, 1998, № 3.
33. Стрелкова Л.П. Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978.
34. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. М., 1987.
35. Холмовская В.В. Влияние мотива и способа организации деятельности на детские взаимоотношения // Нравственное воспитание дошкольников. М., 1972.
36. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. М., 1998.
37. Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет). СПб., 1998.
38. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

Репозиторий ВГУ

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Чобот Ж.П.

На современном этапе развития общества особое значение приобретают вопросы совершенствования речевой культуры, являющиеся необходимым условием успешности любого вида деятельности и взаимоотношений с другими людьми. В связи с этим возрастает роль исследований, направленных на поиск путей оптимизации процесса развития речи детей дошкольного возраста. Особое значение приобретает развитие связной речи, которая предполагает овладение богатым словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно: умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передавать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст.

Развитие связной речи является наиважнейшим условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, учащийся может дать развернутые ответы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов, наконец, непременным условием для написания сочинений является достаточно высокий уровень развития речи школьника.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР).

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования связного речевого высказывания у детей четырех лет с общим недоразвитием речи, отсутствие соответствующих методических рекомендаций создают трудности в работе по формированию необходимых речевых навыков, на которые можно было бы опираться и использовать их при обучении рассказыванию в старшей группе.

С целью обеспечения преемственности в работе по формированию у детей связной речи на всех ступенях дошкольного воспитания необходимо изучить особенности и определить пути ее развития у детей 4-5 летнего возраста.

Исследованием особенностей построения связных высказываний дошкольников, которое проводилось в несколько этапов, были охвачено 49 детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и 25 – с нормально развивающейся речью.

Репозиторий ВГУ

Задачей первого этапа эксперимента являлось определение характеристики спонтанного речевого высказывания детей с нарушениями речи 4-летнего возраста, дальнейший лингвистический анализ полученных результатов. Эта серия эксперимента предполагала появление самостоятельных речевых высказываний у ребенка в процессе специально созданных ситуаций. Данные исследований Л.А. Ляминой, В.И. Ядешко свидетельствуют о том, что в общении с родными и близкими, в самостоятельной игровой деятельности в речи нормально развивающихся детей рано появляются простые распространенные и сложные предложения. Непроизвольная речь ребенка богаче и точнее произвольной.

Второй этап исследования включал ряд последовательных заданий: рассказ об игрушке; составление рассказа по сюжетной картинке; составление рассказа по серии сюжетных картинок с достаточно подробно представленным наглядным сюжетом; составление рассказа по вопросам на тему из личного опыта.

Анализ полученных данных на этапе констатирующего эксперимента позволил охарактеризовать лингвистическую продукцию.

У 18,2% детей спонтанное речевое высказывание характеризовалось отдельными звукосочетаниями, которые дополнялись паралингвистическими и кинетическими средствами. Наиболее часто наблюдались указательные и описательные жесты (к субъекту, к объекту, к нерасчлененной ситуации). В отдельных случаях дети активно пользовались мимическими и интонационными средствами для передачи и уточнения смыслового содержания игровой ситуации.

Высказывания 31,4% испытуемых представляли собой однословное предложение, нередко характеризующееся полисемантизмом: одно и то же звукосочетание в различных случаях служило выражением разных значений. Эти значения становились понятными только благодаря конкретной игровой ситуации и интонации. Данные словесные единицы представляли собой контурные и искаженные слова.

У группы детей (23,1%) высказывания включали два элемента. В одних случаях это были простые, грамматически неструктурированные предложения, а в других – с отдельными признаками овладения грамматическими средствами языка.

Простое распространенное предложение встречалось в высказывании 27,3% детей. Иногда оно содержало прямое или косвенное дополнение, а также определение. В отдельных случаях дети использовали однородные члены предложения. Синтаксическая структура предложения в большинстве случаев была нарушена: отмечались пропуски членов предложения, их перестановки. У большинства испытуемых обнаруживались трудности в использовании морфологических средств языка.

Анализ самостоятельной речевой продукции позволяет выделить у детей с недоразвитием речи многообразие речевых реакций: от простей-

Репозиторий ВГУ

ших форм вербальной коммуникации до грамматически структурированных вариантов речевого высказывания.

Результаты выполнения заданий на составление различных видов рассказа оценивались по количественным и качественным критериям: объем рассказа, степень самостоятельности при его составлении, связность, последовательность, полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу и поставленной задаче, а также особенности фразовой речи (объем и структура фраз, степень выраженности морфолого-грамматических нарушений).

Изучение высказываний детей показало, что словарь у большинства дошкольников беден. Типичными особенностями детской речи являлись: частая замена различных частей речи местоимениями, неточное обозначение некоторых объектов или действий, смешение близких по смыслу понятий, наличие упрощенных слов, характерных для детей младшего возраста.

Анализ синтаксических конструкций в детских высказываниях свидетельствовал о том, что предложения, используемые детьми, в основном простые (98% от общего числа) и короткие: одно предложение, в среднем, состояло из трех слов. Среди простых предложений – 62% односоставных. В единичных случаях (1,7-2,3%) дети использовали сложные предложения.

Описания детей четырех лет состояли преимущественно из основной части, дети не указывали на объект, его конец чаще всего отсутствовал, микротемы в большинстве случаев лишь обозначались. Между предложениями преобладали формально-сочинительная связь, выраженная союзами «и», «да», указательными местоимениями «тут», «вот». В повествовательных высказываниях дети также затруднялись в структурном оформлении рассказа, большинство из них состояло из основной части, последовательность в развитии сюжета часто нарушалась из-за пропуска важных для понимания микротем.

У ряда детей отсутствовало смысловое обобщение наглядной ситуации, и рассказ сводился к простому называнию отдельных предметов или действий.

Исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи существенно ограничены возможности в передаче своих жизненных впечатлений посредством связных высказываний. При составлении рассказов из личного опыта отмечалось недостаточное использование фразовой речи, трудности в определении содержания высказываний и их грамматическом оформлении (как на уровне фразы, так и в целых фрагментах).

Сопоставительный анализ полученных результатов исследования состояния связной речи у детей с ОНР и у детей в норме 4-5-летнего возраста показал, что у детей с ОНР количественные и качественные показатели выполнения заданий значительно ниже, чем у детей с нормальной речью. Детям с речевым недоразвитием при составлении связных высказываний в большинстве случаев требовались разные виды помощи. Средние показа-

Репозиторий ВГУ

тели объема рассказов в 2,5-3 раза ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

– дети среднего дошкольного возраста с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связных высказываний по всем показателям;

– уровни несформированности связных высказываний у детей с ОНР весьма различны, что вызывает необходимость дифференцированного подхода в процессе их обучения.

ДИАГНОСТИКА ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (на примере г. Витебска)

Шпак В.Г.

Формирование опорно-двигательного аппарата в различные возрастные периоды происходит неравномерно: относительно высокие темпы увеличения тотальных размеров тела от рождения до 1 года сменяются сравнительно медленными в период от 1 года до 3-х лет. В возрасте с 3-х до 7 лет наблюдается второй этап быстрого увеличения тотальных размеров тела.

В процессе возрастного развития физиологические изгибы позвоночника изменяются в зависимости от наклона таза и тяги мышц, которые окружают позвоночник, формируя таким образом привычную позу, называемую осанкой.

С морфологической точки зрения осанка определяется положением головы, формой позвоночного столба и грудной клетки, углом наклона таза, состоянием плечевого пояса, верхних и нижних конечностей, а также качеством работы мышц, участвующих в сохранении равновесия тела.

Наибольшую роль в изменении осанки играют позвоночник и таз.

Правильное положение тела является следствием равномерной мышечной тяги и взаимотонуса мышц плечевого пояса, шеи, спины, таза.

С физиологической точки зрения осанка рассматривается как динамический стереотип, который приобретается в течение индивидуального развития и воспитания. Осанка формируется по механизму образования временных связей и условных рефлексов с первого года жизни ребенка, когда он начинает стоять и ходить. Положение головы вызывает рефлексы позы, которые создаются тоническими рефлексами спинного, продолговатого мозга и мозжечка. Изменение положения рук, ног, туловища влечет рефлекторное изменение тонуса мышц.

Репозиторий ВГУ

Правильная осанка характеризуется собранностью, подтянутостью, при этом голова держится прямо, плечи развернуты, живот «подобран», ноги разогнуты в тазобедренных и коленных суставах, пятки вместе. Профиль позвоночника образует волнообразную линию с равномерными возвышениями и углублениями одинаковой высоты.

Причины нарушения осанки различны: генетические факторы; высокий процент рождаемости ослабленных детей; заболевания в неонатальной и более поздние периоды развития ребенка, связанные с ограничением двигательной активности; слабость мышечного корсета; длительное пребывание в неправильных позах при сидении и стоянии.

Нарушение осанки приводит к снижению подвижности грудной клетки и диафрагмы, изменяется рессорная функция позвоночника, что отражается на деятельности центральной нервной системы, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Нарушение осанки относят к предпатологическим состояниям.

В последнее время у детей дошкольного возраста все чаще выявляются различные виды нарушения осанки.

Своевременное воздействие на формирующуюся осанку в период дошкольного возраста очень важно. Чем раньше начинается профилактика и коррекция различных видов нарушения осанки, тем больше вероятности того, что в школе у ребенка не возникнет проблем с повышенной утомляемостью, головными болями и болями в мышцах. Кроме того, у детей с нарушением осанки есть предрасположенность к деформации позвоночника, что относится к стойким нарушениям опорно-двигательного аппарата и трудно поддается лечению.

Дошкольное детство – важный период в формировании правильной осанки, т.к. костная система ребенка находится еще в стадии формирования. Осанка формируется постепенно, по мере роста организма, и чем раньше начинают проявлять заботу о ней, тем легче бывает предупредить появление различных отклонений.

Отрицательное влияние на формирование осанки оказывают плохие привычки, возникающие еще в дошкольном детстве (к ним, например, относят неправильное положение во время сна).

Целью настоящего исследования являлась диагностика динамики нарушений осанки у детей дошкольного возраста г. Витебска за последние десять лет и разработка рекомендаций по профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата.

В ходе исследования были собраны и проанализированы статистические данные диагностики детей, состоящих на учете в детских поликлиниках.

В результате проделанной работы выявлено следующее:

– за последние восемь лет наблюдается устойчивая динамика снижения количества детей, проходящих медицинский осмотр в поликлиниках

Репозиторий ВГУ

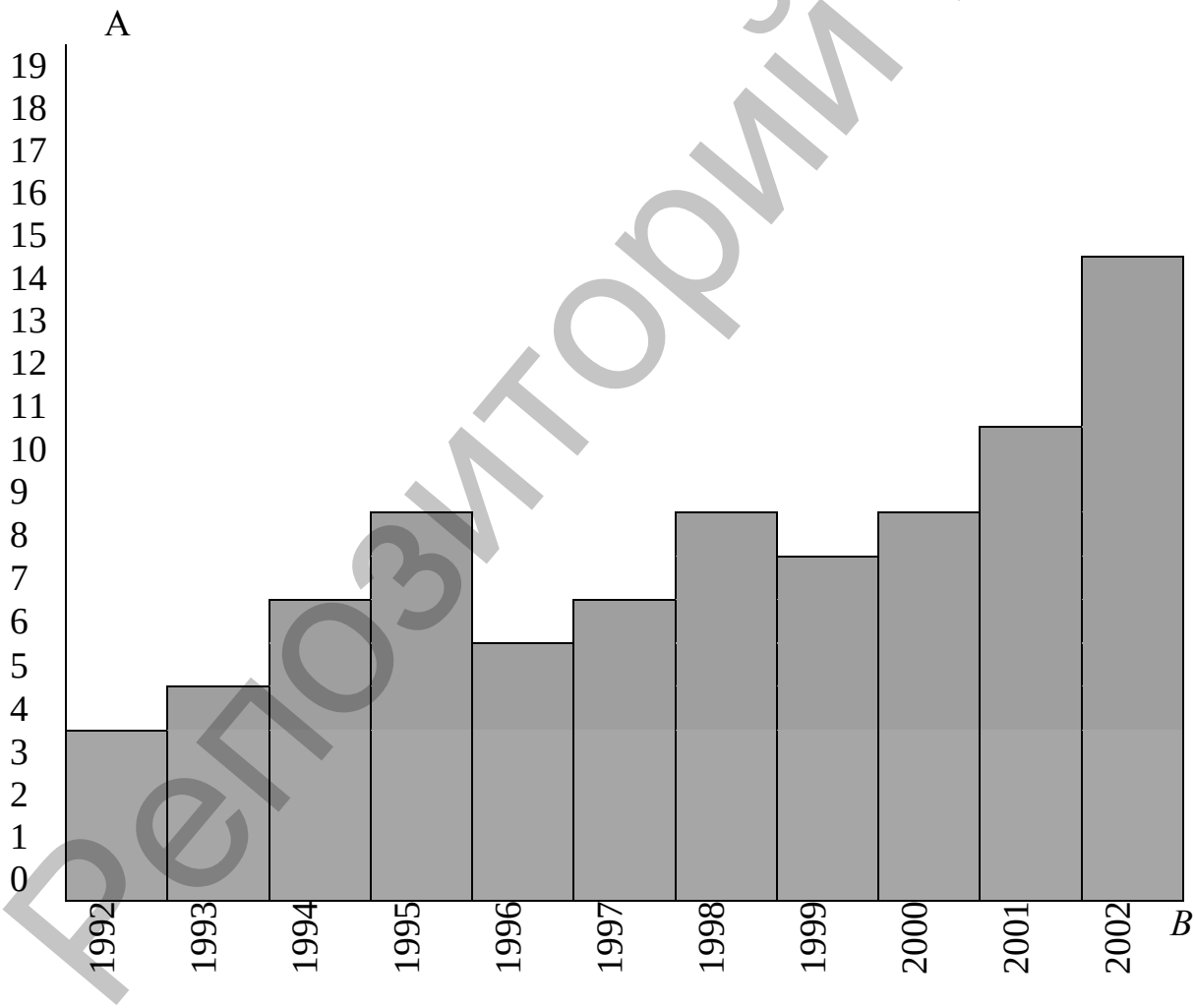
города, связанная, по всей видимости, с общей тенденцией снижения рождаемости в стране (график 1);

– в период наблюдения за динамикой изменения количества дошкольников, имеющих нарушения осанки, установлен устойчивый рост (особенно за последние четыре года) количества таких детей (график 2);

– при совмещении графиков 1 и 2 выявляется четкая тенденция, когда на фоне резкого снижения количества детей, проходящих медицинский осмотр в поликлиниках, наблюдается существенное увеличение у них случаев различных нарушений осанки.

График 1

Динамика количества детей с нарушением осанки

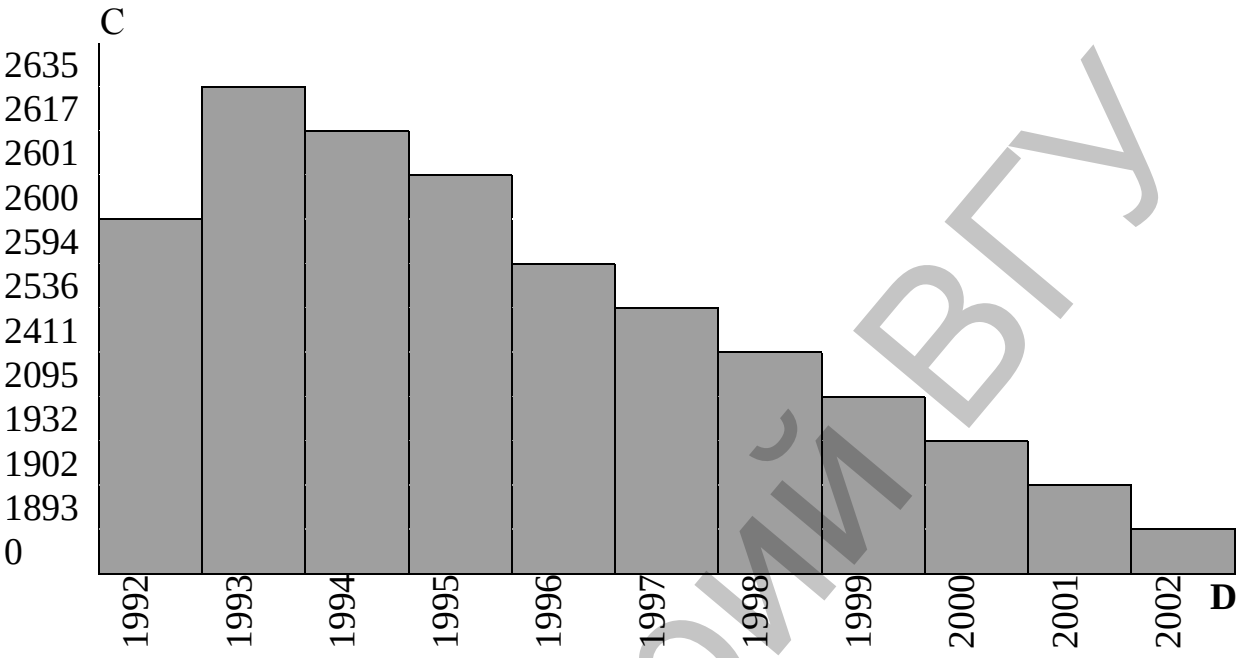


A **–** количество детей с нарушением осанки**,**
B **–** год

Репозиторий ВГУ

График 2

Динамика количества детей



C **–** количество детей, проходящих осмотр в поликлиниках,
D **–** год

Данная тенденция, на наш взгляд, помимо причин, о которых мы говорили выше, связана с усложнением программы обучения в детском образовательном учреждении в связи с переходом к систематическому обучению с шести лет, что приводит к значительному увеличению статических положений (сидение за столом во время занятий, малоподвижный образ жизни и др.), которые отрицательно влияют на формирование осанки.

Исходя из вышесказанного, отметим: с детьми дошкольного возраста необходимо проводить профилактическую работу.

Работу по профилактике и коррекции нарушений осанки следует проводить с раннего детства. Эта работа проводится по нескольким направлениям:

1. Формирование у детей четкого представления о правильной осанке;
2. Формирование навыков правильной посадки за столом во время занятий, а также соблюдение правильной осанки в положении стоя, в движении.
3. Физические упражнения являются эффективными средствами формирования правильной осанки. Особенно эффективны упражнения для мышц туловища и брюшного пресса, упражнение на равновесие, дыхательные упражнения.

Репозиторий ВГУ

4. Профилактика плоскостопия с использованием корригирующих упражнений.

Работа по профилактике нарушений осанки и опорно-двигательного аппарата – один из важных факторов укрепления здоровья детей, их всестороннего физического развития. Воспитание правильной осанки возможно при проведении воспитательно-оздоровительной работы в комплексе, при условии строго научного подхода к ее планированию и проведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровский В.И. Спортивная медицина. М., 1999.
2. Козырева О. Комплексная физическая реабилитация дошкольников с нарушением осанки // Дошк. воспитание, 1998, № 12. С. 36.
3. Косенюк Р.Р. Как улучшить состояние здоровья детей в условиях дошкольного учреждения // Здаровы лад жыцця, 2003, № 1. С. 39.

ИЗУЧЕНИЕ АНТОНИМИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лауткина С.В.

В настоящее время перед школой с особой остротой встают вопросы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР).

По данным Министерства статистики и анализа в Республике Беларусь, по состоянию на 01.01.2002 г. таких детей было 4,24% от общего количества детского населения в возрасте до 18 лет. Наибольшее количество детей с ОПФР в процентном отношении к общему количеству детей проживает в Витебской области (5,69%). Анализ статистических данных показывает, что на фоне сокращения общего количества детей в возрасте до 18 лет процент выявленных детей с ОПФР ежегодно (начиная с 1995 года) растет в среднем на 6,79% в год. Из 17107 детей с ОПФР, зарегистрированных по Витебской области, 9065 составляют дети с речевыми нарушениями, из них самым распространенным нарушением является общее недоразвитие речи (6141 случай) [5].

Школьники с общим недоразвитием речи (ОНР), имея недоразвитие лексических средств, грамматического строя и фонетической стороны речи, остро нуждаются в логопедической и психологической помощи, так как испытывают значительные затруднения в усвоении русского и белорусского языка, математики, в овладении чтением.

Затруднения в учебной деятельности у младших школьников с ОНР III уровня во многом обусловлены недостаточной сформированностью

Репозиторий ВГУ

лексического строя речи, его бедностью, узостью «семантических полей» слова, неумением актуализировать и обобщать значения.

Целью данной работы было исследование антонимического поиска значения слова у первоклассников с «ОНР III уровня» и особенностей их успеваемости с учетом 10-балльной оценки учебных достижений.

Мы предположили, что поиск противоположного значения у первоклассников с «ОНР III уровня», по сравнению с нормально говорящими детьми, не носит автоматизированный, целостный и мгновенный характер, а имеет сложную психологическую структуру, развернут во времени, протекает с «застреванием» на начальных этапах речемыслительного поиска.

Для эксперимента были отобраны 2 группы школьников 7-8 лет, по 40 детей в каждой группе, учащиеся 1-х классов школ № 29, 31, 32, 36, 42 г. Витебска.

Экспериментальная и контрольная группы были обследованы с помощью методики «Противоположности» (письменный вариант).

По мнению А.Р. Лурия (1969), который обозначил эту методику как «опыт с нахождением противоположного значения», в ходе этой пробы исследуются логические операции испытуемого, способность его отвлеченного мышления, а также целенаправленность, избирательность речемыслительных связей и возможность сохранения заданного антонимического отношения.

В норме поиск антонима состоит из ряда речемыслительных операций и действий: 1) ориентировочных (предварительная ориентировка в акустическом и семантическом содержании слова-стимула); 2) исполнительных (собственно мысленное противопоставление семантических признаков, обобщение своих представлений по акустико-артикуляционным и грамматическим признакам; 3) контрольных (сличительный этап результата речевого поиска с предварительной задачей) [1; 3].

В данной работе мы попытались определить, на каких этапах актуализации антонима происходит «застревание» у первоклассников с «ОНР III уровня» и насколько более успешными оказываются дети с речевой нормой.

Приведем пример проведения процедуры пробы и критерии оценок полученных результатов.

Процедура проведения пробы. Был использован письменный вариант методики (приложение № 1). Необходимо было на бланке прочитать слово (слева) и найти из группы «зашумленных» слов (справа) только одно, противоположное по значению. Всего было предъявлено 6 слов-стимулов: *веселый, умный, богач, добро, медлить, ссориться* и к ним 6 альтернативных слов. Первая особенность данной методики заключалась в том, что ребенок был освобожден от устного поиска антонима по памяти. Вторая – в подборе альтернативных слов (моделирует внутренние этапы речемыслительного процесса).

Репозиторий ВГУ

Критерии оценки результатов. За каждый правильный ответ начислялся ***1*** балл (за все 6 правильно найденных антонимов среди «зашумленных слов» насчитывалось максимальное количество баллов – ***6***).Если ребенок «застревал» на этапе начального ориентировочного звена внутриречевого поиска, т.е. подбирал синоним (*«веселый» – «радостный»; «ссориться» – «драться»*), то баллы не начислялись. При «застревании» на этапе грамматического оформления слова (*«богач» – «бедный», «ссориться» – «дружба»*) начислялось по ***0,5*** балла за ответ. Высчитывались средние показатели в баллах по всем заданиям этой пробы.

Приложение 1

Найди слово с противоположным значением и подчеркни его

Веселый	Скучный, задумчивый, тихоня, радостный, грустный, недовольный
Умный	Плохой, отличник, глупый, тихий, спокойный, пятерка
Богач	Нищий, бедняк, бизнесмен, богатый, толстый, бедный
Добро	Дружба, радость, порок, зло, щедрый, злоумышленник
Медлить	Лететь, спешить, стоять, торопиться, потихоньку, плестись
Ссориться	Дружба, мирно, мириться, успокоиться, драться, вражда

Анализ полученных результатов

Материалом для исследования послужили 80 бланков письменного варианта методики «Противоположности» с 2880 словами противоположного значения.

В результате интерпретации полученных результатов выявились два типа письменных ответов:

1 тип – правильное слово-антоним находилось сразу без перебора слов;

2 тип – правильное слово-антоним находилось через перебор альтернативных слов.

В экспериментальной группе правильное слово находилось сразу в 90% случаев (через перебор альтернативных слов – в 10% случаев). В контрольной группе поиск противоположного значения носил дифференцированный характер, без «застревания» на тех или других альтернативах и составил 98% случаев правильно найденных слов сразу.

Результаты (табл. 1) пробы показали, что школьники с ОНР в большей степени, чем их нормально говорящие сверстники, «застревают» на этапах семантического и грамматического поиска слов (средний полученный балл у детей с ОНР – 3,7 (61,7% верно выполненных заданий), в контрольной группе – 5 (83,3% верных проб).

Чтобы выяснить качественно-специфические особенности речемыслительных операций у учащихся двух групп, нами были дополнительно

Репозиторий ВГУ

исследованы только ошибочно выбранные альтернативные слова. Они были условно разделены по уровню большего или меньшего приближения антонимического значения к значению слова-стимула.

Таблица 1

Подбор антонимов в серии «Противоположности»

Категории детей	Всего детей	Макс. кол- во баллов	Всего:		Средний балл
			в баллах	в %	
С ОНР	40	240	148	61,7	3,7
С норм.речью	40	240	200	83,3	5

К *первому типу («низшему»)* отнесены подчеркнутые слова-синонимы, имеющие ту же семантическую окраску (*бедняк – нищий*), что и слово-стимул. При наличии таких ошибок речемыслительный поиск прерывался на ориентировочном этапе (дети не смогли отключиться от значения слова-стимула).

Ко *второму («промежуточному»)* типу отнесены подчеркнутые слова, в которых прослежена антонимическая связь, но не учтены все семантические признаки (*веселый – скучный, ссориться – успокоиться*).

К *третьему (условно « высшему»)* типу ошибок мы отнесли альтернативные слова, при котором выбор слова-антонима не имеет правильного грамматического оформления (*богач – бедный, ссориться – дружба*). В таких ошибках прослеживается дефектность речевого, а не мыслительного механизма актуализации слов антонимического ряда.

Два первых типа ошибок моделируют собственно внутриречевой поиск слова, последний – слабость механизмов речевой деятельности.

Анализ ошибок при выборе слова-антонима у детей с ОНР показал, что 65% ошибок возникли из-за недостаточности собственно речевого механизма («высший» тип ошибок). Школьники с ОНР затруднялись в правильном выборе грамматических категорий альтернативного слова, что является специфической речевой ошибкой. Сделав выбор из альтернативных слов верный в содержательном отношении, дети с ОНР проявили первичную недостаточность речевого развития при относительной сохранности собственно мыслительных операций.

Сходные данные были получены И.Т. Власенко (1990) и Л.Ф. Спировой (1980) и др. при исследовании антонимии у детей с ОНР.

Л.Ф. Спирова (1980) указывает, что дети с ОНР зачастую осуществляют бессистемный поиск антонима, не соотносят его со словом-стимулом семантически. Актуализация такого поиска еще не становится высокоав-

Репозиторий ВГУ

томатизированным актом, как у детей с нормальным речевым развитием [4]. И.Т. Власенко (1990) указывает на «застревание» даже у старших школьников с ОНР на этапе грамматического оформления слова [1].

Анализируя успеваемость в экспериментальной и контрольной группе, нами были проведены беседы с учителями начальных классов, в которых обучаются школьники с «ОНР III уровня», по проблеме трудностей, испытываемых ими в обучении (беседы, анализ успеваемости с учетом 10-балльной оценки учебных достижений)[2]. Наблюдая за детьми на разных видах уроков, анализируя их текущую успеваемость, нами отмечено, что дети с ОНР испытывают значительные трудности при изучении дисциплин языкового цикла (русский язык, литературное чтение, человек и мир) и неязыкового цикла (математика). Итоговые результаты представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Успеваемость в экспериментальной и контрольной группе

Успеваемость	1 класс	
	с ОНР	с нормальной речью
Литературное чтение	4,2	7,6
Русский язык	4	7
Человек и мир	4,3	7,8
Математика	4,5	7,4
Средние показатели	4,3	7,4

Результаты использования методики «Противоположности» показали, что школьники, имеющие «ОНР III уровня» по степени сформированности семантических полей антонимического ряда, не достигают количественных и качественных показателей школьников с нормальным речевым развитием, что приводит к их низкой речевой компетенции, ограниченным возможностям устной и письменной речи, отражается на их успеваемости. Операционально существенными оказываются знания об учащихся с ОНР не только для логопеда, но и учителя начальных классов. Знания об организации нижних уровней внутриречевого механизма, связанных с объемом лексикона, формированием семантических полей, усвоением грамматических конструкций поможет планировать и осуществлять работу с такими детьми в урочное и во внеурочное время. Актуализация значений слов, антонимического ряда, расширение семантических полей за счет целенаправленной систематической языковой коррекционно-педагогической работы приведет к сглаживанию различий в речевой деятельности учащихся, будет способствовать их успешному продвижению.

Репозиторий ВГУ

ЛИТЕРАТУРА

1. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990. – 183 с.
2. Десятибалльная система оценки учебных достижений учащихся по учебным курсам и предметам. Общие положения. Минск, 2002. – 15 с.
3. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М., 1969.
4. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I- IV классы). М., 1980. – 191 с.
5. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь в 1995-2001 годы (информационный бюллетень). Минск, 2002. – 119 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СФЕРЕ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Аленкуц Л.Г.

Признание интеграции как одной из ведущих тенденций современного этапа в развитии системы специального образования создало необходимость разностороннего исследования адаптации детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях.

Обучение и воспитание ребенка в специальном (коррекционном) учреждении и определение его при переходе на следующую ступень образовательной системы в массовое учреждение, по мнению российских ученых, является одной из форм интегрированного обучения.

Новая социальная ситуация развития, связанная с поступлением в школу, предъявляет высокие требования к адаптационным механизмам детей. Регистрируемый медиками тревожный факт заметного ухудшения здоровья за время школьного обучения, широкое распространение болезней, имеющих чисто школьное происхождение – «дидактогений», «школьного невроза», «школофобий», школьная неуспеваемость у детей без признаков интеллектуальной недостаточности – побуждают отвлечься от традиционного представления об однозначно положительном, целесообразном и гуманном характере школьных воздействий. Все это послужило основой для выделения относительно самостоятельного объекта междисциплинарных исследований – проблем школьной дезадаптации. Несмотря на наличие признаков, характеризующих школьную дезадаптацию как самостоятельный феномен, большинство исследователей рассматривают эту проблему как более частное явление по отношению к общей социально-психологической дезадаптации, в структуре которой она может выступать

Репозиторий ВГУ

как в роли следствия, так и в роли причины (Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников, С.А. Беличева и др.)

Учебная деятельность содержит несколько аспектов, в том числе социальный, психологический, педагогический, физиологический и др., следовательно, и механизм адаптации ребенка к школе включает их многообразие.

Т.В. Дорожевец, занимаясь данной проблемой, выявила, что школьная адаптация в 1-м классе осуществляется в трех сферах: академической, социальной и личностной. Академическая адаптация характеризует степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни. Социальная адаптация отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу. Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности (Я – школьник). Центральное место в этой системе занимает академическая адаптация, влияющая на социальную и личностную: показатели «успеваемость» и «выполнение школьных обязанностей» достоверно влияют на статус ребенка в классе и его оценку себя как школьника, что и обусловило выбор направления в нашем исследовании.

По данным различных авторов от 4 до 25% 7-летних и от 20 до 50% 6-летних детей не способны при традиционной организации процесса обучения адаптироваться к школьным требованиям и успешно осваивать программу (Е.В. Новикова, 1985; Э.М. Александровская, 1985, 1988; Н.Г. Лусканова, 1987; И.А. Коробейников, 1990; А.О. Дробинская, 1997 и др.). Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет выросло в 2-2,5 раза (Н.Н. Савина, 2000). В связи с возникшей ситуацией в педагогику вошло новое категориальное понятие: «дети риска школьной дезадаптации», предложенное доктором педагогических наук, профессором Г.Ф. Кумариной (1997).

По данным отечественных и зарубежных исследователей, речевая патология и связанные с ней вторичные отклонения в психическом развитии влияют на качество адаптационных механизмов, что делает детей с общим недоразвитием речи более уязвимыми по отношению к неблагоприятным воздействиям традиционного школьного обучения и позволяет отнести эту категорию детей к «группе риска школьной дезадаптации». Общее недоразвитие речи, по определению понятийно-терминологического словаря логопеда, – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Нами было организовано экспериментальное изучение адаптации в академической сфере выпускников специальных ДОУ для детей с нарушениями речи в первом классе общеобразовательной школы, не имеющего статус интегрированного. Экспериментальным исследованием, проходив-

Репозиторий ВГУ

шем в первые два месяца обучения в школе, было охвачено 50 выпускников специального ДОУ № 18 для детей с нарушениями речи г. Витебска, которые до поступления в школу имели диагноз: общее недоразвитие речи (по классификации Р.Е. Левиной). У всех детей имелся нормальный слух и первично сохранный интеллект. Также в группу испытуемых не были включены дети с проявлениями задержки психического развития церебрально-органического происхождения. У 6% детей к моменту поступления в школу не все дефекты речи были устранены, в связи с чем им было рекомендовано продолжить занятия с логопедом на школьном пункте коррекционной помощи. В контрольную группу вошло 50 учащихся первых классов с нормальным речевым развитием (случайная выборка). Исследование проводилось на базе школ №№ 18, 25, 31, 32, 40 г. Витебска.

В констатирующем эксперименте с целью исследования школьной адаптации в академической сфере была использована система экспресс-методик шкального типа для оценки различных параметров школьной адаптации, разработанная Т.В. Дорожевец (1996). Для всех методик характерна достаточная ретестовая надежность.

В качестве главных показателей академической адаптации, согласно методике Т.В. Дорожевец, были выбраны следующие: 1) успеваемость, оцениваемая учителем по 5-балльной шкале; 2) характер мотивации, изучаемый экспериментально (показателем успешной академической адаптации являлось наличие стойкой мотивации учебной деятельности); 3) выполнение основных учебных обязанностей, оцениваемое учителем; 4) ассимиляционные и аккомодационные тенденции в поведении младших школьников (оценка учителем).

Определение уровня успеваемости предполагало оценку учителем каждого ученика 1-го класса по 5-балльной шкале, полюса которой заданы вербально: «5» – «идеально усваивает весь учебный материал, знания полные и стойкие»; на полюсе «1» – «совершенно не усваивает программный материал, знаний почти нет».

Характер мотивации исследовался с помощью двух методик, направленных на изучение различных сторон мотивации посещения школы. С учениками проводилась беседа по плану, включающему 10 вопросов. Критерием учебной мотивации являлись ответы, содержание которых имело отношение к получению знаний в ходе учебной деятельности. По методике выбора каждому ребенку предъявлялась серия из 9 картинок, 3 из которых связаны с учебной деятельностью. Выбор трех «учебных» картинок являлся самым высоким показателем развития мотивации учебной деятельности.

Методика «Выполнение основных учебных обязанностей» предполагала оценку каждого ученика учителем по 7 пунктам, с использованием 5-балльной шкалы, крайние полюса которой заданы вербально. На полюсе «5» расположены 7 утверждений: «Очень дисциплинирован», «Выполняет

Репозиторий ВГУ

задания учителя», «Слушает указания учителя», «В случае непонимания задает вопросы», «Правильно оценивает свои результаты», «Активен на уроках», «Вежлив с учителем». На полюсе «1» расположены 7 противоположных утверждений: «Плохо дисциплинирован», «Не выполняет задания», «Не слушает указания учителя», «В случае непонимания не задает необходимые вопросы», «Не замечает свои ошибки», «Не заинтересован в учебе, пассивен на уроках», «Не умеет себя вести со взрослыми».

Ассимиляционные и аккомодационные тенденции в процессе академической адаптации изучались с помощью учителя по 5 пунктам с использованием 5-балльной шкалы, крайние полюса которой также заданы вербально. На полюсе «5» расположены следующие утверждения: «Беспрекословно выполняет все требования учителя», «Никогда не нарушает правил поведения», «Никогда не предлагает свои варианты решения какой-либо проблемы», «Всегда послушен, но не инициативен», «На уроке не говорит без разрешения учителя». На полюсе «1» расположены 5 противоположных утверждений: «Всегда отказывается выполнять указания учителя», «Ведет себя, как хочет», «Всегда настаивает на собственной точке зрения или своем варианте решения», «Очень инициативен, постоянно предлагает сделать что-нибудь новое, но не принимает точку зрения учителя», «Высказывает собственное мнение в любое время, не спрашивая разрешения».

Анализ данных, полученных в эксперименте, показал различный уровень успеваемости учащихся первых классов общеобразовательной школы, имевших до начала обучения общее недоразвитие речи, с преобладанием среднего и низкого уровней успеваемости (96% испытуемых). В конце учебного года зафиксированы случаи (4% испытуемых), когда учащиеся были оставлены на второй год с целью прохождения повторного курса обучения, т.к. программный материал в должной мере ими не был усвоен. Незначительная часть детей относительно успешно окончила учебный год и имела благоприятный прогноз в сфере успеваемости.

Беседа с учителями, работающими в классах, где наряду с нормально развивающимися обучались дети с данной речевой патологией, позволила выявить следующие причины, обуславливающие низкую успеваемость этого контингента учащихся:

1. Различные отклонения в речевом развитии.
2. Недоразвитие мелкой моторики пальцев рук.
3. Невозможность приспособиться к темпу ведения урока учителем.
4. Несформированность умений общаться с учителями и сверстниками.
5. Низкий уровень самоорганизации и произвольности поведения.

Проанализируем мотивы, побуждающие детей посещать школу. Известно, что от того, каким мотивом побуждается деятельность, в определенной степени зависят ее эффективность и качественные особенности протекания. М.В. Матюхина, рассматривая мотивацию как многоуровне-

Репозиторий ВГУ

вую систему, выделяет две основные проблемы: проблему осознанного и неосознанного в мотивации учения младшего школьника и проблему понимаемых и реально действующих мотивов, так как не все мотивы осознаются школьниками в одинаковой степени. Учитывая данный подход, рассмотрим уровень развития и характер учебной мотивации младших школьников. Сравнительный анализ экспериментальных данных об уровне развития мотивации учебной деятельности опытной и контрольной групп (по беседе) позволил определить более низкий уровень указанного показателя в группе испытуемых с ОНР ($p < 0,05$). При максимальной оценке 10 баллов оценка центральной тенденции показала, что большинство испытуемых получили за беседу 7,5 и 8 баллов (соответственно опытная и контрольная группы). Средний показатель учебной мотивации в контрольной группе также оказался более высоким (рис. 1).

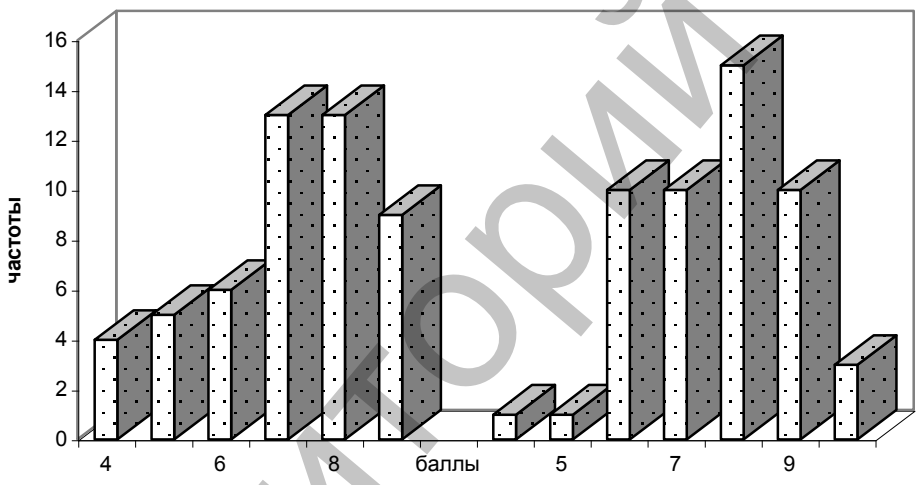


Рис. 1. **Учебная мотивация детей с ОНР и без отклонений в речевом развитии (соответственно)**

Из диаграммы видно, что среди детей с ОНР никто не имел максимальное количество баллов, свидетельствующее о высоко развитой учебной мотивации, наблюдаемой в 6% случаев среди детей, не страдающих речевой патологией.

Исследование характера мотивации показало, что в большинстве случаев желание посещать школу было связано с внешней, атрибутивной стороной учебной деятельности, т.е. наблюдалось доминирование внешних мотивов (школьная форма, звонки, оценки и т.п.) по сравнению с внутренним мотивом (интерес к познанию, приобретению новых умений и навыков). Часть детей свое желание ходить в школу связывало с появлением новых друзей и совершенно иного круга общения, а также с осознанием того, что статус школьника связан с изменением отношения окружающих к ним. Некоторых детей в школе привлекали отличительные особенности

Репозиторий ВГУ

режима дня: отсутствие тихого часа, наличие большой подвижной перемены, походы в столовую, более раннее по сравнению с детским садом возвращение домой. Такие мотивы можно определить как узколичные (мотивация благополучия, престижная мотивация), которые как понимаемые занимают последнее место, но ярко выражаются как реально действующие. Несовпадение реально действующих и понимаемых мотивов мешает ребенку увидеть себя в учебном процессе, что рождает противоречивость в мотивационной сфере, конфликты между отдельными побуждениями, мотивами, например, когда у ребенка сталкиваются мотивы получения хорошей оценки с необходимостью интенсивно заниматься. Однако, достаточно большой части детей с ОНР (62%) нравилось ходить в школу еще и потому, что в ней учат читать, писать, решать задачи и вообще чему-то новому. Данные мотивы, связанные с целями учения: «Хочу все знать», «Хочу всему научиться в школе», относятся к группе учебно-познавательных мотивов и выделяются как наиболее осознаваемые.

Опрос показал, что все дети, страдающие недоразвитием речи, готовились к поступлению в школу. Тем не менее подготовка у большинства детей (54%) осуществлялась в виде приобретения необходимых школьных принадлежностей, одежды, обуви, приведения в порядок своей внешности и т.п. Практически никто из испытуемых не проявил желание остаться в детском саду.

Таким образом, социальные потребности, выражающиеся в стремлении занять социальную позицию школьника, преобладают над познавательными, направленными на получение новых знаний.

Методика выбора «учебной» картинки показала, что учебную деятельность предпочитают другим видам деятельности (игровой и трудовой) 34% испытуемых с ОНР. Во вторую очередь заниматься учебной деятельностью предпочли 38% детей, в третью очередь – 21% испытуемых. Вообще не привлекла учебная деятельность 16% детей. Лишь 2% испытуемых с ОНР во всех выборках предпочли учебную деятельность любому другому виду занятий. Это можно объяснить неблагоприятной динамикой учебной мотивации, ее угасанием, потерей интереса к учебе, необходимостью затрачивать большие усилия для достижения незначительных результатов в учебной деятельности.

Сравним данные опытной и контрольной групп. Средний показатель опытной и контрольной групп составил 2,2 балла и 2,7 балла соответственно. В первую очередь предпочли заниматься учебной деятельностью 44% испытуемых контрольной группы, во вторую очередь – 46% и вообще не привлекла учебная деятельность 4% детей. В целом по методике выбора «учебной» картинки у детей с нормальным речевым развитием уровень «учебной» мотивации при посещении школы незначительно выше, чем у детей с общим недоразвитием речи (разница между двумя выборками недостоверна; $p > 0,05$) (рис. 2).

Репозиторий БГУ

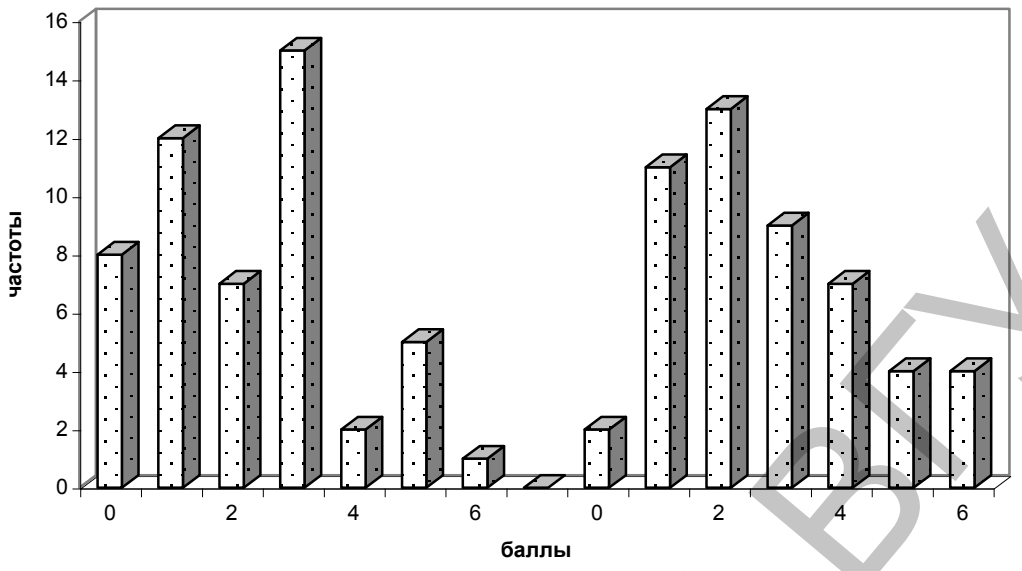


Рис. 2. **Распределение частот учебной мотивации (выбор деятельности) детей с ОНР и нормальным речевым развитием**

Анализ данных, характеризующих успешность выполнения основных учебных обязанностей, показал, что 2% испытуемых с ОНР и 8% испытуемых контрольной группы справлялись со своими учебными обязанностями на «отлично». Оценка «хорошо» зафиксирована у 44% испытуемых опытной группы и 60% испытуемых контрольной группы; «удовлетворительно» – у 46% и 18% испытуемых. Не справились со своими учебными обязанностями 8% учащихся с ОНР и 14% нормально развивающихся сверстников (рис. 3).

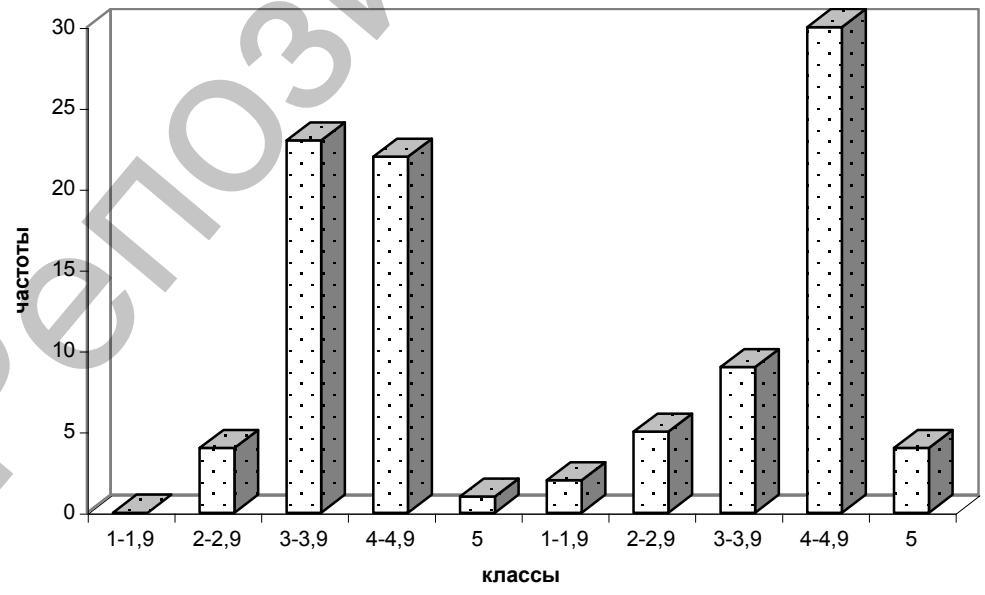


Рис. 3. **Распределение частот оценок за выполнение основных учебных обязанностей (ОНР и нормальное речевое развитие)**

Репозиторий БГУ

Средний показатель по выборке испытуемых с общим недоразвитием речи равен 3,8 балла, среди нормально развивающихся учащихся 1-х классов – 4 балла.

Таким образом, при выполнении основных учебных обязанностей значимых статистических различий между показателями опытной и контрольной групп мы не наблюдали ($p>0,05$).

Изучение стилей приспособления в академической сфере было проведено с учетом имеющихся результатов ранее проведенных исследований в этой области. В настоящее время в структуре поведения учащихся 1-х классов выделены три дезадаптационных стиля: аккомодационный, проявляющийся в стремлении ребенка к полному подчинению своего поведения нормам и правилам школы; ассимиляционный, характеризующийся желанием ребенка подчинить новую социальную среду своим требованиям, и «незрелый» стиль, связанный с психологической незрелостью, неспособностью ребенка к принятию новой ситуации развития, что приводит к снижению всех показателей академической адаптации (Т.В. Дорожевец, 1996; А.О. Дробинская, К. Поливанова, 1997).

По результатам оценок учителей в соответствии с количественными показателями тенденций все учащиеся были распределены на три указанные группы. Преобладание ассимиляционных тенденций в поведении детей (более 50%) было выявлено у 8% первоклассников, не имеющих отклонений в речевом развитии, и 6% учащихся 1-х классов с общим недоразвитием речи. Сравнительный анализ данных по выраженности ассимиляционных тенденций у испытуемых опытной и контрольной групп не выявил значимых статистических различий по данному параметру ($p > 0,05$) (рис. 4).

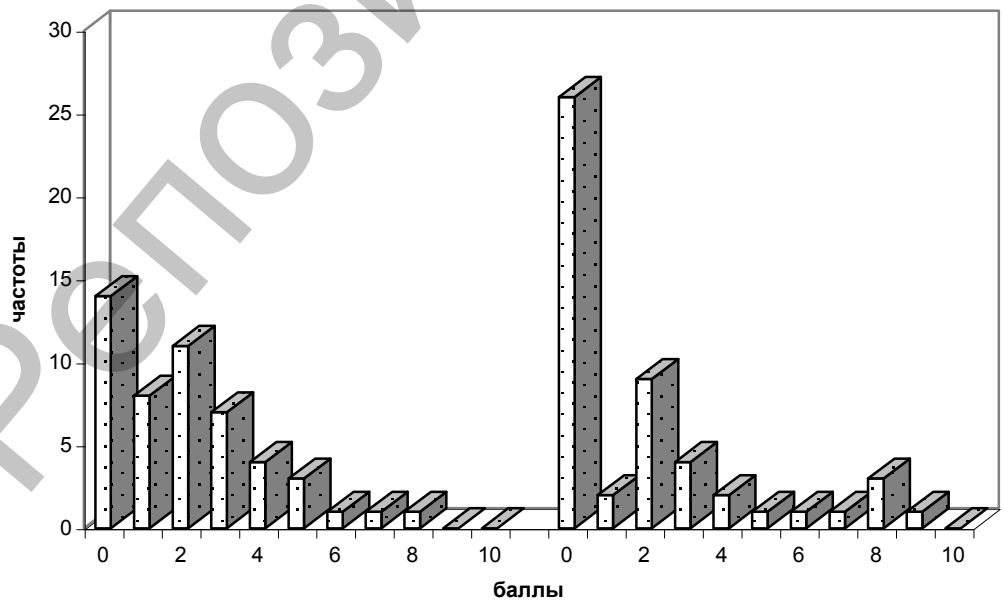


Рис. 4. **Ассимиляционные тенденции детей с ОНР и без отклонений в речевом развитии**

Репозиторий ВГУ

В группе с преобладанием аккомодационного стиля в поведении оказалось значительно большее количество испытуемых: 26% детей с ОНР и 38% нормально развивающихся. При анализе полученных результатов, характеризующих выраженность аккомодационной тенденции в поведении младших школьников опытной и контрольной групп, также не обнаружено значимых статистических различий (рис. 5).

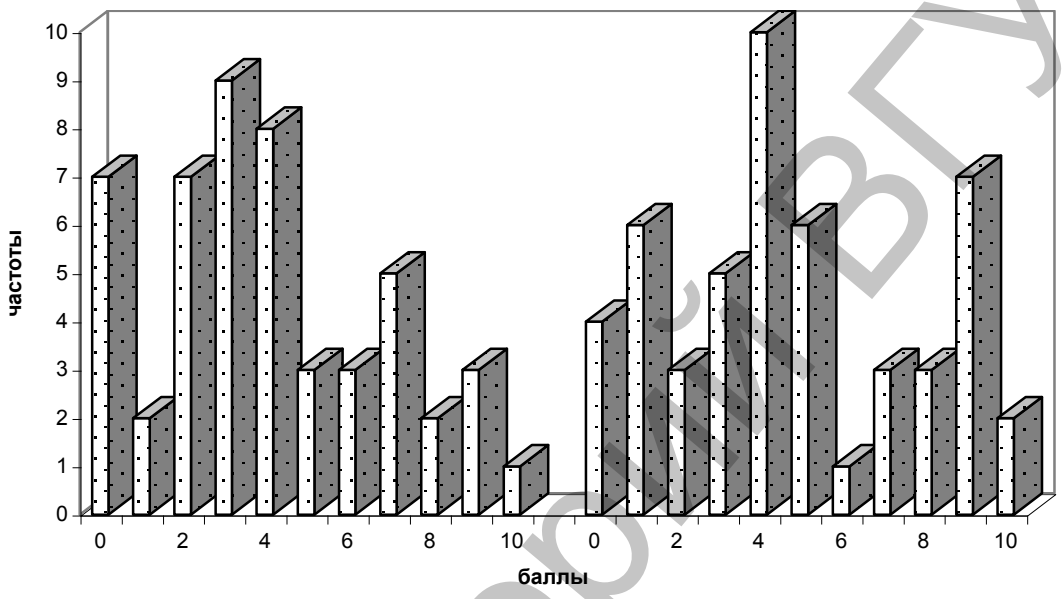


Рис. 5. **Аккомодационные тенденции детей с ОНР и без отклонений в речевом развитии**

В группу с «незрелым» стилем приспособления попало 10% детей с отклонениями в речевом развитии и 4% нормально развивающихся детей. Преобладание в этой группе детей с речевой патологией обусловлено нарушением коммуникативной и регулирующей функций речи, что приводит к несформированности навыков общения, плохому самоконтролю в сложных ситуациях, недостаточной произвольности поведения, трудностям в опосредствовании своего поведения правилами и нормами.

По данным психологических исследований, дети с аккомодационным стилем приспособления оказываются в более выигрышном положении. Это связано с характерным репродуктивным стилем преподавания, не требующим с целью получения знаний большой активности и творческого подхода к процессу учения самих учащихся. Дети с ассимиляционным стилем, спорящие, инициативные, непослушные, навязывающие собственное мнение, с точки зрения большинства учителей, неудобны для реализации учебной программы.

Итак, результаты экспериментального изучения академической адаптации в первом классе выпускников специального ДОУ для детей с нарушениями речи дают нам основание говорить о более высоком уровне адап-

Репозиторий ВГУ

тации в этой сфере детей, не имеющих отклонений в речевом развитии. Учащиеся первых классов с общим недоразвитием речи продемонстрировали более низкие результаты при изучении успеваемости, мотивации учебной деятельности, а также показали преобладание аккомодационного стиля в поведении.

Таким образом, дефекты речи и связанные с ними вторичные отклонения в психическом развитии ребенка влияют на эффективность адаптации к условиям школьного обучения. Сложившаяся ситуация обосновывает объективную необходимость в оказании помощи детям с особенностями психофизического развития в целях профилактики школьной дезадаптации и коррекции ее проявлений в первом классе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / Под ред. С.А. Беличевой. М., 1995. – 127 с.
2. Дорожевец Т.В. Исследование школьной дезадаптации: Методические рекомендации. Витебск, 1995. – 32 с.
3. Дробинская А.О. Синдром психического инфантилизма // Дефектология, 1997, № 2. С. 75-80.
4. Кумарина Г.Ф. Компенсирующее обучение как тип коррекционно-развивающего учебного процесса. М., 1997.
5. Лусканова Н.Г., Коробейников И.А. Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие. М., 1993.
6. Новикова Е.В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников: Сб. науч. тр. / АПН СССР. М., 1985.
7. Савина Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в общеобразовательном учреждении: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2000.

Репозиторий ВГУ

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАММЫ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ НЕОСЛОЖНЕННЫХ ФОРМ ОЛИГОФРЕНИИ

Антипенко О.Е., Насонова Ю.В., Ключникова В.А.

В комплексе клинического изучения олигофрении существенная роль принадлежит выявлению морфофункциональных основ заболевания. Можно предположить, что электроэнцефалограмма (ЭЭГ) – один из немногих методов, позволяющих подойти к решению этого вопроса. Однако, оценка и трактовка клинической электроэнцефалографии детского возраста – одна из наиболее сложных проблем диагностики, что и ограничивает применение этого метода в практике работы дефектологов и клинических психологов.

Использование ЭЭГ для характеристики морфофункционального состояния центральной нервной системы ребенка позволяет выделить определенные ЭЭГ – феномены, отражающие органическую или функциональную патологию центральной нервной системы детей, а именно: дизритмию, диффузные медленные волны, билатеральные вспышки тета-ритма, генерализованные вспышки дельта-волн и пароксизмальных разрядов, гиперсинхронизированные вспышки быстрых колебаний диапазона бета-ритмов и т. д.

Большое значение, при использовании метода ЭЭГ, имеет учет особенностей детской ЭЭГ на разных этапах индивидуального развития. Прослеживая динамику ЭЭГ при олигофрении у детей в различные возрастные периоды, можно прийти к заключению о том, что она отражает в онтогенезе основные закономерности процесса морфофункционального созревания мозга, сходные с теми, которые имеют место в нормальном онтогенезе, а именно: увеличение частоты основного ритма и уменьшение его амплитуды с возрастом, уменьшение представленности волн диапазона тета-ритмов в центральных областях мозга, наличие периода усиления активности мезодиэнцефальных образований мозга. Вместе с тем, процесс созревания биоэлектрической активности мозга у детей с олигофренией отличается от нормы рядом черт, указывающих на замедленный и менее интенсивных темп развития электрической активности мозга, что проявляется в запаздывании на 1-3 года стабилизации основных показателей ЭЭГ, в растянутости и недостаточной выраженности периода усиления активности мезодиэнцефальных образований.

Все вышеупомянутые факты нашли свое подтверждение в проводимом нами (на протяжении пяти лет) исследовании развития детей-олигофренов, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа г. Витебска.

В настоящей работе исследовалась электроэнцефалограмма у 10 олигофренов в степени дебильности в возрасте 5-6 лет, воспитанников дошкольного детского дома с особым режимом работы г. Витебска.

Целью нашей работы явилась попытка дифференциации диагноза «дебильность» по степени тяжести на основе данных электроэнцефалограммы с учетом возрастных особенностей морфофункционального развития детей старшего дошкольного возраста.

Репозиторий ВГУ

Биопотенциалы отводились от затылочной, теменной, центральной, височной и лобной областей обеих гемиосфер, а также от области вертекса (vertex). Запись электрических потенциалов производилась на 12-канальном компьютерном электроэнцефалографе фирмы «Альвар» Витебского областного диагностического центра при постоянной времени 0,1 с. Часть полученных ЭЭГ обрабатывалась гистографически.

Наряду с фоновой ЭЭГ исследовалась реакция корковой ритмики на одиночные и ритмические световые и звуковые раздражения. Учитывалась выраженность генерализованных ответов на афферентные раздражения, позволяющие судить о состоянии диэнцефальных структур, а также реакции активации, связанной с восходящей активизирующей системой среднего мозга.

Кроме того, проводились психологические исследования с целью определить уровни корреляции между выраженностью электрографических изменений со степенью интеллектуального дефекта.

Во всех случаях отклонения в ЭЭГ были достаточно четкими, но носили негрубо выраженный характер и выражались в дизритмии, снижении амплитуды электрических колебаний и изменении характера ЭЭГ-реакций на афферентное раздражение. Кроме того, выявились и изменения качественных и количественных характеристик альфа-ритма, нарушение его распределения по коре, некоторые особенности возрастной характеристики основного ритма ЭЭГ, а также других ритмов и феноменов ЭЭГ. В качестве примера приводим ЭЭГ на рис. 1, принадлежащую Артему А., 6 лет с диагнозом «олигофрения в степени дебильности». Артем А. является воспитанником детского дома, до этого воспитывался в доме ребенка. Характеризуется как спокойный, исполнительный мальчик. При психоневрологическом исследовании выявлена оживленность сухожильных рефлексов, значительное недоразвитие познавательной сферы при отсутствии локальных нарушений, а также первичных нарушений эмоционально-волевой сферы. На ЭЭГ в затылочно-теменных отведениях регистрируется плохо выраженный альфа-ритм частотой до 10 колебаний в секунду, неустойчивый, неравномерный по частоте и значительно сниженный по амплитуде; в лобных областях преобладает низкоамплитудный бета-ритм. Такая картина мозговой активности позволила нам классифицировать диагноз как легкую степень дебильности.

Совершенно иная картина выявляется при анализе ЭЭГ Валентины П., 6 лет, воспитанницы детского дома (см. рис. 2). На энцефалограмме отсуствует альфа-ритм. Бета-ритм – низкоамплитудный, быстрый. Доминирующим является тета-ритм, наиболее четко представленный в центральных отведениях ЭЭГ. Он характеризуется диффузностью и неупорядоченностью. Дельта-ритм носит беспорядочный, полиморфный характер, высокой амплитуды заостренной формы. Регистрируются также комплексы «острая волна – медленная волна», «пик – медленная волна». Функциональные пробы выявили увеличение количества и амплитуды медленных

Репозиторий ВГУ

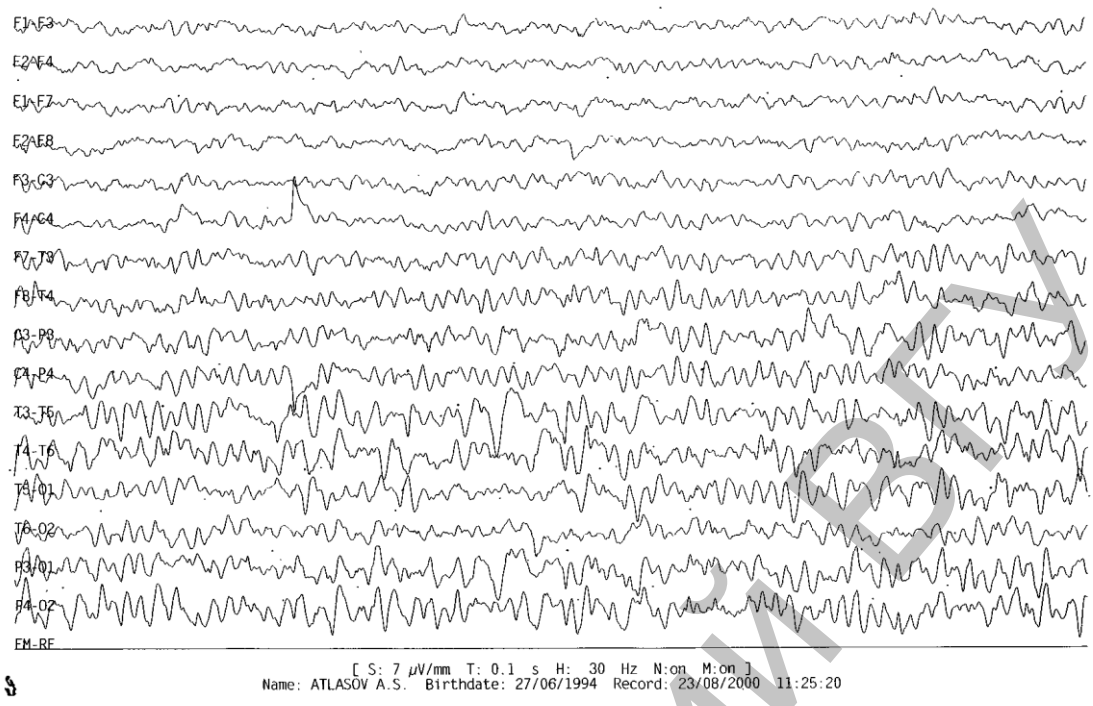


Рис. 1**. Электроэнцефалограмма Артема А., 6 лет. Диагноз: олигофрения легкой степени дебильности. Не резко выраженные отклонения от нормы в виде неравномерности альфа-ритма, снижение амплитуды**

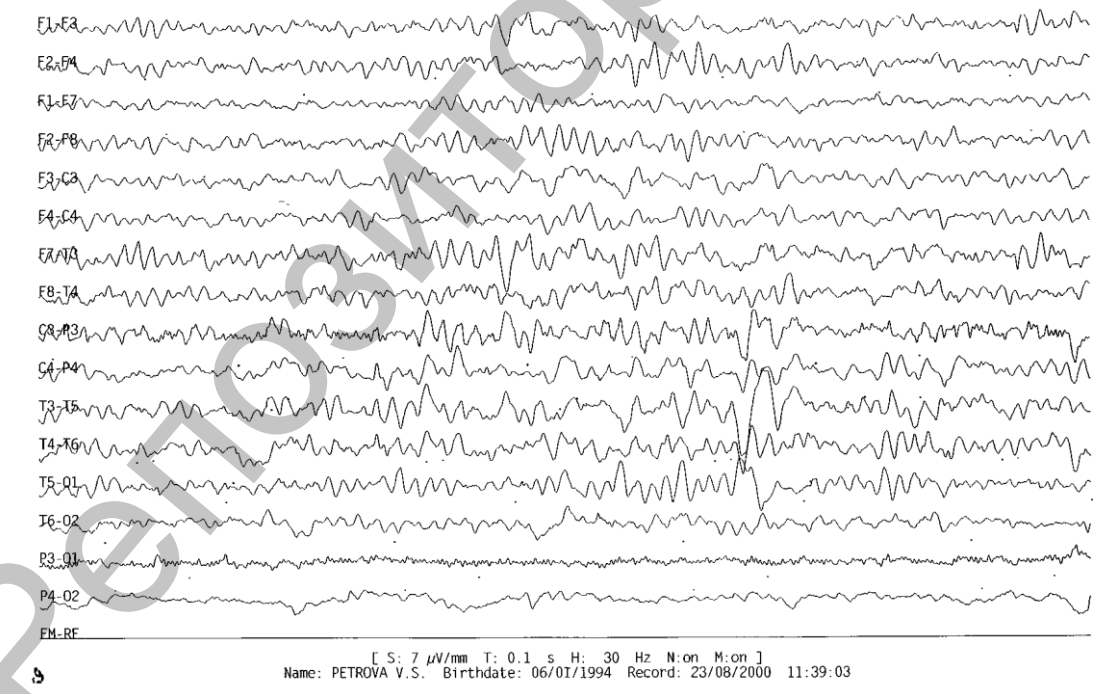


Рис. 2. **Электроэнцефалограмма Валентины П., 6 лет. Диагноз: олигофрения средней степени дебильности. Выраженные отклонения от нормы, альфа-ритм отсутствует, патологические изменения в теменно-затылочной области, дисфункция срединных структур**

Репозиторий ВГУ

волн, вспышек билатеральной активности. В целом состояние Валентины П. характеризуется умеренными общемозговыми изменениями с явлениями ирритации в коре головного мозга, а также дисфункцией срединных структур. Особое внимание обращают на себя патологические изменения в теменно-затылочной области левого полушария головного мозга (линия P3-O1), характеризующиеся значительным понижением активности. Обобщенный анализ электрографических данных позволяет отнести описываемое состояние к диагнозу «олигофрения средней степени дебильности».

Тяжелая степень дебильности была выявлена нами у 3 человек из 10. Типичная для этих больных энцефалограмма представлена на рис. 3, где находится ЭЭГ Натальи Т., 6 лет, воспитанницы Витебского дошкольного детского дома с особым режимом работы. Проведенные психоневрологические обследования выявили характерные нарушения эмоционально-волевой сферы, несформированность когнитивных процессов. Анализ энцефалограммы показывает отсуствие альфа-волн, низкоамплитудные с быстрыми колебаниями бета-волны, тета- и дельта-ритм характеризуются полиморфизмом, умеренной амплитудой. Зональные различия отсутствуют. Функциональные пробы существенно характер ЭЭГ не меняют. Изменения в теменно-затылочных областях еще более выражены, чем на рис. 2, их характерной особенностью является то, что они регистрируются в обоих полушариях на линиях P3-O1 и P4-O2. Такая картина функционального состояния мозга соответствует, по нашему мнению, диагнозу «олигофрения в тяжелой степени дебильности».

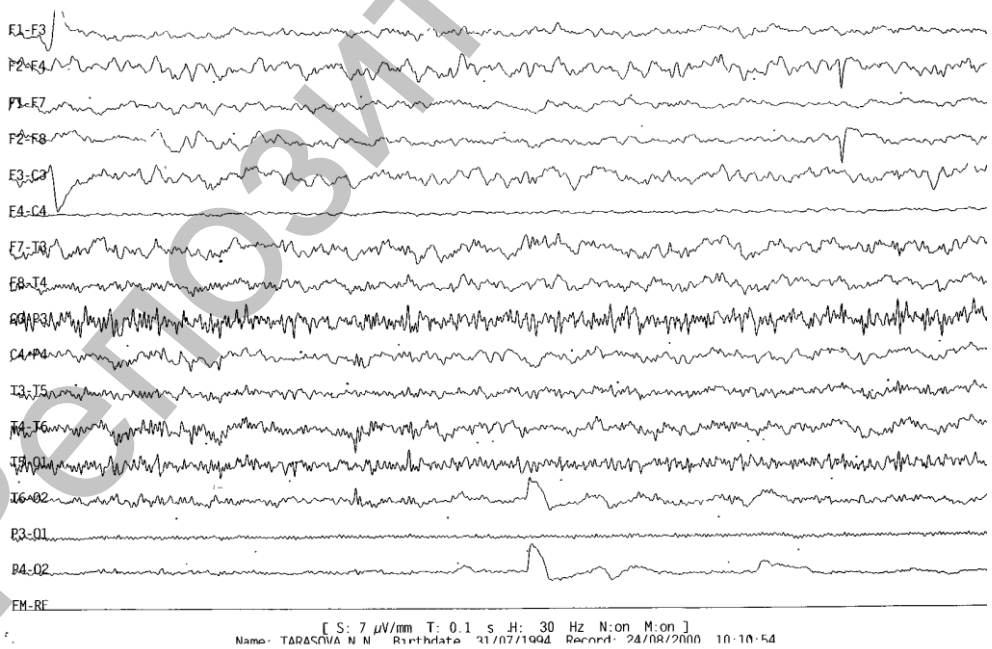


Рис. 3. **Электроэнцефалограмма Наташи Т., 6 лет. Диагноз: олигофрения тяжелой степени дебильности. Выраженные отклонения от нормы, патологические изменения в теменно-затылочной области обоих полушарий**

Репозиторий ВГУ

Таким образом, проведенное нами изучение электрической активности мозга показало, что у большинства обследуемых нами детей-олигофренов ЭЭГ характеризуется патологическими изменениями. Выраженность электрографических изменений коррелирует со степенью интеллектуального дефекта. Изменения корковой ритмики проявились в диффузных нарушениях, в замедлении или, наоборот, учащении основного ритма, а также в наличии патологических волн, появлении на ЭЭГ знаков, указывающих на дисфункцию подкорковых образований. Было обнаружено нарушение реакции усвоения ритмов ЭЭГ при ритмической световой стимуляции.

При качественной оценке ЭЭГ изучаемых нами детей обращает внимание монотонный и торпидный характер корковой ритмики, обеднение спектрального состава ЭЭГ во всех областях мозга, снижение затылочно-лобного градиента амплитуды основного ритма. Альфа-ритм отличается нерегулярностью, неравномерностью. Он имеет максимальную амплитуду не в затылочных, а в теменных областях.

На электроэнцефалограммах испытуемых регистрируются колебания диапазона тета-ритма, наиболее отчетливо представленные в центральных отведениях ЭЭГ.

Наряду с описанными особенностями альфа- и тета-ритмов на ЭЭГ выявлены своеобразные показатели количества билатеральных вспышек, рассчитанного на 1мм кривой.

Анализ ЭЭГ испытуемых указывает и на тот факт, что усиления активности мезодиэнцефальных отделов мозга у детей-олигофренов 6-летнего возраста не наступает, что отличает их от здоровых детей. Очевидно, такого рода активность должна проявить себя значительно позже.

Выявленные нами патологические изменения в теменно-затылочных областях позволяют сделать предположение о возможности применения метода при оценке состояния олигофрении и дифференциации диагноза.

Репозиторий ВГУ

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Предисловие …… 3

1. **Малейчук Г.И.** Алгоритм создания психодиагностической методики …… 4
2. **Солодухо А.С.** Динамика научного дискурса в работах последователей Л.С. Выготского ……..... 11
3. **Богомаз С.Л.** Исследование позиционирования в структуре профессионального самоопределения ……..... 19
4. **Кутькина Р.Р.** Семантический дифференциал как метод исследования индивидуального сознания личности …… 48
5. **Фофанова Г.А.** Перспективы исследования самости в рамках диалогического подхода …… 54
6. **Шаповалова О.В.** Особенности структурирования содержательного аспекта самости индивида …… 60
7. **Погодин И.А.** Локализация субъективного контроля как детерминанта адаптационного процесса …… 64
8. **Окулич Н.А.** Локус контроля у подростков, или об особенностях подростковой ответственности …… 73
9. **Фурманов И.А., Пархомович В.Б.** Взаимосвязь особенностей поведения подростков и уровней психосоциальной адаптации …….. 78
10. **Фурманов И.А., Пархомович В.Б.** Особенности семейной среды подростков с различными уровнями психосоциальной адаптированности …….. 87
11. **Амельков А.А.** Проксемическая методика изучения межличностных отношений в малой группе …… 97
12. **Горбачева О.П.** Изучение проявлений индивидуальности будущих педагогов в межличностном взаимодействии ……. 100
13. **Волчек В.П.** Диагностика психологического насилия в семье (с помощью методов изучения взаимодействия родителей с детьми) …….. 109
14. **Богомаз С.Л., Алексеенок Д.В.** Изучение осознания подростками событий жизненного пути …….. 123
15. **Игнацкая О.Е.** Методика экспресс-диагностики нравственной направленности личности …… 127
16. **Красko М.М.** Диагностика невербальной креативности …….. 128
17. **Шульженко О.В.** Теория социальных репрезентаций как концептуальная основа медиа-пропаганды здорового образа жизни ……. 136
18. **Богомаз С.Л., Зорина Т.Ф.** Ценностные ориентации и их роль в развитии личности старшеклассников на современном этапе ……. 145

Репозиторий ВГУ

20. **Поплавский Н.Н.** Технологии психологического сопровождения учащихся ПТУЗов с проблемами личностного развития ……. 148
21. **Прохоров Ю.М.** Исследование процесса социализации студентов вуза во внеучебной деятельности (на основе материалов клубной работы в УО «ВГУ им. П.М. Машерова») …..…….... 166
22. **Стреленко А.А.** Изучение характера эмоциональных переживаний мужчин и женщин на различных этапах психосексуального развития …… 171
23. **Иванькович Н.В.** Диагностика и просоциальное поведение ……. 181
24. **Богомаз С.Л., Церах И.А.** Зависимость оценки старшеклассников от значимости ситуации …… 195
25. **Харитонова Е.А.** Речевая и социальная активность детей с нарушениями речи ……..…… 201
26. **Чобот Ж.П.** Выявление особенностей связной речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) ... 217
27. **Шпак В.Г.** Диагностика динамики формирования опорно-двигательного аппарата у детей дошкольного возраста (на примере г. Витебска) …….. 220
28. **Лауткина С. В.** Изучение антонимии у младших школьников с общим недоразвитием речи …….. 224
29. **Аленкуц Л.Г.** Экспериментальное изучение адаптации в академической сфере учащихся первых классов, имеющих общее недоразвитие речи ……. 229
30. **Антипенко О.Е., Насонова Ю.В., Ключникова В.А.** Опыт применения метода электроэнцефалограммы при диагностике неосложненных форм олигофрении …… 239

Репозиторий ВГУ