

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ:
НОВЫЕ ПОДХОДЫ
В ИССЛЕДОВАНИИ**

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ

Сборник научных статей

РЕПОЗИТОРИЙ

УДК 159.923 (082)
ББК 88.37я431
П 86

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

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор **С.В. Кондратьева**; доктор педагогических наук, профессор **Е.А. Василенко**

В сборнике освещаются новейшие результаты исследования психологии личности. Материалы представляют собой как теоретические, так и прикладные стороны исследуемого феномена. Представлены новые принципы и подходы к проблеме изучения личности. 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 личности.

УДК 159.923 (082)
ББК 88.37я431

ПРЕДИСЛОВИЕ

В познании особенностей и развития личности во все большей степени проявляется тенденция к целостному ее определению. И в этом плане все более активным средством ее исследования становится системный подход. Системное описание личности и ее поведения предполагает, наряду с использованием традиционных для отечественной психологии подразделений психических феноменов на процессы, состояния и свойства (с соответствующим категориальным аппаратом), использование специальных понятий. В качестве такого можно предложить понятие *личностного потенциала*. Под личностным потенциалом в самом общем виде понимается *система ресурсов личности* (которые и определяют ее возможности).

В ходе жизни ресурсы личности реализуются по различным направлениям. Например, можно рассматривать следующую систему направлений: учеба, работа, семья, хобби, здоровье и социальные перемещения. В этой системе такие направления, как учеба, работа, семья, хобби и здоровье, описывают различные взаимодополняющие сферы проявления потенциала личности, представляющие собой как бы “моментальный срез” приложения ее сил. *Социальные перемещения* являются интегральным показателем, позволяющим представить в обобщенном виде ту дистанцию, которую человек проходит в течение жизни от социально-профессионального и территориального положения своей родительской семьи до собственной социальной позиции. Следовательно, такой показатель может использоваться для неявной оценки затраты сил личности для борьбы с социальными обстоятельствами ее жизни.

Эмпирические исследования демонстрируют, что если по одному из направлений у личности потенциал реализуется на экстремально низком уровне (при котором достигается некоторый низкий порог), то это приводит к росту тревожности и последующей попытке улучшить достижения в этом направлении и ликвидировать причину тревоги. Следовательно, возникает отрицательная обратная связь, которая во многом и определяет функционирование личности как системы. Выявляется, что в процессе достижения баланса реализации потенциала важную роль играет стремление личности не допустить слишком низкого уровня реализованности ее потенциала по любому из значимых направлений. Однако современное общество зачастую объективно таким образом формирует личность, что возникает противоречие между присущим любому живому существу стремлением к гармоничности и сбалансированности и теми социально обусловленными индивидуальными ценностями, которые определяют развитие конкретной личности.

В разные периоды жизни для личности наиболее важными могут представляться те или иные направления реализации потенциала, что заставляет ее добиваться в этих направлениях максимально возможных результатов и время от времени приводить к запуску описанный выше механизм оптимизации. В результате реализуется последовательно сходящийся к положению оптимума процесс последовательных колебаний. Оптимум соответствует такой конфигурации уровней реализации потенциала по всем базовым направлениям, когда, с

одной стороны, личность реализует свои наиболее значимые мотивы, а с другой – отсутствуют направления, по которым потенциал реализуется на слишком низком уровне. Достижение такого оптимума может трактоваться как *субъективное акме личности*. Субъективное акме воспринимается как объективная вершина в том случае, когда ему соответствуют высокие социально значимые достижения личности.

Кроме того, гуманизация образования как основополагающий элемент культуры неразрывно связана с изменениями представлений о сущности психолого-педагогического воздействия и роли психолога-педагога в обучающем взаимодействии. Новые образовательные подходы (личностно-ориентированное, смысло-ориентированное образование), изначально предполагают целенаправленное создание условий для развития таких качеств, как терпимость к инакомыслию, умение понять другого, осознание норм собственного поведения, целостность, интегрированность Я, принятие себя и других, ответственность, альтруизм.

В рамках практической психодиагностики возникают две наиболее существенные задачи, касающиеся прогнозирования (на основании полученных данных) поведения личности. Первая задача – выдвижение предположений об успешности выполнения данной личностью деятельности, имеющей определенное нормативное содержание. Эта деятельность осуществляется по заранее известным правилам, поэтому условно ее можно назвать конвергентной. Вторая задача – ожидание от личности тех или иных действий в ее “жизненном пространстве”, где каждый шаг (т.е. тот или иной выбор из актуально предлагающихся альтернатив) в значительной мере является творческим. Данная деятельность может быть названа дивергентной.

Соответственно, для решения первой задачи наиболее адекватными являются объективные методы.

Иначе обстоит дело с решением второй задачи. Основной акцент здесь следует сделать на субъективной стороне выполняемой деятельности, а критерием при этом должен быть феномен: “поставил перед собой цель” – “не поставил”. В плане именно этой проблематики в последнее время получила особое развитие такая область психологии личности, как исследование “имплицитных теорий личности”.

Все эти подходы и стали предметом исследования ученых г.Минска и Витебского региона.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЗНАНИЯ

Косаревская Т. Е., Кутькина Р. Р.

Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, – сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 70-х годов и представленная работами психологов МГУ (Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев, В. В. Столин, А. А. Нистратов, В. И. Похилько, О. В. Митина, и др.).

Являясь областью психологии, психосемантика имеет тем не менее ярко выраженный междисциплинарный аспект, перекликаясь с философией и культурологией (работы В. С. Степина о категориальной структуре сознания, А. Я. Гуревича о категориях средневековой культуры), языкознанием (модель “смысл-текст” И. А. Мельчука, лексическая семантика Ю. Д. Апресяна, представления Ю. Н. Караулова о “языковой личности”, Ю. С. Степанова о “трехмерном пространстве языка”), социологией (работы С. Московичи о социальных представлениях, П. Бурдьё о социальном пространстве), информатикой (работы Д. А. Поспелова о формах репрезентации знаний) и др. В задачи психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие человеком мира, других людей, самого себя. Понятие “значение” – одно 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” [6, с.14].

Психосемантика исследует различные формы существования значений в индивидуальном сознании: образы, символы, коммуникативные и ритуальные действия, а также словесные понятия. Экспериментальная парадигма психосемантики в основе своей ориентируется на работы по построению семантических пространств Ч. Осгуда (метод семантического дифференциала) и теорию личностных конструкторов Дж. Келли (метод репертуарных решеток) и включает использование аппарата многомерной статистики для выделения категориальных структур сознания субъекта. Методологической основой, определившей становление психосемантики, является школа Выготского-Леонтьева-Лурия.

В психосемантике реализуется парадигма конструктивизма, где картина мира трактуется не как зеркальное отражение действительности, а как одна из возможных “пристрастных” культурно-исторических моделей мира, которую создает единый или коллективный субъект. В этом плане психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира [7, с.32].

Основным методом экспериментальной психосемантики является построение *субъективных семантических пространств*, выступающих в качестве модельной формы репрезентации содержания индивидуального сознания. Под

семантическим пространством понимается система признаков, описаний объектной и социальной действительности, определенным образом структурированная. В основе построения семантических пространств, как правило, лежат статистические процедуры (факторный анализ, многомерное шкалирование, кластерный анализ), позволяющие сгруппировать ряд отдельных признаков описания в более емкие категории-факторы и представить значения из некоторой содержательной области как совокупность (многочлен) этих факторов, имеющих различные коэффициенты веса. Построение семантического пространства, таким образом, включает переход от языка, содержащего большой алфавит признаков описания, к более простому и емкому языку формализации, содержащему меньшее число категорий-факторов, и выступающему своеобразным метаязыком по отношению к первому. Перевод содержания описания в более емкие единицы метаязыка семантического пространства является одновременно и семантическим анализом исходного языка описания, осуществляемый в единицах факторной структуры семантического пространства. Такой семантический анализ исходных значений на языке категорий-факторов, являющихся координатными осями пространства, позволяет провести качественный анализ – сопоставление различных значений в едином алфавите. С другой стороны, количественные меры, характеризующие каждое значение в форме нагрузки (веса) значения по каждому выделенному фактору (проекции вектора значения на координатные оси, или корреляции вектора и фактора), позволяют количественно оценить степень семантического сходства анализируемых значений.

Классическим и наиболее типичным примером семантического пространства являются пространства, построенные в исследованиях Ч. Осгуда и его сотрудников [9]. Методика семантического дифференциала Ч. Осгуда представляет собой комбинацию процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций.

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

пространств оказываются факторы ЕРА - Оценка, Сила, Активность (Ewaluation - Potenzy - Activity). Исследования во многих языковых культурах явились серьезным аргументом устойчивости системы ЕРА [8]. При этом размерность семантического пространства может сокращаться (“денотативное сцепление”, по Ч. Осгуду, когда шкалы коррелируют между собой) и повышаться (например, 8 факторов при шкалировании ролевых стимулов) [10].

Психосемантика реализует принцип операциональной аналогии между параметрами семантического пространства и категориальной структурой сознания [7]. Одной из важных характеристик семантического пространства является определение его размерности 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. Обучение, развитие личности ведет к увеличению размерности сознания, появлению новых содержательных факторов. Тем не менее сознание гетерогенно, и субъект может иметь высокую когнитивную сложность в одной содержательной области и низкую в другой.

Математическое построение семантического пространства является переходом от базиса большей размерности (признаков описаний значений) к базису меньшей размерности (категориям – факторам). При геометрическом изображении семантического пространства категории – факторы выступают координатными осями некоего n -мерного пространства, а коннотативные значения объектов задаются как координатные точки или векторы внутри этого пространства.

Как считает А. Г. Шмелев, пространственная метафора дает важные эвристические инструменты для формирования сложных гипотез о системном строении личностного опыта, обеспечивает высокооперационный модельный язык и позволяет в компактной и целостной форме отобразить трансформации личностного опыта под влиянием различных психологических факторов, действующих на структуру целостного семантического пространства [8].

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).

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 удобны процедуры 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.

Целью нашего исследования являлась апробация психосемантических методик для реконструкции стереотипов обыденного сознания применительно к сфере восприятия профессий, то есть профессиональных типажей-стереотипов.

Профессиональным типажом-стереотипом мы, вслед за В.Ф. Петренко, называем персонифицированный образ самой профессии, или, другими словами, обобщенный образ типичного профессионала [5, с.250].

Исследование проводилось в 2003-2004 годах, в качестве испытуемых выступали слушатели ИПК ВГУ им. П. М. Машерова, а также опытные практические психологи и преподаватели вуза. Всего 30 человек. В качестве инструмента шкалирования использовались униполярные (однополюсные) шкалы. Набор шкал составляли денотативные признаки – личностные характеристики, и коннотативные – типа черный, белый, колючий и пр. При выборе шкал были использованы наиболее частотные прилагательные, употребляемые для характеристики себя и других людей. Подбирая их, мы ориентировались на результаты факторизации 1650 личностных прилагательных, представленные А. Г. Шмелевым, систему в факторов “Большая пятерка” (В 5) и задачи исследования.

Сложность подбора коннотативных шкал заключалась в том, что значительная часть прилагательных, имеющих метафорический характер, широко используется в языке при описании людей. Про человека можно сказать “железный”, “мягкий”, “сухой” – и это будет привычный термин.

Предметом анализа результатов применения метода семантического дифференциала могут быть как индивидуальные так и групповые (общие) семантические пространства. Руководствуясь задачами исследования, нами были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. При таком подходе частные различия неизбежно нейтрализуются и явным становится “общий для всех смысл”, делающий возможным общение в социуме [9, с.125]. Именно этот уровень представляет особый интерес при реконструкции профессионального сознания, отражая содержание “общественного значения” использованных языком единиц.

Объектами оценки служили ролевые позиции – я; я в детстве; я через 15 лет; человек которого жаль; человек который не нравится; психолог; врач; педагог; счастливый человек; авторитетный человек.

При анализе полученных данных были выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов, к особенностям определения шкал в факторном пространстве и особенностям расположения в данном пространстве отдельных объектов.

Полученные в результате факторизации групповой матрицы значимые факторы можно интерпретировать как “Дружелюбие”, “Сознательность”, “Экстраверсия”, “Стабильность”, “Интеллектуальность” .

Были выявлены факторные структуры, содержание которых оказалось богаче, чем суммарное содержание всех признаков шкал, входящих в эти факторы. “Склейка” нескольких факторов в структуру позволяет восстановить, домысли, опознать целостный образ. Так, ряд шкал из разных факторов “склеиваясь” образуют специфический личностный конструкт автостереотипа психолога: сложный, интересный, умный, гордый, остроумный – в оппозиции к качествам: счастливый, организованный. Данный феномен отмечает в своих исследованиях В. Ф. Петренко: “Противопоставление качества “счастливый” целому набору весьма положительных качеств раскрывает наличие специфической “профессиональной вредности” профессии психолога, связанной с профессиональной нервотизацией. Необходимость анализа других людей ведет к обостренному самоанализу, снимающему формы психологической защиты личности и делающему ее более чувствительной к фрустрирующим факторам.”[5 с.252].

Это дает возможность предположить, что профессиональная принадлежность испытуемых и их профессиональная деятельность определяют как когнитивную сложность межличностного восприятия испытуемых, так и специфику их категоризации (характер личностных конструктов).

При оценке профессиональных стереотипов отмечено наличие тенденции неприятия, или, говоря более мягко, чуть более негативного отношения к представителям близких наук и позитивного отношения к собственной профессиональной группе.

Таким образом, психосемантический подход к исследованию сознания создает возможность формирования сложных гипотез о системном строении личностного опыта и уникальные средства для исследования индивидуального профессионального сознания.

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. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997
6. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983
7. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. Дубна, 2002.
8. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. С-Пт., 2002
9. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. М., 2001
10. Osood Ch. Studies on generality of affective meaning system // Amer. Psychol. 1962. V.17.

ПОНЯТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Фурманов И.А., Шибко О.Л., г.Минск

В справочной психологической литературе под термином “саморегуляция” (от лат. *regulare* “приводить в порядок, налаживать”) понимается целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности [10, с.584]. Роль саморегуляции в жизни человека достаточно велика, так как жизнедеятельность человека состоит из различных видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с миром вещей, людей, социальных явлений является основным модусом субъективного бытия человека. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, продуктивность, конечный результат любого акта произвольной активности.

Исследование саморегуляции как специфического процесса в живых системах относится к началу XX века. Роль саморегуляции была впервые наиболее отчетливо раскрыта в теории функциональных систем, разработанной П.К. Анохиным. Им были сформулированы основные принципы самоорганизации, саморегуляции систем, объединяющих отдельные элементы живой материи под влиянием приспособительных, полезных для организма результатов, обусловленных доминирующими потребностями организма и обеспечивающих устойчивую жизнедеятельность на различных уровнях ее организации [2]. Аналогичная роль процессу саморегуляции отводится в теории физиологии активности Н.А.Берштейна, который разработал схему кольцевого контура саморегулирующихся устройств и обосновал наличие подобной схемы в органических регуляторных системах, в частности в системе управления движениями [4, с.379].

На важную роль психической саморегуляции в жизни человека указывали и другие. В частности, И.П.Павлов утверждал, что “человек есть система, как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам, но система единственная по высочайшему саморегулированию. Это система, сама себя поддерживающая, восстанавливающая и даже совершенствующая” [12].

Б.Г.Ананьев был одним из первых советских психологов, увидевших в концептуальном аппарате кибернетики перспективу применения его в психологических исследованиях. Он трактовал работу головного мозга как “сложную организацию контуров регулирования с многочисленной цепью звеньев, включающих объекты регулирования, измерительные и исполнительные устройства, механизмы обратной связи, обеспечивающие постоянство регулируемой величины” [1].

Г.С.Никифоров рассматривал психическую саморегуляцию как частный случай саморегуляции. С этой позиции психическая саморегуляция заключается в воздействиях человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с

целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания (функционирования) [12].

Н.И.Шевандрин отмечает, что саморегуляция – это системная характеристика, отражающая способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. Значение этой характеристики проявляется в намеренной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются субъектом как желаемые [11].

С позицией субъектного подхода к исследованию психики проблема саморегуляции произвольной активности человека рассматривалась В.М.Бехтеревым, А.Ф.Лазурским, М.Л.Бясовым, В.Н.Мясищевым, С.Л.Рубинштейном, О.А.Конопкиным и другими. Всех их объединяет то, что в понятии “субъект” акцентируется прежде всего активное, деятельностное начало человека, реализуя которое, он осуществляет свои взаимоотношения с действительностью. Произвольная осознанная активность является одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека, именно такая активность обеспечивает достижение избираемых им целей [3, с.28].

Взаимосвязь сознания и деятельности как специфических сторон психической активности рассматривал С.Л.Рубинштейн. Активность человека как индивида, личности и индивидуальности осуществляется в форме действия, т.е. в различных видах активности (практическая деятельность, общение, поведение и т.п.) и регулируется сознанием в форме процессов саморегуляции активности [9]. Подобные представления сложились в 60-70 гг., с одной стороны, под влиянием кибернетических и физиологических моделей управления в контексте информационного подхода (информационная модель регуляции предметного действия Д.А.Ошанина [8, с.38], контур осознанной саморегуляции сенсомоторной деятельности О.А.Конопкина [6], схема “Т-О-Т-Е”, разработанная Дж.Миллером, Е.Галантером, К.Прибрамом [7, с.34]). Общее положение кибернетической теории регулирования заключается в том, что человек при взаимодействии с окружающей средой непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленных целей, индивидуальных особенностей и условий окружающей действительности. В ситуации выбора снять неопределенность возможно только средствами регуляции, а в случае психической регуляции – средствами саморегуляции, позволяющими человеку исследовать ситуацию, программировать свою активность, контролировать и корректировать ее результаты.

С другой стороны, регуляция рассматривалась в контексте деятельностного подхода (психологическая структура деятельности А.Н.Леонтьева, системный анализ деятельности, единицы анализа деятельности [5] и т.д.).

М.Я.Бясов характеризовал человека как активного деятеля, любой психический процесс, любую форму деятельности предлагал рассматривать с точки зрения механизмов их регуляции [12].

Э.А.Грибенникова рассматривает активность как основное свойство личности, отмечая, что “человек, являясь субъектом своей жизни, способен к контролю над своей активностью, что проявляется в способности саморегуляции

своими психическими процессами, своей жизнедеятельностью [5, с.24]. Она делает акцент на личностном уровне саморегуляции как необходимом условии личностного развития индивида в процессе жизнедеятельности.

В контексте субъектного развития и существования человека одно из центральных мест занимает проблема закономерностей осознанной регуляции человеком своей целенаправленной произвольной активности. Произвольная активность в широком смысле слова направлена на достижение результата, процессы саморегуляции же – на обеспечение психическими средствами самого процесса его получения.

Регулирование деятельности является сугубо внутренней психической активностью. Личностно-типологические особенности саморегуляции поведения и деятельности отражены О.А.Конопкиным в его структурно-функциональной теории саморегуляции произвольной активности человека.

Таким образом, саморегуляция в зависимости от различных уровней организации психики в отечественной и зарубежной психологии рассматривается как:

- психическая саморегуляция. Объектом воздействия здесь выступают различные нервно-психические состояния, реализуемые самовоздействием организма (внутренняя психическая активность);
- личностная саморегуляция, которая предполагает не только учет циклов психофизических и психических процессов и состояний, но и оптимизацию возможностей, компенсацию индивидуальных недостатков применительно к жизненной ситуации;
- саморегуляция активности, которая заключается в произвольном регулировании субъектом организации и осуществления деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М., 1980.
3. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена “субъект” и границы субъектно-деятельностного подхода //Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой, В.Н.Дружинина. – М., 2000.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М., 1990.
5. Грибенникова Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – М., 1995.
6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
7. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М., 2001.
8. Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс //Вопр. психологии, 1980, № 3.

9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во взаимосвязи явлений материального мира. – М., 1957.
10. Словарь практического психолога /Сост.С.Ю.Головин. – Мн., 1997.
11. Шевандрин Н.И. Выявление уровня развития группы на основе ее ценностно-ориентационного единства: Автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. психол. наук. – М., 1990.
12. Ярушкин Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: Дис. д-ра психол.наук. – СПб, 1998.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Шибко О.Л., г.Минск

Роль саморегуляции в жизни человека достаточно велика, так как жизнедеятельность человека состоит из различных видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с миром вещей, людей, социальных явлений является основным модусом субъективного бытия человека. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, продуктивность, конечный результат любого акта произвольной активности.

Личностно-типологические особенности саморегуляции поведения и деятельности отражены О.А.Конопкиным в его структурно-функциональной теории саморегуляции произвольной активности человека.

Ядром данной концепции является представление о целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъектной целостности. Саморегуляция произвольной активности человека понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [2,с.6]. Процесс саморегуляции рассматривается как целостная, замкнутая по структуре, открытая информационная система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, основанием для выделения которых становятся присущие им специфические регуляторные функции, системно взаимодействующие в общем процессе регуляции, независимо от конкретных психических средств и способов их реализации.

О.А.Конопкин определил специфические характеристики регуляции, обнаруживаемой в деятельности человека: субъектность (решаемая задача должна быть принята человеком, стать его задачей, он должен сформулировать цель своей деятельности), осознанность (условия, способы и другие средства решения задачи должны быть связаны в сознании человека с формулируемой им целью активности), целостность (системность, взаимосвязанность и взаимодополнительность отдельных звеньев регуляции). Выделив характеристику осознанности саморегуляции активности, О.А.Конопкин вслед за

С.Л.Рубинштейном подчеркнут специфические особенности активности человека и важную роль, собственно субъектной активности в жизнедеятельности человека.

Структурно-функциональная теория О.А.Конопкина позволяет унифицировать изучение различных видов психической активности и деятельности человека, выделить и исследовать основные звенья и реализующие их регуляторные процессы и на этой основе создать модель системы саморегуляции произвольной активности человека.

Модель системы осознанного саморегулирования включает в качестве основных функциональные звенья цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критерии успешности, оценки результатов и коррекции действий. Каждое из звеньев реализуется соответствующим регуляторным процессом: планированием целей, моделированием значимых критериев достижения цели, оцениванием результатов и коррекцией действий.

Основным звеном, определяющим особенности саморегуляции произвольной активности человека, является принятая субъектом цель деятельности. Определенное понимание субъектом цели деятельности – психологический фактор, влияющий на организацию всего контура саморегуляции, который и формируется в интересах достижения цели в том ее виде, как она понята и принята или самостоятельно сформулирована субъектом.

Для того чтобы организовать последовательность действий в соответствии с принятой целью, нужно соотнести цель с реальными условиями, в которых будет происходить ее достижение и выделить условия, наиболее значимые с точки зрения цели. Этот процесс и осуществляется звеном субъективной модели значимых условий, представляющим собой различную информацию о тех условиях деятельности, учет которых, по мнению субъекта, необходим для успешного осуществления данной деятельности. Модель значимых условий реализуется с учетом информации о внешних (объективных) условиях и о внутренних условиях деятельности, в качестве которых выступают субъективные возможности человека, определяющие выбор им той или иной исполнительской программы (общие и специальные способности, личностные качества, привычки, отработанные навыки, усвоенные нормы поведения, индивидуально-типологические характеристики познавательной деятельности, психомоторики, эмоциональных предпочтений).

Субъективная модель условий деятельности в сочетании с программой исполнительских действий в рамках процесса саморегуляции составляют звено программирования деятельности. Оно в процессе саморегуляции выполняет специфические функции, состоящие в создании и принятии такой программы исполнительских действий, которая в дальнейшем станет источником информации, определяющей характер, последовательность и другие характеристики действий, направленность на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых.

Субъективные критерии достижения цели (критерии успешности) являются специфическим звеном, имеющим функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Субъект преодолевает исходную информа-

ционную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата, соответствующего субъективному пониманию принятой цели.

Активное регулирование деятельности предполагает наличие в контуре саморегуляции функционального звена контроля и оценки реальных результатов деятельности. Оно обеспечивает информацию о степени соответствия или рассогласования между запрограммированным ходом деятельности, ее промежуточными и конечными результатами и реальным ходом их достижения. Регуляторная роль точной информации о достигаемых результатах может полностью реализовываться только при наличии достаточно точных критериев оценки успешности действий.

Наличие в контуре саморегуляции информации о реальных результатах, критериев их оценки относительно принятой цели дает возможность принимать решения, обеспечивающие продолжение деятельности по принятой программе, ее прекращение в связи с достижением цели либо решения о коррекции в системе саморегулирования. Специфика реализации этой функции состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом ее осуществления является коррекция собственно исполнительных действий, то ее первичной причиной – изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса.

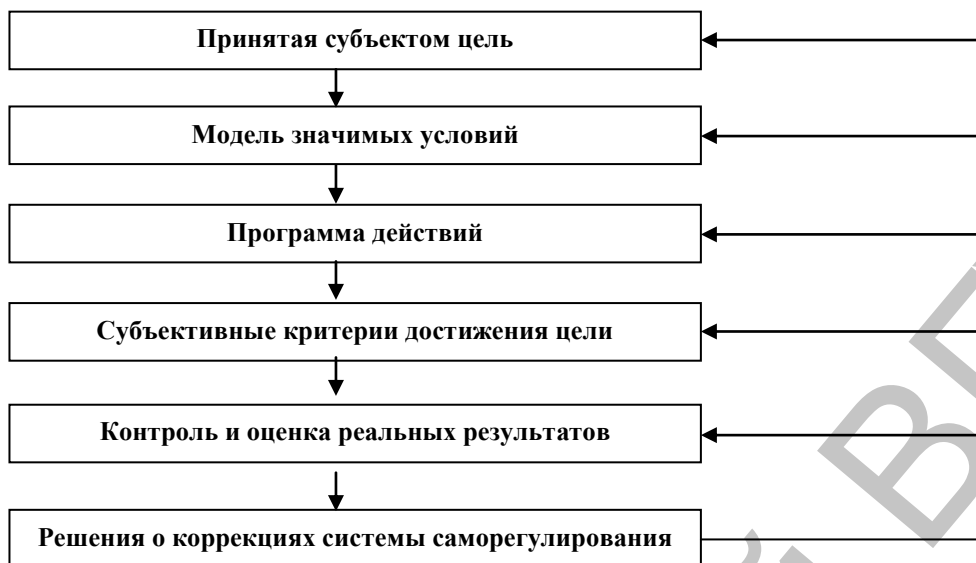
Обязательным условием успешного функционирования любого конкретного процесса саморегуляции является наличие в его контуре всех названных звеньев и эффективных связей между ними.

Психическая саморегуляция в качестве собственно регуляторного процесса является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом отдельном звене, при их информационном согласовании. Реализация субъектом регуляторного процесса есть самостоятельное принятие человеком ряда взаимосвязанных между собой выборов при построении и управлении своей активностью, начиная с принятия цели и заканчивая оценкой достигнутых результатов. Психологические средства преодоления, снятия субъектом информационной неопределенности весьма разнообразны. Это весь арсенал процессов активного отражения, внутреннего моделирования и преобразования действительности, целенаправленно используемых субъектом в зависимости от конкретного вида активности и условий ее осуществления. Селекция, оценка используемой информации, презентированной сознанию субъекта в форме психических феноменов (от конкретно чувственных образов до личностных ценностей), осуществляется на основе принятых субъективных критериев.

Процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей его исполнительскую активность.

Взаимосвязь функциональных звеньев процесса саморегуляции произвольной активности человека отражена в схеме.

Структура процесса саморегуляции произвольной активности человека



Системно-функциональная теория саморегуляции О.А.Конопкина предполагает рассмотрение всего контура регуляции, реализуя тем самым принцип целостного подхода к поведению личности. Выделение в любом процессе саморегуляции составляющих его специфических функций, которые реализуются отдельными функциональными звеньями регуляции, позволяет осуществлять унифицированный аналитический подход к разным видам активности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М., 1986.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) //Вопросы психологии, 1995, №1.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека//Психологический журнал, 1995, Т.16, № 4.
5. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю.Головин. – Мн., 1997.

ПРОБЛЕМА САМОПОЗНАНИЯ И ПОЗНАНИЯ ЗНАЧИМЫХ ДРУГИХ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Богомаз С.Л.

Теоретические основы исследования

Проблема взаимосвязи познания других людей и самопознания личности

Современное научное знание демонстрирует все возрастающий интерес к проблеме самосознания личности. Этот интерес находит свое отражение в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное место и анализируется в философском, психологическом и социальном аспектах.

По мнению отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, проблема самосознания венчает целостное изучение личности. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал, что проблема психологического изучения личности завершается раскрытием вопроса о самопознании, “о личности как Я, которое в качестве субъекта присваивает все, что делает человек, относит к себе все исходящее от него дела, поступки и сознательно принимает на себя ответственность за них в качестве их автора и творца /26/”.

Выделение психологического аспекта проблемы самосознания предполагает раскрытие специфики самосознания как особого процесса человеческой психики, направленного на саморегулирование личностью своих действий в сфере поведения и деятельности. Исследование психологической структуры самопознания позволило выявить наличие в ней трех представленных в единстве компонентов – познавательного, эмоционально-ценностного и регулятивного /26/. Исходя из выдвинутого С.Л. Рубинштейном положения о том, что “самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания...” /26/, представляется правомерным выделение познавательного компонента самосознания в качестве исходного: подобно тому как сознание является результатом познания объективной реальности, самосознание является результатом познания человеком самого себя.

Понятие “самопознание” еще не получило достаточной завершенности в определении своего психологического содержания. Большинство авторов рассматривает самопознание как форму рефлексии, под которой понимается деятельность человека, направленная на осмысление им своего Я, специфики своего духовного мира и своих действий /13, 22/.

В психолого-педагогической литературе понятие “самопознание” наиболее широко используется в связи с разработкой проблемы самовоспитания и самосовершенствования личности в исследованиях А.И. Донцова, А.Г. Ковалева, А.И. Кочетова, А.Е. Соловьевой, И.И. Чесноковой и других исследователей. В плане анализа проблемы цели и смысла жизни человека самопознание рассматривается как условие самореализации личности, ее необходимая предпосылка. Значительное место занимает проблема самопознания в исследованиях,

касающихся проблем жизненного самоопределения личности, которое возможно лишь как своего рода итог самопознания /13,3/.

В ряде исследований, посвященных проблеме самопознания человеком самого себя, в качестве факторов, опосредующих этот процесс, рассматривались: пол субъекта самопознания, уровень образования, я – чувствительность или я – сензитивность, определяемая степенью обращенности личности к своему внутреннему миру, степенью развития потребности и способности личности к рефлексии, коммуникативный потенциал личности, степень ее экстра – и интровертированности; уровень образования родителей и социально-экономическое положение семьи, внешние оценки со стороны значимых других /15/.

Одним из наиболее изученных является фактор возраста субъекта самопознания. Заслуга в постановке проблемы развития самосознания в возрастном аспекте принадлежит Б.Г. Ананьеву., который указал на необходимость изучения процесса становления у ребенка представлений о себе, их изменений под влиянием взаимоотношений с предметным миром и другими людьми.

В дальнейшем в ряде специальных исследований изучались особенности представлений о себе, формирующиеся у человека на различных этапах онтогенеза. Так, исследовалось развитие самосознания в младенческом и раннем возрасте, изучалось содержание и функции образа самого себя у дошкольников, младших школьников. Особое внимание психологов в плане исследования самосознания личности привлекает подростковый и юношеский возраст.

Названные выше факторы, влияющие на процесс самопознания личности, выступают как вторичные по отношению к такому важнейшему фактору, каким является социальная опосредованность познания человека самого себя.

В отечественной психологии познание себя и познание другого человека рассматриваются как две стороны диалектически единого процесса, основанного на существовании тесной внутренней связи и взаимозависимости между личностью и обществом. Этот подход к исследованию самопознания как социально опосредованного процесса нашел отражение в работах Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и других психологов, в работах которых затрагивались проблемы самосознания и самопонимания личности.

Л.С. Выготский отмечал, что все высшие психологические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности /14/. Таков путь развития и целостного самосознания и его гностического компонента – знания человека о самом себе.

Конкретизируя положение о социальной природе самопознания на уровне психологического анализа; С.Л. Рубинштейн писал: “Я” действительно не может быть раскрыто только как объект непосредственного осознания, через отношение к самому себе, обособлено от отношения к другим людям, другим конкретным “Я” /26/.

Б.Г. Ананьев также рассматривал самосознание личности как результат коммуникативной связи ее с другими людьми. Практическое знание человека человеком автор определял как важнейший источник развития отношения че-

ловека к самому себе. Он указывал, что отношение к себе даже на самых высших стадиях всегда переплетено с отношением к другим, самооценка связана с оценкой, что в процессе взаимопонимания, в развитии практических знаний человека у него формируется одновременно два знания: о других и о самом себе. Б.Г. Ананьевым был сделан важный вывод о том, что коммуникативные свойства личности выступают не только как очень важная часть характера, но и как основа формирования самосознания. Тем самым Б.Г. Ананьевым была психологически обоснована направленность процесса самопознания, начинающегося с познания другого человека /1/.

М.М. Бахтиным на литературоведческом материале обосновано различие между познанием вещи, которая может быть схвачена только извне, и познанием личности, чье самостоятельное внутреннее содержание может быть раскрыто в диалоге с другим субъектом /13/.

На обусловленность познания личности отношениями, сформировавшимися у нее с другими людьми, разнообразными формами связи данной личности, ее Я с Я других указывает И.И. Чеснокова /34/.

Социальная опосредованность самопознания личности находит отражение в характерной особенности взаимодействия людей в совместной деятельности, на которую указывает А.А. Бодалев и суть которой составляет “переход поступка одного человека в обстоятельства жизни других людей”, в результате чего человек выступает как объект и субъект понимания не только по отношению к другому человеку, но и по отношению к самому себе /7,8/.

Исследователи отмечают, что благодаря существованию взаимосвязи самопознания личности с познанием других людей оказывается возможным преодоление психологических трудностей самопознания, связанных с тем обстоятельством, что субъект его выступает одновременно и объектом для себя.

Таким образом, изучение социальной опосредованности самопознания в психологическом плане есть не что иное как изучение взаимосвязи самопознания личности с познанием ею других людей. В исследовании проблемы познания личностью других людей и самой себя в отечественной психологии определились два направления. Одно из них представлено исследованиями генетически первичной направленности связи, то есть того, как познание личностью других людей ведет на познание ею самой себя. Второе направление составляют исследования, в которых рассматривается “обратное” влияние – то есть то, как познание личностью самой себя влияет на познание ею других людей.

А.А. Бодалев отмечал, что в способности личности правильно настраиваться на другого человека и выбирать наиболее отвечающий обстоятельствам способ поведения многое зависит от знания личностью не только другого человека, но прежде всего самой себя /6/. Этот момент фиксирует Г.М. Андреева, когда пишет, что богатство представлений человека о самом себе, определяет и богатство его представлений о другом человеке /14/.

Важным моментом в исследовании взаимосвязи самопознания личности с познанием ею других людей является наличие исследований, которые показывают, что потребность в познании своей личности реализуется человеком прежде всего в общении со значимыми для него людьми. Как отмечает К.А.

Абульханова-Славская, значимые другие – это те люди, которые опосредуют воспитательное воздействие общества на личность, берут на себя задачи воспитания, реально (сознательно или бессознательно) выполняют их. Е.С. Кузьмин и В.Е. Семенов определяют значимых других людей как тех людей, которые оказывают или оказали наибольшее влияние на ход жизни человека. Н.С. Петрова называет в числе значимых других тех людей, с которыми индивид соотносит свое поведение, оценку себя и других.

Близко к понятию субъективной значимости стоит понятие референтности личности другого человека, которое рассматривается в работах А.В. Петровского, Е.В. Щедриной, а также в работах зарубежных психологов. В этих работах лица, наделенные для личности свойством референтности, рассматриваются как значимые другие, составляющие референтный круг общения личности.

Специальное исследование феномена субъективной значимости другого человека, предпринятое Е.А. Хорошиловой, позволило расширить понимание роли значимого другого в самопознании личности. Это показало, что партнер по общению тем более значим для субъекта познания, чем в большей мере он влияет на проявление особенностей характера субъекта.

В.Н. Князев, исследовавший проблему понимания значимого другого как субъекта общения, показал, что в формировании важнейших инстанций личности, какими являются Я-концепция, Я-образ, большую роль играют и позитивно, и негативно значимые другие. В случае позитивной значимости воздействие другого на самосознание личности происходит через “присвоение” субъектом познания личностных достижений, внутренних ценностей другого человека. При негативной значимости – через отрицание, “неприятие” роли другого, его внутреннего содержания /12/.

М.А. Раев установил наличие взаимосвязи между степенью психологической близости со значимыми другими и мерой их влияния на самосознание личности в ранней юности. Автор отмечает, что реальное общение старшеклассников с ближайшим окружением непосредственно связано с общим уровнем развития его самосознания и с качественными особенностями его образа Я.

В исследованиях, затрагивающих проблему самосознания личности в процессе общения с другими людьми, особое внимание уделяется подростковому и юношескому возрастам как наиболее сензитивным периодам формирования самосознания личности, на протяжении которых потребность в самопознании резко повышается. К числу таких исследователей относятся работы Л.И. Божович, А.А. Бодалева, И.Л. Баскаковой, М.И. Боришевского, А.Г. Гусевой, А.В. Мудрика, Д.Б. Элькониной. В контексте исследуемой проблемы нас в большей степени интересует возраст ранней юности.

Как свидетельствуют результаты исследований, существенным фактором самопознания личности в ранней юности выступает общение как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками /13/.

Исследования Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.В. Мудрика, Д.Б. Элькониной показывают, что специфика общения со взрослыми на каждом этапе формирования самосознания личности определяется

сложившейся к началу данного возрастного периода социальной ситуацией развития личности. В этой связи особое значение приобретает общение со значимыми взрослыми в ранней юности.

В ранней юности существует устойчивая потребность и стремление к свободному общению с взрослыми, непосредственно связанная с потребностью жизненного самоопределения личности на данном этапе возрастного развития /13/. В ряде исследований подчеркивается ведущая роль взрослых в вопросах выбора профессии, в формировании мировоззрения учащихся старших классов и их социально-политических взглядов, а также в становлении самопознания /14/. Недостаточная удовлетворенность потребности в общении со взрослыми оказывает негативное влияние на формирование личности, в частности, согласно данным полученным И.С. Коном, В.Э. Пахальяном, приводит к формированию повышенной тревожности.

Внимание исследователей привлекал вопрос о том, кто именно из взрослых чаще всего выступает для старшего школьника как значимый другой, к общению, с которым старшеклассник стремится. По данным Т.П. Скрипкиной, постоянными партнерами по доверительному общению старшеклассников из числа взрослых выступают, прежде всего, родители, а также учителя /21/. Особую роль родителей и учителей в формировании личности в ранней юности отмечает В.Э. Пахальян, Т. Собиров, Е.А. Хорошилова и другие исследователи. На первое место по степени субъективной значимости старшеклассники из числа окружающих взрослых ставят мать /21/. М. Розенберг, подчеркивая совершенно особое влияние матери на формирование у ребенка самооценочного суждения, писал, что даже если мать проявляет интерес к ребенку лишь с тем, чтобы наказывать или бранить его, этот уровень отношения связан с более высоким уровнем самооценки у ребенка, чем материнское безразличие.

Вместе с тем, исследователи отмечают и достаточно большое влияние отца, особенно на формирование личности юноши. По данным Е.А. Хорошиловой, в юношеском возрасте существует дифференцированное отношение у отцу и матери. Роль отца как воспитателя в семье особенно пристально исследуется на материале неполных семей, то есть через изучение тех последствий в формировании личности ребенка, к которыми приводит отсутствие отца в семье. По мнению ряда американских психологов, отцы в семье наиболее часто выполняют требовательно-запретительную функцию в воспитании детей. Попытки матерей компенсировать отсутствие отца чрезмерной требовательностью, особенно в общении с мальчиками, не дают желаемых результатов. Отмечается также, что влияние отца на сына тем более выражено, чем выше оценивает отца мать.

В группу субъективно значимых взрослых старшеклассники включают и учителей. Найдены определенные особенности в понимании старшеклассниками своих учителей. Ж. Лендел, изучавшая особенности понимания личности учителей школьниками 8-10 классов, обнаружила, что чаще всего старшеклассники отмечают профессиональные характеристика учителя. При этом в случае положительной оценки учителя как профессионала старшеклассники анализируют и моральные качества, рассматривая их как эталонные. По данным Т.Н. Малькавской, в образе учителя старшеклассники также, прежде всего, выделяя-

ют профессионально значимые черты, тогда как при оценке родителей – прежде всего нравственные. Исследование Н.В. Кузьминой оценки деятельности и личности учителя учащимися старших классов показало, что наиболее внимание в характеристиках учителей старшеклассники отводят глубокому знанию ими своего предмета и психологии учеников.

Данные приведенных исследований показывают на определенную переориентировку в традиционном понимании юношеского возраста как возраста неизбежного конфликта между взрослыми и взрослеющими. Взрослые – и прежде всего родители и педагоги – рассматриваются как значимые другие, общение с которыми оказывает существенное влияние на формирование его личности и в том числе – на становление образа Я.

В развитии старшего школьника особая роль принадлежит общению со сверстниками. Этот момент отмечается в работах А.А. Бодалева, И.С. Кона, В.Н. Князева, А.В. Мудрика и других исследователей. По мнению данных авторов, психологический смысл ориентации на сверстников состоит в стремлении к отношениям, основанным на принципе равенства и сродства. Факторами, определяющими значительное влияние сверстника на формирование самосознания личности, является совместная деятельность, преимущественное общение со сверстниками на фоне “дефицита” свободного общения со взрослыми, осознание своего сродства с ними. Следствием этого является сравнительная легкость познания сверстника, а также более быстрое и правильное формирование эталонов при познании сверстников, по сравнению с представителями других возрастов /17, 19/.

По данным ряда других авторов /13, 20/ наибольшее значение имеет для юноши общение с близким другом-сверстником. В исследованиях по психологии юношеской дружбы отмечается, что дружеская близость юношей и девушек со сверстником своего пола предполагает их определенное психологическое сродство. Данные свидетельствуют, что существует тенденция выбирать в качестве друзей лиц, схожих с образом Я или идеалом Я. Так, В.Н. Князев отмечает, что представление о близкой подруге у девушек отличается тем, что при его формировании через “личностный фильтр” пропускаются все положительные качества и блокируются в большинстве случаев негативные. При этом представления испытуемых о своей близкой подруге и о самой себе оказываются очень сходными. Экспериментальные данные говорят также и о том, что представление о друге в юношеском возрасте стоит ближе к идеальному Я испытуемого, чем его представление о собственном реальном Я /12/. Вместе с тем, отмечается также влияние на понимание личности близкого друга не только сродства психологических, но и объективных характеристик – пола, возраста и т.д. /15/.

В контексте исследуемой проблемы взаимосвязи познания других людей и самопознания личности большое значение имеет исследование вопроса не только о том, познание каких людей из круга ближайшего общения влияет на познание личностью себя, но и о том, посредством каких психологических механизмов это влияние осуществляется.

В работах по социальной перцепции преимущественно рассматриваются механизмы познания человеком других людей и, прежде всего, такие как рефлексия, идентификация, эмпатия, стереотипизация и категоризация, межличностная проекция и другие. Вместе с тем, ряд исследователей высказывает свое мнение о том, что человек познает себя так же, как и других людей. Такого рода теоретическое предположение было высказано Г.Я. Розеном, рассматривающим с этих позиций самопознание как частный случай познания человека человеком. На сходных позициях выстроена и концепция самовосприятия

Д.Бэма. Это дает основание распространить представления о процессах и механизмах межличностного познания в системе “субъект-субъект (ы)” на процесс познания человеком самого себя. Однако исследований психологического механизма самопознания пока явно недостаточно. В этой связи следует отметить исследование психологического механизма самопознания личности, предпринятое В.В. Столиным. В качестве механизма, запускающего работу самопознания личности, исследователь рассматривает конфликтный личностный смысл, возникающий у личности при совершении поступка, в котором происходит “пересечение” нейтральных по отношению друг к другу до этого момента смыслов Я, и выступающий как новое отношение личности к себе, определенное участием в собственном поступке.

Еще в меньшей степени изучена проблема психологических механизмов взаимосвязи познания других людей и самопознания личности.

Возможный путь решения этой проблемы намечен в работах Б.Г. Ананьева. Указав на постоянное развитие практических знаний человека о других людях как важнейший источник самопознания, Б.Г. Ананьев отмечал, что возможность определения человеком собственных качеств существует лишь при усвоении свойства, сопоставления им себя с другими людьми. Такое сравнение возможно через “перенос” психологического качества, свойства, наблюдаемого у другого человека, на себя, в результате чего обнаруживается степень присутствия или отсутствия этого качества у субъекта познания, уровень развития и т.д. /2/.

На сравнение себя с другим человеком как на один из важнейших моментов во взаимосвязи самопознания личности с познанием ею других людей, указывают И.С. Кон, С.В. Кондратьева, А.И. Липкина, О.М. Тихомирова, И.И. Чеснокова и другие исследователи.

Возможности для решения проблемы психологического механизма взаимосвязи познания других людей и самопознания личности создается работами А.А. Бодалева и его сотрудников. В которых изучается роль эталона как интегральной детерминанты, опосредующей любой акт познания человеком другого человека и самого себя /5, 8/.

Наиболее изучена роль эталона в познании личностью других людей. В частности, в выборе другого человека в качестве значимого для данной личности /13/.

Так, Я.Л. Коломинским показано, что выбор партнера по общению регулируется социально-психологическими эталонами личности, в которых закреплен опыт общения совместной деятельности с другими людьми, В.Н. Князев, рассматривая роль “личностно фильтра” как определенной организации представлений субъекта познания о значимых качествах личности другого человека, прямо указывает, что характеристики работы этих фильтров, их настройка осуществляется эталонами /12/.

В меньшей степени представляется изученной роль эталонных представлений в самопознании личности. В числе немногих можно отметить работы Р.Л. Кричевского, В.Ф. Сафина.

Итак, как мы видим, проблема взаимосвязи познания значимых других и самопознания личности в юношеском возрасте изучалась, но она скорее поставлена, чем решена.

Анализ и интерпретация результатов

Состав круга значимого общения у старшеклассников

Исследование проводилось в гимназии №2 г.Витебска, 10 “А” и “Б” классах. В исследовании принимало участие 39 человек, из которых 23 девушки и 16 юношей. Учащимся предлагалась методика по выявлению социально-психологических связей старшеклассника – анкета “Мои близкие”. При этом они оценивали свои отношения со взрослыми и со сверстниками по двубальной шкале оценок:

2 балла – ответ “всегда”

1 балл – ответ “иногда”

0 баллов – ответ “никогда”

Список значимых взрослых включал: мать, отца, бабушку, дедушку, другого родственника, мать (отца) товарища или подруги, любимого учителя, классного руководителя, тренера. В круг сверстников входили: брат, сестра, друг (подруга) из класса, друг (подруга) вне школы.

Учащимися оценивались отношения со значимыми другими, исходя из предложенных семи способов взаимодействия: 1) советуюсь; 2) дорожу мнением; 3) могу довериться; 4) уверен поможет; 5) уверен поймет; 6) уверен защитит; 7) хочу подражать.

Для определения особенностей значимости лиц, образующих ближайшее окружение юношей и девушек, подсчитывалась сумма баллов, набранным каждым значимым другом. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Определение и ранжирование значимости лиц ближайшего окружения старшеклассника по общему количеству полученных баллов (без учета фактора пола)

Значимые другие	Количество баллов	Ранг
мать	424	1
друг (подруга) вне школы	309	2
друг (подруга) из класса	306	3
отец	301	4
другие родственники	284	5
бабушка	281	6
классный руководитель	273	7
любимый учитель	244	8
дедушка	225	9
сестра	170	10
брат	156	11
мать (отец) товарища	144	12
тренер	79	13

Согласно полученным данным наибольшую значимость для старшеклассников имеет мать. Очевидно, это связано с возможностью удовлетворения юношей или девушкой в общении с ней потребности в эмпатии. Такая возможность обеспечивается более выраженной способностью женщин вообще к эмоциональному воздействию с другим человеком, а также более сформулированной у

них психологической “сензитивностью”, связанной с умением понять другого, адекватно “прочитать” контекст его поведения и т.п.

По подсчетам баллов отец оказался на 4 месте. Согласно данным других авторов, отцу отводится роль воспитателя, общение с которым носит скорее деловой характер, чем личностных /29/, а также в семье отцу часто приписывают запретительно-наказательную функцию /10/.

На втором и третьем месте оказались друг вне школы и друг из класса. Психологическая близость с друзьями, мера приписываемого им понимания и собственной откровенности с ними в юношеском возрасте значительно превосходят все прочие взаимоотношения.

Интересен тот факт, что классный руководитель – лицо психологически более близкое старшекласснику, чем учитель-предметник. Это, очевидно, объясняется тем, что ученики видят в классном руководителе прежде всего старшего друга. В силу того, что по своему содержанию деятельность классного руководителя в значительной мере сориентирована на более разностороннее общение с ними, на самораскрытие педагога как личности, на диалог с учащимися. Ребята имеют больше возможности рассмотреть в классном руководителе его индивидуальные качества. На этом фоне профессиональная компетентность, уровень его знаний и качеств преподавания отходят на второй план /19/.

Для определения значимости для юношей и девушек лиц из ближайшего окружения, подсчитывалась сумма баллов, набранным каждым значимым другом (с учетом фактора пола). Полученные данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели значимости лиц из ближайшего окружения старшеклассников по общему количеству полученных баллов (с учетом фактора пола)

Значимые другие	юноши		девушки		относит. Σ	
	Σ	ранг	Σ	ранг	ю.	д.
мать	173	1	249	1	10,8	10,8
отец	129	3	170	4	8	7,4
бабушка	120	5	161	6	7,5	7
дедушка	93	8	134	9	5,8	5,8
брат	67	12	89	11	4,2	3,9
сестра	69	11	101	10	4,3	4,4
другие родственники	108	7	166	5	6,8	7,2
друг (подруга) из класса	110	6	196	2	6,9	8,5
друг (подруга) вне школы	144	2	171	3	9	7,4
мать (отец) товарища	76	10	70	12	4,8	3
классный руководитель	121	4	160	7	7,6	7
тренер	43	13	33	13	2,7	1,4
любимый учитель	85	9	155	8	5,3	6,7

Анализируя полученные данные, необходимо отметить, что девушки больше нуждаются в общении со значимыми другими, чем их сверстники – юноши.

Исследуя ранжированный ряд значимых других, мы пришли к выводу, что верхние позиции занимают мать, отец, друзья. Эти данные еще раз подтверждают тот факт, что круг лиц, который старшеклассник включает в свое окружение достаточно узок и состоит из самых близких ему людей. Следует заметить, что у юношей ранг отца выше, чем у девушек. Очевидно, юноши более психологически близки с отцом, чем девушки. Анализ общения с педагогами показал, что юноши более ориентированны на общение с классным руководителем, чем с учителем-предметником. У девушек ранг учителя-предметника и классного руководителя примерно одинаковый.

Относительный показатель значимости лиц для старшеклассника был высчитан в результате того, что в исследовании приняло участие неодинаковое число юношей и девушек.

Анализ эмпирических данных о способах взаимодействия старшеклассников со значимыми другими

В нашем исследовании были выделены 7 способов взаимодействия со значимыми другими, к которым прибегает старшеклассник. Предложенные нами для оценивания способы взаимодействия юношей со значимыми другими мы интерпретировали следующим образом: такой способ взаимодействия, который в анкете был предложен в формулировке “советуюсь”, понимался нами как потребность в совете другого, “могу довериться” – как потребность в доверительном общении, “дорожу мнением” – как потребность во внешней оценке другого, “уверен поймет” – как потребность в понимании, “уверен поможет” – как потребность в помощи, “уверен защитит” – как потребность в защите, “хочу подражать” – как потребность в подражании другим, принятии другого в качестве образца.

В процессе обработки подсчитывалось общее количество баллов, которые получил каждый из способов взаимодействия старшеклассника со значимыми другими. По количеству баллов осуществлялось ранжирование (данные представлены в таблице 3).

Таблица 3

Количественные характеристики потребностей старшеклассника в общении с другими

Фактор потребности старшеклассника со значимыми другими	Количество баллов	Ранг
потребность в помощи	542	1
потребность в доверительном общении	532	2
потребность в понимании	525	3
потребность во внешней оценке	510	4
потребность в защите	485	5
потребность в совете другого	377	6
потребность в подражании	225	7

Из анализа данных ранжирования следует, что старшеклассники испытывают острую необходимость в помощи и доверительном общении со стороны окру-

жающих людей. Более низкие места получили потребность в понимании, потребность во внешней оценке и в защите. Еще в меньшей степени выражена потребность в совете другого. И наконец, самое низкое ранговое место занимает потребность старшеклассника в подражании, т.е. принятия другого человека в качестве образца для себя.

Далее нам необходимо определить тех людей из ближайшего круга общения, на которых юноша ориентируется, прежде всего, в удовлетворении тех или иных потребностей. Очевидно, что именно через этих людей возможны формулирующие воздействия в отношении представлений старшеклассников о себе. С этой целью было определено количество баллов, полученных каждым из значимых других в отношении выделенных способов взаимодействия. Это давало возможность определить общий ранжированный ряд и своего рода “лидера” по тому или иному способу взаимодействия, а также определить в отношении какого из способов взаимодействия каждый из значимых других наиболее эффективен. На основании количественных данных был определен ранжированный ряд способов взаимодействия относительно каждого из значимых других (полученные данные сведены в таблицу 4).

Таблица 4

Ранжирование способов взаимодействия значимого другого со старшеклассниками

критерии отношений	советуюсь	дорожу мнением	могу доверять	уверен поможет	уверен защитит	хочу подражать	уверен поймет
значимые другие							
мать	1	1	1	1	1	1	1
отец	5	2	5	9	2	3	5
бабушка	7	7	4	7	3	9	4
дедушка	11	9	8	8	5	8	9
брат	9	12	11	12	9	11	12
сестра	8	10	10	11	12	10	10
другие родственники	4	8	6	4	4	2	6
друг (подруга) из класса	2	6	3	6	7	5	2
друг (подруга) вне школы	3	4	2	3	6	6	3
мать (отец) товарища	12	11	12	10	11	12	11
любимый учитель	10	5	9	5	10	4	8
классный руководитель	5	3	7	2	8	7	7
тренер	13	13	13	13	13	13	13

Анализируя результаты можно сделать вывод о том, что мать для старшеклассника – самый близкий человек. По всем способам взаимодействия мать занимает первое место.

На 2-е и 3-е место по типу взаимодействия “советуюсь” испытуемые поставили друга из класса и друга вне школы. Ребята считают, что их сверстники, в отличие от взрослых, сталкиваются с теми же проблемами, что и они сами. Следовательно, советы сверстников более актуальны. Те же ранговые позиции занимают друзья по критерию отношения “могу доверять”.

Интересен тот факт, что старшеклассник ищет помощь не только у матери и друзей, но и классного руководителя. Однако, характер помощи, за которой он к нему обращается, видимо, отличается от той, которую он ожидает от родителей и друзей. Можно предположить, что в ситуации взаимодействия с родителями и друзьями общение связано больше с внутриличностными проблемами в деловом взаимодействии в рамках учебной деятельности “ученик-ученик” или “ученик-учитель”.

В качестве надежной защиты испытуемые рассматривают родителей, бабушку и другого родственника. Видимо, в этом возрасте ребята в силу своей социальной незащищенности нуждаются в подобного рода опеке со стороны близких им людей. И то, что в этих ситуациях они обращаются, прежде всего, к членам семьи не случайно, поскольку в любом возрасте ребенок в трудных ситуациях прибегает чаще всего к родителям.

Ситуация “хочу подражать” ориентирует старшеклассника на взрослых: мать, отца и другого родственника, при этом друзья-сверстники не расценивались как достойный объект для подражания.

В ситуации “уверен поймет” лидирующие места занимают мать и друзья (данные о ранговых позициях значимых других по отношению к способам взаимодействия сведены в таблицу 5).

Таблица 5

Данные о ранговых позициях значимых других по отношению к способам взаимодействия

Характер потребности старшеклассника во взаимодействии со значимыми другими	Ранжированный ряд значимых других	
	Первые позиции	Последние позиции
1	2	3
Потребность в помощи	1. мать	1. тренер
	2. классный руководитель	2. брат
	3. друг вне школы	3. сестра
Потребность в доверительном общении	1. мать	1. тренер
	2. друг вне школы	2. мать (отец) товар.
	3. друг из класса	3. брат

Потребность во внешней оценке	1. мать	1. тренер
	2. отец	2. брат
	3. классный руководитель	3. мать (отец) товар.
Потребность в защите	1. мать	1. тренер
	2. отец	2. сестра
	3. бабушка	3. мать (отец) товар.
Потребность в совете другого	1. мать	1. тренер
	2. друг из класса	2. мать (отец) товар.
	3. друг вне школы	3. бабушка
Потребность в понимании	1. мать	1. тренер
	2. друг из класса	2. брат
	3. друг вне школы	3. мать (отец) товар.
Потребность в подражании	1. мать	1. тренер
	2. другие родственники	2. мать (отец) товар.
	3. отец	3. брат

Итак, исходя из вышеизложенного можно сделать некоторые выводы:

1. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в ранней юности взаимосвязь самопознания личности с познанием его других людей осуществляется на основе эталона.
2. Были выявлены механизмы влияния значимого другого на самопознание старшеклассников. Это влияние определяется особенностями понимания старшими школьниками другого человека как носителя определенных качеств. В таком случае самопознание осуществляется через сравнение старшеклассником себя со значимым другим в отношении соответствующих качеств.
3. Установлено, что старшеклассники имеют круг ближайшего общения, так называемых “значимых других”
4. На основе определения общих показателей значимости, взрослых и сверстников для старшеклассника была выявлена иерархия значимости взрослых и сверстников. Наиболее значимыми для старшего школьника взрослыми являются родители (мать, отец), а значимым сверстником – лучший друг.
5. Самопознание личности в раннем юношеском возрасте происходит под доминирующим влиянием значимых других того же пола, что и сам старшеклассник: у юношей – под влиянием отца и близкого друга; у девушек – под влиянием матери и близкой подруги-сверстницы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1980.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л. – 1968.
3. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников. Витебск, 1997.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
5. Бодалев А.А. Проблемы психологии познания людьми друг друга //Вопросы психологии . – 1981. - №1.
6. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы //Вестник Моск. унив. – серия 14 Психология. – 1985, № 2.
7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во моск. ун-та, 1982.
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1992.
10. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. Петровского. – М., 1979.
11. Князев В.Н. Представление личности о себе самой и значимых других как субъектов общения //Психологический журнал. – 1981, №4.
12. Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Автореф. канд. дисс. – М., 1982.
13. Комарова Т.К. Психологические особенности самопознания у старшеклассников: Автореф. канд. дисс. – М., 1987.
14. Комарова Т.К. Субъективная значимость лиц круга ближайшего общения старшеклассников: Автореф. канд. дисс. – М., 1987.
15. Комарова Т.К., Кондратьева С.В. Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности //Психологический журнал. – 1991. №3.
16. Комарова Т.К. Влияние родителей на формирование самопознания личности в юношеском возрасте. – В сб.: Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания в условиях реформы. – Могилев, 1985. – Ч.1.
17. Кон И.С. Открытие “Я”. М., 1978. гл.3.
18. Кон И.С. В поисках себя: личности и ее самосознание. – М., 1984.
19. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
20. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989.
21. Пахальян В.Э. Психологические особенности общения со взрослыми в старшем школьном возрасте: Автореф. канд. дисс. – М., 1981.
22. Прихожан А.М. К анализу генезиса самопознания в подростковом и раннем юношеском возрасте. М.. – 1989.
23. Психологический словарь /Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Бомова и др., Научн.-исслед. институт М.: Педагогика, 1983.
24. Психологический словарь /Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. испр. и дополн., - М.: Политиздат, 1990.
25. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000.

- 26.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
- 27.Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., 2000.
- 28.Савонько Е.М. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. – М., - 1972.
- 29.Снегирева Т.В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками //Вопросы психологии. – 1985. - №5.
- 30.Сафин В.Ф. Динамика оценочных этапов в подростковом и юношеском возрасте //Вопросы психологии. – 1981. - №1.
- 31.Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.
- 32.Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
- 33.Хорошилова Е.А. К исследованию отражения значимых других. – Краснодар, - 1977.
- 34.Чеснокова Е.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
- 35.Шкопоров Н.П. К проблеме субъективной значимости других. – М., 1973.

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Каратерзи В.А.

Одним из центральных моментов в работе психолога является психодиагностическая работа. Проблема сегодня состоит не в наличии методик, а в их методологическом обосновании. В практике своей работы мы столкнулись именно с этой проблемой, т.е. с тем, что используемые сегодня процедуры сложно классифицировать как методы с одной стороны, а с другой – многие из них не имеют методологического обоснования, не понятна парадигмальная основа, не адекватны методы обработки и интерпретации. Большинство из существующих в настоящее время методик характеризуются изолированностью от социального контекста; преимущественно изучением отдельных элементов (например, памяти, мышления, воображения и т.п.), вне их взаимосвязи с целостной системой, которой является человек; игнорированием влияния установок и мотивов самого исследователя по отношению к исследованию как не относящихся к процессу и результату [16]. Сегодня проблема научной обоснованности психодиагностических процедур, является важной не только для ученых, но и для психологов-практиков.

Обращение к этой проблеме можно найти еще в трудах советских психологов Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьева. Целью работы Л.С.Выготского и его соратников, по словам А.Р.Лурия, “было создание новой системы, которая явилась бы синтезом этих конфликтующих методов” [6]. Основным принципом научной диагностики Л.С.Выготский считал переход от симптоматического к клиническому изучению развития. “Такой подход может быть противопоставлен традиционной тестологической диагностике” [10].

Тем не менее, как показывает практика, различные варианты тестов, несостоятельность которых была обоснована еще в начале прошлого столетия, до

сих пор находят широкое применение в психологической диагностике, в частности, при диагностике готовности ребенка к школе.

При оценке готовности ребенка к школьному обучению часто идет речь об уровне психического развития. В частности, Кеэс П.Я. отмечает, что “успешность учебно-воспитательной работы в существенной мере зависит от того, насколько хорошо мы знаем уровень умственного развития первоклассника. Этот уровень и составляет содержание интеллектуальной подготовленности к школе” [4]. Но что такое уровень, применительно к умственному развитию? Согласно психологическому словарю под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, уровень умственного развития – это “совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий, свободное оперирование ими в процессах мышления, обеспечивающих усвоение в определенном объеме новых знаний и умений [14]. И шире, под уровнем психического развития понимается “совокупность способностей, знаний, умений и навыков, имеющихся у данного человека в сравнении с достаточно большой, представительной группой других людей или самим собой в иной период жизни” [12].

Психологи-практики, согласно проведенному нами опросу, определяют уровень психического развития как “сформированность (или несформированность) психических процессов соответственно возрастной норме”; “показатель личностного и интеллектуального развития”; “определенную степень сформированности психических процессов”; “показатель соответствия развития познавательных, эмоциональных процессов, состояний и свойств личности возрастным нормам развития”. Как было установлено в результате анализа данных, полученных в ходе опроса, в большинстве случаев речь идет о некоей “возрастной норме”, исходя из которой должно оцениваться развитие ребенка.

Можно ли определить уровень психического развития? Если это представляется возможным, то каким образом следует осуществлять такого рода оценку? Некоторые психологи для установления уровня психического развития предлагают использовать тесты: “Задачи диагностики уровня психического развития дошкольников обычно решаются путем применения тестов и диагностических шкал. Достоинства этого пути бесспорны: это стандартизированные средства определения соответствия конкретного случая психического развития тестовым нормам” [11].

По мнению Талызиной Н.Ф., Карпова Ю.В., наиболее уместно говорить не об уровне психического развития, а о стадии развития интеллекта, основной характеристикой которой является план внутренних действий, а не сумма накопленных знаний [2]. Речь идет так же о том, что выполнение действий во внешнем плане не говорит об овладении им: “Уровень, на котором ребенок владеет тем или иным действием, может как опережать, так и отставать от нее (стадии интеллектуального развития)” [2]. Аналогичной точки зрения придерживался А.Р.Лурия: “Теперь же прогрессивные психологи... доказали, что данные, полученные с помощью тестов, показывают не природную одаренность, или, наоборот, неполноценность “тестируемых”, а лишь наличие или отсутствие тех или иных “умений”, формирующихся в условиях соответствующего обучения и

воспитания” [5]. Н.Ф.Талызина, Ю.В.Карпов делают вывод о том, что уровень овладения ребенком определенными действиями не может служить показателем стадии его интеллектуального развития. Они предлагают проводить диагностику стадии интеллектуального развития на новых для испытуемого действиях, т.е. в процессе формирующего эксперимента. Продолжая разработку данной проблемы, психолог Макаренко Т.В., опираясь на исследования Н.Ф.Талызиной, Ю.В.Карпова предлагает включить в систему диагностики ряд других методов: тесты на развитие аудиальной, визуальной и оперативной памяти; графический диктант, разработанный Д.Б.Элькониным; тест на развитие самоконтроля поведения старшего дошкольника; методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников, предложенная М.Р.Гинзбургом [7,8,9].

Оценивая состояние разработанности проблемы психодиагностики в настоящее время, ряд исследователей отмечают, что сегодня психодиагностика располагает существующими независимо друг от друга теориями среднего уровня, удовлетворительно объясняющими некоторые фрагменты поведения, но не дающими возможности понять это поведение как целостное явление [1, 3]. Н.Я.Селеверстова в своей работе говорит о том, что в ходе анализа ряда монографий, посвященных проблеме детского возраста, несмотря на наличие ценных выводов и наблюдений, установлено, что педагогические ситуации, лежащие в основе психологических опытов и экспериментов, отличаются искусственностью, на этом основании делается вывод о неприложимости результатов подобных исследований к практике [15].

Отрицая существующие подходы как необоснованные, нам представляется наиболее целесообразным использование нейропсихологических методов для диагностики уровня сформированности и развития высших психических функций. Опыт такой оценки в отечественной психологии есть, подобного рода исследования были проведены Т.Р.Новиковой: “Литературные данные и наша собственная практическая и экспериментальная работа показали высокую разрешающую способность нейропсихологических методов обследования детей с целью выявления причин неуспеваемости детей в школе по фактору несформированности высших психических функций” [13]. В данной работе обследование детей проводилось с помощью методики, представляющей собой модифицированный вариант синдромного анализа А.Р.Лурия. Данные исследования показали, что трудности обучения отстающих детей в школе нередко связаны с недостаточностью функционирования мозговых систем, следствием чего может явиться несформированность высших психических функций, обеспечивающих процесс усвоения знаний и умений [13]. Такого рода данные и являются, по сути, информацией, согласно которой можно судить о готовности ребенка к школе, но не с позиции усвоенных им знаний, а с позиции функциональной готовности.

Анализируя различные подходы, мы присоединяемся к мнению о том, что “в изменении нуждается сама философско-методологическая основа психодиагностики” [15]. Вместе с тем мы считаем наиболее обоснованным с методологической и научной точки зрения нейропсихологический подход А.Р.Лурия, где

объективные методы исследования, экспериментальные данные сочетаются с научным наблюдением, основная цель которого – рассмотрение явлений под возможно большим углом зрения, выяснение системы существующих связей и отношений между психическими явлениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика на рубеже веков //Психологическая газета. 1999. № 4/43. С. 6 – 7.
2. Карпов Ю.В., Талызина Н.Ф. Критерии интеллектуального развития детей //Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 52 – 59.
3. Корбут А.А. Диагностика тревожности и застенчивости в младшем школьном возрасте //Сацьяльна-педагогічна работа. 2002. № 2. С. 38 – 47.
4. Кеэс П.Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей //Вопросы психологии. 1983. № 6. С. 43 – 49.
5. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов: Экспериментально-психологическое исследование. – М.: Изд-во “Наука”, 1974.
6. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография /Под ред. Е.Д. Хомской. – м.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
7. Макаренко Т.В. Категории готовности детей к школьному обучению //Сацьяльна-педагогічна работа. 2002. № 6. С. 76 – 84.
8. Макаренко Т.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе //Макаренко Т.В. //Адукацыя і выхаванне. 2002. – № 12. С. 21 – 27.
9. Макаренко Т.В. Психолого-социальное исследование готовности детей к школьному обучению //Сацьяльна-педагогічна работа. 2002. № 3. С. 70 – 91.
10. Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста //Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 111 – 119.
11. Мясоед П. Методика непрямой эксперсс-диагностики уровня психического развития дошкольников //Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 130 – 136.
12. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – кн.2: Психология образования.
13. Новикова Т.Р. Состояние высших психических функций у детей, поступающий в 1-й класс общеобразовательной школы (по результатам нейропсихологического обследования) //Дефектология. 2002. № 2. С. 51 – 56.
14. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
15. Селеверстова Н.Я. Психодиагностика ребенка: за и против //Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 14 – 22.
16. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход: Монография. – Мн.: Бестпринт, 2000. – 416 с.

СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЙ ОПРОС КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ПРИТЯЗАНИЙ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИИ И В СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Милашевич Е.П.

В настоящее время наиболее часто используется в психологических исследованиях взрослых метод опроса для выявления мнений, установок, представлений человека о себе, окружающих людях, явлениях действительности.

В нашем исследовании использовался вариант стандартизированного опроса с целью изучения пассивных и активных притязаний людей зрелого возраста на профессию и социальные роли

Разработанный автором опросник состоит из 10 вопросов, которые представлены в виде блоков и направлены на выявление притязаний взрослого человека:

- в профессии (I – V вопросы);
- на социальные роли (VI – X вопросы).

I. Как вы принимали решение о поступлении на Вашу нынешнюю работу?

1. Следовал (а) советам родителей, супруги (супруга), родственников.
2. Понимал (а), что такая работа - один шанс из тысячи.
3. Использовал (а) имеющиеся знакомства и связи.
4. Всегда хотелось иметь такую работу, как у друзей, соседей, знакомых.
5. Знал (а), что такая работа соответствует моим профессиональным интересам и образованию.
6. Решал (а) самостоятельно и независимо.

II. Что побуждает Вас трудиться в настоящее время на этой работе?

1. Сложившаяся социально-экономическая ситуация в обществе.
2. Ваша работа удовлетворяет потребность в зарплате.
3. Нет возможности найти другую работу.
4. Желание обеспечить будущее для своей семьи.
5. Вы можете добиться продвижения по службе.
6. Возможность проявлять своё творчество.

III. Как Вы думаете, от чего в дальнейшем будет зависеть успех вашей служебной карьеры?

1. От выполнения требований администрации и поддержки руководства.
2. От признания и уважения коллег.
3. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств.
4. От стремления преуспеть также как и большинство ваших знакомых.
5. От того, что Вы способны постоянно находить новые решения и варианты в работе.
6. От преданности своему делу.

IV. Как Вы отреагируете, если Вам предложат ответственную должность?

1. Согласитесь без колебаний.
2. Понимая необходимость повышения, примите с некоторыми опасениями.
3. Согласитесь, так как это упрочит ваше социальное положение.
4. Откажитесь ради собственного спокойствия.
5. Примите предложение, потому что в состоянии объективно оценить свои профессиональные возможности
6. Не согласитесь, так как это не Ваше призвание.

V. Самосовершенствуетесь ли Вы в профессиональной деятельности?

1. Да, этого требует ваша работа.
2. Понимаете, что это необходимо и стараетесь по мере возможности самосовершенствоваться.
3. У вас не хватает для этого времени и условий.
4. Хотелось бы, но не всегда получается.
5. Да, так как Вы способны добиться гораздо лучших успехов в работе.
6. Нет, эта проблема Вас не волнует.

VI. Что для Вас в выполнении роли жены (мужа) является самым главным?

1. Быть главой семьи.
2. Необходимо быть другом, который разделяет мнения, интересы, увлечения мужа (жены).
3. Обеспечить семье достаток и комфорт.
4. Вам хотелось бы добиться более полного взаимопонимания с супругой.
5. Распределить домашние обязанности наравне с мужем (женой).
6. Преданность и верность в супружеских отношениях.

VII. В воспитании детей, как отец (мать), Вы считаете важным:

1. Быть примером для ребёнка во всех случаях жизни.
2. Необходимо предоставить ребёнку свободу выбора во всём.
3. Обеспечить материальное благополучие ребёнка, не отказывая ему ни в чём.
4. Стремиться стать другом для ребёнка.
5. Способность заниматься воспитанием детей наравне с супругом (супругой).
6. Проявлять в общении с ребенком терпение.

VIII. Как складываются Ваши взаимоотношения с родственниками?

1. Должны быть хорошими и доброжелательными.
2. Вы считаете, что с родственникам надо помогать и поддерживать с ними отношения.
3. Взаимоотношения зависят от того, кто твои родственники.
4. Вам хотелось бы иметь более близкие отношения.
5. Вы способны установить ещё более прочные и тёплые отношения с ними.
6. Отношения с родственниками не имеют для Вас большого значения.

IX. Что значит для Вас быть другом?

1. Соответствовать понятию “настоящий друг”.
2. Необходимо быть преданным и верным.
3. Быть вместе в радости и в горе.
4. Стремится быть бескорыстным.
5. Способность пожертвовать своими интересами ради друга.
6. Быть искренним.

X. Как гражданин своей республики, Вы:

1. Должны соблюдать законы своей страны.
2. Понимаете необходимость участия в жизни своей страны.
3. Несмотря на трудности современной жизни, вы считаете себя активным членом общества.
4. Хотели бы внести определённый вклад в развитие своей республики.
5. Работаете для того, чтобы приносить пользу не только себе, но и обществу.
6. Не интересуетесь проблемами общественной жизни.

На каждый поставленный вопрос предлагается 6 вариантов ответа, каждый из которых соответствует определённой модальности, характеризующей уровни интериоризации:

- 1 вариант ответа – требование быть;
- 2 вариант ответа – необходимость быть;
- 3 вариант ответа – условие быть;
- 4 вариант ответа – желание быть;
- 5 вариант ответа – способность быть;
- 6 вариант ответа – проявленное качество.

Эти модальности определяются следующим образом: *требование быть* – внешние требования, предъявляемые обществом к взрослому человеку; *необходимость быть* – понимание необходимости вести себя определённым образом в отношениях с окружающими людьми; *условие быть* – объективные условия, которые обеспечивают возможность взрослому человеку решение жизненных задач; *желание быть* – наличие собственного желания в разрешении всех жизненных проблем; *способность быть* – наличие умений и внутренних возможностей для реализации жизненной программы человека; *проявленное качество* – степень проявления качества человеком в деятельности и отношениях с окружающими людьми. Модальности: *требование быть*, *необходимость быть*, *условие быть* указывают на пассивный характер притязаний взрослого человека, а модальности: *желание быть*, *способность быть*, *проявленное качество* указывают на активный характер притязаний взрослого.

В опросе приняло участие 45 человек в возрасте от 28 до 40 лет (30 женщин и 15 мужчин).

Перед началом работы с человеком проводилась вступительная беседа, целью которой было формирование позитивного настроения на процедуру опроса, мотивирующего к достоверным ответам.

Респондентам предлагался конверт с карточками, размером 12x4 см., на которых были напечатаны вопрос и 6 вариантов ответа. Респондентам необходимо было прочитать вопрос и ответы на карточке, а затем разложить ответы в

порядке их значимости для респондента. Результаты выполнения задания фиксировались в протоколе.

Анализ ситуации опроса показал, что респонденты позитивно настроены на беседу, с интересом отвечали на поставленные вопросы, в случае сомнений обращались за разъяснениями. Во многом, позитивное отношение к опросу, определялось техникой выполнения задания, в котором не было необходимости заполнять анкеты, бланки, а процесс раскладывания карточек создавал непринуждённую для респондента обстановку. Многим респондентам понравилась сама методика выполнения задания. Продолжительность опроса в среднем составляет 30-40 мин, что не нарушает требований проведения опросных методов. Работа проводилась индивидуально.

Понимание смысла вопросов не вызывало затруднений у респондентов, вопросы исключали использование незнакомых терминов для опрашиваемых. Некоторые респонденты отмечали, что вопросы интересные, так как затрагивают актуальные проблемы современной жизни.

Обработка результатов проводилась путём количественного и качественного анализа ответов респондентов. Ответы на вопрос «Как Вы принимали решение о поступлении на вашу нынешнюю работу?» показали, что для 60% респондентов в возрасте 28-32 лет, характерны пассивные притязания, объединяющие такие высказывания как: следовал советам близких людей, понимал необходимость такой работы, использовал имеющиеся связи и знакомства. А для 40% на первые ранговые места выходят активные притязания на профессию, соответствующую способностям и образованию человека. Желание иметь работу как у других людей занимает в ответах только 5 и 6 ранговые места. В возрасте от 32 до 40 лет, уже у 80% респондентов на первый план выдвигаются активные притязания в профессии, где преимущественно выделяются способность к данному виду деятельности и степень проявления качества.

Причины, побуждающие людей трудиться на своей работе, распределились следующим образом: респонденты 28-36 лет (55%) указывают в первую очередь на сложившуюся социально-экономическую ситуацию в обществе и отсутствие альтернативы в выборе другой профессии, а затем только на возможность продвижения по службе и проявления творчества в своей профессиональной деятельности; 45% респондентов этого возраста раскладывают карточки-ответы в обратном порядке от вышеперечисленных вариантов, что свидетельствует о приоритете активных притязаний в выборе деятельности. Для людей 36-40 лет (67%) наиболее значимыми (I – III ранги) оказались активные притязания на карьеру и творчество в профессии, затем на возможность обеспечения будущего своей семьи благодаря имеющейся работе. Эти данные можно интерпретировать как притязания респондентов на самореализацию в профессиональной деятельности. Некоторые респонденты этого возраста (33%) проявляют в большей мере пассивные притязания. Такому фактору значимости работы как средства удовлетворения потребности в заработке, практически все респонденты отводят последние ранговые места.

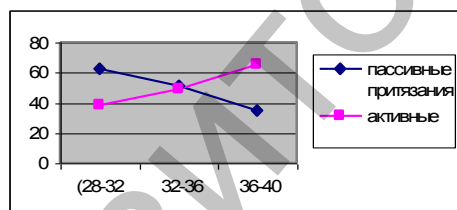
По мнению взрослых, успех служебной карьеры в первую очередь зависит от внешних требований, предъявляемых администрацией, от удачного стечения обстоятельств и признания и уважения коллег (I – III места этим факторам отводят 73% людей (28-32г.) и 54% в возрасте 32-36 лет. Респонденты первой стадии поздней зрелости, 36-40 лет (80%) считают главным в продвижении по

службе прежде всего преданность своему делу, способности человека и желание достичь успехов в профессиональной деятельности. Согласно этим данным с возрастом происходит процесс интериоризации мотива и качества личности.

Притязания участников исследования в ситуации повышения в должности характеризуются тем, что респонденты (28-32 г.) согласны принять ответственную должность (за исключением 4 чел.) исходя из оценки собственных возможностей, понимания необходимости повышения и наличия условий, способствующих упрочению их социального положения. На второй стадии средней зрелости (32-36 лет) 47% респондентов откажется от должности в силу отсутствия склонностей к руководству и ради собственного спокойствия, а на первой стадии поздней зрелости (36-40 лет) уже 53% респондентов не согласятся с повышением, так как это не их призвание.

На вопрос “Совершенствуетесь ли Вы в профессиональной деятельности?” все люди зрелого возраста дают утвердительный ответ, причём 37% указывают, что этого требует работа (пассивные притязания), 31% утверждает, что самосовершенствование способствует профессиональному успеху (активные притязания), 22% понимает необходимость саморазвития (пассивные притязания), а 10% делает оговорку, что несмотря на желания развиваться профессионально, не всегда так получается (активные притязания). В целом для стадий средней и поздней зрелости в отношении самосовершенствования характерно преобладание пассивных притязаний над активными притязаниями.

Проанализировав три первых ранговых места, характеризующих притязания в профессии, мы определили зависимость пассивных и активных притязаний от возраста респондентов. Данные представлены в диаграмме.



Как видно из диаграммы, пассивные притязания от первой стадии средней зрелости (28-32г) снижаются, в то время как активные притязания возрастают к первой стадии поздней зрелости (36-40 лет), что означает переход от одного уровня интериоризации к другому (от внешнего \Rightarrow к внутреннему).

Притязания на семейную роль супруги (супруга) позволяет выявить вопрос: “Что для вас в выполнении роли жены (мужа) является самым главным?”. Для респондентов возраста средней зрелости характерно наличие как пассивных (54%), так и активных притязаний (46%), причём, понимание необходимости быть другом для супруга (супруги) является приоритетным для этого возраста. У респондентов первой стадии поздней зрелости (36-40лет) снижаются ранговые места пассивных притязаний, и увеличиваются активных притязаний. Наиболее часто встречаемыми ответами в этом возрасте являются: “Быть преданным и верным” и “Желание добиться более полного взаимопонимания с супругом”, которые характеризуют уровень интериоризации данной семейной роли.

Сравнение ответов на вопрос “В воспитании детей, как мать (отец), Вы считаете важным....” показало, что все респонденты, независимо от возраста,

изъявляют желание быть другом для ребенка и стремятся быть очень терпеливыми в общении с ним, что явно характеризует активные притязания респондентов на выполнение родительской роли.

Ранжирование ответов на вопрос: “Как складываются ваши отношения с родственниками?” показало, что на первые места все респонденты выдвигают ответ: “отношения с родственниками должны быть хорошими и доброжелательными” и в редких случаях, респонденты считают, что родственникам необходимо помогать и строить взаимоотношения, в зависимости от того, кто твои родственники. Такие ответы респондентов свидетельствуют о пассивных притязаниях в первую очередь, поскольку последние ранговые места респонденты чаще отводят для ответов, описывающих активные притязания человека на овладение социальной ролью родственника.

Отвечая на вопрос “Что значит для вас быть другом?”, респонденты в возрасте от 28 до 32 лет на первое место выдвигают ответ “быть вместе в радости и горе”, затем “соответствовать понятию настоящий друг”, на второе место преимущественно “быть искренним” и “способность пожертвовать своими интересами ради друга”, на третье место чаще всего ответы “необходимо быть преданным и верным”, что характеризует как пассивные так и активные притязания респондентов на эту роль. Для лиц в возрасте 32-36 лет характерно примерно такое же распределение ответов, но такой характеристике как способность пожертвовать своими интересами ради друга респонденты этого возраста отводят третьи-шестые ранговые места. Для людей в возрасте от 36 до 40 лет, наоборот, характерно выделение способности самопожертвования на первые места наряду со всеми другими ответами. Такому качеству личности как “искренность” все респонденты отводят преимущественно вторые и третьи места. Таким образом, в выполнении роли друга для респондентов возраста средней зрелости является значимыми притязаниями на соответствие понятию настоящий друг, условиям быть вместе в радости и горе, для половины респондентов возраста поздней зрелости наряду с вышеназванными притязаниями выступают важными способность жертвовать интересами ради друга и личностное качество искренность.

Анализируя ответы респондентов на вопрос “Как гражданин республики, Вы...”, мы можем констатировать, что респонденты независимо от возраста на первые места ставят ответы, характеризующие пассивные притязания человека на данную роль: “должны соблюдать законы своей страны”, “понимаю необходимость участия в жизни своей страны”, “несмотря на трудности, считаю себя активным членом общества”. На второе место респонденты разного возраста ставят вопросы, выражающие желание внести определённый вклад в развитие своей республики и собственный труд на пользу обществу. Такой ответ как “не интересуюсь проблемами общественной жизни” большинство респондентов ставит на последние места, что свидетельствует об уровне социальной зрелости и ответственности этих людей при выполнении данной социальной роли.

По результатам данного опроса мы можем констатировать:

- Динамика притязаний людей зрелого возраста в профессии заключается в соотношении пассивных и активных притязаний на разных стадиях развития.

На первой стадии средней зрелости характерно преобладание пассивных притязаний над активными, на второй стадии средней зрелости их равное соотношение, а на первой стадии поздней зрелости преобладание активных над пассивными, что означает переход с одного уровня интериоризации на другой.

- При выполнении родительской роли респонденты всех возрастов стремятся стать другом для ребёнка и быть терпеливым с ним в общении, что свидетельствует о желании соответствовать данной роли и проявлении личностных качеств как родителя (роль в данном случае интернализирована), а для супружеской роли характерен рост активных притязаний к возрасту поздней зрелости.

- Роль гражданина респонденты независимо от возраста оценивают с позиций внешних требований “должны соблюдать законы”, а роль друга характеризуется равномерным распределением пассивных и активных притязаний.

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭЭГ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИИ ДИАГНОЗА ОЛИГОФРЕНИЯ В СТЕПЕНИ ДЕБИЛЬНОСТИ

Насонова Ю. В.

Проблема диагностики степеней олигофрении в настоящее время имеет большую актуальность. Ещё академик А.Р.Лурия в середине прошлого века утверждал: “Создание научно обоснованного учения о развитии аномального ребёнка, правильное распознавание и оценка его дефектов, нахождение рациональных путей его обучения – всё это невозможно без применения целой системы клинических, экспериментально - психологических, и патофизиологических исследований” [3].

До сих пор недостаточно выяснено, какова непосредственная зависимость высших психических функций и форм поведения от структуры и функций нервной системы. Установление этой зависимости и в настоящее время представляет собой сложную проблему, так как речь идёт об изучении “тончайших интегративных связей клеток головного мозга и проявлений психической активности человека.

Сочетание количественных и качественных методов изучения психической деятельности ребёнка даёт возможность психологу достаточно детально и обоснованно выносить суждение о его умственных возможностях в данное время и в заданных условиях, что в сочетании с анамнестическими сведениями и данными клинического обследования позволяет диагностировать олигофрению конкретной формы, определённой степени и решать проблемы обучаемости ребёнка, определять его жизненные перспективы. Подобная тактика обследования позволяет также диагностировать не только олигофрению, но и пограничные с ней состояния.

Необходимым условием разработки и применения адекватных методов индивидуальной коррекции отклонений в познавательной активности и поведении ребёнка является оценка органических нарушений как следствий перинатально-

го поражения, перенесённых нейроинфекций, черепно-мозговых травм или наследственных причин. Нейропсихологическое обследование проводится по общепринятой методике и включает в себя исследование чувствительной, двигательной сфер, а также электроэнцефалографию (ЭЭГ). При этом уточняется характер, степень поражения и локализация поражения (очаг).

С нейропсихологическим анализом неразрывно связан функциональный анализ [5], который носит мультидисциплинарный характер и может быть успешным только при коллегиальном участии специалистов смежных областей: психиатров, психологов, логопедов, дефектологов.

Функциональный анализ должен включать в себя клинический, психологический и социальный аспекты, которые необходимо учитывать при определении прогноза и возможностей социальной адаптации.

А.Р.Лурия в середине прошлого столетия, в соответствии с общим подходом, отвергал простые количественные исследования умственно отсталых детей, направленные на изучение отдельных психологических черт, отражаемые тестами. Вместо этого он опирался на качественные описания специфики организации их поведения [4].

Ни одна, даже самая надёжная и валидная батарея тестов и методик не может дать объяснения тем психологическим механизмам, деятельность которых была нарушена вследствие поражения каких-либо структур головного мозга. В то время как методика электроэнцефалографии в частности и весь синдромный анализ в целом позволяют быстро и с минимальными затратами сил выделить очаг поражения головного мозга и поставить более точный диагноз.

Начиная с 1998 года, на протяжении четырёх лет нами проводились исследования, направленные на изучение клинической картины заболевания олигофренией детей дошкольного возраста.

Целью нашего исследования являлась попытка обоснования необходимости внедрения психофизиологических и нейропсихологических исследований для топической диагностики олигофрении, разграничения её форм, а также для обоснования гипотезы о положительном влиянии психолого-педагогической коррекции различных степеней олигофрении, выявленных с помощью метода ЭЭГ уже в первые годы жизни ребёнка.

Субъектами проведённых исследований выступали 10 детей (6 мальчиков и 4 девочки) в возрасте шести лет, имеющих диагноз олигофрении в степени дебильности. Все они – воспитанники Витебского дошкольного детского дома с особым режимом работы.

Для этой цели нами совместно с психологом детского дома проводились различные исследования, в частности, для изучения доминанты коры головного мозга мы использовали методику Н.Брагиной и Т.Доброхотовой, изложенную в книге “Функциональная асимметрия человека”[2].

Для исследования когнитивных процессов мы использовали “Методику оценки уровня развития психических познавательных процессов”, авторами которой являются М. Безруких, Л. Морозова[1].

Для изучения функциональных нарушений в коре головного мозга мы использовали результаты ЭЭГ, полученные при обследовании детей в Витебском областном диагностическом центре.

В результате проведённых исследований мы получили следующие результаты: имеющийся в медицинских картах однотипный диагноз - олигофрения, хотя и дифференцировался по степени тяжести, но не давал полной и точной картины поставленного диагноза.

Проведённые исследования позволили дифференцировать испытуемых с диагнозом олигофрения по следующим уровням:

1. Легкая степень дебильности (2 человека). Электроэнцефалограмма этих детей выявила очаг патологических изменений в теменно-затылочной области головного мозга.

2. Средняя степень дебильности (5 человек). Электроэнцефалограмма указала на изменения в теменно-затылочной области левого полушария головного мозга.

3. Тяжелая степень дебильности (3 человека). ЭЭГ выявила очаги изменений в теменно-затылочной и лобных долях левого и правого полушарий головного мозга.

По нашему мнению, данные характеристик ЭЭГ соответствуют тяжести дефекта; в частности, наличие определённых характеристик в обоих полушариях головного мозга - это свидетельство того, что компенсаторные эффекты, которые должны быть результатом коррекционной работы, могут и не наступить, так как поражены оба полушария. Но в первых двух случаях компенсаторные эффекты могут иметь место, так как нарушения носят строго локализованный характер, касающиеся таких зон мозга, как затылочные, которые по данным литературы, являются зонами, обеспечивающими динамику функционального развития коры больших полушарий мозга. Следовательно, при соответствующей стимуляции они могут быть компенсированы.

Данный вывод подтверждается повторными исследованиями, в результате которых мы наблюдали изменения когнитивных процессов, а именно улучшение зрительно-моторной координации, развитие фигурно-фонового различения, улучшение зрительной памяти и прочее. Можно предположить, что эти изменения и есть компенсаторный эффект, как результат психолого-педагогического воздействия на психику этих детей.

При изучении педагогической документации детского дома нами было установлено, что с детьми ведётся постоянная систематическая работа по коррекции психических процессов, по их социализации, что подтверждает наше выше изложенное предположение. Полученные нами данные совпадают и с данными карт психического развития детей, что позволяет нам сделать вывод о том, что данные энцефалографии могут являться не только данными, подтверждающими диагноз, но, прежде всего, позволяющими топически дифференцировать его.

Низкий уровень развития познавательной деятельности выявлялся во всех экспериментальных психологических пробах. Исследования речи у всех детей выявило отсутствие грубых нарушений как произносительной, так и сенсорной стороны речи. Дети понимали обращённую к ним речь и дифференцировано

воспринимали коррелирующие фонемы. Лишь у некоторых из них наблюдалось косноязычие.

Изучение клинической картины и особенностей высшей нервной деятельности одних и тех же детей олигофренов на протяжении ряда лет позволило вскрыть некоторые особенности динамики развития этих детей.

Анализ изменений клинической картины в ходе коррекционной работы показывает, что у детей наступают значительные сдвиги в развитии их способности к абстракции и обобщению. От её грубого недоразвития, невозможности отвлечения от предмета или его конкретного признака через тот уровень развития, когда дети могли выделить один признак (хотя и несущественный) в качестве общего, происходит сдвиг к развитию конкретно – ситуационных форм мышления и на последнем этапе – к развитию элементов абстракции.

В процессе исследования выявилась тесная взаимосвязь и взаимообусловленность между уровнем развития познавательной деятельности, с одной стороны, и развитием зрительного восприятия, пространственных синтезов, моторики, речи и эмоционально-волевой сферы, с другой стороны. Отчётливо выступили некоторые закономерности в динамике этой взаимосвязи. Известный уровень развития мышления, а именно развитие конкретно-ситуационных форм мышления, приводит к почти полному преодолению затруднений при выполнении заданий на зрительное восприятие, пространственные синтезы, двигательные умения, оказывает определённое влияние на развитие всей личности. И вместе с тем этот уровень развития мышления оказывается ещё явно недостаточным для выполнения детьми заданий, требующих установления более сложных смысловых связей.

Проведённые нами исследования и та работа, которую ведут специалисты дошкольного детского дома, показывают, насколько важными являются все подходы к проведению диагностики (педагогический, психологический, медицинский и нейропсихологический). Они не исключают и не заменяют, а тесно взаимодействуют и дополняют друг друга.

Постановка топического диагноза способствовала разработке индивидуальной коррекционной работы с каждым ребёнком. Результаты этой работы свидетельствуют о положительной динамике развития детей. Поэтому мы с полной уверенностью можем сказать, что методы нейропсихологической диагностики (в том числе и метод ЭЭГ) позволяют не только установить факт наличия олигофрении той или иной степени тяжести, но и дают возможность учитывать характерную для таких детей неравномерность развития психических функций, вскрыть качественную специфику механизма отставания. А это даёт возможность спрогнозировать дальнейшее развитие ребёнка и успешность его обучения, а также правильно построить коррекционно – развивающий процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М., Морозова Л. Методика оценки уровня развития психических познавательных процессов детей 5,5 – 7 лет. М.: Коммерческий проект, 1999. – 275 с.
2. Брагина Н., Доброхотова Т. Функциональная асимметрия человека. М., 1981. – 256 с.
3. Лурия А.Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности у нормального и аномального ребёнка. М.: Изд. – во АПН РСФСР, 1956. – 425 с.
4. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд – во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.
5. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение – АО “Учеб. лит.”, 1995. – 304 с.

ПАРАДОКСЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Вислобокова Н.С.

Общеизвестна позиция, сущность которой состоит в том, что материальным субстратом психики является центральная нервная система, головной и спинной мозг, что несомненное влияние на психическую жизнь и ее формирование оказывают эндокринные железы с гуморальной и химической регуляцией и вегетативная нервная система.

Нет необходимости повторять известные факты об управляющей и регулирующей функции головного мозга для психической жизни. Хотя мы оставили механистические представления о постоянных неизменных местах локализации тех или других психических процессов или свойств в мозгу, однако из неврологии хорошо известно, что при повреждении лобной доли, например, больной утрачивает способность к генерализации, его внимание концентрируется на деталях, он становится безынициативным, апатичным, снижается умение сосредоточиться и т.п.. При поражении же париетальной доли часто выявляются алексия, апраксия, аграфия, расстройства чувствительности и т.д.. В целом же считается, что “психическая жизнь (душа, психика) в первую очередь зависят от деятельности мозга, свойством которого является более или менее адекватное отражение воспринимаемой действительности” [9, 32], поскольку субъективное отражение картины действительности всегда выражено вербально, то вполне можно сказать, что “языковые смыслы и значения суть сознание” [3, 28].

Обращаем внимание на то, что понятия “психическая жизнь” и “сознание” не адекватны: считается, что “сознание – наивысшая человеческая форма психической жизни” [2, 32].

Однако анатомия человеческой души (психики) совсем не так проста, как может показаться. Иногда с нами происходит нечто, не поддающееся ни одно-

му из объяснений, которые может предложить материалистическое мировоззрение. Например, ряд воспоминаний тонувших (но спасенных) свидетельствует о том, что в считанные секунды перед ними “промчалась” вся жизнь. Подобное (существование вне времени) случается не только в чрезвычайных ситуациях. Психологи, изучающие явление сна, гипноза, об этом знают, как о деятельности сознания и подсознания.

Однако, как утверждает Герман Хакен, “все действия мозга, которые ныне считаются нематериальными, в действительности связаны с материальными процессами. Например, команда (передаваемая по материальным путям) материально хранится в нейронах (или синапсах и т.п.). Затем (может быть спонтанно) активизируется” [6, 320]. И вместе с тем этот же ученый не склонен утверждать, что все свойства разума являются результатом материальной активности мозга, считая, “что материальные процессы, описываемые отдельными переменными системами, обуславливают друг друга”, ... а “абстрактные процессы управляются параметрами порядка (и их изменениями)” [6, 310]. Г.Хакен предлагает логично обоснованную математически концепцию “параметров порядка и принципа подчинения, включая принцип круговой подчиненности”, в истинность же концепции верится с трудом уже потому, что сам автор заключает, что “эти утверждения непроверяемы или носят “философский характер” [6, 310], ибо “мозг необычайно сложен” [6, 310]. Вместе с тем нельзя пройти мимо вывода ученого, суть которого состоит в том, что наличие параметров порядка и действие принципа подчинения влекут за собой колоссальное сжатие информации. Примером действительного сжатия информации служит, безусловно, язык, именно благодаря сжатию информации возможна коммуникация. И все же, принимая понятие сжатости информации, как объяснить “информацию, объемом в жизнь”, раскрученную в считанные мгновения, ведь сигналы, идущие от мозга к рецепторам и обратно физически не могут двигаться со скоростью, превышающей скорость электросигналов по “проводам” нервов. “За редким исключением параметры порядка нематериальны” [6, 311], что вновь подводит к проблеме “дух – материя”, ибо получается, что нематериальная величина параметр порядка управляет поведением материальной субстанции, например, мышц. Так, пациентка Н. рассказывала:

– В тринадцать лет я едва не утонула в Днепре. Случилось со мной следующее. Я любила плавать, но плавать хорошо, чтобы переплыть Днепр, еще не могла, однако очень хотела научиться. Переплывать Днепр было трудно еще и потому, что все дно его было изрыто бомбами и снарядами во время войны, т.е. было много воронок, попадая в которые трудно выплыть: закручивало. Но я очень хотела научиться плавать. Для этого выучила все упражнения по плаванию, которые тогда “предлагались в газете “Пионерская правда”. Одно из упражнений называлось “Поплавок” - я до сих пор помню это упражнение, которое показывало, какую позу надо принять, если станешь тонуть. Из всех предлагавшихся упражнений обратила внимание только на это, не зная, что оно мне вскоре очень понадобится. Однажды, купаясь, я попала в водоворот воронки. Почувствовала, что меня закручивают какие-то “веревки” и тянут вниз – дна под ногами не было. Поняла, что “вроде как тону”. И вдруг перед глазами

всплыли очертания газеты и изображение “поплавка”. Совершенно спокойно приняла позу “поплавка” и тут же была вытолкнута водой на поверхность, где меня сразу схватили руки плывущих мимо ребят. Они говорили, что меня не было несколько секунд. Мне же казалось, что мое “путешествие” в речные глубины длилось минут тридцать. Только часа через два я сообразила, что меня могло не стать. Тогда стало страшно, я начала плакать и громко кричать.

Как видно из рассказа (а таких свидетельств достаточно много), мы имеем дело с круговой причинностью духа и материи, т.е. мы становимся сторонниками позиции Спинозы, сводившейся к тому, что дух и материя – две стороны одной и той же медали.

Да, медаль одна, стороны две, но каждая из сторон плавно переходит в другую (вспомним широко известное понятие о ленте Мёбиуса). И все же то, что спасение утопающей стало делом мозга самой утопающей, не представляется мистическим: сжатая информация, воспринятая ранее мозгом, получив “сигнал бедствия”, раскрутилась. Но “мозг, как и весь организм, – микрокосм, частичка всеобщего макрокосма. Следовательно, сигналы к “раскручиванию” не могли быть изолированы от макрокосма. Видимо, мозг выполнил лишь роль посредника, получившего информацию и обработавшего ее. Однако вряд ли можно согласиться, что разум и мозг могут быть независимы друг от друга, как утверждают Питер Фенвик и Сэм Парния (Саутгемптон). А вот то, что отдельную информацию извне могут воспринимать некоторые чувствительные личности, доказывают многочисленные исследования современных психофизиков, а также наши собеседники, не верить которым в силу ряда обстоятельств у нас нет оснований.

Науке известны исследования ученых Новосибирской академии наук (и не только), доказавших, что люди могут обмениваться информацией, будучи на расстоянии друг от друга.

Перед нами же неоднократные доказательства того, что информация может быть воспринята извне, причем такая информация представляет собой события, которые произойдут в будущем. Например, собеседник Н. рассказывает:

– Ввиду ряда обстоятельств я должен был переехать в город N, для жизни в котором решил обменять имеющуюся квартиру на квартиру в городе N. Однажды, устав после работы, прилег отдохнуть и слегка как бы уснул. Во сне (или мне казалось, что это сон) увидел улицу, магазин, дом с определенным номером, квартиру, этаж, на котором была квартира. Кто-то мне говорил, что это квартира, в которой я буду жить. Проснулся, о сне и не думал. Каково же было мое удивление, когда, приехав в город N, в котором я раньше никогда не был, я пошел по адресу, указанному в письме по обмену жилплощади, и увидел ту же улицу, тот же номер дома и квартиры, те же магазины, что однажды видел во сне. Совпал даже этаж, расположение квартиры.

Безусловно, данное “представление” во сне невиданной раньше квартиры можно объяснить как получение информации о квартире от тех, кто жил в квартире и тоже, естественно, готовился к обмену. Можно только удивляться, как точно информация нашла адресата.

А как тогда понять рассказ собеседницы К. из Армении?

– Накануне всем известного по силе разрушения землетрясения мне в течение месяца снился один и тот же сон: земля разламывается на большие глыбы, кругом все плачут, многие падают в разломы. На одной из земляных глыб сидим я и сын. Глыба колышется, но мы крепко держимся за землю. Позже почти та же картина повторилась наяву. Мы с сыном спаслись, а многие погибли.

В этом случае нам остается предположить, что Вселенский Разум (или надо как-то называть иначе) владел информацией о предстоящих событиях, а отдельные, особо сенситивные личности эту информацию восприняли. И таких примеров достаточно много, чтобы можно было систематизировать и делать выводы. Так кто же Вы, господин Мозг – мыслитель или приемник/передатчик. Или и то и другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – Пер. с англ. – М., 1977. – 412с.
2. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, 1974. – 405с.
3. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. – М.: Наука, 1968. – 158с.
4. Пратусевич Ю.М., Сербиеенко М.В. Системный анализ процесса мышления. – М., 1989. – 336с.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М., 1957. – 328с.
6. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. – Пер. с нем. – М., 2001. – 450с.
7. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. – М., 1982. – 271с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ АВТОРОВ ТЕКСТА

Губанова Н.А., г.Минск

Психология, традиционно занимающаяся изучением личности во всех ее проявлениях, сосредоточила свое внимание на языке индивида как феномене, неизменно отражающем различные психические свойства и составляющим личность, а также ее структуру, и, следовательно, являющимся уникальным и верным способом ее изучения.

Изучая различные образования психики человека, психологи часто обращаются к его вербальным способностям. Например, в психодигностике речь личности является основным компонентом диалогических (интерактивных) техник. Посредством речи объектом изучения становится личность как носитель индивидуальных способностей, психических функций, когнитивной организации.

В психолингвистике объектом исследования является *языковая личность*, под которой понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения деятельности; определенной целевой направленностью [2].

Как известно, на текст проецируются и интеллектуальные, и эмоциональные особенности личности автора.

Необходимость учета эмоциональных факторов осознается теоретиками и практиками.

Современная психолингвистика признает, что звучание слова имеет прямую связь с его значением. В связи с этим выделяют два направления исследований: 1) изучение типов ассоциаций между звучанием и значением на материале разных языков; 2) выявление чисто психологических корреляций между звучанием и значением.

Эксперименты по изучению фонетического значения доказывают его вторичный, фоновый характер в слове.

В работах А.П. Журавлева психолингвистические эксперименты сочетаются с машинным моделированием, компьютерной обработкой результатов, им измерена символика всех звуков русского языка, построена модель фонетического значения. По его мнению, носителем фонетического значения является звукобуквенный психический образ, который формируется под влиянием звуков, но осознается и закрепляется лишь под влиянием букв [1].

Отклонение частотности употребления тех или иных звуков, т.е. сравнение количества различных звуков в тексте, играет важную роль, так как звуки в речи встречаются с определенной частотностью. Носитель языка интуитивно правильно представляет себе эти нормальные частотности звуков и букв, и читатель заранее “ожидает” встретить звук в тексте определенное число раз. Если доля каких-либо звуков в тексте находится в пределах нормы, но эти звуки не несут специальной смысловой и экспрессивной нагрузки. Заметное отклонение количества звуков от нормы резко повышает их информативность, соответствующая символика как бы “вспыхивает” в сознании (подсознании) реципиента. Например, если в тексте встречаются звуки средней оценки, которые по шкале “светлый–темный” соответствуют признакам “очень светлый”, “светлый”, то эти признаки будут характеризовать содержательность фонетической формы текста в целом. Эффект усилится, если в то же время “темных” звуков в тексте будет заметно меньше нормы.

Знание объективно измеренного символического значения звуков может выступать как прогнозирующий фактор, и его можно использовать для направленного воздействия на реципиента.

Современная психология образования исходит из того, что эффективность образовательных технологий зависит от наличия субъект-субъектных отношений, интерактивных методов обучения, основанных на активности и коммуникации. С точки зрения педагогической психологии, взаимодействие в системе “обучающий–обучаемый” опосредовано содержанием учебников и учебных

пособий. Следовательно, возрастают требования к текстам названных выше пособий, содержащейся в них информации и способам ее подачи.

Таким образом, названные выше подходы могут быть использованы в педагогической психологии в связи с конструированием учебных текстов, прогнозированием восприятия информации в зависимости от индивидуальных особенностей личности школьников определенной возрастной группы.

Исходя непосредственно из задач нашего исследования, мы будем руководствоваться методами анализа текста, разработанными в середине 70-х годов доктором филологических наук А.П.Журавлевым. Его идея оценки фонетического воздействия на человека слов и текстов реализованна в программе ВААЛ-мини.

Методика исследования

В исследовании принимали участие 72 студента 1–2 курсов факультета психологии БГПУ им. М. Танка. Оно предполагало два этапа: установление взаимосвязи между психолингвистическими характеристиками текста и показателями интеллекта и черт личности; фоносемантический анализ текстов учебников в контексте выявленной взаимосвязи.

Показатели психолингвистической продукции мы изучали с помощью методики “Письмо другу”; для *диагностики интеллектуальной сферы* мы использовали Тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра и Тест Д. Векслера (WAIS); *черты личности* определялись на основе анализа результатов опросника 16PF Р. Кеттелла. Корреляцию психолингвистических характеристик с интеллектуальными и личностными показателями мы определяли по критерию Спирмена (Statistica 5.5). Результаты представлены в табл.

	Тест Амтхауэра				Тест Векслера			16 PF – опросник Кеттелла				
	A2	A4	A6	A7	V3	V 5	V8	A	E	M	Q ₁	Q ₄
КС		0,21									0,36*	
КП			0,34*		0,22	0,39**					0,34*	
КСП		0,21										
КСР	-0,27		0,29*	-0,29*			-0,28*	-0,45**				
КГ	-0,22			-0,30*	0,22						0,36*	
КЛС									0,32*	0,31*		
КЭ												0,38*

Прим.: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Статистически значимая корреляция психолингвистических показателей текста была обнаружена с показателями вербального интеллекта:

- между количеством используемых предложений (КП) и качеством оперативной памяти и активного внимания (V5) – $r_s = 0,39$; а также между КП, коэффициентом глагольности (КГ) и способностью концентрировать произвольное внимание, сообразительностью (V3) – на уровне тенденции по *тесту Векслера*;

- между коэффициентом словарного разнообразия (КСР), КГ и индуктивным речевым мышлением, точным выражением словесных значений, способностью чувствовать, повышенной реактивностью вербального плана (A2) – на уровне тенденции; между объемом речевой продукции, количеством слов в предложении и способностью к абстракции, образованию понятий, умственной

образованностью, умением грамотно выражать и оформлять свои мысли (А4) – $r_s = 0,21$ по тесту Амтхауэра.

Несмотря на то, что в методике нет указаний на связь между психолингвистическими характеристиками и невербальным интеллектом, нами было установлено следующее:

КСР значимо коррелирует с перцептивными способностями, умением дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах, объемом перцептивного внимания, наблюдательности и сосредоточенности (V8) – $r_s = -0,28$. Отрицательный характер связи подтверждает результаты других исследований, в которых подчеркивается обратная зависимость между вербальными и перцептивными способностями.

Количество предложений, коэффициенты словарного разнообразия и глагольности статистически значимо коррелируют с комплексом математических субтестов Теста Амтхауэра. При этом имеет место положительная связь с практическим мышлением и способностью быстро решать формализуемые проблемы ($r_s = 0,34$ и $r_s = 0,29$). Напротив, корреляция с теоретическим, индуктивным мышлением и вычислительными способностями – отрицательная ($r_s = -0,29$ и $r_s = -0,30$).

С показателями интеллектуальных шкал (М и Q₁) по опроснику Р. Кеттелла коррелируют коэффициенты глагольности и логической связи ($r_s = 0,36$ и $r_s = 0,31$), количество слов и количество предложений ($r_s = 0,36$ и $r_s = 0,34$); коммуникативных шкал (А и Е) – коэффициенты словесного разнообразия и логической связи ($r_s = -0,45$ и $r_s = 0,32$ соответственно); эмоционально-волевых (Q₄) – коэффициент эмболии ($r_s = 0,38$).

Таким образом, проведенное исследование подтвердило существование взаимосвязи показателей психолингвистической продукции и интеллекта и личностных черт.

На следующем этапе нашего исследования мы применили психолингвистические показатели методики “Письмо другу” к анализу текстов учебников по истории Древнего мира, выпущенных за последние 14 лет (1986, 1993, 1998, 2001 гг.), имеющих Гриф Министерства образования и рекомендованные к использованию в учебном процессе средних общеобразовательных школах Республики Беларусь.

Для анализа были выбраны две темы в каждом из вышеназванных учебников, а именно “Религия Древнего Египта” и “Греко-персидские войны”. Результаты отражены в табл.

Показатели психолингвистических характеристик текстов учебников

Показатели	Религия в Древнем Египте				Греко-персидские войны			
	1986	1993	1998	2001	1986	1993	1998	2001
КС	283,0	303,0	310,0	159,0	306,0	307,0	301,0	248,0
КП	26,00	28,00	26,00	17,00	24,00	33,00	29,00	19,00
КСП	10,88	10,82	11,90	9,350	12,75	9,30	10,37	13,05
КСР, %	29,15	26,40	28,06	31,76	27,70	24,75	25,50	28,62
КГ, %	18,72	14,19	14,19	20,12	15,35	15,63	15,20	15,32
КЛС	0,55	0,75	0,174	0,50	0,81	0,42	0,56	0,77
КЭ, %	0	1,65	0,32	0	0	0,65	0,66	0,40

**Средние значения показателей
психолингвистических характеристик текстов учебников**

Показатели	m			
	1986	1993	1998	2001
КС	294,50	305,00	305,50	203,50
КП	25,00	30,50	27,50	18,00
КСП	11,82	10,06	11,14	11,20
КСР, %	28,43	25,58	26,78	30,19
КГ, %	17,04	14,91	14,70	17,72
КЛС	0,68	0,59	0,37	0,64
КЭ, %	0	1,15	0,49	0,20

Объем текста в учебниках, выпущенных с 1986 по 1998 гг., увеличивался. Так как тексты рассчитаны на детей 4-го – по двенадцатилетнему плану обучения, и 5-го – по одиннадцатилетнему плану обучения, что соответствует возрасту 10–12 лет, то, учитывая возрастные особенности школьников, было бы целесообразнее снижать информационную нагрузку. Тексты учебника 2001 года, по данному показателю, более оптимальны.

На основании значений показателя количества слов в предложении (КСП) и коэффициента словарного разнообразия (КСР) можно говорить, что авторы учебников излагали текст исходя из высокого уровня развития вербального интеллекта. Самое высокое среднее значение КСП имеют тексты учебника 1986 года выпуска ($m = 11,82$). Среднее значение КСР в учебнике 1986 года составило 28,43 %, затем в издании 1993 года оно снизилось до 25,58 % и в последующих переизданиях увеличивалось. Самое высокое среднее значение КСР имеет в текстах учебника 2001 года выпуска ($m = 30,19$).

Значения коэффициента глагольности (КГ) свидетельствуют о невысоком уровне агрессии текстов в вышеназванных учебниках. Динамика изменения по годам КГ такая же, как и у показателя КСР. Однако представляет интерес тот факт, что в 1986 году и 2001 году эти показатели в текстах “Религия Древнего Египта” и “Треко-персидские войны” (17,04 и 17,72) выше, чем в учебниках 1993 и 1998 годов (14,91 и 14,7).

Самый высокий коэффициент логической связности был обнаружен при анализе текста учебника 1986 года ($m_{\text{клс}} = 0,68$), самый низкий ($m_{\text{клс}} = 0,37$) – в 1998 году. Логичность текстов в 2001 году все еще ниже уровня 1986 года. Возможны два варианта интерпретации данного факта. Во-первых, это могло быть сделано умышленно, чтобы соответствовать уровню логичности детей 10–12 лет. Во-вторых, это реальный показатель авторов учебников.

КСР в учебниках по Истории Древнего мира выше “эталонного” и приближается к среднему значению этого показателя у студентов факультета психологии. Такой характер текста свидетельствует о намерениях авторов учебников повышать культуру речи учащихся. Однако, на наш взгляд, с точки зрения психологии когнитивных процессов, они не учитывают такой фактор запоминания, как повторение. Представляет интерес проблема определения оптимального показателя коэффициента словесного разнообразия в учебных текстах, рассчитанных на данный возрастной период.

По чистоте теста (показатель коэффициента эмболии, КЭ) учебник 1986 соответствует идеалу (0), в то время как наибольшее количество эмбол (1,15) содержит учебник 1993 года. В дальнейшем наблюдается позитивная динамика, т.е. количество слов, засоряющих текст, снижается с 0,49 до 0,20.

Таким образом, психолингвистическим критериям наиболее соответствует учебник 1986 года. Самое низкое качество текстов имеет место в учебнике 1993 года; в последующем наблюдается позитивная динамика по всем показателям. Авторы учебника 2001 года приближаются к уровню психолингвистической характеристике текстов 1986 года.

Для фоносемантического анализа текстов учебников по истории Древнего мира, изданных в 1986, 1993, 1998 и 2001 годах, мы использовали компьютерную программу “ВААЛ-мини”. В данной программе реализован алгоритм оценки фонетического воздействия на человека слов и текстов, разработанный в середине 70-х годов доктором филологических наук А.П. Журавлевым. Методика предполагает оценку текста по 24 бинарным шкалам, из них 12 находятся в плоскости положительных значений и 12 – отрицательных значений. Положительные и отрицательные значения могут иметь значимые и незначимые оценки. Результаты фоносемантического анализа по методу А.П. Журавлева текстов представлены в табл.

Средние значения результатов фоносемантического анализа по методу А.П. Журавлева учебных текстов

год	m оценок, лежащих в плоскости			
	положительных		отрицательных	
	незначимых	значимых	незначимых	значимых
1986	16,0	8,0	8,0	2,5
1993	5,5	1,0	18,5	4,0
1998	10,0	1,0	13,5	0,5
2001	6,0	0,5	18,0	2,0

Количество значимых оценок как в положительной, так и в отрицательной плоскости, уменьшается. Максимум положительных значимых оценок получил текст 1986 года – 12 из 19; максимум отрицательных значений в тексте 1993 года – 2 из 19. Учебник 2001 года фактически является полярным учебнику 1986 года, т.е. вектор сместился с положительной плоскости – в отрицательную. При этом эмоционально положительный контекст текста 1986 сменился на эмоционально-нейтральный текст с негативным оттенком. Как видно из таблицы, значимые оценки выражены следующими прилагательными: “хороший”, “красивый”, “безопасный”, “гладкий”, “светлый”, “величественный”, “сильный”, “громкий”, “храбрый”, “веселый”, “яркий”, “радостны” (1986); “холодный” (1998). Значимые отрицательные оценки, соответственно: “плохой”, “отталкивающий” (1993) и “медленный” (1998), “медлительный” (2001).

Тексты 1993 и 2001 годов вообще не имели положительных значимых оценок и получили более чем в 2 раза меньше оценок, лежащих в положительной

плоскости и отличающихся от нейтральных в пределах погрешности измерений. Только текст 1986 года не имел значимых отрицательных оценок (0) и получил минимум оценок в отрицательной плоскости (5).

Необходимо обратить внимание на тот факт, что экспрессивный фон учебников стал менее выражен, в них доминирует скрытый негативный (нейтрально-отрицательный) контекст.

Результаты фоносемантического анализа по методу А.П. Журавлева текстов темы “Греко-персидские войны” показали, что количество значимых оценок как в положительной, так и в отрицательной плоскости, уменьшается до 1998, затем увеличивается на 1. Наличие повторяющихся значимых оценок говорит о том, что общий эмоциональный контекст сохраняется. Большинство оценок лежит в отрицательной плоскости; исключением является текст 1986 года, где соотношение незначимых оценок составило 13:11 в пользу положительного полюса, однако среди значимых оценок больше (4:5) находится все же в отрицательной плоскости.

Наблюдается та же тенденция снижения эмоционального фона, доминирования скрытого негативного (нейтрально-отрицательного) контекста, что и в текстах темы “Религия Древнего Египта”.

Эмоциональный фон можно интерпретировать исходя из следующих психолингвистических показателей: КС, свидетельствующее об эмоциональной возбудимости и напряженности психофизиологического состояния; КСП и КСР свидетельствуют о резкой смене эмоционального состояния в сторону отрицательных эмоций; КГ и КЭ также несут эмоциональную нагрузку.

КС имеет самое высокое значение в текстах 1998 (305,5) и 1993 (305,0) годов, что соответствует большому количеству значений, лежащих в отрицательной плоскости по результатам анализа компьютерной программы “ВААЛ-мини”. Минимальный объем речевой продукции имеет место в текстах 2001 года, и, соответственно, этот текст получил только 2,5 значимых оценки (0,5 – в положительной плоскости и 2,0 – в отрицательной).

КГ самое высокое значение имеет в тексте 2001 года (17,72) и результат фоносемантического анализа также показал высокое число оценок, лежащих в отрицательной плоскости значений.

Проанализировав цветовую окраску текстов, получаем следующие результаты.

Цветовая окраска учебных текстов, полученная в ходе анализа по методу А.П. Журавлева

год	Цветовая окраска текстов	
	Религия Древнего Египта	Греко-персидские войны
1986	желто-синий	сине-коричневый
1993	желто-сине-коричневый	желто-сине-коричневый
1998	желто-сине-коричневый	желто-сине-коричневый
2001	сине-коричневый	желто-синий

Из таблицы видно, что в цветовой окраске текстов темы “Религия Древнего Египта” прослеживается следующая динамика: к 2001 году исчезает желтый цвет и, начиная с 1993, года возрастает значение коричневого цвета. Цвет текста подтверждает его семантическое значение, т.е. смещение оценок от “веселого”, “хорошего”, “безопасного”, “радостного” к “холодному” и “медлительному”.

По методике М. Люшера сочетание желтого и синего интерпретируется как эмоциональная независимость или обращенная на группу полезность. Оба цвета гетерономны, есть надежда на любовь (желтый) и понимание (синий), и поэтому действия направлены на то, чтобы снискать горячую симпатию окружающих. Сочетание синего и коричневого цветов означает чувственную легкость и пассивную привязанность, когда ощущения покоя и безопасности можно добиться лишь устранив состояние физического дискомфорта и обеспечив себе внимание со стороны окружающих.

Напротив, цветовая символика текстов темы “Греко-персидские войны” в учебнике 2001 года соответствует описанию значений темы “Религия Древнего Египта” в учебнике 1986 года, т.е. война воспринимается достаточно позитивно. В то время, как в учебнике 1986 года негативная оценка присутствует в фоносемантическом анализе темы войны. Можно утверждать, что цветовая окраска текстов выражает определенные эмоциональные состояния авторов.

Таким образом, показатели вербального интеллекта по методике “Письмо другу” можно соотносить с данными семантического анализа по методу А.П. Журавлева; анализ эмоционального компонента – с фонетической окраской текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев А.П. Звук и смысл. М., 1991.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА “ПОСЛЕДНИЙ СРОК”

Вислобокова Н.С.

В статье предлагается один из вариантов анализа межличностного взаимодействия персонажей повести В. Распутина “Последний срок” на основе сопоставления личностных характеристик и типов коммуникативного контроля.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, коммуникативное взаимодействие, коммуникативный контроль, стратегии коммуникативного контроля, коррекционная программа, прогнозирование.

Психологические особенности межличностного взаимодействия персонажей повести В.Распутина “Последний срок”

Повесть В.Распутина “Последний срок” - психологическое решение (в известной мере) дилеммы жизнь-смерть, с одной стороны, а с другой – поиск ответов на вопросы, возникающие в результате межличностного взаимодействия в специфической ситуации, а поэтому богатый материал для обучения студентов и психоанализу, и психологическому прогнозированию. Как известно, важнейшим аргументом межличностного взаимодействия вполне обоснованно считаются коммуникативные отношения, а “важнейшим фактором, определяющим эффективность межличностного взаимодействия, с полным основанием можно назвать коммуникативный контроль” [6], содержательность сущности которого представляет “набор ограничений, ... используемых людьми в отношении друг друга посредством языковых и иных действий” [6, 14]. Именно поэтому анализ межличностного взаимодействия, представленного в названной выше повести, состоит из двух основных этапов. На первом этапе анализируются текст, межличностные отношения, определяются стратегии поведения [1; 7]. Поскольку типы коммуникативного поведения ситуативно обусловлены и специфичны, это позволяет позитивно принять и некоторым образом соотнести содержательность композиционных особенностей и межличностного взаимодействия в повести В. Распутина “Последний срок” и типологию стратегий коммуникативного контроля. Возможность такого сопоставления объясняется также и тем, что межличностные отношения во взаимодействующих диадах (повесть “Последний срок”) определяются ограничениями, коими являются личность умирающей матери и знаменательно выраженное понятие “жизнь”. Динамика личности, обусловленная динамикой объективных условий ее жизнедеятельности, в таком случае представляет пружину, сжатую с обеих сторон ограничениями, полярными по своей сущности.

Контент-анализ текста повести: выделение и запись наиболее характерно раскрывающих личность отдельных законченных мыслей позволили обозначить следующие конструкты:

1. Влечение к матери
2. Желание исполнить долг
3. Возможность увидеть всю семью в сборе
4. Желание помочь матери
5. Возможность увидеть кого-то (или что-то) именно
6. Желание увидеть родной дом
7. Желание увидеть родную деревню
8. Желание помочь Михаилу
9. Было недалеко ехать.

Психологический анализ текста, содержание конструктов создают возможность составить характеристики личностей. В результате получаем: **Варвара (В)** – пассивная, малоподвижная, бездеятельная, состояние личности выражено слабо, пессимистична (“Походила на старуху”, “Радости в своих ребятах

видела мало”, “Все хочешь из меня дуру сделать, я не дурней тебя”, “Росла размазней и выросла размазней...”, “Жива наша матушка, жива” и др.) [4, 8].

Люся (Л) – самочувствие хорошее, чувствует себя сильной, активная, преобладает состояние одиночества, умеренно выраженное состояние личности, свойственен трезвый реализм, основанный на нормальном оптимизме, который в различных ситуациях доминирует, легко составляет мнение о людях и столь же легко говорит об этом тому, к кому это мнение относится, однако в суждениях о людях немало субъективности и самоуверенности, характер и волю можно считать достаточно твердыми, а поступки в основном реалистичными, взвешенными, достаточно независима, обладает средним уровнем развитости субъективного контроля, легко примиряется с неприятностями, сохраняя при этом душевное спокойствие, нуждается в близких друзьях меньше, чем другие люди, уровень развития мотива средний, доминирует стремление к успеху, не может претендовать на роль хорошего педагога (“Жива, - с облегчением выдохнула она /Люся/. - Жива наша мама.” [4], “Люсе уже больше сорока, но ей ни за что больше не дашь... А ребятишек Люсе бог не дал”, “У вас швейная машинка есть?.. Успею, я быстро шью...” [4, 10], “Кровать отдали Люсе...” [3, 10], “... Ты ложись, - жалея сестру, сказала Люся” [4, 12], “- Тише, - потребовала Люся. – Идите все отсюда”, “...Люся ахнула: “Рыжики! Самые настоящие рыжики! Я уже забыла, что они на свете есть”, “Кашу подала старухе Люся, не отпуская кружку, чтобы мать не выронила ее на себя...” [4, 26], “при Люсе старуха старалась сдерживать себя, чтобы не сказать или не сделать лишнее, что может рассердить дочь...” [4, 28].

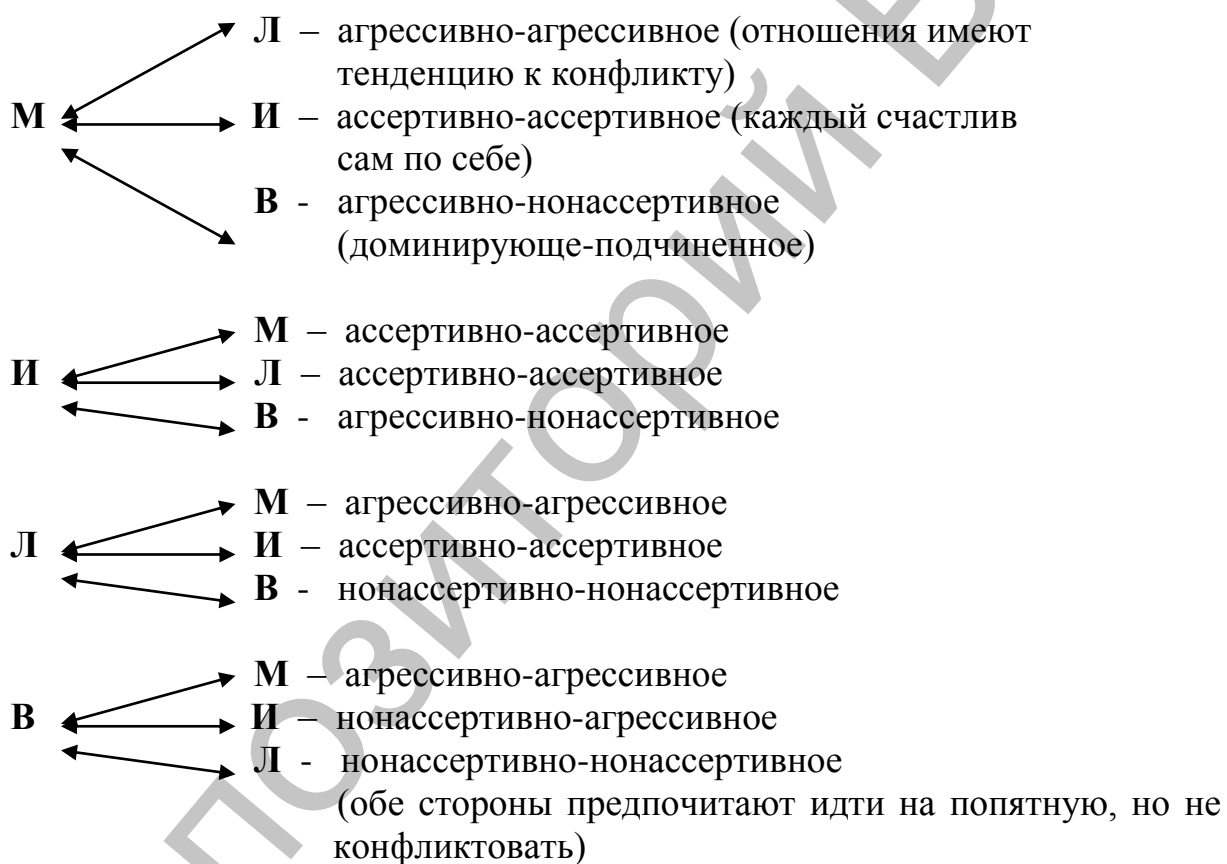
Илья (И) – активный, работоспособный, выраженное состояние личности, чувство неприкаянности, чрезмерный оптимизм, не обоснованный реальными обстоятельствами жизни и граничащий с некоторым легкомыслием; не всегда бывает уверен в правильности своего мнения и иногда бывает необъективен из-за того, что легко меняет свое мнение, поддавшись влиянию других, человек импульсивный, зависим от окружающих людей, обладает средним уровнем развитости субъективного контроля, легко сходится с людьми, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся ему серьезными и он не игнорирует их; качества лидера выражены средне. (“А Илья последний раз был, когда с Севера переехал...” [4, 6], “Илью из-за малого роста до армии звали Ильей-коротким, это прозвище так и пристало к нему... Брал за себя бабу нормальную, а пожилы - она раздалась в полтора Ильи и от этого осмелела – даже до деревни доходили слухи, что Илья от нее терпит немало” [4, 8], “Сколько тебе их надо? – хмыкнул Илья (в ответ на причитания Варвары: “Одна матушка на всех”), “Живая – так зачем будишь?” [4, 10], “Рыжики – это ага, - причмокнул Илья. – Это вам не что-нибудь. Вот если б к рыжикам да еще бы что-нибудь – это ага...” [4, 15], “Лучше всех Илья грибы собирал, - засмеялась Люся. – Набьет в ведро травы, а сверху положит несколько грибов, будто полное”, “Погода установилась, ага, - отозвался Илья (в ответ на слова Михаила о том, что день для матери “выдался”, видать “она не вредная была”), “Смотри-ка ты! – удивился Илья. – Что это она (глаза открывала)? – А жива?” [4, 15], “Упомянутое об умирающей матери не отпускало, но сильно и не мучило Илью...” [3,

18], “Илья топтался возле Михаила, приговаривая: - Мать-то наша, а? Видал? Кто бы мог подумать? Он смеялся...” [4, 26], “Ты, Михаил, мать не обижай, - сказал Илья. - Мать обижать нельзя. Грех. Мать нам жизнь дала...” [4, 101], “Он обрадовался потому, что не пришлось с матерью разговаривать: он не знал, о чем говорить...” [4, 116]., “Илья рос заполошным: свой огород полнехонек, а он лез в чужой. Самим есть нечего, а он единственный кусок отдавал первому встречному. Никогда нельзя было знать, что он выкинет через минуту...” [4, 131], “Илья пожал матери руку... Старуха слышала, как что-то сказал и засмеялся Илья...” [4, 154].

Михаил (М) – работоспособный, оптимистичный, выносливый; доминирует хорошее настроение; умеренно-выраженное состояние личности; трезвый реалист, реализм которого основан на нормальном оптимизме, который в различных ситуациях доминирует; умеет объективно оценивать других и не боится признать свои ошибки; характер и волю можно считать твердыми, а поступки в основном реалистичными и взвешенными; достаточно независимый, но в своей независимости все же с вниманием и уважением относится к мнениям других людей; способен взять на себя ответственность за то, что происходит с ним и с другими людьми, примиряется с неприятностями, правильно оценивает случившееся и сохраняет при этом душевное равновесие; средний уровень развития мотива “стремления к людям”; никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя; имеется выраженное положительное отношение к детям; значительная удовлетворенность браком; качества лидера выражены средне. (Шли молча, Люся и Илья по узкому и шаткому деревянному тротуарчику, Михаил рядом, по комкам засохшей грязи...” [4, 6], “...Михаил на правах хозяина первый поднял рюмку...” [4, 7], “Надо бы мне сразу и Володьке телеграмму отправить, - говорил Михаил. - Теперь бы уже здесь сидел, возле нас. Охота на него посмотреть, какой стал...” [4, 9], “Баня у Михаила была чистая, без сажи и прелого духа и стояла в ограде...” [4, 15], “...Видно не вредная все же у нас мать была, - сказал Михаил, тронутый ласковой, манящей тишиной. - И день для нее вон какой выдался. Не каждому такой дают...” [4, 19], “- Мать... это правильно. Отца у нас нет, а теперь мать переедет, и все, и одни. Не маленькие, а одни... Вроде загоразивала нас, можно было не бояться. А теперь живи и думай... Вроде как на голое место вышел, и тебя видать...” [3, 19], “Михаил выпимши ой какой нехороший...” [4, 29], “Подумай только, ничего впереди нету, сплошь одно и то же... Столько ты должен был сделать и не сделал, все должен, должен, должен... А выпил, как на волю попал, освобожденье наступило...”, “Лучше бы она сейчас померла. И нам лучше, и ей тоже... Я говорю, как было бы лучше... Перед смертью так и так не надышишься...” [4, 61], “Ничего, мать. Переживем. Как жили, так и жить будем. Ты не сердись на меня... Я, конечно, дурак. Лежи, мать, лежи и ни о чем не думай. Не сердись на меня сильно...” [4, 152].

Составление и аргументация на основе коммуникативно-речевых диалогов личностных характеристик персонажей повести проводится при постоянном учете того, что имеющаяся картина диалогов есть содержание, обуслов-

ленное двумя противодействующими ограничениями: с одной стороны – умирающая мать, в присутствии которой и при общении с которой необходимо соблюдать некоторые правила, ограничивающие личность в ее речи и поведении; с другой стороны – жизнь, с ее проблемами, личностями, но жизнь деятельная, и у каждого своя. Налицо конфликтность (жизнь-смерть) и стрессовые ситуации, позволяющие личности и раскрыться и в своей деятельности быть сдержанной. Учитываем и то, что ситуационная специфичность позволяет многопланово представить межличностное взаимодействие. Персонажи повести в диалогах с разными субъектами бывают “в одних ситуациях – неассертивными, в других – агрессивными, ассертивными в третьих” [6, 15].. В целом межличностное взаимодействие персонажей может быть представлено следующим образом:



Межличностное взаимодействие Варвары и Ильи нами обозначено как неассертивно-агрессивное. Ср.: “Сколько тебе надо? – хмыкнул Илья (в ответ на причитания Варвары) “Живая, так зачем будишь...” и др.

Второй этап работы – на основании составленных характеристик личности каждого из детей, а также межличностного взаимодействия – прогнозирование дальнейших действий детей по отношению к матери и ответа на вопрос: “Кто приедет к матери на похороны?”. Студентам предлагается два варианта ответов: а) приедет; б) не приедет. В своей основе (более 80 % студентов) ответили следующим образом:

Дети	Приедет	Не приедет
Л		+
И		+
В	+ (близко потому что)	

И лишь 20 % студентов считали, что Илья – приедет (“любит мать, хоть и взбалмошный”, “добрый по натуре”, “не злобный, не жадный”, “приедет, если Люська не помешает”). Почти все студенты считают, что Варвара приедет не потому, что “любит мать больше других”, а потому что ей “близко ехать”.

Кроме проблемы межличностных отношений автор повесть затрагивает и решает – как он видит - проблему отношения к смерти, реализуя ее на отношении к смерти детей и “старухи”. Поэтому в качестве домашнего задания предлагается дать обоснованный ответ на вопросы:

- Почему мать, почти умиравшая, вдруг ожила и даже встала?
- Почему в повести побеждает смерть? Или это не так?
- В чем отличие в отношении к смерти детей и матери? Закономерность это, или случайность?

В завершение работы – поиск ответа на вопрос: “Почему автор называет мать “старухой”? Из ряда заданных ответов необходимо выбрать, по мнению отвечающих (испытуемых), наиболее правильный. Получены следующие результаты:

Предлагаемые ответы	Количество избравших (в %)
Потому что она старая	11
Потому что старых женщин у нас так называют	13
А как же можно было ее назвать	9
Ну и что тут такого	1
Описаны типичные события, потому и название типичное	25
Старуха, она и в повести старуха	3
В слове выражено отношение нашего общества к старости	38

Результаты обсуждаются и аргументируются.

И, наконец, звучит (из аудитории) вопрос: “А почему Таньчора не приехала?”. На этот вопрос и предлагается ответить студентам по схеме:

1. Личностная характеристика
2. Межличностные взаимодействия
3. Таньчора и мать
4. Вывод
5. Закономерно ли поведение Таньчоры?

Таким образом, используя методы изучения личности взрослого человека, методики диагностики межличностных отношений, психоанализа текстовой информации, мы не просто учим понимать человека, но и прогнозировать его поступки, а, следовательно, находить наиболее рациональные формы и методы психокоррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принцип систематичности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 61-77.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб.: Лениздат, 1992.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Мн., 1976.
4. Распутин В.Г. Последний срок. Прощание с Матерой. – М., 1985.
5. Сенько Т.В. Психология взаимодействия.- Мн., 1998.
6. Фурманов И.А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии // Белорусский психологический журнал. – 2004, № 1.
7. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1999.

ЛИТАРАТУРНЫ ХАРАКТАР ЯК ПСИХЛАГІЧНЫ ФЕНОМЕН

Уткевіч В.І.

У літаратуразнаўстве тэрмін “літаратурны характар” ужываецца перш за ўсё ў адносінах да эстэтычнага вобраза асобнага чалавека, героя мастацкага твора. Літаратурны характар уяўляе сабой мастацкую цэласнасць, арганічнае адзінства агульнага і індывідуальнага, непаўторнага; аб’ектыўнага (нейкая сацыяльна-псіхілагічная рэальнасць чалавечага жыцця, што зрабілася перадумовай з’яўлення літаратурнага характару) і суб’ектыўнага (асэнсаванне і прадстаўленне правобраза аўтарам). У выніку літаратурны характар паўстае “новай рэальнасцю, па-мастацку створанай асобай, якая, адбіваючы рэальны чалавечы тып, ідэалагічна прасвятляе яго” (1, 215).

Такім чынам, само зыходнае вызначэнне арыентуе на разуменне літаратурнага характару як своеасаблівага псіхалагічнага феномена. Па-першае, псіхалагізм характару вынікае з самой суб’ектыўнай яго складаючай. Аўтар рамана, паэмы, апавядання стварае, вырабляе героя (хай нават і на аснове аб’ектыўнага матэрыялу), а тым самым наўмысна ці не аддае яму частку свайго “я”, свайго індывідуальнага характару. Вось чаму, чытаючы твор, рэцэпіент часта пераносіць фокус сваёй увагі з літаратурнага вобраза на аўтара. “За кожным словам аўтара, – лічыў вядомы расійскі філосаф, этнапсіхалаг Г. Шпет, – мы пачынаем цяпер чуць ягоны голас, здагадвацца аб ягоных думках, падазраваць ягоныя паводзіны. Слова захоўваюць сваё значэнне, але нас цікавіць нейкі асобы інтымны сэнс, які мае свае інтымныя формы. Да значэння слова далучаецца нібы са-значэнне” (2, 470).

Такое падвойнае значэнне слоў, іх “са-значэнне” вядуць чытача і да псіхалагічна двойснага ўспрыняцця літаратурнага твора: чытаючы, напрыклад, маналогі Барыса Гадунова, ён разам чуе і голас А.С. Пушкіна. На наш погляд, псіхалагічная пераканаўчасць літаратурнага характару як раз і заключаецца перш за ўсё не ў тым, наколькі чытач здольны ўбачыць унутраным зрокам

пушкінскага героя, а ў тым, наколькі ён здольны ўбачыць (абапіраючыся на “інтымныя значэнні слоў”) асобу самога пісьменніка.

Па-другое, у сучаснай навуцы разам з паняццем “індывідуальны характар” шырока выкарыстоўваецца і паняцце “нацыянальны характар”. Нацыянальны характар з’яўляецца аб’ектам вывучэння філасофіі, этнапсіхалогіі, іншых навуковых дысцыплін, але знаходзіць сваё эстэтычнае адлюстраванне і ў мастацкай літаратуры, а значыць, правамоцна ўжываць тэрмін “літаратурны характар” не толькі ў дачыненні да вобраза асобнага чалавека, але і ў дачыненні да эстэтычнага вобраза цэлага народа. У тым выпадку, калі сам народ з’яўляецца аўтарам літаратурных твораў (казак, паданняў, былін, песень), то ў гэтых плёнах калектыўнай творчасці народ найбольш відавочна выяўляе свой дух, ці характар. Аднак нацыянальны характар на узроўні асобы магчыма выявіць толькі ў індывідуальнай славеснай творчасці. Пісьменнік стварае не толькі асобныя вобразы-характары, але і пэўныя нацыянальныя тыпы. Яны з’яўляюцца псіхалагічнай праявай таго цэласнага, сінкрэтычнага вобраза народа, які ў якасці нейкай анталагічнай існасці адпачатку ўключаны ў творчае “я” пісьменніка. Факт такога кшталту не заўсёды ўсвядомліваецца аўтарам, можа існаваць і ў якасці падсвядомага феномена. Аднак і ў тым, і ў другім выпадку літаратурныя характары нацыянальнага тыпу з’яўляюцца вынікам рэфлексіі пісьменніка, новай псіхалагічнай рэальнасцю, па-мастацку створанай “асобай” цэлага народа.

Сярод тыпаў нацыянальных характараў, выведзенных пісьменнікамі – сяляне і шляхта, працоўныя, інтэлігенты і вайскоўцы, мужчыны і жанчыны. І ўсе гэтыя тыпы не толькі ўнутрана супярэчлівыя, але часта знаходзяцца ў супярэчнасці адзін з адным. Апошняя тлумачыцца не толькі тым, што ў рэальным жыцці паміж асобнымі сацыяльнымі складальнікамі кожнага народа такія супярэчнасці існуюць аб’ектыўна, але і самой псіхалагічнай прыродай сапраўднай літаратурнай творчасці. Усякі чалавек сатканы з супярэчнасцяў, а адпаведна, выяўляе сваё “я” (мастацкі твор, як ужо адзначалася, і з’яўляецца выяўленнем гэтага “я”) канфліктна. Вось чаму несупадзенне паміж рознымі нацыянальнымі тыпамі ў творы – не толькі адлюстраванне рэальнага народнага быцця, але і адбітак рэальнага канфлікту ў самой асобе пісьменніка.

Сказанае тычыцца ў большай меры нацыянальна арыентаваных, нацыянальна мыслячых пісьменнікаў, якія працягваюць традыцыі нацыянальнага мастацтва. “Асноўным складальнікам нацыянальнага мастацтва, які прадметна ўвасабляе ягоныя асаблівасці і заканамернасці, – лічаць А. Міхневіч і Ул. Япрынцаў, – з’яўляецца нацыянальны мастацкі вобраз, у якім “жывое канкрэтнае цэлае” уяўляецца ў форме ўсеагульнай індывідуальнасці нацыянальнага аб’екта, факта, працэса, з’явы ці чалавека як прадстаўніка нацыі”. (3, 204). Што ж з’яўляецца формай “усеагульнай індывідуальнасці” нацыянальнага характару? На наш погляд, псіхалагічнай формай з’яўляецца як раз рэальнае “я” пісьменніка, існасна-анталагічная форма – гэта той безумоўна нацыянальны пачатак, народны дух, жывая часцінка якога прысутнічае ў кожнага прадстаўніка нацыі. Пра псіхалагічную рэальнасць існавання нацыянальнага духу, характару, менталітэту як нейкай спрадвечнай

зададзенасці казалі многія айчынныя і замежныя спецыялісты ў галіне філасофіі, псіхалогіі, сацыялогіі (з найбольш вядомых – М.Я. Данілеўскі, І.Л. Саланевіч, А. Тойнбі, О. Шпенглер). Гэтае палажэнне, на наш погляд, найбольш плённае ў метадалагічным аспекце. Ужо адзначалася, што псіхалагічная пераканаўчасць літаратурнага характару для рэцэпіента мастацкага твора ў першую чаргу залежыць ад ступені бачання пісьменніцкай асобы. Псіхалагічная ж перакараўчасць нацыянальнага літаратурнага характару ў першую чаргу залежыць ад таго, наколькі ясна чытач здольны ўбачыць у нацыянальных літаратурных тыпах той жыватворны дух, які з’яўляецца існасна-анталагічнай асновай усякага народа. Літаратурныя тыпы з’яўляюцца шляхам стварэння эстэтычных вобразаў так званых “тыпічных прадстаўнікоў”, адпаведна, чытач бачыць у такім “індывідуальна-нацыянальным” літаратурным вобразе адначасова і творчую асобу аўтара твора і праявы нацыянальнага духу, народнага характару. Менавіта ў дыялектычным адзінстве гэтых кампанентаў і заключаны вышэйшы сэнс псіхалагічнай пераканаўчасці нацыянальнага літаратурнага характару.

На думку многіх вялікіх пісьменнікаў, толькі ступень псіхалагічнай пераканаўчасці (а не сацыяльная накіраванасць) з’яўляецца асноўным крытэрыям вызначэння ўзроўню мастацкага твора. “Што мае значэнне для літаратуры, – адзначаў лаўрэат Нобелеўскай прэміі, нарвежскі пісьменнік Кнут Гамсун, – дык гэта пытанне пра тое, ці стварае яна ці адбуджае нейкія ўяўленні ў чытача, ці закранае яна ў ім якія-небудзь струны, ці ўздейнічае яна на яго”. (4, 340).

На прыканцы адзначым, што існуюць мастацкія творы зусім з іншай псіхалагічнай накіраванасцю. Асноўная ўвага ў іх надаецца не эстэтычнаму выяўленню тыповага, дамінантнай рысы літаратурнага персанажа, а псіхалагічнаму аналізу таго асаблівага, што робіць літаратурны характар пераканаўчым не толькі ў сэнсе распазнавальнасці (як перекаўчыя, напрыклад, персанажы Гётэ, Дантэ, Сервантэса і многіх іншых пісьменнікаў), але і ў сэнсе ягонай мастацкай аўтаномнасці. У рэальным накірунку магчымая прысутнасць абодвух гэтых вектараў творчасці, а, адпаведна, літаратурны герой робіцца з’яднаннем анталагічна характэрнага і псіхалагічна індывідуальнага.

ЛІТАРАТУРА

1. Краткая литературная энциклопедия. Т. 8. М., 1975.
2. Шпет Г.Г. Сочинения. М., 1989.
3. Михневич О.А., Япринцев В.Г. Национальное самосознание как интерактивный признак нации. Мн., 2002.
4. Гамсун К. В сказочном царстве. Путевык заметки. Статьи. Письма. Сборник. М., 1993.

ФЕНОМЕНЫ ПОВЕДЕНИЯ КЛИЕНТОВ, ОБРАЩАЮЩИХСЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ

Чуканова М.А.

Работа психолога-консультанта требует специального профессионального осознания и осмысления некоторых особенностей поведения клиентов. Для более глубокого и тонкого анализа этих особенностей было проведено обсуждение в кругу психологов на “Психологической среде”, проводимой в УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, некоторых вопросов, стоящих перед психологом-консультантом. Результаты этого обсуждения, высказанные мысли и мнения, а также заметки автора приводятся в этой статье.

На обсуждение коллег-психологов, участников “Психологической среды” было вынесено два феномена поведения клиента, обращающегося за психологической помощью: 1) клиент, меняющий психологов-консультантов; 2) так называемый, постоянный клиент.

Попытаемся проанализировать каждый из названных феноменов в отдельности, последовательно представляя внешние проявления и смыслы того и другого.

Вначале стоит сделать ремарку, которая сама собой возникла при обсуждении проблемы в кругу психологов. Поведение клиента у психолога имеет давно известную человечеству аналогию: поведение пациента у врача. И действительно, мы часто можем встретить в специальной литературе описание пациента, посещающего по очереди всех врачей поликлиники, при этом находящего мало помощи (не всегда по вине врачей), а также описание пациента регулярно, с завидным постоянством посещающего выбранного им специалиста. Эта аналогия иллюстрирует тот факт, что описанные феномены порождены не реальностью “Психологической службы”, а являются некоторыми матрицами, архетипами поведения человека, ищущего помощь.

Описывая клиента, меняющего психологов, надо сказать, что не всегда психолог находится в известности о прежних контактах клиента с психологами. Клиент может: 1) сказать об этом открыто; 2) заметить вскользь; 3) не упоминать об этом вовсе. Во время обсуждения была высказана мысль, что, возможно, психологу имеет смысл уточнить: был ли такой опыт у клиента, чтобы сориентироваться в том, что в нем уже есть. С другой стороны, такой вопрос может быть чересчур подозрительным, особенно если клиент приходит “чистым”. Поэтому, по-видимому, следует доверять своей профессиональной интуиции и задавать такой вопрос, чувствуя его необходимость.

Причинами смены психологов клиентами могут выступать многие факторы, как показало обсуждение этого вопроса. Хотелось бы остановиться на одной из скрытых стратегий клиентов, картина которой была получена в процессе обсуждения. Мотивация получения помощи от психолога может быть искажена у клиента. Из клиента он может превратиться в “пользователя”. Эта метаморфоза состоит в том, что клиент пользуется психологом как средством удовлетворе-

ния своих амбиций и тщеславия. На языке игр Э. Берна такая игра может называться “Сделаю-ка я психолога!”

Конечно, такая игра с одним психологом не может продолжаться долго, поэтому приходится психологов менять. Искажение мотивации к контакту с психологом может происходить и в некоторых других видах, например, в игре “Никто не может мне помочь” (в практике автора была одна клиентка, которая сказала: “Вы не можете мне помочь. Вот если бы все сотрудники вашей службы собрались вместе, тогда может что-нибудь и получилось”). Описанные стратегии поведения клиента, меняющего психологов вовсе не исключают и другие действенные причины этого феномена. Эти причины были названы во время обсуждения: 1) отсутствие базового доверия к миру; 2) негативный перенос на психолога; 3) сложность удерживания в контакте долгое время; 4) избегание негативных эмоций, возникающих при глубинной работе; 5) ожидание быстрой и легкой помощи. Этот список не является окончательным, каждый психолог может дополнить его, исходя из своего опыта, однако, какое-то представление о сути явления этот список дает.

Феномен клиента, меняющего психологов, ставит в сложное положение самого психолога, ему труднее получить удовлетворение от такой работы. Основой для чувства неудовольствия могут быть профессиональные амбиции, если они недостаточно удовлетворены. Однако обсуждение особенностей поведения такого клиента делают ситуацию “брошенности” психолога одной из рабочих ситуаций, а не “профессиональной травмой”.

Клиент, меняющий психологов, вместе с тем, может способствовать саморазвитию психолога следующим образом: 1) психолог развивает профессиональное умение удерживать любого клиента; 2) психолог сохраняет критичность к себе, необходимую основу самосовершенствования; 3) психолог развивает рефлексивность все большего числа уровней в познании клиента и себя.

Метафоры, которые родились в связи с осознанием этого феномена, были следующими: 1) колобок (про клиента); 2) “и на солнце бывают пятна” (про психолога); 3) “принеси то, не знаю что” (про клиента и психолога). Метафоры представляются не очень оптимистичными, если только не вспомнить, что “то, не знаю что” действительно было найдено в сказке, хотя его и нельзя было увидеть.

Перейдем к анализу другого, в чем-то противоположного явления – феномена постоянного клиента. Его можно описать как человека осознанно обратившегося за помощью, регулярно посещающего психолога и доверяющего ему, при этом, в некоторых случаях, клиенту может быть приписан эпитет “зависающий”, как другая сторона медали.

Причинами “постоянство” клиента может быть: 1) зависимый тип личности; 2) позитивный перенос на психолога; 3) травматический или стрессовый период в жизни клиента; 4) отсутствие поддержки в ближайшем окружении.

Постоянный клиент приносит и удовлетворение и неудовольствие. Неудовольствие, если 1) ничего в клиенте не меняется; 2) клиент высказывает претензии на особое эмоциональное отношение; 3) психолог становится “вкусной

конфеткой”, а не стимулом для саморазвития. Удовлетворение, если 1) есть прогресс в процессе консультирования; 2) клиент интересен и благодарен.

Феномен постоянного клиента дает психологу для саморазвития 1) профессиональный опыт: более глубокое проникновение в проблемы клиента; 2) проработку собственных проблем.

Метафоры, рождающиеся по поводу феномена постоянного клиента были следующие: 1) негативная: неблагодарное Учительство (Дурака – учить, что мертвого – лечить); 2) позитивная: благодарное Ученичество (внимательный ученик учителя – суфия).

Из обсуждения названных феноменов можно сделать ряд выводов и построить новый ряд вопросов. Феномен клиента, меняющего психологов и феномен постоянного клиента так или иначе будут встречаться в практике – психологического консультирования. Главное же, чтобы человек, нуждающийся в психологической помощи, знал – помощь придет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Э. Берн. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. Симферополь: Реноме, 1998.
2. Э. Берн. Игры, в которые играют люди... Екатеринбург: Литур, 2002.
3. Р.С. Немов. Психологическое консультирование. М.: Владос, 2000.
4. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского / М.: Политиздат, 1990.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: ПРОЧТЕНИЕ ФРЕЙДА В ПСИХОАНАЛИЗЕ Э. ФРОММА И К. ХОРНИ

Девярых С.Ю.

Список ученых, исследовавших роль детско-родительских отношений в становлении личности ребенка, насчитывает многие сотни имен. Однако, первым, кто отметил важность и силу влияния межличностных отношений на развитие личности ребенка был З. Фрейд: осознание значения раннего детства стало одним из его великих открытий. [2, 254]. Именно З. Фрейд первым стал относиться к ребенку и тому, что с ним происходило в детстве, серьезно, и именно он показал, “как много ребенок знает, как сильно чувствует, как и когда незначительные с точки зрения взрослого, события глубоко влияют на развитие ребенка и последующее формирование невротических симптомов [3, 95].

З. Фрейд стал основоположником психоанализа, системы, являющейся одновременно и теорией личности, и методом психотерапии. Хотя психоанализ в нашем сознании обычно ассоциируется с интуициями Фрейда, но он не монолитен, а многолик, причем некоторые из его последователей далеко ушли от предложенной Фрейдом модели [2, 143], вместе с тем, интерес к детско-родительским отношениям характерен для всех психоаналитиков [1, 254].

Среди аналитиков второго поколения особым образом выделяются *Эрих Фромм* (1900 – 1980) и *Карен Хорни* (1885 – 1952).

Э. Фромм отходит от биологизма Фрейда в стремлении выяснить механизм связи между психикой индивида и социальной структурой общества: изучая человека, он концентрирует свое внимание на исторических и политических условиях его бытия.

Э. Фромм, отмечая, что З. Фрейд, признавая важность конституциональных факторов в развитии ребенка, на практике не учитывал генетическую предрасположенность человека к тому или иному поведению, указал на то, что это привело к тому, что в ортодоксальном психоанализе только семья и переживания ребенка в ней признаются определяющими для становления его личности: несчастный ребенок имеет родителей, которые привели его в такое состояние, и наоборот, счастливый и здоровый ребенок имеет счастливое и здоровое окружение. В своей же концепции Фромм исходит из того, связь между переживаниями детства и психическим здоровьем не так прямолинейна, причем генетическая предрасположенность играет большую роль в формировании конкретного характера, чем полагало большинство психоаналитиков.

Согласно теории Фрейда, характер человека более или менее полно формируется в возрасте семи – восьми лет, и, следовательно, в более позднем возрасте серьезные изменения практически невозможны. Фромм объясняет это сохранением условий, способствующих формированию характера человека [3, 98]. Однако радикально новые переживания могут производить в людях радикально новые перемены. Фромм уточняет: изменения могут произойти, “если человек обладает потенциалом”, и, что “большинство людей не переживает ничего по-настоящему нового и далеки от действительно новых переживаний, вызывающих серьезные изменения характера” [3, 99]. В целом, Фромм считал, что Фрейд не оценил более поздние события в жизни человека.

Еще один аспект детско-родительских взаимоотношений, на который обращает внимание Фромм, состоит в том, что отношения детей и родителей не “улица с односторонним движением, а именно – что родители влияют на детей, но это влияние ни в коей мере не одностороннее” [3, 100].

Одним из величайших открытий Фрейда, - по мнению Фромма, - есть так называемый Эдипов комплекс и постулат о том, что подавленный Эдипов комплекс лежит в основе всякого невроза. Открытие Фрейда, – сила привязанности маленького мальчика к матери. Однако Фрейд, по мнению Фромма, заблуждался, когда полагал, что привязанность к матери имеет в основном сексуальную природу. Именно в этом Фромм видит большую ошибку Фрейда, подчеркивая, что не сексуальное желание делает отношения с матерью такими интенсивными и жизненно важными, а фигуру матери столь значимой, не только в детстве, а, возможно, в течение всей жизни человека. Мать для ребенка – весь мир, она не только дает жизнь, от нее эта жизнь зависит. Именно она своей любовью отвращает все напасти. Пребывать с матерью, это, по образному замечанию Фромма, “пребывать в состоянии райского блаженства” [3, 56]. А коль так, то привязанность ребенка к матери возникает из желания быть любимым и обласканным.

Что же касается роли отца, то в первые годы жизни ребенка она не велика: в заботе о нем он почти не принимает никакого участия. Она становится заметной, когда ребенку исполняется четыре или пять лет, ведь именно тогда отец сможет служить ему примером, отвечать за его интеллектуальное и моральное воспитание.

Рассматривая другую часть Эдипова комплекса, - враждебное соперничество с отцом, достигающее кульминации в желании убить его, - Фромм указывает, что это явление не обязательно должно быть связано с привязанностью к матери. Фрейд увидел действительный конфликт, но не понял его природу, истолковав его как сексуальное соперничество между отцом и сыном. Фромм же полагал, что это – черта патриархального общества, когда чтобы быть наследником отца, - т. е. в более широком смысле добиться успеха – он должен не только угождать отцу, но должен покоряться ему и заменить свою волю волей отца. Как известно, угнетение приводит к ненависти, к желанию освободиться от угнетателя и, в конечном счете, уничтожить его.

Рассматривая природу родительской любви, Фромм пишет, что материнская любовь безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть. Это пассивное переживание, материнской любви не нужно добиваться, сама мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. “В идеальном случае материнская любовь не пытается помешать ребенку взрослеть, не пытается назначить награду за беспомощность” [4, 137]. Именно на стадии отделения материнская любовь становится настолько трудным делом, что требует отказа от эгоизма, способности отдавать все, не желая ничего взамен, кроме счастья того, кого она любит.

Любовь же отца по большей части – обусловленная любовь, ее нужно, и, что важно, можно заслужить достижениями, выполнением обязанностей, соответствием ожиданиям, дисциплиной.

Любовь, - по мнению Фромма, - это “не отношение к какому-то конкретному человеку”; это, – “установка, ориентация характера личности, определяющая отношение личности к миру в целом” [4, 134]. Причем способность любить зависит от особенностей развития личности, что предполагает, что личность должна “выработать в себе установку на плодотворную деятельность, преодолев зависимость, самолюбие, склонность к накопительству и помыканию другими; человек должен поверить в свои собственные силы, должен отважиться полагаться на себя в достижении целей. Чем меньше развиты в человеке эти качества, тем более он боится отдавать, а значит, боится любить” [4, 123].

Современница Э. Фромма, Карен Хорни, соглашаясь с психоаналитиками в том, что неврозы развиваются из переживаний раннего возраста, особое внимание уделяла не прошлым, а существующим в данное время конфликтам невротика, его насущным тревогам и созданным от них защитами. Хотя переживания в детстве и создают определенные условия для возникновения неврозов, они, по мнению Хорни, не являются единственной причиной последующих трудностей, а потому не считает оправданным “концентрировать внимание на детстве в некой односторонней зачарованности им, и рассматривать последующие реакции лишь как повторения более ранних переживаний” [6, 239].

Она отмечала, что Фрейд, прослеживая глубинные связи личностных особенностей человека с биологически обусловленными влечениями, все же скован “чрезмерном подчеркивании биологической основы психических особенностей” [6, 248]. Вместе с тем, каждая личность развивается в конкретной культуре, а потому ее структуры невозможно понять без детального знания тех влияний, которые данная культура оказывает на отдельного человека: факт того, что большинству людей в данной культуре приходится сталкиваться с теми же самыми проблемами, она истолковывает как то, что эти проблемы порождены специфическими жизненными условиями, существующими именно в этой культуре, а, следовательно, они не представляют проблем, общих для человеческой природы. Она заключает, что у людей, страдающих неврозами, имеются общие особенности, но эти базисные сходства в своей основе являются трудностями, существующими в конкретное время и в конкретной культуре. [5, 106].

Анализируя структуру личности и лежащие в основе ее формирования доминирующие мотивы, Хорни приходит к выводу, что два главных мотива возникают на базе двух главных потребностей, доминирующих в детстве: потребности в удовлетворении и потребности в безопасности. Удовлетворение направлено на биологические потребности. Главной же в развитии ребенка, по мнению Хорни, является потребность в безопасности; если эта потребность нарушается, это порождает у ребенка установку базальной враждебности, и на этом фоне амбивалентное отношение к окружающим: с одной стороны враждебность, обида, гнев, а с другой – любовь, зависимость, вина. В результате у ребенка возникает, по Хорни, базовая тревога, которая реализуется в отношениях с родителями, а впоследствии во взрослом состоянии проявляется в ощущении одиночества, обеспокоенности, отсутствия безопасности, что ведет к формированию невроза взрослого человека.

По мнению Хорни, эти склонности развиваются в раннем детстве под совместным влиянием врожденного темперамента и окружающей среды [6, 35]. При этом развитие во многом зависит от характера отношений, устанавливающихся между ребенком и его родителями. Эти отношения имеют столь решающее значение, что они с необходимостью “формируют те качества, которые развиваются в нас, те цели, которые мы ставим перед собой, те ценности, которых мы придерживаемся. Все они, в свою очередь, оказывают влияние на наши отношения с другими людьми, таким образом, неразрывно переплетаются между собой” [5, 45].

Рассматривая механизм закрепления тех или иных форм взаимодействия человека с окружающими его людьми, Хорни отмечает, что ребенок в течении многих лет фактически зависит от окружающих его людей в удовлетворении всех своих потребностей. Эта зависимость продолжается до тех пор, пока ребенок не созреет для начала взрослой жизни и не станет способным взять жизнь в свои руки. В степени зависимости ребенка от родителей от ребенка имеются весьма значительные индивидуальные различия, которые, по мнению Хорни, связаны с тем, чего хотят достичь родители в воспитании своего отпрыска: сделать его сильным, храбрым, независимым, или их главным стремлением явля-

ется дать ребенку уют, сделать послушным, продлить его инфантильные неведение окружающего мира.

Мир, в который приходит ребенок “потенциально враждебен” [5, 38], поэтому беспомощный и зависимый ребенок переживает чувство одиночества и беспомощности – базовую тревожность. В зависимости от того, как разрешаются конфликты ребенка с этим потенциально конфликтным миром, у него, с течением времени выкристаллизовываются три главные линии: ребенок может двигаться навстречу людям, он признает собственную беспомощность и, несмотря на свои страхи, пытается завоевать любовь и привязанность других людей и пробует опираться на них; когда он движется против людей, он признает и принимает, как должное враждебность окружающих, полностью отказывается доверять чувствам и намерениям других людей по отношению к нему: он хочет быть сильнее и одержать над ними победу; в случае движения от людей, он не хочет ни принадлежности, ни борьбы, а держится в стороне, отстраняется от людей, чувствует, что у него с ними мало общего и строит свой мир с помощью книг, игр, кукол, грез. Но, по мнению Хорни, ребенок “не может выбирать какое либо из этих направлений” [5, 41].

Если в семье царит атмосфера тепла, взаимного уважения и внимания, то ребенок развивается безпрепятственно и у него формируется базовое чувство доверия к миру.

Если родители ведут себя непредсказуемо, могут переходить от услужливого расположения к автократии, что, в свою очередь, порождает в ребенке чувство, что его право на существование целиком зависит от того, насколько он соответствует родительским ожиданиям. Это мешает ему осознать, что он является индивидом, со своими собственными правами и обязанностями. И, как следствие, он становится неуверенным в себе, тревожным, озлобленным и обидчивым. Так закладывается основа невротических склонностей. Они представляют собой образ жизни, навязанный неблагоприятными условиями межличностного общения. Ребенок вынужден развивать их в себе, чтобы пережить беспомощность, страхи и одиночество, что, по мнению Хорни, является “единственным возможным для ребенка средством справиться с жизнью в целом” [6, 37].

Невротические родители фрустрируют потребность ребенка к близости и безопасности, что, в свою очередь, становится источником устойчивой враждебности. Но, чем более травмирующими являются его переживания в семье, тем больше вероятность того, что у него разовьется реакция ненависти по отношению к родителям. Здесь Хорни отмечает: в европейской культуре обычно внушают вину за любые чувства или проявления враждебности ребенка к родителям, поэтому ребенок скрывает свое недовольство семьей, проецируя свою тревожность на внешний мир, в результате чего приобретает убеждение, что мир “в целом опасен и страшен” [6, 300]. Следствием этого есть развитие у человека недоверия и подозрительного отношения ко всем людям.

Заметим, Хорни указывает, что истоки невротической личности лежат в ее детстве, в опыте взаимодействия с родителями, неспособными обеспечить ребенку безопасность и одарить его любовью [6, 293].

Таким образом, Э. Фромм и К. Хорни, базируясь на основных положениях психоанализа Фрейда, вплетают детско-родительские отношения в широкий социокультурный контекст, и там, где Фрейд видел людей как биологических существ, которых трудно изменить, они увидели прекрасную возможность устранения невроза путем улучшения общества и семейной жизни

ЛИТЕРАТУРА

1. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2003.
2. Смит Ноэль. Современные системы психологии. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М.: АСТ, 2000..
4. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.
6. Хорни К. Самоанализ. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002.

ТИПЫ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ РОДИТЕЛЕЙ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПСИХОЛОГУ

Емельянова Т.В., г. Минск

Семья как один из важнейших факторов социализации, оказывает существенное влияние на формирование направленности поведения ребенка. Рассматривая проблему потенциального уровня и реальной степени влияния родителей на детей [2], важно учитывать множество разных факторов и, прежде всего таких, как: пол, возраст ребенка, состав семьи, ближайшее социальное окружение, специфические особенности отношений между поколениями внутри каждой отдельной семьи, социальную ситуацию в данном обществе в целом.

Известно, что родители несут ответственность за поведение и формирование личности своих детей. При этом взаимовлияние между родителями и детьми обоюдонаправленное: каждая форма поведения ребенка вызывает ответную реакцию родителей, которая, в свою очередь, контролируется и корректируется ребенком [4]. Важно помнить, что, давая характеристику, тому или иному стилю взаимодействия в семье, нельзя утверждать, что данный стиль статичен: люди меняются на протяжении жизни под влиянием разных обстоятельств, причем могут меняться не только психологические реакции взрослого, но и способы их реализации.

Основной задачей является обозначение наиболее общих различий в линиях поведения и, в связи с этим, определение перспективы развития взаимоотношений между детьми и родителями, а также возможностей коррекции взаимодействия между ними. Кроме того, изучая проблемы интеракции “ребенок-родитель” в контексте взаимоотношений, необходимо фиксировать не только то, что мы можем наблюдать в данный момент времени, но и долговременное

взаимодействие. Включая кроме категории “настоящее” и такие категории, как “прошлое” (ожидание) и “будущее” (предчувствие).

Западные и отечественные психологи определяют свои принципы дифференциации стилей семейного взаимодействия. Рассмотрим некоторые из них.

В работах **А.В.Петровского** (1983) выделено четыре типа семейных взаимоотношений и, соответственно, четыре тактических линий в воспитании: диктат, опека, сотрудничество, невмешательство [8].

Во многих работах мы находим дифференциацию стилей воспитания на авторитарный, демократический и анархистский (попустительский) [6].

Существуют типы семейного воспитания, провоцирующие нарушения поведения **И.А. Фурманов** [10]: авторитарная гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, требовательная гиперпротекция, ограничивающая гиперпротекция, снисходительная гиперпротекция, потворствующая гипопротекция, скрытая гипопротекция, гипопротекция с жестоким обращением, скрытая гипопротекция с жестоким обращением, жесткая гипопротекция, жестокая гипопротекция. эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, требовательное обращение, жестокое обращение.

Типы неправильного воспитания были отмечены **О.В. Кербиковым** (1962). К ним следует добавить описанное **Г.Е. Сухаревой** (1959) [6]. Типы воспитания детей по **А.И. Баркану** [1]: “Кумир семьи”, “Гиперопека”, “Гипоопека”, “Безнадзорность”. воспитание по типу “Золушки”, “Ежовые рукавицы”, воспитание по типу повышенной моральной ответственности, воспитание “В культе болезни”, воспитание по типу “Кронпринца”, противоречивое воспитание, смена образцов воспитания.

Особый интерес представляет классификация неправильных типов воспитания, которые приводят к формированию различных неврозов. Например, **В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев** (1987) выделяют три типа неправильного воспитания [3; 5]: Непринятие, эмоциональное отвержение ребенка (осознаваемое или неосознаваемое); гиперсоциализирующее воспитание; эгоцентрическое

Базисной структурой межличностного взаимодействия, в ходе которого формируются отношения в семье, являются: с одной стороны, притязания родителей к самим себе и детям, с другой – признание этих притязаний другими взрослыми членами семьи и, конечно же, детьми.

Таким образом, изучение моделей и стилей семейного взаимодействия и стремление к пониманию его механизмов является чрезвычайно важным моментом, дающим возможность грамотно решать проблемы, возникающие в семье и строить программу оптимизации отношений, делая их такими, которые формировали бы одновременно не только личность ребенка, но и личность его родителей. Приведенные материалы позволяют сделать еще один важный, на наш взгляд, вывод о том, что самым главным для родителей должно стать отношение к собственным детям как к самой большой ценности. И готовность к созданию таких отношений и такого взаимодействия, которое бы способствовало их полноценному и психическому и социальному развитию и созданию комфорта в семье. Это будет способствовать решению вопроса о полноценной

семейной социализации и коррекции негативных отношений в диаде “родители – дети”.

В исследованиях последних лет прослеживается тенденция придания феномену стилевого своеобразия характера целостной и непротиворечивой теории. Появился новый термин – “стиль человека”, подчеркивающий целостность этой уникальной характеристики способов взаимодействия индивидуума с окружающим миром. Под стилем человека понимается “устойчивый целостный паттерн индивидуальных проявлений, выражающийся в предпочтении индивидуумом конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой. В этом случае иерархическая структура стиля будет представлять собой совокупность типов связи между разными параметрами и ситуативными переменными с другой”. Понимаемый в таком контексте стиль межличностного взаимодействия, оказывает существенное влияние на установки родителей по отношению к психологу.

Согласно целям и задачам исследования нами были изучены типы семейного воспитания, и их влияние на социальные установки родителей при взаимодействии с психологом. Для выявления типов семейного воспитания, использовались методики (Э.Г. Эйдемиллера [7] “Акцентуации семейного воспитания”, А.А. Баркана [1] “Типы семейного воспитания”, набор ситуаций по психологическому консультированию, в нашей модификации). Родители оценивали предложенные им ситуации в зависимости от типа семейного воспитания.

Таблица “Типы семейного воспитания”

Методики	Пол	Типы семейного воспитания			
		диктат	опека	сотрудничество	невмешательство
акцентуации семейного воспитания	мужчины	12	16	33	39
	женщины	4	9	58	28
типы семейного воспитания	мужчины	16	15	35	34
	женщины	8	11	54	27
набор ситуаций по психологическому консультированию	мужчины	11	1	46	42
	женщины	8	7	63	22
среднее значение по трем методикам	мужчины	13	11	38	37
	женщины	6	9	58	25

По данным набора ситуаций по психологическому консультированию получаем, что женщины, чаще чем мужчины, опекают своих детей; типа семейного воспитания диктат придерживаются больше мужчин, мужчинам больше чем женщинам ближе этот тип семейного воспитания; мужчины чаще выбирают тип семейного воспитания невмешательство, а именно, не уделяют внимания воспитанию своих детей. С типом семейного воспитания сотрудничество преобладают женщины, то есть большинство женщин используют тип семейно-

го воспитания сотрудничество как более продуктивный в налаживании положительного взаимодействия. Исходя из этих данных, мы можем сделать вывод, что у женщин тип воспитания сотрудничество преобладает, что свидетельствует о том, что женщины чаще придерживаются опосредованности межличностных отношений, руководствуются в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. У мужчин тип семейного воспитания сотрудничество и невмешательство занимают практически равные позиции, но в сравнении с женщинами они более склонны использовать тип семейного воспитания невмешательство.

Для выявления различий в типах семейного воспитания между мужчинами и женщинами мы использовали χ^2 Пирсона. При анализе статистической обработке данных получаем при $p=0,01 T_{\text{эмпирич.}} > T_{\text{кр.}}$, следовательно H_0 отвергается [9]. Наша гипотеза о том, что социальные установки на взаимодействие с психологом зависят от пола родителей, нашла свое подтверждение.

Далее, для того чтобы получить достоверные данные мы использовали ключевую методику: Опросник Э.Г. Эйдемиллера (АСВ) Акцентуаций семейного воспитания. Тип семейного воспитания сотрудничество выделяется в том случае, когда все шкалы соответствуют норме, либо находятся в зоне допустимого значения.

Из предложенных типов семейного воспитания мы воспользовались четырьмя по А.В. Петровскому[8].

По всем показателям у мужчин и женщин выявлены значимые различия. Это подтверждает χ^2 Пирсона. При $p=0,05 T_{\text{эмпирич.}} > T_{\text{кр.}}$ [8]. Следовательно отвергается H_0 , а при $p=0,01 T_{\text{эмпирич.}} < T_{\text{кр.}}$, H_0 принимается. Это позволило сделать вывод, что у женщин преобладает тип семейного воспитания сотрудничество, а к диктату женщины прибегают крайне редко, минимальный показатель. У мужчин преобладает тип семейного воспитания невмешательство. Проводя ключевую методику Э.Г. Эйдемиллера, получены результаты, сходные с вышеуказанной методикой. У женщин также преобладает тип семейного воспитания сотрудничество 58%, а у мужчин, как и в предыдущей, сотрудничество идет практически наравне с невмешательством, но невмешательство слегка преобладает 39 и 33%, но имеет значительно меньший процент, чем у женщин.

Анализ методики “Типы семейного воспитания” по Баркану А.А. позволил выявить следующие результаты [1]:

По результатам таблицы мы можем видеть следующие данные. Мужчины в два раза чаще чем женщины используют тип семейного воспитания диктат, опека 15% мужчины и 11% женщины, невмешательство 34% мужчин и 27% у женщин, то есть мужчины, чаще чем женщины игнорируют принимать активное участие в воспитательном процессе своего ребенка и тип семейного воспитания сотрудничество 35% мужчин и 54 % у женщин. Среди женщин более половины нацелены на сотрудничество при взаимодействии в семье и лишь 35% мужчин также выбирают тип семейного воспитания сотрудничество. По χ^2 Пирсона получаем: при $p=0,05 T_{\text{эмпирич.}} < T_{\text{кр.}}$, следовательно принимается H_0 и при $p=0,01 T_{\text{эмпирич.}} < T_{\text{кр.}}$, принимается H_0 [9]. Мы можем сделать вывод, что по данным трех методик существенных различий в типах семейного воспитания

между матерями и отцами не выявлено, несмотря на значимую разницу в процентном соотношении. Методики Эйдемиллера Э.Г., Баркана А.А., а также набор ситуаций по психологическому консультированию валидны между собой, так как у А. Баркана мы видим, что у женщин ведущий тип сотрудничество 54%, а у мужчин невмешательство и сотрудничество по-прежнему практически на одной позиции 34 и 35%.

Сопоставляя данные трех данных методик в процентном значении, получаем:

Среди мужчин тип семейного воспитания диктат выбирают 13% и среди женщин 6%, более чем в два раза большее количество мужчин придерживается диктаторского типа семейного воспитания, из трех методик выявлено, что мужчины чаще опекают своих детей. Невмешательство 37% мужчин и 25% женщин, то есть для мужчин попустительски к детям относится легче. Тип семейного воспитания сотрудничество свойственен 35% мужчин, практически граничит с невмешательством и занимает равные позиции, а у женщин сотрудничества придерживаются 58%. Следовательно, мы можем сделать выводы, что женщины, 58% а это более половины испытуемых, придерживаются типа семейного воспитания сотрудничество и гораздо реже, чем мужчины используют тип семейного воспитания диктат. То есть мужчин в полтора раза меньше чем женщин готовых сотрудничать в своих семьях. Наличие взаимосвязи между типом семейного воспитания и социальными установками родителей подтверждается значимый коэффициент линейной корреляции: $r=0,3$ (для отцов) и $r=0,1$ (для женщин). Это свидетельствует об умеренной зависимости социальных установок отцов от типов семейного воспитания и от слабой зависимости установок матерей от типов семейного воспитания. Возможно, такие показатели получены из-за того, что изначально большее количество женщин более нацелены на сотрудничество и гармонизацию отношений в семье. Это объяснено их половой принадлежностью.

Неосознаваемые родителями установки, ожидания, представления относительно психолога либо способствуют их эффективному взаимодействию, либо, в случае отрицательного отношения, могут тормозить его. Выявление отношений родителей к психологу и, в случае необходимости, их коррекция путем изменения нереальных ожиданий, установок, неадекватных представлений, выступает как способ оптимизации их профессионального взаимодействия.

Сопоставляя типы семейного воспитания по парам, мы получили следующие данные: 30% типы воспитания у обоих родителей совпадают, у остальных 70% отсутствует согласованность в типе воспитания ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркан А.А. Его Величество Ребенок. Какой он есть: Тайны и загадки/ М: Столетие, 1996. – 363с.

2. Варга А.Я. Идентификация с родителями и формирование психологического пола: критический подход к решению проблемы // Семья и формирование личности/Под. ред. А.А. Бодалева. – М., 1981г. – с. 21-26.

3. Захаров А.И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка./А.И. Захаров – 3-е изд., испр. – СПб.: Союз; Лениздат 2000. – 222с.
4. Логинов А.А. Мужчина и женщина: Отношение полов.- Мн., Полымя., 1989.- 448с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 444с.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков Л., “Медицина”. 1977.-с.208.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., до- рабМ.: “Просвещение”, “Учебная литература”, 1996.-352с.
8. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1981.-95с.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2002. – 350с.
10. Фурманов И.А. Стили семейного воспитания// Воспитание в современных условиях. Сб. научн. ст. Мн.: 1999. с.93-98.

НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЕМЬИ

Волчок В.П.

Семье и браку посвящено множество исследований с древности до наших дней. Наука располагает обширной и достоверной информацией о характере семейных отношений в истории развития общества. Развитие семьи эволюционировало от промискуитета (беспорядочных половых связей), группового супружества, матриархата и патриархата до моногамии. Семья переходила от низкой формы к высшей по мере того, как общество поднималось по ступеням развития.

Для ранних ступеней общественного развития была характерна беспорядочность половых отношений. С появлением родов возник групповой брак, который регулировал эти отношения. Группы мужчин и женщин жили рядом и состояли в “коммунальном браке” - каждый мужчина считал себя мужем всех женщин. Факт рождения ребенка не связывали с событием девятимесячной давности. Постепенно формировалась групповая семья, в которой женщины занимали особое положение. Дети находились в женской группе и только по- взрослев переходили в группу мужчинам.

Позднее сложилась пуналуальная семья – групповой брак, охватывающий братьев с их женами или группу сестер с их мужьями. В такой семье существовало табу инцеста. Родство определялось по материнской линии, отцовство было неизвестно.

Затем сформировался полигамный брак: многоженство, многомужество. Новорожденных девочек убивали, из-за чего в каждом племени был избыток мужчин, а женщины имели несколько мужей. В этой ситуации, когда родство

по отцовской линии определить невозможно, сложилось материнское право – право на детей оставалось за матерью.

Ведущая роль в семье перешла от женщины (матриархат) к мужчине (патриархат). По сути патриархат был связан с наследственным правом, т.е. с властью отца, а не мужа. Задача женщины сводилась к рождению детей, наследников отца. От нее требовалось соблюдение супружеской верности, поскольку материнство было очевидно, а отцовство – нет.

В кодексе вавилонского царя Хаммурапи за несколько тысячелетий до нашей эры была провозглашена моногамия, но вместе с тем закреплено неравенство мужчин и женщин. Господином в моногамной семье стал мужчина-отец, заинтересованный в том, чтобы удержать собственность в руках кровных наследников. Состав семьи значительно ограничивался, от женщины требовалась строжайшая супружеская верность, а прелюбодеяние жестоко каралось. Мужчинам разрешалось брать наложниц.

В исследованиях, посвященных проблемам семьи, прослеживаются основные этапы ее эволюции: почти у всех народов счет родства по матери предшествовал счету родства по отцу; на первичной ступени половых отношений наряду с временными (краткими и случайными) моногамическими связями господствовала широкая свобода брачных отношений; постепенно свобода половой жизни ограничивалась, уменьшалось число лиц, имеющих брачное право на ту или иную женщину (или мужчину); динамика брачных отношений в истории развития общества заключалась в переходе от группового брака к индивидуальному [2].

Взаимоотношения родителей и детей также трансформировались на протяжении истории. Шесть последовательных этапов, выделенных Ллойдом де Мозом [1], показывают постепенное сближение ребенка и родителя по мере того, как поколение за поколением родители медленно преодолевают свои тревоги и начинают развивать способность распознавать и удовлетворять потребности ребенка. Кроме того, по мнению автора, периодизация дает еще и классификацию современных стилей воспитания детей.

Инфантицидный стиль (античность до IV века н.э.) Родители боялись, что ребенка трудно будет воспитывать или прокормить, они обычно убивали его, и это оказывало огромное влияние на выживших детей.

Бросающий стиль (4 – 8 века) Как только культура признает наличие у ребенка души, инфантицид снижается, но ребенок остается для родителей объектом проекций, реактивных образований и т.д. главное средство избавления от них – оставление ребенка, стремление сбросить его с рук.

Амбивалентный стиль (14 – 17 века) Ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей, его начинают окружать вниманием, но отказывают в самостоятельном духовном существовании. Педагогический образ эпохи – “лепка” характера, если ребенок сопротивляется - бьют

Навязчивый стиль (18 век) Ребенка считают опасным существом или объектом физического ухода. Родители становятся к нему значительно ближе, но это сопровождается навязчивым стремлением полностью контролировать поведение, внутренний мир, мысли и волю ребенка.

Социализирующий стиль (19 век – середина 20 века) Усилия родителей направлены на подготовку детей к самостоятельной жизни, формирование характера; ребенок для них – объект воспитания и обучения.

Помогающий стиль (начинается с середины 20 века) Родители стремятся обеспечить индивидуальное развитие ребенка с учетом его склонностей и способностей, наладить эмоциональный контакт.

Инфантицидный стиль – детоубийство, насилие. Ребенка, который не был безупречен по форме или размерам, который слишком мало или слишком много кричал или по каким-то признакам не подходил к описанию в гинекологическом трактате “Как определить, стоит ли воспитывать новорожденного” [19], как правило, убивали. Однако первому ребенку в семье обычно сохраняли жизнь, особенно если это был мальчик. Девочки ценились меньше, и указания Иллариона жене Алис (I в. до н. э.) типичны открытой манерой обсуждения этой темы: “Если повезет, и ты родишь ребенка, то, если это будет мальчик, пускай живет, если же девочка, брось ее” [13]. В результате мужчин было гораздо больше, чем женщин, и такая ситуация была типичной для запада до самого средневековья, когда число убийств законных детей, вероятно, сократилось. (Убийство незаконных детей не сказывается на соотношении полов, так как в этом случае обычно в равной степени убиваются и мальчики, и девочки.) Доступные статистические данные по античности показывают большой избыток мальчиков по отношению к девочкам. К примеру, в 79 семьях, получивших гражданство Милета около 228-220 гг. до н. э., было 118 сыновей и 28 дочерей; в 32 семьях было по одному ребенку, в 31 - по два. Как пишет Джек Линдсей: “Иметь двух сыновей не было необычным, иногда их было и трое, но больше, чем одна дочь в семье - такого практически не бывало”. Посейдипп сообщает, что “даже богатые люди всегда бросают дочь”. Из 600 семей, о которых остались надписи второго века в Дельфах, лишь один процент имел по две дочери” [10]. Убийство законных детей даже состоятельными родителями было настолько привычным, что Полибий считает это причиной обезлюдения Греции: “В наше время во всей Греции - низкая рождаемость и общее снижение народонаселения, из-за этого города пришли в запустение, а земля перестала давать урожай, хотя не было ни длительных войн, ни эпидемий... ведь люди впали в такие причуды, скупость и праздность, что не хотят жениться, а если женились - растить детей, которых имеют, обычно не больше одного-двух...” [15].

До четвертого века н. э. ни закон, ни общественное мнение не осуждали детоубийство в Греции или в Риме. Так же относились к нему и крупные философы. В сочинении Мусония Руфа, которого иногда называют римским Сократом, “Следует ли воспитывать каждого рожденного ребенка?” совершенно очевидно говорится о том, что братьев не следует убивать, поскольку их совместное воспитание очень полезно”. Большинство же античных авторов открыто одобряет детоубийство. Так, Аристипп говорит, что мужчина может делать со своими детьми все, что ему заблагорассудится, ибо “разве мы не сплевываем лишнюю слюну или не отшвыриваем вошь, как нечто ненужное и чужеродное?” [5]. Сенека допускает убийство лишь больных детей: “Мы разбиваем голову бешеному псу; мы закалываем неистового быка; больную овцу мы пуска-

ем под нож, иначе она заразит остальное стадо; ненормальное потомство мы уничтожаем; точно так же мы топим детей, которые при рождении оказываются слабыми и ненормальными. Так что это не гнев, а разум, отделяющий больного от здорового” [16].

Однако следует заметить, что детоубийство было, судя по всему, широко распространено и в доисторические времена. Анри Валлуа составил таблицу всех известных ископаемых останков доисторического периода от питекантропа до мезолитического человека и обнаружил соотношение полов 148 к 100 в пользу мужчин. Греки и римляне были настоящим островом просвещения среди моря народов, находившихся еще на той ступени развития, когда детей приносят в жертву богам. Напрасны были усилия римлян искоренить этот обычай. Лучшее всего документировано жертвоприношение детей в Карфагене, которое описывает Плутарх: “...с полным сознанием происходящего они сами приносят в жертву собственных детей, а те, у кого детей нет, должны купить маленького ребенка у бедных. Детям перерезают горло, будто птичкам или ягнятам, а мать присутствует при этом без слез и причитаний. Если бы она издала хоть малейший стон или проронила хоть одну слезу, ей пришлось бы платить денежный штраф, а ее ребенка все равно принесли бы в жертву. Все пространство перед статуей заполнено громким гомоном флейт и барабанов, чтобы крики горя не доходили до ушей толпы” [14].

Детские жертвоприношения - это конечно, наиболее четкое воплощение и подтверждение рейнгольдовского тезиса об убийстве своих детей как жертве, которую мать приносит своим родителям. Такой обычай существовал у ирландских кельтов, у галлов, у скандинавов, египтян, финикийцев, моавитов, амманитов, а в некоторые периоды - у евреев. Археологами обнаружены тысячи скелетов принесенных в жертву детей, часто с надписями, гласящими, что жертва - первый сын знатной семьи. Эти надписи в Иерихоне прослеживаются до 7000 г. до н. э. Замуровывание детей в стенах, в фундаментах при закладке зданий и мостов, чтобы сделать их крепче, было также обычным делом - это практиковалось не только при постройке Иерихонской стены, но даже в Германии в 1843 г.

Даже в Риме детские жертвоприношения полулегально существовали. Дион говорит о Юлиане, который “убил множество мальчиков ради магического обряда”; по словам Светония, из-за предзнаменования Сенат “постановил, что ни один младенец мужского пола, родившийся в этом году, жить не будет”; а Плиний Старший говорит о людях, которые “стараются раздобыть костный мозг из ноги и головной мозг младенца” [20]. Еще больше был распространен обычай убивать детей своих врагов, часто массово, так что дети из знатных семей не только были свидетелями расправ над детьми на улицах, но и сами постоянно находились под угрозой гибели, связанной с политической неудачей отца.

В течение двух веков после Августа делались попытки вознаградить тех родителей, которые сохраняли детям жизнь, и тем самым поддержать сокращающееся население Римской империи. Однако явных изменений не было до четвертого века. Умерщвление детей стало рассматриваться законом как убийство только в 374 г. н. э. После Везонского собора (442 г. н. э.) о нахождении

брошенного ребенка следовало объявлять в церкви, а около 787 г. Датео из Милана открыл первый приют исключительно для брошенных детей.

Соотношение полов 156 к 100 (ок. 801) или 172 к 100 (1391 г.), указывает на убийство законных дочерей, и если учесть то, что незаконных детей обычно убивали независимо от пола, истинная частота детоубийства в средневековье представляется существенной.

Бросающий стиль. По мере приближения к восемнадцатому столетию материал становится полнее, и уже не остается сомнений во всеохватности детоубийства, существовавшего в любой европейской стране. Когда в каждой стране открыли дома для найденышей, туда отовсюду поступали малыши, и дома очень быстро переполнились. Томас Корэм открыл свой госпиталь для найденышей в 1741г., потому что не мог выносить вида мертвых детей в лондонских канавах и навозных кучах, в 1890-х годах мертвые дети на лондонских улицах были обычны зрелцем.

В конце девятнадцатого столетия Луи Адамик описывает существо, выросшее в восточноевропейской деревне, где были “няньки для убийства”. Матери отправляли к ним детей, когда хотели убить, и няньки “выставляли их на мороз после горячей ванны; кормили чем-то, вызывающим спазмы желудка и кишечника; подмешивали в молоко гипс, буквально оштукатуривавший внутренности; закармливали после того, как в течении двух дней заставляли голодать...” [12].

Доктора и моралисты от Галена до Плутарха осуждали матерей, отдававших детей кормилицам. Однако их советы не пользовались успехом, ибо до девятнадцатого века большинство родителей, которые могли позволить себе оплачивать услуги кормилицы, отдавали ей детей немедленно после родов. Так же поступали и родители не располагавшие большими средствами. Даже матери из бедных слоев, которые не могли платить кормилице, часто отказывались кормить ребенка грудью и давали ему кашу. Искусственное питание младенцев грудного возраста во многих областях Европы восходит, по меньшей мере, к пятнадцатому веку. Одна женщина, уроженка района северной Германии, где было принято самостоятельно вскармливать младенцев грудью, в Баварии стала считаться “грязной, непристойной свиньей” именно за то, что сама кормила свое дитя. Муж угрожал ей, что не прикоснется к еде, пока она не оставит эту “отвратительную привычку” [8].

Что касается богатых, то они фактически на несколько лет отказывались от своих детей. Хотя из общего правила существует множество исключений, примерно до восемнадцатого века обычный ребенок состоятельных родителей проводил ранние годы в семье кормилицы, по возвращении домой переходил на попечение других слуг, а в семь лет его отправляли в ученики, на службу или в школу. Время, которое зажиточные люди уделяли воспитанию своих детей, оказывалось сведенным к минимуму. Влияние этой и других форм отказа родителей от детей редко становится предметом обсуждения.

Наиболее отчетливо выраженной и древнейшей формой отказа от детей является открытая торговля детьми. Торговля детьми разрешалась законом во времена Вавилона и, вероятно, была распространена у многих народов антич-

ности. Хотя Солон и пытался наложить ограничения на право родителей торговать детьми в Афинах, неизвестно, насколько этот закон был действенным. Геродот приводит сцену, когда мальчика бьют, приговаривая: “Ты скверный мальчишка, Коттал, такой скверный, что никто еще не смог сказать о тебе ничего хорошего, даже человек, который тебя продавал” [9]. Церковь веками пыталась пресечь торговлю детьми. Теодор, архиепископ Кентерберийский, в седьмом веке запретил мужчинам продавать в рабство сыновей старше семи лет. Если верить Гиральду Камбрейскому, норманское завоевание Англии было божьей карой за торговлю рабами; в двенадцатом веке и раньше англичане часто продавали своих детей в рабство ирландцам. Продажа детей встречалась и в новое время: например, в России торговля детьми не запрещалась законом до девятнадцатого века.

Другой формой отказа от детей было их использование в качестве залога исполнения политических или долговых обязательств, что тоже восходит к эпохе Вавилона. Сидни Пэйнтер описывает средневековый вариант этого явления: “Сплошь и рядом маленьких детей отдают в залог выполнения условий соглашения, и им приходится расплачиваться за вероломство родителей. Когда Эсташ де Бретейль, муж внебрачной дочери Генриха I, вырвал глаза сыну одного из королевских вассалов, король разрешил взбешенному отцу точно так же изуродовать дочь Эсташа, которую Генрих держал как заложницу” [17]. Сходным образом Джон Маршалл отдал сына Уильяма королю Стефану, сказав: “Я не очень огорчусь, узнав, что Уильяма повесили, ибо в распоряжении у меня есть молот и наковальня, с помощью которых я выкую еще лучших сыновей”. Франциск I, будучи узником Карла V, отдал своих сыновей в обмен на собственную свободу но, оказавшись на свободе, не стал выполнять оговоренных условий, и сыновей бросили в тюрьму [18]. На самом деле, исследователям далеко не всегда удается разобрать, отдают ли ребенка в другой знатный дом как пажа или слугу, или же его оставляют политическим заложником.

Амбивалентный стиль. Сходные мотивы лежали в основе обычая отдавать детей на воспитание в чужую семью, распространенного во всех социальных классах у валлийцев, англосаков и скандинавских народов. Ребенка отправляли в другую семью, где он воспитывался до семи лет, а потом возвращался к родителям. В Ирландии так было принято до семнадцатого века, а в средние века англичане часто посылали детей на воспитание в ирландские семьи. Это был фактически крайний вариант средневекового обычая посылать детей знати в возрасте семи лет и младше в другой знатный дом или в монастырь в качестве слуг, пажей, фрейлин, послушников или писарей – обычая, еще распространенного в начале нового времени. В низших сословиях распространена традиция посылать детей в ученичество, обширна тема детей-работников в чужих домах.

Помимо форм отказа от детей, вплоть до девятнадцатого века были распространены и неофициальные формы передачи родителями своих детей другим людям. Какие только объяснения не придумывали родители своему поступку, когда отдавали детей: “чтобы научился говорить” (Дизраэли), “чтобы перестал робеть” (Клара Бартон), ради “здоровья” (Эдмунд Берк, дочь г-жи

Шервуд), “в награду за оказанные медицинские услуги” (пациенты Джерома Кардана и Уильяма Дугласа). Иногда родители признаются, что отдают детей потому, что не хотят (Ричард Вакстер, Йоханн Вутцбах, Ричард Севидж, Свифт, Йетс и т.д.). В словах г-жи А. Хэр видна обычная небрежность в отношении этого вопроса: “Да, конечно, дитя надо будет отправить, как только мы отнимем его от груди; и если кто-нибудь захочет малыша, будь добр, вспомни, что у нас есть еще” [3]. Разумеется, мальчики были предпочтительнее; в девятнадцатом веке одна женщина пишет брату, осведомляясь у него насчет следующего ребенка: “Если это мальчик, я заявлю на него права; если девочка, придется ждать следующего раза” [6].

Однако преобладающей формой узаконенного отказа от детей в прошлом было все-таки воспитание детей у кормилицы. Труд кормилиц был хорошо организован с тех пор, как римских кормилиц объединили в ассоциацию под названием “Колонна Лактария”. Некоторые моралисты находили этот обычай вредным, но, как правило, ссылались при этом в своих трактатах на вовсе не на то, что ребенку будет плохо без родителей. По их мнению, ребенка не следует отдавать кормилице потому, что новорожденный “теряет достоинство при вскармливании чуждым и вырожденным молоком другой женщины” [4]. Иначе говоря, нельзя, чтобы кровь женщины низшего класса вошла в тело ребенка высшего сословия, ведь молоко считалось той же кровью, только взбитой до белого цвета. Когда доктора уговаривали матерей вскармливать детей самим, а не отправлять их к кормилицам, то соблазняли обещаниями “тысячи удовольствий, которыми вознаградит ее ребенок... он будет целовать ее, гладить волосы, нос и уши, ластить ей...” [11]. Все прекрасно знали, что у ребенка гораздо больше шансов умереть, если он находится у кормилицы, а не дома. В то же время родители, погоревав об очередном умершем ребенке, передавали кормилице следующего. За исключением тех случаев, когда кормилица жила тут же, в семье родителей, ребенок оставался в доме кормилицы на срок от двух до пяти лет.

Навязчивый стиль. Когда появился опыт оставлять детей дома, то детей стали отождествлялись с их испражнениями. Новорожденных младенцев называли *escrete*, а по латыни *merda*, то есть “экскременты”, откуда и произошло французское *merdex*, что означает “маленький ребенок”. Родители постоянно жаловались, что дети “пачкают углы”, врачи прописывали различные средства, в том числе битые, чтобы ребенок “не писался в постель” (дети обычно спали вместе со взрослыми). И, чтобы они не мешали, почти всемирным обычаем стало ограничение свободы движений ребенка различными приспособлениями. Важнейшей стороной жизни ребенка в его ранние годы стало пеленание. Взрослым оно казалось необходимым из-за их же проекций на ребенка. Так считалось, что, оставшись без присмотра, распеленатый ребенок вырвет себе глаза, оторвет уши, переломает ноги, искривит кости, испугается вида своих собственных конечностей или же начнет ползать, как животное на четвереньках. Традиционное пеленание почти одинаковое в любой стране и в любую эпоху: оно “состоит в том, чтобы не дать ребенку свободно распоряжаться своими конечностями, замотать их в нескончаемо длинную ленту, а то ведь они

такие неумелые, что похожи на поленья. При пеленании бандаж иногда оставляет на коже ссадины, она сдавливается, дело доходит почти до гангрены. Кровообращение чуть ли не останавливается, ребенок не может и пошевелиться. Его маленькая талия стиснута корсетом... Голова сжата, с тем чтобы придать ей такую форму, которую считает нужной акушерка; эту форму стараются сохранить путем тщательно выверенного сдавливания...» [7].

Пеленание зачастую представляло собой такую сложную процедуру, что занимало до двух часов. Взрослым пеленание давало неоценимые преимущества – когда ребенок был уже спеленат, на него редко обращали внимание. Как показали последние медицинские исследования, спеленатые дети крайне пассивны, сердцебиение замедленно, кричат они меньше, спят гораздо больше, и в целом настолько тихи и вялы, что доставляют родителям очень мало хлопот. Античные врачи отмечали, что “у детей не бывает бессонницы ни от рождения, ни приобретенной, ибо они всегда спят”. Часто встречаются описания, как детей кладут на несколько часов за горячую печь, подвешивают на гвоздик в стене, кладут в кадушку и вообще “оставляют, как сверток, в любом подходящем углу” [21]. Детей часто не только туго пеленали, но и привязывали ремнями к специальной носильной доске, и так продолжалось в течение всего средневековья. Когда ребенок выходил из пеленочного возраста, к нему применяли другие способы ограничения подвижности, в каждой стране и для каждой эпохи свои.

Все это вовсе не означает, что родители прошлого не любили своих детей, поскольку это не так. Даже те, кто в наши дни бьет детей, – не садисты; они часто по-своему их любят и иногда способны выражать нежные чувства, особенно если ребенок не слишком требовательный. То же можно сказать и о родителях прошлого: нежность к ребенку выражалась, когда он ничего не просил.

Социализирующий стиль делает целью воспитания не только завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировку его воли, подготовку к будущей самостоятельной жизни. Ребенок мыслится скорее объектом, чем субъектом социализации.

Помогающий стиль предполагает, что ребенку нужно помогать на каждой стадии его развития. Поэтому родители стремятся не только “формировать” его личность, сколько помогать индивидуальному развитию, через эмоциональную близость, понимание, эмпатию и т.д. Такой стиль воспитания требует огромных затрат времени, энергии, а также бесед с ребенком, особенно в первые шесть лет, потому что помочь ребенку решать свои ежедневные задачи невозможно, не отвечая на его вопросы, не играя с ним.

Сегодня ярко можно наблюдать во взаимодействии родителей с детьми и атавизмы социализирующего стиля и начало выстраивания взаимоотношений в помогающем стиле. Существует обширная литература в области психологии, психиатрии и педагогики, в которой рассматриваются взаимодействие родителей и детей, а также темы образования, воспитания и терапии родителей. Анализ литературы, в которой, так или иначе, рассматривается взаимодействие родителей и детей позволяет выделить следующие направления исследований. Во-первых, это анализ отдельных параметров, свойств, качеств взаимодействия

взрослого и ребенка; при этом чаще всего изучается возможное влияние этих параметров на развитие личности ребенка. Во-вторых, взаимодействие ребенка и родителя рассматривается как целостное явление, и выделяются определенные типы взаимодействия взрослого с ребенком. И, наконец, третье направление ставит в центр анализа нарушения процесса взаимодействия ребенка и родителя, при этом чаще речь идет скорее о воздействии на ребенка, чем о взаимодействии.

В рамках изучения взаимодействия между родителями и детьми был проведен анализ характера взаимодействия, результаты исследования можно обобщить по параметрам “положительность – отрицательность”. Таким образом мы получаем яркую картину наличия насилия, психологического насилия во взаимодействии родителей с детьми, преодоление которого задача сегодняшнего дня для родителей и специалистов. Каждое поколение рождается в мире лишенных смысла предметов, которые приобретают то или иное значение в зависимости от того, как ребенка воспитывают

Таблица

Характер взаимодействия родителей с ребенком

автор 1	положительный 2	отрицательный 3
О. Конер	Принятие и любовь	Явное отвержение, излишняя требовательность, чрезмерная опека
Е. Шеффер, Р. Белл	Любовь, свобода, демократия, кооперация	Ненависть, сверхтребовательность, авторитарный диктат, всепрощение, гиперопека, пренебрежение, отчуждение
П. Слатер	Эмоциональная поддержка и теплота	Подавление ребенка и дисциплина
Е.Е. Маккоби		Ограничительность, строгость, требовательность, навязчивость, произвольные проявления власти
Д.Р. Шеффер, И.Х. Броди	Разъяснение вредных последствий, зывание к гордости ребенка, объяснение разумности принятого поведения	Утверждение силы, эмоциональные наказания
Э. Фромм	Безусловная любовь	Симбиотическая привязанность
А.И. Захаров	Опека, принятие, последовательность, нетревожность, аффективная устойчивость	Гиперопека, неприятие, непоследовательность, неустойчивость, тревожность
А.С. Макаренко	Авторитет любви, доброты, уважения	Авторитет подавления, расстояния, подкупа, педантизма, резонерства
С.В. Ковалев	Авторитет функциональный, личный	Формальный авторитет
Е.Т. Соколова	Сотрудничество	Изоляция, соперничество, псевдосотрудничество
А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер		Эмоциональное отвержение, условия жестоких взаимоотношений, повышенная моральная ответственность, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, противоречивое воспитание, гипоопека, потворствующая гиперопека

А. Ро, М. Сигельман	Активная любовь	Непринятие, сверхтребовательность, гиперопека, непоследовательность, пренебрежение
А.В.Петровский	сотрудничество	Диктат, опека, невмешательство
В.Г. Левкович		Гиперопека, “неформальные отношения”
В.А.Петровский, А.М.Виноградова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман	Личностно-ориентированная модель	Модель “невмешательства” в жизнь ребенка, учебно-дисциплинарная модель
В.И. Гарбузов, Д.Н. Исаев		Отвергающее, эгоцентрическое, гиперсоциализирующее

ЛИТЕРАТУРА

1. Ллойд де Моз. Психоистория. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 512 с.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Силаевой Е.Г. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 192 с.
3. Augustus J.C. Hare, The Story of My Life, vol. 1. – London, 1896. – P. 51.
4. Aulus Gellius, The Attic Nights of Aulus Gellius, vol. 2. – Cambridge, Massachusetts, 1968. – P. 361.
5. Bartholomew Batty, The Christian Mans Closet, William Lowth, trans. – 1581. – P. 28.
6. Betsy Rodgers, Georgian Chronicle. – London, 1958. – P. 67.
7. Carles Hudson, Isometric Advantages of the Cradle Board: A Hypothesis. // American Antropologist. – 1966. – № 68. – P. 470.
8. Craig R. Thompson, trans., The Colloquies of Erasmus. – Chicago, 1965. – P. 282.
9. Herodas, The Mimes and Fragments. – Cambridge, 1966. – P. 117.
10. Jack Lindsay, The Ancient World. – London, 1968. – P. 168.
11. Jacques Gullimeau, The Nursing of Children. – London, 1612. – P. 3.
12. Louis Adamic, Cradle of Life: The Story of One Man’s Beginnings. – New York, 1936. – P. 11, 45, 48.
13. Naphtali Lewis and Meyer Reinhold, Roman Civilization: Source Book, 2. – New York, 1955. – P. 403.
14. Plutarch, Moralia, Frank C. Babbit, trans. – London, 1928. – P. 493.
15. Polybius, The Histories, vol. 6, W.R. Paton, trans. – London. 1927. – P. 30.
16. Seneca, Vjral Essays, John W. Basore, trans. – Cambridge, Massachusetts, 1963. – P. 145.
17. Sidney Painter, William Marshall: Knight-Errant, Baron, and Regent of England. – Baltimore, 1933. – P. 16.
18. Sidney Painter, William Marshall: Knight-Errant, Baron, and Regent of England. – Baltimore, 1933. – P. 14.
19. Soranus, Gynecology. – Baltimore, 1956. – P. 107.
20. Suetonius, The Lives of the Twelve Caesars, Joseph Gavvorse, ed. – New York, 1931. – P. 108.
21. Turner Wilcox, Five Centuries of the American Costume. – New York, 1963. – P. 17.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Давиденко С.В.

Изучение феноменологии и этиологии агрессивности и тревожности детей и подростков по праву остаются одними из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Психологами и педагогами отмечается постоянный рост подростковой агрессивности, зачастую приводящий к росту преступности несовершеннолетних. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества: за два последних десятилетия молодежная преступность в среднем возросла в полтора, а подростковая – почти в два раза. При этом вызывает озабоченность факт увеличения числа преступлений, сопряженных с особой жестокостью, влекущих тяжкие телесные повреждения, которые совершаются детьми и подростками.

Проблема детской и подростковой тревожности также постоянно находится в поле зрения ученых и практиков. Тревога как эмоциональное состояние оказывает, в основном, отрицательное, дезорганизующее влияние на поведение детей и подростков. Тревожность – это своего рода индикатор психологического неблагополучия, нарушений в эмоциональном и социальном развитии ребенка.

И тревога, и агрессия – широко распространенные явления. Однако, несмотря на большое количество экспериментальных, эмпирических и теоретических исследований по данной проблематике, понятия “агрессия” и “тревога” до сих пор остаются недостаточно разработанными.

В большинстве современных исследований проводится дифференциация понятий “агрессия” и “агрессивность”. Агрессия – определенные действия, причиняющие ущерб другому объекту (предмету). Под агрессивностью понимается свойство личности, выражающиеся в готовности к агрессии, к проявлению агрессивных действий в различных ситуациях [2]. Различие понятий “агрессия” и “агрессивность” представляется важным. Агрессивность – это психическое явление, которое выражается в стремлении к насильственным действиям, индивидуальная предрасположенность к агрессивному поведению, готовность совершать агрессивный акт. С одной стороны, не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. Большое значение имеют и ситуационные факторы. Агрессивность может проявляться в склонности к нападению на других людей, в косвенных агрессивных реакциях, в актах вербальной агрессии, в склонности к негативизму, в субъективной тенденции к враждебному поведению, направленному на полное или частичное подавление другого человека или людей, ограничению других людей, управлению другими людьми, причинению ущерба, вреда или страданий.

Следует отметить, что такое разграничение данных понятий нельзя признать исчерпывающим. Агрессию также можно рассматривать как реактивное психическое состояние, а агрессивность – как устойчивое личностное состояние.

По вопросу соотношения понятий “агрессия” и “агрессивное поведение” ведется не так много споров. Различие между ними связано, скорее всего, с акцентом, который ставится либо на общефилософском и общепсихологическом понимании этого феномена, если речь идет об агрессии, либо в плане рассмотрения конкретных действий индивида, когда речь идет об агрессивном поведении.

Следуя этой логике, можно разграничить понятия “тревога” и “тревожность” и рассмотреть понятие “тревожное поведение”. Чаще всего термин “тревожность” используется для обозначения устойчивого личностного образования, а под “тревогой” обычно понимается эмоциональное состояние.

Наиболее распространенным является представление о тревожности как устойчивом свойстве, предполагающем повышенную склонность к переживаниям состояния тревоги. Тревожность – свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. При этом важно отметить, что тревожность может порождаться как реальным неблагополучием личности в наиболее значимых областях деятельности и общения, так и существовать вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. [3].

Тревогу также можно рассматривать как реактивное психическое состояние. Следуя данной логике и рассматривая тревожность как свойство личности, которое обуславливает поведение субъекта, аналогичным образом можно трактовать и тревожное поведение. В этом случае речь будет идти о конкретных действиях индивида на фоне переживания беспокойства, страха и повышенного уровня тревоги.

Агрессивное поведение – это модель действий, связанная с высоким уровнем конфликтности, доминантностью, враждебностью, деструктивностью. Тогда тревожное поведение – это различные действия, связанные с высоким уровнем беспокойства, нервозности, подавленности (тики, тремор, различные соматические реакции и т.д.).

И тревожность, и агрессивность присущи всем индивидам, однако, они различаются по уровню выраженности данных свойств. Поэтому целесообразным представляется также введение понятий “уровень тревожности” и “уровень агрессивности”.

Агрессия и тревога являются частыми способами реагирования в фрустрационных ситуациях, вызывающих психическую напряженность. Как и любое другое поведение, они возникают в результате сложного мотивационного состояния, в котором можно выделить как побуждающий, так и тормозящий компоненты. В зависимости от изменения состояния агрессивность и тревожность могут либо возрастать, либо уменьшаться. В зависимости от частоты и длительности переживания, а также разнообразия ситуаций, в которых человек пе-

реживает состояния, характеризующиеся сильной агрессивностью или тревожностью и, главное, проявляет их в поведении, можно говорить о большей или меньшей выраженности агрессивности либо тревожности как устойчивой личностной диспозиции.

Важно отметить, что существуют возрастные различия в проявлении агрессивности и тревожности. Нередко подростки характеризуются родителями и учителями как вспыльчивые и высокоагрессивные. Такая характеристика представляется вполне оправданной, так как в силу возрастных особенностей подростки часто более агрессивны, чем дети других возрастов. Также в силу ряда возрастных особенностей отрочество часто называют “возрастом тревог”. Поскольку дети подросткового возраста сензитивны для формирования определенных эмоционально-личностных новообразований, есть основания полагать, что именно в подростковом возрасте тревожность может закрепиться у ребенка как устойчивое свойство личности.

Наряду с попытками прийти к согласованному определению понятий “агрессия” и “тревога”, исследователи пытаются выявить причины возникновения агрессивности и тревожности детей и подростков. Среди возможных причин называются физиологические и индивидуальные особенности, взаимоотношения со сверстниками и родителями, проблемы в школе и многое другое. Вместе с тем, по мнению большинства психологов, определяющим фактором, который влияет на формирование агрессивности и тревожности детей и подростков, является система детско-родительских отношений. Причем наиболее патогенным оказывается воздействие такого родительского поведения и воспитания, которое блокирует базовые потребности детей подросткового возраста: потребностей в автономии, уважении со стороны сверстников и взрослых, самоопределении, достижениях, в поддержке и присоединении.

Влияние семьи и отношений, сложившихся в ней, на агрессивность и тревожность детей и подростков является бесспорным. Многочисленные исследования показали, что агрессивное и тревожное поведение подростков связано с проблемами родителей. Было установлено, что определенные стили детско-родительских отношений могут приводить к формированию агрессивности и тревожности у детей. И.А. Фурманов указывает на то, что основными социально-психологическими механизмами, приводящими к нарушениям поведения у детей и подростков, являются гиперпротекция (авторитарная; требовательная; ограничивающая; потворствующая; снисходительная), гипопротекция (скрытая; жестокая; жесткая; потворствующая), требовательное обращение, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность. Причем данные механизмы сопровождаются также факторами дезинтеграции внутрисемейных отношений. В таких семьях часто наблюдается воспитательная неуверенность родителей, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания и т.п. [4]. При этом следует учитывать, что ошибки воспитания, допускаемые родителями, могут проявиться не сразу, а только лишь в подростковом возрасте, поскольку этот возраст является одним из наиболее сложных периодов в жизни каждого человека.

Результаты исследований, проведенных Э.Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом [5], показали, что в семьях детей с различными нарушениями поведения (в том числе, больных неврозами) сквозной психологической проблемой является преобладание эмоционального отвержения со стороны значимых лиц в отношении членов семьи, находящихся в зависимом положении (в частности, детей). У прародителей и родителей наиболее часто встречались неосознаваемые личностные установки: неразвитость родительских чувств, проекция на близких собственных нежелательных качеств, неприятие детей по полу и др. Было установлено, что самым распространенным патологизирующим стилем воспитания является эмоциональное отвержение в формах доминирующей и потворствующей гиперпротекции, эмоционального отвержения и жестокого обращения, повышенной моральной ответственности, полного или частичного неприятия пола ребенка. У представителей разных поколений в таких семьях наблюдался высокий уровень агрессивности [5].

По мнению А.И. Захарова, излишне строгое воспитание развивает у детей такие черты характера, как неуверенность, застенчивость, пугливость, тревожность, зависимость, возбудимость и агрессивность. Во всех случаях неправильного воспитания нарушается социальная адаптация личности. Если крайности в типах воспитания сочетаются с непоследовательным и противоречивым отношением родителей к ребенку, то избыточное опекание, предъявление непосильных требований и чрезмерный контроль могут привести к различным неврозам у детей. Отрицательное влияние на формирование личности детей оказывают и такие факторы, как конфликтные отношения в семье и невротические черты у родителей. А.И. Захаров считает, что причины нарушений поведения у детей лежат, главным образом, в нарушенных семейных отношениях (конflikтах, непонимании, эмоциональном неприятии и отчуждении) и неправильном воспитании, не адекватном формирующейся личности ребенка [1].

В 1965 году Э.С. Шафером был создан опросник, который, в свою очередь, послужил основой для создания опросника "Поведение родителей и отношение подростков к ним" (сокращено - ADOR, подростки о родителях) [6]. Данная методика изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как они представляются детьми подросткового возраста. Опросник базируется на точке зрения Э.С. Шафера о том, что воспитательное воздействие родителей (так, как это описывают дети) можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: принятие – эмоциональное отвержение, психологический контроль – психологическая автономия, скрытый контроль – открытый контроль. При этом в данном контексте принятие подразумевает безусловно положительное отношение к ребенку вне зависимости от исходных ожиданий родителей. Эмоциональное отвержение рассматривается как отрицательное отношение к ребенку, отсутствие к нему любви и уважения, а порою и просто враждебность. Понятие психологического контроля обозначает как определенное давление и преднамеренное руководство детьми, так и степень последовательности в осуществлении воспитательных принципов.

Психологическое принятие матери по отношению к мальчикам-подросткам проявляется в относительно критическом подходе к ним. Просто

компетентное поведение, дружеский способ общения и нормальные эмоциональные контакты оказываются недостаточными для того, чтобы подросток мог утверждать, что мать испытывает по отношению к нему позитивный интерес. Они стремятся к сверхопеке сильного, взрослого и самостоятельного человека.

Позитивный интерес отца в отношениях с сыном рассматривается как отсутствие грубой силы, стремления к нераздельной власти в обращении с ним. Подростки говорят о позитивном интересе в случаях, когда отцы стремятся достигнуть их расположения и почитания отцовского авторитета, не прибегая к декларациям догм. Психологическое принятие сына отцом основано, прежде всего, на доверии.

Положительное отношение к дочери со стороны матери, основанное на психологическом принятии, интерпретируется девочками-подростками как отношение к маленькому ребенку, который постоянно требует внимания, заботы, помощи, который сам по себе мало что может.

Дочери трактуют позитивный интерес отца как отцовскую уверенность в себе, уверенность в том, что не отцовская строгость, а внимание к подростку, теплота и открытость отношений между отцом и дочерью-подростком являются проявлением искреннего интереса.

Директивность матери по отношению к сыну подростки расценивают как навязывание им чувства вины по отношению к ней, ее декларациям и постоянным напоминаниям о том, что она жертвует всем ради сына, полностью берет на себя ответственность за все, сто сделал, делает и будет делать ребенок.

Директивность в отношениях с сыном у отцов проявляется в форме тенденции к лидерству, путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения.

К директивности своих матерей, девочки-подростки относят жесткий контроль с их стороны, тенденцию к легкому применению своей власти, основанной на амбициях и не приветствуя при этом выражения собственного мнения дочери. Такие матери часто полагаются на строгость наказания.

Девочки-подростки представляют директивность отца в качестве образа "твердой мужской руки". Директивный отец как бы направляет растущую девушку на путь истинный, заставляя ее подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе и определенной культуре.

Враждебность матери в отношениях с сыном-подростком характеризуется ее агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях.

Жестокие отцы всегда соглашались с общепринятым мнением, слишком придерживаются конвенций, стремятся удовлетворить требования других быть хорошим отцом и поддерживать положительные отношения. По отношению к сыну отец суров и педантичен. Подросток постоянно находится в состоянии тревожного ожидания низкой оценки его деятельности и наказания родительским отвержением.

Враждебность матерей их дочерьми-подростками воспринимается как подозрительное отношение к семейной среде и дистанция по отношению к ее членам (в частности, детям).

Враждебность отца дочери расценивают как сочетание свехтребовательности, ориентированной на эталон “идеального ребенка” и соответствующей слишком жесткой зависимости, с одной стороны, и эмоционально-холодным, отвергающим отношением – с другой. Все это ведет к нарушениям взаимоотношений между отцом и дочерью-подростком, что в свою очередь обуславливает повышенный уровень напряженности, нервозности и нестабильности подростка.

Автономность матери в отношениях с сыном понимается им как диктат, полное упоение властью. Мать при этом не воспринимает ребенка как личность, со своими чувствами, мыслями, она являет собой “слепую” силу власти и амбиций, которой все, невзирая ни на что, обязаны подчиняться.

Автономность отца в отношениях с сыном проявляется в формальном отношении к воспитанию, в излишней беспристрастности в процессе общения. Взаимодействие основывается на позициях силы и деспотичности.

Автономность матерей исключает какую-либо зависимость от ребенка, его состояния, требований. Отрицаются также какие-либо формы заботы и опеки по отношению к дочерям. Такие матери воспринимаются подростками как снисходительные, нетребовательные. Они практически не поощряют детей, относительно редко и вяло делают замечания, не обращают внимания на воспитание.

Девочки-подростки трактуют автономность отцов как претензию на лидерство, причем лидерство недостижимое, недоступное для взаимодействия с ним. Он представляется человеком отгороженным от проблем семьи.

Непоследовательность проводимой матерью линии воспитания расценивается подростками как некое чередование таких психологических тенденций, как господство силы и амбиций и покорность, деликатность и сверхальтруизм и недоверчивая подозрительность.

Непоследовательность применяемых отцом воспитательных мер по отношению к их сыновьям-подросткам последние воспринимают как непредсказуемость, невозможность предвидеть, как отец отреагирует на ту или иную ситуацию.

Под непоследовательностью воспитательной практики со стороны матери девочки понимают резкую смену стиля, приемов, представляющих собой переход от очень строгого – к либеральному и, наоборот, переход от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению.

Непоследовательный отец представляется человеком совершенно непредсказуемым. С достаточно высокой степенью вероятности в его поведении могут проявляться совершенно противоречащие друг другу психологические тенденции.

Таким образом, изучение феноменологии и этиологии агрессивности и тревожности являются одними из важнейших и наиболее актуальных проблем психологической науки. По мнению большинства отечественных и зарубежных психологов решающее значение в формировании агрессивного и тревожного поведения подростков имеет семья и, прежде всего, неблагоприятные детско-родительские отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров А.И. Неврозы у детей. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.
2. Реан А.А. Агрессия и агрессивность // Психологический журнал. – 1996. - № 5. - С. 13 - 18.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - 384 с.
4. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / Нац. инст-т образования. – Мн.: 1997. – 197 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Издательство “Питер”, 1999. – 656 с.
6. L.I. Wasserman, I.A. Gorkovaya, Ye.Ye. Romitsyna. “The adolescents on their parents”: psychological metedics and its practical application. - Moscow-Sankt-Petersburg: “Folium”, 1994. – 56 p.

ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Богданович Л. В.

В последнее время нас все больше волнует роль насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью, вандализмом, глумлением над людьми. Это происходит как на макроуровне (международный терроризм, межнациональные конфликты и т.п.), так и на микроуровне (семья, школа, улица и т.п.). Такие социально опасные проявления связаны с понятиями агрессии и агрессивности.

Проблемы агрессивности только в последнее время начали рассматриваться в отечественной литературе, хотя в западно-европейских и американских источниках такие проблемы давно нашли широкое освещение.

Существует большое число теоретических концепций по рассматриваемой проблеме. Обобщая их, можно выделить три наиболее значимых.

Первая включает теории психологического толка, базирующаяся на теории влечений З. Фрейда. В этих теориях агрессивность трактуется как эволюционно обусловленный процесс, который является врожденным инстинктивным свойством индивида (З. Фрейд, К. Лоренц, А. Адлер, Э. Фромм и др.).

Согласно второй концепции (фрустрационная теория) агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию, это попытка преодолеть препятствие к удовлетворению потребности, достижения удовлетворения и эмоционального равновесия (Дж. Доллард, Л. Берковитц, С. Розенцвейг и др.).

Третье направление составляет концепция, рассматривающая агрессивность как характеристику поведения, формирующуюся в результате социального научения (бихевиоральная модель). Агрессия представляет собой усвоенное

поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего способа действий и социальное подкрепление (А. Бандура, А. Басс).

В настоящее время теория социального научения является, по нашему мнению, наиболее приемлемой для понимания и предсказания агрессии поведения.

Под агрессивностью мы будем понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений.

Можно предположить, что несмотря на свою деструктивность, агрессивность является необходимым компонентом человеческой активности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Агрессия является неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности человека, поэтому в социальном плане личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности, которая в “норме” оказывается качеством не только социально приемлемым, но даже необходимым. Отсутствие ее приводит к подавленности, пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и нести потенциал враждебности, злобности, жестокости.

Сама по себе агрессивность не делает человека социально опасным, т.к., с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные неодобряемые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом “злонамеренной активности”. Однако само по себе деструктивное поведение “злонамеренностью” не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность развивается. Внешне практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны.

Исходя из этого, агрессивные проявления можно разделить на два основных типа: 1) мотивационная агрессия как самооценność; 2) инструментальная как средство, подразумевая при этом, что и та и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его, и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность.

А. Басс разделил понятия агрессии и враждебности.

Враждебность – это реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Она связана с обидой, подозрительностью.

При проведении исследования нас в большей степени интересовала мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровни таких тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Основой диагностических процедур является опросник Басса-Дарки.

Кроме этого были проведены: методика Спилбергера-Ханина для выявления личностной тревожности и методика самоописания форм психологической защиты в трудных для человека ситуациях. Для выявления состояния агрессии были выбраны студентки ВГУ им. П. М. Машерова педагогического факультета (ПФ) – возраст от 18-19 лет и ФБФиК (ОЗО) – возраст от 21-25. Всего 156 человек. Выбор этих факультетов не случаен – наибольшая вероятность дальнейшей деятельности выпускников этих факультетов – работа в школе. Особенно интересны будущие учителя начальных классов, которые будут не только первыми, кто даст своим ученикам основы научных знаний, но во многом заложит и разовьет основополагающие нравственные категории, научит правильно общаться, грамотно решать различные жизненные ситуации, адаптироваться в сложном и постоянно меняющемся мире.

В целом по выборке только 40 % опрошенных студенток обладают оптимальной долей агрессивности, которая помогает им поддерживать активность, добиваться поставленной цели и адаптироваться к жизни. Но основная часть (60 % опрошенных) относится к группе риска. Из них треть (34,5 %) отличаются низкими значениями агрессивности, что не является благом, т.к. такой уровень агрессивности свойствен людям податливым, покорным, конформным, пассивным, ведомым и безынициативным. Четверть же всех студенток повышено агрессивны, что определяет весь облик личности, которая может стать конфликтной, деструктивной в общении, неспособной на сознательную кооперацию.

Если же рассматривать данные по факультетам, то здесь наблюдаются значительные различия в степени агрессивности. Особенно это заметно по крайним группам выраженности агрессивности: на ФБФиК в 2 раза больше малоагрессивных людей (21,7 % против 43,7 % на ПФ). А у более чем трети будущих учителей начальных классов выражена излишняя агрессивность (для сравнения на ФБФиК – менее 1/5 % опрошенных). Агрессивная стратегия поведения предполагает многочисленные формы доминирования и директивной манипуляции. Отличительной особенностью этой стратегии является использование агрессивных методов контроля. Такая картина, особенно у студенток ПФ, настораживает. Люди, готовые в любой ситуации выразить свои негативные чувства через язвительные насмешки, крик, угрозы и даже использование физической силы, едва ли будут церемониться с учениками, которые реально зависят от учителя.

Если рассматривать реакцию враждебности, то в целом по факультетам выявляется печальная картина: только 40% опрошенных имеют низкие и средние показатели враждебности, а у 60 % опрошенных преобладают негативные чувства по широкому вееру ситуаций, они дают негативные оценки людей и событий. Им свойственно чувство зависти и ненависти к окружающим за действительные и мнимые обиды, подозрительность и недоверие к людям, настороженность при общении и зачастую недовольство своей судьбой.

По факультетам картина резко меняется. Если у половины (56,5%) будущих учителей начальных классов враждебность имеет оптимальную выраженность, у филологов таких людей только 21,9%, то у последних резко повышается

число студенток с “зашкаливанием” враждебности: 39,2% на ПФ и 75,0% у ФБФиК, т.е. повышение почти в два раза.

Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что с повышением возраста агрессивность все больше приобретает враждебную окраску и все больше проявляется чувство вины: от тревожащих мыслей по поводу собственного несовершенства (считают себя плохими людьми, совершаемые ими поступки злы, они ощущают угрызение совести и т.п.) до убеждений, что жили не правильно.

Естественно, что все это вызывает высокую личностную тревожность: 89% опрошенных имеет высокий уровень личностной тревожности. Они склонны воспринимать угрозу своей самооценке, самоуважению и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций. Возникающий внутриличностный конфликт требует своего разрешения. Для этого будущие учителя чаще всего применяют такие непродуктивные способы психологической защиты, как, замещение и проекция. Это усугубляет и без того сложные состояния и самочувствия субъектов, что угрожает потере психологического здоровья.

Рассмотренные проблемы актуализируются еще и тем, что что есть на практике учителя, сами того не желая, несут свои личностные проблемы ученикам, влияя на их социализацию. Только психологически здоровый и в частности, обладающий оптимальным уровнем агрессии и враждебности учитель может воспитать полноценную личность, способную быть в состоянии гармонии с окружающим миром, готовую к жизненному самоопределению, самовыражению и саморегуляции в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии, 1967, №6
2. Рабочая книга школьного психолога / под редакцией И.В. Дубровиной. М., 1991.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании М., Владос, 1995.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
5. Фурманов И.А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии // Белорусский психологический журнал. 2004, №1 (1).

АКЦЕНТУАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ВЫБОР БРАЧНОГО ПАРТНЕРА

Н.В. Карлионова, г.Минск

Акцентуированная личность характеризуется чрезмерным усилением своеобразного сочетания черт характера человека, которые, находясь в пределах психической нормы, могут при определенных условиях существенно влиять на его отношения с окружающими, в том числе в сфере добрачных отношений. В связи с этим изучение особенностей выбора брачного партнера акцентуированными личностями является актуальным.

Интерес к изучению пограничных форм индивидуальностей человека, промежуточных между нормой и патологией, возник в психиатрии в связи с исследованиями психопатий [1]. Термин “акцентуированная личность” предложил К. Леонгард в 1968 году, им же была разработана концепция акцентуированных личностей [3]. В отечественной психологии получила распространение иная классификация, предложенная известным детским психиатром А.Е. Личко, который полагает, что правильнее было бы говорить об акцентуациях характера [4]. Такого рода различия можно объяснить тем, что в отечественной психологии принято четко разграничивать понятия “личность” и “характер”. При этом имеется в виду, что понятие личности – более широкое, включающее в себя направленность, мотивы, установки, интеллект, способности и т.д. Между тем западные психологи, когда говорят о “личности”, часто имеют в виду и ее характерологию. Характер – это не только базис личности, но, прежде всего интегративное образование. В характере находят свое выражение система отношений личности, ее установки, ориентации и т.д.

В настоящее время исследования акцентуаций представлены в работах следующих отечественных психологов: А.Е. Личко [4], Э.Г. Эйдемиллера [8], В.И. Моросановой [5]. Однако изучение акцентуаций в основном распространяется на подростковый возраст, так как именно он является сензитивным для их проявления. Акцентуации характера в юношеском возрасте чрезвычайно редко являются объектом специального исследования, в частности в семейной психологии. Учет характерологических особенностей – немаловажное условие формирования гармоничной супружеской пары. Проблемы, связанные с поиском супруга и созданием стабильной семьи, являются сложными для многих людей, и можно предположить, что особенно для акцентуированных личностей.

Эмпирически доказано, что неудачу в браке во многом определяют ошибки в выборе партнера. Проблема супружеского выбора была актуальна во все времена. Еще античные мыслители уделяли внимание вопросу выбора брачного партнера. Так, в IV веке до н.э. древнегреческий философ Платон в своем диалоге “Пир” предпринял попытку объяснить выбор супруга. Ф. Энгельс в своих работах, доказывая историчность форм семьи, отмечал, что до конца средних веков заключение брака оставалось делом, которое решалось не самими вступающими в брак. Интерес к процессу формирования супружеской пары и факторам, влияющим на выбор брачного партнера, возник намного поз-

же. Одним из первых предпринял попытку объяснить механизм брачного выбора З. Фрейд [6]. К сожалению до сих пор нет целостной научной теории выбора брачного партнера, однако существует ряд теорий в зарубежной социальной психологии, получивших на сегодняшний день наибольшее распространение. Среди них: теория комплементарных потребностей Р. Уинча, инструментальная теория подбора супругов Р. Сентерса, теория “стимул–ценность–роль” Б. Мурстейна, теория “фильтров” А. Керкгоффа и К. Дэвиса, “круговая теория любви” А. Рейса [6]. Вопросы выбора брачного партнера так же рассматривали Д. Адамс, Р. Зидлер, К.Г. Юнг. В отечественной психологии проблема выбора партнера крайне редко являлась предметом теоретического и прикладного исследований. Отдельные ее аспекты освещались в работах М.А. Абалакиной [6], А.В. Черникова [7], Н.А. Каржаневич [2].

Не смотря на то, что психологическая наука обладает достаточно большим запасом знаний в области психологии семейных отношений, многие вопросы, связанные с формированием супружеской пары, незаслуженно остаются в стороне от научного анализа. К ним относится и проблема выбора брачного партнера в зависимости от акцентуированности личностей. В связи с этим целью данного исследования послужило выявление связи между акцентуациями характера девушек и акцентуациями их потенциальных брачных партнеров.

Методика исследования

В исследовании приняли участие 40 студенток Белорусского национального технического университета в возрасте от 20 до 23 лет.

Для измерения выраженности акцентуаций характера у девушек был использован “Личностный опросник Шмишека”, разработанный на основе концепции “акцентуированных личностей” К. Леонгарда. Он содержит 10 шкал: демонстративность, застревание, педантичность, возбудимость, гипертимность, дистимность, тревожность, экзальтированность, эмотивность и циклотимность.

Специальной методики для изучения специфики выбора брачного партнера с учетом его акцентуации характера, насколько нам известно, нет. Поэтому для диагностики особенностей выбора потенциального супруга девушками был разработан стимульный материал в виде 10 карточек с описаниями акцентуированных личностей, словесные портреты которых зашифрованы буквенными обозначениями. Таким образом, в процессе проведения исследования испытуемым не сообщалось, какому типу акцентуированной личности соответствует содержание той или иной карточки.

Образцом составления карточек послужила методика аутоидентификации акцентуаций характера Э.Г. Эйдемиллера [8]. Данная методика не была использована по тем соображениям, что она предназначена для определения акцентуации у подростков и основана на классификации акцентуаций характера А.Е. Личко. Предметом данного исследования является юношеский возраст, поэтому в основу разработанного стимульного материала легла классификация акцентуированных личностей К. Леонгарда. Этой классификации было отдано предпочтение и по той причине, что используемый в настоящем исследовании опросник Г. Шмишека для определения типа акцентуации также базируется на

типологии, разработанной К. Леонгардом, что существенно облегчает процедуру выявления взаимосвязи между акцентуациями характера девушек и их будущих брачных партнеров.

Каждая карточка представляет собой описание конкретной акцентуации характера в третьем лице, и отражает основные черты личности и особенности поведения данного типа. Для объективности предъявления названных выше типов игнорировалось использование оценочных характеристик личности в описаниях акцентуаций.

В ходе исследования испытуемым было предложено ознакомиться с содержанием предложенных характеристик и проранжировать данные карточки, после чего полученные ранги были переведены в баллы.

Обсуждение результатов

В результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что наиболее распространенными акцентуациями характера среди студентов БНТУ являются гипертимная ($m=17,9$) и эмотивная ($m=17,5$). Экзальтированность ($m=16,7$), циклотимность ($m=15,9$) и демонстративность ($m=15,4$) также имеют высокие баллы в данной выборке. Самый низкий показатель акцентуации характера в данном случае соответствует дистимности ($m=7,2$).

Анализ данных, полученных в результате идентификации описаний акцентуированных личностей с предполагаемым брачным партнером девушками, позволяет говорить о том, что большинство девушек в своем выборе потенциального супруга в большей степени склоняются к аффективно-экзальтированному типу характера ($m=7,6$). Достаточно высоко студентками БНТУ были оценены циклотимный ($m=6,9$), демонстративный ($m=6,8$), эмотивный ($m=6,7$) и гипертимный ($m=6,5$) типы акцентуированных личностей. Возбудимый ($m=4,8$), дистимический ($m=4,5$) и застревающий ($m=4,2$) типы акцентуаций среди исследуемых девушек оказались недостаточно привлекательными. Мало кто из участников данного исследования предпочел бы видеть рядом с собой спутника жизни, обладающего педантичным типом акцентуации ($m=3,8$). И, наконец, самым отвергаемым в данном случае является тревожно-боязливый тип акцентуированной личности ($m=3,3$).

Для определения взаимосвязи акцентуаций характера девушек и их предполагаемых брачных партнеров был использован критерий ранговой корреляции Спирмена. В результате были обнаружены следующие корреляции.

Статистически значимые показатели коэффициента ранговой корреляции Спирмена ($n=40$)

Акцентуации характера	r_s	p-level
педантичность – эмотивность	0,37	0,05
эмотивность – эмотивность	0,36	0,05
экзальтированность – эмотивность	0,32	0,05
застревание – экзальтированность	0,32	0,05
тревожность – циклотимность	0,31	0,05
циклотимность – педантичность	- 0,36	0,05
тревожность – гипертимность	- 0,34	0,05
тревожность – демонстративность	- 0,32	0,05

Статистически значимая положительная корреляция между педантичностью и эмотивностью указывает на то, что девушки, которым свойственна нерешительность, скрупулезность и требовательность к другим в будущем супруге хотели бы видеть такие качества, как чувствительность, отзывчивость, исполнительность и бесконфликтность. Связь между эмотивной акцентуацией характера у девушек и эмотивной акцентуацией у потенциального супруга говорит о том, что девушки, основными чертами которых являются эмоциональность, мягкосердечность, впечатлительность, тревожность, чувствовали бы себя комфортно с брачным партнером, обладающим аналогичными характеристиками. Взаимосвязь экзальтированности с эмотивностью свидетельствует о том, что девушки, способные восхищаться, наслаждаться ощущением радости, а также общительные и альтруистичные в качестве наиболее подходящего брачного партнера выбирают личность, умеющую сопереживать, впечатлительную и словоохотливую. Связь между застреванием и экзальтированностью указывает на то, что девушки, характеризующиеся как злопамятные, болезненно обидчивые, самонадеянные, честолюбивые предпочитают видеть в своем будущем супруге такие качества, как искренность, восторженность, артистичность, общительность, альтруизм. Взаимосвязь тревожности с циклотимностью говорит о том, что девушки застенчивые, малообщительные, чувствительные, дружелюбные выбирают в качестве брачного партнера личность, которая характеризуется частыми сменами настроения: от чрезмерной радости до беспочвенного уныния, а так же способную на глубокие постоянные чувства.

Статистически значимая отрицательная корреляция между циклотимностью и педантичностью указывает на то, что девушки, которым свойственны частые периодические смены настроения и реакции раздражения на порицание со стороны окружающих, меньше всего хотели бы видеть в будущем супруге такие черты, как чрезвычайная требовательность к другим, отсутствие гибкости и склонность жестко реагировать на любое проявление нарушения порядка. Связь между тревожностью и гипертимностью свидетельствует о том, что девушки, которым свойственна робость, малообщительность и обидчивость не склонны выбирать в спутники жизни личность им противоположную, то есть общительную и энергичную. Взаимосвязь тревожности с демонстративности говорит о том, что девушки, основными чертами которых являются застенчивость, малообщительность и исполнительность меньше всего хотели бы иметь в качестве супруга личность общительную, лживую и характеризующуюся демонстративностью поведения.

Анализ полученных данных позволяет сделать выводы о том, что девушки чаще выбирают брачных партнеров, обладающих определенными акцентуациями характера в зависимости от того, какими акцентуированными чертами обладают они сами. Результаты исследования представляют теоретическую и практическую значимость. Они могут быть использованы в работе психологов с данной категорией испытуемых. Полученные данные конкретизируют исследование по проблеме выбора брачного партнера в юношеском возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика и систематика. М., 1933.
2. Каржаневіч Н.А. Матывы ўступлення ў шлюб // Адукацыя і выхаванне. 1995. № 4. С. 74–76.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-н/Д., 1997.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1977.
5. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 30–38.
6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой. М., 2002.
7. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М., 2001.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2000.

ПОЛОРОЛЕВАЯ УСТАНОВКА ИНДИВИДА НА СЕМЕЙНУЮ ЖИЗНЬ, КАК ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Метла Е. П.

Полоролевая установка индивида на семейную жизнь относится к числу так называемых социальных установок (attitude). Само же понятие “социальная установка” было впервые введено в начале XX века В. Томасом и Ф. Знанецким в работе “Польский крестьянин в Европе и Америке”, для обозначения готовности отдельного индивида (или социальной группы) к определенному действию (а также деятельности), направленному на социально значимый для него объект. Очевидно, что социальная установка индивида формируется не только под воздействием индивидуальных потребностей, но и обуславливается требованиями к нему других людей, в том числе и требованиями со стороны социума к отдельному человеку выполнять определенную совокупность социальных ролей. Таким образом, всякая социальная установка с одной стороны, связана с объектами деятельности (в нашем случае это семья), а с другой стороны, с той специфической ролью, которую выполняет субъект в рамках конкретной деятельности.

Отметим, что поскольку понятие роли относится к такому социальному поведению, при котором на протяжении достаточно длительного времени воспроизводятся определенные стереотипы этого поведения, то сама роль может рассматриваться в качестве особого эталона, модели. Причем термин “модель” в данном случае понимается, прежде всего, в аксиологическом смысле, а социальная установка может рассматриваться как ценностная ориентация на исполнение индивидом определенной роли [1]. Применительно к области семейной жизни такое понимание полоролевой установки индивида достаточно подробно

изучено. Однако, на наш взгляд, полоролевая установка может быть рассмотрена не только в качестве установки на модель, но и в качестве самостоятельной гносеологической модели.

В отечественной научной литературе общеупотребительное определение модели, в рамках теоретико-познавательного подхода к феномену моделирования, принадлежит В. А. Штоффу “Под моделью, – писал он, – понимается такая мысленно реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте” [2, 19]. Отметим, что всякая модель строится на основе каких-то исходных знаний, теоретических принципов и требует для своей реализации определенных средств. Полоролевая установка индивида на семейную жизнь, рассматриваемая нами как специфическая психологическая модель, строится отдельным индивидом на основе его знаний и представлений о семейной жизни и реализуется с помощью средств человеческой психики, а, следовательно, данная модель носит характер иконической, знаковой модели.

Как видно из приведенного нами определения модели, данное понятие рассматривается В. А. Штоффом в качестве гносеологической категории, характеризующей один из наиболее распространенных методов познания – моделирование. Возникает вполне закономерный вопрос: в каком же смысле само понятие “полоролевая установка” может быть использовано в качестве гносеологической категории, применяемой в психологических исследованиях? Для ответа на данный вопрос, прежде всего, необходимо отметить, что иконические модели нашли свое широкое применение в таком методе познания как “метод мысленного эксперимента”. Данный метод позволяет получить важные научные результаты не только в математике, естественнонаучных дисциплинах, но и в гуманитарных, в том числе и психологических исследованиях. На наш взгляд, полоролевая установка может быть рассмотрена в качестве гносеологической модели, участвующей в мысленном психологическом эксперименте, проводимом отдельным индивидом по отношению к самому себе. В этом случае эксперимент является актом самосознания, а, следовательно, субъект и объект познания оказываются тождественными друг другу в онтологическом плане. Именно такая их тождественность и затрудняет наше восприятие полоролевой установки в качестве гносеологической модели. Однако автор полагает, что данная установка может рассматриваться в гносеологическом аспекте, в качестве такой специфической модели, в которой онтологическое тождество субъекта и объекта познания одновременно совмещается с их эпистемологической противоположностью.

Во-вторых, рассматриваемая нами полоролевая установка не является жестко детерминированной психологической структурой: можно утверждать, что она представляет собой единство изменчивости и постоянства. Первое находит свое отражение именно в гносеологической модели, второе – в аксиологической модели, то есть в стереотипе человеческого поведения. Таким образом, установка, как гносеологическая модель, подвижна, изменчива и эта ее мобильность тесно связана с самим процессом становления человеческой личности. На наш взгляд, в данном случае возникают отношения аналогичные той взаи-

мосьязи общества и личности, которую русский мыслитель В. С. Соловьев охарактеризовал следующими словами: "... общество есть дополненная или расширенная личность, а личность – сжатое, или сосредоточенное, общество" [3, 286]. Чтобы понять смысл аналогии, достаточно вспомнить, что не только всякая полоролевая установка является психическим отражением человеческого "Я" (а также социальных условий существования этого "Я"), но существует и обратное влияние. В определенной степени любая ролевая установка индивида оказывает такое влияние на процесс его становления, поэтому можно считать эту установку потенциальной расширенной личностью. Сам процесс расширения может происходить как деятельностно-онтологическим, так и модельно-гносеологическим методом. Первый способ достаточно подробно описан в научных исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, второй же изучен недостаточно, и, на наш взгляд, его анализ может быть весьма плодотворным направлением изучения психологических процессов становления и развития человеческой личности.

Сущность модельно-гносеологического расширения может быть раскрыта с помощью следующей схемы. В основе любого процесса самопознания лежит сравнение реального и идеального человеческого "Я". Причем, идеальное "Я" может выступать не только в качестве синкретического психологического образа, включающего в себя совокупность определенных черт чужих реальных "Я", но также в качестве некоего своего образа действий в гипотетических ситуациях. В этом случае индивид проводит мысленный эксперимент со своим реальным "Я", проигрывая свои действия в определенных, предполагаемых им, условиях. Очевидно, что такие действия опираются на некую уже существующую ролевую установку. Однако, на наш взгляд, данный феномен ни в коем случае не может быть описан следующим образом: исходная гносеологическая модель (ролевая установка) позволяет человеку познать себя, а затем и изменить свое "Я", а измененное "Я" это одновременно и изменение ролевой установки. Иными словами данную псевдодialeктическую схему можно выразить следующим образом: гносеологическая модель изменяет индивида, который, в свою очередь, изменяет модель и так далее в духе гегелевской "дурной" бесконечности. По этой схеме, индивид есть не что иное, как объективация или присвоение результатов своей гипотетической деятельности, протекающей в рамках модельного эксперимента, а использованная в эксперименте модель (то есть ролевая установка) повторно присваивает, интернализирует в свою структуру вновь сформированные элементы реального "Я".

Приведенная схема носит не диалектический, а именно псевдодialeктический характер и опирается на идеи механического детерминизма. На самом же деле ролевая установка, понимаемая как гносеологическая модель и человеческое "Я" не могут рассматриваться в качестве двух равноправных моментов одного и того же процесса. Дело в том, что любая знаковая, иконическая модель не обладает подлинным самостоятельным бытием, она становится моделью только лишь в результате восприятия ее как таковой субъектом моделирования. Следовательно, если по отношению к модели можно утверждать, что субъект моделирования творит ее, то по отношению к последнему правильно будет ут-

верждать, что он воспроизводится в моделях. Именно воспроизводится, а не творится, ибо даже активное воспроизводство, понимаемое нами как преобразование, не придаёт модели статуса творца человеческого “Я”.

Применительно к теме нашего исследования, можно утверждать следующее: никакое изменение полоролевой установки индивида на семейную жизнь (установки, понимаемой в качестве гносеологической модели) не может сотворить этого индивида в качестве члена семьи. Однако психологический анализ данной установки как потенциальной расширенной личности позволит нам прогнозировать будущие состояния человеческого “Я”, а, следовательно, и корректировать эти состояния.

Приведенный нами анализ ролевой установки как гносеологической модели, на наш взгляд, позволяет лучше понять взаимосвязь любой социальной установки и личности. Социальную установку, взятую как качественную целостность (а не только в ее гносеологическом аспекте), можно также считать потенциальный расширенный личностью. Подчеркнем лишь, что развитие личности не происходит по схеме: расширение реального “Я” до рамок существующей установки ведет к последующему расширению этой установки, что опять же приводит к расширению “Я”. Данная схема не отражает реального положения дел и в случае понимания вышеописанного процесса как одновременного расширения взаимосвязанных реального и потенциального “Я”. Подлинное же понимание ролевой установки как потенциально расширенной личности, на наш взгляд, следующее. Известно, что человек творит себя в деятельности. Но не только в деятельности. Он также формирует и творит себя, создавая установку на определенную ролевую деятельность. Таким образом, не самая ролевая установка создает личность, а, создавая установку на определенную роль в обществе, человек творит себя. Следовательно, наибольшую важность в психологических исследованиях приобретает не анализ уже “ставшей” ролевой установки, а исследования психологических процессов ее становления. Изучение установки как потенциально расширенной личности дает возможность не только анализировать потенциал реального “Я”, но одновременно изучать динамику изменения этого “Я”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шихирев П. Н. Современная социальная психология США. М., 1979.
2. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М., 1966.
3. Соловьев В. С., Соч. в 2 т. Т. I. – М., 1990.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА

Азарёнок Г.С.

Успешность социализации дошкольника зависит от взрослого, а точнее от того, ощущает ли ребенок любовь и внимание своих близких, чувствует ли себя принятым своими родителями. Вряд ли можно найти дошкольника, который хотел бы потерять это. Напротив, маленький ребенок готов сделать все, чтобы удержать любовь и внимание родных и значимых для него взрослых. Подчас он становится мастером распознавания желаний, чувств своих домочадцев, приспособливается к ним, нередко ценой утраты своего собственного “Я”. В научной литературе по психологическому консультированию приводятся описания многочисленных детских ролей (например, “семейный герой”, “потерянный ребенок”, “козел отпущения”, “шут” и др.), которые вынуждены играть дети в семьях, чтобы существовать в системе межличностных семейных отношений.

Решая проблему социализации личности, психологи, прежде всего, должны понять специфику детского развития в близком контексте поддержки и давления семейной среды [16].

Половая принадлежность – одна из существенных личностных характеристик человека. Осознание ребёнком своей половой принадлежности и усвоение адекватных моделей поведения имеют важное значение для его полноценного развития [3].

К концу раннего детства ребенок усваивает свою половую принадлежность. На протяжении всего дошкольного возраста интенсивно идут процессы половой социализации и половой дифференциации. Они состоят в усвоении ориентации на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, стереотипов полового поведения. Дошкольник обращает внимание не только на различия мужчин и женщин во внешности, одежде, но и в манере вести себя. Закладываются основы представлений о мужественности и женственности. Возрастают половые различия мальчиков и девочек в предпочтениях занятий, видов деятельности и игр, общения. К концу дошкольного возраста ребенок осознает необратимость своей половой принадлежности и строит свое поведение в соответствии с ней [15].

Основу детской идентичности составляют её внешние обусловленные компоненты, прежде всего пол и возраст ребёнка. Давая свой автопортрет, описывая свои положительные и отрицательные черты, интересы и круг общения, дети (и не только дети), как правило, начинают с фиксации своего возраста. Половая принадлежность часто просто подразумевается и входит в описание привычных половых ролей [3].

Важнейшим способом обучения типичному для пола поведению является наблюдение и подражание. Идентификация подразумевает сильную эмоциональную связь с человеком, “роль” которого ребёнок принимает, ставя себя на его место. Ярким примером этого является ролевая игра. В процессе ролевой игры дети усваивают социально приемлемые нормы полового поведения и соответствующие их полу ценностные ориентации, апеллируют к этим понятиям. Это относится как к их сегодняшним половым ролям (дошкольник, школьник, “маленький мальчик”, старший брат, “помощник”, заводила в компании и т.д.), так и к ролям других младших и старших детей и взрослых [3].

Мать и отец в роли игровых партнеров детей - это не одно и то же. Матери в меньшей степени, чем отцы, строят свое поведение в зависимости от пола ре-

бенка и, следовательно, играют меньшую роль в формировании половой идентификации [1]. Матери склонны больше опекать детей, физически их выращивать, заботясь, ухаживая, защищая, оберегая. Играя с сыном или дочерью, мать невольно старается унять его, успокоить, защитить. Игра матери с ребенком является как бы продолжением ухода за ним. Поэтому именно с отцовской фигурой в семье, с активизацией ресурсов отцовского влияния на ребенка - как на мальчика, так и на девочку, связывается благополучное течение в семье процессов половой дифференциации и половой идентификации как важного компонента развития самосознания ребенка.

В исследовании Т.А. Гурко показано, что матери занимаются воспитанием ребёнка чаще, чем отцы; только 26% отцов занимаются с ребёнком наравне с матерью. Поэтому дети хотят быть чаще с отцами, жалуются на частое отсутствие отца дома. И не случайно в литературе закрепился термин – “невидимый родитель”, который отражает степень участия отцов в воспитании детей [5].

Исследования, выполненные Н.В. Плисенко, Т.Д. Репиной, Т.П. Хризман и другими авторами, показывают, что для девочек семейные условия более благоприятны, чем для мальчиков-дошкольников [14, 15, 17]. Ряд исследований подтверждает, что мальчики находятся в более сложных эмоционально-психологических условиях семейного существования: Л.А. Арутюнова, А.Я. Варга, А.И. Захаров, Н.В. Плисенко и др. [2, 4, 7, 15].

Специфичность и традиционность материнского влияния на ребенка вне зависимости от его пола состоит в ее экспрессивных и эмоциональных функциях, в передаче ребенку интимно-личностной информации, чувств, мыслей, настроений. Мать как бы побуждает ребенка к “приниманию”. Отец же - к “отдаче”: он “приводит ребенка к людям”, помогает ему проторять путь к обществу. Отец для дошкольника больший источник познаний о мире, труде, технике, он способствует ориентировке ребенка на создание социально полезных целей, так как он больше, чем мать, ориентирован на предоставление ребенку вне зависимости от пола самостоятельности, свободы. Например, по данным Н.Н. Обозова, такое личностное качество отца, как ответственность, положительно влияет на детей того и другого пола. Если же оно присуще матери, то влияет, по мнению автора, в основном на формирование его у девочек [13]. Психологические исследования специфики влияния как отца, так и матери на личностное развитие ребенка, показывают, что, например, отстраненность отцов от воспитания и активного общения с дочерью, по данным А.Я.Варги, порождает у нее во взрослом возрасте навязчивую потребность завоевания холодного, похожего на дистантного папу, партнера, как неосознанное стремление разрешить незавершенный детский конфликт с отцом [4]. Представляют проблему для выросших детей доминантность и авторитарность матерей, особенно для мальчиков, что приводит их нередко к эмоциональной зависимости от матери во взрослом периоде жизни.

Разнонаправленное воспитание детей отцом и матерью проявляется в том, что отец учит ребёнка тому “что”, а мать – тому “как”, отец учит ребёнка “быть кем-то”, а мать – “кем-то для кого-то” [8].

Характерной особенностью современной семьи является сохранение высокого уровня распада полных и увеличение числа неполных семей, распространение нерегистрируемых брачных союзов, как первых, так и повторных, что может вы-

ступать потенциальным тормозом процессов половой идентификации и дифференциации дошкольников.

Данные исследований Ю.П. Литвинене, А.Н. Демидова, З. Маровой, В.Я. Титаренко и других авторов показывают явную уязвимость неполной семьи с точки зрения полноценности ее воспитательного потенциала [10]. Ю.П. Литвинене, исследовавшая детей среднего дошкольного возраста, подчеркивает отрицательные последствия ограниченности общения ребенка в неполной семье на его эмоциональное самочувствие и формирование черт характера. Ребенок, живущий с одним из родителей, имеет значительно меньше возможностей для усвоения вариантов социального опыта, приобретаемого в полной семье за счет вовлечения в интимно-эмоциональную атмосферу, создаваемую отношениями супругов друг к другу. Ряд авторов считает, что в неполной семье этот психологический вакуум не компенсируется никакими материальными или иными благами и носит невосполнимый характер. Ю.П. Литвинене видит выход в интенсивности и содержательности общения ребенка с взрослыми, в том числе с проживающим отдельно родным отцом, в создании положительного микроклимата в семье. Однако экспериментальные данные о реальном общении детей с родителями указывают, в основном, на негативные последствия его явного сокращения [10]. Мнения большинства авторов склоняются к тому, что преграды к свободному общению отцов и детей в неполной семье, образовавшейся после развода, оборачиваются психическими травмами для ребенка, способствуют зарождению у него чувства подавленности, агрессивности, недружелюбия.

Интересны результаты исследования М.С. Мацковского, Е.В. Фотеевой, показывающие, что только в 4% случаев отец активно помогает в воспитании ребенка после развода, в 32% случаев ребенок лишь изредка встречается с родным отцом, в остальных случаях контакты прерываются [11]. Авторы отмечают, что в большинстве случаев ребенок лишен возможности встреч и контактов с отцом, потому что этого не хочет и сам отец, а если женщина отказывает отцу в таких встречах, то по вполне объективным причинам. По субъективным причинам отказы составляют 10% случаев.

Следует отметить, что в научной литературе мало внимания уделяется позитивной роли отца в жизни и воспитании ребенка. Имеющиеся же сведения отличаются противоречивостью. Так, есть мнение, что теплые отношения с женщиной имеют для мужчины особую ценность, а дети значат несравненно меньше, поэтому, когда жена уходит из его жизни, то вместе с ней исчезает и ребенок: Д.С. Акивис и др. Вместе с тем исследования, проведенные в Санкт-Петербурге и Эстонии, показывают, что современные мужчины более чадолюбивы, чем женщины: Г. Киселева, И.Ю. Родзинская, К.К. Баздырев и др. [9, 12].

Например, Р.И. Муксинов обращает внимание на так называемый “эффект родных незнакомцев”, когда отец из-за редких встреч с ребенком, становясь все менее информированным о его жизни, превращается в “сюсюкающего добряка”. Он потакает капризам, балует, задаривает ребенка и тем самым оказывается более привлекательным для него, чем новый брачный партнер матери или даже сама мать. Как отмечает автор, это часто служит аргументом против встреч ребенка с родным отцом, особенно в ситуациях повторного замужества, так как женщина предполагает, что добьется этим большей привязанности ребенка к новому отцу, она не хочет, чтобы ребенок сравнивал отца и отчима, или, по крайней мере, чтобы отчим при подобном сравнении проигрывал. Научные данные гово-

рят о том, что мать, подчас искренне желая укрепить и обезопасить свою вновь зарождающуюся семью, отказывает родному отцу [12].

Воспитание детей во всем мире считается в первую очередь материнским занятием. Однако в последнее время наметились некоторые изменения, стимулирующие отцов в воспитательном воздействии [6].

Например, в Норвегии правительство применяет меры “мягкого принуждения”, чтобы приобщить отцов к большему участию в уходе за детьми и работе по дому. Мужчины обязаны взять по крайней мере четыре недели из оплачиваемого отпуска родителей по уходу за новорожденным. Иначе общая продолжительность отпуска для семьи сокращается на эти четыре недели. Кроме того, отцы имеют право на двухнедельный неоплачиваемый отпуск сразу после рождения ребенка [6].

В Дании большинство работающих отцов получают освобождение от работы с первого дня заболевания ребенка. Правительство наряду с центрами материнства финансирует центры отцовства, где папы могут получить совет и поделиться своим опытом.

В Швейцарии, где показатель рождаемости самый высокий в Западной Европе, государство обязывает обоих родителей в равной степени заниматься ребенком. Там тоже существует “месяц отцовства” — месяц после рождения ребенка, который отец обязан провести вместе с малышом. Этот отпуск полностью оплачивает государство.

В России и Беларуси тоже есть обнадеживающие тенденции. Во-первых, взять отпуск по уходу за ребенком могут как мать, так и отец. И прецедентов, когда мама продолжала работать, а отец уходил в “декрет”, уже достаточно. Во-вторых, не дожидаясь государственной инициативы, активную работу проводят всевозможные курсы подготовки к родам. Мужья вместе с женами готовятся к рождению новой жизни, узнают о том, как протекает беременность, как родить здорового ребенка, что делать в первые дни и месяцы его жизни [6].

На базе одного из дошкольных учреждений Санкт-Петербурга в 2001 году было проведено исследование, показавшее, что большинство отцов так или иначе заинтересованы в воспитании своих детей — видят отдельные проблемы их поведения, стремятся уделить детям больше внимания, обучают их некоторым навыкам самообслуживания [6]. Многие отцы (82%) оценивают свою роль в воспитании детей как основную или равную с матерью.

Вместе с тем анализ результатов выявил целый ряд проблем в отношении отцов к своим детям. Основные из них — непонимание отцами своей особой роли в развитии личности дошкольника, недостаток содержательного общения с детьми, неумение играть и заниматься с малышами, непоследовательность в требованиях, предъявляемых к ребенку.

Обращает на себя внимание и тот факт, что 53% отцов используют физическое наказание как метод воспитания. У 23% отцов выявлена неразвитость родительских чувств, отсутствие стремления заниматься воспитанием детей.

Среди трудностей, которые выделяли сами отцы, были детское упрямство, плаксивость, неуправляемость, отсутствие интереса детей к познанию.

Таким образом, исходя из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Семья – это первичный социум, способствующий полоролевой социализации дошкольника и развитию его личности в целом. Важную роль в этом игра-

ют оба родителя: отец и мать. Однако не в каждой семье созданы полноценные условия по формированию ориентации ребёнка на представителя своего пола, отождествление с ним, что затрудняет получение знаний ребёнком не только о другом человеке, но и о самом себе, ребёнок также испытывает трудности в общении со взрослыми и сверстниками. В большей степени это проявляется в неполной семье.

2. Матери занимаются воспитанием ребёнка чаще, чем отцы. Но последние данные исследований показывают, что отцы стали больше уделять внимания своим детям. Однако ещё справедливым остаётся вопрос о воспитании отцов и о подготовке мужчин к отцовству.

3. Воспитание детей родителями разного пола имеет свои особенности. Разнонаправленное воспитание детей отцом и матерью, например, проявляется в том, что отец играет более важную роль в формировании ответственности у ребёнка, чем мать, а мать в большей степени обеспечивает уход за ребёнком.

4. Тенденция к явному сохранению процессов феминизации семейного института существенно осложняет решение родителями вопросов полового воспитания, т. к. для девочек семейные условия более благоприятны, чем для мальчиков-дошкольников.

5. На полоролевую социализацию дошкольника оказывает стиль отношений между родителями в семье или после развода. Важно осознание отцом и матерью специфики своей роли и роли другого в формировании личности мальчиков и девочек.

6. Стимулируя воспитательное воздействие в семье со стороны отцов некоторые государства вводят меры “мягкого принуждения”, что способствует более частому и тесному контакту отцов и детей, положительно влияющему на установление внутрисемейных гармоничных отношений.

7. Психолого-педагогической службе при решении проблем полоролевой социализации ребёнка, с которыми сталкивается семья в этом направлении, предлагается от сотрудничества как обмена информацией и пропаганды психолого-педагогических знаний перейти к сотрудничеству как межличностному общению специалистов с родителями, т.е. к диалогу. Это поможет родителям лучше понимать своего ребёнка, устанавливать доверительные отношения, быть готовыми к эмоциональной поддержке, совместному переживанию его радостей и горестей, улучшить микроклимат в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. – М.: Изд. дом “Карпуз”, 2001.
2. Арутюнова Л.А. Пути и средства воспитания мальчиков и девочек в семье: Автореферат. – М., 1988.
3. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Серия: Выпуск 2. М.: Фолиум, 1995.
4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. – М., 1987.
5. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. – 1997. - №1.
6. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений /Даронова Т.Н., Соловьёва Е.В., Жичкина А.Е., Мусиенко С.И. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001.
7. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). – СПб., 1995.
8. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1979.

9. Киселёва Г., Родзинская И.Ю. Репродуктивные установки мужчин //Актуальные проблемы демографии: Тезисы докл. науч. конф. /Отв. Ред. П.Эглите. – Рига, 1983.
10. Литвинене Ю.П. Общение в неполной семье как фактор нравственного развития детей дошкольного возраста: Автореферат. – Вильнюс, 1985.
11. Мацковский М.С., Фотеева Е.В. Неполная семья в условиях социально-экономического кризиса //Семья в кризисном обществе. – М., 1993.
12. Муксинов Р.И. Роль отца в послеразводной воспитательной ситуации //Человек после развода /Под ред. Н.Я Соловьёва. – Вильнюс, 1985.
13. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Киев, 1990.
14. Общение детей в детском саду и семье. /Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М., 1990.
15. Плисенко Н.В. Генезис половой идентификации в дошкольном возрасте: Автореферат. – М., 1985.
16. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме: Учебное пособие. – Мн.: Карандашев, 2000.
17. Хризман Т.П., Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. – М.- СПб., 1996.

ФЕНОМЕН ДЕТСТВА И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Комарова И.А. г.Могилев

В различных культурах понятие и оценка детства и феномена “детскость” носят выражено противоречивый характер. Для русской философии детство всегда было синонимом антропологии и эстетики. В ребенке великие мыслители России Ф.М. Достоевский, М.А. Булгаков, Л.Н. Толстой видели отражение лика Христа, отражение противоречий между телесным и духовным, они видели в нем спасителя мира. Н.Я. Берковский, Д.С. Мережковский и др. рассматривали ребенка как уменьшенную копию взрослого, через которого раскрывается генезис культуры, “этимология жизни”. П. Флоренский призывал к пониманию детского мышления как особой формы человеческой жизни. М.М. Пришвин создал концепцию “творческого поведения”, где возлагал особую миссию на взрослых - помочь ребенку осуществить переход во взрослое пространство через игру, называемую искусством.

Согласно мнения отечественного психолога Д.Б. Эльконина, детство возникло на том этапе эволюции животного мира, когда инстинктивные формы поведения перестали соответствовать усложняющимся взаимоотношениям с окружающей средой. Человеческий младенец рождается беспомощным существом, но в его беспомощности заключена огромная потенциальная сила: ребенок с помощью взрослых и во взаимодействии с ними постепенно овладевает всеми человеческими способами удовлетворения своих органических и духовных потребностей.

Сегодня к проблемам детства обращаются такие ученые, как В.Г. Безносков, А.А. Грекалов, В.П. Зеньковский, А.П. Желобов, В.А. Кулешов, С.Д. Лихачев,

К.В. Султанов, В.П. Щербаков и др., изучающие феномен “философии детства”, где ребенок является будущим полноправным членом социума, которому предстоит осваивать, развивать и передавать дальше культурное наследие общества посредством включения в культуру, социальную активность и собственное поведение. Феномен детства изучается авторами в различных аспектах:

- как судьба человека, период пластичности, обучаемости, восприимчивости, предшествующий взрослости;
- как судьба страны и критерии оценки современной политики;
- как форма социального бытия, определяющего развитие цивилизации и человечества, т.к. именно в детстве закладывается программа поведения людей и их включенности в культуру, социальные формы жизни, будущие виды деятельности.

Таким образом, детство рассматривается как особая субкультура жизни человека, которая концентрирует в себе и человеческую мудрость, и детскую непосредственность.

На наш взгляд, детство, как период человеческой жизни, можно охарактеризовать как:

- автономный и свободный период жизни человека с его “положительной детскостью” как определенной ментальностью и свойствами интеллекта, характеризующийся отсутствием зашоренности ума, его незамутненностью, информационной чистотой, неперегруженностью, бесстрашием и безоглядностью поведения;
- период бурного развития ума и психики, время определения типа отношения к миру и самому себе, период развития особых свойств сознания, позволяющих преодолеть органическую узость интеллектуальности;
- идеальный возрастной этап проявления одаренности, когда обнаруживается потрясающая интуиция, многообещающая творческая активность, свежесть воспоминаний, устойчивость и самостоятельность образования;
- период, когда зарождается детский фольклор, юмор, самостоятельные игры, оригинальное детское сознание, детское видение окружающего мира и своеобразный язык.
- период, когда начинает складываться тонкий и чувственный внутренний мир ребенка, который представляет собой целостную и ценностную модель мира культуры, отраженную в представлениях “Я - мир” и индивидуальных, самостоятельных, свободных культуросообразных способах жизнедеятельности и самовыражения.

Присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер – он не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования. В современной отечественной психолого-педагогической науке выявлены и описаны различные виды детской деятельности, в процессе осуществления которых происходит овладение основами культуры и на данной основе реализуется психическое развитие ребенка. Так, показательна роль непосредственно-эмоционального общения младенца со взрослыми в становлении самой потребности человеческого общения. Исследования содержания и структуры

предметно-манипулятивной и игровой деятельности позволили выявить их принципиальное значение в возникновении и дальнейшем становлении у ребенка основополагающих предметно-двигательных и познавательных способностей, воображения, мышления, речи, ориентации в общих смыслах человеческих отношений. Все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом.

В социальной практике ребенок выступает в качестве объекта воспитания со стороны общества, а по мере своего социального и психического развития – в качестве его субъекта. Обязательной предпосылкой формирования личности является не только усвоение опыта предшествующих поколений в результате воздействия на ребенка различных социальных институтов, но и обретение им способности выйти из-под такого воздействия (например, в подростковом возрасте). В различных социально-исторических условиях соотношение объектно-субъектной роли, выполняемой ребенком, имеет свои особенности. Неодинаково и влияние на него различных социальных институтов и критериев социального развития, по которым он воспринимается как субъект культуры и общества.

Кроме того, на определенном историческом этапе развития общества представление о детстве и внутреннем мире ребенка в решающей степени определяет содержание и стиль педагогических воздействий. В европейской культурной традиции существует несколько образов ребенка. Так, с точки зрения социально-педагогического детерминизма (Дж. Локк, К.А. Гельвеций и др.) ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой “чистую доску”, на которой общество или воспитатель могут написать что угодно. С точки зрения биологического детерминизма А.Вейсмана, характер и возможности ребенка predeterminedены до его рождения. Сторонники утопического гуманизма, восходящего к идеям Ж.Ж. Руссо, утверждают, что ребенок рождается хорошим и добрым и изменяется в худшую сторону только под влиянием общества. Согласно же традиционному христианскому взгляду, младенец несет на себе печать первородного греха и спасти его можно только беспощадным подавлением его воли, подчинением родителям и духовным пастырям. Каждому из этих образов соответствует свой стиль воспитания: идее первородного греха соответствует авторитарная, репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социализации – педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма – принцип развития положительных природных задатков и ограничения отрицательных проявлений; идее изначальной благодати ребенка – педагогика саморазвития и невмешательства и т.д.

Особое значение для современной отечественной педагогики и психологии имеет личностный подход, т.е. последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к сознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия.

Являясь традиционной для педагогики, проблема воспитания личности впервые появившись в теоретических исследованиях американских авторов Х.Манна, Дж.Дьюи и др., в конце XIX века оформилась в Германии в течение “педагогика личности”, провозгласившее целью воспитания развитие суверен-

ного индивида и рассматривавшее деятельность воспитателя как искусство художника.

Современное понимание личностно-ориентированного подхода определили в 60-е годы XX века представители гуманистической психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, В.Франкль и др.), которые утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального “Я” каждого ребенка. В дальнейшем идею личностного подхода разрабатывали российские ученые К.А.Абульханова, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.Б.Орлов и др., исходя из субъект-субъектного процесса воспитания, который на практике зачастую подменяется индивидуальным подходом.

На самом деле личностный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии его потенциальных возможностей, становлении самосознания, осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. Личностный подход может осуществить лишь педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества в воспитаннике, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями, эффективно влияя при этом на развитие у детей рефлексии и саморегуляции, утверждение чувства собственного достоинства, ответственности и терпимости.

Традиционно период окончания детства устанавливается в соответствии с нормами и традициями общества, которое и определяет различную его продолжительность в разные исторические эпохи и у разных народов. На ранних этапах развития общества детство длилось недолго, т.к. спектр устанавливаемых образов поведения был ограничен самими условиями существования этого общества. Чтобы освоить роль взрослого, ребенку в тех условиях достаточно было достичь определенного уровня физического развития (как правило, это связано с наступлением полового созревания) и овладеть весьма ограниченным набором повседневно необходимых знаний, умений, навыков. С развитием общества роль взрослого все более расширялась по мере овладения человеческом силами природы и усложнения общественных отношений. Соответственно удлинялся и период детства, пределом которого в нынешних условиях можно считать срок, необходимый для формирования зрелой активной личности, обладающей социальной ответственностью.

Особую роль в жизнедеятельности и общении детей, формировании их личности, интеграции в современное общество и культуру играет детская субкультура. Она включает в себя специфические ценности и установки, нормы поведения, особые виды деятельности и коммуникации, характерные именно для детской среды. Одна из функций детской субкультуры – приобретение социального статуса среди сверстников, а также удовлетворение потребности в общении и освоении стиля поведения в детском сообществе. При этом, занимая в общечеловеческой культуре подчиненное место, детская субкультура вместе с тем относительно автономна. В любом обществе дети ведут себя в соответствии со своими “законами”, нравственными регуляторами поведения, пользуются своеобразным языком, создают собственный фольклор.

Таким образом, детство выступает трудно постижимым самобытным пространством огромной части человечества, которое тесно сплетено с простран-

ством взрослого мира. Маленький человек специфичными для его возраста способами познает окружающий мир, начинает моделировать образцы собственного поведения по эталонам взрослого мира, где возникают собственные тайны, смыслы и интерпритации, обнаруженные им в процессе взаимодействия с детским сообществом и взрослыми людьми. Мир детства имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного. Созидая собственный мир, ребенок формирует свой образ, свой стиль жизни, неповторимый, индивидуальный, отличающийся от взрослого мира. В детском мире своей жизнью живут созданные или придуманные ребенком вещи, наделенные собственными, определенными знаками и символами. Детская непосредственность, фантазия, воображение создают свою, часто непостижимую для взрослого, реальность – мир сказок, песен, игр и словотворчества. Иначе говоря, детство на протяжении определенного возрастного и временного периода рождает собственную культуру бытия, ощущение волшебства реального мира.

Ребенок, познавая мир, постепенно проникает в сущность человеческих отношений, благодаря чему происходит возвращение в нем тех качеств человека и гражданина, которые в последующем определяют смысл и цель его жизни, его потребность, направленность его деятельности и станут в будущем основой эстетической, этической и мировоззренческой позиций личности и ее достоинства. Выступая одной из важнейших ценностных моральных категорий, достоинство определяется одним из проявлений свободы личности, формируя уважение ребенка к себе и пространству собственной жизни, требовательность и ответственность за поведение в различных ситуациях. Детство выступает тем пространством свободы ребенка, которое он охраняет, отгораживает от взрослого, в котором душа ребенка становится или эмоционально открытой миру взрослых, или отчуждается, озлобляется по отношению к взрослому или сверстнику. Именно здесь, в жизненный период детства, либо гармонизируются отношения ребенка с миром, либо наоборот – происходит их разрушение.

От того, насколько богатыми и разнообразными были условия развития в детстве, настолько полноценным и эмоционально насыщенным было общение ребенка с родителями и педагогами, зависит весь дальнейший жизненный путь личности. Жесткая отгороженность пространства детства от пространства взрослости приводит к разрыву культурных связей поколений, к разрушению национальной ментальности в семье. Проникновение из детского во взрослый мир – это непростое постепенное освоение способов взрослой жизнедеятельности, которое одновременно является разрушителем детской субкультуры. Говоря о важности сохранения детской культуры в современном обществе, следует помнить о необходимости осторожно и бережно относиться к неизбежным трансформациям мира детства в мир взрослых, предупредить разрушение традиционного, разделяющего взрослых и детей информационного барьера. Кроме того, ситуация в Республике Беларусь конца XX – начала XXI веков характеризуется небывалым для нее в мирное время демографическим неблагополучием, ростом смертности взрослого населения и снижением уровня рождаемости, падением ценности и значимости семьи в становлении личности ребенка, потерей межпоколенных связей.

Таким образом, мир детства – это период жизни, в котором ребенок постигает все многообразие связей и отношений, где он доверительно открыт миру и

мир открывается ему гармоничными и контрастными сторонами, это тот период времени, который подвластен только ребенку. Что касается мира взрослых людей, то он должен стать пространством комфортного окружения мира ребенка и его детства. Основной задачей взрослого человека должна стать потребность научиться гармонизировать собственные отношения с ребенком, обучение его способам взаимодействия со сложным и удивительным миром природы, людей, предметов, искусства и собственным миром. Данное обстоятельство будет являться залогом физического, психического и социального здоровья ребенка с целью выполнения им в дальнейшем основных социокультурных функций бытия.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ХУДОЖЕСТВЕННО – ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Назарова Н.В., г. Витебск

Модель белорусской национальной системы образования, включающей в себя различные структурные звенья, позволяет изменять существующие подходы к осуществлению художественного образования, базирующегося на национальной (белорусской) и мировой художественной культуре. Разрабатывать и вводить в учебные программы дисциплины и курсы культурологического цикла. Осуществлять работу, учитывая закономерности эстетического формирования человека, его индивидуальные склонности и особенности.

Период дошкольного детства является благоприятным в общении детей с искусством и развитии у них способности к художественно – эстетической деятельности, которая развивается в единстве с развитием языка, способности к абстрагированию, обобщению и умозаключению. Постепенно у ребенка формируется эстетическое отношение к действительности, на основе которого развивается эстетическое сознание, способствующее зарождению нужды и потребности в красоте.

В раннем периоде становления эстетического сознания интеллектуальный фактор является главенствующим обуславливающим возможность эстетической функции сознания, ее качественной специфики. Уже ко второму году жизни ребенка выявляются такие эмоции как интерес, радость, удивление, страх и т. д. в то время, как заметных следов эстетического отношения к действительности у него не обнаруживается. По мере развития интеллектуальных возможностей у ребенка появляются новые эмоциональные возможности, гораздо более сложные по своей природе, связанные с сугубо социальной сущностью человека. К 3-4 годам ребенок осознает самостоятельность своего “ Я”. У него проявляются основы его личности, формирующиеся в ходе освоения социально – практического опыта. Появляются первые ростки достаточно полноценного эстетического отношения к действительности, которые интенсивно развиваются. Эстетическое отношение выступает как особого рода субъект – объектная

связь предполагающая наличие определенных объективных и субъективных условий, позволяющих эстетическому отношению существовать в его качественной определенной форме заключающейся (на данном этапе, первоначально) в “незаинтересованном” характере эмоций, относительно еще несформированных и нестабильных. Следовательно, от взрослого присутствующего при восприятии объекта зависит степень его привлекательности, возникновение желания его созерцать, использовать в своих “творениях” самим ребенком. Однако, еще до семи – восьмилетнего возраста не наблюдается эстетическое отношение к чему-либо в достаточно полной форме, так как его проявление сопровождается и во многом подавляется различными субъективными и объективными факторами. Но, несмотря на этот достаточно длительный процесс ребенок уже начинает нуждаться в красоте, в проявлении своих эстетических способностей.

По мнению В.В.Давыдова духовная нужда в красоте у многих людей постепенно превращается в эстетическую потребность наслаждаться музыкой и живописью, поэзией и прозой, скульптурой и графикой. Являясь основой человеческой деятельности, нужда и потребность формируют эмоции, которые неотделимы от них. Эмоции позволяют ставить человеку перед собой жизненно важные задачи, мотивировать их, определять цели и условия их достижения. Посредством познавательных процессов связанных с воображением находить пути и средства к решению поставленной задачи, используя для этого волевые усилия, позволяющие их реализовать в практической деятельности или отказаться от них при условии отсутствия необходимых средств. Проявлять свои творческие способности. Заниматься творческой деятельностью.

Творческая деятельность это активная деятельность субъекта, результатом которой является создание материальных, интеллектуальных, духовных ценностей, продуктов, произведений литературы, живописи, архитектуры, науки. Творчество включает в свою структуру наличие у субъекта способностей, знаний, умений, навыков, эгомотивировок – эгоинтенций, которые способствуют воссозданию или производству каких – либо предметов, продуктов, вещей, отличающихся самобытностью, уникальностью, полезностью, рациональностью в представлениях других субъектов, групп, альянсов.

Творческая художественно-эстетическая деятельность ребенка до семи-восьми лет ничего общего с творчеством взрослого человека, занимающегося созданием собственного художественного произведения, не имеет. Дети в своих работах выражают образы внутреннего мира, воспроизводят окружающие вещи или события так, как они их понимают и чувствуют. Художественное творчество ребенка это серьезный труд, в котором отсутствует граница между нарисованным и реальным миром, так как те события, которые изображаются ребенком, переживаются как реальные. Для художественно-творческой деятельности характерно также наличие игрового характера, отсутствие критического отношения к своим произведениям, стремление к взрослению, развитию и свободе. Ведущими чертами в творческом процессе является внутренняя свобода, вдохновение, озарение, интуиция.

Сформулированные в научной литературе три основных подхода к развитию детского творчества (психолого-педагогический, художественно - практи-

ческий и методический), раскрывающие роль детского творчества в общем развитии ребенка, позволяют определить психологические основания педагогических условий необходимых для его развития: принятия ребенка в его естественном состоянии, эмпатия, создание психологической и методически активной среды.

Работа с детьми предполагает своевременное выявление естественно возникающих потребностей, функционирующих в условиях психологической безопасности, признание безусловной ценности самого индивидуума, создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание и присутствует полная свобода выражения с помощью знаков и символов, причудливости и неожиданности их сочетания. Среда, в которой находится ребенок, должна представлять собой коллектив единомышленников, состоящих из преподавателей (воспитателей) различных видов искусства, родителей и самих детей, других субъектов, способных вступить с ребенком в творческий диалог с помощью слова, музыкальной мелодии, пластического движения, знакового или цветового символа. Взаимодействуя с взрослым, вступая с ним в творческий диалог, ребенок получает необходимые знания, делится своими впечатлениями, обменивается мнениями личностного смысла в эстетической форме. Данный диалог способствует развитию собственного стиля ребенка, обогащению опыта культурными ценностями, направлению его внимания к образцам доброты, красоты, истины. Ребенок все более остро начинает чувствовать и осознавать особую ценность получаемых впечатлений, встреч, неповторимых мгновений, позволяющих соприкоснуться с прекрасным, формирующих эстетическое отношение к миру и предмету, подталкивающих его к поиску возможности удержать полученные впечатления, сохранять их для себя, показывать другим, используя для этого художественную форму: музыкальную, пластическую, словесную или изобразительную. Так, постепенно, ребенок начинает становиться “художником”, “актером”, “музыкантом”, то есть творцом, способным проявлять свои склонности к занятиям искусством, самостоятельно ставить цель и определять пути ее реализации, используя для этого доступные и наиболее выразительные формы ее воплощения. Однако в ходе осуществления деятельности возникают противоречия между замыслом и наличием уровня возможностей, что и образует зону ближайшего развития и создает благоприятную почву для педагогического воздействия, способствующего оснащению ребенка средствами для достижения поставленной цели, которая должна опережать и привлекать средства для ее достижения.

Находясь в таких условиях тот, кто “рожден для искусства”, сможет быстрее выделиться, быстрее найти себя, определиться в будущем как “живописец”, “музыкант” или “актер”, а все остальные, будут иметь возможность соприкоснуться с искусством, проявить себя в художественном творчестве, научатся самостоятельно разбираться в нем, искать общее и особенное, будут чувствовать себя полноценными наследниками творчества своего народа, присваивающего отдельные средства изобразительного языка, присущие профессиональному искусству, обнаруживающие специфические возрастные особенности. Однако, чем меньше ребенок, тем он универсален по своим возможностям. Он не успел

еще развить одни стороны психики, одни группы способностей за счет других, он не успел еще поставить себе границы из собственных достижений. Он еще как будто бы “еще не может ничего” и одновременно он “может все”. Главная задача педагогов работающих с детьми - не переоценить возможности ребенка, предостеречь и уберечь его от перегрузки чрезмерной информацией. Поэтому оценка возможностей ребенка, детского творчества должна быть как можно более уравновешенной, сдержанной, доброжелательной, нести в себе бережное отношение ко всему тому, что создано ребенком, его умом, его руками.

Понимание детьми искусства и их личностное развитие в полной мере зависит от общего культурного уровня и мастерства педагога, от его умения определить средства, позволяющие стать ребенку субъектом собственной деятельности в ходе освоения культурно-исторического опыта. Педагог, работающий с детьми должен обладать необходимыми знаниями и умениями (психолого-педагогическими и искусствоведческими, специальными), способствующими раскрытию особенностей восприятия детьми дошкольного возраста произведений искусства, владению диагностикой выявления особенностей восприятия и методики работы с детьми, умению прогнозировать и планировать образовательный процесс, создавать предметно – развивающую среду. Этому содействует работа по самообразованию и работа с кадрами, проводимая в учреждении. Это могут быть специальные семинары, консультации, выполнение практических заданий, направленных на составление и отгадывание кроссвордов, написание искусствоведческих рассказов, коррекционная работа, коллективные просмотры и анализ видеокассет с записями занятий, культурологическая работа, включающая в себя посещение выставочных и концертных залов, музыкальных и литературных гостиных, театра, организацию творческих выставок педагогов и детей. Проводимая работа формирует у педагога информированность в области искусства и умение выразить художественные предпочтения, которые являются убедительным и адекватным показателем художественно развитой личности. Наличие же и определенных способностей, умений к определенному виду деятельности, позволяют проявлять духовную устремленность, творческую заряженность, активность, направлять их на ребенка, и на собственную самореализацию.

Изучение работы с детьми в дошкольных учреждениях города Витебска позволяет утверждать, что из всех детей охваченных системой дошкольного образования имеют возможность заниматься художественно – эстетической деятельностью все 100 % (2002 г.-14430, 2003 г.-12216). Данная работа предусматривается и осуществляется на основе базисной национальной программы “Пралеска”. Однако многие родители заинтересованы в получении их детьми дополнительного художественно образования. С этой целью в учреждениях организовываются разнообразные студии, кружки, которые посещали в 2002 году 31.4% (4536 детей), в 2003 году 45.4% (5544 детей). Лидируют среди них хореографические, изобразительного искусства, изучения иностранного языка, декоративно-прикладного искусства, экспозиция которых представлена в таблицах (таблица 1, таблица 2).

Охват детей дополнительным образованием дошкольными учреждениями

Таблица 1.

№	Год	Кол-во детей дошкольного возраста			Охват дополнительным образованием					
		всего	БДУ	ВДУ	всего		БДУ		ВДУ	
					кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1.	2002	14430	12710	1720	4536	31.4	36.48	28.4	888	51.6
2.	2003	12216	11261	955	5544	45.4	5000	44.4	544	56.9

Таблица 2.

№	Направление работы	Год	Охват детей		Принадлежность дошкольного учреждения				Место кружка в системе дополнительного образования
			кол-во	%	бюджетное		ведомственное		
					кол-во	%	кол-во	%	
1.	Изобразительное	2002	830	18.3	632	17.3	198	22.3	2
		2003	1281	22.2	1157	23.1	124	22.8	
2.	Хореографическое	2002	1051	23.2	769	21.0	282	31.8	1
		2003	1495	27.1	1353	27.0	142	2.1	
3.	Музыкальное	2002	74	1.6	47	1.3	27	3.0	6
		2003	234	4.3	218	4.3	16	2.9	
4.	Театрально-игровое	2002	79	1.8	57	1.6	22	2.5	5
		2003	102	1.9	102	2.1	0	0	
5.	Декоративно-прикладное	2002	467	10.3	415	11.4	52	5.9	4
		2003	472	8.6	403	8.1	69	12.7	
6.	Фольклорное	2002	20	0.4	20	0.5	0	0	8
		2003	94	1.8	59	1.2	35	6.4	
7.	Конструктивное (изготовление мягкой игрушки)	2002	37	0.8	25	0.7	12	1.4	7
		2003	0	0	0	0	0	0	
8.	Языковое (изучение иностранного языка)	2002	605	13.3	425	11.7	180	20.3	3
		2003	897	16.3	792	15.8	105	19.3	

Определение содержания дополнительного образования родителями осуществляется с учетом интересов детей, финансовых возможностей, но чаще всего они основываются на собственных интересах и желаниях, которые не были реализованы ими в детстве. 73.6% опрошенных респондентов положительно относятся к получению ребенком дополнительного образования, но лишь 17,3% готовы оплачивать данные услуги. Для 14.3% из них характерна сформировавшаяся установка в советский период - получать необходимые услуги, не затрачивая на это дополнительных физических и финансовых средств, 7.2% - финансовая необеспеченность, 28.6% - финансовая нестабильность. Несмотря на данный аспект, взаимодействие базисного и дополнительного образования дает положительный результат, способствующий гармоничному развитию личности ребенка, которое происходит в процессе приобщения ребенка к богатству человеческой культуры, созданному предшествующими поколениями и предоставляет ему возможность заниматься собственной творческой художественно-эстетической деятельностью.

Вывод. Развитию эстетического сознания и формированию эстетического отношения к миру и ко всему прекрасному, нашедшему свое выражение в различных видах и жанрах искусства, возникновению внутренней мотивации, побуждающей ребенка к художественно-эстетической деятельности способст-

вующей заниматься ею содействует взаимодействие трех основных факторов - наличие определенных задатков к деятельности, создание благоприятной психолого-педагогической среды, подбрасывающей творческие идеи, не подавляющей самостоятельности в поиске и нахождении способов их решения, образование соответствующее возрастным возможностям ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоногова Е.В., Леонтьев Д.А. Синтетическая модель восприятия искусства // Психологический журнал . – 2002. – Том 22 - № 2 – С. 140 – 142.
2. Земляная С.И. Взаимодействие педагога и детей в процессе формирования эстетического восприятия произведений изобразительного искусства. – Кострома , 1999.
3. Грибанова М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства). – Пермь, 1999.
4. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003 – Март – апрель.- С. 42 – 49.
5. Заброцкая В.С. Сущность и функции художественного воспитания // Адукацыя і выхаванне. – 2000 - № 8 – С.36 – 41.
6. Канцэпцыя мастацкай адукацыі // Адукацыя і выхаванне. – 1995 - № 5 – С. 50 – 63.
7. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии . – 1998 - № 1 – С. 76 – 82.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Шпак В.Г.

Всестороннее развитие личности в современных условиях немислимо без повышения общей культуры. Она играет важнейшую роль в процессе социального становления и формирования личности, пронизывает все сферы ее жизни и деятельности. Процесс гармоничного формирования личности в системе физического образования нацелен на общекультурное развитие, составной частью которого является физическая культура.

Физическое образование отражает процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания. В процессе физического образования происходит овладение системой научных знаний, познавательных и двигательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравственных, физических и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Целевая установка в физическом воспитании детей и учащихся определяется:

- требованиями современного этапа развития общества и системы народного образования к формированию личности;
- необходимостью единства и преемственности физического образования на всех ступенях системы народного образования;
- возможностью ее конкретизации в критериях эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Интегральной целью физического воспитания для всех ступеней системы народного образования выступает физическая культура личности как органическое единство знаний и убеждений, ценностных ориентаций и мотивационно-потребностной сферы, физического совершенства и практической деятельности.

Физическая культура получает свое воплощение в определенном уровне физического развития, подготовленности и образованности в осознании путей и способов его достижения и проявляется в разнообразных видах и формах деятельности, в т.ч. профессиональной, семейной, общественной, физкультурно-спортивной, рекреативной и др.

Система знаний и убеждений, ценностные ориентации и мотивационно-потребностная сфера личности организуют и направляют ее познавательную и практическую деятельность, определяют активно положительное отношение к физической культуре, сформированную потребность в повседневных занятиях физическими упражнениями, нацеленность на здоровый образ жизни и физическое совершенство, проявление в них самостоятельности.

Физическое совершенство личности предполагает такой уровень здоровья, физического развития, психофизиологических и физических возможностей, который составляет фундамент ее активной, преобразующей, социально значимой деятельности и жизнедеятельности.

Такой фундамент позволяет личности успешно и неограниченно принимать участие в необходимых обществу и желательных для нее видах трудовой (учебной), общественной деятельности без моральных и психофизических издержек; усиливает ее адаптивные возможности и рост на этой основе социальной отдачи (в том числе в учебной деятельности); определяет способность полностью реализовать свои физические возможности в двигательных действиях и умение делать это эффективно.

Практическая сущность физической культуры проявляется в широком диапазоне физкультурно-спортивной активности (познавательной, пропагандистской, организаторской, инструкторской, судейской, в деятельности по самосовершенствованию и саморазвитию).

Реализация целей физического воспитания опирается на основные принципы общей концепции непрерывного образования:

- гуманизацию, усиливающую внимание к личности каждого ребенка и учащегося как высшей социальной ценности; определяющую формирование качеств и свойств личности, которые развивают ее самостоятельность и общественную активность, работоспособность и способность к общению, ориентируют на здоровый образ жизни, эстетические идеалы и этические нормы жизни, нравственные качества, свидетельствующие об активном отношении к обществу.

ву, к труду и его результатам; нацеливающую на оздоровление окружающей среды, условий, в которых живет личность, учится, отдыхает, включена в деятельность;

- демократизацию, наполняющую новыми отношениями общественно-государственную систему физического образования, расширяющую сотрудничество и взаимную ответственность их участников за духовное и физическое совершенствование детей и учащейся молодежи, освобождающую творческую деятельность педагога от регламентации и администрирования; включающую в единый процесс содружества учащихся, семью, школу и общественность для достижения цели физического образования;

- дифференциацию и индивидуализацию, создающие условия для наиболее полного проявления возможностей и способностей детей и учащихся в свободно избранных видах и формах физкультурно-спортивной деятельности, с учетом их ценностных ориентаций, личностных, психофизиологических и физических особенностей;

- деятельный подход, нацеливающий личность на активное выполнение индивидуальных или коллективных программ физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, развивающий познавательные и творческие возможности, способствующий включенности в процесс физического самообразования и самосовершенствования;

- целостность, определяющую такой уровень организации учебно-воспитательного процесса, при котором стимулируется активное развитие личности в целом, взаимосвязь направлений коммунистического воспитания, ориентацию на формирование общей и физической культур детей и учащихся в единстве знаний, умений, навыков, убеждений, творческих способностей.

На каждой ступени образования, от дошкольного до вузовского, физическая культура личности последовательно обогащается новым содержанием и отношениями, приобретает новые качественные оттенки, сохраняя основные элементы целого. Тем самым осуществляется общепедагогический принцип преемственности развития и становления физической культуры личности.

Цель непрерывного физического воспитания и образования находит отражение в следующих уровневых характеристиках развития физической культуры личности:

1. Уровень начального практического приобщения к физической культуре (до 6-7 лет).

Результатом дошкольного воспитания должно явиться формирование:

- эмоционально-положительного отношения детей к физическим упражнениям и играм, закалывающим процедурам и действию оздоровительных сил природы, к правилам личной гигиены, соблюдение режима дня;

- начальных знаний, развитие познавательных интересов и способностей детей в области физической культуры;

- начальных навыков школы естественных движений общеразвивающего характера, основ музыкально-ритмической грамоты, правильной осанки, умения ориентироваться в пространстве, участвовать в коллективных действиях

(играх, танцах и праздниках), проявляя культуру поведения, самостоятельность, организованность и дисциплинированность;

- навыков самообслуживания и ухода за инвентарем для занятий.

2.Уровень начальной грамотности в физической культуре (1-4 классы).

Итогом воспитания и образования в начальной школе является:

- приобщение учащихся к систематическим занятиям физической культурой на основе воспитания интереса и создания мотиваций для развития двигательных способностей;

- углубление знаний о гигиене, закаливающих процедурах, физическом развитии, значении физической культуры в режиме дня; начальные знания по самостоятельному выполнению физических упражнений, народных, подвижных и спортивных игр, использованию их в свободное время для организации здорового досуга и развлечений;

- овладение школой движений; совершенствование музыкально-ритмической подготовки, выполнение роли организатора-групповода, спортивного судьи в процессе уроков, самостоятельных занятий и игр; освоение правил поведения в игровой деятельности и при выполнении физических упражнений; достижение необходимого уровня индивидуальной физической подготовленности, определенного врачом, овладение навыками выполнения утренней гигиенической гимнастики, плавания, использования приобретенных двигательных умений, навыков и физических качеств в повседневной жизни.

3.Уровень базовой образованности (5-9 классы).

Характеризуется:

- устойчивым интересом к занятиям физической культурой и спортом, ориентацией на здоровый образ жизни, начальной включенностью в процесс физического самосовершенствования;

- познанием основных закономерностей, определяющих здоровый образ жизни и деятельности организма при выполнении физических упражнений, способов и приемов организации групповых и индивидуальных занятий; знанием гигиены, профилактики травматических повреждений и умением оказать доврачебную помощь;

- активным участием в физкультурно-спортивной деятельности в соответствии с интересами, запросами и выполнением в ней ролевых функций организатора, пропагандиста, общественного инструктора, судьи и др.; формированием в процессе деятельности социально значимых качеств (коллективизма, дисциплинированности, ответственности, требовательности к себе и товарищам, настойчивости, смелости и др.); умением разрабатывать индивидуальные комплексы и программы занятий для поддержания хорошего физического состояния; практическим владением правилами и навыками одного из национальных видов спорта, спортивной игрой, прикладными упражнениями; особым вниманием к развитию силовых и скоростно-силовых качеств, выносливости, освоением базового уровня нормативных требований, которые могут быть

скорректированы педагогом в связи с особенностями состояния здоровья и физическим развитием личности; овладением методами контроля и самоконтроля за своей физической подготовленностью, умением анализировать результаты тестирования.

4.Уровень углубленной образованности со специальной направленностью.

Формируется в 10-11 классах общеобразовательной школы, профессионально-технических училищах, средних специальных учебных заведениях. Он отражает:

- личностную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни; дифференцированное использование физической культуры, спорта как средств самовоспитания для реализации жизненных и профессиональных планов и намерений, для развития способностей, саморазвития и самоопределения;
- знания, обеспечивающие грамотное использование средств физической культуры в формировании личностных и профессионально значимых качеств, физического совершенствования, здорового образа жизни, в учебной, трудовой деятельности, досуге, семейной жизни; необходимые для руководства самостоятельными знаниями физическими упражнениями, спортом и туризмом;
- практические умения по методически грамотному проведению самостоятельных занятий и занятий с учащимися младших возрастных групп (курсов), владение навыками спортивной и военно-прикладной подготовки, приемами спасения на воде, оказания первой помощи при травмах; осознанное использование теоретических знаний в учебно-тренировочном процессе, направленном на формирование жизненно важных, профессиональных, военно-прикладных, спортивных умений и навыков, физических качеств. Умение на практике применять средства физической культуры и спорта в процессе умственного, нравственного, трудового, эстетического, экологического и правового воспитания.

ШКОЛЬНЫЕ СТРАХИ И ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Погорелова О.В., Богомаз С.Л.

Важное место в исследовании процесса школьной адаптации занимает изучение эмоциональных состояний ребенка. Новые требования, предъявляемые ребенку школой, зачастую не соответствуют тому, к чему ребенок реально готов. Это вносит изменения в эмоциональную сферу школьника, вызывает состояние "затянувшегося" стресса, оказывает негативное влияние на формирование его мотивационной сферы, негативно сказывается на здоровье.

Особое место в многочисленных состояниях личности занимает тревожность как психическое состояние, способное оказывать влияние на формирование школьника и во многом обуславливает его поведение [1].

Про ребенка с повышенным уровнем тревожности, педагоги и родители обычно говорят, что он "боится всего", "очень раним", "мнителен", "повышенно чувствителен" и т.п. Однако это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. А между тем тревожность, в том числе и школьная, - один из предвестников невроза, и работа по ее преодолению - это работа по психопрофилактике невроза.

Достаточно высокий уровень школьной тревожности детей характерен для периода поступления в школу. Адаптационный период обычно продолжается от одного до трех месяцев. После этого, как правило, положение меняется: эмоциональное самочувствие и самооценка ребенка стабилизируется.

В подавляющем большинстве школ дети в этот период учатся без оценок, что, казалось бы, должно способствовать снижению тревожности. Однако это совсем не так. Школьники без особого труда переводят используемые педагогом значки (солнышко, тучки, улыбающихся и строгих человечков и т.п.) в привычные школьные баллы (в понимании значков им активно помогают родители) [3].

Школьная тревожность является сравнительно мягкой формой проявления эмоционального неблагополучия. Однако характер обучения в том виде, в каком он имеет место во многих школах, способен вызвать и углубить тревожность учащихся.

С другой стороны, всякая познавательная деятельность неизбежно сопровождается чувством тревоги. Сама ситуация познания неизвестного, разрешения непонятого всегда таит в себе неопределенность, противоречивость. Полностью ликвидировать причины возникновения тревоги можно было бы, лишь устранив трудности познания. Развитие ребенка, его научение наилучшим образом происходит не в условиях полного отсутствия тревоги, а в том случае, когда она находится на оптимальном уровне и ребенок владеет адекватными способами борьбы с нею [1].

Конечно, тревожность не является единственной причиной психоневрологических нарушений у детей, однако большинство проблем, вызывающих беспокойство родителей и учителей и препятствующих нормальному развитию ребенка, а также большая часть проявлений негативных форм поведения школьников связана с их эмоциональной нестабильностью, а в конечном счете с тревожностью.

Социальная позиция школьника накладывает на него чувство ответственности, долга, обязанности, может спровоцировать появление страха "быть не тем". Ребенок боится не успеть, опоздать, сделать не то, не так, быть осужденным и наказанным. В младшем школьном возрасте страх "быть не тем" достигает максимального развития, т.к. дети стараются овладеть новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и очень переживает по поводу отметок [2]. Понятие страх перед школой указывает на объект, который вызывает страх, а также частично на причину страха. В широком смысле слова названный страх - страх перед учебными и воспитательными ситуациями (страх перед учителями, сверстниками, перед занятиями и их содержанием, школьными правилами, экзаменами и плохими оценками, школьными и родительскими требованиями и т.д.).

Выделяют следующие причины возникновения "школьного страха":

1. Поведение и личность учителя: авторитет, упреки, насмешки, целенаправленные унижения, невнимание, телесные наказания, учеба и дополнительные задания как наказание, лишение вознаграждения за проявления активности, а также неуверенность, страх и психоневротизм учителя- все это провоцирует негативные и эмоционально-холодные отношения в классе и снижения успеваемости в учебе.

2. Содержание учебного материала: именно оно может содействовать возникновению у учеников страха и снижению успешности учебной деятельности в том случае, если информация сложна и недоступна пониманию, учебно-психологическая структура не продумана, цель учителя не конкретна.

3. Школьная успеваемость и ее оценивание: прежде всего это чрезмерно строгое оценивание, частые сравнения оценок, резкие высказывания в конкретизации учебного материала, повышенная требовательность к себе при низкой успеваемости и затруднениях в учебе ученика.

4. Ситуация экзамена: возникновению страха может способствовать незнание требований на экзамене, "давление времени", длительность экзамена, длительность ожидания, строгий надзор, употребление вопросов "ловушек" т.п.

5. Отношения учеников между собой: в ряде случаев страх перед школой вызван конфликтом со сверстниками, боязнью проявлений физической агрессии с их стороны, конкуренцией вместо кооперации, насмешки и компроментирование, лишение признания. Особенно это характерно для эмоционально чувствительных социокультурно и педагогически запущенных детей.

6. Поведение, взгляды и притязания родителей: постоянное требование выполнения норм, упреки, домашний арест, эмоциональный холод, завышенные требования, отсутствие интереса, страх родителей перед школой, психоневротизм родителей и т.п.

7. Возможность (субъективных или объективных) неудач, недостаточная аффективная и когнитивная переработка эмоционального переживания, судороги, блокирование- все это также является причинами возникновения страха [4].

Чаще всего подобные страхи с возрастом меняют свой характер, иногда исчезают совсем. Но, принимая длительный характер, они вызывают у ребенка чувство бессилия, неспособность справляться со своими чувствами, контролировать их.

Для профилактики школьных страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста важно много внимания уделять психогигиене и созданию таких условий, в которых могла бы формироваться эмоциональная уверенность учеников, поддерживаемая учителями. Не менее важной является и та ситуация, которая складывается у начинающего ученика дома. Те отношения, которые создаются у ребенка с близким семейным окружением, играют решающую роль в возникновении и стабилизации школьных страхов.

Нами было проведено исследование, направленное на изучения уровня и характера страха и тревожности, связанных со школой у детей младшего школьного возраста. Исследование проводилось на базе Октябрьской средней школы Витебского района. Объем выборки, участвующей в исследовании - 32 ученика. Объектом исследования являлись дети младшего школьного возраста. Предметом исследования- школьные страхи и тревожность. В ходе исследова-

ния проверялась следующая гипотеза: школьные страхи и тревожность у детей младшего школьного возраста зависят от успеваемости. Для проверки данной гипотезы использовался тест школьной тревожности Филлипса. Методика переведена и адаптирована Е.В.Новиковой. Данный опросник ориентирован на выявление высокого уровня тревожности, проявляющейся в различных учебных и социальных ситуациях школьного взаимодействия. Особенностью и главным преимуществом перед многочисленными опросниками, фиксируемыми так называемую "базовую" или "личностную" тревожность, является его деятельностная направленность. Опросник позволяет не только определить общий уровень тревожности, но и найти сферу преимущественной локализации тревожных проявлений. То есть появляется возможность говорить о причинах и предполагающих предпосылках негативных эмоциональных переживаний ребенка.

По результатам исследования была составлена сводная ведомость.

Показатели тревожности	Количество учащихся			Процентный показатель		
	Уровень			Уровень		
	А	Б	В	А	Б	В
Общая тревожность в школе	21	7	4	66	22	12
Переживание социального стресса	23	5	4	72	16	12
Фрустрация потребности в достижении успеха	25	5	2	78	16	6
Страх самовыражения	22	5	5	68	16	16
Страх ситуации проверки знаний	20	5	7	62	22	16
Страх несоответствия ожиданиям окружающих	20	7	5	62	22	16
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	20	7	5	62	22	16
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	24	6	2	75	19	6

Где А- меньше 50%; Б- больше 50%, но меньше 70%; В- больше 70%.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что наша гипотеза подтверждается, т.е. высокий уровень школьных страхов и тревожности наблюдается у детей с низкой успеваемостью. Также был проведен опрос учителей, который показал, что среди младших школьников, испытывающих устойчивую и интенсивную школьную тревожность, дети с низкой успеваемостью. В результате проведенного исследования, было выявлено, что около 9% от общего числа выборки имеют высокий уровень тревожности.

Для снятия тревожности у младших школьников были предоставлены коррекционные приемы и методы. Работая с тревожными детьми, следует учитывать их особое, специфическое отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Такие дети чрезвычайно чувствительны к результату собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неудач. Большое внимание должно уделяться поддержанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы ребенок чувствовал, что его принимают и ценят вне зависимости от его поведения и успехов. Через оценку взрослого, сверстника он понимает, что может, что не может, что умеет, а чему должен еще поучиться.

Также были предложены следующие рекомендации для преодоления школьной тревожности у младших школьников:

1. Смягчить, снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника. Это важно не только с точки зрения переживания удовлетворенности -неудовлетворенности, но и потому, что гипертрофированные потребности, порождая бурные эмоциональные реакции, препятствуют формированию продуктивных навыков деятельности, общения.

2. Вести работу по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях.

3. Развить и обогатить оперативные навыки поведения, деятельности, общения с тем, чтобы новые навыки, более высокого уровня, позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотива, чтобы дети могли свободно выбрать продуктивные формы.

4. Учитывая конфронтациональный характер тревожности как личностного образования, максимально "укрепить" конкурирующие образования [2].

Таким образом, проблема школьных страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста на сегодняшний день является актуальной и требует к себе особого внимания как со стороны педагогов, так и со стороны родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гормоза Т.В. Проблема детской тревожности // Адукація і вихаванне. 1997, №3.

2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. ТЦ "Сфера", М., 1996.

3. Прихожан А.М. Под гнетом школьных требований // Школьный психолог. 2001. №12.

4. Сенько Т.В. Страх как психологическая проблема (страх перед школой) // Адукація і вихаванне. 1997. №7.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ ПРОСОЦИАЛЬНОГО И АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Кухтова Н.В.

Напряжённая, 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 отчуждённость, повышенная тревожность, безразличие, но и цинизм, жестокость, агрессивность и асоциальное поведение детей. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребёнка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. Эти проблемы затрагивает общество, вызывая глубокое беспокойство педагогов и родителей. Чтобы избежать этого, следует изучать психологические детерминанты просоциального поведения, которые в обратном полюсе дают информацию об асоциальности и позволяют определить какие факторы влияют на проявление просоциального и асоциального поведения.

Для этого был апробирован ряд психодиагностических методик по изучению личностных детерминант просоциального поведения: личностные особен-

ности, принятие морального решения, эмпатии, альтруизма, помогающего поведения. В частности использовались следующие методики: ПДТ (психодиагностический тест), опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиена, Н. Эпштейна), “Диагностика социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере” О.Ф. Потёмкиной (шкала “альтруизм-эгоизм”), “направленность личности” (В. Смейкла и М. Кучера), которые позволили установить взаимосвязь уровней просоциального и асоциального поведения подростков [4,6,8,9].

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязь уровней просоциального и асоциального поведения подростков (13 – 14 лет).

Изучение просоциального и асоциального поведения **мальчиков** показало, что, чем выше совесть, тем выше просоциальное поведение, чем выше психическая неуравновешенность, тем выше просоциальное поведение, чем выше альтруизм, тем выше просоциальное поведение, чем выше робость, тем выше просоциальное поведение, чем ниже расторможенность, тем выше асоциальное поведение, чем выше сензитивность, тем выше просоциальное поведение, чем выше направленность на взаимоотношения, тем выше просоциальное поведение, чем выше направленность на задание, тем выше просоциальное поведение, чем выше направленность на себя, тем выше просоциальное поведение, чем выше интроверсия, тем выше просоциальное поведение. (см. рис.1,2)

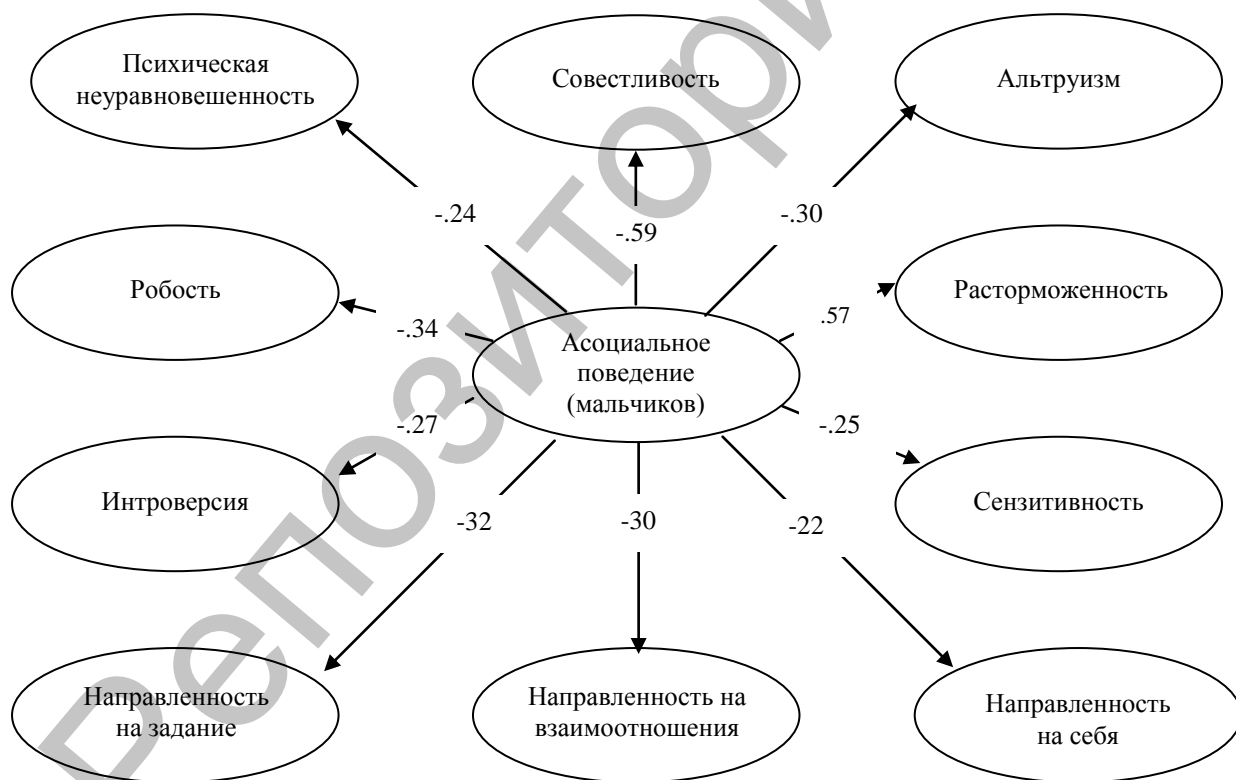


Рис 1. Асоциальное поведение подростков (мальчиков)

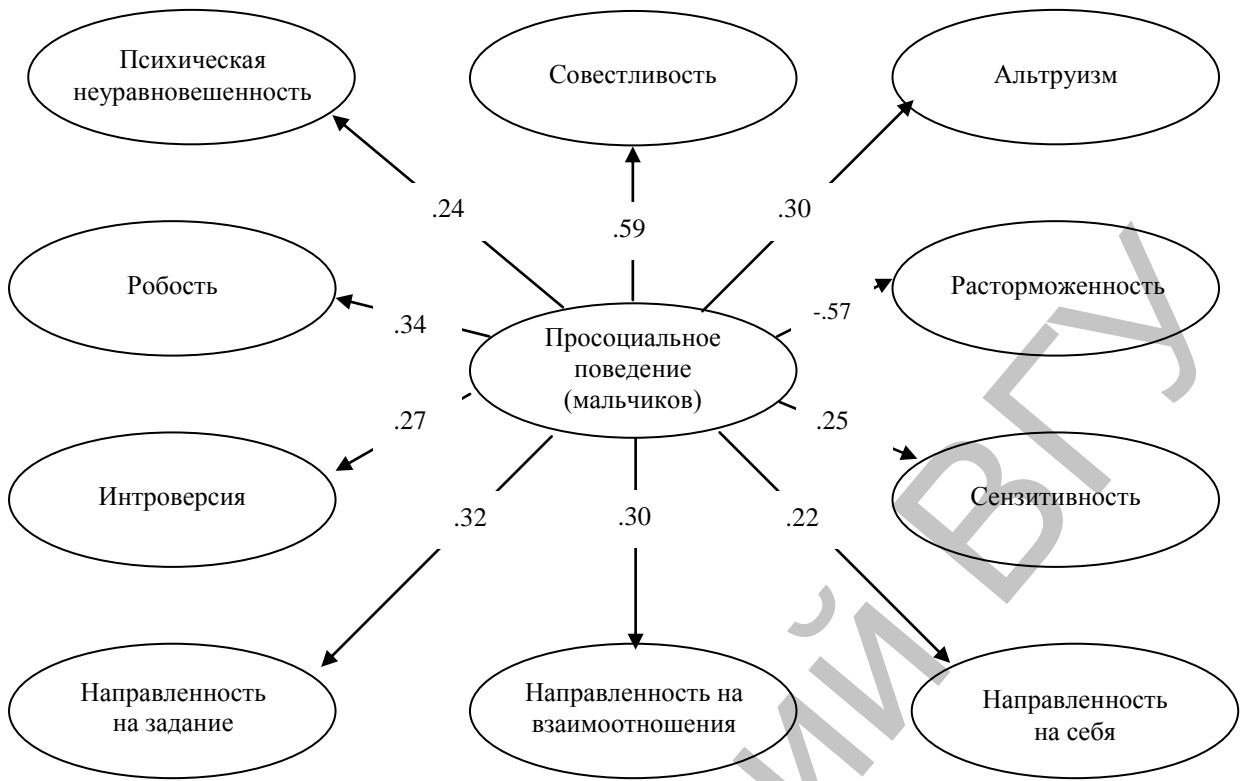


Рис 2. Просоциальное поведение подростков (мальчиков)

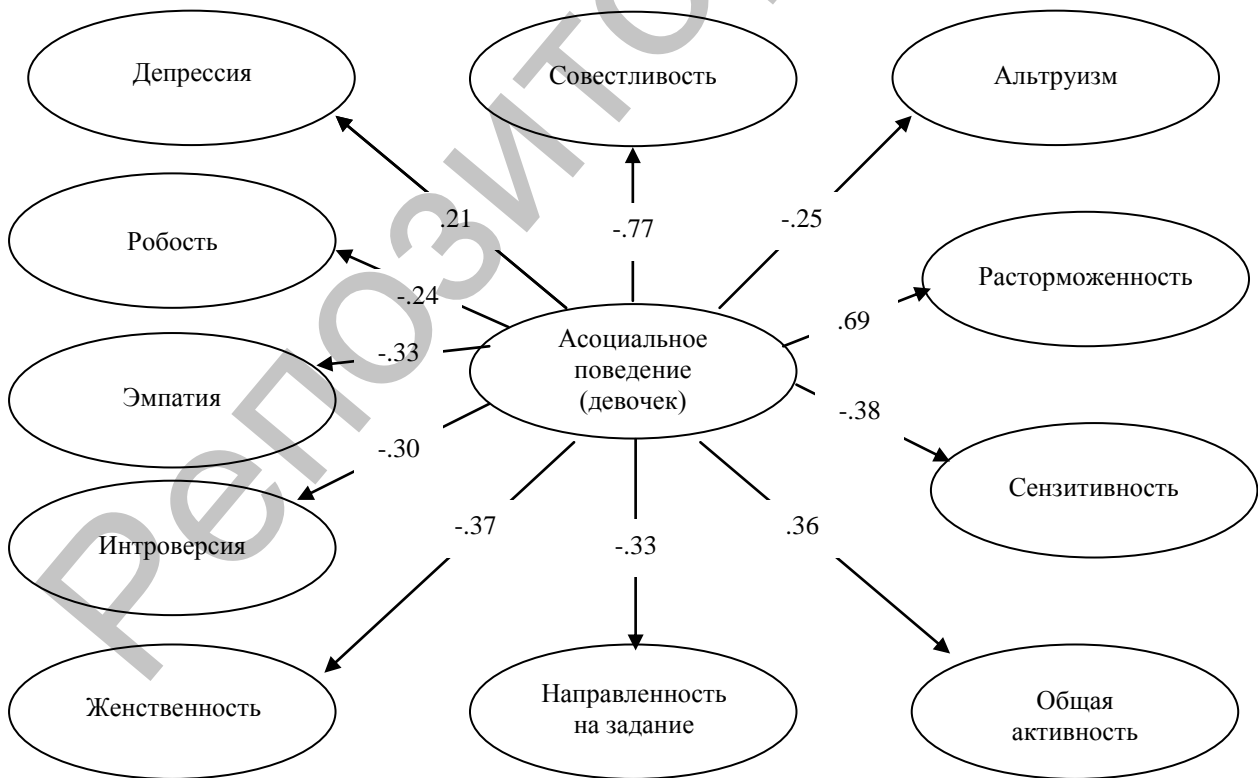


Рис 3. Асоциальное поведение подростков (девочек)

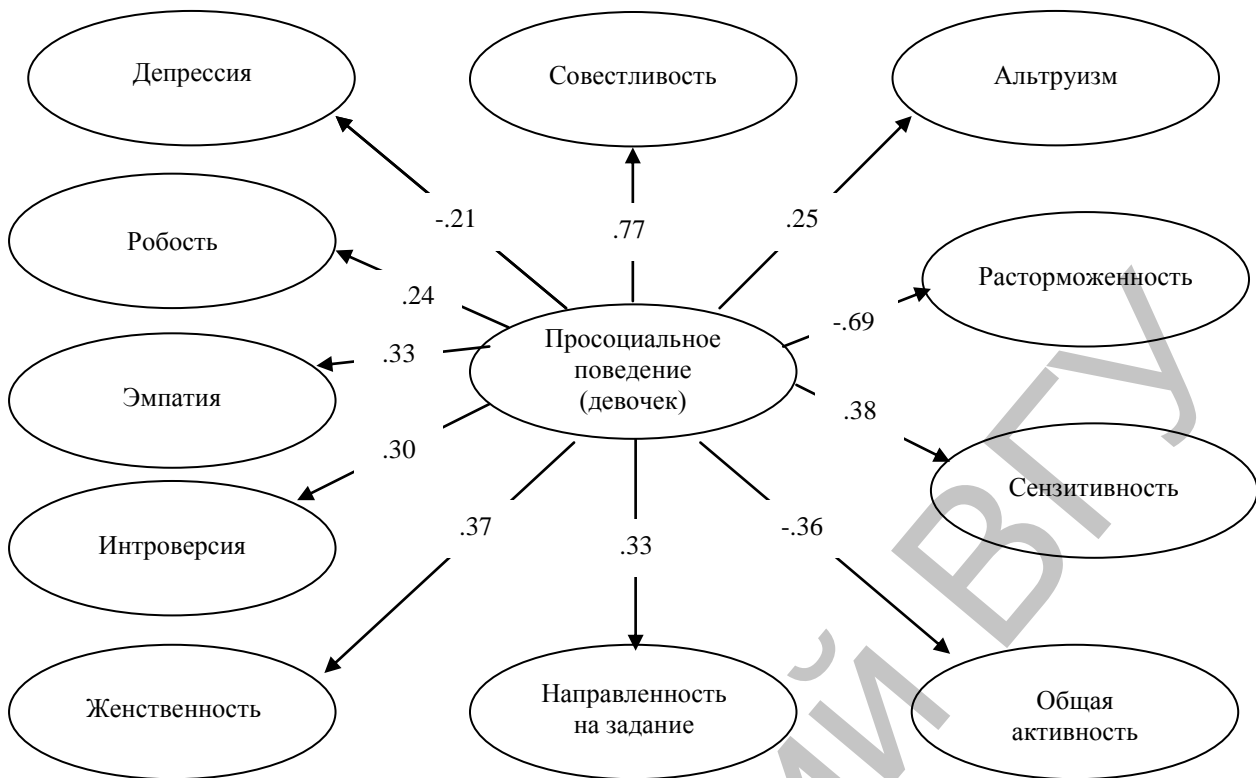


Рис 4. Просоциальное поведение подростков (девочек)

Изучение просоциального и асоциального поведения показало, что у *девочек*, чем ниже депрессия, тем выше просоциальное поведение; чем выше совесть, тем выше просоциальное поведение; чем выше альтруизм, тем выше просоциальное поведение; чем выше эмпатия, тем выше просоциальное поведение; чем ниже расторможенность, тем выше просоциальное поведение; чем выше сензитивность, тем выше просоциальное поведение; чем ниже общая активность, тем выше просоциальное поведение; чем выше направленность на задание, тем выше просоциальное поведение; чем выше женственность, тем выше просоциальное поведение; чем выше интроверсия, тем выше просоциальное поведение. (см. рис. 3,4).

Анализ данных позволил определить психологические особенности личности с асоциальным и просоциальным поведением. На основе проведенного корреляционного анализа была также составлена типология просоциального поведения детей и установлены значимые независимые переменные, определяющие возникновение просоциального и асоциального поведения.

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

В некоторых случаях могут возникать чувства беспокойства и боязливости. В общении, как правило, тактичен, но не всегда деликатен. Порой для него характерны повышенная напряженность и возбудимость. Чрезвычайно заботится о своем личном престиже, болезненно реагирует на критику и замечания. В

поведении его отличает эгоистичность, самодовольство и чрезмерное самомнение.

Заботится только о своих интересах. Хорошо представляет цели других людей, но сознательно пренебрегает ими. Интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей. Он занимается преимущественно собой, игнорируя людей и работу, которую обязан выполнять.

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

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

Имеет выраженное стремление к достижениям и успехам и похвалы со стороны взрослых. Чаще всего уклоняется от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывает ответственность и работу на плечи других людей.

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

Уравновешен, спокойно воспринимает критику и замечания, если они не чрезмерны. По многим вопросам имеет свое собственное мнение и старается его отстаивать. Склонен скорее к сотрудничеству и компромиссам, чем к соперничеству. В меру чувствителен и утончен, имеет хороший художественный вкус. В жизни в равной степени руководствуется как логикой и разумом, так и эмоциями. Испытывает тягу к фантазированию и эстетическим занятиям. Чаще всего озабочен проблемами окружающих, склонен к самоанализу и самокритике.

Ему характерны неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей. Отдает предпочтение активной деятельности, стремится быть на виду и во все вмешиваться. Обладает организаторскими способностями и лидерскими качествами.

Подростку присущи естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к людям, добро-

та и мягкосердечие, общительность. Имеет много друзей и знакомых, легко сходится с людьми, охотно принимает участие в групповых мероприятиях, любит работать и отдыхать в компании.

Готов отложить в сторону собственные интересы, чтобы иметь возможность сосредоточить своё внимание на нуждах другого человека, сделать всё зависящее, чтобы помочь другому человеку, при этом не требуя ничего взамен. Старается поддерживать хорошие взаимоотношения, выполнять задания и оказывать искреннюю помощь людям. Проявляет большой интерес, когда речь идёт о коллективной деятельности и стремится вносить какой-нибудь вклад в осуществление трудовых заданий группы. Несмотря на свои личные интересы, такой человек охотно сотрудничает с коллективом. В коллективе стремится отстаивать своё мнение, которое считает полезным для общества.

Профиль асоциальной девочки. Обычно легкомысленна, небрежна и безответственна. Часто уклоняется от выполнения своих обязанностей, небрежно относится к законам и моральным нормам. В поведении не хватает чувства ответственности и реализма, в суждениях — зрелости и здравомыслия.

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

Имеет слабо выраженное стремление к достижениям и успехам. Чаще всего уклоняется от выполнения дополнительных обязанностей, охотно перекладывает ответственность и работу на плечи других людей. Занимается преимущественно собой, игнорируя людей и работу, которую обязан выполнять. Заботится только о своих интересах. Хорошо представляет цели других людей, но сознательно пренебрегает ими. Импульсивна и несдержанна, не умеет или не желает сдерживать удовлетворение своих желаний. Ярко выражено влечение к острым эмоциональным переживаниям. Охотно участвует в деятельности, требующей активности и решительности. Однако отличается импульсивностью, что часто приводит к невыполнению обещаний, непоследовательности и беспечности.

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

зависящее от неё, чтобы помочь другому человеку, при этом не требуя ничего взамен.

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

Для неё характерны естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие, общительность и отзывчивость. Старательна, добросовестна и обязательна. Способна к принятию ответственных решений.

В поведении наблюдается чувство ответственности и реализма, в суждениях — зрелость и здравомыслия. Больше доверяет собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий. Чаще всего озабочена проблемами окружающих, склонна к самоанализу и самокритике.

Чаще всего решительна, но не настолько, чтобы ввязаться в авантюру. Как правило, перед тем, как принять решение, всесторонне взвесит все "за" и "против". Трудностей в общении не испытывает, без труда может установить контакт даже с незнакомым человеком, в коллективе сторонник "золотой середины". Имеет много друзей и знакомых, легко сходится с людьми, в одиночестве скучает, охотно принимает участие в групповых мероприятиях, любит работать и отдыхать в компании.

Сравнительный анализ показателей личностных детерминант просоциального поведения показал, что для мальчиков и для девочек общими являются: совестливость, альтруизм, расторможенность, сензитивность, направленность на задание, интроверсия, робость. Однако для девочек ещё присущи – общая активность, женственность, эмпатия, депрессия, а для мальчиков – направленность на себя, направленность на взаимоотношения, психическая неуравновешенность.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет определить половые различия в рассматриваемых личностных детерминантах и составить профили асоциального подростка (мальчика и девочки) и просоциального подростка (мальчика и девочки), а также установить, что существует обратная взаимосвязь между просоциальным и асоциальным поведением подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйнерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: прайм-Еврознак, 2002. – 560с. (Серия “Психологическая энциклопедия”).
2. Арямов И.А. Особенности поведения современного подростка. – “Педагогика”, Т.2., 1928.
3. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 512с.; ил. (Серия “Мастера психологии”).
5. Калинин С.И. Компьютерная обработка данных для психологов / Под науч. Ред. А.Л. Тулупьева. СПб.: “Речь”, 2002. – 134с.

6. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 528с.: ил. (Серия “Практикум по психологии”).

7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: Социально-психологический центр, 1996. – 349с.

8. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512с.

9. Фурманов И.А., Пергамещик Л.А. Психодиагностика и психокоррекция личности – Учеб.-метод. Пособие. – Мн. Народная асвета, 1998. – 64с.

ФОРМЫ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ КОЛЛЕДЖА ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ

Краско М. М.

*Природа наша возделываема.
Сами фундаменты, хотя и медленно,
необходимо должны изменяться по
мере роста всё новых и новых условных связей.*
А. А. Ухтомский

В работе с обучаемыми возникает необходимость организовать деятельность по целенаправленному воздействию на развитие одарённых учащихся или обеспечить условия для роста каждого индивида в зависимости от уровня его креативности.

Креативность – это системное качество, которое включает свойства, как биогенетического фактора, так и социокультурного. Неповторимость *психики* отдельного индивида, связанная с особенностями биогенетического строения и развития организма будет составлять качество, которое называется индивидуальностью. Она проявляется и формируется в деятельности. В связи с этим мы в Витебском государственном индустриально-педагогическом колледже создали кружок “Креатив”, который ставил перед собой следующие цели:

1. Подбор определённых упражнений, оказывающих влияние на развитие креативности в этом возрасте.

2. Оказание психологической помощи и поддержки учащимся, у которых возникают трудности, связанные с процессом адаптации к новому учебному заведению.

Занятия проводились в виде социально-психологического тренинга, в процессе которого активизируется знакомство с новым окружением, налаживается неформальное общение и задаётся положительный эмоциональный тон общения. Главное – это постоянно совершенствовать творческие способности. А для этого необходимо как можно больше решать неординарных, пусть даже и не крупных задач. Каждая из таких решенных задач позволяет человеку решать и другие, более сложные, проблемы.

Далее мы предлагали тематический план кружка “Креатив”.

Занятие №1

1. Знакомство. Упражнение "Снежный ком".

Каждый участник повторяет имя соседа сидящего рядом ровно так, как произнёс его хозяин имени и произносит своё так, как хотел бы, чтобы его называли в группе.

2. Кратко о себе в письменной форме (можно с юмором).

Здесь просматривается сближение понятий, лёгкость ассоциирования и отдалённость ассоциируемых понятий, смысловое расстояние между ними. Эта способность проявляется в синтезе острот.

3. Руководитель в общих чертах рассказывает о предстоящих занятиях.

Занятие №2

1. Рефлексия предыдущего занятия. (Все по очереди)

2. Тест юмористических фраз (ТЮФ).

Тест юмористических фраз (А. Г. Шмелёв, В. С. Бабина)

ТЮФ – оригинальная компактная методика диагностики мотивационной сферы человека, соединяющая в себе достоинства стандартизованного измерительного теста и проективной техники.

В основе методики лежит приём свободной тематической классификации многозначных стимулов – юмористических фраз. Появление крупного класса является свидетельством наличия сверхзначимого (доминирующего) мотива, предметное содержание которого соответствует предметному содержанию этого класса.

Стимульный материал состоит из 100 юмористических фраз, из которых 40 фраз являются многозначными (испытываемые в зависимости от собственной интерпретации усматривают в них то одну, то другую тему из тех же 10 основных).

3. Домашнее задание. Работа над эмблемой и девизом кружка.

Занятие 3

1. Рефлексия (все сидят на стульях, образуя круг).

2. Тренинг. Все участвуют.

а) Разминка.

б) "Мои сильные стороны".

в) Игра "Пингвин" или "Ассоциации".

Занятие 4

1. Краткий ориентировочный тест (КОТ).

2. Слепой и поводырь.

3. Подготовиться к чтению любимых стихов.

Занятие 5

1. Ритуал "Приветствие".

Своей ладонью руководитель касается ладони каждого участника, встречаясь с ним взглядом.

2. Рефлексия предыдущего занятия.

3. Прогрессивные матрицы Равенна.

4. Как выполняется домашнее задание "Эмблема и девиз"?

5. Ритуал "Прощание".

Занятие 6

1. Ритуал, рефлексия.
2. Тест структуры интеллекта Амтхауэра. (1 – 4 субтесты).
3. Прощание.

Занятие 7

1. Продолжение теста Амтхауэра. (5 – 9 субтесты).
2. Обработка результатов.

Занятие 8

1. Тесты Торренса:
 - а) Тест употребления предметов.
 - б) Рассказ по картинке.

Занятие 9

1. Незавершённые фигуры.

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

Определяются: гибкость и оригинальность ответов.

2. Опросник Г. Дэвиса.
3. Тест Липпмана "Логические закономерности".

Занятие 10

1. Решение необычных ситуаций (проблем).

Предлагается всей группе подумать и написать каждому решение необычных ситуаций. Например:

- а). Что будет на Земле, если все люди станут легкими как пушинки?
- б). Через три дня вся наша планета будет залита водой, превратиться в один океан. Что Вы будете делать?
- в). На Землю высадилось несколько тысяч инопланетян, в том числе рядом с Вашим домом. Что Вы предпримете?

Вызываются 4-5 человек зачитать свои решения вслух, включая в работу тех, кто еще публично не выступал.

Оценивается оригинальность и объем ответов. Вся группа поощряется за активную и творческую работу.

2. Методика "Четыре скрепки".
3. Тест "Несуществующее животное".

Занятие 11

1. Задача "Девять точек".

Инструкция. Провести, не отрывая от листа руки, через все 9 точек 4 прямых отрезка, не проводя дважды по одной линии. Время решения не ограничивается.

2. Из 6 спичек сложить четыре равносторонних треугольника.
3. Тест "Дом, дерево, человек".

Занятие 12

1. Какие ассоциации у вас вызывает воздушный шар?
2. Прошлое, настоящее и будущее.
3. Ситуационная и личностная тревожность. *Тест Спилбергера.*

Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (ШРЛТ) Ч. Д. Спилбергер и Ю. Л. Ханин.

Занятие 13

1. Что можно придумать на базе окружностей (одной, двух, трёх)?
2. Прочитайте любимые стихи. *Их можно записать на магнитофон.*

Занятие 14

1. Тест Айзенка.
2. Упражнение "Пословицы и поговорки".

Каждому участнику предлагается пословица или поговорка на карточке. Нужно другими словами объяснить смысл пословицы так, чтобы кто-нибудь из участников назвал её.

Занятие 15

1. Работа над созданием модели одежды, причёски по творческому источнику.

Занятие 16

1. Упражнение "Слепое слушание".

Цель: продемонстрировать участникам группы неэффективность передачи информации без обратной связи.

2. Мозговой штурм "Эмблема и девиз".

Занятие 17

1. Подведение итогов конкурса "Эмблема и девиз".
Завершение работы кружка.

Советы тем, кто оказывает влияние на развитие творческих способностей учащихся.

1. Помогайте в удовлетворении основных человеческих потребностей (чувство безопасности, любовь, уважение к себе и окружающим), поскольку человек, энергия которого скована основными потребностями, менее способен достичь высот самовыражения. Уважение к учащемуся и интересам его – основа творческого развития.

2. Избегайте неодобрительной оценки творческих попыток учащегося. (Можно дать тактичный совет, как улучшить его произведение, до того как оно выполнено).

3. Будьте терпимы к странным идеям; уважайте любознательность.

4. Предоставляйте возможность работать самостоятельно, самому заниматься своими делами. Избыток "шефства" может затруднить творчество.

5. Помогайте человеку справляться с разочарованием и сомнением, когда он остается один в процессе непонятого окружающими творческого поиска: пусть он сохранит свой творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о признании окружающими.

6. Находите слова поддержки для новых творческих начинаний учащегося, избегайте критиковать первые опыты – как бы ни были они неудачны. Относитесь к ним с симпатией и теплотой: человек стремится творить не только для себя, но и для тех, кого любит.

7. Способствуйте порой полагаться в познании на риск и интуицию: наиболее вероятно, что именно это поможет совершить действительное открытие.

8. Помогайте избежать общественного неодобрения, уменьшить социальные трения и справиться с негативной реакцией окружения путем обучения навыкам сотрудничества и общения. Чем шире мы открываем возможности для конструктивного творчества (в условиях умеренного социального конформизма), тем плотнее закрываются клапаны деструктивного поведения. Человек, лишенный позитивного творческого выхода, может направить свою творческую энергию в совершенно нежелательном направлении.

9. Находите учащемуся сверстников с такими же способностями. Нельзя позволять полностью погружаться в одиночество и избегать общения.

10. Нельзя форсировать неординарные умственные способности учащегося, теряя в этом чувство меры. Способствуйте занятиями музыкой, чтением, танцами или спортом.

11. Используйте личный пример творческого подхода к решению проблем.

12. Широко используйте вопросы проблемного типа применительно к самым разнообразным областям.

13. Обогащайте окружающую среду учащегося новыми разнообразными ситуациями с целью развития любознательности.

ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Алексеенок Д.В.

Студенческий возраст (18-23 года) - это промежуточный период между юношеством и молодостью, время бурных изменений в личностной сфере. Однако следует принять во внимание то, что относительная непрерывность развития все еще “склеивает” эти периоды вместе. Поэтому выше обозначенный возраст будет упоминаться ниже как “студенческий”.

Юность не решает проблемы, ответы на которые может уже дать взрослый человек – вопросы об отношении к существующему обществу, о призвании (профессии), о социальных ролях и образах жизни. Студенческий возраст отличается от юношества тем, что ему присуща борьба между развивающейся автономией и нарастающим процессом включения в общество, если сравнивать с борьбой юношества за самоопределение. Самоопределение выступает как основа существования и появления самосознания человека; играет центральную

роль при выборе карьеры. Личностное самоопределение как психологическое явление возникает на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста. Достаточное количество изменений в развитии профессионального самоопределения происходит во время юношеского периода и годов ранней молодости [1,5,6].

Л.И.Божович выделяет “двуплановость” личностного самоопределения, которая заключается в том, что оно осуществляется одновременно с одной стороны - как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а с другой – как неконкретные поиски смысла своего существования.

Потребность в поисковой активности, в самоопределении, в протраивании жизненных перспектив является важной социальной потребностью студенческого возраста [1].

Юношеский возраст отличается переживанием особой необходимости собственной целостности, интегрированности, отмечается необходимость в руководстве, в присутствии человека, задающего саму возможность такой интегрированности как цели, как жизненной перспективы, стремление к которой не является фантомным, утопичным, бессмысленным. Мировоззрение связано с решением смысловых проблем. Явления действительности интересны не сами по себе, а в связи с собственным отношением к ним. Так же человек уже готов к осуществлению подвига собственной жизни, реализуемой своими же усилиями. Значит, он готов и к целостному, правдивому, реалистичному отношению к факту своего собственного существования. Надо согласиться с тем, что именно переживание ценности, неповторимости своего “Я” как частицы мирового многообразия вызывает в человеке желание жить [10].

Кроме проблемы независимого существования своего “Я”, в этом возрасте актуальными для развития становятся задачи независимого существования в целом. Для их осуществления необходимы умения и навыки организации своей социальной жизни, в том числе важнейший навык принятия ответственных решений, характеризующих возрастные особенности развития личности на границе юношеского периода и молодости [6].

Примерно в возрасте 14-18 лет индивиды развивают идеи, касающиеся профессии, которые вплетены с их уже сформированным самосознанием. Между 18 и 22 годами они сужают свои варианты при выборе профессии и начинают деятельность, которая дает возможность познать, прочувствовать выбранную профессию. Естественно понятно, что в данном случае возрастные границы скорее приблизительны, чем строго определены.

Развитие “Я” в период взросления можно рассматривать с двух точек зрения: созревания и выработки статуса. Первое представляет собой непрерывное развитие процессов, начавшихся в детстве (например, достижение большей независимости, повышение устойчивости к фрустрациям), второе включает особенности, еще скрытые в детском возрасте, впервые проявляющиеся у подростков и окончательно формирующихся у взрослого человека. Именно в этих условиях “Я” пробует свою силу, через противостояние с другими людьми. Индивиды обретают четкие границы своего психологического пространства, защищающие их от опасности разрушительного воздействия другого [10].

Выбор карьеры – одно из самых ответственных решений, которое принимает человек в жизни. Конечно, можно прервать учебу, если на третьем курсе института молодой взрослый человек, например, поймет, что это не его дело, а

можно через несколько лет оставить работу, которая не нравится. Выбор профессии – как и всякий выбор – это принятие решения при большом количестве альтернативных вариантов и необходимости учитывать различные факторы. Из мечты, где все возможно, абстрактного идеала постепенно должен вырисовываться более или менее реалистичный, ориентированный на действительность план деятельности. Способность принимать решения – это характеристика, которая часто недостаточно развита в этом возрасте. Здесь можно обратиться к таким широким понятиям, как принятие решений в области карьеры, ценностей, семьи и отношений, а так же образу жизни. Принятие решений, вообще, многим людям дается сложно. Здесь играют роль и определенные черты характера (например, нерешительность, неуверенность), и слабая информированность, и неумение взвесить все “за” и “против” и остановиться на единственном, наиболее приемлемом варианте решения. При этом нужно отсеять другие, может быть, заманчивые для данного возраста, но мало реальные или имеющие отдаленные негативные последствия, варианты. При построении профессионального жизненного плана предметом размышлений должен стать не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым нужно к нему идти, оценка объективных и субъективных ресурсов, которые для этого понадобятся. В целом, прежде всего, это необходимость прояснения для себя самого своей же собственной цели.

Жизненный путь личности представляет собой необратимый динамический процесс, характеризующийся категориями прошлого, настоящего и будущего. Его основной “единицей” является событие. С событиями связаны коренные перестройки характера, изменение направления или темпа развития личности. Осознание событий жизненного пути личности, понимание их сущности особенно в студенческом возрасте во многом определяет понимание самого жизненного пути в целом[9].

Будучи молодым, человек может все еще примерять различные роли, выбирать альтернативы, касающиеся будущей профессии, думая о разнообразии стилей жизни, и рассуждая о разнообразии доступных взаимоотношений. Человек, который переходит во взрослость, обычно уже принял некоторые из этих решений, особенно в сфере образа жизни и карьеры.

Для изучения осознания жизненного пути личности в данном возрасте нами была взята методика “Психологическая автобиография”, автором которой является Е.Ю. Коржова[7]. Данная методика позволяет выявить особенности восприятия значимых жизненных ситуаций, а именно – наиболее важных событий в жизни человека. Это особые ситуации, тесно связанные с личностью испытуемого. Называя значительные события своей жизни, человек преломляет их через свое “Я”, поэтому методика Е.Ю. Коржовой предоставляет возможность выявить 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.

В исследовании приняло участие 93 человека. Анализ и интерпретация данных проводилась по следующим параметрам.

1. Продуктивность восприятия образов жизненного пути.

Продуктивность восприятия образов жизненного пути определяется по количеству названных событий.

2. Оценка событий.

Определяется по “весу”, которым наделяет испытуемый то или иное событие. Оценка событий позволяет определить значимость для личности данного события по сравнению с другими.

3. Степень влияния событий.

Данный показатель конкретизирует предыдущие. По степени влияния на испытуемого события разделялись на:

- оказывающие значительное влияние (4-5 баллов);
- умеренное (3 балла);
- малое (1-2 балла).

4. Среднее время ретроспекции и антиципации событий.

5. Содержание событий.

а) Тип значимых событий.

Существует множество классификаций событий по содержанию. В нашем исследовании использовалась классификация по типам и видам событий, которая предоставляет возможность проведения подробного содержательного анализа каждого события и выяснения того, что стоит за указываемым испытуемым событием.

Выделяются следующие типы событий:

- биологический (например, рождение ребенка);
- личностно-психологический (например, выбор жизненного пути, события, связанные с использованием свободного времени);
- тип событий, относящихся к изменению физической среды (например, землетрясение, полет);
- тип событий, относящихся к изменениям социальной среды (например, вступление в брак, продвижение по службе).

б) Виды событий.

По виду события могут относиться к следующим жизненным сферам: родительская семья, брак, дети, место жительства, здоровье, “Я”, общество, межличностные отношения, материальное положение, учеба, повышение квалификации, работа, природа.

Изучив осознание событий жизненного пути в ранней молодости, и проанализировав экспериментальные данные по испытуемым, мы пришли к следующим результатам.

Количество прошедших событий (63,96 %) преобладает над количеством будущих событий (36,04 %) в 2 раза. Это свидетельствует о меньшей уверенности в будущих событиях и значимости прошлого опыта. Количество радостных событий (83,08%) преобладает над количеством грустных событий (16,92%) в 5 раз, что говорит об оптимизме в данном возрасте. Так же в будущем студенты как бы “обобщают” события, называя наиболее существенные моменты в жизни человека, связанные с получением образования, трудоустройством, браком или рождением детей. Прошлое же отражается в конкретных событиях, которые были в их жизни.

В целом - продуктивность осознания событий жизненного пути у студентов достаточно высока. Однако следует отметить и тот факт, что наблюдается

очень значительный разброс количества событий, свидетельствующий о влиянии индивидуальных особенностей личности на количество событий.

“Вес” прошедших событий (61,87 %) в осознании студентов 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.

Одно и то же событие может иметь различную значимость для различных категорий людей. Из осознанных событий в студенческом возрасте преобладают значительные события (72,79%). Количество событий умеренного значения и количество менее значительных событий практически равно (соответственно 13,85% и 13,36%). Следовательно, студенты указывают значимые для них события, которые произошли в их жизни и оказали на них значительное влияние. 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.

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 и сложностью предсказания будущего.

В прошлом грустные события переживаются на этапе ранней взрослости гораздо длительнее, чем радостные. Это связано с восприимчивостью данного возраста, с особенностями их образа “Я”, застенчивостью, неуверенностью в себе, комплексами. В будущем – длительнее радостные события. Следует отметить и значительный разброс в распределении среднего времени антиципации событий в целом и радостных событий в частности.

Согласно результатам нашего исследования, на первом месте находятся личностные изменения, охватывающие широкий спектр различных событий. 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 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.

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%).

Подводя итоги, можно сделать вывод, что самосознание – это сложный, многоуровневый процесс, включенный в общую линию развития личности, и имеющий индивидуальные особенности на каждом возрастном этапе. Перестройка самосознания связана не только с умственным развитием человека, сколько с появлением у него новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми он себя рассматривает.

Полученные нами и другими авторами результаты исследования различных аспектов студенческого возраста следует учитывать при воспитании и обучении. Это сделает процесс обучения и взаимодействие со студентами более продуктивными, так как мы будем опираться на то, что для них важно, сможем учесть их интересы и потребности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников. – Витебск, 1997.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в ортогенезе. Вопросы психологии. – 1979, №4.
3. Карпинский К.В. Биографический метод в исследовании жизненного пути личности // Психология, 2001, №2
4. Коломинский Я.Л. Человек: психология. – М., 1989.
5. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. – М., 1989.
7. Коржова Е.Ю. Методика “Психологическая автобиография” в психодиагностике жизненных ситуаций: Методическое пособие. – Киев, 1994.
8. Ливерхуд Б. Кризисы жизни. Шансы жизни. – Калуга, 1994.
9. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. Принцип развития в психологии. – М., 1978.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. – М., 1994.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.; Педагогика, 1973
12. Фромм Э. Человек для себя. – М.; Коллегиум, 1992.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Богомаз С.Л. Зорина Т.Ф.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направления личностным позициям, поведению, поступкам.

В психологии ценностные ориентации относят к важным компонентам структуры личности. По степени сформированности ценностных ориентаций, по особенности их развития у человека можно судить об уровне развития самого человека. Исследования ценностных ориентаций всегда занимали важное место. Еще большую актуальность эта проблема приобретает в последние годы, что связано с изменением социальной реальности. Сложностью периода, который сейчас переживает наше общество, является не столько динамизм социальной ситуации в целом, сколько разноплановость влияний, которым подвергается личность, находящаяся на сложном и важном этапе жизненного и профессионального становления. Рассогласованность социальных перемен, “смена на-

правления и темпа изменений, не совпадения меры радикальности в различных сферах общества (экономики, политики, культуре, формах человеческих отношений)” - составляет сущность социальной нестабильности [1, 257]. Изучение же, этих изменений приобретает особенную актуальность в связи с тем, что именно новому поколению юношей и девушек доведется участвовать в создании новой системы ценностей нашего общества, что определит в конечном счете его будущее.

Важностью и актуальностью этого вопроса и определялось проведение нашего исследования, посвященного изучению ценностных ориентаций современных старших школьников, а так же проведение сопоставительного анализа полученных эмпирических результатов с данными аналогичных исследований, проведенных в последней четверти двадцатого века [13, 72].

Для исследования ценностных ориентаций старших школьников и в одном и в другом случаях была использована методика М. Рокича, основанная на его теории. Напомним, что автор выделяет иерархию ценностей как структуру предпочтений каждой ценности для индивида, т.е. ценностная иерархия отражает сравнительную значимость ценностей для личности.

Методика включает в себя два списка ценностей: А – терминальные и Б – инструментальные. В каждом списке по 18 ценностей (см. приложение 1). Испытуемым необходимо оценить каждую из них по степени значимости. Рядом с наиболее значимой ценностью ставится цифра “1”, затем выбирается вторая по значимости ценность и ставится цифра “2” и т.д. Наименее важная останется последней и получит ранговое число “18”.

В результате данная методика позволила судить о содержательной стороне системы ценностных ориентаций в двух выборках. Для этого был определен средний балл, полученный по каждой ценности группы Т (терминальных) и И (инструментальных) по формулам:

$$T_{cp} = \frac{\sum T}{n}; \quad I_{cp} = \frac{\sum I}{n}, \text{ где}$$

T_{cp} (I_{cp}) – средний балл;

$\sum T$ ($\sum I$) – сумма всех количественных мест, присвоенных данной ценности;

n – количество респондентов.

Затем, ценностям были присвоены ранги: абсолютный и относительный (при необходимости). Чем меньше значение, тем выше ранг.

Для удобства интерпритации все ценности были разбиты на значимые и не значимые в соответствии с рангом.

На основании анализа данного исследования были составлены таблицы (2.1-2.2) терминальных и инструментальных ценностей старших школьников конца двадцатого века. Для дальнейшего удобства группу старших школьников последней четверти двадцатого века мы назвали группой А, а учащиеся старших классов 2003 года (результаты нашего исследования) – группой В.

Таблица 2.1

Наиболее и наименее значимые терминальные ценности старших школьников группы А (без учета фактора пола)

Наиболее значимые	Наименее значимые
общественное признание	любовь
интересная работа	творчество
хорошие и верные друзья	удовольствие
активная деятельностная жизнь	материальная обеспеченность
познание	красота природы и искусства
самостоятельность, свобода	

Анализируя данные можно сказать о том, что старшеклассники придают большое значение развитию у них коллективистских чувств, умений ценить дружбу, умению жить полной и эмоционально насыщенной жизнью; возможности расширять свое интеллектуальное развитие, расширению кругозора; самостоятельности и независимости в суждениях и поступках.

Таблица 2.2

Наиболее и наименее значимые инструментальные ценности старших школьников группы А (без учета фактора пола)

Наиболее значимые	Наименее значимые
ответственность	рационализм
терпимость	жизнерадостность
широта взглядов	воспитание
эффективность в делах	высокие запросы
честность	чуткость
непримиримость к недостаткам в себе и других	смелость в отстаивании своего мнения, взглядов

Из таблицы видно, что старшие школьники выдвигают на первый план те положительные качества, которые особенно важны для установления дружеских отношений, взаимопонимания. Особо отрицательными считаются черты мешающие “социальному контакту”, т.е. оценивая свои силы и возможности, на первое место они ставят гражданские, социальные качества, что обусловлено развитием их самосознания, поиском устойчивого образца, “примеркой на себя”.

Сравнительный анализ значимых ценностей-целей и ценностей-средств старших школьников группы А и группы В мы отразили соответственно, в таблицах (2.3 -2.4).

Таблица 2.3

**Сравнительный анализ значимых ценностей – целей
старших школьников группы А и группы В**

Группа А	Группа В
общественное признание	наличие хороших и верных друзей
интересная работа	здоровье
хорошие и верные друзья	любовь
активная деятельная жизнь	активная деятельная жизнь
познание	познание
свобода, самостоятельность	свобода, самостоятельность

Сравнивая и анализируя данные таблицы можно сделать вывод, что заметны небольшие изменения в системе значимых ценностей.

В группе В из ряда важных исчезают такие ценности как “общественное признание”, “интересная работа”, зато появляются “здоровье” и “любовь” (причину возникновения которых мы рассматривали ранее).

На наш взгляд, следует отметить, что те ценности-цели которые остались измененными по своему наименованию и изменившие лишь свое порядковое место значимо изменились по своей направленности. Если личность старшеклассника группы А формировалась под влиянием общественных норм с позиции советского патриотизма, коллективизма и коммунистической убежденности, то старшеклассники группы В – настоящего времени имеют четкую направленность на себя с возрастающим чувством личной свободы, которое основывается на свободе передвижения и свободе выражения своих политических пристрастий.

Стабильно незначимым остается “переживание прекрасного в природе и искусстве”, без чего развитие и эволюция личности не сможет происходить в полной мере, так как является одним из компонентов, входящих в духовную сферу личности и являющуюся, наряду с культурным и научным, одним из главных аспектов комплексного и многогранного процесса, определяющего мировоззрение.

Таблица 2.4

**Сравнительный анализ значимых ценностей – целей
старших школьников группы А и группы В**

Группа А	Группа В
ответственность	независимость
терпимость	воспитанность
широта взглядов	жизнерадостность
эффективность в делах	образованность
честность	ответственность
непримиримость к недостаткам в себе и других	самоконтроль

Из сравнительного анализа видно, что система ценностей-средств существенно видоизменилась. Старшие школьники группы В. на первое место ставят “независимость” - способность действовать самостоятельно и решительно, увеличивают значимость хороших манер (“воспитанность”) и чувства юмора (“жизнерадостность”). Вводят в ряд важных такую ценность как “самоконтроль” – (сдержанность и самодисциплину). Наряду с этим не придают значения таким ценностям как “непримиримость к недостаткам в себе и другим”, “эффективность в делах” (трудолюбие и продуктивность в работе), терпимость к взглядам и мнению других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения; умению понять чужую точку зрения, уважению иных вкусов, привычек, обычаев (“широта взглядов”); чуткости; правдивости и искренности.

Таким образом, проведенный краткий анализ ценностных ориентаций старших школьников конца двадцатого века и современных старшеклассников позволяет сделать следующее предположение, что на смену поколения коллективистов идет поколение собственно личностей, ориентированных на индивидуальность, готовых отказаться от тех моделей поведения, которые стесняют индивидуальную свободу личности. Современные старшие школьники принимают участие в этой жизни как нечто бескомпромиссное и жестокое.

Поэтому необходимо не столько возрождение многих духовных ценностей, утраченных в условиях социальных трансформаций, сколько формирование новых ценностных ориентаций. Это предполагает коренное изменение психологической и социокультурной среды личности школьника. С учетом этого в работе со старшеклассниками необходимо учитывать то, что основными структурными характеристиками трансформаций являются:

- 1) неполная структурированность элементов ценностно-ориентационной системы, связанная с недостаточной разработанностью и представленностью смысловых единиц в сознании личностей;
- 2) низкий показатель согласованности этих элементов и их дисгармоничности и непродуктивности в качестве ведущих детерминант регуляции поведения;
- 3) низкий уровень когнитивной сложности ценностно-смысловой сферы, связанный с дефицитарностью и недостаточной многомерностью способов оценочно-ориентировочной деятельности;
- 4) недостаточная осмысленность ведущих ценностно-мотивационных тенденций.

Кроме того, система ведущих ценностных ориентаций включает интимно-личностные отношения, соответствие социальным ожиданиям, материальное благополучие, профессиональные качества, интеллектуальные достижения, а также удовлетворенность своим “Я”. Ценности, которые презентуют материальную обеспеченность, профессиональную самореализацию и наличие деловых качеств, а также интимно-личностные отношения и здоровье, определяют наибольшую дезадаптирующую роль ситуаций, связанных с неудачами самореализации.

В структуре ценностно-смысловых образований обследованных наблюдается доминирующее значение ценности удовлетворяющего личность самоотношения (как правило, неосознаваемого субъектом), выражающегося в ощущении собственной адекватности-неадекватности, которое выполняет адаптивную функцию по отношению к собственным личностным проявлениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника // Вопросы психологии, 1982, № 5.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ИЗУЧЕНИИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Н.Н. Поплавский, г.Минск

В данной статье рассматриваются возможности проективных методов при организации работы по формированию мотивации профессионального самоопределения (ПС) учащихся и студентов. Оказание психологической помощи и поддержки в профессиональном самоопределении личности предполагают применение различного рода психодиагностических и формирующих процедур.

Для исследования мотивации используют две группы методов: прямые и проективные. Прямые методы изучения мотивации ПС – это прямые оценки представлений человека о причинах, особенностях поведения, интересах и т.п. (когнитивная репрезентация), позволяющие судить о “кажущихся мотивах” ПС. Самый простой вариант такой методики – прямо спросить у учащегося “почему” и “ради чего” выбрал профессию, собирается ли принять ее требования и образ жизни профессионала и т.д.

На проблему выявления мотивов прямыми методами обращал внимание еще А.Н. Леонтьев, указывая на несоответствие декларируемых и истинных мотивов. Он считал, что исследователю могут быть доступны только личностные смыслы, мотивы-цели; необходимость же проникнуть за кажущиеся мотивы в мотивы действительные исключает возможность применения прямых методов [2]. Ж. Пиаже предупреждал, что формулировки вопроса, начинающиеся с “почему ты...” заставляют испытуемых прибегать к защите. Ильин Е.П. косвенно подтверждает преимущество методов проективного характера при изучении мотивировок и мотиваторов [1].

Несмотря на широкое использование прямых опросных методов диагностики МПС, в большинстве литературных источников по изучению мотивации отмечается их общий недостаток: недостаточная валидность и фактор социальной желательности. Кроме этого отметим, что ряд сложных мотивационных образований человеком может осознаваться и вербализоваться только при достаточно высоком уровне развития личности. Подростки, учащиеся ПТУ, в осо-

бенности сельскохозяйственного профиля таким уровнем развития не обладают. Для адекватного выявления мотивационных характеристик ПС требуется комплексный адаптированный подход.

Указывая на возможности опросных методов В.И. Ковалев, Е.П. Ильин подчеркивают, что анкетирование эффективно в сочетании с методом проблемных ситуаций, где у испытуемых, через механизм проекции, выявляются мотивационные стратегии.

Проективные методики построены на анализе продуктов воображения и фантазии и используются для диагностики глубинных мотивационных образований, особенно неосознаваемых мотивов.

Ограничения методов проективного характера сводятся преимущественно к следующему: слабая методологическая обоснованность, общая недостаточная валидность и надежность, отсутствие нормативных данных, интерпретационные схемы результатов проективных методов зависят от авторской тенденциозности. Отношение к возможностям данного метода в изучении неосознаваемых аспектов личности колеблется от восторженного оптимизма (психоаналитическая традиция) до крайнего пессимизма (Р. Кеттелл). Не позиционируясь ни с одной из крайних точек зрения, заметим, что возможности проективных методов недостаточно используются в профориентационной практике. При соблюдении “золотого правила психодиагноста” – комплексности применения исследовательских процедур, – есть широкие возможности использования проективного метода в целях ПС. Рассмотрим их.

Наиболее употребляемой в изучении МПС является Методика изучения мотивационной индукции Ж. Ньютона (МИМ) представляет собой проективный метод дополнения незаконченных предложений [3]. По мнению автора, в отличие от других методов, направленных на изучение мотивации, МИМ обеспечивает оптимальные условия, при которых человек спонтанно “выдает” большое число личностных мотивов, мотивационных объектов. Стрежневое понятие в методике МИМ – “мотивационный объект”. Так, например, если испытуемый незаконченное предложение “Я хочу...” завершает словами “...жить и работать в городе”, или предложение “Я надеюсь...” – “...получить дом от колхоза (агрофирмы)” и т.д., то желание жить и работать в городе, получить дом и будут мотивационными объектами. В данном случае это и будет репрезентация учащимися мотивов-целей, мыслимая временная перспектива, о которой они время от времени думают, стимулирующая их активность. В методике нет исходной заданности мотивов (в отличие от методике по выявлению ценностных ориентаций), испытуемые могут указывать любые желания, планы, намерения. Это дает возможность получить широкий спектр содержания МПС учащихся ПТУЗ сельскохозяйственного профиля.

Мы использовали принципы методики МИМ и ее модификацию А. Б. Орлова для изучения временной перспективы и мотивационные тенденции учащихся ПТУЗ сельскохозяйственного профиля относительно готовности к принятию профессии и сельского образа жизни. Учащимся было предложено завершить высказывания: “я хочу...”, “я надеюсь...”. При этом вектор ответов за-

давался в пределах контекста утверждений “Жизнь на селе – это...”, “Работа на селе – это ...”).

При интерпретации ответов использовалась специальная система кодов. Категоризация была проведена по характеру активности в отношении мотивационных объектов и формы этих отношений (положительное–отрицательное) к объекту, к которому стремится учащийся: полное согласие, согласие, сомнение, неприятие, активное отвержение. В основу обработки был положен метод контент-анализа. Обоснованность отнесения высказываний к определенным категориям обеспечивалась проведением экспертной оценки.

Обобщенные в пять категорий высказывания проиллюстрируем на типичных примерах. Для категории “полное согласие” характерны следующие варианты завершения предложений: “работа на селе это”... – “благополучная работа”, “возможность иметь все свое”; “жизнь на селе это...” – “хорошо есть свое хозяйство”, “жизнь устраивающее меня”, “чистый воздух, природа, продукты”. Для категории “согласие” характерны следующие: “работа на селе это”... – “нормальная работа”, “улучшение сельского хозяйства; “жизнь на селе это...” – “неплохо”, “жить можно”, “свое хозяйство”, “хорошо летом и весной. В третьей категории “сомнение” учащиеся отвечали: “работа на селе это”... – “не знаю”, “неинтересно”, “не солидно”; “жизнь на селе это...” “не знаю”, “зимой и летом одним цветом”, “труд, вечная работа”. Для группы ответов “неприятие” по высказыванию “работа на селе это”... – “не для меня”, “не по мне”, “пропащее дело”, “ерунда”; “жизнь на селе это”... – “плохо жить”, “скука”, “неудобства”. По пятой категории “активное отвержение” можно отметить следующие завершения предложений: “работа на селе это”... – “каторга”, “убийство”, “ад”, “ужас” “мука”, “тьма”, “жизнь на селе это”... – “хуже чем ад”, “каторга”, “скука”.

Результаты контент-анализа представлений учащихся выпускного курса о работе и жизни на селе представлены в таблице.

Таблица

**Мотивационные тенденции учащихся выпускного курса
ПТУЗ с/х профиля относительно работы и жизни на селе**

№		Жизнь на селе – это...		Работа на селе – это...	
1	Полное согласие	9	0,12	3	0,04
2	Согласие	16	0,21	13	0,17
3	Сомнение	22	0,29	22	0,29
4	Неприятие	19	0,25	23	0,30
5	Активное отвержение	10	0,13	15	0,20
	Всего ответов учащихся:	76		76	

Из таблицы видна общая мотивационная тенденция преобладания неприятия работы на селе и сомнений по поводу жизни на селе.

Полученные данные позволяют судить о целевых структурах, мотивационных линиях, предметах и дифференцированности потребностей учащихся ПТУЗ, связанных с работой и жизнью на селе.

В профориентационной практике возможна адаптация методов, широко распространенных в психологии менеджмента, а именно метода конкретных ситуаций. В нем наиболее полно воплощен когнитивный подход к проблеме профсамоопределения. Главный тезис этого подхода – действия оптанта в ситуации выбора профессии должны учитывать конкретные реальные условия, и решение принимается на основании анализа всех имеющихся альтернатив [4].

Метод “задач-ситуаций” заключается в оценке испытуемых на основе степени удачности решения ими гипотетических ситуаций (учебный, производственных, жизненных). Задача-ситуация – это имитация, идеальное отображение реальной ситуации из жизни оптанта или же искусственно созданная ситуация, воссоздающая типичные проблемы профессионального самоопределения. Она выражается в форме конкретного набора параметров, переменных, оказывающих решающее влияние на профессионально самоопределяющуюся в данное время личность. По-другому, она представляет перечень релевантных данных об оптанте, социальной ситуации, положении действующего лица и его задачах. Задача-ситуация должна быть близка к реальности. Ее содержание может передаваться различными способами: письменно, устно, а также в форме информационного сообщения (видеофильм и т.д.).

Выделяют два типа конкретных ситуаций (кейсов): проблемные и проектные. В проблемной ситуации результатом действия является определение и формулировка основной проблемы и оценка сложности ее решения. Проблема задается двумя способами: во-первых, когда отсутствует информация об одном из необходимых элементов ситуации; во-вторых, когда в описании ситуации содержится неявно выраженное противоречие между ее элементами. По источнику информации кейсы подразделяются на описывающие реальные ситуации, и искусственно сконструированные.

В последнее годы широкое применение получает разновидность метода анализа конкретной ситуации “кейс-стади”. Она представляет собой сжатую во времени деловую игру. В отличие от других деловых игр, поведение участников кейс-стади привязано к одной или нескольким заданным ситуациям. Важнейшими признаками метода кейс-стади являются:

- моделирование динамичной профориентационной, личностной, административной, производственной и др. ситуации, которая может возникнуть в процессе профсамоопределения;
- проблемность ситуации, а часто и конфликтность. Под проблемой может пониматься ситуация, угрожающая достижению целей оптанта в настоящем или будущем;
- неполная формализация ситуации и, как следствие, наличие в ней неопределенности, требующей самостоятельных, нестандартных решений;
- динамичность обстановки и ее зависимость от предыдущих решений участников;
- наличие мотивации, побуждающей участников игры действовать так, как они бы поступали в реальной жизни.

Достоинством метода кейс-стади является то, что он выполняется не только диагностические и познавательные, но и коррекционные функции. Для

повышения объективности этого метода можно использовать дополняющие игровые методы, когда специальные эксперты (например, мастера производственного обучения, педагоги и др.) изучают поведение испытуемых в моделируемых ситуациях.

Мы использовали данный метод при разработке программы психологического сопровождения процесса профессионального самоопределения “Шаги”, ориентированной на учащихся ПТУЗ сельскохозяйственного профиля. Шаги программы представлены в виде технологической цепочки профессионального маршрута личности обучающихся. Их содержание сформулировано в виде типичных профориентационных проблем: подтверждение правильности выбора профессии в ходе специально созданной ситуации ретроспективного проигрывания обстоятельств принятия решения о выборе профессии; выявление профессиональных склонностей и способностей; определение прогноза профессиональной успешности; вероятное поведение при разочаровании в выбранной профессии; согласованность требований профессии с ценностями и жизненными целями и т.д.

Задачи-ситуации, или кейс-стади дополняются тестами-опросниками, которые запускают рефлексивные процессы относительно профессионального прошлого, настоящего и будущего учащегося.

В качестве примера приведем задачу-ситуацию последнего шага “Профессиональная карьера”. В нем проигрываются перспективы гарантированного профессионального и социального будущего, выясняются перспективы роста в профессии как по горизонтали, так и по вертикали. Так, вертикальная карьера – ПТУЗ, техникум, ВУЗ; горизонтальная – совершенствование в рамках профессии (повышение разряда, классности, освоение смежных профессий и т.д.). Проигрываются возможности открытия собственного дела или работы по найму.

Метод кейс-стади развивает у обучающихся такие необходимые в современном обществе способности прогнозирования профессионального будущего, умение анализировать факты, чувствовать ситуацию и рационально ее оценивать, критически рассматривать различные точки зрения, обсуждать и защищать собственную позицию, принимать нестандартные решения в условиях неопределенности. Таким образом, данный метод развивает субъектность, автономность, эмоциональную, профессиональную и личностную зрелость.

Еще одной разновидностью проективных техник является метод управляемых проекций. Он предполагает следующую процедуру: испытуемому предъявляют его собственный словесный портрет под именем другого лица, а также портрет его вымышленной противоположности. Ему необходимо оценить прошлое, настоящее и будущее изображенных в портретах персонажей. Предполагается, что испытуемый идентифицируется, осознанно или неосознанно, с похожим на него лицом. Основные принципы этой методики мы применили для исследования МПС учащихся с/х ПТУЗ. В частности, в нашей программе психологического сопровождения процесса ПС “Шаги” для развития профессиональной Я-концепции. Данный метод позволяет соотнести образ Я с образом профессионала, сопоставить эталонную модель профессионала и

идентифицироваться с ней на этапе обучения. Возможно обсуждение следующих вопросов: “Кто для тебя образец профессионала. Почему?”, “Кто тебе не нравится как профессионал? Почему?”. Испытуемым предлагался ряд вопросов относительно прошлого, настоящего и будущего “типичного” учащегося ПТУЗ с/х профиля. Примеры вопросов: “Почему он выбрал эту профессию?”, “К чему стремится в жизни?”, “Собирается ли работать по получаемой профессии?”, “Готов ли работать и жить в сельской местности?”. Также предлагается ряд вопросов, охватывающий основные сферы жизнедеятельности учащегося/выпускника сельского ПТУ: “Как он проводит свое свободное время?”, “Как он начнет индивидуальную трудовую деятельность?”, “Как он будет создавать семью?” и т.д. Анализ высказываний выявляет общие стремления, ценности, эмоционально-ценностное отношение к персонажу, а, следовательно, и к себе.

Таким образом, мы рассмотрели возможности проективных методов при организации работы по формированию мотивации профессионального самоопределения (МПС) учащихся и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. –СПб.: Из-во “Питер”, 2000. –512 с.
2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. –М.: Наука, 1998. – 192 с.
3. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. –М.: МГУ, 1987. –303 с.
4. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. –М.: Аспект Пресс, 2001. – 285 с.
5. Чернявская А.П. психологическое консультирование по профессиональной ориентации. –М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
1. Косаревская Т. Е., Кутькина Р. Р. Психосемантический подход к исследованию сознания	5
2. Фурманов И.А., Шибко О.Л. Понятие саморегуляции в психологии	10
3. Шибко О.Л. Структурно-функциональная теория саморегуляция произвольной активности человека	13
4. Богомаз С.Л. Проблема самопознания и познания значимых других у старшекласников	17
5. Каратерзи В.А. Проблема методологических подходов в психодиагностической практике	31
6. Милашевич Е.П. Стандартизированный опрос как метод изучения притязаний взрослого человека в профессии и в социально-ролевых отношениях	35
7. Насонова Ю. В. О возможности применения метода ЭЭГ при дифференцировании диагноза олигофрения в степени дебильности	41
8. Вислобокова Н.С. Парадоксы восприятия информации: психологический аспект	45
9. Губанова Н.А. Взаимосвязь показателей психолингвистической продукции и интеллектуальных и личностных черт авторов текста	48
10. Вислобокова Н.С. Психологические особенности межличностного взаимодействия персонажей повести В.Распутина “Последний срок”	55
11. Уткевіч В.І. Літаратурны характар як псіхілагічны феномен	61
12. Чуканова М.А. Феномены поведения клиентов, обращающихся за психологической помощью	64
13. Девярых С.Ю. Взаимоотношения с родителями и становление личности ребенка: прочтение Фрейда в психоанализе Э.Фромма и К.Хорни	66
14. Емельянова Т.В. Типы семейного взаимодействия и их влияние на социальные установки родителей по отношению к психологу	71
15. Волчок В.П. Насилие над детьми в контексте исторического развития семьи	76
16. Давиденко С.В. Влияние детско-родительских отношений на формирование агрессивности и тревожности у подростков	86
17. Богданович Л. В. Проблемы агрессивности будущих учителей	92
18. Карлионова Н.В. Акцентуации личности и выбор брачного партнера	96
19. Метла Е. П. Полоролевая установка индивида на семейную жизнь, как гносеологическая модель	100
20. Азарёнок Г.С. Роль семьи в полоролевой социализации дошкольника	104

21. Комарова И.А. Феномен детства и некоторые аспекты развития и воспитания личности ребенка	109
22. Назарова Н.В. Психолого-педагогические аспекты формирования личности ребенка в художественно-эстетической деятельности	114
23. Шпак В.Г. Психолого-педагогические основы физической культуры личности	119
24. Погорелова О.В., Богомаз С.Л. Школьные страхи и тревожность у детей младшего школьного возраста	123
25. Кухтова Н.В. Взаимосвязь уровней просоциального и асоциального поведения подростков	127
26. Краско М. М. Формы работы с учащимися колледжа по развитию креативности	134
27. Алексиёнок Д.В. Особенности осознания событий жизненного пути личности в студенческом возрасте	138
28. Богомаз С.Л., Зорина Т.Ф. Сопоставительный анализ ценностных ориентаций современных старшеклассников	143
29. Поплавский Н.Н. Возможности проективных методов в изучении мотивации профессионального самоопределения	148