



СОЦИОТИПИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Витебск 2010

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

*Посвящается 100-летию
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

СОЦИОТИПИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Сборник научных статей

Под общей редакцией С.Л. Богомаза

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

УДК 316.6:159.9
ББК 88.52
С69

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № от 2010 г.

Под общей редакцией
заведующего кафедрой психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
кандидата психологических наук, доцента **Богомаза С.Л.**

Рецензенты:
кафедра психологии УО «МГУ им. А.А. Кулешова» (заведующий кафедрой *Э.В. Котлярова*);
заведующий кафедрой психологии БГУ, доктор психологических наук, профессор *И.А. Фурманов*

Все материалы публикуются в авторской редакции

С69 **Социотипическое поведение личности** : сборник научных статей / под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 152 с.
ISBN 978-985-517-287-2.

В сборнике освещаются новейшие результаты исследования социотипического поведения личности. Материалы представляют собой как теоретические, так и прикладные стороны исследуемого феномена. Сборник включает в себя статьи психологов Республики Беларусь и других стран.

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

УДК 316.6:159.9
ББК 88.52

ISBN 978-985-517-287-2

© УО «ВГУ им.П.М.Машерова», 2010

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Карандашев Ю.Н. Структура бытия в логике Гегеля	6
Барчик П.П. Культурный контекст «цивилизации любви»	11
Сапогова Е.Е. Анализ сюжетных схем и базовых экзистенциальных модулей автобиографических нарративов	15
Уткевич О.И. Эстетическая детерминация социотипического поведения личности	20
Богомаз С.Л. Формирование Я-концепции старшеклассников и «зеркальное Я»	23
Сенько Т.В. Психологическая атмосфера в семье как условие формирования личности детей и самосовершенствования родителей	33
Волчок В.П. Технология совместной работы с родителями и детьми	38
Томичек К. Psychologiczne uwarunkowania osobowości dorosłych dzieci alkoholików	45
Коколус Д. Przemoc w rodzinie a zachowania osobowościowe kobiet	49
Пухальская Т.Н. Стигматизация и семьи различной направленности	52
Остапчук С.В. Негативно окрашенные роли в семье у детей младшего школьного возраста	56
Костюкович З.В., Мирошниченко Ю.М., Щуко А.В. Исследование самоотношения подростков из алкоголизированных семей	61
Милашевич Е.П. Роль будущей матери в представлениях современных девушек	63
Дорожевец Т.В. Особенности адаптационного стиля при совладании с тревогой смерти	66
Мисик К. Przemiana człowieka ze „starej osoby” na „nową osobę” – psychomanipulacyjny cel działalności sekt	71
Хуцкая О.А. Эмпатия как составляющая социального интеллекта	75
Комлёнок Н.М. Расхождение в ценностных ориентациях как причина отвержения индивида группой в старшем школьном возрасте	78
Баранова Н.Ю. Динамика ценностных ориентаций студентов по отношению к семье и браку в процессе обучения в вузе	85
Шмуракова М.Е. Особенности рефлексивной компетентности в студенческом возрасте	88
Алексеенок Д.В. Текущая иерархия смыслов жизни в фазе адепта: гендерный аспект	93
Мирошниченко Ю.М. Анализ содержания мотивационного компонента профессионального самосознания будущих юристов	94
Афанасьева Т.С. Модель формирования ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов социальной работы	97
Костюкович З.В. Изучение показателей личностной готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий ...	100

Кутькина Р.Р., Косаревская Т.Е. Профессиональное самосознание психологов-практиков	104
Ганкович А.А. Психологическое сопровождение молодых педагогов на стадии профессиональной адаптации	107
Косаревская Т.Е., Цуранова С.П., Мамась А.Н. Профессиональная подготовка специалиста и индивидуально-психологические особенности образования взрослых	112
Боровикова О.В. Психологический аспект использования компьютерных технологий в работе с детьми с особенностями психофизического развития ...	115
Алецкая И.А. Особенности проявления страхов у детей с нарушениями речи	120
Немкевич Н.М. Развитие функциональных новообразований в первой половине раннего возраста	123
Кушнир Н.Я. Сравнительная характеристика компонентов личностной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста	127
Беспанская-Павленко Е.Д. Анализ системы методик диагностики психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте	134
Курякова М.Р., Лошакова И.А. Психолого-педагогические аспекты подготовки школьников к олимпиадам	138
Шацкий Г.Б., Шпак В.Г. Психологическая подготовка в соревновательном периоде бегуний на средние дистанции	140
Привада З.А. Диагностика и развитие творческого мышления детей на разных возрастных этапах	144
Ахунова И.Г., Мельгуй Т. Психологические особенности личностных и морально-волевых качеств у боксеров	148

ПРЕДИСЛОВИЕ

В отечественной психологии в качестве точки отсчета при изучении человека берется тот «естественноисторический процесс» (К. Маркс) развития общества, в ходе которого только и возникает один из самых сложных феноменов социокультурной истории — феномен личности. Подобная ориентация предполагает разработку историко-эволюционного подхода к личности, в центре которого стоят следующие вопросы: в чем необходимость возникновения личности как активного компонента тех или иных развивающихся социальных общностей? Какой эволюционный смысл социотипические, стереотипизированные и индивидуальные проявления личности несут в естественно-историческом процессе развития? Посредством каких психологических механизмов осуществляется вклад личности в социокультурную историю? Ответы на эти вопросы позволят пополнить представления о закономерностях развития личности в онтогенезе и социогенезе.

В данном сборнике предпринята попытка очертить основные положения историко-эволюционного подхода к пониманию личности, показать необходимость возникновения феномена личности и его эволюционный смысл в естественно-историческом процессе развития общества, а тем самым избежать ограниченности таких полярных течений в изучении личности, как персонализм и структурализм.

Если человек рассматривается только через призму моносистемного видения действительности, то он и в биологии, и в социологии, и в психологии предстает как замкнутый автономный мир, взаимодействующий с другими столь же независимыми мирами — средой, обществом, вселенной. Вследствие такого моноцентризма мышления в науках о человеке оказывается заселенным бинарными оппозициями вроде схем «организм — среда», «личность — общество», «биологическое — социальное» и т. п. И только тогда, когда человек в целом, его психика, его личность рассматриваются как элементы более широких порождающих их систем, изучение этих явлений начинает вестись в принципиально иных координатах, в иной, полисистемной, логике анализа. Эта логика требует, во-первых раскрытия *целевой детерминации живых систем*, т. е. ответа на вопрос о том, «для чего?» возникает явление, наряду с характерными для традиционного естествознания вопросами «как происходит явление?» и «почему оно происходит?»).

Во-вторых, эта логика требует *изучения феномена человека в процессе эволюции порождающей его системы*, т. е. привлечения данных о путях и общих закономерностях эволюционного процесса биологических, технических и социальных систем, природы и общества.

Поэтому не случайно то, что в поисках ответа на вопрос о том, чем вызвана в ходе эволюции общественных систем необходимость возникновения феномена личности, нам придется обращаться к столь разнородным концепциям, как теория эволюционирующих систем в биологии и представление о механизмах развития культуры в семиотике. Причина обращения к этим внешне не связанным подходам заключается в том, что в них обнаружены общесистемные закономерности, выходящие за границы тех или иных конкретных наук. Одна из функций общенаучного системного анализа как раз и состоит в том, что с его помощью из конкретных наук о природе и обществе вычлениются общие закономерности развития любых систем, и тем самым перебрасывается мост, связи, между разными науками о человеке. Реализация положения о необходимости изучения человека в процессе эволюции порождающей его системы предполагает, чтобы исследователь не просто говорил о развитии, а каждый раз ставил вопрос об эволюционном смысле возникновения того или иного феномена и о порождающей его системе.

Вопрос о движущих силах развития различных систем вплотную приводит к третьему требованию логики анализа человека. Это требование заключается в *выделении таких системообразующих оснований, которые бы обеспечивали развитие личности и способствовали бы раскрытию ее конкретно-исторической специфики в той или иной культуре*.

При анализе социотипического поведения личности в системе «роль-для-всех» выделяются следующие направления исследований: а) разработка представлений о социогенетических истоках возникновения личности и социогенезе личности в истории развития общества; б) изучение социотипических проявлений в развитии и функционировании личности в разных этнических общностях; в) закономерности социотипического поведения в группах в разных сферах социально-исторического образа жизни.

В психологии исследования, проводимые социологами, историками культуры, филологами, этнографами, специалистами по семиотике, часто не попадают в поле зрения психологов. Вместе с тем без координации с представителями всех этих наук проблема изучения социокультурных систем, в которых порождается и развивается личность, остается нерешенной.

СТРУКТУРА БЫТИЯ В ЛОГИКЕ ГЕГЕЛЯ

Карндашев Ю.Н., г. Катовице, Польша

Резюме: исходным понятием общей теории систем должна быть категория существования. В статье показано, как проблема бытия, т.е. существования, решается известным немецким философом Г. Гегелем. Анализ данной категории в гегелевском изложении сопровождается теоретико-графическими построениями и авторскими комментариями к ним.

Ключевые слова: бытие, Гегель, структура бытия, теория графов.

Введение. Современная теоретическая и экспериментальная физика продолжает находиться в состоянии задумчивости, не находя окончательного ответа на вопрос, какими должны быть основы мироздания. Нельзя сказать, что эта задумчивость бездейственная: выдвигаются новые теории, модифицируются существующие, обновляются старые. А вот самого ответа на вечный вопрос, каковы основы мироздания, нет. Какой-нибудь скептик с долей иронии скажет, что, мол, на то он и вечный вопрос, чтобы вечно искать на него ответ. Как это «обнадеживающе» звучит! Сколько в этом выражении скептического пафоса! Как узнается в этом понятие относительности истины, провозглашенное марксистско-ленинской диалектикой. Правда, вряд ли этот тезис придется по душе ученым, работающим с полной самоотдачей и желающим еще в этой жизни найти желанную истину...

Надо сказать, что они не единственные, кто был при убеждении, что истина достижима сейчас и здесь. Сам отец диалектики, Георг Вильгельм Фридрих Гегель, ничуть не подтверждая тезис об относительности истины, провозглашенных его интерпретаторами, писал: «Я, разумеется, не могу полагать, что метод, которому я следовал в этой системе логики или, вернее, которому следовала в самой себе эта система, не допускает еще значительного усовершенствования, многочисленных улучшений в частности, но в то же время я знаю, что *он единственно истинный*»¹.

Я специально выделил это заявление Гегеля, потому что он обращал его к нам, своим потомкам, чтобы мы об этом не забыли. А мы забыли... Мы были обмануты марксистско-ленинской диалектикой, воспользовавшейся Гегелем для решения своих непосредственных задач. Мы до сих пор считаем, что эта последняя является в некотором приближении гегелевской диалектикой, а потому в самом Гегеле нам искать нечего. О как мы глубоко заблуждались и заблуждаемся: ведь было написано им: «единственно истинный». Тогда почему бы нам не вернуться к его текстам, чтобы понять, на чем основывалось это его утверждение?! Может, лежит этот золотой ключик где-то рядом, и надо только склонить голову (не побоясь уронить корону величественного здания науки двадцатого века), чтобы поднять его...

Структура гегелевской логики. В цитированном выше издании гегелевской «Науки логики» представлено три тома: первый вышел в 1970 году (см. сноску 1) и был посвящен учению о бытии, второй – в 1971 году² и посвящен учению о сущности, и третий – в 1972 году³ и посвящен субъективной логике, или учению о понятии.

Сразу же скажу, что нас не будет интересовать субъективная логика: она рассматривает категории понятия, суждения и умозаключения, известные нам еще из логики Аристотеля. Разделами вторым и третьим Гегель далее показывает, как эта логика возникает, т.е. выводит ее происхождение, начиная с механического объекта, продолжая объектом химическим, переходя затем к телеологии, определяя понятие жизни, вводя категорию познания и завершая обоснование идей истинного. Таким образом, ничего кроме субъективной логики и ее происхождения в третьем томе «Науки логики» не описывается. И поэтому ясно, что утверждение о «единственно истинном методе» к третьему тому, его субъективной логике, относиться не может. Будучи логикой познающего субъекта, эта логика выполняет функцию отображения объективной действительности, а потому является вторичной.

Первичной же выступает логика объективная, представленная первым и вторым томами «Науки логики». Учение о сущности второго тома рассматривает законы развития (тождества, различия, противоречия), известные нам больше как законы марксистско-ленинской диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, и отрицания отрицания). Будучи примененными к бытию, они порождают явление, т.е. существование вещи, а с нею и существование действительности. Однако все это показывает, как происходит развитие и к чему оно приводит, но не рассматривает непосредственно то, что развивается, то есть само бытие, из которого должны выводиться законы развития. Поэтому данную часть объективной логики мы также оставляем без внимания, так как она не содержит ответа на вопрос, почему метод Гегеля является единственно истинным.

¹ Г.В.Ф. Гегель. Наука логики. В 3-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1970, с. 108.

² Г.В.Ф. Гегель. Наука логики. В 3-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1971.

³ Г.В.Ф. Гегель. Наука логики. В 3-х томах. Т. 3. М.: Мысль, 1972

Оставшийся первый том посвящен учению о бытии. Именно оно нас и будет интересовать, так как все остальное: сущность бытия и субъективная логика – темы производные. Учение о бытии делится Гегелем на три раздела. В третьем разделе рассматривается понятие меры, основывающееся на понятии количества. Что до последнего, то оно является темой второго раздела и выступает абстракцией от самого понятия бытия. Именно ему посвящается первый раздел первого тома «Науки логики». И, конечно, Гегель рассматривает его под категорией определенности или качества, пытаясь согласовать его с уже известными философскими категориями. И именно тут кроется вся тайна гегелевского метода, дающая ему все основания считать его единственно истинным.

Определение чистого бытия. Гегель пишет:

«Бытие есть неопределенное непосредственное».

И более детально:

«*Бытие, чистое бытие* – без всякого дальнейшего определения. В своей неопределенной непосредственности оно равно лишь самому себе, а также не неравно в отношении иного, не имеет никакого различия ни внутри себя, ни по отношению к внешнему. Если бы в бытии было какое-либо различимое определение или содержание или же оно благодаря этому было бы положено как отличное от некоего иного, то оно не сохранило бы свою чистоту. Бытие есть чистая неопределенность и пустота. – В нем *ничего* созерцать, если здесь может идти речь о созерцании, иначе говоря, оно есть только само это чистое, пустое созерцание. В нем также нет ничего такого, что можно было бы мыслить, иначе говоря, оно равным образом лишь это пустое мышление. Бытие, неопределенное непосредственное, есть на деле *ничто* и не более и не менее, как ничто»⁴.

Судя по приведенному описанию, о *чистом бытии* вообще нечего сказать, а потому, казалось бы, тему можно закрыть, даже ее и не начиная. Однако мы говорим о содержании образа, не выходя за его пределы. Сделав же объектом внимания не содержание образа, а сам образ (как раму, в которой помещена картина), мы можем сказать, что в раме этой что-то есть или в ней ничего нет. А это уже знание! Именно это и утверждает Гегель: наше сознание, образ, рама – вводят содержание, никак его не определяя. Но вводят! А это значит, что на холсте что-то нарисовано, в образе что-то постулировано. Данный факт в силу его крайней бессодержательности мы можем представить в виде точки, т.е. вершины графа⁵, представленного на рис. 1.



Рис. 1. Чистое бытие

Определение чистого ничто. Гегель пишет:

«*Ничто, чистое ничто*; оно простое равенство с самим собой, совершенная пустота, отсутствие определений и содержания; неразличенность в самом себе. – Насколько здесь можно говорить о созерцании или мышлении, следует сказать, что считается безразличным, созерцаем ли мы, или мыслим ли мы нечто или *ничто*. Следовательно, выражение “созерцать или мыслить ничто” что-то означает. Мы проводим различие между нечто и ничто; таким образом, ничто *есть* (существует) в нашем созерцании или мышлении; или, вернее, оно само пустое созерцание или мышление, что и чистое бытие. – Ничто есть, стало быть, то же определение или, вернее, то же отсутствие определений и, значит, вообще то же, что и чистое *бытие*»⁶.

Судя по приведенному описанию, о чистом *ничто* можно сказать еще меньше, чем о чистом бытии. Если чистое бытие представить бубликом, то чистое ничто будет не чем иным, как дыркой от этого бублика. При этом сохраняется рама, сохраняется холст и сохраняется изображение на нем. Однако достоверно известно, что содержанием этого образа является пустота, т.е. ничто, которое принципиально отличается от введенного ранее неопределенного чистого бытия. Следует только добавить, что Гегель выступает здесь не в роли художника-натуралиста, а в роли художника-конструктивиста, который не отображает уже существующий мир, а строит его сам как господь Бог. Учитывая, что чистое ничто производно от чистого бытия и получается путем его отрицания, нам достаточно взять последнее в скобки и представить на рис. 2 в виде еще одной точки, т.е. вершины.

⁴ там же, с. 139-140.

⁵ Здесь и далее мы будем обращаться к математической теории графов, чтобы текстовые описания подкреплялись изображениями. Что до аналитического, формульного описания, мы постараемся избегать его по мере возможности, чтобы не отвратить читателя от желанного понять суть вопроса.

⁶ там же, с. 140.



Рис. 2. Чистое ничто

Определение становления. Гегель пишет:

«Чистое бытие и чистое ничто есть, следовательно, одно и то же. Истина – это не бытие и не ничто, она состоит в том, что бытие не переходит, а перешло в ничто, и ничто не переходит, а перешло в бытие. Но точно так же истина не есть их неразличенность, она состоит в том, что *они не одно и то же*, что они *абсолютно различны*, но также нераздельны и неразделимы и что каждое из них непосредственно *исчезает в своей противоположности*. Их истина есть, следовательно, это *движение* непосредственного исчезновения одного в другом: *становление*; такое движение, в котором они оба различны, но благодаря такому различию, которое столь же непосредственно растворилось»⁷.

Читая данный отрывок (как, впрочем, и все тексты Гегеля), нельзя позволить себе отдаваться произвольным ассоциациям, вызываемым используемыми словами и стоящими за ними повседневными образами. Здесь нет просто слов и привычных образов. Здесь заданы слова-термины, значение которых определяется через их взаимные отношения. Понимая это, мы должны не погружаться в мистическую глубину предполагаемых гегелевских образов и тонуть в них, а всего лишь реконструировать взаимоотношения элементов описываемой структуры.

Исходя из данного замечания и руководствуясь текстом Гегеля, нам остается объединить две вершины (чистое бытие и чистое ничто) двух разных графов в один граф и на нем показать их взаимоотношения. Тот факт, что бытие и ничто суть не одно и то же, не позволяет слить эти две вершины в одну. Отсюда вытекает, что единственный способ определить их взаимоотношения состоит в проведении стрелок, т.е. направленных ребер графа, от бытия к ничто (исчезновение) и от ничто к бытию (возникновение). Только такая структура, представленная на рис. 3, удовлетворяет описанию взаимоотношений между бытием и ничто в тексте Гегеля.



Рис. 3. Прехождение и возникновение

Глядя на представленный граф, не составляет труда определить *прехождение*⁸ как переход X в (X), а *возникновение* – как обратный переход (X) в X. Тогда *становление* выступает как единство этих двух процессов

И снова слово Гегелю:

«Становление есть нераздельность бытия и ничто – не единство, абстрагирующееся от бытия и ничто; как единство *бытия и ничто* оно есть это *определенное* единство, или, иначе говоря, такое единство, в котором *есть* и бытие, и ничто. Но так как каждое из них, и бытие, и ничто, нераздельно от своего иного, то *их нет*. Они, следовательно, *суть* в этом единстве, но как исчезающие, лишь как *снятые*. Теряя свою *самостоятельность*, которая, как первоначально представлялось, была им присуща, они низводятся до *моментов, еще различимых*, но в то же время снятых.

Взятые со стороны этой своей различимости, каждый из них есть *в этой различимости* единство с *иным*. Становление содержит, следовательно, бытие и ничто как *два таких единства*, каждое из которых само есть единство бытия и ничто. Одно из них есть бытие как непосредственное бытие и как соотношение с ничто; другое есть ничто как непосредственное ничто и как соотношение с бытием. Определения обладают в этих единствах неодинаковой ценностью.

⁷ там же, с. 140-141.

⁸ термин «исчезновение» Гегель применяет как к *бытию*, так и к *ничто*. В отношении *бытия* он часто заменяет его на «прехождение», а в отношении *ничто* – на «возникновение».

Становление дано, таким образом, в двояком определении; в одном определении ничто есть непосредственное, т.е. определение начинается с ничто, соотносящегося с бытием, т.е. переходящего в него; в другом бытие дано как непосредственное, т.е. определение начинается с бытия, переходящего в ничто, – *возникновение и прехождение*.

Оба суть одно и то же, становление, и даже как эти направления, различные таким образом, они друг друга проникают и парализуют. Одно есть *прехождение*; бытие переходит в ничто; но ничто есть точно так же и своя противоположность, переход в бытие, возникновение. Это возникновение есть другое направление; ничто переходит в бытие, но бытие точно так же и снимает само себя и есть скорее переход в ничто, есть прехождение. – Они не снимают друг друга, одно внешне не снимает другое, каждое из них снимает себя в себе самом и есть в самом себе своя противоположность»⁹.

Можно обсуждать, насколько Гегелю удалось описать в приведенном тексте взаимоотношения, представленные на рис. 3, однако не возникает сомнения в том, что именно эти отношения Гегель тут описывает. Текст Гегеля прямо указывает на структуру приведенного графа, в котором бытие и ничто выступают всего лишь динамические моменты цикла существования, в котором бытие одновременно и становится, и умирает:

«Равновесие, в которое приводят себя возникновение и прехождение, – это прежде всего само становление. Но становление точно так же сходится в *спокойное единство*. Бытие и ничто находятся в становлении лишь как исчезающие; становление же, как таковое, имеется лишь благодаря их разности. Их исчезание есть поэтому исчезание становления, иначе говоря, исчезание самого исчезания. Становление есть неустойчивое беспокойство, которое оседает, переходя в некоторый спокойный результат.

Это можно было бы выразить и так: становление есть исчезание бытия в ничто и ничто – в бытие, и исчезание бытия и ничто вообще; но в то же время оно основывается на различии последних. Оно, следовательно, противоречит себе внутри самого себя, так как соединяет в себе нечто противоположное себе; но такое соединение разрушает себя.

Этот результат есть исчезновение, но не как *ничто*; в последнем случае он был бы лишь возвратом к одному из уже снятых определений, а не результатом ничто и *бытия*. Этот результат есть ставшее спокойной простотой единство бытия и ничто. Но спокойная простота есть *бытие*, однако бытие уже более не для себя, а бытие как определение целого»¹⁰.

Вот и замкнулся круг. Вот и определилось бытие... но уже не как произвольная абстракция, а как реальный механизм, в котором бытие «то явится, то растворится» (В. Высотский).

Контакт *чистого бытия X* с *чистым ничто (X)* приводит к становлению *бытия X* такого, что *X* возникает из (*X*) и преходит в нем.

Именно это утверждает Гегель. Однако есть ли за всем этим какие-либо реальные, физические основания?

Физические модели. Гегель утверждает, что ничто является отрицанием бытия. При этом самому бытию придается положительное значение, а ничто – отрицательное. Например, понятие кинетической энергии в маятнике: приняв ее за положительное значение, с полным основанием утверждаем, что при движении маятника в крайние положения кинетическая энергия превращается в ничто, являющееся ее отрицанием. Нам бы на этом и остановиться, но, следуя за законом сохранения энергии, мы далее утверждаем, что кинетическая энергия превращается не в ничто, а в энергию потенциальную, которая и является отрицанием энергии кинетической. Поменяем полюса: примем за положительное значение энергии потенциальную. Тогда энергия кинетическая будет ничто, а превращение в нее энергии потенциальной будет исчезновением (или прехождением). Однако маятник – физическое тело, определяемое через ньютонову механику. При ближайшем рассмотрении оно не может выступать как основа мироздания, а ведь именно эта функция заявляется Гегелем для бытия.

Простейшей из всех элементарных частиц является фотон, который, согласно принципу корпускулярно-волнового дуализма, существует то как частица (оказывает давление), то как волна (обнаруживает свойство интерференции). Как частица, фотон выступает в статусе чистого бытия, а в качестве волны – как его отрицание, т.е. ничто. Или наоборот: в качестве волны – как бытие, а в качестве частицы – как ничто, т.е. отрицание бытия. Однако Гегель указывает на асимметрию бытия и ничто, говоря о том, что нельзя их поменять местами, что они не взаимозаменяемы. Это значит, что кинетическая и потенциальная энергии не взаимозаменяемы, что фотон как частица и фотон как волна – не могут быть переставлены местами. На чем основывается эта разница?

Как частица, фотон поглощается и испускается электроном, а как световая волна во взаимодействии с частицами не вступает. В результате выходит, что в схеме взаимодействия бытия и ничто, описанной Гегелем, бытие выступает как частица, т.е. фотон X, взаимодействующий с другими

⁹ там же, с. 166-167.

¹⁰ там же, с. 167.

частицами а его отрицание, ничто – как световая волна (X), ни с чем не взаимодействующая. Во времена Гегеля принцип корпускулярно-волнового дуализма еще не был физиками заявлен, но у Гегеля он уже описан.

Определение наличного бытия. Начиная рассматривать наличное бытие, Гегель в первую очередь указывает на определенность, которой чистое бытие достигает, превращаясь в наличное бытие:

«В наличном бытии

а) как *таковом* следует прежде всего различать его определенность

в) как *качество*. Качество же следует брать и в одном, и в другом определении наличного бытия: как *реальность*, и как *отрицание*. Но в этих определенностях наличное бытие также и рефлексировано в себя, и положенное как *таковое* оно есть

с) *нечто*, налично сущее»¹¹.

Связь наличного бытия $\{X_i\}$ с предшествующими ему бытием X , ничто (X) и становлением представлена следующим текстом:

“Из становления возникает наличное бытие. Наличное бытие есть простое единство бытия и ничто. Из-за этой простоты оно имеет форму чего-то *непосредственного*. Его опосредствование, становление, находится позади него; это опосредствование сняло себя, и наличное бытие предстает поэтому как некое первое, из которого исходят. Оно прежде всего в одностороннем определении *бытия*; другое содержащееся в нем определение, *ничто*, равным образом проявится в нем как противостоящее первому.

Оно не просто бытие, а *наличное бытие*; взятое этимологически, Dasein означает бытие в каком-то *месте*; но представление о пространстве здесь не приложимо. Наличное бытие есть вообще по своему становлению *бытие* с некоторым *небытием*, так что это небытие принято в простое единство с бытием. *Небытие*, принятое в бытие таким образом, что конкретное целое имеет форму бытия, непосредственности, составляет *определенность*, как таковую” (4, 170).

В следующем отрывке Гегель рассматривает, с одной стороны, проблему *целого*, образуемого бытием X и ничто (X), и, с другой, проблему *внутренней* и *внешней* определенности:

“*Целое* также имеет форму, т.е. *определенность* бытия, так как и бытие обнаружило себя в становлении только как снятый, отрицательно определенный момент; но таково оно *для нас в нашей рефлексии*; оно еще не *положено* в самом себе. Определенность же наличного бытия, как таковая, есть положенная определенность, на что указывает и термин “*наличное бытие*”. – Следует всегда строго различать между тем, что есть для нас, и тем, что положено; лишь то, что *положено* в каком-то понятии, входит в рассмотрение, развивающее это понятие, входит в его содержание. Определенность же, еще не положенная в нем самом – все равно, касается ли она природы самого понятия или она есть внешнее сравнение, – принадлежит нашей рефлексии; обращая внимание на определенность этого рода, можно лишь уяснить или предварительно наметить путь, который обнаруживается в самом развитии [понятия]. Что целое, единство бытия и ничто, имеет *одностороннюю определенность бытия*, – это внешняя рефлексия. В отрицании же, в нечто и *ином* и т.д., это единство дойдет до того, что окажется *положенным* . . .

Наличное бытие соответствует *бытию* предшествующей сферы; однако бытие есть неопределенное, поэтому в нем не получается никаких определений. Наличное же бытие есть определенное бытие, *конкретное*; поэтому в нем сразу же выявляется несколько определений, различные отношения его моментов” (4, 170-171).

Анализируя наличное бытие $\{X_i\}$, Гегель пишет о том, что каждое X_i отличается от каждого X_j . Ни одно из них не является общим, ибо общим является бытие X . Ни одно из X_i не является определенным само по себе: *определенность* оно получает только через *отрицание*, через свою противоположность X_j . Только таким образом наличное бытие обретает *качество*. Итак, слово Гегелю:

“Ввиду непосредственности, в которой бытие и ничто едины в наличном бытии, они не выходят за пределы друг друга; насколько наличное бытие есть сущее, настолько же оно есть небытие, определено. Бытие не есть *всеобщее*, определенность не есть *особенное*. Определенность еще *не отделилась* от бытия; правда, она уже не будет отделяться от него, ибо лежащее отныне в основе истинное есть единство небытия с бытием; на этом единстве как на основе зиждутся все дальнейшие определения. Но соотношение здесь определенности с бытием есть непосредственное единство обоих, так что еще не положено никакого различия их” (4, 171).

И далее:

“Определенность как изолированная сама по себе, как *сущая* определенность, есть *качество* – нечто совершенно простое, непосредственное. *Определенность* вообще есть более общее, которое точно так же может быть и количественным, и далее определенным. Ввиду этой простоты нечего более сказать о качестве как таковом.

¹¹ там же, с. 170.

Но наличное бытие, в котором содержится и ничто, и бытие, само служит масштабом для односторонности качества как лишь *непосредственной* или *сущей* определенности. Качество должно быть положено и в определении ничто, благодаря чему непосредственная или *сущая* определенность полагается как некая различенная, рефлексированная определенность и, таким образом, ничто как то, что определено в некоторой определенности, есть также нечто рефлексированное, некое *отрицание*. Качество, взятое таким образом, чтобы оно, будучи различным, считалось *сущим*, есть *реальность*; оно же, обремененное некоторым отрицанием, есть *отрицание* вообще, а также некоторое качество, считающееся, однако, недостатком и определяющееся в дальнейшем как граница, предел.

Оба суть наличное бытие; но в *реальности* как качестве, в котором акцентируется то, что оно *сущее*, скрыто то обстоятельство, что оно содержит определенность, следовательно, и отрицание; реальность считается поэтому лишь чем-то положительным, из которого исключены отрицание, ограниченность, недостаток. Отрицание только как недостаток было бы тоже, что и ничто; но оно наличное бытие, качество, только определяемое посредством небытия” (4, 172).

Элементом наличного бытия $\{X_i\}$ является, по Гегелю, *нечто* X_i , определяющее себя в соотношении с *иным* X_i . Но *первой* формой его определенности является само X_i , которое испускается X и поглощается им. Иными словами, *нечто* X_i определяет себя сначала как *внутри-себя-бытие*, получающее определенность через самое себя. Итак, слово Гегелю:

“В наличном бытии мы различили его определенность как качество; в качестве как налично сущем есть различие – различие реальности и отрицания. Насколько эти различия имеются в наличном бытии, настолько же они ничтожны и сняты. Сама реальность содержит отрицание, есть наличное, а не неопределенное, абстрактное бытие. И точно так же отрицание есть наличное бытие; оно не абстрактное, как считают, ничто, оно здесь положено так, как оно есть в себе, как сущее, принадлежащее к наличному бытию. Таким образом, качество вообще не отделено от наличного бытия, которое есть лишь определенное, качественное бытие.

Это снятие различения есть больше, чем только отказ от него и еще одно внешнее отбрасывание его или простой возврат к простому началу, к наличному бытию как таковому. Различие не может быть отброшено, ибо оно *есть*. Фактически, стало быть, то, что имеется, есть наличное бытие вообще, различие в нем и снятие этого различия; не наличное бытие, лишённое различий, как вначале, а наличное бытие как *снова* равное самому себе *благодаря снятию различия*, как простота наличного бытия, *опосредствованная* этим снятием. Эта снятость различия есть отличительная определенность наличного бытия. Таким образом, оно есть *внутри-себя-бытие*; наличное бытие есть *налично сущее, нечто*” (4, 176).

Соответственно, на основе текста “Науки логики” мы приходим к следующему выводу:

Контакт <i>чистого бытия</i> X с <i>чистым ничто</i> (X) приводит к становлению <i>бытия</i> X такого, что X <i>возникает</i> из (X) и <i>преходит</i> в нем:	
	бытие X определяет себя как <i>наличное бытие</i> $\{X_i\}$, каждое X_i которого, <i>возникая</i> из X и <i>преходя</i> в нем, выступает как <i>нечто</i> по отношению к другим X_j , являющимися такими же <i>нечто</i> , но <i>иными</i> .

КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ «ЦИВИЛИЗАЦИИ ЛЮБВИ»

Барчик П.П., г. Мысловице, Польша

Резюме: в актуальных реалиях современной демократии педагогика рассматривается как шанс на осуществление перемен, ориентированных на гуманистические ценности. В настоящее время всё более усиливается убеждение в необходимости интенсификации творческой активности деятельного равнодушного человека, являющегося эффектом целенаправленного воздействия воспитания и обучения.

Ключевые слова: гуманистические ценности, процессы обучения, цивилизационное развитие, диалог культур, культурная самоидентификация.

Современная эпоха характеризуется состоянием особой напряжённости, которое часто определяется как распутье. Повсеместно наблюдается ломка традиционных норм и ценностей. Всё более заметно углубляющееся противоречие между наукой, техникой и просвещением. Эти ситуации могут быть проявлениями модели антигуманизма¹². И здесь появляется новая перспектива для педагогики.

¹² Подробнее на эту тему писал В. Suchodolski: *Rozważania o kulturze i przyszłości narodu*. Szczecin 1989.

В актуальных реалиях современной демократии общественной жизни педагогика рассматривается как инструмент и как шанс на осуществление социальных перемен, ориентированных на гуманистические ценности, то есть на свободу, плюрализм, толерантность и широко понимаемые права человека. Процессы просвещения коренятся в определённых течениях национальной и глобальной традиции, и это они должны способствовать созданию новой формы будущего. Будущее – это возможность, а, следовательно, шанс, который живущие поколения должны наполнить определённым содержанием и ценностями. И здесь педагогов снова ждёт огромная работа. Поэтому проблематика просвещения сегодня находится в центре внимания организаторов общественной жизни и исследователей, а в особенности – представителей гуманитарных наук. Всё более укрепляется убеждение в необходимости интенсификации – в перспективе цивилизационного развития – так называемого человеческого фактора, то есть творческой активности мыслящего, активного и неравнодушно-го человека, понимаемого здесь как эффект целенаправленного воздействия воспитания и обучения.

Именно эта „творческая активность” обычно ассоциируется с новым, расширенным восприятием культуры – культуры, понимаемой одновременно и как движущая сила, и как результат человеческой деятельности. Такое видение культуры тесно связано с образованием, с «качеством» человека, с актуальными процессами системной трансформации, а также с будущими цивилизационными вызовами, стоящими перед Польшей, Европой и миром. Перед нами открывается путь от традиционной школы, через культуру, к школе современной.

„Культура и образование должны и могут стать в перспективе ближайших лет территорией согласия между различными народами и традициями. Они должны стать основой интеграции научно-технической и гуманитарной цивилизации. В объединённой Европе должна возникнуть новая система образования и воспитания, учитывающая общее европейское наследие”¹³. Сегодняшние времена, времена больших перемен, стали серьёзным вызовом для людей, занимающихся формированием нового просвещения и культуры с позиций современной педагогики. Необходимо умение понимания времени, в котором мы живём, чтобы ответить на его требования, свести к минимуму опасности, и обучить каждого человека и каждое человеческое сообщество умению находить своё место.

Несомненно, в понимании того, что произошло и что происходит в нашей жизни, своеобразную роль играют, и должны играть в дальнейшем, литература, театр, кино, изобразительные искусства, музыка – то есть широко понимаемая культура. Мир ценностей, к созданию которого мы призываем, в значительной степени определяется индивидуальной, семейной, социальной и надтерриториальной обусловленностью. Мир и время не только даны нам, но и заданы, поэтому, прежде всего, философия и широко понимаемая культура призваны формулировать вопросы и указывать на проблемы, вести диалог на тему близких и отдалённых целей воспитания и человеческого существования, возможности выиграть или проиграть жизнь. Рассматриваемая в таком аспекте роль культуры представляет собой попытку овладеть ходом истории, привести к тому, чтобы она служила ценностям.

В среде практиков и теоретиков воспитания нарастает убеждение о необходимости осуществления коренных изменений в мышлении и практике, как в образовательных, так и в межкультурных¹⁴. Имеется в виду формирование такой цивилизации, которую многие, вслед за Иоанном Павлом II, называют «цивилизацией любви». Эта цель, если она достижима, должна быть реализована в процессе воспитания новых поколений, проводимого в духе доверия и диалога культур. Этому должна служить модернизированная система образования, которую следует нацелить на более полное использование новых средств коммуникации. Особо важным представляется формирование с ранних лет личностных свойств, культурного доверия – вместо чуждости. Если призванием образования является направление человека к правде и оказание ему помощи в формировании жизненной позиции, то оказывается необходимым более полное сотрудничество представителей гуманитарных научных дисциплин – специалистов по этнографии, социологии, политологии, музыке, изобразительным искусствам – в целях указания новых перспектив человечеству в объединённой Европе.

Современные цели альтернативной и гуманитарной педагогики, поддерживаемой гуманистической психологией, однозначно определяют необходимость ограничения, и даже прекращения унифицирующего и конформирующего образования, осуществляемого путём односторонней передачи информации, в пользу стимулирования субъективной креативности и самообразования. Во многих публикациях, появившихся в последние годы, очень часто поднимаются проблемы, связанные с революционными изменениями в политике, экономике, повседневной жизни общества в процессе трансформации, но в этих текстах отсутствует связь с образованием. Свойством смены общественно-политического строя является то, что она обычно приводит к изменению предшествующей системы ценностей, но одновременно несёт связанные с этим разнообразные угрозы, которые вытекают из явления общественной аномии, то есть образования своеобразного вакуума в общественном созна-

¹³ I. Wojnar: *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI w.* Warszawa 1996.

¹⁴ См. в ряду прочих Т. Lewowicki: *Przemiany oświatowe*. Warszawa 1990; *Edukacja wobec zmian społeczności*. Red. J. Brzeziński, J. Witkowski. Poznań-Toruń 1994, s. 95-113.

нии и морали. Состояние аномии исключительно опасно для правильного развития молодого поколения. Поэтому ценности универсального характера, такие как право жить в условиях свободы, субъективность и самоидентификация человека, гражданские свободы, жизнь, свободная от военной угрозы, демократия, политический и мировоззренческий плюрализм, толерантность, достойный уровень духовной и материальной жизни, возможность самореализации, семья, работа, культура, образование, здоровье и его охрана – это наиболее ожидаемые ценности, и вместе с тем образовательные цели. В поисках источников современного образования мы обязаны распространять систему ценностей, которая обладала бы достоинствами, обеспечивающими общественное и творческое развитие человека¹⁵. Этой системой представляется культура. Это она позволяет сориентировать и подготовить человека к поведению, подтверждающему его чувство связи с миром, и реализовать его позицию, направленную на распространение идеалов гуманизма, закрепление мирного и экологического развития человечества. В таком понимании культура – это не только система межчеловеческой коммуникации. Она охватывает всю полноту жизни человека и человечества, весь комплекс обычаев, языка, искусства, литературы.

В этой деятельности особая роль принадлежит построению надлежащих межчеловеческих отношений, т.е. формированию умения вступать в контакты, служащие взаимным отношениям и пониманию. Такой диалог должен включать: открытость мышления, защиту собственных и способность понимать чужие взгляды, идеалы и позиции, принятие решений в результате диалога и т.п. Несомненно, это является заданием для современного образования. Педагогическое понимание культуры всё ещё остаётся далёким от отождествления её исключительно с достижениями знаменитых творцов. Культурную платформу для современной педагогики следует усматривать не только в наследии науки и искусства, но, прежде всего в гуманистическом качестве человеческой деятельности и образа жизни. Здесь имеется в виду превращение культуры в основную образовательную инстанцию, образования же – в форму претворения в жизнь культуры. Культурный вызов для современной педагогики, таким образом, сосредоточивается на содержании, и одновременно является эффектом образования, то есть доведения до сознания личности потребности непрерывного познания и формирования навыков восприятия мира, а также его ценности. „Культура – это то, благодаря чему человек становится более человеком, он более «есть». Всё, что человек «имеет», важно для культуры настолько, насколько оно является культуuroобразующим, насколько, благодаря тому, что человек имеет, он одновременно может более полно «быть» как человек, более полно становиться человеком во всех свойственных обществу измерениях”¹⁶. Можно сказать, что в такой зависимости образование просвещает, а культура дифференцирует, являясь одновременно эффектом образования. Благодаря такой зависимости может происходить процесс непрерывного развития самой культуры. Эту проблематику представляла Всемирная декада культурного развития, объявленная на 1988-1997 годы¹⁷. Её программа подчёркивала культурное измерение развития, сфокусированного вокруг человека, его ценности и креативности. Там содержались предложения мероприятий, направленных на реализацию, в ряду прочего, следующих целей: признание культурного измерения развития человека и человечества, укрепление и обогащение культурных различий, повышение участия людей в собственной культуре и культуре других народов. Эта программа, выдвигая на первый план приоритетную роль культуры, могла служить основой для теоретических и прикладных исследований в области педагогических наук. Следует подчеркнуть факт, что в этой программе основным принципом было признано сосуществование народов и диалог культур¹⁸.

В современных европейских сообществах укрепляется убеждение, что правильно понятому развитию должно сопутствовать уважение к качеству жизни отдельных личностей и сообществ, а также забота о качестве межчеловеческих отношений. Факт, что, несмотря на эти тенденции, эффекты по-прежнему остаются неудовлетворительными, может быть вызван тем, что очередные стратегии в области экономической, социальной и научной политики не учитывают политики культурной. Если же результатом образования должен быть человек по меркам нового времени, то это положение вещей должно измениться.

В принципе речь идёт о формировании новой ментальности, более восприимчивой к качественным и человеческим аспектам развития, а также усиление в различных кругах, формирующих общественное мнение, значения культурного измерения всех начинаний, в особенности в сфере образования. Особо существенным представляется преодоление антиномии между культурой и педагогикой, чего можно достичь, прививая убеждение, что культура – это носитель гуманитарных ценностей, а педагогика – носитель качества общественных отношений и качества человеческой жизни. Правильное понимание комплементарности культуры и современной педагогики в перспективном

¹⁵ A. Tchórzewski: *Wychowanie i jego właściwości*. W: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A. Tchórzewski. Bydgoszcz 1993.

¹⁶ Jan Paweł II: *Wiara i kultura*. Rzym – Lublin 1988, s. 139-140.

¹⁷ I. Wojnar: *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*. Komitet Prognoz Polska XXI w. przy Prezydium PAN – referat w Jachrance na konferencji, zorganizowanej w dniach 17-19 października 1993.

¹⁸ I. Wojnar: *Edukacja i kultura*. „Kultura i Edukacja” 1995, nr 3.

понимании развития может привести к их взаимному проникновению и обогащению, и в итоге облегчить построение цивилизации „европейского сообщества”. Акцентирование культурного измерения инноваций в педагогической теории и практике требует существенных изменений в образовании, т.е. такого образования и коммуникаций, чтобы достижения и возможности культуры, науки и техники отдельных сообществ служили каждой отдельной личности и народам¹⁹.

Культурная самоидентификация приобретает в педагогической теории и практике разнообразный облик, и чаще всего выражается в спонтанной идентификации с локальным, региональным, языковым сообществом, с характеризующими это сообщество моральными и эстетическими ценностями, в способе усваивания традиций, обычаев, образцов и модели жизни, в ощущении связи с общей судьбой и её переменами²⁰. И именно благодаря этим разнородным культурным аспектам, в педагогике становится возможным формирование индивидуальной личности под влиянием образовательных воздействий. А ведь основы культурной жизни и культурной самоидентификации сообществ находятся сегодня под всё большей угрозой. Также распространение моделей, чуждых местным культурам, навязанный универсализм, индифферентный в культурном отношении, стандартизация вкусов и образа жизни, ломка основных ценностей и традиций, а также трудности в определении новых традиций оказывают решающее влияние на то, что значительная доля сообщества вынуждена заботиться о сохранении, защите и распространении подвергающейся опасности национальной или только региональной культурной самоидентификации. Дело не в том, чтобы отвергать любое внешнее воздействие и концентрироваться исключительно на собственном культурном наследии. Наоборот, следует стремиться к познанию достижений европейской цивилизации, укреплять её собственными свершениями и обогащать формы сотрудничества с другими культурами. Это, несомненно, одна из важнейших задач современной педагогики.

Культурное наследие не ограничивается только художественными произведениями, оно также выражается в форме живой культуры, духовных, моральных и эстетических ценностей, обычаев повседневной жизни, в способах питаться, одеваться и т.п. Поэтому приобретает особое значение стимулирование человеческой креативности, благодаря соответствующим образовательным мерам, заключающимся в интегрировании культурных ценностей с жизнью конкретных народов и сообществ. Существенная роль в этом принадлежит семье, школе, вузу, культурно-просветительным организациям, т.е. всем структурам общественной жизни.

Несмотря на то, что эволюция образа жизни и технический прогресс в значительной степени повлияли на расширение доступа к культуре, ещё остаётся большое поле деятельности во имя того, чтобы стало полным участие как можно более широких общественных слоёв в общем развитии культуры²¹. Культура с древнейших времён была привилегированным инструментом взаимопонимания, сохраняя своеобразные, отдельные выразительные формы, и остаётся им и сегодня. Культурное сотрудничество между регионами, странами, континентами имеет шансы на то, чтобы стать существенным педагогическим фактором преодоления невежества, нетерпимости и предрассудков, которые являются очагом недоверчивости, агрессивности и напряжённости, то есть угроз для современного воспитания²². Правда, сотрудничество между народами в первую очередь ведётся в области экономики, науки и техники, но всё слышнее становятся голоса, указывающие на необходимость учитывать и сотрудничество в области культуры. Это, однако, требует значительного усиления роли образования и понимания его культурной миссии. Это должно выражаться в многоаспектном укреплении и углублении восприимчивости к богатству общечеловеческого культурного наследия, в развитии интереса к миру, в формировании открытости к диалогу, согласию и сотрудничеству. Речь идёт об отражении культуры народов в программах обучения таким предметам как: история, география, иностранные языки, художественные дисциплины, техника. Появляется также необходимость в изменении предшествующей методики обучения этим предметам, т.е. более широкого рассмотрения истории культуры, истории человечества и творческих достижений людей, живущих в различных странах, говорящих на различных языках. Обязательно нужно включить в образовательные программы содержание, определяемое как интеллектуальное, что становится актуальным во времена, когда увеличивается миграция из стран, различающихся в культурном отношении. Эта ситуация требует глубоко продуманной образовательной системы, которая позволяла бы сохранить самоидентификацию заинтересованных лиц, формировать основы толерантности относительно их отличия, воспитывать открытость обучающихся к многообразию культур. Следовательно, интеллектуальное образование – это очередной вызов для современной педагогики²³. Её инструментами должны стать старые и новые средства коммуникации.

¹⁹ Интересное исследование по теме представил Z. Łomny в своей работе под названием *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole 1995.

²⁰ Cz. Banach: *Aksjologiczne aspekty edukacji i kultury*. „Lider” 1997, nr 2.

²¹ См. А. Кłoskowska: *Od kultury tradycyjnej do kryzysu nowoczesności w kulturze*. „Przegląd humanistyczny” 1994, nr 5.

²² Z. Matulka: *Upowszechnianie kultury jako problem priorytetowy naszych czasów*. *Kultura i Edukacja*” 1995, nr 4.

²³ См.: *Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury*. Red. Łomny. Opole 1993.

В перспективе развития и обогащения личности следует также помнить о научном образовании, в особенности о формировании способности к критическому мышлению, любознательности и склонности к научным исследованиям. Именно научное образование может стать существенным элементом интеллектуального образования, прививая восприимчивость к научным достижениям в кругах различных культур. В этом контексте школа будущего представляется многофункциональным культурным центром, а учитель этой школы – прагматичным воспитателем, ведущим от потребительской модели жизни к гуманистическому выбору и к ориентации на духовную внутреннюю жизнь человека.

Общественные реалии конца XX века требуют от современной педагогики ориентирования не только на сегодняшние проблемы, но и на проблемы будущего – ближайшего и отдалённого. Педагогика оказывается лицом к лицу с новыми вызовами и шансами, с вопросами, касающимися организации педагогической и культурной деятельности, методики введения молодых людей в мир ценностей. Несомненно, аксиология и философия человека могут стать шансом для «школы будущего», а также для новых программ и моделей культурных организаций²⁴. Педагогика, ориентированная на культуру, должна быть нацелена на новое качество человека, а также на воспитание человеческой ответственности не только за состояние нашей цивилизации, но и за себя самого. В этом же направлении должна осуществляться современная педагогическая деятельность, которая позволит привить новый эмос, обеспечивающий каждой личности чувство укоренённости, а также понимание современного мира и его разнообразия.

АНАЛИЗ СЮЖЕТНЫХ СХЕМ И БАЗОВЫХ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ МОДУСОВ АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ НАРРАТИВОВ²⁵

Сапогова Е.Е., г. Тула, Россия

Резюме: в данной статье автобиографические нарративы и сюжетные схемы, которые понимаются как бессознательно принятые самим субъектом в качестве логики жизни последовательность событий.

Ключевые слова: сюжетные схемы, психологические орудия, автонаррация, модус жизни.

Одно из назначений социализации состоит в том, что она создаёт своеобразный семиотический базис, опираясь на который человек оказывается в состоянии структурировать, упорядочивать и семантизировать накапливающийся жизненный опыт в контексте культуры, к которой он принадлежит [10,11]. Способность конкретного человека быть носителем культуры и, взрослея, становиться агентом социализации для следующих поколений неотделима от знания им значений ключевых (прецедентных) повествований. Культурные традиции любого социума на каждой ступени взросления предоставляют всем своим членам значительный запас фабул, мотивов, сюжетов, персонажей, архетипических концептов, которые используются в качестве образцов самоидентификации и самопроектирования, а также как семантические модули выстраивания индивидуальной «картины мира». В контексте наших исследований биографических нарративов ключевые семантические мотивы и сюжетные схемы выступают как своеобразные *психологические орудия* [1] для организации событий собственной жизни в текст.

Автобиография понимается нами как «текстовая идентификация жизни» [17], и, будучи рассказанной не один раз с разными целями, на разных отрезках жизненного пути, с разным уровнем глубины понимания и рефлексии происходящего, она становится своеобразным *синтезом осознания/означивания смыслов собственной жизни и уникального существования субъекта в бытии*. Повествуя о себе и своей жизни, субъект естественным образом прибегает к известным ему нарративным формам и сюжетным схемам, помогающим конструировать и представлять для других собственную жизнь такой, какой она им понята и принята.

Одновременно автобиографическое повествование является «испытательным полигоном» для моделирования множества вероятностных жизненных проектов, в которых субъект ищет и утверждает свою целостность, своё «Я». Автонаррация в этом плане даёт возможность не только реально пережить небывалость и несбыточность некоторых аспектов своего бытия [15, 21], но и планировать то, что человек считает возможным для себя «в этой жизни», о чём мечтает, что хотел бы воплотить. В этом плане каждый текст о себе есть совокупность не только того, что было, но и того, что могло бы быть в индивидуальной жизни, и именно *растущий объём несвершившихся в жизни фактов нарративно устанавливает значение тех, что свершились*.

При построении текста индивидуальной биографии человек по мере взросления из освоенных социокультурных ресурсов отбирает то, что, как ему кажется, *имеет к нему и его жизни непо-*

²⁴М. Buber: *Problem człowieka*. Warszawa 1993; *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*. Red. J. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre. Warszawa 1992.

²⁵ Статья подготовлена в 2011 г. при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 10-06-00152 а).

средственное отношение (в основе этого смыслового узнавания могут лежать как смутная аналогия, похожесть узнаваемого на происходящее, так и внутреннее желание признать желаемое за должное). Поэтому созданные им тексты являются хорошим диагностическим материалом для понимания его ментальных конструкций, внутренних противоречий, проблем, идеалов, ценностей.

Мы предположили, что если этот ресурс невелик, то человек чаще излагает свою биографию как хронологию, не включая в неё моменты индивидуального самообъяснения, самооправдания, самопрекритикования и пр. Текст такой биографии, как правило, не содержит заметных следов внутренней работы над трансформацией событий жизни в события текста, и сам человек считает, что ему практически нечего рассказать о себе, что бы отличало его жизненный путь и жизненные искания от других. Анализ показывает, что такой текст состоит лишь из перечня нормативных жизненных событий, без фрагментов рефлексии их места и значения.

Величина ресурса зависит от возраста повествователя, от того, много ли он читает, хранит прочитанное в культурной памяти и воодушевляется прецедентами, от того, какое он имеет образование, в каких условиях протекает его жизнь, какие образцы для идентификации ему доступны, каков круг его межличностного общения и т.д. У большинства людей в результате синтеза результатов рефлексии жизненного пути и осознания семантических конструкций жизненного опыта постепенно создаётся собственный внутренний «канон» концептов, текстов, сюжетов, персонажей, копинг-стратегий, на основании которого строятся «биографемы» и осуществляется самоосмысление и само моделирование. И тогда автобиографический нарратив, во-первых, опирается на прецедентную для субъекта сюжетно-персонажную канву, а, во-вторых, содержит следы внутренней смысловой работы, превращающей хронику жизни в аутентичный авторский текст, фиксирующий осознание субъектом собственной личностной подлинности. Индивидуально отобранными концептами и сюжетами человек пользуется как некоей виртуальной *меркой* для распознавания значений и построения смыслов того, что с ним происходит, а также для понимания роли индивидуальных уклонений собственной жизни от нормативной линии. В таких текстах субъект выступает уже не только как автор собственной жизни [7], но и как субъект жизнестроительства [6].

В изучении основных сюжетных схем, используемых при конструировании автобиографического нарратива, мы, прежде всего, опирались на известную классификацию сквозных (интертекстуальных) литературных сюжетов Дж.Польти [8], полагая, что цепочки из выделенных им 36 «бродячих» мотивов способны образовать сюжетную канву любого повествования, в том числе и автобиографического нарратива. В этом же контексте упоминается приписываемое Э.Уоллесу «колесо сюжетов» (plot wheel), по принципу которого функционируют все современные компьютерные программы для создания литературных сюжетов и характеров: «оно выглядело как рулетка со 100 делениями, каждое из которых соответствовало определенному сюжетному ходу. Если автор не знает, как дальше развивать сюжет, он крутит колесо и видит в окошке подсказку. Например: он её убивает, она пишет письмо, сгорел дом, пришло плохое известие, пришло письмо с хорошей новостью, попал в тюрьму, родился ребенок, он ей изменил и т.д.» [13, с.60]. Такими же «подсказками» для упорядочивания, структурирования и осмысления собственной жизни для человека являются знакомые ему литературные сюжеты, воспринятые как прецедентные – они «размечают» для него пространство жизни, делая её «знакомой» или, по крайней мере, открывающий пригодные модели возможного действия в ней.

В изучении базисных сюжетных схем мы также учитывали описанные В.Я.Пропфом функции персонажей сказок [9], основные повествовательные мотивы, рассмотренные в работе И.В.Силантьева [14], и идеи, высказанные по поводу моделирующих семиотических систем в русской культуре Вяч.Вс.Ивановым и В.Н.Топоровым [5].

Изучая психологическое содержание автобиографических нарративов, мы предположили, что они конструируются и повествуются с целью осмысления и конструирования собственного «Я», а также планирования своей жизни на основе извлечения необходимых личности смыслов из её уже свершившихся эпизодов. На данной стадии исследования мы ставили следующие вопросы: какие экзистенциальные модусы современные респонденты предпочитают реализовывать своей жизнью; действительно ли в автобиографическом нарративе, сколь бы авторским он ни был, прослеживаются архетипические сюжетные схемы; есть ли у современных респондентов «тяготение» к выбору и реализации собственной жизнью какого-то определённого круга сюжетов (построению метафор собственной жизни), что обусловлено опытом пережитой социализации (особенно семейной) и своеобразием жизненного опыта; есть ли разница в предпочтении сюжетных схем и экзистенциальных модусов в группах молодых и зрелых респондентов (что обусловлено разными ресурсами социализации, которые мы условно именовали «классическими» и «современными»).

Под *сюжетной схемой* автобиографического нарратива мы понимаем бессознательно принятую самим субъектом в качестве логики совершающейся жизни последовательность событий в повествовании, кульминацию которой образует основной принятый личностью в качестве смыслового центра экзистенциальный концепт (модус жизни). В нашем исследовании это были:

1) 36 сюжетов Дж.Польти: 1) мольба; 2) спасение; 3) месть, преследующая преступление; 4) месть близкому за близкого; 5) затравленный; 6) внезапное несчастье; 7) жертва кого-нибудь; 8) бунт; 9) отважная попытка; 10) похищение; 11) загадка; 12) достижение; 13) ненависть между близкими; 14) соперничество между близкими; 15) адюльтер, сопровождающийся убийством; 16) безумие; 17) фатальная неосторожность; 18) невольное кровосмешение; 19) невольное убийство близкого; 20) самопожертвование во имя идеала; 21) самопожертвование ради близких; 22) жертва безмерной радости; 23) жертва близким во имя долга; 24) соперничество неравных; 25) адюльтер; 26) преступление любви; 27) бесчестие любимого существа; 28) любовь, встречающая препятствия; 29) любовь к врагу; 30) честолюбие; 31) борьба против бога; 32) неосновательная ревность; 33) судебная ошибка; 34) угрызания совести; 5) вновь найденный; 36) потеря близких [8, 9];

2) 31 функция В.Я.Проппа: 1) один из членов семьи отлучается из дома; 2) к герою обращаются с запретом; 3) запрет нарушается; 4) антагонист пытается произвести разведку, выведать важные сведения; 5) антагонисту даются сведения о его жертве; 6) антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом; 7) жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу; 8) антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб, или одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо; 9) беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его; 10) искатель соглашается или решается на противодействие; 11) герой покидает дом; 12) герой испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника; 13) герой реагирует на действия будущего дарителя; 14) в распоряжение героя попадает волшебное средство; 15) герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков; 16) герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу; 17) героя метят; 18) антагонист побеждается; 19) начальная беда или недостача ликвидируется; 20) герой возвращается; 21) герой подвергается преследованию; 22) герой спасается от преследования; 23) герой незнанным прибывает домой или в другую страну; 24) ложный герой предьявляет необоснованные притязания; 25) герою предлагается трудная задача; 26) задача решается; 27) героя узнают по отметке, по клейму или по переданному ему предмету; 28) ложный герой или антагонист изблещается; 29) герою дается новый облик; 30) враг наказывается; 31) герой вступает в брак и воцаряется [8, 9].

Анализируя указанные плоты и функции, мы предположили, что они содержательно соотносятся с потенциальными стратегиями – *модусами жизни*, которые, в свою очередь, связаны с основными человеческими экзистенциалами и предполагают при их реализации определённую линию действия. Мы полагаем, что человек самоопределяется пережитыми событиями, обстоятельствами и смыслами. Опираясь на имеющиеся исследования архетипов, вариантов и стратегий жизни [2, 3, 4, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24], в качестве основных модусов мы выделили следующие: 1) потеря, 2) приобретение, 3) испытание, 4) героизм, 5) трикстерство, 6) авантюра, 7) долг, 8) любовь, 9) странничество, 10) хранение, 11) вера, 12) жертвенность. Обобщая содержательное наполнение этих экзистенциалов-стратегем, мы смогли описать 12 различающихся между собой жизненных модусов.

Модус 1. *Жизнь как процесс постоянных утрат* (Я – теряющий). Ему соответствуют сюжетные схемы с мотивами: 1) утраты, 2) беды, 3) несчастья, 4) убыли, 5) запрета, ограничения, 6) уничтожения, 7) поражения, 8) проигрыша, 9) лишения, 10) неудачи.

Модус 2. *Жизнь как процесс постоянного приобретения* (Я – обретающий, имеющий). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) находка, 2) овладение, захват, 3) успех, удача, 4) прибыль, 5) обретение, 6) признание, 7) накопление, 8) наличие, 9) развитие, 10) дарение, наследование.

Модус 3. *Жизнь как испытание* (Я – проходящий испытания). Ему могут соответствовать сюжетные схемы: 1) инициация, посвящение, 2) бунт, противодействие, 3) борьба, 4) конфликт, спор, 5) соперничество, состязание 6) ошибка, 7) спасение, 8) защита, 9) преследование, 10) подменность.

Модус 4. *Жизнь как героизм* (Я – совершающий героические действия, поступки). Ему могут соответствовать сюжетные схемы: 1) достижение, 2) победа, 3) активность, усилие, 4) деятельность, организация, 5) подвиг, 6) поступок, преодоление, 7) творчество, креативность, 8) дар, 9) благодеяние, 10) созидание, демиургичность.

Модус 5. *Жизнь как трикстерство* (Я – насмехающийся и противоречащий, живущий вопреки). Ему могут соответствовать сюжетные схемы: 1) насмешничество, карнавальность, обценность, 2) вредительство, 3) подлость, 4) предательство, 5) профанность, 6) несерьёзность, 7) демонстративность, 8) неустойчивость, незавершенность, 9) противоречивость, амбивалентность, 10) неверность, самообман.

Модус 6. *Жизнь как авантюра* (Я – рискующий и пробующий). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) выбор, 2) риск, 3) игра, 4) случай, 5) авантюризм, 6) попытка, 7) проба, 8) вероятность, азарт, 9) возможность, 10) удача, везение.

Модус 7. *Жизнь как долг* (Я – обязующийся). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) долг, 2) ответственность, 3) необходимость, 4) обязанность, 5) предназначение, миссия, 6) справедливость, возмездие, 7) правота, 8) упорядоченность, 9) осмысленность, 10) сверхзначимость.

Модус 8. *Жизнь как любовь* (Я – любящий). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) любовь, 2) близость, 3) дружба, 4) забота, 5) доброта, милосердие, 6) совместность, причастность, 7) единение, 8) единомыслие, 9) коллективность, 10) участность, общность.

Модус 9. *Жизнь как странничество* (Я – ищущий). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) странничество, 2) бродяжничество, 3) духовные искания, 4) уход, 5) отшельничество, 6) одиночество, 7) метания, 8) поиски, 9) непостоянство, 10) свобода.

Модус 10. *Жизнь как хранение* (Я – сохраняющий). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) хранение, сохранение, 2) сбережение, 3) охрана, 4) ритуальность, 5) традиционность, 6) консерватизм, приверженность чему-либо, 7) память, 8) реликварность, 9) истинность, простота, 10) устойчивость, постоянство, стабильность во времени.

Модус 11. *Жизнь как вера* (Я – верующий, адепт). Ему соответствуют сюжетные схемы: 1) вера, 2) упование, 3) надежда, 4) связь с высшим началом, просветление, 5) убежденность, 6) истинность, 7) духовное наставничество, 8) проповедывание, убеждение, 9) фатализм, 10) спасение.

Модус 12. *Жизнь как жертвенность* (Я – приносящий себя в жертву, служащий чему-либо). Ему соответствуют сюжетные схемы с такими мотивами, как: 1) жертвенность, 2) самоотдача, 3) уступчивость, 4) помощь, 5) поддержка, 6) служение, инвестирование, вклад своей личности в других, 7) зависимость, 8) аскетизм, 9) самопожертвование, 10) бескорыстие.

Эти сюжетные схемы могут иметь разное воплощение, но ими, в принципе, очерчивается основная экзистенциальная идея, которой человек подчиняет жизнь, и внутренняя логика, приписываемая им течению и событиям собственной жизни. Принятая логика воспроизводится автобиографическим нарративом, выполняя в этом случае не только функцию упорядочивания жизненных происшествий и извлечения из них смысла, но и функцию планирования жизни на будущее.

На основе выделенных модусов группам 25-35-летних и 45-60-летних (по 30 человек, равно распределённым по полу) случайно выбранных респондентов было предложено мысленно реконструировать свою биографию и выбрать в бланке со случайным перечнем 120 сюжетных линий (они именовались событиями жизни и были представлены в доступной пониманию респондентов форме) 1) схемы, которые уже реализовались в их жизни (столбец «это уже было в моей жизни» и столбец с кратким описанием такого события – когда, как конкретно реализовалось в автобиографии); 2) схемы, которые, как им кажется, могут свершиться в ней (столбец «это вполне может произойти в моей жизни»); 3) схемы, которые им очень хотелось бы пережить (столбец «хочу, чтобы это свершилось»); 4) схемы, которых хотелось бы избежать в жизни (столбец «хотел бы этого избежать»); 5) схемы, которыми, как им кажется, они могут управлять путём самостоятельных выборов и поступаний (столбец «это произойдёт по моей собственной воле»). При обработке данных мы анализировали содержательную наполненность этих пяти категорий в количественном выражении (каждому выбору присваивался 1 балл, таким образом в каждом модусе можно было собрать от 1 до 10 баллов по каждой из категорий), соотносили их между собой (по аспектам «прожитое», «планируемое», «идеальное», «отвергаемое» в автобиографии) и сопоставляли с основными экзистенциальными модусами. На основе такого эмпирического анализа мы смогли ответить на поставленные в исследовании вопросы. Объём данной статьи не позволяет детально обсудить все полученные результаты, поэтому мы ограничимся изложением основных позиций и краткими комментариями.

Отвечая на вопрос, какие экзистенциальные модусы современные молодые респонденты предпочитают реализовывать своей жизнью, мы отметили, что это, по преимуществу, три модуса: «жизнь как трикстерство», «жизнь как авантюра», «жизнь как странничество», причём первый модус получил максимальное количество баллов. Несерьёзное, поверхностное, порой легкомысленное отношение к собственной жизни, на наш взгляд, во многом обусловлено наличием у молодых людей «синдрома Питера Пэна», распространением диффузии идентичности, тяготением к показушным статусным характеристикам, демонстративному поведению, жизни без усилий, преодоления и обдуманных поступков. Некоторый интерес был выражен к модусам «жизнь как странничество» (преимущественно у мужчин, в старшей возрастной границе), «жизнь как любовь» (преимущественно в женской части выборки). Отвергаемыми оказались модусы: «жизнь как героизм», «жизнь как хранение» – молодые респонденты не готовы к подвигам ни во имя чего и не считают необходимым хранить и усваивать опыт своей культуры; они предпочитают жить динамично, не оглядываясь на прошлое, жаждая бесконечной новизны и остроты жизненных ощущений.

В группе старших испытуемых были выбраны модусы: «жизнь как накопление утрат», «жизнь как испытание» (максимум), «жизнь как героизм», «жизнь как долг» (особенно в большей возрастной границе). Отвергаемыми оказались модусы: «жизнь как приобретение», «жизнь как авантюра». Это тоже кажется вполне предсказуемым: жёстко направленная социализация, давление идеологии, отчётливая система ограничений и регламентаций, многочисленные санкции и запреты, вменённый бытовой аскетизм, установки на личную скромность и т.д. сделали «проходимой», фактически, только одну жизненную «тропу», что сделало жизнь старшего поколения «выпрямленной» и

экзистенциально «плоской», одномерной. Тем не менее популярными оказались и некоторые элементы модусов «жизнь как любовь», «жизнь как странничество», «жизнь как хранение».

Заметим, что выбираемые модусы в возрастных группах заметно различаются, что, видимо, может объяснять и часто отмечаемый недостаток взаимопонимания между поколениями.

В автобиографических нарративах младшей возрастной группы, как показывают комментарии второго столбца, прослеживается тяготение к следующим сюжетным схемам: «запреты» (в автобиографии присутствует плот нарушения запретов, преодоления препятствий), «накопление» (денег, дипломов, статуса, связей и пр.), «конфликт» (с родительской и прародительской семьёй, с ровесниками, с представителями своего и противоположного пола, с детьми, соседями, учителями, наставниками, тренерами, начальством, властями и пр.), «ошибка» (человеку что-то не додали, спутали с другим и наказали, обвинили, отобрали), «преследование» (эта паранойяльная линия встречалась довольно часто в комментариях), «борьба» (как правило, это борьба не «за», а «против» – ограничений, условностей, ханжества), «творчество» (во всех формах), «неверность» (практически каждый пережил её, хотя отрицает, что был кому-то или чему-то не верен сам), «предательство», «подлость», «фриск» (отнесён к положительным категориям), «игра», «случай», «справедливость», «любовь», «близость», «одиночество», «свобода», «надежда». Автобиографический нарратив молодых сфокусирован не на достижениях, преодолении, романтическом самоутверждении, жажде подвигов и славы, как можно было бы полагать, опираясь на знания возрастной психологии, а на конфликте, борьбе, преследовании, ограничении своей свободы, ломке ограничений.

В старшей группе частотные сюжетные схемы – это: «утрата», «поражение», «проигрыш», «признание», «накопление», «развитие», «достижение», «подвиг», «творчество», «созидание», «профанность», «выбор», «случай», «удача», «долг», «ответственность», «справедливость», «упорядоченность», «любовь», «близость», «дружба», «забота», «коллективность», «духовные искания», «одиночество», «свобода», «сбережение», «исконность», «вера», «надежда», «связь с высшим началом», «самоотдача», «помощь», «бескорыстие». Эти «биографемы» менее эгоцентричны, сильнее ориентированы на межличностные отношения, более гуманистичны и многоплановы. Вариативность в пределах старшей возрастной группы отчётливо выше, чем в младшей.

Таким образом, при анализе собственного жизненного опыта, закладываемого в автобиографический нарратив, представители молодого и старшего поколений демонстрируют существенную разницу как в экзистенциальных модусах, так и в опорных сюжетных схемах.

Список цитированных источников

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребёнка // Л.С.Выготский Собр. Соч. – В 6-ти тт. – Т. 6. Научное наследие. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6-90.
2. Демидов А.Б. Феномены человеческого бытия. – Мн.: Белорусский фонд Сороса: «Армита – Маркетинг, Менеджмент», 1997. – 192 с.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 160 с.
4. Зеленский В.В. Базовый курс аналитической психологии, или Юнгианский бревиарий. – М.: Когито-Центр, 2004. – 256 с.
5. Иванов В.В., Топоров В.Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (древний период). – М.: Наука, 1965. – 251 с.
6. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А.Леонтьева, Е.С.Мазур, А.И.Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100-109.
7. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя. Психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. – М.: Смысл, 2007. – 255 с.
8. Польти Ж. 36 драматических ситуаций. Наиболее известная система построения сюжетов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kinocafe.ru/theory/?tid=51701> 21.11.2010.
9. Пропп В.Я. Морфология Волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
10. Сапогова Е.Е. Психологические аспекты интервенции негативных индивидуальных реалей взрослого мира в современные тексты для детей // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология. Сборник научных трудов / Под науч. ред. Ю.Н.Карандашева, Т.В.Сенько. – Минск: Карандашев Ю.Н., 2003. – С. 103-112.
11. Сапогова Е.Е. Семейный нарратив как прецедентный текст для ребёнка // Социокультурная герменевтика: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности». – Кемерово: Графика, 2002. – С. 97-101.

12. Седаков Н.Э. Архетипы бытия и символы культуры (Карл Густав Юнг и Мирча Элиаде): Дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.03. – М.: 2004. – 126 с.
13. Сериков А.Е. Типичные сюжетные схемы в повествованиях и в жизни // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2009. – № 2 (6). – С. 60-84.
14. Силантьев И.В. Поэтика мотива. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 296 с.
15. Тульчинский Г.Л. Возможное как сущее // Эпштейн М.Н. Философия возможного. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 7-21.
16. Франц М., Хендерсон Дж.Л., Юнг К.Г. Человек и его символы. – М.: ИП Медков С.Б., Серебряные нити, 2006. – 352 с.
17. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 184 с.
18. Хиллман Дж. Архетипическая психология. – М.: БСК, 1996. – 157 с.
19. Элиаде М. Посулы равноденствия. Жатва солнцеворота. – М.: Критерион, 2008. – 464 с.
20. Элиаде М. Священное и мирское. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
21. Эпштейн М.Н. Философия возможного. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 2001. – 334 с.
22. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2005. – 400 с.
23. Юнг К.Г. Символическая жизнь. – М.: Когито-Центр, 2003. – 326 с.
24. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. – М.: Академический проект, 2007. – 303 с.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЦИОТИПИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Уткевич О.И., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье красота рассматривается в качестве объективной составляющей всего бытия, интроецирующей от рождения в каждого человека в виде чувства прекрасного. Несмотря на то, что человеческие представления о красоте носят социотипический характер, у всех народов и во все времена присутствует, незримо ощущается общее в понимании прекрасного. Это и является проявлением красоты как социо-онтологического феномена. Социотипическое поведение имеет объективный онтологический статус, то есть оно объективно детерминировано различными социо-онтологическими факторами, в том числе и эстетического характера. Представление о красоте в качестве эстетической детерминанты социотипического человеческого поведения творит мир социального поведения человека, а заданный тип социального поведения творит конкретный тип социального общества.

Ключевые слова: детерминация, деятельность, интроекция, красота, поведение, социотипическое, социо-онтологическое, эстетическое.

Проблемы человеческого поведения широко исследовались еще в рамках древнегреческой философии. В дальнейшем идея о детерминации поведения, имманентно присущего каждой личности, но вне нее лежащим началом, была развита в рамках средневековой философии. Начиная с нового времени во взглядах на сущность поведения стали доминировать материалистические взгляды, согласно которым поведение детерминировано в первую очередь либо биологической природой человека, либо экономическими условиями его жизнедеятельности. На наш взгляд, эти теории не дают ответа на вопрос о том, как в условиях кризиса старого типа социального поведения сформировать новый тип, придав ему необходимый онтосоциальный характер.

Материалы и методы. Методологической основой нашего исследования являются следующие идеи. Во-первых, это учение христианской философии о том, что красота по самой своей сущности носит не гносеологический, а онтологический характер, представляя собой не человеческие знания о каких-то элементах действительности, и даже не сами эти элементы, а вечную и неизменную действительность. Во-вторых, мы основываемся на широко распространенной как в отечественной, так и зарубежной философской и социальной литературе идее о том, что человеческое бытие в целом детерминировано сознанием. И, наконец, важной методологической основой исследования является концепция функциоцентризма, согласно которой не столько вещи творят отношения, сколько отношения творят вещи.

Выводы и их обсуждение. В наиболее общем смысле в науке под поведением понимается «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, включающее их двигательную активность и ориентацию по отношению к этой среде» [5, с. 486]. Отметим, что сам термин «поведение» применяется как по отношению к отдельным живым существам, так и к их совокупностям, но не применяется по отношению к неживым природным объектам.

Этимологически само слово «поведение» показывает, что всякому действию в поведении предшествует гносеологический акт. Естественно, что в наибольшей степени сказанное относится к человеческому поведению. Именно для человеческого индивида поведение – представляет собой *повед-ение*, то есть то, что идет после «ведов» – знания. Конечно, в психологии существуют термины

«осознанное» и «неосознанное» поведение. На самом деле неосознанное поведение человека также в значительной степени основывается на знаниях, только не на рассудочных, а на предрассудочных. Традиционно, начиная с так называемой эпохи просвещения, считается, что термин «предрассудок» носит негативный характер. Согласно этой точке зрения предрассудки по самой своей гносеологической сущности являются следствием человеческих заблуждений, ошибок, того, что английский философ Ф. Бэкон назвал «идолами разума».

Однако в истории научной мысли многие оспаривали это положение. Так, например, крупнейший представитель герменевтической философии Х.-Г. Гадамер в работе «Истина и метод» отмечал: «То, что в виде идеи абсолютного самоконструирования разума предстает как ограничивающий предрассудок, в действительности принадлежит самой исторической реальности. Признание исторической конечности способа бытия человека требует принципиальной реабилитации понятия предрассудка и согласия с существованием вполне законных предрассудков» [1, с. 329]. Добавим, что такое согласие должно носить не только герменевтический, но и гносеологический характер. Предрассудки – это также знание, и зачастую это знание в более точной степени адекватности способно объяснять *status quo*, чем рассудочные измышления.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что любое человеческое поведение детерминировано знанием. Возникает вполне закономерный вопрос: откуда человек получает это знание? Один из вариантов ответа очевиден: знание носит личностный характер, а, следовательно, источником знания является его чувственный опыт и рациональное мышление. Данное утверждение неверно в принципе. Дело в том, что если бы знание носило только лишь личностный характер, то никогда не мог бы осуществляться никакой процесс его передачи от одних людей к другим. Все, что только лично – всегда будет ограничено рамками отдельного «я» и не в состоянии выйти за эти рамки. На самом деле, существует социальный способ передачи знания, базирующийся на нескольких инвариантных сущностях человеческого бытия, общих практически для всех индивидов.

Ирландский теолог, философ и писатель К.-С. Льюис в качестве одного из таких инвариантов называет любовь. Он считает, что всякий человек по своей сущностной природе – добр и в своем поведении подчиняется закону любви, являющимся «естественным законом человеческой природы». Причем, по его мнению, в отличие от физических, биологических и химических – это единственный закон, который люди свободны нарушать. «То есть, – писал Льюис, – человек не может не подчиняться тем законам, которые он разделяет с другими телами и организмами. Но тот закон, который присущ только человеческой природе и который не распространяется на животных, растения или на неорганические тела, – такой закон человек может нарушить по своему выбору. Это закон назвали «естественным», потому что люди думают, что каждый человек знает его инстинктивно и поэтому никого не надо учить ему» (3, 270)

Любовь, по его мнению, – это некое свойство, присущее людям от самого рождения. Однако это свойство не является онтологической собственностью отдельного человека. Подчеркнем, что любовь, согласно точке зрения философа, интроецируется в каждого человека, но не принадлежит ему. Думается, что, если продолжить мысль К.-С. Льюиса, то можно прийти к выводу о том, что в каждого человека интроецируется от рождения также и чувство прекрасного. В рамках данной концепции, красота, прекрасное не является ни гносеологическим феноменом, ни аксиологическим, но представляет собой объективную составляющую всего бытия.

Конечно вечность и неизменность красоты еще не означают того, что данными свойствами обладают наши хронологически изменяющиеся представления об этой красоте. Дело в том, что они носят социотипический характер, а, следовательно, по самой своей социальной природе ущербны. Так, например, хорошо известно, что представления, например, о женской красоте резко различаются у представителей разных рас. Также показательны в этом плане различные представления об этой красоте у русского крестьянина и русского дворянина в XVIII-XIX веках. Сказанное не означает, что в этих социотипических представлениях существует лишь субъективный элемент, обусловленный национальными, социальными, половыми, возрастными и иными отличиями между людьми. Наоборот: у всех народов и во все времена присутствует, незримо ощущается нечто общее в понимании прекрасного. Это и является проявлением красоты как социо-онтологического феномена.

Некоторые мыслители определяли наличие такого общего вполне осязаемо, материально и функционально. Так, например, немецкий философ А. Шопенгауэр в своей работе «Метафизика половой любви» по существу сводил женскую красоту к одному: к лучшей или худшей способности выполнять деторождающую функцию [6, с. 371–412]. Несомненно, что данная функция – одна из важнейших для существования человечества. Однако помимо праксиологического аспекта, красота имеет не столь явно видимый, но не менее важный сущностный социо-онтологический аспект. Чувство прекрасного задано человеку от самого момента его рождения, и эта заданность является важнейшей детерминантой, направляющей все его поведение. Особо подчеркнем, что именно благодаря этой детерминанте у маленького ребенка формируются ограничения на определенные виды деятельности и на

определенные формы реализации деятельностного поведения. На практике детерминанта у детей должна получить свое психологическое подкрепление путем выражения взрослыми эстетической оценки детских действий. И такую оценку многие взрослые высказывают, не задумываясь о социотипических последствиях своих слов. Так, например, родители, наблюдающие за ребенком, который пытается помочь в хозяйственных делах, но не обладает пока необходимыми навыками, говорят: «Ты делаешь некрасиво!» Отметим, что в некоторых случаях данные слова будут являться выражением мысли о том, что ради красоты можно пожертвовать практической эффективностью поведения.

Таким образом, красота, как социо-онтологический феномен, с одной стороны, интроецируется в человека от рождения, а, с другой, – закрепляется с помощью определенного социального фона, то есть приобретает социотипический характер. Здесь, на наш взгляд, уместно вспомнить историю белорусской игрушки. С рождения ребенку предлагали игрушки, обладающие онтологической красотой. Всевозможные глиняные свистульки, поделки из дерева, куклы, игрушечные инструменты – все это делалось взрослыми для детей не только с целью того, чтобы ребенок приучался к тому, чтобы в будущем исполнять взрослые поведенческие роли, но и чувствовал красоту бытия. Не исключая функциональность, на первый план выходила эстетическая компонента.

Очевидно, что авторское понимание эстетической детерминации социотипического поведения, базируется на идеи о том, что данное поведение, обусловлено не только и не столько социальными условиями человеческого бытия. На наш взгляд – это поведение, детерминированное чем-то иным, лежащим за пределами социума. Социотипическое вырастает из того, что верующие люди называют Богом, атеисты – природой, но и в том, и в другом случае, оно имеет объективный онтологический статус. Следовательно, социо-типическим является только лишь такое поведение, которое не противоречит данной объективности, то есть не противоречит социо-онтологическому. Так, например, в рамках христианского мировоззрения то, что безобразно – не является типическим, потому что в подлинном социальном бытии безобразное существовать не может.

Белорусский ученый С. В. Голубев поднимает вопрос о том, на чем основывается бытие: на вещецентризме или на функциоцентризме. Сторонники первой точки зрения утверждают, что реальность есть совокупность вещей, порождающих отношения между ними. Голубев совершенно справедливо отмечает, что «логически с меньшими основаниями возможно и обратное утверждение: реальность есть совокупность связей и вещей. В такой интерпретации реальности определяющими онтологически первичными, порождающими оказываются уже не «вещи», а «связи». Это второе представление о реальности оказывается предпочтительным с гносеологической точки зрения, поскольку именно на его базе становится действительно адекватным понимание предмета науки, как законов (связей) реальности» [1, с. 91]. Исходя из этой теории, мы можем утверждать, что не вещи задают отношения, а, напротив, именно отношения задают вещи. Поведение – есть отношения в наиболее общей их форме. Таким образом, именно поведение формирует конкретный тип общества.

Русский философ XX века И. Л. Солоневич также был сторонником подобного подхода и считал, что народу исходно задается поведенческая доминанта, то есть тот способ, с помощью которого он взаимодействует с другими народами и с окружающей средой в целом. Эту доминанту он назвал «народным инстинктом». «Все остальное, – считал Солоневич, – это, так сказать «идеологические надстройки». Эти надстройки, догматы, обряды, легенды, законы, формы правления во внешних формах кристаллизуют проявление народного инстинкта. Организуют этот инстинкт, выравнивают уклоны исторического пути. Но без инстинкта все эти надстройки не то что ничего не стоят, а попросту немислимы [4, с. 42]. В целом мы согласны с данной точкой зрения, но считаем, что русский философ несправедливо считал народный инстинкт биологическим феноменом. На наш взгляд, он носит не биологический, а социо-онтологический характер.

Итак, общество формируется поведенческой доминантой. Если доминанта постоянна, то и тип общества в целом остается постоянным. Уже упомянутый И. Л. Солоневич, например, считал, что Россия оставалась Россией и при московских князьях, и при Петре I, и при коммунистах. Важнейшую роль в этой исходной поведенческой доминанте играют эстетические моменты. Если развить в этом направлении мысль Солоневича, то мы придем к выводу о том, что в русском обществе представления о красоте в своей основе на протяжении столетий оставались неизменными. Никакие политические и социальные реформы не смогли разрушить их. В качестве самого простого примера можно представить красноармейскую шапку – буденовку. Несмотря на идеологическую подоплеку ее появления, она вполне соответствует еще древнерусским представлениям о красоте головного убора воина. Буденовка – почти точная копия шлемов русских богатырей, витязей.

Итак, красота, как эстетическая доминанта человеческого поведения, творит мир. Данную мысль можно выразить и по-другому: представления о красоте творят мир социального поведения человека, а заданный тип социального поведения творит конкретный тип социального общества.

Несомненно, в поведении присутствуют и элементы наведения, некоего целенаправленного воздействия на индивида. Наведение всегда онтологически ущербно. Основной его идеей является

идея отрицания объективного знания как основы подлинного поведения. Дело в том, что, если, к примеру, человека долго и настойчиво убеждать, что безобразное на самом деле прекрасно, он в результате может согласиться с этим. Но тогда мы будем иметь дело не с управляемым поведением, а с манипулированием. Данный способ воздействия достаточно сложен. Наиболее «эффективным» является такой способ наведения, когда человеку не навязываются ложные идеи, а внедряется только одна мысль: всякое предположение уже своего рода истина. В данном случае отрицается сама онтологическая сущность любви, красоты, истины.

Применительно к теме нашего исследования можно сказать о том, что в современном мире этот способ применяется достаточно широко. Все чаще можно услышать мнение, что красоты не существует, писатель или художник выражают лишь свое индивидуальное видение мира, а эстетика, соответственно, является лишь псевдонаучным словоблудием, в рамках которого пропагандируются различные представления о красоте. На практике такая идея, как ни странно, не способствует расцвету различных субкультур, художественных направлений, а наоборот, приводит к упрощению различных форм человеческого поведения, в том числе и к унификации представлений о красоте, к уничтожению социальной детерминации людей. Впрочем, плюрализм эстетических воззрений ведет к уничтожению любой детерминации человека.

Если поведение как форма взаимосвязи человека с внешней средой изменяет не только самого человека, но и эту внешнюю среду, то, таким образом, если красота исчезнет из сферы человеческого знания, то она исчезнет и из сферы человеческого бытия. Дело в том, что, как уже отмечалось, любое наше поведение базируется на знании. Исчезновение какого-то знания ведет и к исчезновению соответствующего ему поведения. Особенно важно понимать роль языка в данном процессе. Согласно концепции, выраженной еще древнегреческим философом Платоном, и развитой многими отечественными и зарубежными мыслителями, следует, что если человек представляет окружающий мир определенным языковым образом, то этот внешний мир и становится соответствующим нашим представлениям. Если в нашем языке постепенно будут все реже и реже употребляться такие слова как «красота», то и сама красота постепенно исчезнет из нашей действительности. Подчеркнем, что речь в данном случае идет не о любой, а именно о нашей действительности.

Заключение. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Во-первых, любое человеческое поведение изначально детерминируется знанием, в том числе и в виде предрассудков. Данное знание базируется на некоторых инвариантах, общих практически для всех людей.

Во-вторых, красота как онтологическая сущность интроецируется от рождения в каждого человека, являясь социо-онтологическим феноменом. Соединяясь с социальным фоном человеческого бытия, она выражает себя в социотипическом поведении личности.

В-третьих, подлинно социотипическим является только лишь такое поведение, которое не противоречит в своих основных чертах социо-онтологической сущности красоты.

В-четвертых, социотипическое поведение является социальным отношением в его наиболее общей форме, представления о красоте во многом детерминируют это поведение, которое, в свою очередь, определяет конкретный тип человеческого общества.

Список цитированных источников

1. Гадамер, Х.-Г. Основы философской герменевтики/ Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1998. – 704 с.
2. Голубев, С. В. Основания государственности: философский анализ/ С. В. Голубев. – Мн.: Изд. центр БГУ, 2005. – 182 с.
3. Льюис, К.С. Любовь. Страдание. Надежда. Притчи. Трактаты. – М.: Республика, 1992. – 432 с.
4. Солоневич, И. Л. Белая империя / И. Л. Солоневич. – М.: «Москва», 1997. – 368 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
6. Шопенгауэр, А. Избранные произведения/ А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с.

ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И «ЗЕРКАЛЬНОЕ Я»

Богомаз С.Л., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье представлен эмпирический материал по изучению и специфике проявления принципов «зеркального Я» в формировании Я – концепции старшеклассников. Исследование проведено в рамках такого направления социальной психологии, как символический интеракционизм в дифинициях которого и была выдвинута идея «зеркального – Я». Материалы статьи позволяют утверждать, что Я – концепция представляет собой отражение того, как окружающие воспринимают данного человека. Родители, группа сверстников, учителя, осуществляя обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие Я – концепции индивида. Кроме того, тема исследова-

ния актуальна и в связи с тем, что развитие Я – концепции становится центральным психическим процессом раннего юношеского возраста, что обуславливает становление личности старшекласника, формирование его психологической готовности к жизненному самоопределению, включающей, помимо профессионального, самоопределение личностное и социальное.

Ключевые слова: личность, «Я – концепция», «зеркальное Я», система образов «Я – сам», «Я – глазами родителей, «Я – глазами друга».

Вопрос о познании человеком своего Я привлекал к себе внимание еще в древности, однако и в наше время он остается актуальным. Как справедливо заметил Л.В.Скворцов, "формирование культуры самосознания сегодня - не роскошь, предназначенная для избранной философской элиты общества, а общая социальная, даже шире - общечеловеческая задача" [3, с. 14]. Проблема "Я" - одна из наиболее сложных, а потому и всегда актуальных проблем. "Проблема самосознания, - писал А.Н. Леонтьев, - это проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности" [2, с.11].

В отличие от философских теорий, претендующих на раскрытие "истинной природы" и "сущности" "Я" в целом, психология пытается расчленить эту проблему на составные части, которые могли бы стать предметом экспериментальных исследований. Однако классификация соответствующих психологических теорий представляет большие трудности, так как они дифференцируются по различным линиям.

Во-первых, по предмету, на котором сосредоточен главный интерес исследователей. Одни интересуются, прежде всего, субъективными свойствами индивида, внутренними источниками его активности. Других занимает преимущественно "образ Я" как элемент самосознания.

Во-вторых, психологические исследования различаются по теоретическому контексту, углу зрения, под которым рассматривается проблема "Я". Там, где отправной точкой служит теория личности, "Я" чаще всего мыслится как некое структурное единство и наибольшее внимание привлекают его регулятивные функции. В контексте теории сознания на первый план выступают когнитивные особенности процессов самосознания, адекватность самооенок и т.п.

В-третьих, существенно различается методологическая стратегия исследований. Так, подход к изучению самооенок меняется в зависимости от того, рассматриваются они исследователем как непосредственные компоненты "образа Я" или только как индикаторы каких-то глубинных и не осознаваемых личностью качеств [1, с.59-70].

Методы и проектирование исследования

Представление о своей личности, как известно, является важнейшей детерминантой жизненного пути человека, его профессионального и личностного роста, а также предпосылкой для самореализации в будущем.

Я - концепция формируется под влиянием различных факторов. Особенно важную роль при этом играет общение со значимыми другими, которые, в принципе, и определяют представление человека о самом себе.

Целью нашего исследования было определение специфики проявления принципа «зеркального Я» в формировании Я - концепции старшекласников.

Существуют различные стандартизированные самоотчеты, характеризующие отношение испытуемого к самому себе в различных сферах. Для своего исследования мы использовали «Методику изучения Я - концепции личности» (автор Ю. Н. Емельянов). Испытуемому было предложено дать не менее 10 ответов на вопрос «Кто Я?». Ответы даются испытуемыми спонтанно, непоследовательно. Затем старшекласники проранжировали свои ответы в порядке их важности для них самих. Таким же образом участники исследования ответили на тот же вопрос «Кто Я?» так, как по их мнению, отозвались бы о них их отец или мать. А затем испытуемые дали еще 10 ответов на вопрос «Кто Я?», но так, как, по их мнению, отозвался бы о них их лучший друг (подруга). Все ответы также ранжировались участниками исследования.

Кроме «Методики изучения Я - концепции личности» мы также использовали «Опросник по изучению самоотношений» (автор В. В. Столин). По мнению автора, «самоотношение может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей (измерений), различающихся как по эмоциональному тону, переживанию, так и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе» [4, с 257].

Для измерения самоотношения в качестве исходных было отобрано 9 измерений (модальностей), которые наиболее существенно характеризуют самоотношение как чувство в адрес собственного Я:

- 1) осознанность Я;
- 2) самоуважение и уверенность в себе;
- 3) саморукводство и последовательность Я;

- 4) ожидаемое отношение других;
- 5) безусловное самопринятие;
- 6) переживание ценности собственной личности;
- 7) чувство привязанности к своему Я;
- 8) непонимание себя, переживание конфликтности Я;
- 9) чувство самообвинения.

В исследовании приняли участие 92 человека, учащиеся 9-х, 10-х и 11-х классов общеобразовательной школы № 40 города Витебска в возрасте от 14 до 18 лет (из них - 33 мальчика, 59 девочек).

В рамках нашего исследования был проведен количественный и качественный анализ полученных сырых данных. Качественный анализ заключался в выделении смысловых единиц: образов «Я - сам», «Я - глазами родителей», «Я - глазами друга». Количественный - в подсчете частоты встречаемых характеристик, в степени их значимости для старшеклассника, а также в измерении определенных аспектов его Я (9 аспектов, предложенных в опроснике В. В. Столина). Был также проведен корреляционный анализ выделенных 60 характеристик. При обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS. В результате: выделены такие смысловые единицы, как «Я - сам», «Я - глазами родителей», «Я - глазами друга»; вычислены средние ранги по выделенным характеристикам; выявлена зависимость между определенными характеристиками образов «Я - сам», «Я - глазами родителей», «Я - глазами друга».

Анализ результатов и их интерпретация

При обработке полученных результатов были выведены средние по каждому из предложенных образов Я, соотношение которых продемонстрировало иерархическую структуру вышеперечисленных образов. Анализируя данную, иерархическую структуру типичных характеристик образа «Я - сам» у старшеклассников, можно отметить, что самые высокие ранги имеют такие характеристики, как «личность» (1,8), «семейное самоопределение» (4,5), «идентичность социального класса» (4,6), «гендерные роли» (5), «уверенный в себе» (5,2). Все эти характеристики являются личностно нейтральными, но социально значимыми. Наименьшие ранги имеют следующие характеристики образа «Я - сам» у старшеклассников: «Я в будущем» (7,1), «общительный» (6,9), «эгоист» (6,9). Возможно, это связано с тем, что данные характеристики наименее значимы для старшеклассника в силу их недостаточной осознанности.

Иерархическая структура типичных характеристик образа «Я - глазами родителей» у старшеклассников отличается от описанной выше. Так, наиболее высокие ранги старшеклассники присвоили характеристикам «семейное самоопределение» (2,2), «опора» (4), «любимый» (4,1), «добрый» (4,3), «умный» (4,5). Наименьшие ранги получили характеристики «общительный» (7,4), «жизнерадостный» (6,8), «идентичность социального класса» (6,5). Это, возможно, связано с тем, что для испытуемых особенно важны характеристики их принятия со стороны родителей, причем именно те характеристики, которые касаются их глобальных личностных черт. Как видим, характеристика «семейное самоопределение» занимает достаточно важное место в образе Я старшеклассника: она имеет наибольший ранг среди других характеристик образа «Я - глазами родителей» и занимает второе по значимости место в самоописании старшеклассника (образ «Я - сам»). Логично, что эта характеристика тесно связана с такими как «опора», «любимый», «добрый», «умный».

Для образа «Я - глазами друга» характерна следующая иерархия: «друг» (1,9), «личность» (3,5), «опора» (3,9), «жизнерадостный» (4,5), «понимающий» (4,6) - эти характеристики наиболее значимы для старшеклассника; а «умный» (6,6), «физически привлекательный» (6,3), «неординарный» (6,2), «импульсивный и эмоциональный» (6,2), «негативные характеристики» (6,2) - наименее значимы. Характеристики, имеющие наиболее высокие ранги, связаны в первую очередь, с межличностными отношениями. Старшеклассник строит свой образ, получая обратную связь от друга. Логично, что на первое место выдвигаются характеристики, наиболее важные для социального взаимодействия: «друг», «личность», «опора», «жизнерадостный», «понимающий».

Больше всего характеристик себя было определено в образе «Я - сам», немного меньше - в образе «Я - глазами родителей», меньше всего - образ «Я - глазами друга». Такая последовательность вполне понятна. Индивид может охарактеризовать себя сам полнее, чем другие, в силу того, что он имеет более глубокие и разнообразные представления о себе. Родители же могут дать больше характеристик, чем сверстники, так как формирование Я - концепции личности начинается именно в семье.

Необходимо отметить, что такие характеристики, как «идентичность социального класса», «уверенный в себе», «умный», «неординарный», «добрый», «импульсивный и эмоциональный», «жизнерадостный», «опора», «общительный», «физически привлекательный», присутствуют не только в образе «Я - сам», но и в образах «Я - глазами родителей и глазами друзей». Таким образом, они являются глобальными в построении Я - концепции старшеклассника. Характеристики «семейное самоопределение», «любимый», «школьная роль», «эгоист» входят в содержание образов «Я - сам» и «Я - глазами родителей». А характеристики «личность», «гендерные роли», «друг» содержатся в образах «Я - сам» и «Я - гла-

зами друга». Нам видится это вполне логичным. Отметим, что такая характеристика, как «Я в будущем» присутствует только в образе «Я - сам». И хотя многие качественные характеристики в образе Я и образах «зеркального Я» совпали, по степени важности они отличаются.

В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи, касающиеся образа Я и образов «зеркального Я». Обнаружена положительная корреляция между шкалами «осознанность Я» и «самоуважение и уверенность в себе» теста В. В. Столина (0,41). Это позволяет предположить, что старшеклассники осознают себя как достаточно уверенных, волевых, энергичных, надежных людей, которым есть за что себя уважать. Это подтверждается также значимой положительной корреляцией между шкалами «осознанность Я» и «саморуководство и последовательность Я» (0,43). Старшеклассники имеют достаточно осознанное представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. «Ожидаемое отношение других», то есть «зеркальное Я» также положительно коррелирует с «осознанностью Я» (0,4). Это служит подтверждением того, что субъект осознает отношение к себе со стороны других людей, причем, это отношение связано с такими понятиями, как уважение, симпатия, одобрение, понимание. Положительная корреляция «осознанности Я» с «безусловным самопринятием» (0,4) отражает заинтересованность индивида в собственном Я, любовь к себе, ощущение ценности собственной личности. «Переживание ценности собственной личности» положительно коррелирует с «осознанностью Я» (0,21). Это позволяет говорить об осознании дружеского отношения субъекта к самому себе, согласия с самим собой, о так называемой «внутренней адаптации». Шкала «осознанность Я» также показала положительную корреляцию со шкалой «чувство привязанности к своему Я» (0,28). Это позволяет говорить о глубокой осознанности чувства привязанности Я - образу.

«Осознанность Я» имеет положительную корреляцию и с такими шкалами, как «непонимание себя, переживание конфликтности Я» (0,38) и «чувство самообвинения» (0,34). Причем, эта корреляция достаточно значима. Можно предположить, что чем больше старшеклассники задумываются о своем внутреннем мире, тем более они осознают наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, сопровождаемых переживанием чувства вины.

Отрицательная корреляция «осознанности Я» с характеристикой «умный» (-0,31) позволяет сделать предположение о том, что старшеклассники, как правило, недостаточно глубоко осознают данное качество в себе. Возможно, даже, что в их сознании присутствует характеристика «Я недостаточно умен», переживание этого. Однако, положительная корреляция между факторами «осознанность Я» и «умный» глазами родителей (0,27) говорит о том, что старшеклассник осознает, что в глазах своих родителей он выглядит умным, точнее, они хотят видеть его умным. И от этого, возможно, у него возникает внутренний конфликт.

Положительная корреляция между характеристиками «осознанность Я» и «физическая привлекательность» глазами друга (0,22), «осознанность Я» и «неординарный» глазами друга (0,27) дают возможность сделать вывод о том, что старшеклассники достаточно глубоко осознают наличие у себя этих качеств, имеющих особое значение в глазах друзей.

Положительная корреляция шкалы «самоуважение и уверенность в себе» со шкалой «саморуководство и последовательность Я» (0,4) говорит о том, что субъект уверен в последовательности своих внутренних побуждений и целей, а корреляция этой же шкалы «самоуважение и уверенность в себе» со шкалой «ожидаемое отношение других» (0,44) позволяет в качестве вывода сделать предположение о том, что субъект ожидает от значимых других подтверждения его чувства самоуважения и уверенности. Также положительная корреляция наблюдается между шкалами «самоуважение и уверенность в себе» и «безусловное самопринятие» (0,43), «переживание ценности собственной личности» (0,38). Здесь можно говорить об уверенности субъекта в ценности собственной личности, то есть вполне логичной представляется следующая связь: если индивид самоуверен, уважает себя, следовательно, ему характерно безусловное самопринятие, любовь к себе, заинтересованность в собственном Я. Шкала «самоуважение» положительно коррелирует со шкалами «непонимание себя, переживание конфликтности Я» (0,29) и «чувство самообвинения» (0,37). Самоуважение предполагает глубокое проникновение в себя, в свой внутренний мир. А это, в свою очередь, невозможно без осознания внутренних конфликтов, собственных недостатков. Отрицательная корреляция между характеристиками «самоуважение и уверенность в себе» и «Я - умный» (-0,22) позволяет выделить следующую взаимосвязь: старшеклассник, который характеризует себя как «умный», понимает, что еще недостаточно самостоятелен, а, следовательно, недостаточно уверен в себе, у него присутствует внутренняя напряженность.

Шкалы «самоуважение и уверенность в себе» (0,22) и «безусловное самопринятие» (0,22) положительно коррелирует с такой самохарактеристикой старшеклассника, как «Я - жизнерадостный». Уверенный в себе человек, как правило, жизнерадостен, а именно: он представляет себя как волевого, энергичного, без внутренней напряженности. Также и ощущение ценности собственной

личности приводит к появлению такой характеристики, как жизнерадостность. Положительная корреляция между характеристиками «самоуважение и уверенность в себе» и «умный» в глазах родителей позволяет вывести следующую закономерность: если родители считают старшеклассника умным, напоминают ему об этом, он становится уверенным в себе и уважает себя. «Срабатывает» принцип «зеркального Я».

Шкала «саморуководство и последовательность Я» положительно коррелирует со шкалой «ожидаемое отношение других» (0,4). Возможно, то, насколько индивид последователен в своих действиях, зависит именно от социального одобрения. И все его представления о собственной активности тесно связаны с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей.

Наблюдается также позитивная корреляция шкалы «саморуководство и последовательность» со следующими шкалами: «безусловное самопринятие» (0,3), «переживание ценности собственной личности» (0,21) и «чувства привязанности к своему Я» (0,36). Все эти шкалы отражают эмоциональное отношение субъекта к своему Я. Возможно, оценка собственного Я испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям моральности, успеха, воли, целеустремленности, социального одобрения в достаточной степени эмоционально. Прослеживается следующая взаимосвязь: если индивид себя принимает, то он руководит собой, чтобы быть успешным.

Выявлена положительная корреляция между шкалой «ожидаемое отношение других» и шкалами «безусловное самопринятие» (0,51), «переживание ценности собственной личности» (0,3), «чувство привязанности к своему Я» (0,3). Можно предположить, что более высокая положительная обратная связь предполагает большую самооценку индивида, его безусловное принятие себя таким, каков он есть. Также положительная корреляция наблюдается между «ожидаемым отношением других» и характеристикой «Я - опора» (0, 25). Эта характеристика формируется только на основе «зеркального Я». Чем больше одобрения, тем чаще она встречается. Позитивная корреляция «ожидаемого отношения других» с характеристикой «Я - неординарный» (0,21) позволяет предположить, что неординарность чаще проявляется в ситуации, когда старшеклассник знает, что другие его поддерживают. Шкала «безусловное самопринятие» положительно коррелирует со шкалами «переживание ценности собственной личности» (0,39), «чувство привязанности к своему Я» (0,45). Такая взаимосвязь вполне логична: самооценка - самопринятие, самооценка - самопривязанность. Чем больше заинтересованность индивида в собственном Я, ощущение им своей ценности, тем выше его принятие себя, согласие с самим собой. И чем больше самооценка индивида, положительное отношение к себе, тем сильнее его привязанность к своему Я - образу.

Шкала «чувство привязанности к своему Я» положительно коррелирует с характеристикой «Я в будущем» (0,2). Это позволяет предположить, что люди, привязанные к своему Я - образу, строят более стабильный образ себя в будущем, они не склонны к значительным самоизменениям на фоне общего положительного отношения к себе. Эта же шкала отрицательно коррелирует с характеристикой «Я - неординарный» (-0,22). Самопривязанность предполагает ригидность Я - концепции, а неординарность, наоборот, - её изменчивость.

Выявлена положительная корреляция между «чувством самообвинения» и самохарактеристикой «школьная роль» (0,23). Возможно, что свои промахи и неудачи, собственные недостатки старшеклассник связывает именно со школьной ролью.

Необходимо ответить, что характеристика «школьная роль» достаточно часто используется учащимися старшего школьного возраста в самоописаниях. Так, эта характеристика позитивно коррелирует с «Я в будущем» (0,29) и «социальной идентичностью» (0,24). Это можно объяснить тем, что школьная роль дает толчок к будущему («будущий студент»), а социальная идентичность оформляется в тесной взаимосвязи со школьной ролью («спортсмен», «меломан», «компьютерщик» и т. д.). «Школьная роль» отрицательно коррелирует с видением себя как «импульсивного» (-0,22), что видится достаточно логичным: школьные роли предполагают следование определенным социальным нормам, а такая характеристика, как импульсивность, видится как отказ от норм. «Школьная роль» отрицательно коррелирует и с такими характеристиками, как «Я - физически привлекательный» (-0,28) и «Я - уверенный в себе» (-0,29). В ситуации «школьная роль» - «физическая привлекательность» срабатывает, возможно, компенсаторный механизм («если не внешностью, то успехами в учебе»). Взаимосвязь «школьная роль» - «уверенный в себе» можно объяснить тем, что возможное появление негативных характеристик в самоописаниях старшеклассников «забывается» нейтральными характеристиками.

Наблюдается положительная корреляция характеристик «Я - физически привлекательный» и «Я - умный» (0,22), «Я - физически привлекательный» и «Я - добрый» (0,26), «Я - умный» и «Я - добрый» (0,24), «Я - опора» и «Я - добрый» (0,22), «Я - опора» и «Я - уверенный в себе» (0,27). Это можно объяснить позитивацией Я-концепции старшеклассника.

Отрицательная корреляция характеристики «Я - опора» с характеристикой «Я - умный» (-0,2) «высвечивает» межличностное и внутрличностное самописание.

Выявлена положительная корреляция характеристик «Я - общительный» и «Я - неординарный» (0,24), что позволяет выдвинуть следующее предположение: индивид общителен в силу того, что он более открыт, таким образом, у него больше возможностей проявить свою неординарность.

Позитивная корреляция «Я - любимый» и «Я - опора» (0,29) объясняется тем, что любимого обычно стараются поддержать, стать для него опорой. Опора - это надежность, верность.

Наблюдается отрицательная корреляция между характеристиками «Я - любимый» и «Я - друг» (-0,21). У старшеклассников разводятся характеристики «любимый» и «друг» как отличающиеся друг от друга. Когда человек влюблен, происходит сужение диапазона его социальной идентичности, - этим и объясняется отрицательная корреляция характеристик «Я - любимый» и «идентичность социального класса» (-0,2).

Очень часто в самоописаниях старшеклассников встречается такая черта, как «импульсивность». Она положительно коррелирует с «Я - умный» (0,4), а также с «Я - эгоист» (0,49). Такие взаимосвязи могли появиться только на основе механизма «зеркального Я».

Во взаимосвязи «семейное самоопределение» и «импульсивность и эмоциональность» (корреляция -0,2) импульсивность может рассматриваться, как желание выйти из семьи. Отрицательная корреляция характеристик «идентичность социального класса» и «семейное самоопределение» (-0,24) объясняется либо «застреванием» старшеклассника на семье, либо выходом из нее. Можно высказать предположение об адаптированности индивида к социальной жизни. Подобные объяснения применимы и для положительной корреляции «семейное самоопределение» - «Я - друг» (0,32).

Отрицательная корреляция характеристик «Я - эгоист» и «семейное самоопределение» (-0,25) может быть объяснена аналогично положительной корреляции характеристик «Я - добрый» глазами родителей и «семейное самоопределение» (0,2): если старшеклассник не противится родителям, не стремится к самоутверждению, он выглядит в их глазах добрым, а не эгоистом.

Характеристика «Я в будущем» отрицательно коррелирует с характеристикой «Я - уверенный в себе» (-0,22). Можно предположить, что неуверенные старшеклассники все ожидания связывают с будущим; а уверенные в себе - с настоящим.

Что же касается такой глобальной характеристики Я - концепции старшеклассника, как «тендерные роли», то здесь выявлены следующие особенности. Положительная корреляция между «Я - личность» и «тендерные роли» (0,21) свидетельствует о том, что юноши чаще, чем девушки характеризуют себя как личность. Отрицательные корреляции между характеристикой «тендерные роли» и такими характеристиками, как «уверенный в себе» (-0,24); «чувство самообвинения» (-0,18); «Я - эгоист» (-0,21) позволяют предположить, что больше не уверены в себе девушки, они более склонны к самообвинениям. Им в большей степени, чем юношам, характерна готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Часто отсутствие симпатии по отношению к себе у них сопровождается негативными эмоциями в свой адрес. Юноши более уверены в себе, в их самоописаниях реже, чем у девушек, встречается такая характеристика, как «эгоист». Как правило, эгоистами себя видят девушки. И все же, девушки в большей степени, чем юноши, принимают себя, заинтересованы в собственном Я. Это подтверждается отрицательной корреляцией между характеристиками «безусловное самопринятие» и «гендерные роли» (-0,32). Согласно полученным результатам, юноши чаще, чем девушки, определяют себя в рамках семейных ролей (отрицательная корреляция между «семейным самоопределением» и «гендерными ролями» (-0,26)). Позитивная корреляция между характеристиками «Я в будущем» и «гендерные роли» (0,23) позволяет говорить о становлении тендерной идентификации. Наблюдается отрицательная корреляция характеристики «импульсивность и эмоциональность» с характеристикой «гендерные роли» (-0,31). В случае употребления старшеклассниками в самоописаниях тендерной характеристики не используются характеристики «эмоциональный», «взрывной», «импульсивный». В данном случае возможно наличие артефакта.

Характеристики «импульсивный» и «школьные роли» показали отрицательную корреляцию (-0,21). Это связано с тем, что импульсивность присуща старшеклассникам, которые не видят себя ни в тендерных ролях, ни в социальных. При данной самохарактеристике можно говорить о таком феномене, как ролевое смешение. Значима положительная корреляция между характеристиками «школьная роль» и «гендерные роли» (0,32). В данном случае тендерные характеристики используются в самоописаниях старшеклассников с той же целью, что и школьные: они нейтральны.

Отрицательную корреляцию «ожидаемого отношения других» с «гендерными ролями» (-0,3) можно объяснить тем, что здесь срабатывает механизм защиты.

Обратившись к еще одной, достаточно важной характеристике Я - образа старшеклассников - возрасту - мы можем наблюдать следующие особенности. Отрицательная корреляция между «семейным самоопределением» и возрастом (-0,33) позволяет выдвинуть следующее предположение: чем старше школьник, тем меньше частота использования им характеристик семейного самоопределения. Наблюдаемая положительная корреляция характеристики «Я - любимый» и возраста (0,35) раскрывает сексуальный аспект самости старшеклассников: чем они старше, тем чаще прослежива-

ется использование ими категории «любимый», но уже не в контексте семейных (родительских) взаимоотношений. И чем старше школьники, тем реже используется ими такая категория социальной идентичности, как друг (отрицательная корреляция между «Я - друг» и возрастом (-0,21)). Такие характеристики, как «Я - импульсивный» (0,34), а также «Я - эгоист» (0,21) имеют положительную корреляцию с категорией возраста: чем старше школьники, тем чаще встречаются в их самоописаниях характеристики «эгоист», «импульсивный», «эмоциональный». Отрицательная корреляция между «Я в будущем» и возрастом (-0,23) позволяет предположить, что чем младше школьник, тем более ярки его представления о будущем.

Как видим, образ Я старшеклассников состоит в большей степени из характеристик социального Я («друг», «сын», «спортсмен», «лицеист» и т. д.) и характеристик рефлексивного Я («личность», «любимый», «умный», «добрый» и т. д.).

Известно, что важную роль в формировании Я- концепции играют представления индивида о том, каким видят его значимые другие. Обратная связь, получаемая школьником от своих родителей, представляет собой важный источник информации для индивида о нём самом.

Так, в результате проведенного нами исследования выявлена положительная корреляция между характеристиками «Я - личность» и «идентичность социального класса» глазами родителей (0,25). Родители дают старт к развитию, идет адаптация ребенка, затем - саморазвитие, которое, в свою очередь, приводит к ощущению себя личностью. Положительная корреляция характеристик «семейное самоопределение» и «идентичность социального класса» в образе Я глазами родителей (0,34), а также характеристик «семейное самоопределение» и «частота употребления школьных ролей» в образе Я глазами родителей (0,26) позволяет определить «семейное самоопределение «как часть социальной идентичности старшеклассника». Значимая позитивная корреляция между характеристиками «школьная роль» и «школьная роль в образе Я глазами родителей» (0,39) может быть объяснена как вариант самозащиты: положительных характеристик в образе Я глазами родителей не хватает, негативных - старшеклассник старается избегать, поэтому в самоописаниях им используются нейтральные характеристики, в частности, школьных ролей.

В положительной корреляции характеристик «семейное самоопределение» и «опора» глазами родителей (0,21) наблюдается соответствие между Я старшеклассника и его ролевым поведением в рамках семьи. «Семейное самоопределение», однако, отрицательно коррелирует с «общительный» в глазах родителей (-0,21). В данном случае, это, возможно, показатель осознанности старшеклассником нехватки навыков общения. И это осознание задается именно через семью, так как большую часть времени ребенок проводил в семье.

Позитивная корреляция между характеристиками «Я - добрый» и «любимый» в глазах родителей (0,2) и характеристиками «Я - добрый» и «добрый» глазами родителей (0,26) позволяет говорить о позитивации образа Я старшеклассника: любовь родителей порождает позитивное мировосприятие. Если родители видят старшеклассника добрым, он видит добрым себя сам. Таким образом, здесь проявляется принцип «зеркального Я». Характеристика «жизнерадостный» в глазах родителей положительно коррелирует с характеристикой «общительный» в глазах родителей (0,3). Это характеристики положительного образа Я. В данном случае это неразделимые характеристики одного и того же образа «зеркального Я». Позитивация Я - концепции происходит и через внешность (положительная корреляция между характеристиками «Я - жизнерадостный» и «физически привлекательный» глазами родителей (0,25)).

Позитивно коррелируют также характеристики «общительный» глазами родителей и «физически привлекательный» глазами родителей (0,2). Возможно, данный образ соответствует социально адаптированному подростку. Между характеристиками «уверенный в себе» глазами родителей и «общительный» глазами родителей наблюдается положительная корреляция (0,35). Родители считают, что уверенный в себе ребенок умеет общаться. С одной стороны, это взаимосвязанные характеристики позитивного образа «зеркального Я», с другой стороны, здесь можно предположить также наличие достаточно уважительного отношения родителей к подростку, которое будет и стимулировать уверенность его в себе, и расширять круг общения.

Кроме того, выявлена положительная корреляция между характеристиками «Я - общительный» и «общительный» в глазах родителей (0,42), а также между характеристиками «Я - жизнерадостный» и «жизнерадостный» в глазах родителей (0,37). Эти качества формируются через социум. Все межличностные характеристики формируются посредством обратной связи с родителями. «Я - общительный» позитивно коррелирует с «жизнерадостный» глазами родителей (0,26): родители формируют позитивную Я - концепцию старшеклассника.

Положительная корреляция характеристик «Я - неординарный» и «умный» в глазах родителей (0,25), а также характеристик «Я - жизнерадостный» и «неординарный» в глазах родителей (0,3) позволяет сделать следующее предположение: родители, говоря ребенку о том, что он умный, разрешают ему быть более раскрепощенным, тем самым - неординарным. В свою очередь, неординарность, поощряемая родителями, делает ребенка более жизнерадостным.

«Я - жизнерадостный» также позитивно коррелирует с «уверенный в себе» глазами родителей (0,26). Здесь явно прослеживается влияние «зеркального Я» на самость старшеклассника, наблюдается ассоциативная схематизация.

Положительная корреляция характеристик «Я - опора» и «Я - любимый родителями» (0,26) позволяет предположить, что любовь со стороны родителей порождает у старшеклассника желание помочь стать опорой. Таким образом, формирование позитивного образа Я приводит к тому, что ребенок, уверенный в любви к себе со стороны родителей, не боится стать опорой и для друга (положительная корреляция между «Я - любимый родителями» и «Я - опора» в глазах друга (0,31)). Данное предположение подтверждается также положительной корреляцией между характеристиками «Я - друг» и «опора» в глазах друга (0,25), «Я - друг» и «опора» в глазах родителей (0,22), а также отрицательной корреляцией между характеристиками «Я - друг» и «эгоист» в глазах родителей (-0,21). Такая связь выглядит вполне логичной: характеристика «опора» включает в себя такие качества, как надежность, стабильность, верность, отсутствие эгоизма.

Выявлена отрицательная корреляция между характеристиками «Я - любимый» в семье и «уверенный в себе» глазами родителей (-0,2). Возможно, уверенный в себе старшеклассник не требует в такой степени, как неуверенный, в обратной связи от родителей полного принятия и любви.

Отрицательная корреляция характеристик «Я - умный» и «уверенный в себе» глазами родителей (-0,2) позволяет предположить, что умный ребенок - думающий, то есть сомневающийся, а отсюда - и неуверенный в себе. Положительная корреляция между «импульсивный и эмоциональный» в глазах родителей и «Я - уверенный в себе» (0,23) может быть объяснена следующим образом. Родители понимают, что, как правило, только уверенный в себе старшеклассник может пойти против родительских норм и правил (или, в данном случае, характеристики Я - концепции старшеклассника просто преломляют образ Я - глазами родителей). Отрицательная корреляция между характеристиками образа Я - глазами родителей «умный» и «импульсивный» (-0,3) дает возможность сделать следующий вывод: по мнению родителей умный ребенок должен уметь себя контролировать и отвечать за свои поступки; импульсивность же есть показатель умственной незрелости старшеклассника. Характеристика «Я - умный» положительно коррелирует с «негативными характеристиками» со стороны родителей (0,28). Причем, негативные характеристики больше касаются поведенческих «промахов» старшеклассников, поэтому идет компенсация «зато я умный».

Следует также отметить, что кроме позитивного влияния на формирование Я - концепции старшеклассника, семья оказывает и негативное влияние (положительная корреляция между «Я - эгоист» и «негативные характеристики» со стороны родителей (0,35)). Отрицательная корреляция между характеристиками «семейное самоопределение» и «Я - эгоист» (-0,21) вполне закономерна: если старшеклассник не принимает социальные нормы, он в глазах родителей интерпретируется как эгоист. Наблюдаемая положительная между характеристиками «семейное самоопределение» и «ответственный» в глазах родителей (0,25) объясняется тем, что старшеклассники принимают на себя семейные роли, социальные нормы. Также негативное влияние «зеркального Я» на формирование самости старшеклассников выявлено на основе анализа отрицательной корреляции характеристик «Я - добрый» и «импульсивный и эмоциональный» глазами родителей (-0,27). Существует отрицательная корреляция между характеристиками «семейное самоопределение» в образе Я глазами родителей и «уверенный в себе» в образе Я глазами друга (-0,28). Семейное самоопределение в образе Я глазами родителей, как правило, демонстрирует подчиненное положение подростка (Я - сын, Я - дочь, Я - внук). Включая эти характеристики в самописание, старшеклассник тем самым демонстрирует неуверенность в себе, что и проявляется в образе Я - глазами друга.

Положительная корреляция «Я - импульсивный» и «импульсивный» в глазах родителей (0,25) можно объяснить тем, что импульсивность - внутренняя характеристика, влияние родителей на ее формирование у старшеклассников резко падает. Хотя изначально интерпретация этого качества не несет на себе негативной смысловой нагрузки, в построении образов Я старшеклассников она явно приобретает негативный оттенок, что и создает отрицательную корреляцию со всеми положительными характеристиками личности, в частности, старшеклассник как «опора» в глазах родителей (-0,24).

Между «негативными характеристиками» со стороны родителей и характеристикой «опора» в глазах родителей также существует отрицательная корреляция (-0,37). Это связано с тем, что обратная связь не может быть одновременно и позитивной, и негативной. Поэтому родители в оценке старшеклассников становятся на одну из перечисленных позиций. Тендерные различия образа Я старшеклассника в глазах родителей состоят в том, что девушкам чаще, чем юношам, родители проговаривают, что они должны быть ответственными (положительная корреляция между характеристиками «гендерные роли» и «ответственный» в глазах родителей (0,22)). Положительная корреляция между характеристиками «гендерные роли» и «умный» глазами родителей (0,2), «гендерные роли» и «физическая привлекательность» глазами родителей (0,2) позволяет сделать следующие предположения. Возможно, в глазах родителей «умный» - это самоопределившийся, то есть соответствующий со-

циальным нормам, в том числе и тендерным. Родители, которые будут обращать внимание на внешность старшеклассника, приведут его к более четкому пониманию своей тендерной роли, так как физическая привлекательность играет немаловажную роль в формировании тендерного поведения.

Возрастные особенности старшеклассников также влияют на формирование их образа в глазах родителей. Наблюдается достаточно сильная положительная корреляция между возрастом и характеристикой «импульсивность и эмоциональность» в глазах родителей (0,36). Известно, что, чем взрослее индивид, тем больше он стремится стать самостоятельным. Родители же трактуют это как импульсивность, эмоциональность, агрессивность. Данное предположение подтверждается также позитивной корреляцией между возрастом и характеристикой «эгоист» в глазах родителей (0,2): чем ребенок взрослее, независимее, тем чаще родители говорят, что он эгоист.

Таким образом, наблюдаются достаточно сильные корреляции между характеристиками образа «Я - сам» и образа Я старшеклассника глазами родителей.

Не менее важна для формирования образа Я старшеклассника и обратная связь от друзей. Так, старшеклассник считает себя личностью, если так считает его друг (значима положительная корреляция между «Я - личность» и «личность» глазами друга (0,51). Очевидно, что для стимулирования гармоничного развития личности необходимы именно групповые методы работы.

Позитивная корреляция между «Я - личность» и «негативные характеристики» со стороны друга (0,24) может быть объяснена следующим образом. Когда старшеклассник пытается самореализоваться как личность, ему не хватает опыта, отсюда - негативная реакция со стороны друга. Возможно, «Я как личность» означает также отсутствие эмоциональной зависимости от друга, чем также можно объяснить следующую положительную корреляцию между «Я - личность» и «социальная идентичность» глазами друга (0,29), а также между «личность» глазами друга и «социальная идентичность» глазами друга (0,35). Возможно, старшеклассники считают, что они в глазах друзей тем более уникальны и неповторимы, чем более они реализованы в социальной жизни, чем большим количеством социальных ролей они овладели.

Выявлена отрицательная корреляция между «Я - личность» и «добрый» глазами друга (-0,21). Можно предположить, что старшеклассники считают, если они хотят выглядеть личностью в глазах сверстников, им следует проявлять доброту. Таким образом, учащиеся старших классов, ориентируясь на своих друзей, должны выбирать между двумя типами обратной связи: ты - личность, но ты не добрый, либо ты добрый, но ты не личность, что, в принципе, можно связать с характерными для данного возраста вспышками агрессивного поведения - старшекласснику просто не остается выбора: ведь стать личностью - основная цель данного возрастного периода. Отрицательная корреляция между характеристиками «Я в будущем» и «добрый» глазами друга (-0,26) еще раз иллюстрирует данное предположение: сегодня не быть добрым - требование нашей жизни.

Выявленная положительная корреляция между «Я - умный» и «добрый» глазами друга (0,38) позволяет предположить, что более интеллектуально развитые старшеклассники быстрее приходят к выводу о том, что доброта все-таки должна присутствовать во взаимоотношениях. Отрицательная корреляция между «Я - друг» и «добрый» в глазах друга (-0,26) дает возможность сделать вывод: характеристика «добрый» носит неоднозначный характер в рамках юношеской субкультуры. Либо данная закономерность является проявлением такого механизма защиты, как противодействие. Значимая положительная корреляция наблюдается в следующей взаимосвязи: «Я - импульсивный» и «импульсивный» в образе Я глазами друга (0,48). Таким образом, импульсивность формируется через «зеркальное Я», предоставляемое сверстниками. Поддержкой в совместных замыслах объясняется положительная корреляция «Я - импульсивный» и «добрый» глазами друга (0,33). Отрицательная корреляция между «импульсивный и эмоциональный» в образе Я глазами друга и «понимающий» в образе Я глазами друга (-0,24) позволяет предположить, что эмоциональность оценивается окружением по мнению старшеклассника как умение быть хорошим слушателем. Следовательно, «понимающий» подразумевает «контролирующий свои эмоции и чувства».

Построение «зеркального Я» наблюдается в результате полученной положительной корреляции между характеристиками «Я - добрый» и «друг» глазами друга (0,28), а также между характеристиками «Я - добрый» и «добрый» глазами друга (0,28). Здесь образ Я - сам совпадает с образом Я - глазами друга.

Отрицательная корреляция между «Я - неординарный» и «добрый» в глазах друга (-0,22) видится достаточно закономерной: доброта предполагает «вжиться» в ситуацию, а не давать неординарную реакцию. Вполне логична положительная корреляция между характеристиками «опора» в глазах друга и «добрый» в глазах друга (0,23). Также выявлена положительная корреляция между характеристиками «опора» в глазах друга «физическая привлекательность» в глазах друга (0,21). В данном случае можно предположить проявление тенденции перехода физической привлекательности с чисто внешних характеристик (то есть цвет глаз, пропорции лица, рост) на внутриличностные. Образ друга уже видится привлекательным независимо от объективных физических характеристик, он

связывается с такой личностной особенностью, как умение, желание помочь, стать опорой. Положительную корреляцию между «уверенный в себе» глазами друга и «жизнерадостный» глазами друга (0,22) можно связать с ассоциативными связями, возникающими на определенные характеристики. Так, уверенный в себе человек не может не быть жизнерадостным, потому что быть уверенным в себе - значит владеть ситуацией, верить в себя, а также позитивно принимать мир. Поэтому окружающие ассоциативно соединяют эти два качества.

«Идентичность социального класса» глазами друга положительно коррелирует с характеристикой «Я - друг» (0,23). Данная взаимосвязь видится логичной, потому что характеристику «друг» можно рассматривать как частный вариант социальной идентичности. Выявлена отрицательная корреляция между «жизнерадостный» глазами друга и «идентичность социального класса» глазами друга (-0,24). Данные характеристики показывают на то, что образ старшеклассника, которого сверстники представляют экстравертом, имеет в их восприятии достаточно широкий спектр социальных ролей (спортсмен, меломан, музыкант, компьютерщик и т. д.).

Отрицательная корреляция между «общительный» в глазах друга и «социальные идентичности» в глазах друга (-0,22) возможно, связана с тем, что использование характеристик социальной идентичности в описаниях образа Я глазами друга вместе с характеристикой «общительный» является избыточной, так как последний фактор более диффузен и может включать в себя различные сферы общения. С другой стороны, использование характеристик социальных идентичностей указывает на значимость общение для старшеклассника не просто в социуме, а в предпочитаемых им референтных группах.

Характеристика «общительный» достаточно глобальна для образа Я старшеклассника глазами друга. Выявлена позитивная корреляция между «Я - общительный» и «общительный» глазами друга (0,27). Это качество формируется в первую очередь через семью, а затем - через сверстников. Отрицательная корреляция между характеристикой «Я - общительный» и «негативной характеристикой» со стороны друга (-0,22) может быть объяснена следующим образом: если старшеклассник общителен, то это проявляется в его поведении. Таким образом, формируется позитивный образ сверстника. По этому вполне логичной представляется положительная корреляция между характеристиками «Я - общительный» и «умный» глазами друга (0,25), а также характеристиками «Я - общительный» и «жизнерадостный» глазами друга (0,33).

Положительная корреляция характеристик «Я - жизнерадостный» и «жизнерадостный» глазами друга (0,31) показывает прямую зависимость формирования образа Я - сам от образа Я глазами родителей. Характеристика «умный» глазами друга положительно коррелирует с характеристикой «жизнерадостный» глазами друга (0,21). Итак, если образ себя глазами друга содержит характеристику «умный», значит, в этом же образе встречается характеристика «жизнерадостный», и наоборот. Такое сочетание, возможно, связано с тем, что обе эти характеристики являются позитивными, то есть «играющими» на высокую самооценку старшеклассника.

Существует положительная корреляция между факторами «ожидаемое отношение других» и «умный» глазами друга (0,3). Здесь наблюдается формирование позитивного образа себя с помощью механизма «зеркального Я». Позитивная корреляция фактора «чувство самообвинения» с такими характеристиками, как «физически привлекательный» в глазах друга (0,25) и «импульсивный и эмоциональный» в глазах друга (0,24) позволяет предположить, что импульсивные, эмоциональные, а также физические привлекательные в глазах окружающих люди склонны к самообвинению, они более критичны по отношению к себе.

Наблюдается значимая положительная корреляция фактора «чувство привязанности к своему Я» и «умный» в глазах родителей (0,39) и отрицательная корреляция этого же фактора с «негативными характеристиками» со стороны родителей (-0,2): таким образом, формируется образ Я старшеклассника, имеющего завышенную самооценку и не желающего менять свой образ. Если Я - образ неадекватен, то тенденции к сохранению такого образа - один из защитных механизмов самосознания.

Что касается тендерных различий, то в образе Я глазами друга они следующие: выявлена значимая позитивная корреляция между характеристиками «тендерные роли» и «идентичности социального класса» (0,33), то есть юноши конструируют свой образ Я глазами друга, используя большее количество социальных идентичностей, чем девушки. Это согласуется с исследованиями, рассмотренными в теоретической части дипломной работы. Эти исследования, в частности, показывают, что, начиная с подросткового возраста, юноши больше реализуют себя в социальной сфере, а девушки - в личной. Отсюда возникают разные образы «зеркального Я» у девушек и юношей. Также наблюдается отрицательная корреляция «тендерных ролей» с такими характеристиками, как «уверенный в себе» глазами друга (-0,2), «жизнерадостный» глазами друга (-0,21), «общительный» глазами друга (-0,26). Идет только становление тендерных ролей, поэтому в данном поведении старшеклассник будет видеть себя неуверенным, недостаточно жизнерадостным и общительным с позиции своего окружения (желание понравиться другому есть, а опыта не хватает).

Возрастные особенности оказались существенными лишь по двум категориям. Выявлена положительная корреляция между возрастом и «физической привлекательностью в образе Я глазами друга (0,35). То есть, чем старше подросток, тем чаще он вносит в образ Я глазами друга характеристики физической привлекательности, иначе говоря, идёт сексуальное развитие. С возрастом подростки всё больше и больше понимают, что физическая привлекательность играет значительную роль в структуре межличностных отношений. Положительная связь между характеристикой «импульсивный и эмоциональный» в глазах друга и возрастом позволяет предположить, что существуют возрастные различия в том, как старшеклассники структурируют образ Я глазами друга, так более старшие считают, что друзья их видят эмоциональнее и импульсивнее, чем младшие подростки. В более младшей возрастной группе данная тенденция не наблюдается.

Выводы

«Зеркальное Я» возникает на основе взаимодействия индивида со значимыми другими, то есть, индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками, которые ему приписывают окружающие.

Полученные данные свидетельствуют о том, что образ Я старшеклассника тесно связан с тем, как его видят окружающие - родители и друзья. Образ «Я - сам» включает в себя многие из типичных характеристик образа «Я - глазами родителей» и образа «Я - глазами друга». Это позволяет говорить о том, что в формировании Я - концепции старшеклассника важную роль играет «зеркальное Я». Причем, многие из типичных характеристик всех трех образов Я имеют в иерархической структуре сходные по значимости для старшеклассников ранги. Однако в образе Я старшеклассника присутствуют также характеристики, не выделенные в «зеркальных Я», что позволяет говорить о том, что хотя вышеперечисленные образы «зеркального Я» являются значимыми, но недостаточными источниками формирования Я - концепции. Отличаются и сами иерархические структуры образов, демонстрирующие, что для определенных характеристик образа Я важен тот или иной образ «зеркального Я».

Такие характеристики, как «тендерные роли» и «возраст», имеют непосредственную взаимосвязь с личностными и социальными характеристиками старшеклассника. Эта взаимосвязь наиболее существенна для характеристик образа «Я - сам».

Необходимо отметить, что, в принципе, все три образа Я отличаются друг от друга, но отличия эти не носят глобального характера. Все характеристики (кроме «Я в будущем») образа «Я - сам» встречаются и в образе «Я - глазами родителей», и в образе «Я - глазами друга». Такая взаимозависимость логична, так как образ Я старшеклассника связан с тем, как его видят значимые другие. Проанализировав полученные данные, мы выявили, что все характеристики образа Я имеют сильную корреляцию с характеристиками образов «зеркального Я». Это показывает значимость характеристик образов «зеркального Я» для Я- концепции старшеклассников.

Список цитированных источников

1. Богомоз, С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз. - Вестник ВГУ, – 2005. - №2 (36) – с.59-70.
2. Леонтьев, Д.А. Деятельность сознания, личность. / Д.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1985-202с.
3. Скворцов, Л.В. Культура самосознания. Человек в поисках истины / Л.В. Скворцов. - М.: Политиздат, 1989.-202с.
4. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983.-297с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА В СЕМЬЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Сенько Т.В., г. Катовице, Польша

Резюме: в статье рассматриваются проблемы, связанные с позитивной и негативной психологической атмосферой в семье и ее влиянием на развитие и формирование личности детей и на возможность самосовершенствования родителей. Характеризуются ситуации позитивной и негативной психологической атмосферы, приводятся примеры взятые из материалов консультативной и исследовательской работы автора в Силезийском университете в Катовицах и Высшей школе экономики и инноваций в Люблине (Польша).

Ключевые слова: неблагоприятная и благоприятная психологическая атмосфера, родительский дом, семейные ценности, идеальная семья, воспитательная атмосфера родительского дома.

Полноценное физическое и психическое развитие каждого ребенка зависит от того, какая психологическая атмосфера создана в родительской семье. Активность маленького ребенка, его желание познать окружающий мир, установить социальные контакты с окружающими людьми, – все это

напрямую связано с тем, какие *ценности* главенствуют в семье и какие отношения с окружающими людьми и с окружающим миром в целом характерны для родителей, а также других взрослых членов семьи. Жизненная ситуация, существующая в семье, оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка. Воспитательное воздействие семейной среды по отношению к детям осуществляется через *нормы* и *требования*, характерные для данной семьи. Каждый ребенок выступает представителем своего семейного „мира”, а семья представляет собой структуру, в которой каждый ее член имеет свое четко обозначенное место²⁶.

Идеальной выступает такая семья, в которой создаются хорошие условия для личностного и социального развития детей и не возникает причин для конфликтов между членами семьи, приводящих к проблемам в развитии детей. Только родители, которые сами выросли в благоприятной семейной атмосфере и у которых было счастливое детство, могут создать такую же комфортную атмосферу и для своих детей. Именно в такой семейной атмосфере дети быстрее учатся говорить, мыслить, чувствовать, адекватно реагировать на поощрения и наказания, контролировать свои непосредственные реакции, а также взаимодействовать с окружающими людьми, выражать свою симпатию и антипатию по отношению к ним. В родительском доме, в котором каждый знает свое место и умеет ценить личность других, всегда тепло и уютно и в такой дом всегда хочется возвращаться.

В семьях, с *неблагоприятной психологической атмосферой* и *сложной семейной ситуацией* дети склонны к сильным эмоциональным переживаниям, которые имеют негативное влияние на психическое развитие ребенка. И чем сложнее семейная ситуация, тем больше трудностей и проблем возникает у ребенка, и тем больше он должен пережить, чтобы вернуться к душевному равновесию.

Важно и то, что психологическая атмосфера в семье влияет не только на детей, но и на родителей, которые через свою заботу и воспитательные воздействия по отношению к детям, а также через свое собственное отношения друг к другу и близким людям, приобщаются к физическому и социальному развитию детей и сами самосовершенствуются. Именно пример отношений между членами семьи учит детей принятию на себя различных социальных ролей, которые будут необходимы им в будущем. Одновременно именно эти семейные отношения *формируют у детей*:

- жизненные ценности,
- нравственные нормы,
- образцы форм поведения,
- приобщают к культурным образцам социального окружения, к которому принадлежит данная семья.

Сформированность социальных чувств каждого ребенка в семье – и старшего, и средних, и младшего – в огромной степени зависит от того, какое внимание уделяют родители социальному и личностному развитию ребенка. В целом, *воспитательную атмосферу* родительского дома создают взаимоотношения между родителями, родителями и детьми, между братьями и сестрами, а так же другими членами семьи. Именно эта воспитательная атмосфера создает характерный для каждой семьи воспитательный климат.

В семьях с *позитивной воспитательной атмосферой* и *положительным воспитательным климатом* детям передаются значимые социальные ценности, позволяющие им безболезненно входить в *более широкий круг межличностных отношений*.

1. Дети, воспитывающиеся в семьях, для которых характерны любовь, душевное тепло и забота друг о друге, *хорошо адаптируются* в группе сверстников и *не склонны к конфликтам* с окружающими.

2. Дети, воспитанные в семьях демократического типа, чаще всего *самостоятельны, дисциплинированы* и *открыты на контакты* со сверстниками и взрослыми.

3. Дети, в отношении к которым родители предъявляют разумные требования, *активны, уверены в себе*, имеют *высокую самооценку*, стимулирующую их личностное развитие, и *безкон-*

²⁶ См: Zaborowski Z. (1980), *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia, s. 109; Filipczuk H. (1981), *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia, s. 210; Ellen G. White (1992), *Umysł charakter osobowości*, Warszawa: Chrześcijański Instytut Wydawniczy „Znaki Czasu”, s. 29; I. Obuchowska (1976), *Dynamika nerwic: psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wyd. PWN, s. 154; M. Ziemska (1973), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wyd. PWN, s. 109; Т.В. Сенько (2000), *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме: Учеб. пособие*. Минск: Изд-во Карандашев, с. 146-151; 196-206; Т. В. Сенько (2002), *Психология взаимодействия: Часть четвертая: Истоки агрессивного поведения детей: Учебное пособие*. Минск: Изд-во Карандашев с. 101-108; Т.В. Сенько (2004), *Конфликты детей с братьями, сестрами и друзьями*. В: *Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология»*. Вып. 4. Под ред. Е.Е. Сапоговой. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 103-112; Т.В. Сенько (2007), *Родительская семья как основание супружеской коммуникации*. В.: *Гендер и проблемы коммуникативного поведения: Сборник материалов Третьей международной научной конференции*. Полоцк: Изд-во ПГУ, с. 338-340; Т.В. Сенько (2008), *Развитие и изменение роли и позиции ребенка в семье в связи с рождением братьев и сестер*. В.: *Психосфера*, Сборник научных трудов кафедры психологии ТулГУ. Выпуск второй. Под ред. Е.Е. Сапоговой. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 73; Т.В. Сенько (2008), *Позиция ребенка в семье и его отношения с окружающими людьми*. В.: *Человек в современном социуме: культура, этнос, гендер*. Материалы Международной научной конференции 15-16 мая 2008 г. (г. Тула, Тульский государственный университет). Под ред. Е.Е. Сапоговой. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 101-104.

фликтные отношения с членами своей семьи и другими людьми, входящими в их социальное окружение.

Огромное значение для интеллектуального и социального развития каждого ребенка в семье имеет *культурный уровень* семьи. Семья с высоким культурным уровнем значительно лучше готовит ребенка к жизни и к контактам с окружающим миром, дает каждому ребенку, не зависимо от его позиции в семье, лучшие условия для развития тех черт характера и личностных особенностей, которые позволяют ему лучше адаптироваться к социуму. Вместе с тем, именно позиция, которую ребенок занимает в семье, имеет огромное влияние на формирование характера ребенка, его интеллектуальное и личностное развитие²⁷. В психическом развитии ребенка, формировании у него собственной социальной и личностной позиции в семье и соответствующего отношения к своим братьям и сестрам самую важную роль играют те *факторы семейной ситуации в целом*, которые создают воспитательную атмосферу и условия для социализации детей. К ним можно отнести прежде всего *социальную структуру семьи* – ее состав, социальные и личные отношения, связывающие членов семьи между собой.

Одним из наиболее важных условий *позитивного развития семьи* является наличие в ней обоих родителей – матери и отца. Однако, это условие будет действенным и положительно влияющим на развитие каждого ребенка только в том случае, если между родителями существует глубокая эмоциональная связь. Воспитательная атмосфера, формирующая личность детей, создается прежде всего эмоциональными отношениями между членами семьи. Именно они выступают *главной стабилизирующей силой* для развития позитивных отношений не только между родителями, но и между родителями и детьми, а так же между братьями и сестрами²⁸. Кроме того, именно позитивно окрашенные эмоциональные отношения, богатая эмоциональная жизнь семьи и положительное отношение к детям и другим людям стимулируют *гармоническое развитие каждого ребенка*, отношение детей к себе, к родителям и другим взрослым членам семьи, братьям и сестрам, окружающим людям в целом, а так же к нормам социальной жизни.

«Дети в нашей семье всегда принимали участие в семейных советах и в обсуждении разных проблем, возникающих в нашей жизни. Это давало всем нам – детям – ощущение своей значимости и мы гордились своим положением в семье, своими родителями и хотели во всем быть похожими на них. Наши родители никогда не выделяли кого-то из нас, ко всем относились с любовью и требовательностью, всем нам всегда хватало их внимания и поддержки в трудные минуты. И мы это очень ценили и ценим до настоящего времени. Наша семья связана сильной любовью друг к другу. Нас любили и любят только за то, что мы есть – со всеми нашими проблемами и недостатками... Я очень хочу, что бы в моей семье все было так же, как в нашей родительской семье. Я стараюсь продолжать семейные традиции и воспитывать у своих детей те ценности, которые сформировали у меня и моих брата и сестер наши родители» (Ева, 40 лет)²⁹.

В такой семье дети всегда находят помощь и поддержку, создающие у них веру в собственные силы, возможности и формирующие их характер³⁰. Семья влияет на детей не через сознательно организованный родителями воспитательный процесс, не через запреты или указания, а так же установленные в семье правила социального взаимодействия, а, прежде всего, через *теплую семейную атмосферу* „семейного гнезда“³¹. Ребенок, воспитывающийся в полной счастливой семье и постоянно наблюдающий *образцы поведения обоих родителей*, приобретает социальные образцы выполнения и *мужских, и женских социальных ролей* – роли женщины и мужчины, жены и мужа, матери и отца. Большое значение при этом играет *половая идентификация* ребенка с одним из родителей, рассматриваемая как сильная эмоциональная связь, создающая дополнительные возможности личностного и социального развития детей.

В семьях с *положительной психологической атмосферой* идентификация ребенка с родителями является наиболее сильной, так как именно родители выступают для детей самыми близкими и значимыми людьми. Пример родителей формирует у детей:

- отношение к себе и своим обязанностям,
- способ поведения в семье и с окружающими людьми,
- личную культуру жизни в целом³².

²⁷ Sochaczewska G. (1987), Współzycie w rodzinie wielopokoleniowej. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 7-8, Warszawa: Wyd. WSiP, s. 34, 42, 46.

²⁸ J. Rembowski (1978), *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa: Wyd. Szkole i Pedagogiczne, s. 12.

²⁹ Здесь и далее примеры взяты из материалов *консультативной и исследовательской работы автора* (Силезийский университет в Катовицах, Высшая школа экономики и инноваций в Люблине, Польша, 2008-2009 годы); перевод с польского языка – Т.В.Сенько.

³⁰ Z. Rydel (1999), *Domowe ognisko – czy pobjowisko? W: Ku partnerstwu szkola-rodzice*, pod red. J. Konwickiego, Jelenia Góra, s. 105-106.

³¹ O. Lipkowski (1975), *Resocjalizacja*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, s. 40, 45-47.

³² C. Hall, G. Lindzey, J.Campbell, (2006), *Teorie osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 56-62.

Идентификация ребенка с конкретным полом усиливается при наличии в семье однополых детей. Пример отца и старшего брата для мальчика или пример мамы и старшей сестры для девочки ускоряют усвоение ими конкретных форм поведения и характерных личностных мужских либо женских черт. Семейная ситуация, в которой преобладают женщины (мама, сестры и бабушки), может затруднять половую идентификацию мальчиков. А семейная ситуация с преобладанием мужчин (отец, братьев и дедушек) вызывает проблемы в половой идентификации девочек.

Кроме проблем с половой идентификацией детей в семье, существуют еще и проблемы, связанные с тем, что к дочерям, особенно старшим, родители предъявляют более высокие воспитательные требования, чем к мальчикам в отношении ответственности, послушания, заботы о братьях или сестрах и других членах семьи. От сыновей, независимо от их позиции в семье, чаще всего ожидают инициативы и успешности во всех видах деятельности. Эти требования связаны с теми социальными ролями, которые девочки и мальчики будут выполнять во взрослой жизни. Девочки учатся в семье с положительной психологической атмосферой тому, что роль матери связана прежде всего с тем, что бы окружать своих детей любовью, вниманием и заботой, создающими удовлетворение их физических и психических потребностей. На основе собственных семейных впечатлений они узнают, что мама – это тот человек, который делает все, что бы ее дети были здоровы, счастливы и успешны, а в семье царили комфорт, добрые отношения и гармония. Мальчики в таких семьях учатся тому, что роль отца в семье связана прежде всего с тем, что бы сформировать у каждого ребенка нравственные социальные нормы и ценности. Именно поэтому отец должен быть требовательным и последовательным в своих поступках. Вместе с тем, только отец вместе с матерью могут создать условия для развития каждого ребенка и для создания комфорта в семье.

«Я уже давно сама стала мамой и чувствую себя очень нужной двум моим сыновьям. Мне хочется, что бы в нашей семье была такая же теплая атмосфера, как в доме моих родителей. Старшему сыну уже девятнадцать лет, однако в его жизни часто возникают ситуации, в которых он нуждается в моей эмоциональной поддержке. Мне приятно, что он доверяет мне, советуется со мной, и что я могу помочь ему в решении жизненных проблем, которые у него возникают. У младшего сына сейчас трудный переходный возраст, он часто бунтует, не признает авторитеты старших, все и всегда хочет решать сам. От нас с мужем требуется много терпения, что бы преодолеть проблемы и формировать у нашего взрослеющего мальчика позитивное отношение к себе и к окружающим его людям. Я стараюсь быть для него не только мамой, но и другом. Мне очень помогает в этом пример моих мамы и папы по отношению ко мне, когда я была подростком, а так же мой жизненный оптимизм и поддержка мужа. Мои отношения с сыновьями и с семьей в целом очень усложняет моя работа и постоянное отсутствие свободного времени. Я руководитель большого коллектива, у меня множество служебных обязанностей, которые требуют от меня предельной ответственности. Я хорошо понимаю, что моя работа не дает мне полностью погрузиться в семейные заботы, но очень стараюсь, что бы она не влияла негативно на отношения в нашей семье. К сожалению, мне это не всегда удается и иногда проблемы, возникающие на работе, негативно влияют на мои отношения с детьми и мужем. Однако, они понимают меня, и мы все вместе быстро находим выход из сложных ситуаций. Мои мужчины всегда помогают мне во всем и я это очень ценю! Мне хочется быть хорошей женой, хорошей мамой и хорошим руководителем! Я хочу научиться помогать в решении проблем возникающих у моих детей, а так же у моих сотрудников и у клиентов нашего учреждения. И для меня очень важно то, что та семейная атмосфера, которая царит в нашей семье, помогает мне не только в отношениях с моими близкими людьми, но и с моими коллегами. Думаю, что и моим сыновьям, когда они станут совсем взрослыми, она поможет создавать такой же комфорт в их собственных семьях – быть заботливыми, внимательными к близким людям и, главное, очень терпеливыми и доброжелательными, при решении всех возникающих у них проблем» (Анна, 39 лет).

Решение проблем полноценной социализации детей в семье возможно при наличии четырех типов социальных ролей – матери, отца, брата, сестры и подсистемы отношений, связанных с их семейным взаимодействием. Это важно прежде всего потому, что поведение каждого члена семьи и его отношение к другим членам семьи провоцируют вполне конкретные формы поведения остальных членов семейного социума. В полной семье каждый ребенок имеет возможность идентификации с членами семьи того же пола, что и он сам, и, вместе с тем, он имеет возможности для хорошей ориентации в особенностях пола остальных членов семьи. В будущем, это позволит девочке лучше понимать своего мужа и сыновей, а мальчику – своих жены и дочерей. Усиливает возможность процесса идентификации эмоциональная связь между родителями и детьми. Ребенок, имеющий положительный пример любимых и любящих родителей, а так же братьев и сестер, перенимает не только конкретные формы их поведения и отношений к окружающим людям, но, прежде всего, впитывает общие тенденции их поведения и в самых различных жизненных ситуациях руководствуется усвоенными поведенческими моделями.

Именно благодаря процессу идентификации ребенок обогащает свой поведенческий репертуар новыми способами и образцами поведения, усваивает нравственные нормы, а так же этические

и социальные принципы. Важно и то, что такой процесс *возможен только в семьях с положительным психологическим климатом*, так как что бы принятие и закрепление детьми родительских образцов поведения было возможным, ребенок должен быть заинтересован этими образцами и сильно эмоционально связан с их носителями – своими родителями.

Итак, положительное влияние семьи возможно только тогда, когда в семье существует такая атмосфера, в которой каждый ребенок – и старший, и младший, и средний – чувствует любовь, заботу и внимание к себе и к другим членам семьи и идентифицирует себя с ними. Такой семейный дом – это *благоприятная воспитательная среда*, в которой удовлетворяются все самые важные потребности детей и, прежде всего, потребность эмоциональной поддержки и чувство защищенности.

В семьях с *негативной воспитательной атмосферой и отрицательным воспитательным климатом* часто провоцируются задержки в эмоциональном, личностном и социальном развитии каждого ребенка, не зависимо от его позиции среди братьев и сестер. Дети из таких семей характеризуются *повышенным уровнем агрессивности* по отношению к своим сверстникам, их контакты с окружающими людьми затруднены³³. Негативные эмоциональные отношения в семье – жесткость и суровость по отношению к детям, частые незаслуженные наказания и бесконечные запреты – приводят к созданию *дистанции между родителями и детьми*, создают предпосылки для *снижения веры ребенка в свои силы и возможности*, провоцируют его *неуверенность в себе и эгоизм*. Кроме того, для детей из таких семей характерны проблемы в эмоциональном развитии – у них часто меняется настроение, они импульсивны, агрессивны, непослушны, для них характерны проявления тревожности и различного рода страхов, а также множество проблем в их будущей взрослой жизни.

«Мне уже тридцать шесть лет, но я планирую создание семьи только через год... Дело в том, что я взрослая дочь родителей-алкоголиков. Я очень хорошо представляю, что такое проблемная семья, в которой дети страдают от проблем родителей. Семейная ситуация в течение всей моей жизни создавала и продолжает создавать трудности и для меня, и для моих брата и сестры, а так же для наших друзей и коллег по работе. У меня постоянный страх перед созданием собственной семьи. Я часто обращаюсь к психотерапевтам, которые помогают мне и другим взрослым детям из семей алкоголиков справляться с нашими личностными и поведенческими проблемами. Я стараюсь работать над своим характером и поведением, вижу позитивные изменения в проявлении своих негативных эмоций, учусь сдерживать у себя спонтанное проявление негативизма и агрессии. Для меня это очень трудно. Но я понимаю, что это необходимо, если я хочу иметь счастливую семью. Кроме того, у меня много тревог и страхов, связанных с тем, смогу ли я быть хорошей матерью. Я постоянно мучаюсь мыслью о том, не помешает ли мне опыт, а вернее, отсутствие позитивного опыта моей родительской семьи, в создании теплых отношений в моей будущей семье, смогу ли я быть хорошей женой и матерью. Мой будущий муж – замечательный человек. Он из хорошей, счастливой семьи с множеством традиций. Для меня это очень важно! Я буду женой человека, который знает, что такое настоящая счастливая семья. Я очень надеюсь на то, что его опыта, его спокойствия и его уверенности в том, что все у нас будет хорошо, хватит на нас обоих! Во многих сложных жизненных ситуациях его спокойствие и рассудочность действуют на меня как „бальзам“. Мы часто говорим о том, как все сложится в нашей семье, мечтаем, что у нас будет много детей и о том, как мы их будем воспитывать... Я понимаю, что мечты о большой семье будет трудно реализовать, ведь нам уже не так мало лет, но мы очень надеемся на то, что многие из наших планов все-таки будут реализованы» (Магдалена, 36 лет).

Детальный анализ „токсичной“ семейной атмосферы позволяет утверждать, что она имеет разный характер:

- *натянутая атмосфера* характеризуется недоверием и недосказанностью между членами семьи, что часто приводит к возникновению конфликтов;
- *атмосфера ссор и скандалов* провоцирует недовольство членов семьи друг другом и приводит к постоянно возникающим новым ссорам и скандалам;
- *депрессивная атмосфера* в семье вызывает печаль и апатию и у взрослых членов семьи, и у детей;
- *атмосфера безразличия* приводит к отсутствию эмоциональных связей между всеми членами семьи и особенно между родителями и детьми;
- *атмосфера повышенной негативной эмоциональности, нервозности и большого количества нерешенных семейных проблем* приводит к ответной повышенной негативной эмоциональности каждого члена семьи и, прежде всего, детей, а так же к проблемам в управлении детьми своими эмоциями при общении друг с другом и с окружающими людьми;
- *атмосфера присутствия „врага“* в семье характеризуется враждебностью и негативным отношением к детям³⁴.

³³ S. Kowalski (1976), *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa: Wyd. PWN, s. 142.

³⁴ A. Rożnowska (1998), *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*, Słupsk: Wyd. WSP, s. 13-14.

Рассмотренные выше типы семейной атмосферы и отсутствие в таких семьях положительных контактов родителей как с детьми, так и с близким социальным окружением в целом, приводят:

- к *задержкам в психическом и социальном развитии детей*, и
- к *дисфункции самой семьи*, проблемам в ее социальном развитии и к различного рода патологиям.

Дети, живущие в таких семьях, относятся к так называемой „группе повышенного риска“, для которой характерны различные воспитательные трудности, проблемы социализации и, часто, нарушение норм права.

Таким образом, атмосфера созданная в семье – свободная или строгая, веселая или грустная, спокойная или нервная – влияет на адаптацию детей с разной социальной позицией в семье к социуму, их активность и психическое здоровье, а так же и на возможность самосовершенствования самих родителей. Излишняя строгость и суровость матери и отца увеличивают дистанцию, отделяющую их от собственных детей, которые в своей взрослой жизни будут чаще всего либеральны или безразличны по отношению к своим детям. И только благодаря любви и заботе родителей, а также теплой психологической атмосфере в семье, созданной этой любовью, и дети, и их родители будут проявлять *высокий уровень психического и личностного развития*, демонстрировать *широкий спектр социальных умений и навыков*, которые помогут им в установлении позитивных контактов не только с членами своей семьи, но и с окружающими людьми в целом.

ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ

Волчок В.П., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье описан структурированный подход формирования технологии детско-родительского тренинга.

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, психолого-педагогическая технология, дошкольный возраст.

Для исследования оценки дошкольника как значимого показателя, необходимо вызвать изменения во взаимодействии родителей и детей, для получения возможности изучить чувствительность оценки дошкольника к изменениям родительского отношения и поведения. Задачей было найти наиболее эффективные формы работы с родителями, для коррекции выявленных в ходе диагностики проблем взаимодействия родителей с ребенком дошкольного возраста. В психологических исследованиях, посвященных детско-родительскому взаимодействию, часто ребенку отводится пассивная роль и из реального субъекта взаимодействия он превращается в объект приложения усилий родителей, педагогов, психологов. К сожалению, дошкольный возраст особенно провоцирует к восприятию ребенка как неспособного к саморазвитию и самосовершенствованию субъект, тем самым, превращая в объект приложения педагогических усилий взрослых. Родители широко применяют приемы руководства и контроля, не всегда ведут обсуждение по существу дела.

В результате взаимодействие ведется в зоне актуального развития ребенка, а не ближайшего, что обедняет детско-родительские отношения и может привести к их осложнению. При этом ребенок, привыкая к нескончаемым «если», приходит к выводу, что соблюдать правила поведения надо не потому, что он равноценный член семьи, а для личного самосохранения. Формируется механизм самосохранения, который адаптирует нарушение правил в норму поведения. С возрастом адаптационный механизм крепнет, и нарушение норм поведения выходит за пределы семьи, превращаясь в правонарушение.

В связи с этим представляется важным, чтобы при организации работы по конструированию эффективного детско-родительского взаимодействия, в ней участвовали два ее субъекта: родитель и ребенок. Поэтому в ходе разработки технологии особое внимание было уделено выбору объекта взаимодействия. Для дошкольника ведущим типом деятельности является игра. Игра дает ребенку возможность преобразовывать пространство и себя. Активное участие взрослого в детской игре ведет к взаимному обогащению. Пластичный характер игры предоставляет возможность для изменений поведения и отношения, проявляющихся в межличностном взаимодействии в динамике [1].

Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития ребенка не может быть осуществлено без реальной деятельности его самого. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития. Дошкольный период считается классическим возрастом игры. И не случайно. В процессе именно игры идет процесс развития и становления способностей ребенка, в ней происходят взлеты и падения [2]. Игра – модель реальной жизни, она отражает реальность взаимоотношения людей, и в тоже время полна чудес, волшебных превращений [3]. В игре, как и в жизни, временные трудности, промахи и неудачи не только неизбежны, но часто в них заключа-

ется основная ценность. В преодолении трудностей ребенок учится осознавать свои чувства и управлять ими, и понимает, что из любого затруднительного положения есть выход, и не один. То, что из любого положения, даже самого трудного есть выход, детям надо внушать постоянно! Умение находить выход в непростых ситуациях – очень ценное, удачное для жизни приобретение. Тогда, столкнувшись с трудностями, ребенок не спасует перед ними, не опустит руки, не впадет в депрессию, а, взвесив и обдумав различные варианты, начнет действовать.

Приступая к работе над проектом технологии совместной работы с родителями и детьми, были поставлены задачи: включить в групповое взаимодействие дошкольника как равноправного субъекта взаимодействия, и продвинуть знания и умения родителя на новый уровень конструктивного взаимодействия с собственным реальным ребенком. В широком смысле слова понятие «технология» (образованное от двух греческих слов *techno* – искусство, мастерство, умение, и *logos* – слово, учение) означает, систему знаний о последовательности действий для достижения поставленных целей.

В настоящее время разработано понятие «психолого-педагогическая технология». По мнению Р.В. Овчаровой, это «определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленных па решение психологических задач» [4, с. 10]. Целью психолого-педагогических технологий является формирование (целенаправленное изменение) тех или иных психологических параметров личности.

Характерными признаками технологии являются: концептуальная основа, детальное описание целей; поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов – целей; системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности процесса; гарантированность достигаемых результатов; оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий [5]. Технология совместной работы с родителями и детьми дошкольного возраста построена с учетом перечисленного, и обусловлена необходимостью по следующим причинам:

1) воспитывающая деятельность родителя традиционно воспринимается как естественная функция взрослого человека, не требующая каких-то специальных умений: «природа устроила так, что одно из самых ответственных и священных призваний человека – быть отцом или матерью – делается доступным просто при минимальном телесном здоровье и половой зрелости» [6, с. 272]. Как правило, родители признают низкую эффективность семейного воспитания, но не видят необходимости работы [6, с. 144-151]. По результатам исследования Е.А. Нестеровой, необходимость учиться быть родителем признают лишь 28,2% женщин и 22,7% мужчин, книги о воспитании детей читают 22,7% женщин и 7,3% мужчин [7];

2) родители зачастую не способны создать благоприятные условия для полноценного развития ребенка: по данным исследований, родители характеризуются высокой степенью контроля по отношению к ребенку и умения воздействовать на его эмоциональное состояние, при низком уровне ориентации на состояние ребенка, безусловного принятия, способности к сопереживанию, эмоциональной поддержки, что наносит непоправимый урон эмоциональной стороне взаимодействия, не позволяет ребенку почувствовать родительскую любовь и собственную значимость [8].

3) развитие личности родителей обуславливает развитие общества (А. Адлер, Ю. Хьямялянен [9, 10]), по мнению Р.В. Овчаровой, будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства [4], однако, по результатам исследования, лишь 50%, матерей и 23,6% отцов отвечают требованиям эффективного родительства [7];

4) дефицит программ, центрированных не только на развитии родительского потенциала, но и на ребенке, на взаимодействии с ним.

Описание технологии выполнено в соответствии со структурой, предложенной Г.К. Селевко, как раскрытие всех основных ее характеристик.

I. Название технологии: «Вместе весело шагать» – психолого-педагогическая технология совместной работы с родителями и дошкольниками по формированию конструктивного взаимодействия.

II. Идентификация технологии: по уровню применения это локальная психолого-педагогическая технология; по философской основе гуманистическая и экзистенциальная; по ведущему фактору психического развития – психогенная, т.е. результат развития определяется главным образом самим человеком, его предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования; по научной концепции усвоения опыта – развивающая; по ориентации на личностные структуры – технология саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности); по характеру содержания и структуры – комплексная технология, т.к комбинируется из элементов различных психотехнологий (психопросвещение, психологическое консультирование, психодиагностика, психокоррекция, психотренинг); по типу организации: групповая – дифференцированная, т.е. работа может быть и с группой, и с отдельной диадой участников; по типу управления – система малых групп; по подходу к участникам – личностно-ориентированная, по доминирующему методу – коррекционно-развивающая (тренинговая); по категории обучаемых – группы, состоящие из родителей дошкольников и их детей..

III. Основные концептуальные положения технологии:

Субъектная парадигма развития личности – основная идея состоит в том, что человек – сам творец своей судьбы, источник развития собственного отношения и поведения. В качестве основных условий развития личности выступает удовлетворение ее базовых потребностей: потребность в комфортных межличностных отношениях, обеспечивающих удовлетворяющий субъекта социальный статус; потребность в понимании; потребность в наличии жизненных целей и смыслов; потребность в познании окружающего мира; потребность в реализации творческого потенциала.

Актуализация личностного потенциала субъектов детско-родительского взаимодействия для развития семейного пространства будет эффективно при условии реализации следующих принципов [11]:

1) приоритетной и ходе развития личности должна быть ориентация на «трансцендентные» мотивы жизнедеятельности (истинный смысл своей жизни человек может найти лишь в других людях, в том, чтобы быть нужным им, при таком понимании человек максимально реализует себя лишь в других людях);

2) отношения человека с другими людьми являются главной движущей силой и источником новообразований индивидуальной психики;

3) эффективное воздействие на развитие личности возможно лишь при учете ее индивидуальности;

4) развитие личности должно осуществляться исходя из представления об активном, творческом характере человеческой психики, что означает, что любые навыки, знания, умения, черты личности могут быть сформированы или изменены в результате лишь собственной активности личности;

5) развитие личности должно осуществляться не только с опорой на рациональную сферу, но и на процессы сферы бессознательного;

6) развитие личности возможно лишь при все более глубоком понимании личностью своей и чужой индивидуальности. Человек, способный понимать и оценивать свои мысли и чувства, в дальнейшем становится способным управлять ими, он становится в итоге более свободным и независимым, менее подверженным влиянию чужой воли, особенно когда она носит внутренне неприемлемый для него характер;

7) развитие личности предполагает создание условий для ее ориентации: на собственные этические нормы и установки, т.е. формирование у нее внутреннего локуса контроля;

8) эффективное развитие личности возможно лишь при наличии у нее мотивационно значимых жизненных перспектив;

9) воздействие психолога должно быть направлено на создание условий для развития личности и стимулирование собственной активности;

Положение о саморазвитии Н.Р. Битяновой (1995), которое включает четыре процесса, сменяющие друг друга: самопознание, самопобуждение, программирование личностного и профессионального роста, самореализация. Основным механизмом саморазвития является личностная рефлексия [11];

Концепция реориентации Е.В. Сидоренко (2002) основана на принципах адлерянской терапии [12]. По мнению А. Адлера, терапия включает три фазы: 1) исследование жизненного стиля личности; 2) «инсайт» в постижении этого жизненного стиля; 3) реориентация, преобразование, изменение принятой личностью концепции жизни и усвоенных способов поведения [9]. Третьим этапам предшествует «нулевая» фаза терапии, в процессе которой налаживаются доверительные отношения терапевта с клиентом. Е.В. Сидоренко считает, что реориентация должна трактоваться не как изменение жизненного курса, а как раскрытие целого веера возможностей, это не исправление ошибок, а поиск новых ориентиров [12];

Положения философии экзистенциализма (Франкл В., Сартр Ж.П.) о свободе, выборе и ответственности – свобода реализуется через выбор, человек выбирает из огромного количества возможностей каждый миг своей жизни. Можно говорить о сознательном и бессознательном, активном и пассивном выборе, которые соответствуют ответственному, когда человек берет ответственность на самого себя, и безответственному выбору – перекладывает ответственность на обстоятельства, винит судьбу, других людей и т.д., в результате утрачивает способность и возможность быть счастливым и удовлетворенным различными жизненными событиями [13, 14];

Технология развития навыков общения у родителей Т. Гордона адаптированная для российской культуры Ю.Б. Гиппенрейтер и И.М. Марковской использовалась как педагогический компонент, т.е. обучение участников эффективным навыкам взаимодействия для повышения их компетентности в различных ситуациях межличностного общения [15, 16, 17].

IV. Процессуальная характеристика технологии:

Педагогическим механизмом формирования эффективного детско-родительского взаимодействия является выведение дошкольника с уровня объекта приложения воспитательно-

образовательных усилий на уровень субъекта, и выведение знаний и умений родителя на новый уровень конструктивного взаимодействия с собственным ребенком;

Формой реализации технологии является совместный психологический тренинг для родителей с детьми дошкольного возраста как метод преднамеренных изменений взаимодействия через приобретение, анализ и переоценку родителем жизненного опыта в процессе группового взаимодействия. Тренинг активизирует стремление участников к познанию своего ребенка и самосовершенствованию, что позволяет принять авторство собственной жизни [18]. К. Рудестам называет тренинговую форму «ядром обучающего опыта, а в некоторых случаях – единственным успешным методом обучения и изменения человека» [19];

Организационный принцип тренинга: саморазвитие как движущая сила процесса развития взаимодействия, источниками которого выступают личностная рефлексия, «включенность» в другого человека и собственная активность личности. Личностная рефлексия осуществляется в процессе исследования родительского воспитательного стиля со стороны взрослого и ребенка, за тем следуют инсайт и реориентация. Для запуска и успешной работы данного процесса важно умение ведущего способствовать созданию доверительного климата в группе, т.к., по замечанию К. Роджерса, если создать доверительный климат, в котором личность почувствует себя настолько комфортно, что начнет исследовать свой внутренний мир, то в этом случае сам человек и выберет наиболее оптимальное направление своего развития;

Принципы работы тренинговой группы: работа группы строится в соответствии с общими принципами групповой работы (Зайцева Т.В. [20]. Л.А. Петровская [21], А.С. Прутченков [22], С.Н. Петрушин [23] и др.). Специфическими принципами для данного тренинга, являются:

– принцип постоянного состава группы: после начала занятий новые люди не принимаются, если кто-то из участников захочет уйти, он должен сказать о своем решении группе;

– принцип комплектования группы: в группу принимаются мужчины и женщины, имеющие детей дошкольного возраста, желающие осознанно делать выбор стилей взаимодействия с детьми. Количество участников составляет до 10 дошкольников плюс их родители;

– принцип погружения: занятие рассчитано на один час тридцать минут. Проведение занятий с родителями и детьми, рассчитано на учебный год с периодичностью один раз в месяц. Периодичность обусловлена процессами ассимиляции и аккомодации для изменения внутренней позиции родителя и ребенка и минимальна с точки зрения приобретения нового жизненного опыта и его доступности для анализа. В группу может входить от семи до десяти детей плюс их родители. Основная часть работы на овладение навыком рассчитана на взаимодействие в паре «взрослый – ребенок»;

– принцип объективации (осознания) поведения: предполагает перевод поведения с неосознанно-импульсивного уровня на осознанный. Осознание участниками своего поведения и принятие личной ответственности за собственные действия и поступки. Основным средством объективации поведения родителей является рефлексия детей;

– принцип постоянной обратной связи; непрерывное получение участником информации от других членов группы о тех чувствах, которые возникают в результате действий в ходе тренинга, В качестве условий конструктивной обратной связи предлагается ее описательный, а не оценочный характер];

– методические средства, используемые в тренинге:

1) диагностические процедуры как средство для контроля эффективности тренинга;
2) информирование как средство подготовки к выполнению упражнений, чтобы раскрыть в доступной форме некоторые психологические механизмы и как незапланированное, но необходимое вмешательство в работу группы для описания и анализа ситуации, возникшей «здесь и сейчас»;

3) психогимнастические упражнения как средство конструирования проблемного поля детско-родительского взаимодействия.

4) анализ ситуаций как средство повышения компетентности участников в решении трудных жизненных ситуаций;

5) ролевые игры как средство выражения скрытых чувств, отреагирования накопленных переживаний, расширения самосознания, отработки новых навыков и получение обратной связи;

6) упражнения на межгрупповое взаимодействие как средство активизации групповой динамики, формирования чувства доверия друг к другу через разрешение проблем и более глубокое раскрытие участников;

7) элементы современной психотерапевтической практики (гештальт-терапия, транзактный анализ, поведенческая терапия) использовались для эмоционального отреагирования и расширения сферы осознания своей проблематики: внутриличностного, межличностного взаимодействия, особенностей воспитательного подхода к ребенку, а также для отработки новых приемов и способов поведения; преодоление неадекватных личных установок, особенностей поведения на основе изменений в познавательной и эмоциональной сферах;

8) в тренинге использованы идеи и упражнения О.В. Евтихова [24], Р. И.М. Марковской [17], Л.С. Пручченкова [22], К. Рудестама [19], Е.В.Сидоренко [12], К. Фопель [25], И.В. Шевцовой [26], а также авторские разработки и модификации;

– фазы развития тренинговой группы:

Динамика группы в целом совпадает с описываемой в литературе динамикой группового процесса (Спиваковская А.С. [27]; Евтихов О.В. [24]). Она содержит три традиционно выделяемые фазы: 1) фаза ориентации и зависимости; 2) фаза конфликтов; 3) конструктивная фаза;

– подготовка ведущего тренинга:

Ведущий тренинга, его личностные особенности, профессиональные знания и умения являются, в определенном смысле, средством развития, как взаимодействия каждого участника, так и группы в целом. В связи с этим, ведущий обязан знать:

- 1) теории и методы работы с группами;
- 2) основные принципы динамики группового процесса, психотерапевтические факторы группы, механизмы их действия и управления ими;
- 3) основные задачи ведущего на различных этапах развития группы;
- 4) требования профессиональной этики;
- 5) свою личность, ее сильные и слабые стороны, свои ценности, чтобы оценивать возможное воздействие на участников группы своей личности и мировоззрения;
- 6) принципы и теории, являющиеся концептуальной основой технологии, чтобы в соответствии с ними организовывать условия для развития взаимодействия участников.

Ведущий обязательно должен иметь опыт участия в тренинговых группах. Для эффективного использования технологии желательно наличие у ведущего навыков тренинговой работы. Стиль управления группой в соответствии с гуманистическим направлением психотерапии максимально не директивный, побуждающий участников проявлять активность и принимать на себя ответственность за происходящее. Несмотря на то, что деятельность ведущего изначально должна быть ориентирована на развитие взаимодействия участников, ведущий проводит работу, направленную на развитие группы, т.к. в тренинге именно группа является основным средством работы [28].

Наилучший способ ведения группы – быть самому таким, каким хотелось бы видеть каждого участника группы. Это не значит, что ведущий должен быть человеком, разрешившим все свои проблемы, и похожим на святого. Суть не в том, есть у него личные проблемы или нет, а в том, чтобы он сам пытался жить так, как побуждает жить участников группы: свободно и ответственно [18];

Характеристика категории взрослых участников: наиболее существенной характерной особенностью образовательных потребности родителей представляется их скрытое, преимущественно неосознаваемое существование. Большинство родителей не осознают потребности в специальных психолого-педагогических званиях до момента возникновения острой практической необходимости разрешить конкретную проблему воспитания. Н.Н. Букиной было сформулировано противоречие между запаздывающим осознанием образовательных потребностей и практической необходимостью в опережающей образовательной деятельности родителей как фундаментальная проблема образования родителей [29].

В психологических исследованиях познавательной деятельности показано, что взрослый человек становится субъектом учебной деятельности, только если осознает лично значимую цель этой деятельности, а степень и глубина потребности в знаниях зависят от того, насколько активную позицию занимает личность в той или иной сфере своей жизни, в частности в сфере семейного воспитания [7].

V. Программно-методическое обеспечение: включает программу тренинга, диагностический инструментарий, методическое пособие в форме сценария тренинга [30], в котором каждое занятие расписано по схеме: цели, содержание занятия (информационный материал, необходимый для создания научных представлений по проблеме), технология выполнения упражнений (описание упражнений, включающее необходимые материалы, инструкцию, обсуждение, рекомендации ведущему).

Программа тренинга «Вместе весело шагать»

Цель тренинга: построение конструктивного взаимодействия в диаде «взрослый–ребенок-дошкольник».

Задачи тренинга: 1) актуализация детской точки зрения на восприятие межличностного взаимодействия с родителем; 2) развитие у родителей целенаправленной рефлексии способов взаимодействия и сознательного выбора стратегий поведения; 3) снижение порога допустимого неадекватного родительского поведения.

Операциональный статус: тренинг состоит из информационного, диагностического и формирующего блока. Информационный блок раскрывает конкретное содержание тем занятий, диагностический блок основан на психодиагностике родителями взаимодействия с ребенком, формирующий блок включает формирование навыков эффективного взаимодействия с ребенком.

Комплектность, состав тренинга: тренинг состоит из десяти занятий.

Методологической основой является базисная структура межличностного взаимодействия [31, 32], центральным звеном которой выступает механизм соотношения притязаний и признаний. В основу тренинга положено понимание межличностного взаимодействия как субъект-субъект-объектного взаимодействия, т.е. взаимодействие между людьми, осуществляемое при выполнении совместной деятельности, в ходе которой достигается не только определенный практический результат, но и формируются отношения людей друг к другу, а также происходит развитие психики и сознания [33].

Процедура проведения: каждое занятие рассчитано на один час тридцать минут. Вариант проведения занятий с родителями и детьми, рассчитан на учебный год с периодичностью один раз в месяц. Периодичность обусловлена процессами ассимиляции и аккомодации для изменения внутренней позиции родителя и ребенка и минимальна с точки зрения приобретения нового жизненного опыта и его доступности для анализа. В группу может входить от семи до двенадцати детей плюс их родители. Основная часть работы на овладение навыком рассчитана на взаимодействие в паре «взрослый – ребенок».

Структура занятия.

Первая часть. Дети: заняты свободной игровой деятельностью или совместной деятельностью с педагогом.

Взрослые: 1. Упражнение на групповое сплочение. Цель: создание у участников эмоционального настроя на работу в группе.

Упражнения на групповое сплочение на первый взгляд не связаны с темой занятия, однако они проводятся в начале каждого занятия. Их психологический смысл – установить эмоциональный контакт между участниками. Настроить группу на совместную работу.

2. Обсуждение результатов предыдущего занятия. Цель: дать участникам группы возможность поделиться опытом применения знаний и умений, приобретенных на предыдущей встрече.

«Проговаривание» этого опыта с одной стороны, способствует поиску новых возможностей понимания своего ребенка, с другой создает в группе атмосферу значимости происходящего.

3. Информация на тему занятия. Цель: дать участникам группы информацию о закономерностях и особенностях данного психологического явления.

Ведущему следует кратко, доступно, емко, научно достоверно изложить тему занятия. В дискуссии ведущему важно поддерживать каждого участника в его попытках понять психологические принципы, но нельзя допускать, чтобы дискуссия превращалась в «обмен мнениями», нужно поощрять высказывания участников об их реальном и конкретном опыте в связи с основной темой занятия.

Вторая часть. Совместное занятие родителей и детей.

1. Упражнения на овладение навыком. Цель: дать участникам возможность испытать специфические переживания, связанные с применением изучаемого навыка.

Упражнения на овладение навыком несут основную смысловую нагрузку. Их выполнение дает участникам овладение индивидуализированными приемами межличностного взаимодействия. На данном этапе работы алгоритм поведения задан, и навык выделен из контекста ситуации, он «работает» сам по себе.

2. Завершение работы. Цель: создать ощущение важности происходящего в паре «взрослый-ребенок», что мнение и впечатление одного важны и для другого.

Необходимо, чтобы работа завершилась на положительных эмоциях и без перевозбуждения детей. Не стоит «забалтывать» ощущения, поэтому родители уходят вместе с детьми.

VI. Критерии технологичности: проведем анализ предлагаемой технологии по данным критериям;

Концептуальность – обеспечивается четкостью методологических позиций, обоснованием и описанием сферы их применения, новизной и гуманизмом основной идеи технологии: построение конструктивного взаимодействия в диаде «взрослый–ребенок-дошкольник».

Системность – технология обладает всеми признаками системы:

– целостностью, т.к. технология не может быть сведена к сумме ее частей и не может быть выведена из одной части. Целостность обеспечивается отношениями и связями между ее элементами, благодаря которым они приобретают новые, ранее не присущие им свойства. Системообразующим основанием, которое объединяет входящие в него элементы как относительно однородные, является процесс развития семейного пространства в формировании конструктивного детско-родительского взаимодействия;

– структурностью, т.к. элементы технологии упорядочены в четкую структуру (последовательность блоков, порядок упражнений, ритуал начала и окончания занятия, и т.д.), что обеспечивает эффективность технологии;

– взаимосвязь системы со средой, которая носит «открытый» (преобразующий среду и систему) характер, т.к. тренинг – это метод «преднамеренного изменения» и в процессе работы члены

группы имеют возможность опробовать различные навыки, которые в дальнейшем могут перенести в обычную жизнь; с другой стороны, участники представляют собой достаточно разнородную аудиторию, как по уровню подготовленности, так и по содержанию психологических запросов, разнообразие их реакций па различные элементы работы, упражнения, глубина выводов, искренность «обратной связи» во многом обогащают технологию, стимулируют поиск новых эффективных способов работы;

– множественность описания, т.к. полное описание системы предполагает сосуществование множества ее отображений: технология может быть описана с позиции субъективного ее восприятия участником тренинга, с позиции эксперта может быть дан анализ ее результативности и технологичности, с позиции ведущего группы может быть отмечено удобство ее применения, рациональность, экономичность и адекватность рекомендуемых средств для достижения заявленной цели и т.д.

Управляемость – обеспечивается наличием диагностического целеполагания, планирования, возможностью варьировать применяемые методы, постоянством обратной связи с участниками: в начале и в конце встречи, после каждого упражнения, в зависимости от ситуации во время упражнения, и профессионализмом ведущего.

Эффективность – оценивалась по результатам апробации технологии. В качестве критериев эффективности использовались уже описанные ранее критерии системы родительского поведения и отношения в оценке взрослого и ребенка.

Воспроизводимость – обеспечивается детальным описанием структуры технологии и сценария тренинга, апробацией в разных родительских группах. Влияние личности ведущего специально не изучалось, т.к. по мнению Г.К. Селевко, несмотря на то, что в руках конкретных исполнителей результаты могут быть различными, они все равно будут близкими к некоторому среднему значению, характерному для данной технологии, поскольку «технология работы опосредуется свойствами личности, но только опосредуется, а не определяется» [5, с. 18].

Таким образом, предлагаемая для формирования конструктивного взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста психолого-педагогическая технология соответствует предъявляемым требованиям и структуре, предложенной Г.К. Селевко. Коррекция детско-родительского взаимодействия, как системного образования, носит двусторонний характер при организации работы совместно с двумя субъектами родителем и ребенком.

Список цитированных источников

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 358 с.
2. Кравцова Е.Е. Игра как средство самореализации и самоконструирования. – Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С. 61-64.
3. Сапогова Е.Е. Игры для развития воображения дошкольников. – Психологическая служба. – 2004. – № 2. – С. 97-102.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: ЗАО «Институт психотерапии», 2003. – 295 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 89.
6. Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции. / Гос. НИИ семьи и воспитания Рос. Акад. Образования [и др.]; под общ. ред.: В.К. Шабельникова. А.Г. Лидерс. – М., 2003. – 328 с.
7. Нестерова Е.А. Формирование эффективного родительства через личностную зрелость родителей младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. – Курган, 2005 – 219 с.
8. Петрова А.А. Материнские представления о ребенке и их связь с детско-родительским эмоциональным взаимодействием. – Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 44-50.
9. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону, 1998. – 243с.
10. Хмяляйнен, Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. – М.: Просвещение, 1993. – 112с.
11. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
12. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции А. Адлера. – СПб.: Речь, 2002. – 347 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: 1989. – С. 319-345.
15. Gordon T. P.E.T. in action [A guide to parent effectiveness training], – Toronto, Bantam Books, 1979, – 368p.
16. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – М.: «ЧеРо» при участии творческого центра «Сфера», 2001. – 240 с.
17. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2002. – 159 с.
18. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2004. – 960 с.

19. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1993. – 368с.
20. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. – СПб.: Речь, 2002. – 80 с.
21. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
22. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
23. Психологическая мастерская Сергея Петрушина. – Журнал практического психолога. – 2007. – №2. – 222 с.
24. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – Красноярск: РИО КГПУ. 2003. – 220 с.
25. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / В 4 томах. – М.: Генезис, 2001.
26. Шевцова И.В. Тренинг личностного роста. – СПб.: Речь, 2003. – С. 100-106.
27. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
28. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
29. Букина Н.Н. Неформальное образование родителей в условиях современной школы: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1999. – С. 98-114.
30. Волчок В.П. Психология семейного воспитания: Учебно-методическое пособие. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – 245 с.
31. Сенько Т.В. Базисная структура межличностного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1992. – 389 с.
32. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия. – Мн. Карандашев, 1999. – 120 с.
33. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения. – Мн. Карандашев, 1998. – 272 с.

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA OSOBOWOŚCI DOROSŁYCH DZIECI ALKOHOLIKÓW

Томичек К., г. Катовице, Польша

Резюме: статья посвящена проблеме влияния семьи и воспитательной среды в целом на развитие личности ребенка, его взросление и формирование жизненных ценностей, а так же на его взрослую жизнь. Автор анализирует такие понятия, как личность, ценности личности, алкоголизм и проблемы взрослых детей алкоголиков. В статье приводятся результаты эмпирического анализа явления алкоголизма и проблемы «копирования» деструктивного поведения родителей взрослыми детьми алкоголиков.

Ключевые слова: семья, проблемная семья, ценности, личность, алкоголизм, взрослые дети алкоголиков.

Wstęp

W niniejszym artykule zostanie zaprezentowana problematyka wpływu środowiska wychowawczego na rozwój osobowości dziecka, jego dorastanie oraz życie dorosłe. Zainteresowanie tym problemem wynika z braku badań dotyczących Dorosłych Dzieci Alkoholików, którzy pomimo traumatycznych przeżyć bez pomocy wsparcia psychologicznego, doskonale funkcjonują w życiu społecznym jako dorośli ludzie. Szczególną uwagę autor zwraca na kształtowanie osobowości dziecka w rodzinie z problemem alkoholowym. Realizację zadań rozwojowych okresu dorastania, wpływu środowiska rodzinnego oraz społecznego jakim jest szkoła, środowisko rówieśnicze, otoczenie. Przedstawiona zostanie grupa mechanizmów pośrednich wpływająca na postawę jednostki, rozwoju autonomicznej tożsamości opartej na zintegrowanym poczuciu własnego Ja, umiejętności kierowania swoim życiem i konstruktywnego planowania swojej przyszłości. Celem prezentowanych badań było ustalenie zjawiska nie „kopiowania” zachowań destrukcyjnych Dorosłych Dzieci Alkoholików. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, Czy zawsze dzieci z rodzin dotkniętych problemem alkoholizmu w życiu dorosłym stają w obliczu „efektu modelowania”?

Teoretyczne podstawy badań

Badania naukowe nad dziećmi alkoholików wskazują, że dorastanie w dysfunkcyjnych środowiskach są przyczyną licznych nieprawidłowości w ich rozwoju, prowadząc tym samym do skutków determinujących ich przyszłe życie. Atmosfera choroby alkoholowej, w jakiej dziecko wzrasta, jak

powszechnie zostało przyjęte, warunkuje wiele sprzeczności, które wpływają na jakość życia danej jednostki.

Dorosłe Dzieci Alkoholików w dorosłym życiu doświadczają trudności, których korzenie tkwią w doświadczeniach wyniesionych z domu rodzinnego. W życiu dorosłym często towarzyszą im emocje takie jak: wstyd, poczucie winy, gniew, smutek i strach. Lęk przed utratą kontroli, lęk przed uczuciami, duży samokrytycyzm, trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, trudności przeżywane w związkach intymnych itd. to cechy wspólne Dorosłych Dzieci Alkoholików. Nie można jednak zakładać, że każde dziecko, które wyrosło w rodzinie alkoholowej będzie się charakteryzowało opisanym powyżej zespołem cech [1, s.160-161].

Rodzina jest *środowiskiem wychowawczym*, podstawową i niezastąpioną grupą społeczną, jedynym i niepowtarzalnym środowiskiem, w którym powinien odbywać się naturalny proces kształtowania osobowości jej wszystkich członków, szczególnie zaś dzieci. Jest ona pierwszym i naturalnym kręgiem środowiskowym, do którego dziecko wchodzi już przez sam fakt narodzin i trwa, aż do momentu osiągnięcia dojrzałości społecznej, włącznie z ponoszeniem odpowiedzialności za swoje czyny. Przez cały ten czas rodzice mają ogromny wpływ na rozwój i przygotowanie dziecka do samodzielnego życia. Od rodziny jako najdoskonalszego środowiska wychowawczego oczekuje się m.in. podjęcia trudu związanego z prawidłowym i optymalnym zaspokojeniem potrzeb swoich członków, dostarczanie zasadniczych treści oraz doświadczeń niezbędnych dla procesów właściwego uspołecznienia i kształtowania osobowości dziecka [2, s.375].

Rodzina w której się rodzimy, rozwijamy i żyjemy przez znaczną i bardzo ważną część naszego życia, jest grupą, w której uczestnictwo jest przypisane i obowiązkowe, nie jest wynikiem wyboru czy decyzji. W grupie tej poznajemy elementarne zasady życia z innymi ludźmi. Przenosimy je do każdej następnej grupy jako prototyp, nadając określony kształt kontaktom, relacjom, formom współpracy. Zarówno w sensie biologicznym jak i społecznym jest systemem, ma cechy charakterystyczne dla funkcjonowania systemów, określoną strukturę umożliwiającą funkcjonowanie oraz przystosowanie się do wewnętrznych i zewnętrznych zmian. Odznacza się także równowagą między stałością i zmianą pozwalającą zachować wartość i spójność systemu [3, s. 250]. Prawidłowo funkcjonująca rodzina jest dla społeczeństwa i każdej jednostki wartością, której nie można niczym zastąpić.

Istnieją jednak rodziny w których zaburzona jest prawidłowość ich funkcjonalności, są dysfunkcyjne. Pojęciem tym obejmuje się różne kategorie rodzin. Ogólnie przyjmuje się, że są to rodziny, które nie realizują społecznie określonej roli rodzicielskiej lub też redefiniują tę rolę w sposób nie budzący społecznej akceptacji. W znaczeniu węższym można powiedzieć, że rodzina dysfunkcyjna nie wypełnia jednej lub kilku przypisanych jej funkcji tj. materialno-ekonomicznej, opiekuńczo-zabezpieczającej, prokreacyjnej, seksualnej, legalizacyjno-kontrolnej, socjalizacyjnej, klasowej, kulturalnej, rekreacyjno-towarzyskiej oraz emocjonalno-ekspresyjnej [4, s. 330].

Integralną częścią życia rodzinnego są również **wartości**. „Wartości wyrażają to, co być powinno i czego pragniemy, wpisują w rzeczywistość pewien sens ostateczny, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe”[4, s. 77-80]. Realizując określony ideał życia zbiorowego, społeczność opiera się na danych wartościach, które ten ideał charakteryzują oraz warunkują poziom intensywności w realizacji tego ideału. Wartości wyznaczają też standard wyboru indywidualnej drogi życia w ramach określonego społeczeństwa. Wartości również różnicują dążenia ludzi. Przyjmując rodzinę jako podstawową komórkę życia społecznego możemy wnioskować, że wartości analogicznie funkcjonują w rodzinie. Członkowie rodziny odnosząc się do rzeczywistości dokonują, ocen wartościujących, które mogą być pozytywne lub negatywne. Oceny jako sądy o rzeczywistości zakładają odniesienie do jakiegoś standardu funkcjonującego w rodzinie, jakiegoś fundamentu, do którego można się odwołać. Mówiąc inaczej do systemu wartości panującego w rodzinie.

Ogromną część osobistego systemu wartości dziecko zdobywa w trakcie procesu wychowawczego w rodzinie. Niemal wszystko, co posiadamy w swojej dojrzałej osobowości zbudowane jest na jakimś fundamencie, który można osiągnąć przez rozmowę, dialog ze światem ludzi dorosłych. W procesie wychowania dziecko dochodzi do wiedzy i do akceptacji systemu wartości [5, s. 44]. M. Łobocki pisze „wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym. Przede wszystkim nie przygotowuje ono wystarczająco do podjęcia życiowo ważnych decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami moralności”. Zapomina się tu, iż „wartości mają siłę sprawczą i że „występują w życiu ludzkim w postaci busoli, która wyznacza kierunek postępowania”. Pozbawienie młodych ludzi tej busoli jest równoznaczne z narażeniem ich na dokonywanie niefortunnych i nierzadko moralnie nagannych wyborów. Przynosi więc szkodę zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Wychowanie w wartościach sprzyja głównie konstruktywnym przeżyciom emocjonalno – motywacyjnym jednostki oraz jej zachowaniom i postawom moralnie i społecznie pożądanym. Jakim będzie w przyszłości dorosły człowiek, zależy od jego wychowania gdy jest dzieckiem oraz od struktur osobowości w terminach cech. Na podstawie obserwacji możemy określić ludzkie zachowania, ich cechy będące względnie niezmiennie mimo zmienności zachowań.

Pojęcie osobowości należy do najtrudniejszych w psychologii. Obejmuje ono intuicyjnie odczuwaną, ale wymykającą się jednoznacznym i wyczerpującym określeniom, rzeczywistość ludzką. Większość znawców tego przedmiotu jest zgodna, że osobowość wyraźnie determinuje zachowania człowieka w każdej sferze jego funkcjonowania [6, s.11-14]. Wielu psychologów pod pojęciem osobowości rozumie zespół istotnych i stosunkowo trwałych cech, które składają się na charakterystykę człowieka lub też definiują ją jako dynamiczną organizację układów psychofizycznych charakteryzujących właściwy dla określonej osoby sposób przystosowania się do środowiska. W tych koncepcjach pojęcie osobowości rozumiane jest szeroko, a zatem temperament i zdolności stanowią jej integralne składniki.

Co zatem wchodzi w skład osobowości, a więc co sprawia, że człowiek jest jedyny w swoim rodzaju? Przede wszystkim wśród interesujących nas elementów składowych należy wymienić wytwarzany przez nas obraz świata, czyli nasz własny system ogólnych oczekiwań. Powstaje on na skutek przyswajania wiadomości płynących do nas i organizowania ich w sensowną całość. Kolejnymi składnikami są poglądy i przekonania. System stałych poglądów i przekonań człowieka o świecie, tworzy światopogląd. Ogromny wpływ na nasze zachowanie ma zarówno wytworzony przez nas obraz świata, jak i nasze poglądy oraz przekonania. Musimy zdać sobie sprawę z tego, iż właśnie bazując na tych elementach naszej osobowości, zachowujemy się w określonych sytuacjach tak, a nie inaczej, czyli we właściwy dla nas sposób.

Kolejnym ze składników osobowości jest obraz samego siebie, czyli własne „ja”. Najprościej można termin ten wyjaśnić, jako system przekonań i ocen dotyczący nas samych. Elementy należą, zgodnie z koncepcją J. Reykowskiego, do tzw. nastawień (schematów) poznawczych, stanowiących w myśl tegoż psychologa jeden z elementów struktury osobowości. Kolejnym składnikiem jest charakter człowieka. Często w potocznym użyciu mylony z temperamentem. Czym zatem jest? Jak go zdefiniować? Można przyjąć, że jest to system naszych ustosunkowań czy też sposobów zachowywania się wobec innych ludzi, sytuacji, przedmiotów oraz nas samych. Charakter wywiera ogromny wpływ na nasze zachowanie, stąd też J. Reykowski w swojej koncepcji struktury interesującego nas zagadnienia zaliczył go do nastawień (schematów) czynnościowych. Na charakter składają się prezentowane przez nas postawy, czyli nasze trwałe ustosunkowania się wobec zjawisk otaczającego nas świata, a także normy i reguły, którymi się kierujemy. Te ostatnie powstają na skutek stawiania nam wymagań (zadań) przez rodziców, opiekunów, a potem także grupy do których należymy.

Ostatnim z elementów struktury osobowości zdaniem przytoczonego wcześniej psychologa jest motywacja, która obejmuje podstawowe potrzeby, wartości i cele. Wyznaczają one kierunek działania człowieka. Psychologowie definiują potrzebę między innymi jako stan organizmu wywołany odczuwanym przez nas brakiem czegoś, który pragniemy zlikwidować [7, s.6-13]. Istotnym czynnikiem kształtującym osobowość człowieka jest socjalizacja. Wpływ życia społecznego, proces oddziaływania społecznego na jednostkę, a jednocześnie skutek tego wpływu w postaci zachodzących w niej zmian, także w sferze osobowości [8, s. 42]. Istota procesu socjalizacji rodzinnej sprowadza się naśladownictwa zachowań najbliższego otoczenia rodzinnego, przyswajania przez wychowanków określonego systemu norm i wartości akceptowanych w rodzinie i w szerszej społeczności oraz kontroli społecznej, która polega na nagradzaniu zachowań pożądaných i represji zachowań niepożądanych. Niestety rodzice nie zawsze zdają sobie sprawę z rzeczywistych skutków swych oddziaływań socjalizacyjnych.

Proces wychowania nie zawsze jest procesem racjonalnym, to znaczy podporządkowanym ideałom wychowawczym opartym na pedagogicznej refleksji i wiedzy o współzależności zjawisk; często nie jest to proces planowy i metodyczny. Dla zachowania bowiem cechy metodyczności i planowości procesu socjalizacji potrzeba, aby rodzice dobierali należne formy opieki nad dzieckiem, stosowali odpowiednie wymagania i sposoby przystosowania dziecka do samodzielnego życia, ustawicznie kontrolowali wyniki swych oddziaływań socjalizujących, a przede wszystkim potwierdzali te oddziaływania własnym konstruktywnym przykładem.

Alkoholizm rodziców, jest chorobą burzącą podstawowe więzi w obrębie rodziny, a także wywierającą głęboki wpływ na osobowość i tożsamość dziecka. Awantury, kłótnie, przemoc psychiczną i fizyczną, wstyd za rodziców i zaistniałą sytuację wywołuje w nich zjawisko maskowania. Przyjmują określone role starają się przedstawiać swoją osobę jak i rodzinę w zupełnie innym świetle niż wynika to z rzeczywistości. Dziećmi kierują mechanizmy obronne będące następstwem wstydu, niskiej samooceny, wrażliwości ale przede wszystkim obawy przed potępieniem i odrzuceniem w środowisku.

W literaturze przedmiotu wymienia się następujące role w które wcielają się dzieci: bohater rodziny, kozioł ofiarny, maskotka, dziecko zagubione, wspomagacz. Piotr Żak pisze „młody człowiek przyjmując określoną rolę uczy się, jakie uczucia ma wyrażać, a jakich nie. „Bohater rodzinny” ma prezentować swoją kompetencję i odpowiedzialność, „kozioł ofiarny” – złość, „dziecko-maskotka” powinno mieć zawsze dobry nastrój, a „niewidzialne” musi być samowystarczalne. Oznacza to, że dzieci muszą rozwijać cechy w jakiś sposób potrzebne rodzinie, zaś ukryć te, które są w niej niepożądane. I tak bohater może skrywać wewnątrz strach i osamotnienie, kozioł – swoje mocne strony, maskotka – smutek, a niewidzialne – wściekłość. W ten sposób przyjęta przez dziecko rola staje się jego zewnętrznym „ja”, pod

którym skrywa, jakie jest naprawdę. Zewnętrzne „ja” to forma obrony, sposób na przetrwanie w dysfunkcyjnym systemie rodzinnym, sposób na bycie kochanym, na przyciągnięcie uwagi, nadzieja na zaspokojenie podstawowych dziecięcych potrzeb” [9, s. 5-27].

Wyniki badań własnych

Celem przeprowadzonego badania było ustalenie zjawiska nie „kopiowania” zachowań destrukcyjnych Dorosłych Dzieci Alkoholików. Sposobu „walki” ze swoim Ja oraz umiejętności poradzenia sobie z „uwolnieniem” się z więzów środowiskowych, w których wyrastali.

Charakterystyka osób badanych: grupę badawczą stanowiły 4 osoby (2 kobiety, 2 mężczyźni) w wieku od 28 do 50 lat. Każda z tych osób wyrastała w rodzinie z problemem alkoholowym. Wyrażając zgodę na udział w badaniu zastrzegła sobie prawo ochrony danych osobowych. Każda z tych osób nigdy nie uczestniczyła w żadnej terapii, nie jest uzależniona, posiada własną rodzinę, pracę zawodową oraz satysfakcjonujące życie.

Metody, techniki, narzędzia badań: metoda indywidualnych przypadków, technika wywiadu, kwestionariusz wywiadu.

Procedura badania: Badania prowadzone były indywidualnie i polegały na wypełnieniu kwestionariusza wywiadu skategoryzowanego. W pierwszej części zawarte były pytania metryczkowe, tzn. pytania o cechach demograficzno – społecznych osoby badanej. W drugiej tzw. pytania dotyczące zasadniczego problemu badań. Pytania otwarte dały możliwość swobodnej wypowiedzi na poruszony temat. Zastosowane pytania typu projekcyjnego dały możliwość spontanicznych odpowiedzi, w tym wypadku osoba badana miała dokończyć, uprzednio sformułowane przez mnie fragmenty zdań oznajmujących lub pytających.

Celem analizy procesu realizacji zadań rozwojowych przez dzieci alkoholików była odpowiedź na pytanie, Czy zawsze dzieci z rodzin dotkniętych problemem alkoholowym w życiu dorosłym stają w obliczu „efektu modelowania”? Po przeprowadzeniu analizy kwestionariusza wywiadu w którym zawarte zostały pytania dotyczące dzieciństwa, relacji między członkami rodziny, wpływie osób trzecich, wyobrażeniach dotyczących własnej rodziny, przyszłości na gruncie zawodowym i prywatnym, terażniejszych relacjach z rodzicami, planach na przyszłość uzyskane zostały następujące wnioski.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych oraz literatury przedmiotu stwierdzić można, iż:

1. Dorosłe Dzieci Alkoholików w swoim życiu doświadczają różnorodnych i złożonych problemów związanych z ich funkcjonowaniem emocjonalnym, kontaktami z innymi, radzeniem sobie w trudnych sytuacjach.

1.1. Doświadczają pewnego poczucia niedostosowania, odmienności, nieatrakcyjności, bezwartościowości i towarzyszącej temu obawy przed zdemaskowaniem i odrzuceniem.

1.2. Zaczynają pić, albo wiążą się z osobą uzależnioną.

1.3. Wielu z nich to osoby samotne, albo mające za sobą nieudane małżeństwa; nie potrafią zbudować swojej rodziny ponieważ mają mnóstwo obaw związanych z swoim przyszłym życiem.

1.4.. Model rodziny w której się wychowali stanowi dla nich barierę; często żywią przekonanie że małżeństwo oznacza wzajemne krzywdzenie się; boją się bliskości ponieważ wiążą ją ze zranieniem.

2. Zazwyczaj ich własne małżeństwa nie pokrywają pragnień i marzeń które z nimi wiążą i czują się z nich niezadowoleni.

2.1. Trudno im rozmawiać z partnerem o swoich obawach, odczuciach i marzeniach.

2.2. Miewają bardzo trudne relacje z własnymi dziećmi, nie radzą sobie oni w roli rodzica; w związku z tym, że sami zostali skrzywdzeni, obawiają się skrzywdzenia swoich dzieci.

2.3. Boją się roli rodzica, dlatego nie decydują się na dzieci w ogóle lub w bardzo późnym wieku.

3. Jednak są wśród Dorosłych Dzieci Alkoholików również i tacy dlatego właśnie, że wyrastali w rodzinie z problemem alkoholowym którzy wykształcili w sobie nieprawdopodobną odporność na traumatyczną sytuację doświadczaną przez wiele lat.

3.1. Posiadają silny charakter.

3.2. Znają swoje mocne strony, obierają sobie już jako dzieci cel i wierząc w siebie spełniają swoje marzenia.

3.3. Ich wewnętrzna struktura złożona z ego dziecka, ego dorosły, ego rodzic współgrają ze sobą.

3.4. Wypadkowa dziecko, dorosły, rodzic pozwala im na prowadzenie satysfakcjonującego życia.

3.5. Te trzy stany koegzystując ze sobą w sposób harmonijny, współgrają ze sobą, dopuszczając do siebie każde z nich.

3.6. Ten stan rzeczy daje szansę na normalne życie. Ogromny wpływ na zminimalizowanie tychże zjawisk ma środowisko zewnętrzne tj. szkoła, rówieśnicy, sąsiedzi, ludzie, którzy swoim zainteresowaniem daną jednostką, umożliwiają korektę owych wpływów.

Paradoksalnie, dzięki odgrywanym rolą jako dorośli stali się ludźmi silnymi, odpornymi na niepowodzenia, odpowiedzialnymi, szczerymi, pracowitymi itd. Są ludźmi obdarowanymi dużą empatią. Ich

wewnętrzna siła pozwala im mierzyć się z wyzwaniami dla niejednego człowieka bardzo trudnymi i nie do pokonania. Dzieciństwo wyznaczyło im ścieżkę życiową, na której musieli zmierzać się z codziennymi trudnościami aby w dorosłym życiu umieć odnaleźć to czego inni szukają nawet do końca swoich dni. Nie zaprzeczają, iż aby dojść do miejsca w którym znajdują się dziś musieli przejść długą drogę. Zmierzyli się ze swoim „ja”. Skrypt konstrukcyjny, cele jakie sobie postawili i nie zrezygnowali w trakcie ich realizacji pomimo różnych niepowodzeń, pozwoliło im na przejście z etapu dziecka w etap dorosłego w sposób konstruktywny i dojrzały. Tworząc własną hierarchię wartości nie zapomnieli jednak o przeszłości.

Zakończenie

Dojrzałość osobowości polega na umiejętności wglądu w siebie. Umiejętności akceptowania siebie znając swoje słabe i mocne strony. Żyjąc w zgodzie z własnym „ja”, żyje się w prawdzie. Szanując siebie i własne wartości człowiek nie obawia się innych. Wyznaczając ścieżkę własnego życia nie oczekuje rzeczy nierealnych, lecz kieruje się realistycznym obrazem samego siebie. Dorosłość emocjonalna przejawia się pogodą ducha, zadowoleniem z życia, równowagą emocjonalną. Człowiek dojrzały jest zdolny do racjonalnego myślenia w sytuacjach konfliktowych gdyż jego reakcje są adekwatne do zaistniałych zdarzeń. Najważniejszą cechą jest jednak zdolność kochania, a co za tym idzie brania jak również dawania.

Bibliografia

1. Kinney J. (1996), *Zrozumieć alkohol*, Warszawa, s.160 – 161.
2. Sędzicki M. (2003), O potrzebie nowego modelu wsparcia w środowisku lokalnym, W: Kartowicz E., Olubiński A.,(red); *Działania społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Toruń, 375 s.
3. Radochoński M. (1984), *Osobowość antyspołeczna*, Rzeszów, 250 s.
4. Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Warszawa, s.77-80.
5. Meissner K. (1999), *Plciowość człowieka w kontekście wychowania osoby ludzkiej*, Poznań, 44 s.
6. Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży: rozwój i patologia*, s.11-14.
7. Mach J. (2009), *Kształtowanie osobowości dziecka w rodzinie*, Kraków, s. 6 -13
8. Łobocki M. (2007), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków, s.42
9. Żak P. (2003), *Gdzie się podziało moje dzieciństwo. O dorosłych dzieciach alkoholików*, Kielce, s. 5-7

PRZEMOC W RODZINIE A ZACHOWANIA OSOBOWOŚCIOWE KOBIEC

Коколус Д., г. Катовице, Польша

Резюме: статья посвящена проблеме насилия в семье. Автор анализирует понятие насилия, его виды и дает общую характеристику этого явления. Насилие в семье рассматривается как негативная семейная ситуация, в результате которой от одного члена семьи страдают все остальные ее члены. В статье приводятся результаты эмпирического анализа личностного поведения женщин, находящихся в ситуации семейного насилия.

Ключевые слова: насилие в семье, явление насилия, насилие по отношению к женщинам, поведение в ситуации насилия, личностное поведение женщин, подвергающихся насилию в семье.

Wstęp

Informacje na temat przemocy w rodzinie jeszcze kilkadziesiąt lat temu pojawiały się rzadko, a większość z nich dotyczyła przede wszystkim stosowania przemocy wobec dzieci; natomiast kwestia przemocy wobec kobiet była rozpatrywana rzadko. Powodem takiego stanu rzeczy były głównie uwarunkowania kulturowe, niewielki udział kobiet w życiu publicznym i patriarchalny model wychowania.

Obecnie przemoc w rodzinie wobec kobiet nie jest już tematem tabu. Pisze się i mówi o niej wiele. Jest tematem stale przewijającym się i rozważanym w dziedzinie polityki, naukowej i społecznej. Jest nagłaśniana medialnie, prowadzone są kampanie mówiące o tym problemie. Dzięki temu społeczeństwo ma świadomość istnienia ogromu nadużyć wobec bliskich, a kobiety zapewnienie, że nie są pozostawione samym sobie, i że zawsze mogą skorzystać ze wsparcia różnych instytucji i służb społecznych.

Pojęcie przemocy

Istnieje wiele definicji przemocy, jednak powszechne postrzeganie przemocy opiera się na założeniu, że jest to zmuszanie jednostki do zachowań niezgodnych z jej własną wolą, i że jest to każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki³⁵. Zdarza się, że przemoc i agresja występują jako synonimy. Jednak w literaturze psychologicznej podejmowane są próby oddzielenia obu tych aktów, zakładając, że celem agresji jest zaszkodzenie ofierze, natomiast celem przemocy jest wywarcie na ofiarę wpływu. Ponadto, w

³⁵ I. Pospiszyl (1998), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 10.

przemocy takie skutki jak: cierpienie, krzywda, zniszczenie mogą być zamierzone jak również nie zamierzone. W obu przypadkach sprawcy przemocy wobec zaistniałej sytuacji są obojętni, pomimo intencjonalności swoich działań. W przemocy nie tylko są naruszane prawa, wolność i dobra osobiste jednostki, ale występuje również osłabienie i niezdolność jednostki do samoobrony.

Trudności z jednoznacznym zdefiniowaniem przemocy wynikają stąd, że przemoc nie jest ani pojęciem naukowym, ani też klinicznym, lecz społecznym, dlatego jego rozumienie będzie się zmieniało wraz ze zmianą sytuacji społecznej³⁶.

Przemoc w bliskich związkach określana jest jako zespół atakujących, nadzorujących i kontrolujących zachowań, które obejmują przemoc fizyczną, przemoc emocjonalną i przemoc seksualną. Jest to spójna całość, ciąg zachowań o charakterze zamierzonym i instrumentalnym, których celem jest zniewolenie ofiary, podporządkowanie jej żądaniom i potrzebom sprawcy, wyeliminowanie jej suwerennych myśli i działań. Nie są to zachowania wymykające się spod kontroli, wybuchy emocji³⁷.

Przemocą wewnątrzrodzinną zawsze są wszystkie negatywne działania w obrębie rodziny, mające na celu dominację i zadawanie cierpień zarówno fizycznych jak i psychicznych przez jednego z jej członków przeciwko pozostałym. Zauważa się, że te drugie są bardziej bolesne i trudniejsze do zaakceptowania i poradzenia sobie z nimi, gdyż najczęściej doświadczane są od osób najbardziej kochanych, najbardziej bliskich, najdroższych. Przemoc narusza prawa i godność jednostki. Wszystkie formy złego traktowania, łącznie z zaniedbywaniem są przemocą. W praktyce biorąc za kryterium stopień surowości czynów dość często dokonuje się podziału przemocy. I tak: krzywdzenie, wykorzystywanie, zaniedbywanie, nakazy pod groźbą, krzyżenie określane są jako łagodniejsze formy przemocy, natomiast zachowania agresywne, o dużym stopniu zagrożenia to najczęściej: czyny z nadużyciem siły, pobicia, poparzenia, gwałty, duszenie, kopanie, grożenie bronią. Wszystkie wymienione akty przemocy niosą za sobą ogrom konsekwencji.

Definicje przemocy w rodzinie mogą mieć charakter bardziej ogólny lub precyzyjny. Odwołują się do społecznych standardów i zasad relacji rodzinnych; jako przemoc wskazane są te zachowania, które nie są z nimi zgodne.

Ogólna charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie

Przemoc domowa jest zjawiskiem powszechnym, jednak jej ujawnienie jest niestety wyjątkowo mało prawdopodobne. Nadal pozostaje ona sprawą wstydliwie ukrywaną i zatajaną, dlatego jej prawdziwe rozmiary nie są znane. Zjawiska przemocy wewnątrzrodzinnej w różnych grupach społecznych występują z porównywalną częstotliwością, a różnice środowiskowe nie dotyczą natężenia przemocy, a jedynie sposobu jej przejawiania. Na przemoc wpływają i generują ją na następne pokolenia przekonania i wartości kulturowe dotyczące funkcjonowania rodziny, przekonania o roli kobiety, mężczyzny i dziecka w tym związku, relacje między kobietą i mężczyzną, system dominacji i uległości w rodzinie³⁸.

Akty przemocy wewnątrzrodzinnej przebiegają w trzech następujących po sobie fazach zwanych cyklami przemocy; mają swoją dynamikę i powtarzają się, nie są zatem czynem jednorazowym. Przemoc domowa rozpatrywana jest z punktu widzenia ofiary, sprawcy i świadka przemocy, jako całość oddziaływań osób bezpośrednio i pośrednio w niej uczestniczących, a także miejsce, w którym została dokonana.

Ofiarą przemocy jest najczęściej osoba dorosła, która ma możliwość obrony przed agresorem ale posiada zbyt niską samoocenę, biernie mechanizmy radzenia sobie w sytuacji przemocy, często jest podporządkowana partnerowi, niezdolna do obrony, przepełniona niepokojem, lękiem lub jest w depresji. Bywa, że czasami jest wyizolowana społecznie z wyuczoną bezradnością. Nierzadko jest trudna w kontakcie, zagubiona, nie zawsze chce lub umie z tej pomocy skorzystać. Ze względu na swoją bezradność, bezwolność i przyzwalanie na przemoc budzi zarówno współczucie jak i złość. Niestety ofiarami przemocy są również dzieci.

Sprawcy przemocy w rodzinie najczęściej skutecznie ukrywają swoje prawdziwe oblicze i manipulują zarówno swoimi ofiarami, jak i otoczeniem, i osobami próbującymi interweniować. Wykorzystują różne sposoby mające w konsekwencji zmniejszyć wagę popełnionych czynów. Świadcami przemocy są osoby nie uczestniczące w akcie przemocy, ale które najczęściej pozostają w bliskich kontaktach z ofiarą i sprawcą przemocy. Najczęściej są to osoby mieszkające najbliżej, sąsiedzi, znajomi i osoby spokrewnione- rodzina bliższa jak i dalsza.

Rodzaje przemocy w rodzinie

W przemocy wewnątrzrodzinnej najczęściej wyróżnia się cztery formy złego traktowania jednostki: przemoc fizyczna, znęcanie emocjonalne i psychiczne, wykorzystywanie seksualne i zaniedbywanie. Inny

³⁶ T. Сенько (2002), *Психология взаимодействия. Часть четвертая. Истоки агрессивного поведения детей*. Минск: Изд-во Карандашев, с. 11-39.

³⁷ A. Lipowska – Teutsch (1998), *Wychować wyleczyć wyzwolić*, Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, s. 12.

³⁸ Zob: T. Сенько (2002), *Передача агрессивности от поколения к поколению...*, с. 88-91; J. Mazur (2002), *Przemoc w rodzinie teoria i rzeczywistość*, Warszawa, s. 93.

podział to: przemoc fizyczna, przemoc seksualna, przemoc psychiczna, przemoc strukturalna i ekonomiczna³⁹. Pewne formy przemocy występują samodzielnie, ale większość z nich niestety łącznie. Trudno sobie wyobrazić, że wykorzystywana seksualnie kobieta nie doznaje jednocześnie przemocy fizycznej i psychicznej, a kobieta maltretowana nie doznaje upokorzenia. Dlatego podział rodzajów przemocy ma charakter umowny i odnosi się bardziej do stopnia natężenia złego traktowania członków rodziny.

Stwierdza się również, iż zaniechywanie emocjonalne i fizyczne bliskich, często stanowi prelude do ich aktywnego krzywdzenia psychicznego, fizycznego lub seksualnego⁴⁰. Znajomość faktu zależności i współwystępowania wszystkich rodzajów przemocy jest bardzo ważna w strategiach podejmowania działań zapobiegawczo – wspierająco - interwencyjnych.

Przemoc fizyczna to różnorakie, intencjonalne formy działania, z którymi wiąże się ryzyko uszkodzenia ciała, przy czym może do niego dojść, bądź nie. Mianem przemocy fizycznej określane są nieprzypadkowe obrażenia poniesione w wyniku przemocy ze strony sprawcy, z którym ofiara pozostaje w bliskich relacjach, a także wszystkie obrażenia, które nie są skutkiem wypadku⁴¹.

Przemoc psychiczna (znęcanie psychiczne, krzywdzenie psychiczne) jest formą przemocy niezwykle trudną do udowodnienia, najbardziej utajnioną i zdradliwą, gdyż nie pozostawia widocznych śladów, ale jej skutki są długotrwałe i często właśnie ta forma krzywdzenia bliskich pozostawia długoletnie urazy w psychice. W przemocy psychicznej zamiarem sprawcy jest pozbawienie ofiary mocy i siły do podejmowania działań w obronie własnej. Znęcanie psychiczne jest tą formą przemocy, która zwykle towarzyszy innym wcześniej wspomnianym: przemocy fizycznej, seksualnej i zaniechywaniu.

Przemocą seksualną są wszelkiego rodzaju nadużycia seksualne podejmowane wbrew woli osób krzywdzonych nie uwzględniające ich uczuć i doznań. Są formą agresji połączoną z upokorzeniem i upodleniem drugiego człowieka, której towarzyszą często obelgi i drwiny, i przemoc fizyczna. Kobiety-ofiary nadużyć seksualnych często postrzegają otoczenie i świat jako miejsce groźne i niepojęte, a siebie same jako osoby bezsilne, winne i pozbawione wszelkich wartości. Wykazują rezygnację i tolerowanie przemocy i cierpienia oraz bezsilność w podejmowaniu prób zmiany swojej sytuacji. Kobiety wykorzystywane seksualnie cechuje nieufność i wrogość, niezdolność do nawiązywania nowych kontaktów, trudność wyznaczania swojego terytorium i budowania granic, a także nieumiejętność wyraźnego mówienia „nie”⁴².

Okolicznością sprzyjającą stosowaniu wszystkich form przemocy jest zależność ofiary od sprawcy. Dlatego niekwestionowaną wydaje się opinia, że najbardziej narażone na przemoc są jednostki słabsze, z niższymi możliwościami samoobrony. Przejawy różnych form przemocy w rodzinie wobec kobiet w zasadzie nie występują osobno. Jakikolwiek by nie były niewłaściwe zachowania wobec bliskich - kobiet, nierzadko powodują ciężkie urazy zarówno fizyczne jak i psychiczne (te drugie często są nie uświadomione), a także naruszenie osobistej mocy ofiary. Można w tym miejscu stwierdzić, że ofiara żyje w kole przemocy. Sprawia ono, że nie tylko nie potrafi się z niego wydostać, ale również nie ma możliwości normalnego funkcjonowania. Uświadomienie sobie istnienia takiego koła przemocy wewnątrzrodzinnej z wszystkimi osobami uwikłanymi w nią, oraz jego oddziaływanie na ofiarę, pomaga w rozumieniu podstaw takich zachowań. Wówczas zrozumienie reakcji ofiary jest bardziej realne, a przez to możliwość udzielenia jej pomocy bardziej oczywista.

Zachowania osobowościowe kobiet pozostających w środowisku przemocy wewnątrzrodzinnej

Autorska analiza empiryczna dotyczy zachowań osobowościowych kobiet doświadczających przemocy w rodzinie, a jej celem jest przedstawienie wyników obserwacji i samooceny tychże zachowań na podstawie Badania Zachowań Osobowościowych (BZO). Zachowanie osobowościowe to takie zachowanie, którego podstawą są z jednej strony zwroty jednego człowieka do drugiego-są one bezpośrednimi lub skrytymi roszczeniami, z drugiej strony-odpowiedzi na te zwroty-są one bezpośrednim lub skrytym ich uznaniem. Głównym zadaniem badania zachowania osobowościowego jest uzgodnienie wzajemnych obowiązków i praw uczestników interakcji. „Podstawą metody diagnostyki zachowania osobowościowego są parzyste charakterystyki stosunków człowieka do człowieka: dominacja-podporządkowanie i pozytywność-negatywność. Charakterystyczną cechą dominacji jest kierowanie otoczeniem, podporządkowania-dostosowanie się do niego. Pozytywność oznacza motyw przyciągania i wyraża się w poczuciu sympatii do otoczenia. Negatywność oznacza motyw odtrącania i wyraża się w poczuciu antypatii do otoczenia”⁴³.

³⁹ B. Gruszczyńska (2007), *Przemoc wobec kobiet w Polsce. Aspekty prawno kryminologiczne*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp.z o.o., s. 22.

⁴⁰ E. Jarosz (2005), *Przemoc w rodzinie- analiza zjawiska*, W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV P, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

⁴¹ J. Mazur (2002), *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 41.

⁴² A. Lipowska – Teutsch (1998), *Wychować wyleczyć wyzwolić*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, s. 50.

⁴³ Zob: T. Senko (2005), *Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego*. W: *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna: Oświata i kultura na Podbeskidziu*: Tom 2, Bielsko-Biała, Wyd.

Badanie Zachowań Osobowościowych to metoda przeznaczona do badania zachowań osobowościowych jednostki w procesie współdziałania między ludźmi oraz do badania samej dynamiki tegoż procesu współdziałania jednostek. Może być stosowana w formie oceny eksperta i w formie samooceny⁴⁴.

W oparciu o metodę „Badania Zachowań Osobowościowych” możemy uzyskać następujące informacje:

1) jak często u respondenta występują różne formy zachowania osobowościowego,
2) co najczęściej jest zauważalne w zachowaniu osobowościowym respondenta: dominowanie (pozytywne lub negatywne), podporządkowanie (pozytywne lub negatywne), zachowania pośrednie lub zachowania bezpośrednie, emocjonalność lub racjonalność,

3. jaka jest aktywność badanej osoby w obserwowanych formach zachowania⁴⁵.

Dokonując badania zachowań osobowościowych kobiet pozostających w środowisku przemocy w rodzinie uzyskano następujące wyniki:

1. w relacji kobiety doświadczające przemocy – rodzina (ocena eksperta) najczęściej występującą formą zachowania osobowościowego była pozytywna dominacja (36,7% badanych). Oznacza to, że kobiety doświadczające przemocy w kontaktach ze swoją rodziną pomagają jej, chwala, ukierunkowują i kierują nią. Takie postawy w stosunku do swojej rodziny przejawia jednak zdecydowanie mniej niż połowa z 30 kobiet biorących udział w badaniu;

2. w relacji rodzina - kobiety doświadczające przemocy (ocena refleksyjna) najwyżej punktowane było pozytywne podporządkowanie (56,7%). Oznacza to, że tylko niewiele ponad połowa rodzin, w których istnieje problem przemocy, w kontaktach z kobietami jest posłuszna, zgadza się, angażuje i ufa;

3. w relacji kobiety doświadczające przemocy - kobiety doświadczające przemocy (samoocena) najczęściej występuje pozytywne podporządkowanie (40%). Oznacza to, że kobiety są wobec siebie posłuszne, angażują się i ufają sobie, są zgodne z samą sobą. Wynik ten jednak wskazuje, że takiej samooceny dokonuje zdecydowanie mniej niż połowa spośród 30 ankietowanych kobiet;

4. W relacji kobiety doświadczające przemocy – rodzina zdecydowana większość ankietowanych kobiet (96,7% badanych) charakteryzuje się średnim poziomem aktywności. Oznacza to, że kobiety pomimo doświadczanej przemocy wewnątrzrodzinnej w zdecydowanej większości wywiązują się z obowiązków wobec bliskich;

5. W relacji rodzina – kobiety doświadczające przemocy większość badanych rodzin (83,3%) charakteryzuje się średnim poziomem aktywności. Zatem wyniki badań wskazują, że w większości rodzin relacje między członkami rodziny a kobietami, wobec których stosowana jest przemoc są tylko umiarkowane;

6. W relacji kobiety doświadczające przemocy – kobiety doświadczające przemocy (samoocena) podobnie jak w obu poprzednich ocenach aktywności, zdecydowana większość badanych kobiet (90 %) charakteryzuje się średnim poziomem aktywności. Oznacza to, iż pomimo doświadczania przemocy w środowisku domowym, kobiety dokonując samooceny swoich postaw, własną aktywność oceniają jako średnią.

Wnioski

Doświadczanie przez kobiety w rodzinie różnych form przemocy pociąga za sobą wiele konsekwencji bezpośrednich i odległych w czasie. Następstwa te mogą obejmować sferę psychiczną, fizyczno-zdrowotną i społeczną. Są o tyle trudniejsze do przezwyciężenia, iż dokonywane są najczęściej przez najbliższe, najbardziej kochane osoby.

Dokonując empirycznej analizy zachowań osobowościowych kobiet doświadczających przemocy w rodzinie, przedstawiono wyniki obserwacji i samooceny tychże zachowań.

СТИГМАТИЗАЦИЯ И СЕМЬИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Пухальская Т.Н., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье представлен теоретический анализ феномена стигматизации, его видов и типов. Стигма – ситуация, когда индивид считается неспособным к полноценной социальной жизни. Стигматизация представляет собой явление, состоящее в «навешивании» негативных ярлыков, дискредитирующих индивида в глазах окружающих и вызывающих его стойкую социальную изоляцию и отсутствие готовности взаимодействовать с ним на равных. Проводится анализ нормативно-правовой базы Республики Беларусь по проблеме социально-опасного положения, в результате кото-

ATH, s. 219–224; T. Senko (2007), *Ogólna charakterystyka metody zachowania osobowościowego*, W: Studia psychologiczno-pedagogiczne, Tom I, Red. J. Karandaszew, Bielsko-Biała, Wydawnictwo WSA, s. 219.

⁴⁴ T. Senko (2007), *Ogólna charakterystyka metody...*, s. 225.

⁴⁵ Tamże, s. 228.

рого выявляется связь между стигматизацией и семьей. На основе данной взаимосвязи автором выделяются категории семей, которые можно отнести к стигматизированным семьям.

Ключевые слова: стигма, стигматизация, социально-опасное положение, семья, стигматизированная семья, девиантное поведение

Во все времена были и есть социальные группы, которые не принимаются обществом или отдельными его частями, отторгаются, подвергаются дискриминации, изоляции, становятся объектом различного рода предубеждений. В качестве такой группы может выступать и семья, на которую навешивается ярлык «неполноценности» – стигма.

Для более полного понимания феномена стигматизации необходимо более подробно рассмотреть его. Итак, стигма (от др.-греч. *στίγμα*) — знак, клеймо, татуировка, пятно, отметина.

Греки придумали термин «стигма» для описания телесных знаков, призванных демонстрировать что-либо необычное или плохое о моральном статусе обозначаемого ими индивида. Эти вырезанные или выжженные на теле знаки говорили о том, что их носитель – раб, преступник или изменник, т.е. человек, запятнавший себя позором, ритуально нечистый, тот, кого следует сторониться, особенно в публичных местах. Позднее, во времена христианства, к термину добавились два новых слоя метафоры: во-первых, сыпь на коже стала восприниматься как свидетельство божьей милости, и, во-вторых, аналогичный статус обрели телесные свидетельства тех или иных физических недостатков – т.е. медицинский факт оказался увязанным с религиозными верованиями. Сейчас этот термин широко используется главным образом в первоначальном буквальном смысле, однако не столько обозначает знак на теле, сколько указывает на постыдный статус индивида как таковой.

В медицине имеется своя трактовка данного понятия: стигма — совокупность признаков болезни, позволяющая опытному врачу установить диагноз до проведения подробного исследования.

Соответственно существует несколько трактовок и понятия стигматизации. Так, религия говорит о стигматизации как о получении верующими стигматов-подобий ран Христовых. С точки зрения психологии выделяют социальную стигматизацию — формирование стереотипов. Стигматизация — клеймение, нанесение стигмы. В отличие от слова клеймение, слово стигматизация может обозначать навешивание социальных ярлыков. В этом смысле стигматизация — ассоциация какого-либо качества (как правило, отрицательного) с конкретным человеком или группой людей, хотя эта связь отсутствует или не доказана. Стигматизация является составной частью многих стереотипов [1].

Анализ явления стигматизации в научной литературе наиболее полно представлен в рамках интеракционистского подхода (И. Гоффман). Под стигматизацией в современном социально-психологическом значении понимается выделение или приписывание кому-либо определенных черт, признаваемых обществом отрицательными, и выделение кого-либо посредством дискриминации. Социальные стигмы — это характеристики человека «отклоняющегося, ущербного, ограниченного, дефективного и в целом нежелательного». Стигматизации подвергаются люди с определенными физическими, психическими и социальными особенностями, которые отличают их от большинства. Это те, кто говорит, одевается, выглядит, молится и думает иначе, чем большинство других людей.

Известный американский социолог и социальный психолог Ирвин Гоффман выделил три типа стигмы:

1. физические и психические недостатки (инвалиды, калеки, слабоумные, психически больные, люди с избыточным весом и др.);
2. индивидуальные недостатки характера, воспринимаемые как слабость воли (преступники, наркоманы, пьяницы, люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией, бомжи, безработные, радикально инакомыслящие и др.);
3. родовые стигмы расы, национальности и религии, передаваемые от одного поколения другому и распространяемые на всех членов семьи (расовые предубеждения, предубеждения против этнических меньшинств, членов сект и определенных религиозных общин) [3].

Виды социальной стигматизации можно классифицировать следующим образом:

1. Культурная стигматизация — социальные ярлыки, укоренившиеся в культуре государства либо мировой культуре («чукчи недогадливы»).
2. Институциональная стигматизация — законодательно закреплённая стигматизация («человек, имеющий судимость»)
3. Личная (или внутренняя) стигматизация — предубеждение против себя самого, основанное на причастности к чему-либо («я толстухка»).

Резюмируя все выше изложенное можно говорить о том, что в обществе могут существовать и существуют «стигматизированные семьи». Далее мы попытаемся определить категории семей, которые мы в нашем исследовании будем относить к понятию «стигматизированная семья». Изначально можно предположить, что эти семьи будут вести аморальный образ жизни, не выполнять свои обязанности по отношению к детям, отрицательно влияют на их поведение, либо жестоко обращают-

ся с ними и т.д. Исходя из нашего предположения видно, что это неблагополучная семья или семья, находящаяся в социально-опасном положении (СОП). Поэтому обратимся к нормативно-правовым актам Республики Беларусь, касающихся данного явления

Принятие Декрета Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» (Далее – Декрет № 18) стало серьезным шагом в создании системы работы по защите прав и законных интересов детей, повышении ответственности родителей за их воспитание.

В настоящее время создана правовая основа для организации работы с детьми, нуждающимися в помощи и защите государства.

Законом Республики Беларусь от 31 мая 2003 года «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» введено понятие семья, находящаяся в социально опасном положении, – семья, несовершеннолетние члены которой находятся в социально опасном положении [5].

Под социально опасным положением понимается обстановка, при которой: не удовлетворяются основные жизненные потребности ребенка; ребенок вследствие беспризорности или безнадзорности совершает деяния, содержащие признаки административного правонарушения либо преступления; лица, принимающие участие в воспитании и содержании ребенка, ведут аморальный образ жизни, что оказывает вредное воздействие на ребенка, злоупотребляют своими правами и (или) жестоко обращаются с ним либо иным образом ненадлежаще выполняют обязанности по воспитанию и содержанию ребенка, в связи с чем имеет место опасность для его жизни или здоровья.

В соответствии с названным Законом утверждена Инструкция о порядке выявления и учета несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите (постановление Министерства образования от 28.07.2004 № 47), в которой дается более полное определение несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении [6]. К несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении, относятся несовершеннолетние, которые:

- воспитываются в семье, где родители или другие их законные представители не исполняют или ненадлежащим образом исполняют свои обязанности по воспитанию, обучению или содержанию несовершеннолетних детей, либо отрицательно влияют на их поведение, либо жестоко обращаются с ними, вовлекают в преступную деятельность, приобщают к спиртным напиткам, немедицинскому употреблению наркотических, токсических, психотропных и других сильнодействующих, одурманивающих веществ, принуждают к занятию проституцией, попрошайничеством, азартными играми;

- вследствие безнадзорности или беспризорности находятся в обстановке, представляющей опасность для их жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к их воспитанию или содержанию, либо совершают правонарушения или иные антиобщественные действия;

- являются жертвами физического, психического или иного вида насилия;

- пострадали в результате военных действий, природных или техногенных аварий, бедствий, катастроф;

- оказались в других неблагоприятных условиях, экстремальных ситуациях.

Для определения социально опасного положения несовершеннолетнего рекомендуется использовать основные критерии и показатели социально опасного положения несовершеннолетнего:

1. Несовершеннолетний воспитывается в семье, где родители (другие законные представители) не исполняют или ненадлежащим образом исполняют свои обязанности по воспитанию, обучению или содержанию ребенка. В данном случае показателями СОП будет являться следующее: уклонение родителей от выполнения своих обязанностей; факты оставления ребенка без пищи, тепла, присмотра, отказ от ребенка, изгнание ребенка из дома

2. Несовершеннолетний воспитывается в семье, где родители (другие законные представители) злоупотребляют родительскими правами. В данном случае можно говорить о том, что родители:

- незаконно расходуют имущество, принадлежащее ребенку;

- принуждают ребенка к попрошайничеству, занятию проституцией, могут вовлекать ребенка в преступную деятельность;

- запрещают ребенку посещать общеобразовательное учреждение;

- систематически применяют к ребенку антипедагогические меры воздействия.

3. Несовершеннолетний воспитывается в семье, где родители (другие законные представители) отрицательно влияют на его поведение (воспитание носит антиобщественный характер) Показателями СОП в данном случае будет являться следующее: приобщение ребенка к спиртным напиткам, немедицинскому употреблению наркотических, токсических, психотропных и других сильнодействующих, одурманивающих веществ; родители ведут аморальный образ жизни (злоупотребление алкогольными напитками, хронический алкоголизм, наркомания, проституция, и др.)

4. Жестокое обращение с несовершеннолетним. Характеризуя это критерий СОП следует указать на виды насилия, которые могут применяться по отношению к ребенку: физическое насилие,

сексуальное насилие или развращение, психическое (эмоциональное), моральная жестокость (пренебрежение основными нуждами ребенка).

5. Несовершеннолетний, совершающий антиобщественные действия (несовершеннолетний правонарушитель). К антиобщественным действиям относится: рост нарушений дисциплины, увеличение пропуска занятий, укрепление асоциальных связей, бродяжничество, уклонение от учебы, работы, постановка на учет в ИДН

6. Несовершеннолетний, оказавшийся в неблагоприятных условиях, экстремальной жизненной ситуации. Показателями СОП в данном случае будет являться:

- проживание несовершеннолетнего в семье в ситуации конфликта, развода;
- проживание несовершеннолетнего в семье с наличием стрессовых факторов: безработица, тунеядство, финансовые проблемы, чрезмерная занятость родителей, невыносимая нравственная атмосфера (кто-то в семье тяжело болеет, кто-то из родителей лишен родительских прав и др.), низкий уровень образования и профессиональной квалификации родителей;

- социальная изоляция несовершеннолетнего, негативное влияние культурных или религиозных факторов;

- несовершеннолетний, помещенный в детский социальный приют;
- жестокое обращение со стороны сверстников, взрослых;
- отрицательное влияние сверстников, взрослых;
- жертва торговли людьми;
- несовершеннолетний из семьи беженцев;
- несовершеннолетний, пострадавший в результате аварии, катастрофы, бедствий и др.
- несовершеннолетний, ведущий нездоровый образ жизни;
- «Уличный ребенок» – несовершеннолетний окончательно не потративший связь с семьей, но предоставлен сам себе, не имеет места жительства или места пребывания [6].

Теперь изучим показатели неблагополучия семьи

1. Социально-экономические:

- длительная безработица одного (обоих родителей), нежелание работать, а также частая смена мест трудоустройства;
- длительный статус «малообеспеченной» семьи и низкий материальный достаток;
- расходование имущества, принадлежащего ребенку, и денежных средств (пособий на ребенка, пенсий по потере кормильца и т.д.) не по целевому назначению;
- отсутствие элементарных продуктов питания, мебели, постельных принадлежностей и т.д.;
- необеспеченность ребенка сезонной одеждой и обувью, школьными принадлежностями и т.д.;
- задолженность (более 6 месяцев) перед жилищно-коммунальными службами по квартирной плате и коммунальным платежам;
- частое обращение в социальные службы и благотворительные организации об оказании материальной помощи и поддержки.

2. Медико-санитарные:

- антисанитария жилища, пренебрежение минимальными санитарно-гигиеническими нормами;
- отсутствие в квартире (доме) электричества, отопления;
- алкогольная или наркотическая зависимость родителей, постановка их на учет в наркологический или психоневрологический диспансер;
- неухоженность и неопрятность детей, наличие у них частых заболеваний и травм;
- несоблюдение родителями медицинских предписаний врачей относительно лечения ребенка, отсутствие активности родителей, когда речь идет о здоровье детей (игнорирование прививочных мероприятий, медосмотров и пр.), бездействие родителей при необходимости оказания детям медицинской помощи;

- противоречивые, путаные объяснения родителей относительно причин возникновения травм и синяков у ребенка, обвинение в произошедшем только несовершеннолетнего.

3. Социально-демографические:

- родители имеют статус лиц без определенного места жительства;
- устойчивое неправильное репродуктивное поведение семьи и особенно матери (беременности, которые заканчиваются абортными или отказом от ребенка);
- выраженная конфликтная ситуация в семье при разводе родителей;
- родители или один из них посещает деструктивную секту;
- родители или один из них ранее лишился родительских прав по отношению к старшим детям.

4. Психолого-педагогические:

- полное равнодушие родителей и отсутствие заботы и внимания к ребенку;
- непосещение родителями учреждения образования, в котором воспитывается (обучается) ребенок, несмотря на неоднократные приглашения со стороны администрации;

- систематическое применение к ребенку антипедагогических мер воздействия;
- насилие и жестокое отношение к ребенку, пренебрежение его основными интересами и нуждами;
- устойчивое уклонение родителей от контактов со специалистами, игнорирование их рекомендаций;
- повторяющиеся или затяжные конфликты в семье, нарушения взаимоотношений между членами семьи.

5. Криминально-аморальные:

- постановка родителей на учет в органах внутренних дел;
- нарушение родителями общественного порядка по месту жительства, организация сборищ и притонов;
- аморальный и паразитический образ жизни родителей (употребление спиртного, наркотиков, токсических веществ, бродяжничество, попрошайничество и т.д.), вовлечение ребенка в преступную деятельность и антиобщественное поведение (приобщение к спиртным напиткам, немедицинскому употреблению наркотических, токсических, психотропных и других сильнодействующих, одурманивающих веществ, принуждение к занятию проституцией, попрошайничеством, азартными играми);
- проявления жестокости в семье (к жене (мужу), детям, престарелым родителям) и вне семьи;
- наличие судимых членов семьи, приверженных к субкультуре преступного мира;
- попытки покончить жизнь самоубийством одним из членов семьи;
- оставление ребенка без пищи, тепла, присмотра, изгнание несовершеннолетнего из дома;
- вследствие безнадзорности или беспризорности систематические пропуски занятий в учреждении образования ребенком без уважительных причин, посещение деструктивной секты, криминальной группировки, наличие у ребенка алкогольной или наркотической зависимости, постановка его на учет в наркологическом диспансере, уход ребенка из семьи, попрошайничество, бродяжничество, совершение правонарушений и преступлений, совершение [7].

Подводя итог всему вышеизложенному можно говорить о том, что неблагополучная семья и семья, находящаяся в социально-опасном положении и будет являться стигматизированной семьей, так как таким семьям присущи индивидуальные недостатки характера, воспринимаемые как слабость воли, такие как алкоголизм, наркомания, правонарушения, безработица родителей и т.д. (классификация типов стигмы по Гоффману). В дальнейших наших исследованиях мы будем придерживаться данной точки зрения и под стигматизированными семьями будем подразумевать неблагополучные и находящиеся в социально-опасном положении семьи.

Список цитированных источников

1. Смирнова, Ю.С. Феномен предубеждений к стигматизированным группам/ Ю.С. Смирнова// Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 19 – 24.
2. Финзен А. Психоз и стигма. – М.: Алетейа, 2001. – 216 с.
3. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Harmondsworth, 1986.
4. Декрета Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»
5. Закон Республики Беларусь от 31 мая 2003 г. № 200-3 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»
6. Постановление Министерства образования от 28 июля 2004 г. № 47. «Инструкция о порядке выявления и учета несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите»
7. Приказ Министерства образования от 8 мая 2007 г. № 270 «О совершенствовании работы с детьми, находящимися в социально опасном положении и нуждающимися в государственной защите»

НЕГАТИВНО ОКРАШЕННЫЕ РОЛИ В СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Остапчук С.В., г. Полоцк, Беларусь

Резюме: в статье рассматривается эмоциональный комфорт ребенка в семье как важное условие его нормального развития и благополучного вхождения в мир культуры и социальных отношений в обществе.

Ключевые слова: роль, самосознание, Я-концепция, когнитивные процессы, социокультурные различия.

Многие социальные факторы и группы оказывают влияние на процесс социализации ребенка, на формирование ролевой структуры его личности, однако семья часто рассматривается как

самый влиятельный агент в этом процессе. Семья понимается многими авторами как сложная система, включающая независимое функционирование своих членов.

Семья является как самым ранним, так и наиболее значительным источником социальных контактов ребенка. Различные верования, ценности, отношения фильтруются родителями и представляются ребенку в очень персонифицированной, селективной манере [1].

Процесс принятия решений в условиях любой малой группы, в том числе семьи, осуществляется через групповые механизмы и, прежде всего, через формирование и распределение ролей [2].

Роль формируется в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Каждая роль требует от человека не только определенного поведения, но она не может быть сформирована, если нет ожидания. Ролевые ожидания основываются на ценностях, которые разделяют члены семьи и общества. Дети научаются удерживать ожидания по отношению к себе и другим благодаря позициям, которые они занимают в организованном социальном окружении, или социальной структуре (семья, школа и т.д.).

Характеризуя индивидуальные качества, мы невольно подразумеваем, что эти качества проявляются в социальных ролях человека. Освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию личности.

Роль – сложное образование. Кроме перечисленных моментов (действительное поведение; ожидаемое поведение; чувства; цели, к которым стремится человек, выполняющий определенную социальную роль), в нее входят также санкции и нормы.

В результате развития самосознания у ребенка складывается Я-концепция, которая является совокупностью всех его представлений о различных сторонах своей личности.

Однажды возникнув, Я-концепция очень избирательно принимает в данную концептуальную категорию новые переживания или новую информацию. Поэтому ей приписывают тенденцию к самоподкреплению. По теории когнитивной консистентности (Glass, 1968) личность ищет такие формы поведения, которые отвечают уже сформировавшемуся образу «Я». Эмпирические данные указывают на существование различных защитных механизмов против противоречий образу «Я». Bachmann, Second (1968) показали, что человек стремится к таким социальным ролям, которые позволили бы ему реализовать поведение, отвечающее образу «Я» [3].

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития самоуважения, позитивного Я образа и самооценки. Дети сравнивают свое реальное Я и идеальное Я и судят себя по тому, насколько хорошо они подходят к социальным стандартам и ожиданиям, принятым в свою Я-концепцию, и насколько хорошо они справляются с этим. Мнение детей о себе имеет большое значение для развития их личности [4].

Дети переходят от внешних характеристик себя к описанию внутренних, к тому же они гораздо чаще дают себе описание, используя социальные характеристики и социальное сравнение по сравнению с дошкольным возрастом. Младшие школьники также включают в описание себя субъективные внутренние характеристики. В исследовании учащихся вторых классов, проведенных Aboud F., Skerry S., было выявлено, что дети гораздо чаще дают свои психологические характеристики (например, свои предпочтения, личностные черты), чем дошкольники. В этом возрасте социальные аспекты Я также возрастают [5].

По результатам исследований удалось установить, что насыщенность образа Я к концу младшего школьного возраста увеличивается, и существуют значительные качественные различия представлений о себе первоклассников и пятиклассников. Вероятно, этому способствует развитие когнитивных процессов, а также социокультурные различия [6].

Структура семейных ролей предписывает членам семьи - что, как, когда и в какой последовательности они должны делать, вступая в отношения друг с другом. Повторяющиеся взаимодействия устанавливают определенные стандарты. В нормальных семьях структура семейных ролей целостная, динамичная и носит альтернативный характер.

Э. Эйдемиллер полагает, что какие бы факторы ни участвовали в возникновении какой-либо роли или всей системы ролей в данной семье, необходимо, чтобы они соответствовали определенным требованиям [2].

Во-первых, они должны создавать целостную систему. Если требования к представителю определенной роли противоречивы либо сами роли противоречивы, возникают серьезные трудности при их выполнении. Очевидно, что перегрузка, возникающая в случае выполнения противоречивых ролей, нарушает жизнедеятельность семьи и ее членов, а также отрицательно влияет на психическое здоровье (Гордон Л.А., Клопов Э.В., 1972).

Во-вторых, совокупность ролей, которые выполняет ребенок в семье, должна обеспечивать удовлетворение его потребностей – в уважении, признании, симпатии.

Детям для нормального развития нужно безусловное принятие самого себя и принятие себя другими, право выбора, возможность развития ответственности за самого себя и дозволенности быть самим собой.

Согласно положению отечественных психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) об объективных и субъективных детерминантах развития личности, особое значение для понимания развития ребенка в семье имеет учет его субъективного мира, т.к. эмоции и характер переживания ребенка обеспечивают пристрастность в наибольшей степени субъективным фактором формирования его «Я».

Динамика внутреннего роста происходит в свете этих переживаний, которые и составляют часть самовосприятия ребенка [7].

В-третьих, выполняемые ребенком роли должны соответствовать его возможностям. Когда требования при выполнении роли непосильны, в результате может возникнуть нервно-психическое напряжение, тревога (как следствие неуверенности в своей способности справиться с ролью). Пример этого – «ребенок, исполняющий роль родителя» - в силу отсутствия родителей или их личностных нарушений, родительские обязанности приходится брать на себя старшему из детей (Skynner А., 1976). В сочетании с определенными характерологическими особенностями (например, повышенное чувство ответственности) выполнения этой роли может оказать травматизирующее влияние. Невротическая дезинтеграция «я» переживается, вначале, как невозможность соответствовать требованиям и ожиданиям родителей и оставаться в то же время самим собой, в дальнейшем – как несоответствие нормам общения, принятым среди сверстников [8].

Неразрешимый характер этого внутреннего противоречия как источник постоянной аффективной напряженности и беспокойства декомпенсирует и так невысокие защитные силы организма, его активность и жизненный тонус. В этих условиях нарастает аффективная непереносимость сложных жизненных ситуаций, обусловленная психотравмирующим жизненным опытом, беспокойством и страхом изменения «я» и проявляющаяся тревожно-мнительным, эмоционально-нетерпеливым и защитно-эгоцентрическим стереотипом личностного реагирования [8].

В-четвертых, система семейных ролей, которые выполняет ребенок, должна быть такой, чтобы обеспечить удовлетворение не только его потребностей, но и потребностей других членов семьи.

Нарушение выше указанных требований часто приводит к возникновению патологизирующих ролей.

Патологизирующие роли в семье – это межличностные роли, которые в силу своей структуры и содержания оказывают психотравмирующее воздействие на членов семьи. Значительную работу по выявлению таких ролей проделал Рихтер (Richter Н.-Е., 1970).

К настоящему времени различными авторами выявлено и описано немало патологизирующих ролей. В то же время отсутствует обобщение и классификация описанных ролей. Э. Эйдемиллер, В.Юстицкис предприняли попытку создания такой классификации. В основу ее положены два критерия: сфера жизнедеятельности семьи, нарушение которой связано возникновением патологизирующих ролей, и мотив их возникновения.

Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис предлагают концепцию структуры патологизирующих ролей, задача которой – очертить круг явлений, участвующих в формировании и проявлении любой патологизирующей роли, и значение каждого из них.

Мотивы возникновения патологизирующих ролей могут быть различными: от психологических проблем, влияния механизма проекции до желания избавиться от давления собственных нравственных представлений.

Весьма важное значение для изучения семейных ролей имеет дифференциация конвенциональных и межличностных ролей. Конвенциональные роли определены правом, моралью, традицией для любого человека [2].

Как конвенциональные, так и межличностные роли в семье складываются под влиянием широкого круга обстоятельств: обычаи, моральные установки, а для межличностных ролей еще и особенности личности членов семьи, условия, в которых семья живет.

В нашем исследовании по изучению осознания ролевой структуры личности детьми младшего школьного возраста нами была предпринята попытка проанализировать вопрос о том, что представляет собой ролевая структура личности младшего школьника, как происходит ее становление. В ролевой структуре младшего школьника можно выделить разного рода роли. Нам было интересно рассмотреть межличностные роли, которые целиком зависимы от индивидуальных особенностей школьников. Ролевая структура личности младшего школьника формируется во всех сферах его жизнедеятельности: дома, во взаимодействиях с учителем, в реальной малой группе (классе).

Межличностные роли различаются по своей модальности. В нашем исследовании встречались дети, которые осознают исключительно позитивные роли, однако выяснилось, что процентное соотношение таких детей небольшой и достаточно стабилен на протяжении всего школьного детства, кроме того не существует гендерных различий по этому признаку

Нам было важно проанализировать, какие негативно окрашенные роли осознаются детьми в семейной микросреде. Все упомянутые детьми негативно окрашенные роли в семье были нами проработаны. В дальнейшем речь пойдет о тех ролях, которые заняли первые три ранга.

Оказалось, что есть совершенно «уникальная» роль у детей младшего школьного возраста - «растеряха». Эта роль удивительна тем, что она присуща так мальчикам, так и девочкам, и встречается на протяжении всего возрастного периода. Остается непонятным, что так часто теряют дети и почему родители так настойчиво «ожидают» постоянных потерь от детей. Ожидая от детей именно определенного поведения, они, тем самым, это поведение поощряют. Уже говорилось о том, что поведение человека определяется тем, что от него ожидают. Вероятно, дети теряют в школе и по дороге немало ручек, карандашей и перчаток, но если взрослые так настойчиво будут подкреплять эту роль, вряд ли потерь удастся избежать и стоят ли эти потери того, чтобы от растущего ребенка постоянно ожидалось безответственное поведение, которое присуще для роли «растеряха»? И можно с уверенностью предположить, что эта роль не оказывает позитивное влияние на развивающуюся Я-концепцию ребенка.

Мальчики и девочки первого класса имеют еще одну похожую роль – это «хитрец». У мальчиков эта роль встречается во втором классе, у девочек она больше не занимает высокие ранговые места.

Мальчики первого класса, кроме того, осознают такие негативно окрашенные роли как «хворуша», «болтушка», «воображала». Первые две роли далее не получают высокие ранговые места, а вот роль «воображала» встречается у мальчиков на протяжении первых трех лет обучения. Интересно отметить, что у девочек данная роль не получила высокий ранг. Вероятно, родители особо не заостряют свое внимание на поведении девочек, когда они «воображают». Наверно, это считается обычным женским поведением, а вот когда мальчик начинает «воображать», ему немедленно указывают на то, что он «воображала», в надежде на то, что мальчик одумается и изменит свое поведение. Аналогичная картина наблюдается и с ролью «непоседа». Данная роль осознаются многими девочками второго класса, но эта роль не получает высокие ранговые места у мальчиков, которым культура снисходительно позволяет быть активными, постоянно заниматься часто шумными играми, словом быть непоседами.

Для девочек первого и третьего класса характерна роль «капризули», данная роль не занимает высокие ранговые места у мальчиков.

Роли «притворяшка» осознаются и мальчиками и девочками в семейной микросреде второго и четвертого года обучения.

У мальчиков третьего класса высокое ранговое место получила роль «лентяй».

Известно, что еще Э.Эриксон, развивая идеи З.Фрейда, пришел к убеждению, что центральным событием младшего школьного возраста является психосоциальный конфликт – трудолюбие против чувства неполноценности [9]. В этот период значительная часть времени и энергии детей направляется на приобретение новых знаний и навыков. Не всегда этот процесс идет успешно.

Очень часто общение со школьником в семье не только не компенсирует трудности, возникающие у ребенка в школе, но и усугубляет их. Многие родители ожидают высоких результатов в учебной деятельности и активно демонстрируют свое недовольство в случае неуспеха детей, отсюда роль «лентяй».

Девочками и мальчиками четвертых классов довольно часто осознается роль «шалуна» и «шалуньи». Видимо, родители полагают, что дети достаточно повзрослели, чтобы стать серьезными и умными, смиренно сидеть помногу часов в школе и дома за уроками, а в свободное время тихо читать или сидеть за компьютером. Возможно, такие дети удобнее «шалунов», но родителям не следует забывать, что детство имеет тенденцию заканчиваться и не отшаливший в свое время ребенок, став взрослым, может нести уже куда более серьезную ответственность за свои шалости.

Кроме того, интересно отметить, что среди негативно окрашенных ролей, осознаваемых детьми младшего школьного возраста встречаются и роли, взятые из животного мира. У мальчиков это такие роли, как «козел», «лягушонок», «змея», у девочек – «козьявка», «мартышка», «попугай». Данные роли не занимают высоких ранговых мест, но становится очень горестно за мальчика, который в семье осознает роль «козла» или «змея».

Еще хочется отметить гендерное различие в осознании ролей «глупый»/ «глупая». У девочек первого класса эта роль находится на гораздо более низких ранговых местах, чем у мальчиков. Эта роль не осознается ни одной девочкой вторых классов. И только в третьем и четвертом классе эта роль занимает практически одинаковые ранговые места у мальчиков и девочек.

У мальчиков и девочек эпизодически встречается роль «враг», «самый большой враг» для сестры или брата. Сиблинговые отношения довольно сложные, в них сплетены и любовь, и ненависть, и готовность стать на защиту (когда ругают родители) и ревность, что другого любят больше. Но, вероятно, родители должны очень чутко реагировать на взаимоотношения между сиблингами и в отношении сиблингов, чтобы такие насыщенные по своему эмоциональному накалу роли не стали ролями для сиблингов на всю жизнь.

К сожалению, есть дети, у которых существуют затруднения с определением своей позиции дома. Они определяют свою роль дома как «никто», «не знаю, кто». Интересно заметить, что две девочки исполняют дома роли «маленького сыночка» для папы.

Известно, что тип семьи, в которой рождается ребенок, может самым серьезным образом повлиять на его ожидания, установки, набор ролей, систему взглядов и взаимоотношений с другими людьми.

Выделяют гармоничный и дисгармоничный типы семейных отношений. В гармоничной семье устанавливаются подвижное равновесие, проявляющееся в оформлении семейных ролей, формировании семейного «Мы» (Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 1999).

Оказалось, что в тех семьях, которые дети субъективно воспринимают как гармоничные, процент детей с негативно осознаваемыми ролями ниже, чем в семьях, которые дети воспринимают как дисгармоничные. Не обнаружено гендерных различий и процент таких детей на протяжении данного возрастного периода относительно стабилен.

Известно, что социальные роли являются важным элементом самосознания ребенка, они помогают его социальной адаптации и поэтому особое внимание родители должны уделять тем ролевым ожиданиям и требованиям, которые они предъявляют для растущего человека. Как писал В.А.Ильин (2002), детям не дано выбирать свою судьбу, их судьба определяется в семье. Став взрослыми, они создают собственные семьи по образцу и подобию той, в которой выросли.

Нарушения в ролевом развитии могут отрицательно сказаться на формировании личности ребенка, затруднить общение со сверстниками и внутрисемейные отношения.

Часто негативные роли ребенка в семье являются следствием «назначения» ребенка ответственным за дисфункцию семьи.

Нередко ребенок срастается с ролью, она становится частью его личности, частью его «Я». Я.Л. Коломинский утверждает, что в любой более или менее стабильной группе почти всегда воспроизводятся стереотипные роли. Те, кому даются эти роли, пребывают в них довольно долго, иногда до тех пор, пока существует группа. Часто роль противоречит реальным потребностям ребенка, но окружающие ждут и требуют от него поведения, соответствующего роли [10].

Не следует забывать, что принятая на себя «внешняя» роль влияет на «внутренние» переживания и на их осознание [11].

Важно помнить, что эмоциональное благополучие ребенка в семье включает позитивность восприятия и переживания ребенком семейной ситуации, своего места в ней, эмоционально-положительное отношение к близким взрослым и самому себе, а также тип детско-родительских отношений, благоприятный для развития личности ребенка [12].

Эмоциональный комфорт ребенка в семье является важным условием его нормального развития и благополучного вхождения в мир культуры и социальных отношений в обществе [13].

Список цитированных источников

1. Hethington, E.M. Child Psychology. A Contemporary Viewpoint. McGraw-Hill, Inc., 1993.
2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи/ Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.
3. Vander Zanden, J.W. Human Development. McGraw-Hill, Inc., 1993.
4. Дилова, М. Самооценка и компетентность личности/М. Дилова //Актуальные вопросы психологии личности. Сб. науч. трудов совет. и болгарск. психологов. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988. – С.118-133.
5. Santrock, J.W., & Warshak, R.A. Father custody and social development in boys and girls. Journal of Social Issues, 35, 1979, 112-125.
6. Казанович, О.Ф. Теоретические и прикладные проблемы исследования когнитивной составляющей самосознания младших школьников/О.Ф.Казанович// Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии. Материалы республиканской научно-практической конференции. Мн., 1988.- С.147-149.
7. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. / предисл. А.Я. Варга/ Г.Л. Лэндрет. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
8. Захаров, А.И. Неврозы у детей и психотерапия. Серия: психология ребенка/А.И. Захаров. – СПб.: «Издательство Союз», «Лениздат». – 2000. – 336 с.
9. Erikson, E. H. On the generational cycle. International Journal of Psychoanalysis, 1980, 61, 213-223.
10. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: научно-метод. пособие для педагогов и психологов /Я.Л. Коломинский. –Мн.:ФУ Аинформ, 2003. –312 с.
11. Кон, И.С. Открытие «Я»/И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
12. Дроздова, Н.П. Влияние удовлетворенности отношениями в ближайшей микросреде на личностное развитие старших дошкольников/Н.П. Дроздова// Психологія. – 1998.- № 2. – С.84 – 88.
13. Дубровина, И.В. Семья и социализация ребенка/ И.В. Дубровина// Мир психологии. –1988. - №1. С.54-57.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ АЛКОГОЛИЗИРОВАННЫХ СЕМЕЙ

Костюкович З.В., Мирошниченко Ю.М., Щуко А.В., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье отражены эмпирические результаты исследования одного из компонентов самосознания самооотношения подростков из алкоголизованных семей. Утверждается, что в семьях отягощенных алкогольной зависимостью самооотношение подростков отличается негативными особенностями проявления.

Ключевые слова: самосознание, самооотношение, подросток, алкоголизованные семьи.

Для изучения особенностей самооотношения нами использовалась методика С.Р. Пантелеева (МИС), которая позволяет изучить представления учащегося о самом себе.

В качестве гипотезы мы предположили:

1. В семьях, отягощенных алкогольной зависимостью (по сравнению с благополучными в этом отношении) самооотношение подростков отличается некоторыми негативными особенностями проявления.

2. Проведение определенной коррекционной работы, учитывающей возрастные особенности подростков, может способствовать формированию позитивного самооотношения.

При статистической обработке данных для выявления различий между двумя выборками применялся критерий χ^2 - угловое преобразование Фишера для оценки достоверности различий между процентными долями выборок.

В результате статистического расчета были получены данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1-Самоотношение подростков из благополучных и неблагополучных семей.

Шкалы	Все дети из семей, отягощенных алкогольной зависимостью			Все дети из благополучных семей			Различия (χ^2)
	Высок %	Сред %	Низк %	Высок %	Сред %	Низк %	
1.Внутренняя честность	3,3	83,4	13,3	20	66,7	13,3	Нет различий
2.Самоуверенность	13,3	20	66,7	3,3	83,4	13,3	$\chi^2=9$, при $\alpha=0,01$
3.Саморуководство	0	90	10	20	70	10	Нет различий
4.Зеркальное Я	0	56,7	43,3	3,3	86,7	10	$\chi^2=6,1$ при $\alpha=0,01$
5.Самоценность	16,7	80	3,3	13,3	80	6,7	Нет различий
6.Сомопринятие	20	70	10	43,3	43,4	13,3	Нет различий
7.Сомопривязанность	10	86,7	3,3	6,7	86,6	6,7	Нет различий
8.Внутренняя конфликтность	30,3	66,7	3,3	13,3	83,4	3,3	$\chi^2=3,2$, при $\alpha=0,01$
9.Самообвинение	16,7	70	13,3	16,7	70	13,3	Нет различий

Таким образом, были выявлены следующие статистически значимые различия между показателями самооотношения у подростков из алкоголизованных и благополучных в этом отношении семей:

- по шкале самоуверенности;
- по шкале зеркальное Я;
- по шкале внутренней конфликтности.

Так, полученные данные по методике МИС указывают на то, что у подростков из семей отягощенных алкогольной зависимостью, в отличие от их сверстников из благополучных семей, низкий уровень самоуверенности (66,7 %), что может указывать о неудовлетворенности подростками собой и своими возможностями, сомнениях в способности вызвать уважение.

Также у подростков из алкоголизованных семей отмечается низкий уровень зеркального Я (43,3%). Это свидетельствует о сомнениях у подростков в то, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

Исследование показало, что у подростков из семей, отягощенных алкогольной зависимостью, высокий уровень внутренней конфликтности (30,3%), что указывает на наличие внутренних конфликтов, сомнений, сопровождаемых переживанием чувства вины. Постоянная неудовлетворенность и споры с собой протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что приводит к сомнениям в своей способности что-то предпринять или изменить. Чрезмерное самокопание и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональном фоне по отношению к себе.

Таким образом, в ходе полученных данных эмпирического исследования были получены ряд различий, позволяющие проследить особенности самоотношения подростков из алкоголизированных семей. Также нами были выявлены гендерные различия в самоотношении подростков из алкоголизированных и благополучных семей.

Таблица 2-Самоотношение мальчиков из благополучных и неблагополучных семей.

Шкалы	Благополучные семьи (мальчики)			Неблагополучные семьи (мальчики)			Различия(φ^*)
	Высок %	Сред %	Низк %	Высок %	Сред %	Низк %	
1.Внутренняя честность	40	46,7	13,3	20	66,7	13,3	Нет различий
2.Самоуверенность	20	60	20	20	60	20	Нет различий
3.Саморуководство	20	66,7	13,3	0	86,7	13,3	Нет различий
4.Зеркальное Я	0	86,7	13,3	0	86,7	13,3	Нет различий
5.Самоценность	13,3	80	6,7	6,7	80	13,3	$\varphi^* = 4,1$, при $\alpha=0,01$
6.Сомопринятие	40	46,7	13,3	20	73,3	6,7	$\varphi^* = 4,1$, при $\alpha=0,01$
7.Сомопривязанность	40	60	0	6,7	93,3	0	Нет различий
8.Внутренняя конфликтность	6,7	86,6	6,7	13,3	80	6,7	$\varphi^* = 4,1$, при $\alpha=0,01$
9.Самообвинение	13,3	73,4	13,3	13,3	66,7	20	Нет различий

Таким образом, были выявлены следующие статистически значимые различия у мальчиков:

- по шкале самоуверенности между мальчиками из благополучных семей и мальчиками из неблагополучных семей;
- по шкале самооценности;
- по шкале самопринятия между мальчиками из благополучных семей и мальчиками из неблагополучных семей;

Таблица 3-Самоотношение девочек из благополучных и неблагополучных семей.

Шкалы	Благополучные семьи (девочки)			Неблагополучные семьи (девочки)			Различия(φ^*)
	Высок %	Сред %	Низк %	Высок %	Сред %	Низк %	
1.Внутренняя честность	6,7	93,3	0	6,7	93,3	0	Нет различий
2.Самоуверенность	0	100	0	0	93,3	6,7	$\varphi^*=3,62$, при $\alpha=0,01$
3.Саморуководство	6,7	73,3	13,3	6,7	80	13,3	Нет различий
4.Зеркальное Я	6,7	86,6	0	0	93,3	6,7	$\varphi^*=3,62$, при $\alpha=0,01$
5.Самоценность	13,3	86,7	0	13,3	86,7	0	Нет различий
6.Сомопринятие	13,3	66,7	20	13,3	33,4	53,3	$\varphi^* = 5,09$, при $\alpha=0,01$
7.Сомопривязанность	20	73,3	6,7	20	73,3	6,7	Нет различий
8.Внутренняя конфликтность	13,3	80	6,7	13,3	80	6,7	Нет различий
9.Самообвинение	26,7	66,6	6,7	26,7	66,7	6,7	Нет различий

Таким образом, были выявлены следующие статистически значимые различия:

- по шкале самоуверенности между девочками из благополучных семей и мальчиками из неблагополучных семей;
- по шкале Зеркальное Я между девочками из благополучных семей и мальчиками из неблагополучных семей;

- по шкале самопринятия между девочками из благополучных семей и мальчиками из неблагополучных семей.

Таблица 4-Гендерные различия самооотношения.

Шкалы	Неблагополучные семьи (мальчики)			Неблагополучные семьи (девочки)			Различия (φ^*)
	Высок %	Сред %	Низк %	Высок %	Сред %	Низк %	
1.Внутренняя честность	20	66,7	13,3	6,7	93,3	0	$\varphi^*=11,2$ при $\alpha=0,01$
2.Самоуверенность	20	60	20	0	93,3	6,7	$\varphi^*=9,$ при $\alpha=0,01$
3.Саморуководство	0	86,7	13,3	6,7	80	13,3	Нет различий
4.Зеркальное Я	0	86,7	13,3	0	93,3	6,7	$\varphi^*=4,1,$ при $\alpha=0,01$
5.Самоценность	6,7	80	13,3	13,3	86,7	0	$\varphi^*=11,2$ при $\alpha=0,01$
6.Сомопринятие	20	73,3	6,7	13,3	33,4	53,3	$\varphi^*=16,7$ при $\alpha=0,01$
7.Сомопривязанность	6,7	93,3	0	20	73,3	6,7	$\varphi^*=7,86$ при $\alpha=0,01$
8.Внутренняя кон-фликтность	13,3	80	6,7	13,3	80	6,7	Нет различий
9.Самообвинение	13,3	66,7	20	26,7	66,7	6,7	$\varphi^*=5,1$ при $\alpha=0,01$

Таким образом, были выявлены следующие статистически значимые различия:

- по шкале внутренней честности;
- по шкале самоуверенности;
- по шкале Зеркальное Я;
- по шкале самоценности;
- по шкале самопринятия;
- по шкале самопривязанности;
- по шкале самообвинения.

Относительно гендерных различий по ряду шкал самооотношения в исследовании было установлено следующее: мальчики обладают более высокими значениями относительно шкалы «внутренняя честность», «самоуверенность», чем девочки, что свидетельствует об ощущении ими силы своего "Я", удовлетворенности своими возможностями. У девочек напротив, фиксируется в большей степени ощущение слабости, сомнения в способности вызывать уважение; у девочек в большей степени выражено ожидание положительного отношения других, чем у мальчиков. Причина этого кроется в наличии компенсаторных механизмов самооотношения; для девочек основными источниками активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, являются они сами; они обладают способностью эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самих себя. Мальчики, напротив, в меньшей степени склонны искать причины поступков, результатов в себе самих, считая, что их "Я" подвластно скорее внешним обстоятельствам, чем им самим.

РОЛЬ БУДУЩЕЙ МАТЕРИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВУШЕК

Милашевич Е.П., г. Витебск, Беларусь

Резюме: данная статья посвящена анализу результатов исследования формирования психологической готовности к будущему материнству современных девушек студенческого возраста. В ней рассматривается феномен материнства и этапы его становления. Особое внимания уделено исследованию материнства на первом «теоретическом» этапе становления роли будущей матери.

Ключевые слова: социальная роль, материнство, ментальная репрезентация, реализующееся материнство, студенческий возраст, отношение, представление, контент-анализ.

При исследовании личности как "элемента" развития социальной системы она получает свою содержательную характеристику через "общественные функции" – роли, которые усваиваются ею в онтогенезе". Описывая ролевое социотипическое поведение личности, социальные психологи характеризуют личность именно как представителя той или иной группы, того или

иногo социального целого. Социальные роли – это совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом. Это совокупность действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе.

По мнению Брутмана В. И. материнство - одна из социальных женских ролей, на содержание которой детерминирующее влияние оказывают общественные нормы и ценности. [1, с. 9]

Большинство авторов (Брутман В. И., Батуев А. С., Винникот Д. В., Минюрова С. А., Хамитова И. Ю), исследующих проблему подготовленности к освоению роли матери, считают, что готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни. На процесс формирования влияют как биологические, так и социальные факторы, поскольку готовность к материнству имеет с одной стороны мощную инстинктивную основу, а с другой выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт её взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми. [3, с. 49]

Материнство – сложное образование, формирующееся и изменяющееся на протяжении длительного времени под влиянием самых различных факторов: представления роли матери, готовность к материнству, осознание себя матерью и методики воспитания детей. В процессе становления материнства выделяют два основных этапа: 1) материнство существует на «теоретическом» уровне и 2) этап реализующегося материнства.

Первый этап становления материнства, когда оно существует только на «теоретическом» уровне, в его ментальной репрезентации – важен для становления будущей матери, так как фантазии, мечты, образы-представления, являясь мощными мотивирующими факторами, могут определить отношение женщины к роли матери. И, как правило, женщины, - будущие матери, к моменту вступления в брак и рождению ребенка приходят с определенными родительскими установками, сценариями родительского поведения, представлениями о себе как о родителе, представлениями о своем будущем ребенке. Все это и составляет «теоретический» уровень материнства, но реализуется в реальном поведении женщины как по отношению к ребенку, так и по отношению к отцу своего ребенка. Этап реализующегося материнства также можно представить как последовательность сменяющихся друг друга периодов, в течение которых в личности и поведении матери происходят определенные изменения, являющиеся реакцией на рождение и развитие ребенка, и на его взросление.

Так, Д. В. Винникотт считает, что способность женщины быть хорошей матерью формируется на основе ее опыта взаимодействия с собственной матерью, в игре, во взаимодействии с маленькими детьми в детстве, а также в процессе собственной беременности и материнства. Как отмечают многие исследователи, самыми решающими в формировании материнства считаются отношения с собственной матерью и семейная модель материнства. Нарушения межличностных взаимодействий в родительской семье неблагоприятно влияет на развитие личности будущей матери. Известно, что большинство матерей, отказавшихся от своих детей, имели негативный опыт межличностных взаимодействий. В целом ряде работ продемонстрировано отрицательное влияние низкого материального достатка, культурного уровня воспитывающей семьи на формирование ролевых основ девочки, что в итоге негативно сказывается на качестве ее будущего материнства. [2, с. 88].

Для нас наиболее интересным в плане исследования явился «теоретический этап» становления материнства, а именно студенческий возраст будущей матери. Этот этап развития в жизни девушки соотносится с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома, образованием семьи и рождением детей. Поскольку студенчество - центральный период становления человека, личности в целом, то мы выбрали группу девушек в качестве объекта своего исследования (50 девушек-студенток УО «Витебского государственного университета им. П. М. Машерова»).

Таблица 1.

Единицы контент-анализа	
Категория анализа	отношение респонденток к будущему материнству
Единицы анализа	каждое дополненное респондентами предложение
Единицы счета	количество эмоционально-положительных, эмоционально-нейтральных и эмоционально-отрицательных незаконченных предложений

Для изучения отношения девушек к будущей роли матери мы использовали методику «Незаконченные предложения». Предложенный нами вариант методики состоит из 30 вопросов, которые могут быть разделены на 6 тематических групп:

- отношение к материнству;
- отношение к ребенку;
- отношение к зачатию;
- отношение к беременности;
- отношение к своему здоровью;
- отношение к психолого-педагогической подготовке к будущему материнству.

Полученные результаты были обработаны количественно и качественно (с помощью контент-анализа).

В данной статье мы проанализируем результаты исследования по методике «Незаконченные предложения» по двум параметрам: «отношение к материнству» и «отношение к беременности». В категорию «отношение к материнству» можно отнести 5 предложений:

1) «Я думаю, что будущее материнство...» - 25 ответов (96%) характеризуются положительной эмоциональной окраской (ответственность, радость), 1 ответ (4%) – отрицательная эмоциональная окраска, эмоционально нейтральных ответов нет. Наиболее сильным является осознание ответственности и чувство радости.

2) «Я уверена, что я как будущая мать...» - 22 ответа (84%) имеют положительную эмоциональную окраску, 2 ответа (8%) - отрицательная эмоциональная окраска (буду тревожной и впечатлительной) и 2 ответа (8%) – эмоционально-нейтральная окраска. Наиболее сильным является осознание ответственности и необходимости заботы о будущем малыше.

3) «Материнство для современной женщины...» - 58% респонденток (15 ответов) дали положительную эмоциональную окраску, 35% (9 ответов) – охарактеризовали данное предложение отрицательно (обуза, скорее мешает) и 7% (2 ответа) имеют эмоционально-нейтральную окраску. Девушки характеризуют материнство чаще либо как счастье, либо как обузу.

4) «Я беспокоюсь, что будущее материнство...» - 1 ответ (4%) характеризуется эмоционально-положительно, 19 ответов (73%) характеризуются эмоционально-отрицательно (будет мешать), 6 ответов (23%) имеют нейтральную эмоциональную окраску. Наиболее ярко проявляется чувство тревоги, связанное с возможностью возникновения различных осложнений во время протекания беременности, с появлением новых забот, с ограничением личной свободы и т. д.

5) Продолжая предложение «На мой взгляд, женщина, которая тяготится материнством...» - 92% респонденток (24 ответа) дали этому предложению эмоционально - отрицательную окраску, 1 ответ (4%) имеет эмоционально - положительную окраску и 1 ответ (4%) – эмоционально-нейтральная окраска (имеет другие интересы). Наиболее часто респондентки указывают черты личности, которые присущи данному типу женщин.

В категорию «отношение к беременности» входит 5 предложений, в ходе изучения которых были получены следующие результаты:

1) Эмоционально-положительную окраску предложению «Я знаю, что первая беременность...» дало 62% (16 ответов) испытуемых (счастье и ответственность одновременно), эмоционально-отрицательную – 27% (7 ответов), эмоционально-нейтральную – 11% (3 ответа). У девушек преобладает чувство ответственности и одновременно большого счастья.

2) Предложение «Нежелательная беременность...» эмоционально положительно было оценено 11% (3 ответа), эмоционально-негативную окраску дали 67% (46 ответов) (несчастье), а эмоционально-нейтральную 27% (7 ответов). Преобладает представление того, что нежелательная беременность – это большая проблема.

3) «Когда я вижу беременную женщину...» - 21 ответ (81%) характеризуется положительной эмоциональной окраской (хочу быть такой же), 3 ответ (11%) – отрицательная эмоциональная окраска, 2 ответа (8%) с эмоционально-нейтральной окраской. Преобладают приятные чувства и эмоции (радость, уважение, восхищение).

4) Эмоционально-негативную окраску предложению «Прерывание беременности, на мой взгляд...» дал 81% (21 ответ) девушек (антигуманно, убийство), эмоционально-положительно оценили это предложение 8% (2 ответа), эмоционально-нейтрально - 11% (3 ответа). Преобладают отрицательные чувства и эмоции.

5) «Если бы я была беременной...» - эмоционально-положительно окончили это предложение 76% (20 ответов), 8% (2 ответа) эмоционально-отрицательно, 16% (4 ответа) охарактеризовали данное высказывание нейтрально (не хочу об этом думать). Преобладают позитивные эмоции.

Исходя из результатов анализа, можно сделать следующий вывод об эмоциональном отношении: девушки положительно относятся к будущей беременности и материнству как к таковому. На ответственное отношение к первой беременности указывают большинство студенток. Негативные эмоции сопровождают установки девушек к прерыванию беременности и к тем, женщинам для которых материнство является тягостной и трудной ролью. Однако, многие студентки не считают себя готовыми к рождению ребенка в настоящий момент. Девушки идентифицируют себя с ролью будущей матери, однако рождение ребенка не является их главной целью в ближайшее время.

Список цитированных источников

1. Вакушенко Т. Д. Основы семействования и социально-педагогической помощи семье. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2006.
2. Винникотт Д. В. Разговор с родителем. – М.: НФ «Класс», 1995.
3. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству. // Вопросы психологии. – 2002. - № 5. – С. 45 – 50.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО СТИЛЯ ПРИ СОВЛАДАНИИ С ТРЕВОГОЙ СМЕРТИ

Дорожевец Т.В., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье рассматриваются особенности адаптационного стиля при совладании с тревогой смерти. Автором представлены способы совладания со страхом смерти, классификация страхов, культурные и индивидуальные мифы, связанные со смертью.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптационный стиль, смерть, тревога, культурные мифы, индивидуальные мифы.

Хотя и существуют определенные ограничения в адаптационном подходе к развитию личности, «адаптация» прочно вошла в понятийные системы многих теоретических концепций в психологии. В основе процесса адаптации в социальной среде лежат два противоположно направленных процесса: изменение личности среды в сторону соответствия последней своим потребностям, с одной стороны, и изменение самой личности, которое отвечает требованиям среды, с другой. Еще Пиаже рассматривал адаптацию и в биологии, и в психологии как единство противоположно направленных тенденций – аккомодации и ассимиляции. Аккомодация обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Ассимиляция же изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схему поведения субъекта.

В исследованиях приспособления первоклассников к школе были выделены 3 дезадаптивных стиля: *аккомодационный*, *ассимиляционный* и *незрелый*. Другими словами, нарушение адаптации возникает именно тогда, когда один из стилей адаптации становится преобладающим. Аккомодационный стиль отражает стремление ребенка к полному подчинению своего поведения требованиям школьной среды. Ассимиляционный стиль показывают дети, которые стремятся полностью подчинить социальную среду своим потребностям. Дети с незрелым стилем неспособны принять новую социальную ситуацию развития (Дорожевец, 1994).

Примечательно, что стиль приспособления не изменяется при переходе из детского сада в школу, из младших классов в средние, из школы в вуз, из вуза в профессиональную деятельность (Дорожевец, 1990, 1996).

Такая стабильность адаптационного стиля при переходе из одной ситуации социального развития в другую позволяет относиться к нему как к устойчивой индивидуально-психологической характеристике личности, что ставит «адаптационный стиль» в один ряд с другими стилевыми особенностями личности, такими как «когнитивный стиль», «индивидуальный стиль деятельности», «жизненный сценарий» и др.

Наблюдения за взрослой профессиональной и социальной адаптацией бывших дезадаптированных школьников показывают, что большинство из них все-таки демонстрируют поведение, далекое от крайностей аккомодации и ассимиляции. У многих, конечно же, сохраняются трудности внутриличностной адаптации, часто проявляющиеся в невротических симптомах, но на уровне внешнего социального поведения очевидных проблем с адаптацией не наблюдается. В этом, вероятно, и заключается суть процесса социализации: под влиянием социального научения дезадаптивные паттерны поведения сменяются вполне адаптивными формами социального поведения без крайностей «прогибания под жизнь» или «прогибания жизни под себя». Другим важным аспектом успешной взрослой адаптации является произвольность и сознательность выбора форм адаптивного поведения – элементы ассимиляционного или аккомодационного стиля выбираются в зависимости от ситуации. Другими словами, при успешной адаптации личность сама выбирает стиль поведения, в то время как при дезадаптации привычный стиль приспособления – аккомодация или ассимиляция – полностью определяет поведение личности.

Однако в особых пограничных ситуациях детский стиль дезадаптации вновь проявляет себя в привычных детских формах, нарушая уже сложившуюся успешную социальную, личностную и профессиональную адаптацию взрослого человека. Такими ситуациями у взрослых людей являются ситуации встречи со смертью в разных формах.

Позиция, изложенная в статье, является итогом теоретического осмысления 25-летнего практического опыта работы с людьми, которые в разной форме и степени соприкоснулись с темой смерти, как в виде потери близкого человека, так и в результате пребывания в ситуациях, непосредственно угрожавших их жизни.

Целью исследований был анализ изменений в картине мира у таких людей и выявление связи этих изменений с привычными стилями приспособления.

Схема, используемая для анализа эмоциональных переживаний клиентов, основана на следующих известных базовых положениях:

- Тревога небытия, исчезновения, аннигиляции, распада Я имманентно присуща человеку и столь сильна, что человек не способен осознавать ее в полном объеме. Поэтому разными способами человек стремится защититься, игнорируя тему смерти, обесценивая ее, вытесняя за пределы сознания или, наоборот, облачая в пышные одежды феноменов культуры.

- В особых ситуациях встречи со смертью происходит разрушение привычных защит, и тревога смерти врывается в сознание, превращаясь в осознанный страх небытия. Но правда жизни, точнее, правда смерти слишком пугающая, чтобы с ней жить, поэтому человек вынужден выстраивать новый бастион вокруг трагической истины, что смерть неизбежна. Таким образом, возникает новая картина мира.

Всякая тревога, как известно, не имеет своего предмета, она слишком аморфна, безлика, она проявляет себя в виде ощущения непонятной угрозы, которая не имеет ни имени, ни места в пространстве, ни своей истории. Именно поэтому всякая тревога стремится стать страхом, так как страх – это всегда страх чего-то конкретного.

Анализ глубинных интервью с жертвами кризисных событий, а также с переживающими горе из-за утраты близкого человека показывает, что тревога смерти, точнее, тревога небытия, достигая своих осознанных форм, превращается в следующие страхи:

- **страх смерти** (страх физического уничтожения, страх утраты физического тела, потери возможности жить в этом мире)
- **страх бессмысленности** (страх перед тем, что все, что делает человек, не может помочь ему ответить на вопрос, зачем все это, для чего и ради чего)
- **страх вины** (страх своей никчемности, неправильности, бесполезности и ненужности, страх, что жизнь идет не так, как надо)
- **страх беспомощности** - потери контроля (с одной стороны, это страх потерять контроль над своей жизнью, с другой, страх утратить чувство безопасности и прогнозируемости окружающего мира)
- **страх одиночества-растворения** (страх потерять свое я, страх потерять поддержку со стороны окружающего мира)

Каждый из этих страхов вносит свой вклад в построение индивидуальной картины мира, проявляясь в различных симптомах, большинство из которых выполняет защитную функцию.

Но любая защита от тревоги небытия, как известно, всегда является иллюзией, мифом. Чем лучше сконструирован миф, тем надежней он защищает от невыносимой правды жизни. Факт неизбежной смерти может быть побежден только очень хорошим мифом. В основе любого мифотворчества всегда лежат две базовые человеческие иллюзии: мир доброжелателен (хорошее происходит чаще плохого) и мир справедлив (с хорошими людьми не происходит плохого). Если я хороший, компетентный и заслуживающий уважения, со мной ничего не может произойти. Поэтому все защиты строятся вокруг иллюзий или по поводу внешнего мира, или по поводу себя самого (Пергамещик, 1997)

Картина мира, которая определяет способ защиты, строится на двух уровнях и состоит из четырех компонентов. Эти компоненты можно обозначить как сочетания способов мифологического отношения к миру и себе («когнитивно-рациональное» или эмоционально-смысловое») и уровня существования этого мифа (индивидуальный или культурный). Логично, что способы защиты клиента от тревоги небытия в наибольшей степени определяется эмоционально насыщенными и сугубо индивидуальными компонентами его картины мира.

Культурные мифы.

На протяжении всей истории человечества смерть воспринималась как завершение индивидуального земного существования, означающее одновременно и подведение итогов жизни, и абсо-



лютный предел, за которым – «ничто». Тема смерти и посмертной судьбы человека заняла одно из важнейших мест во многих сферах общественного сознания, в первую очередь, в религии, искусстве, философии. Все они предлагали разнообразные объяснения смерти и соответствующие символические формы, позволяющие опредметить смерть, превратить ее в феномен культуры, включить образы смерти в контекст культурного развития. Примерами эволюции таких символов могут служить обряды, инициации, возникновение и эволюция захоронений, человеческие жертвоприношения и различные формы ритуальной смерти, формы казни как символы могущества носителей власти над жизнью и смертью, изменение канонов «пристойной» смерти (светлая, спокойная кончина святых и ужасная, мучительная гибель злодеев, «герой пал за дело революции, а предатель сдох, как трусливая собака»), представления о различных типах приемлемой смерти (героической, романтической, безболезненной..), различные объяснения значения смерти (закон природы, плата за жизнь, награда, испытание, наказание, экзамен) (Розин, 1999).

Именно путем более или менее осознанного принятия таких символов в ходе всей жизни человека происходит индивидуальное освоение смерти, позволяющее жить перед ее лицом, причем жить полноценно и справляться со страхом смерти, примиряться с ее неизбежностью.

Хотя в настоящее время предложено несколько классификаций таких образов, все их можно включить в антитезу, предложенную Сократом: смерть либо подобна сну без сновидений, либо означает переход в иной мир, в иное состояние.

Представление о смерти является принципиально двухплановым. К первому плану можно отнести элементы представлений о смерти вообще, о чужой смерти как завершении жизни любого человека, происходящей в физическом мире и эмпирически наблюдаемой. Ко второму плану можно отнести представления о собственной смерти – своего рода метафизическом событии, неизбежность которого для человека и очевидна, и немыслима одновременно (Янкевич, 1999).

Важно учитывать, что личностное знание о смерти связано не только с индивидуальной концепцией смерти и бессмертия, но и с личностным отношением человека к телу, которые фиксируются в виде двух сосуществующих позиций «Я есть тело» и «Я имею тело» (Тищенко, 1990).

Позиция «Я есть тело» имеет фундаментальное значение для самоидентификации личности: смерть как разрушение тела означает и уничтожение личности, ее внутреннего мира; потеря тела тождественна потере Я. С другой стороны, прекращение телесного бытия данной личности означало бы и прекращение бытия мира. Но, как убедительно показали феноменологи (Гюссерль, Мерло-Понти, Шюц), человеческое сознание неспособно вообразить такое абсолютное небытие. Поэтому позиция «Я есть тело» применительно к проблеме смерти трансформируется в позицию «Я бессмертен», в ощущение невозможности своей смерти.

Чтобы осмыслить неизбежность смерти, нужно перейти на иную позицию, на позицию «Я имею тело», которая в данном случае приобретает форму «Я умру». Но этот переход происходит лишь в ситуациях особого, кризисного типа – в период непосредственной встречи со смертью, при выходе за пределы повседневности, когда сознание человека встревожено, потрясено, когда он задумывается о содержании и назначении жизни, и, соответственно, о неизбежности ее окончания.

Конечно, современные культурные мифы на тему смерти существуют не в виде сюжетно-законченных историй о деяниях героев и богов. Представления, которые можно отнести к разряду мифологических, вкраплены в самые разные проявления культуры, такие как литература, искусство, наука и паранаука, современные обычаи и ритуалы. Эти представления зачастую невербализованы и неотрефлексированы, они растворены в содержании менталитета, живут в индивидуальных картинах мира. Одной из форм проявления таких мифологических конструкций, существенно влияющих на процесс совладания со страхом смерти, является индивидуальная концепция смерти.

Индивидуальные мифы.

Традиционно полная концепция смерти включает в себя несколько компонентов: универсальность, необратимость, нефункциональность и причинность.

- **Универсальность** (также рассматриваемая в литературе как неизбежность), включает понимание того, что все живые существа умирают.

- **Необратимость** (также рассматриваемая как окончательность, конечность) предполагает понимание того, что, если какое-либо живое существо умирает, его физическое тело уже никогда не сможет вновь стать живым.

- **Нефункциональность** (или прекращение, остановка) заключается в том, что все функции жизнеобеспечения прекращаются после смерти.

- **Причинность** и подчиненный концепт “старость” означают, что живые существа умирают в результате действия различных биологических причин.

В сознании людей научное понятие смерти легко уживается рядом с паранаучными, религиозными, мистическими представлениями об этом явлении. Например, в условиях нашей культуры религиозное понятие смерти легко транслируется через различные традиции и ритуалы. Дети, поте-

рившие близкого человека, обязательно сталкиваются с религиозными и околорелигиозными объяснениями этого явления со стороны взрослых.

Целостная концепция смерти формируется у детей не раньше, чем они достигают девятилетнего возраста. Дети моложе семи лет видят смерть как обратимую и не относят ее к себе. Пользуясь понятиями теории Пиаже, можно сказать, что дети усваивают понятия универсальности, необратимости и нефункциональности смерти во время перехода от дооперационального мышления к стадии конкретных операций. При этом понимание универсальности смерти возникает раньше понимания ее необратимости, которая, в свою очередь, предшествует усвоению идей нефункциональности и причинности и служит базой для их формирования. Жизненный опыт, связанный с темой смерти оказывает сильное влияние на развитие представлений об этом явлении только у детей до 7 лет. Существует колоссальное сходство процесса формирования концепции смерти у представителей разных культур и религий.

Большое количество мистических представлений о смерти бытует в детской и подростковой среде. Существенное влияние на представление подростка о смерти оказывает популярная псевдонаучная литература об «информационных полях», «всеобщем разуме» и т.п., а также философские идеи о реинкарнации, «предыдущей жизни», возрождении и т.п. Например, понятия функциональности и обратимости смерти существуют во всех религиозных системах. Идеи о том, что умерший когда-нибудь вернется, или о том, что он «смотрит на нас с небес» входят в обязательное религиозное обучение.

Традиционно научное понятие смерти рассматривается как более взрослое и «зрелое», чем религиозное, так как оно более конкретно и безэмоционально. Маленький ребенок может начинать с более «взрослой» и научной концепции смерти, поскольку она более конкретна и буквальна. Как только эти базовые конкретные определения универсальности, необратимости и т.д. поняты, ребенок оказывается в состоянии включить в концепцию смерти более абстрактные, хотя и менее научные, религиозные и околорелигиозные представления. Психологическая помощь детям, соприкоснувшимся с темой смерти, должна учитывать эти особенности детской психики (Дорожевец, 1998, 1999, 2004)

Индивидуальные мифы, как и культурные, совершенно не соответствуют научному представлению, слабо рефлексированны, малоосознанны, чаще всего основаны на механизме отрицания. Их задача - восстановить защитный барьер между человеком и реальностью, чтобы нивелировать страх смерти.

- **Смерти нет.** На детском уровне это звучит как «я никогда не умру». Более взрослый уровень предполагает более изощренную формулировку, наиболее распространенную в нашей культуре: Смерть – переход в иное бытие. Я умру физически, но не как индивидуальность, мое Я не исчезнет (отвержение нефункциональности смерти). Многочисленные литературные произведения, кинофильмы активно поддерживают этот миф, культивируя идею биологического, социального и духовного бессмертия. Сюда же относятся представления о том, что некая могучая сила защищает человека от смерти, этот магический помощник, ангел-хранитель не даст попасть в беду, спасет и защитит.

- **Смерть – естественная часть жизни.** Она не повод для тревог, не стоит преувеличивать ее значимость. «Все там будем», надо просто жить и радоваться жизни.

- **Смерть – персона:**

- **Великая персона,** всемогущий господин. Смерть представляется всемогущим повелителем, избавиться от господства которого человек не в состоянии. При этом наилучший способ примириться с существующим порядком мира – это полюбить своего господина, отыскать в нем положительные черты, показать, что, отбирая многое, он еще больше дает взамен. Суждения о смерти с этих позиций всегда печальны, но прекрасны. Смерть видится как нечто неизбежное, но возвышающее над скотским состоянием и сулящее ему прекрасное духовное инобытие. Это излюбленный образ смерти у подростков, романтиков, поэтов и у представителей сект с некрофильской ориентацией (напр., у т.н. «готов»).

- **Обычная персона.** Здесь смерть персонифицируется подобно любой стихии, получает индивидуальный облик, близкий к человеческому (смерть с косой, монстр), хотя страшно, но это лучше, чем без облика, у персоны могут быть слабости, ее можно умиловать, уговорить, перехитрить (сказки), над ней можно смеяться, принижая ее силу, значительность, опасность.

- **Смерть – осознанный выбор.** Другой способ смириться с неизбежным – это умереть с достоинством, сделав вид, будто человек не обречен на смерть, а выбрал ее по собственной воле. Иначе говоря, один из способов бороться со страхом смерти – это включить саму смерть в сферу индивидуального контроля. Особые секты, специальные психотехнические практики, голотропное дыхание, модные практики танатотерапии – формы проявления такого взгляда на смерть. Сюда же можно отнести рискованное поведение у подростков, эксперименты с высокой вероятностью гибели, опасные виды спорта.

- **Смерть – случайность.** В рамках этого взгляда смерть не является неизбежностью. Этот подход объединяет многочисленных искателей физического бессмертия (мистиков, геронтологов, последователей некоторых религиозных учений, сторонников здорового образа жизни, фанати-

ков - диетологов, всех ищущих омоложения, готовых заморозить себя, чтобы в будущем продолжить жизнь). От страха смерти защищает убежденность, что такое средство будет найдено, вот-вот человек станет обладателем эликсира бессмертия и молодости (Хен, 1999).

Существуют и другие типологии образов Смерти, многие из которых применимы лишь в узко-ситуативном или специфическом теоретическом контексте (смерть как избавление, награда, искушение и пр.) (Рейнгольд, 2004).

Формирование новой картины мира после встречи со смертью тоже можно рассматривать как адаптационный процесс. Другими словами, используемые субъектом приемы психологической защиты и механизмы совладания с тревогой небытия во многом зависят от характерного для субъекта адаптационного стиля. И здесь, как и в процессе школьной или профессиональной адаптации, наибольшие трудности в приспособлении к новой психологической реальности испытывают субъекты с крайними формами проявления стиля. Иначе говоря, субъекты с ярко выраженным ассимиляционным или аккомодационным стилем демонстрируют зачастую абсолютно противоположные по форме способы преодоления страхов физического уничтожения, бессмысленности, вины, беспомощности и одиночества-растворения, они одинаково дезадаптивны. Конечно, эти способы весьма эффективно снижают тревогу небытия, но одновременно они усиливают социальную и личностную дезадаптацию.

Ассимиляционный стиль	Аккомодационный стиль
Усиление Я – «Я не умру, так как это Я, а такие не умирают».	Усиление Мы – «Я не умру, так как это Мы, а нас много и все мы не умрем»
Усиление потребности в контроле в виде острой потребности во власти (расширение сферы контроля): • резкое усиление агрессивности как формы выражения власти	Усиление потребности в подчинении • отказ от личной ответственности в прямой и символической форме – подчинение другим людям
Агрессивное сексуальное поведение как форма проявления власти	Беспорядочная сексуальная активность как поиск чувства Мы
Страх растворения, боязнь толпы (особенно если умер близкий человек и часть Я уже утрачена)	Страх одиночества, уход в группы (религиозные, политические и др.)
Рисковое поведение как форма усиления иллюзии контроля над жизнью и смертью	Избегание любых ситуаций, связанных с угрозой для жизни
«Американизация самосознания» (индивидуализм, трудоголизм, борьба со временем, стремление к успеху любой ценой)	Избирательный поиск магического помощника (амулеты, крещение, вера в ангела-хранителя), замена магического помощника авторитетом
Усиление границ Я и границ образа тела, психосоматические заболевания кожи, мышечной системы	Ослабление границ Я и границ образа тела, психосоматические нарушения деятельности сердечно-сосудистой и желудочно-кишечной сферы.
Маниакальное поведение, алкоголизм и наркомания как формы самонаказания	Регресс в виде инфантильных форм поведения
Борьба с острой тревогой вины через символические формы очищения и самонаказания («Я плохой, но я сам улучшу себя»)	Депрессия с поиском внешней поддержки («Я плохой, спасите меня»)

Эти способы, конечно, решают важную задачу – они действительно защищают человека от тревоги небытия, но создают массу новых проблем, мешая его социальной и личностной адаптации. В обычных условиях способы совладания со страхом смерти находятся где-то между этими крайними полюсами. Но чем трагичнее и неожиданнее встреча со смертью, чем сильнее тревога небытия, тем ближе к тому или другому полюсу смещается человек. Знание адаптационного стиля позволяет предсказать развитие событий уже на первых этапах развития посткризисного реагирования. Психологу важно знать, куда сместится система защит, чтобы помочь клиенту остаться вне дезадапционного поля. Превентивные меры всегда эффективнее долгосрочной терапии после кризисного события.

Список цитированных источников

1. Дорожевец Т.В. Психологическая адаптация студентов – необходимое условие гуманизации процесса обучения в вузе. – В сб.: Гуманизация профессиональной подготовки учителя. – Зелена Гура, Высшая педагогическая школа, 1990 (в соавт.), стр.34-41.

2. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, МПГУ им. В.И.Ленина, 1994, 17 стр.
3. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации. Методические рекомендации. – Витебск, ВГУ им. П.М.Машерова, 1996, 46 стр.
4. Дорожевец Т.В. Психологическая помощь детям. – Практическая психология и социальная работа, Киев, 1998, №6-7, с.44-50.
5. Дорожевец Т.В. Психологическая помощь детям: арт-техники активизации внутренних ресурсов ребенка. – Адукацыя і выхаванне, серия Психология, Минск, 1999, №4, стр.31-36.
6. Дорожевец Т.В. «Сказочные помощники». – Журнал практического психолога. Специальный выпуск «Психология сказки и сказкотерапия», Москва, 2004, №5, стр. 39-47.
7. Пергаменщик Л.А. Методологические аспекты кризисной психологии // Кризисные события и психологические проблемы человека. Минск: НИО, 1997. С. 5 -16.
8. Рейнгольд Дж. С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. – Москва, Пер Сэ, 2004, 383 стр.
9. Розин М. Представление о смерти в разных культурах и типах сознания. // Идея смерти в российском менталитете (под ред. Ю.В.Хен). – СПб.: РХГИ, 1999, стр. 9-29.
10. Тищенко П.Д. Дано мне тело - Человек. - Москва, 1990, №3
11. Хен Ю.В. Современные мифы о смерти // Идея смерти в российском менталитете.(под ред. Ю.В. Хен). – СПб.: РХГИ, 1999, стр. 63-76.
12. Янкелевич В. Смерть. - Москва, Лит.институт им. Горького, 1999, 447 стр.

PRZEMIANA CZŁOWIEKA ZE „STAREJ OSOBY” NA „NOWĄ OSOBE” – PSYCHOMANIPULACYJNY CEL DZIAŁALNOŚCI SEKT

Мисик К., г. Катовице, Польша

Резюме: настоящая статья посвящена проблематике психоманипуляционной деятельности сект, целью которой является привлечение новых adeptов и изменение существующего у них до сих пор способа мышления и поведения. Автор статьи описал механизмы действия выбранных ориентировочно методов манипулирования, а также последствия их применения. В статье представлены мнения польских и российских ученых на тему степени опасности примерных угроз, которым подвержены adeptы и их семьи. В данной статье автор также обращается к вопросам, связанным с личностной характеристикой людей, вступающих в секты.

Ключевые слова: секта, манипулирование, вербовка, adept, личностная характеристика

Wstęp

Zachowania człowieka wynikają z reakcji organizmu na szereg różnego rodzaju bodźców. Dzięki układowi nerwowemu nasza odpowiedź na niektóre z nich jest błyskawiczna i ma charakter podświadomego automatyzmu. Nasze zachowania, poglądy i przyjmowane postawy mogą się tworzyć, ulegać zmianie lub być zastępowane przez inne z minuty na minutę. Mają miejsce także takie sytuacje, kiedy do wywołania w człowieku pożądanej formy zachowania konieczne jest długotrwałe oddziaływanie specjalnie dobranymi, przygotowanymi i użytymi w odpowiednim momencie bodźcami. Szeroki zakres wiedzy na ten temat posiadają naukowcy zajmujący się tą problematyką. Powinni ją mieć także między innymi rodzice, terapeuci, nauczyciele i wychowawcy. W jej posiadaniu – niestety – są także przywódcy i agitatorzy bardzo wielu sekt powstałych w przeciągu kilkudziesięciu minionych lat oraz tych nowo powstających i cieszących się nadal sporym zainteresowaniem.

Analiza głównych pojęć

Sekta rozumiana będzie jako „grupa wyznawców, zwykle otaczająca charyzmatyczną postać przywódcy; sekta różni się od Kościoła lub ruchu religijnego izolacją, dokładnym wykonywaniem przez wyznawców obowiązków płynących z doktryny i nakazów lidera oraz ostrą selekcją członków”⁴⁶.

Agitatorzy sekt w ramach działalności werbunkowej posługują się różnymi metodami psychomanipulacji, której głównym celem jest pozyskanie w jak najkrótszym czasie, jak największej liczby nowych wyznawców. Zwerbowane osoby poddawane są dalszej manipulacji psychologicznej, poprzez którą dąży się do przewartościowania ich sfery aksjonormatywnej, a także do tego by za jedynie słuszne i prawdziwe przyjmowały to, co przekazuje im grupa w której się znaleźli oraz by wzbudzić w nich postawę sprzeciwu i pogardy do dotychczasowego stylu życia, jak również skłonić do zerwania więzi z rodziną i

⁴⁶ *Popularna Encyklopedia Powszechna* (1997), T. XVI, Red: J. Pieszcachowicz, Kraków, Wyd. FOGRA, s. 157.

znajomymi. Przywódcy sekt użyją wszelkich możliwych środków dla osiągnięcia swoich „wyższych” celów.

Działalność sekt, zwłaszcza destrukcyjnych, może doprowadzić do zaburzeń prawidłowego funkcjonowania ludzkiego organizmu i spowodować utratę zdrowia fizycznego i psychicznego. Osoby, które zostały zwerbowane narażone są także na szereg innych zagrożeń.

Wyniki badań własnych

W ramach przeprowadzonych przeze mnie badań⁴⁷ mających na celu poznanie i porównanie opinii polskich oraz rosyjskich nauczycieli na temat zjawiska społecznego jakim są sekty, respondenci w jednym z kilkunastu ankietowych pytań poproszeni zostali o wskazanie jaki jest ich zdaniem poziom zagrożenia wśród przykładowo podanych niebezpieczeństw.

Zdaniem zdecydowanej większości respondentów zagrożenia te występują na bardzo wysokim lub wysokim poziomie. Wśród tych niebezpieczeństw, manipulowanie człowiekiem, zostało uznane łącznie przez 100% nauczycieli *polskich* i 93% nauczycieli *rosyjskich* za zagrożenia o bardzo wysokim i wysokim poziomie występowania. Możliwość pojawienia się zmian w psychice za zagrożenie o bardzo wysokim i wysokim poziomie występowania uznało 90% respondentów *polskich* i 96% respondentów *rosyjskich*. Pozostałe odpowiedzi uzyskane od poddanych badaniu nauczycieli przedstawione zostały w tabeli poniżej.

Manipulacja, jako podstawowe narzędzie werbunku i uzależniania jest świadomym, zaplanowanym i mającym swój konkretny cel działaniem. Osoba wywierająca wpływ na inną osobę w sposób przemyślany wykorzystuje wiedzę na temat mechanizmów rządzących zachowaniem się ludzi w społeczeństwie. Manipulator stara się tak pokierować zachowaniem osoby, aby w żadnym momencie nie dać jej możliwości poczucia, że stała się celem czyjegoś oddziaływania⁴⁸.

Tomasz Maruszewski za manipulację uznaje „kontrolowanie ludzkich myśli, sterowanie emocjami czy działaniami. Manipulacja jest więc formą zamierzonego wywierania wpływu na drugą osobę czy grupę tak, aby podejmowała w sposób nieświadomy działania zaspakajające potrzeby manipulatora”⁴⁹. Manipulacja umysłowa nazywana jest także uwarunkowaniem psychicznym lub praniem mózgu (ang. brainwashing). Jean-Marie Abgrall powołując się na słowa Edwarda Huntera – twórcy terminu brainwashing, tłumaczy, że celem prania mózgu jest „radykalna modyfikacja ducha w taki sposób, że jednostka staje się żywą marionetką, ludzkim robotem, nie uzewnętrzniając swego makabrycznego stanu wewnętrznego. Manipulacja ta służy stworzeniu mechanizmu złożonego z ciała i krwi, wyposażonego w nowowierzenia i nowy proces myślenia, zaszczerpione w zniewolonym ciele”⁵⁰. Takim sposobem z wielu jednostek utworzona zostaje grupa społeczna, która prezentuje nienaturalnie wytworzony stosunek do otaczającego ich świata materialnego i pozamaterialnego.

Szukając odpowiedzi o przyczyny akcesu do grup określanych mianem sekty, Tadeusz Paleczny podjął próbę typologicznego ujęcia modelu osobowości osób wstępujących do sekt. Autor wyróżnia pięć typów osobowości:

1. Osobowość eskapistyczną reprezentują osoby chcące uciec od trudności życia w rzeczywistości, która ich przytłacza i sprawia wiele kłopotów o różnorodnym podłożu. Dla tych osób grupa ma być „bunkrem” chroniącym przed ich obawami, ma być facylitatorem na drodze do odzyskania utraconej bądź częściowo ograniczonej podmiotowości i tożsamości. Grupa ma im zastąpić to, czym w normalnych warunkach powinna być rodzina oraz przyjaciele;

2. Osobowość poszukująca, nazywana też eksperymentującą. Ten typ osobowości charakterystyczny jest dla osób mających wpisany w siebie imperatyw poznawczy. Przez swoją ciekawość przystępują do różnych grup i prowadzą swojego rodzaju „degustacje” w celu sprawdzenia, przekonania się, która z nich będzie spełniać ich oczekiwania i pozwoli na odnalezienie sensu życia;

3. Osobowość wahająca się – charakteryzuje ludzi pełnych niepokoju i lęku na tle egzystencjalnym. To osobowość pozbawiona pewności siebie, wypełniona bojaźnią o nie do końca znanym motywie jej występowania. Skłania ona ludzi do poszukiwania ujścia dla dokuczających im lęków i obaw przez co są gotowi do przyjęcia oferty „pomocy” ze strony sekty. Nie należy zapominać, że istnieje niebezpieczeństwo pogłębienia się negatywnych stanów emocjonalnych u tych ludzi, a przez to może dojść do poważnych zaburzeń zdrowia psychicznego;

4. Osobowość autorytarna – czyli poszukująca oparcia, bezpieczeństwa i pewności. Są to osoby chętnie dające sobą kierować, wyrażające zadowolenie z faktu, że ktoś za nich podejmuje decyzje. Uważają,

⁴⁷ Badania ankietowe przeprowadzone zostały wśród dwóch trzydziesto osobowych grup nauczycieli z Powiatu Żywieckiego i Pietropawłowska Kamczackiego. Zob. K. Misik (2006), *Analiza porównawcza wiedzy i opinii na temat nowych ruchów religijnych oraz deklarowanych wobec nich postaw wśród polskiej i rosyjskiej młodzieży szkolnej i nauczycieli*. Praca magisterska, promotor dr hab. Prof. dr hab. T. Senko, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

⁴⁸ Por. T. Maruszewski, E. Ściagała, (1999), *Nasze wyprane mózgi Łowców*, „Charaktery”, nr 7. W: M. Gajewski, (2009), *Sekty i nowe ruchy religijne*, Kraków, Wyd. SALWATOR, s. 93.

⁴⁹ Tamże, s. 93.

⁵⁰ J. M. Abgrall, (2005) *Sekty. Manipulacja psychologiczna*, Gdańsk, Wyd. GWP., s. 26.

że zasada podporządkowania przyczynia się do zachowania porządku i harmonii w świecie. Ludzie o takim typie osobowości bardzo łatwo ulegają manipulacji – również tej prowadzonej przez sekty.

5. Osobowość marzycielsko-utopijna – cechuje osoby idealizujące otaczającą rzeczywistość, co czynione jest poprzez myślenie i działanie w irracjonalny sposób. W stosunku do takich osób oferta sekty nie musi być dobrze przygotowana i reklamowana by została „kupiona”⁵¹.

Rodzaj posiadanej osobowości bardzo często warunkuje przebieg konwersji i daje manipulatorom możliwość przygotowania odpowiedniej strategii całego procesu, który uwzględnił będzie rodzaj zabiegów, stopień natężenia oraz ramy czasowe ich stosowania. Z reguły konwersja, to proces powolny, dokonujący się na przestrzeni kilku miesięcy, a bywa, że nawet lat. Zdarzają się sytuacje – co należy do rzadkości – w których do konwersji dochodzi w sposób nagły i gwałtowny⁵². Taka nagła przemiana może jednak rodzić wątpliwości co do jej trwałości.

Naukowcy zajmujący się problematyką manipulacji w sektach dzielą proces konwersji na poszczególne etapy. Przykładowo, Margaret Singer wyodrębnia trzy etapy indoktrynacji: *proces demontażu* – w trakcie którego dochodzi do ataku na tożsamość zwerbowanej osoby, podejmowane są działania mające na celu powstanie aury sprzyjającej wewnętrznemu uspokojeniu i wyciszeniu oraz zapoczątkowuje proces polegający na zdradzie samego siebie co ma doprowadzić do punktu załamania, a to stanowi z kolei moment zwrotny postępowania ponieważ rekrut wyrzeka się wszystkiego co było związane z jego dotychczasowym życiem, a za jedynie słuszną i prawdziwą uznaje sektę, jej naukę, a także sposób postępowania; *proces identyfikacji* pomagał sekcie w stosowaniu systemu kar i nagród – karaniu dawnej tożsamości, a nagradzaniu i kontrolowaniu na nowo kształtującej się tożsamości; *stadium odrodzenia się* jest ostatnim krokiem na drodze konwersji, który doprowadza do śmierci wcześniej posiadanej tożsamości i «odrodzenie się» adepta jako członka sekty⁵³.

Agitator chcąc osiągnąć jak najlepsze efekty swojej werbunkowej misji musi maksymalnie trafnie zaplanować swoje działania i dobrać odpowiednie narzędzia, które będzie wykorzystywał w rozpoczętej przez siebie psychologicznej grze. Na samym początku następuje zbliżenie i próba zyskania mandatu zaufania u werbowanej osoby. Pierwsza wymiana zdań i spojrzeń będzie w znacznej mierze decydować o dalszym rozwoju sytuacji i osiągnięciu zamierzonego celu. Od tej chwili uruchomiony zostaje mechanizm składający się z różnych technik manipulacji i agitacji.

Jedną z wielu technik wykorzystywanych na początkowym etapie konwersji jest *bombardowanie miłością* (*love bombing*). Jak sama nazwa sugeruje metoda ta polega na uderzaniu w osobę bodźcem miłości, serdeczności, troski co ma wywołać wrażenie pełnej akceptacji nowej osoby i okrycia jej płaszczem bezpieczeństwa. Sekta maksymalizuje swoje wysiłki by w jak największym stopniu dać odczuć nowej osobie, że jest dla niej o wiele bardziej atrakcyjna niż dotychczasowe środowisko rodzinne, koleżeńskie, rówieśnicze itp. Sekta na tym etapie stosuje również zasadę bezinteresownej dobroczynności ofiarując praktycznie wszystko i nie oczekując, a raczej nie dając poznać, że oczekuje czegoś w zamian. W wyniku konfrontacji dwóch rzeczywistości – świata codziennych trudności i tego co przytłaczało ze światem idylli, błogostanu – dochodzi do sytuacji, w której ludzie uzależniają się od takiej „fajnej” atmosfery przez co stają się bardziej podatni na dalszą manipulację, a mniej zdolni do uruchomienia mechanizmów obronnych, które zostały w znacznym stopniu osłabione⁵⁴.

Proces manipulacji rozpoczynany jest także przez zastosowanie techniki *flirty fishing*. Polega ona na zorganizowaniu i takim zaaranżowaniu „przypadkowego” spotkania w celu nawiązania bliższego kontaktu, aby mógł być on nadal utrzymywany np. przez kontakt listowny, który po jakimś czasie ma się przerodzić w bezpośrednie serie spotkań o charakterze flirtu połączonego z wzajemną lekturą specjalnie dobranych tekstów i dyskusją na ich temat⁵⁵. Taka strategia może być stosowana na przykład przez sekty, które erotykę traktują jako środek ku transcendencji. Z badań prowadzonych przez Martę Zimniak-Hałajko wynika, że „w sposób szczególny wykorzystują tę drogę realianie i moniści; w ruchach o tradycji celibatycznej (Brahma Kumaris, Misija Czaitanii) transgresyjny charakter erotyki przeniesiony zostaje w sferę kontaktu z bóstwem”⁵⁶.

Kolejnym etapem jest nawrócenie, które stanowi kulminacyjny punkt procesu asymilacji w sekcie. W tej chwili nowa osoba nie posiada już argumentów mogących niwelować różnice między normami poprzedniego życia, a tymi proponowanymi przez sektę. Zostanie nawrócona, ale musi pójść na kompromis

⁵¹ T. Paleczny (1998), *Sekty. W poszukiwaniu utraconego raju*, Kraków, Wyd. Universitas, s. 117-123. W: D. Sikorski, S. Bukalski (2004), *Sekty. Destrukcyjne grupy kultowe*, Lublin, Wyd. „Gaudium”, s. 67-69; por. także M. Gajewski (2008), *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania kształtowania się tożsamości adeptów grup kultowych*. W: *Sekty jako problem współczesności*, Red.: P. T. Nowakowski. Mysłówce, Agencja Wydawniczo-Reklamowa Omnidium, s. 36-37.

⁵² M. Romańczuk-Grącka (2008), *Kryminologiczne aspekty sekt destrukcyjnych*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 113.

⁵³ M. Romańczuk-Grącka (2008), *Kryminologiczne aspekty...*, s. 113.

⁵⁴ S. Hassan (1997), *Psychomanipulacja w sektach*, Łódź, s. 80-81. W: M. Romańczuk-Grącka (2008), *Kryminologiczne aspekty sekt destrukcyjnych*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 113.

⁵⁵ A. Zwoliński (1996), *Anatomia sekty*, Wyd. „Gotów”, Kraków, s. 169. W: M. Romańczuk-Grącka (2008), *Kryminologiczne aspekty...*, s. 99.

⁵⁶ M. Zimniak-Hałajko (2003), *Raj oswojony. Antropologia nowych ruchów religijnych*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk, s. 192.

między historią swojego życia, a tym co związane z przeszłością w sekcie. Od nowej osoby oczekuje się jeszcze udowodnienia swojego całkowitego oddania grupie, a najlepszą na to metodą jest rozpoczęcie werbowania innych⁵⁷.

Sam fakt nawrócenia adepta wiąże się z wymogiem zaakceptowania wszystkich zobowiązań wynikających z ideologii sekty i podejmowanych przez nią działań. Ma to polegać na zamianie całego przeszłego i na dodatek złego życia, na wspaniałą przyszłość, której gwarantem ma być oddanie się grupie i życie w harmonii z jej członkami. Dlatego, adeptów skłania się do porzucenia celów możliwych do osiągnięcia w nieodległej przyszłości, na przykład rezygnacja z edukacji szkolnej na rzecz kursów i wykładów prowadzonych wewnątrz sekty. Ostateczne podjęcie zobowiązań, to dotarcie do punktu, w którym następuje bezkrytyczne zobowiązanie wobec guru⁵⁸.

Jak już zostało wspomniane, dzięki nawróceniu adepci otrzymują nową tożsamość. Zdaniem Jean-Marie Abgrall „grupa potwierdza to podczas ceremonii chrztu, wręczenia dyplomów lub przekazywania przez mistrza albo przełożonego wykazu obowiązków. Jednocześnie wymagana jest ponowna akceptacja reguł panujących w sekcje oraz podjęcie konkretnych działań lub transakcji, co jest potwierdzane złożeniem przysięgi. (...) Wszelkie przeżycia psychotyczne będą odbierane przez sektę jako znak podążania adepta «drogą prawdy»”⁵⁹.

Indoktrynacja zazwyczaj przybiera postać indywidualnych rozmów lub uczestnictwa w zbiorowych wykładach. Często stosowane są posty, a także ograniczanie czasu przeznaczanego na sen. Zdarza się, że w stosunku do adeptów stosowany jest okresowo całkowity zakaz snu. Członkowie grupy za zwyczaj gromadzą się na niewielkiej powierzchni. Czas wypełniony jest w ten sposób, by nikt nie miał możliwości na osobistą krytyczną refleksję nad tym co czyni. Wolny czas wypełnia także działalność agitacyjna, marketingowa, a także pozyskiwanie środków pieniężnych⁶⁰. W wyniku ciągłej kontroli, różnych zobowiązań i bezgranicznemu posłuszeństwu, rzeczywistość życia w sekcje co raz bardziej odbiega od tej, z którą członek sekty spotkał się na początku. Niepostrzeżenie nastąpiło odwrócenie ról – już nie on jest w centrum uwagi, otoczony miłością, szacunkiem i zrozumieniem tylko jego przełożeni z postacią guru na czele.

Wszystkie działania podejmowane przez sektę zmierzają do uczynienia z osoby werbowanej adepta w pełni poddanego sekcje. W tym celu stosuje się szereg technik manipulowania człowiekiem. Na niektóre z nich zwrócona została uwaga powyżej. Nie należy zapominać, że każda z nich może w większym lub mniejszym stopniu powodować poważne konsekwencje dla zdrowia psychicznego, fizycznego, a także społecznego.

Mariusz Gajewski zwraca uwagę, że konsekwencje w zakresie zdrowia psychicznego polegają najczęściej na naprzemiennym ujawnianiu się uczucia radości i smutku, co doprowadza osobę do stanów depresyjnych; występowanie częstych stanów lękowych i ciągłego niepokoju o swoje dziś i jutro. Osobowość ulega zmianie przez co człowiek uwalnia się na uwagi kierowane do niego i grupy, w której przebywa. Często dochodzi do rezygnacji z tego co było treścią jego dotychczasowego życia – własne „ja” zostaje zastąpione przez „my” – istotna staje się tylko grupa. Wszystkie decyzje podporządkowane są ocenie grupy. Występuje poczucie wyeliminowania, izolacji, braku koncentracji oraz poczucie zagubienia. Brak umiejętności radzenia sobie z zadaniami jakie stawia przed każdym z nas codzienne życie powoduje ucieczkę przed rzeczywistością⁶¹.

Najczęstsze niekorzystne zmiany w zdrowiu fizycznym adeptów wynikają ze stosowania częstych postów i diet prowadzących do nadmiernego obniżenia wagi ciała, co wraz z częstym brakiem snu powoduje osłabienie odporności organizmu. Niebezpieczne dla zdrowia jest również zaprzestanie leczenia i przyjmowania lekarstw z powodu konwersji do sekty. Bardzo niebezpieczne są także samookaleczenia. Niestety nie brakuje przykładów na to, że zwiążanie z sektą może doprowadzić nie tylko do utraty zdrowia, ale i życia.

Obok powyżej wymienionych bardzo ważne są również konsekwencje społeczne. Należą do nich między innymi problemy związane z życiem rodzinnym, obowiązkiem szkolnym, miejscem pracy. Członek sekty traci umiejętność normalnego życia w społeczeństwie. Dochodzi do izolacji i odrzucenia starych znajomości i przyjaźni w celu nawiązania nowych⁶². Ogólnie przyjęte normy społeczne zastąpione zostają normami narzuconymi przez przywódców sekt.

W celu uniknięcia uogólnień należy zaznaczyć, że nie wszystkie sekty powodują tak wiele bardzo poważnych konsekwencji dla życia ich członków. Najbardziej niebezpieczne są sekty o charakterze destruktywnym.

⁵⁷ J. M. Abgrall, (2005), *Sekty. Manipulacja psychologiczna*, Gdańsk, Wyd. GWP., s. 115.

⁵⁸ Tamże, s. 115.

⁵⁹ Tamże, s. 115.

⁶⁰ D. Sikorski, S. Bukalski (2004), *Sekty. Destrukcyjne grupy kultowe*, Lublin, Wyd. „Gaudium”, s. 115-116.

⁶¹ M. Gajewski, (2009), *Sekty i nowe ruchy religijne*, Kraków, Wyd. SALWATOR, s. 103-104.

⁶² Tamże, s. 103. Zob. także, M. Romańczuk-Grącka (2008), *Kryminologiczne aspekty...*, s. 132-146.

Należy jednak pamiętać, że osoba wstępująca do sekty najczęściej nie wie z jaką grupą ma do czynienia lub nie daje się jej tego poznać przez zastosowanie wspomnianych powyżej metod manipulacji.

Działalność sekt w mniejszym lub większym stopniu prowadzi do zmiany osobowości i tożsamości człowieka, a więc do przejścia od starych do nowych form zachowania, od starej do nowej hierarchii wyznawanych zasad i przestrzeganych norm społecznych.

Istnieje ciągła potrzeba badania przyczyn, dzięki którym sekty nadal cieszą się dużym zainteresowaniem oraz tego na ile skuteczność ich działalności werbunkowej wynika z stosowanych metod manipulacji, a na ile z osobowości i stanu zdrowia – zwłaszcza psychicznego – osób werbowanych. Im większa będzie wiedza na ten temat, tym większa będzie szansa na przygotowanie skuteczniejszych działań profilaktycznych i leczniczych.

Paradoksalnym może wydać się stwierdzenie, że pod pewnymi względami powinniśmy brać przykład z przywódców sekt i ich adeptów. Mówiąc to, mam na myśli ich zaangażowanie i wytrwałość w realizacji zleconych im zadań. Koniecznym jest aby nasza determinacja była silniejsza, albo przynajmniej tak samo silna. Tylko wówczas możemy z większym prawdopodobieństwem i optymizmem spodziewać się sukcesu podjętych działań, mających za zadanie odwrócenie sytuacji w ten sposób, aby obecny czy były członek sekty zmienił się z „nowej osoby” na „starą osobę”, czyli taką, która była wtedy, kiedy w naturalny sposób funkcjonowała w normalnym życiu społecznym.

Bibliografia

1. Abgrall J. M. (2005), *Sekty. Manipulacja psychologiczna*, Gdańsk: Wyd. GWP, 264 s.
2. Gajewski M. (2009), *Sekty i nowe ruchy religijne*, Kraków: Wyd. SALWATOR, 353 s.
3. Popularna Encyklopedia Powszechna, (1997), t. XVI. Red.: J. Pieszczachowicz. Kraków: Wyd. Fogra.
4. Romańczuk-Grącka M. (2008) Kryminologiczne aspekty sekt destrukcyjnych, Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego, 333 s.
5. Sekty jako problem współczesności (2008), Red.: Nowakowski P. T. Mysłowice: Agencja Wydawniczo-Reklamowa Omnidium, 194 s.
6. Sikorski D., Bukalski S. (2004), *Sekty. Destrukcyjne grupy kultowe*, Lublin: Wyd. „Gaudium”, 226 s.
7. Zimniak-Hałajko M. (2003), *Raj oswojony. Antropologia nowych ruchów religijnych*, Gdańsk: Wyd. słowo/obraz terytoria, 404 s.

ЭМПАТИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Хуцкая О.А. г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье проанализирована эмпатия. Автор рассматривает ее как фактор обуславливающий успешность копинга стрессовых ситуаций. Эмпирические данные позволяют утверждать о тенденциях показателей эмпатии среди юношей и девушек.

Ключевые слова: эмпатия, копинг, эмпатийное понимание «социальный интеллект».

Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность. Такой важнейшей способностью выступает социальный интеллект. Развитие социального интеллекта личности рядом авторов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский) понимается как самодвижение в системе отношений с другими людьми и является необходимым условием существования самой личности.

Основываясь на концепции А.В. Петровского о подходах к развитию личности, выделяют два подхода к развитию социального интеллекта учащихся юношеского возраста: первый – собственно психологический: что уже есть у развивающейся личности и что может быть в ней сформировано в данной конкретной социальной ситуации развития; второй – собственно педагогический: что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала социальным требованиям. В рамках этого подхода деятельность всегда выступает как ведущая для развития личности, опосредуя ее отношения с социальной средой, ее общение с окружающими, конституируя «социальную ситуацию развития».

Выделяют следующие источники развития социального интеллекта: а) *жизненный опыт* включает интериоризированные нормы и ценности конкретной общественной среды; б) *искусство, эстетическая деятельность* двусторонне обогащает человека: как в роли творца, так и в роли воспринимателя произведения искусства; в) *общая эрудиция* – это запас достоверных и систематизированных гуманитарных знаний, относящихся к истории и культуре человеческого общения, которыми располагает данный индивид.

Следует отметить, что интеллектуальное и личностное развитие становится в юношеском возрасте осознанным процессом. Но, тем не менее, неясно как личность развивает и использует со-

циальный интеллект в период своего становления. Развитие социального интеллекта связано как с возрастом, так и с уже сложившимися характерологическими особенностями личности и основано на ее способностях к пониманию условий социальной среды. Характеризуя концепцию социального интеллекта, можно выделить три группы описывающих его критериев: *когнитивные, эмоциональные и поведенческие*. Одной из характеристик эмоционального критерия является сопереживание, т.е. способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм).

Эмоциональная отзывчивость на переживания других, называемая в психологии эмпатией, относится к высшим нравственным чувствам. Эмпатия, в форме сочувствия или сопереживания, связана с умением человека «проникать» в чувственный мир других. В разнообразных жизненных ситуациях эмоциональный отклик зависит от адекватности восприятия переживаний людей и эмоций животных, а также от представления о вызвавших их причинах. Такая отзывчивость становится побудительной силой, направленной на оказание помощи.

Значение эмпатии как характеристики социального интеллекта, обуславливающего успешность копинга стрессовых ситуаций мало изучено. И перед нами стоит задача оценки и развития данного свойства личности.

Исследовательская работа осуществлялась с помощью стандартизированного самоотчета «Диагностика социальной эмпатии».

Предложенная методика позволяет анализировать степень эмоциональной эмпатии. Опросник составлен А. Меграбьеном и К. Эпштейном. С позиции авторов, эмоциональная эмпатия представляет собой сопереживание человека в отношении к другому лицу. Сопереживание – это переживание тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним.

На момент диагностики поведение юношей и девушек различалось. Эмоциональные реакции были более очевидными: вначале некое оживление, сменяющееся задумчивостью, погруженность в собственный мир. Во время беседы они были более открытыми, вспоминая некоторые моменты своей жизни, четко описывали собственные чувства и переживания, вспоминали детали и примеры, когда-то имевшие место. Юноши, в основном, вели себя более скрыто. Старались, не вдаваясь в подробности, привести наглядные примеры. Эмоциональные реакции были не такими яркими, как у девушек. Юноши, тем не менее, проявляли больший интерес к проблеме конструктивных копинг-стратегий, задавая вопросы. На наш взгляд, наблюдаемые различия отношений к исследованиям со стороны юношей и девушек вызваны рядом психологических причин и стереотипов поведения.

В исследуемой нами выборке наблюдаются следующие показатели эмпатических тенденций: среди девушек у 60% Иэ (индекс эмпатичности) находится в пределах средних значений, у 20% Иэ – высокие значения и у 20% (4 девушки) наблюдается низкий уровень эмпатии. У юношей несколько иные результаты: средний Иэ у 70% опрошенных, у 10% показатели Иэ находятся в пределах низких значений, у 20% – высокий Иэ.

Существует представление и о том, что эмпатия — это перцептивное действие, которое связано с осознанием уникальной неповторимости другого человека. Ряд авторов исходит из того, что эмпатия может быть понята как эмоциональный отклик на состояние другого человека. Эмпатия исследуется и как механизм межличностного познания, который осуществляется через идентификацию, заражение, проекцию, моторное подражание.

Обычно в психологической литературе применяется много уточняющих терминов для описания явления эмпатии. Выстраивается подчас целый ряд синонимов: эмпатия, эмпатическое взаимодействие, эмпатийные реакции, эмпатийные способности, альтруизм, просоциальное поведение, социальная сензитивность и т. п.

Способность к *эмпатийному пониманию* у разных людей различна. Одни люди лучше «чувствуют» окружающих, с полуслова понимая твое состояние, иногда даже не нужно ничего говорить. Другие не могут понять тебя, даже если ты прямым текстом говоришь о своих переживаниях — они как будто слышат только себя, а тебя — нет. Умение понимать эмоциональное состояние другого можно тренировать. Способность к *эмпатийному пониманию* у разных людей различна. Одни люди лучше «чувствуют» окружающих, с полуслова понимая твое состояние, иногда даже не нужно ничего говорить. Другие не могут понять тебя, даже если ты прямым текстом говоришь о своих переживаниях — они как будто слышат только себя, а тебя — нет. Умение понимать эмоциональное состояние другого можно тренировать.

Развитие эмоциональной отзывчивости зависит от многих факторов, среди которых: степень актуализации потребности в благополучии других людей, умение правильно «считывать» невербальную информацию о состоянии человека по их позе, мимике, жестам, интонациям голоса и т.п., а также от жизненного опыта, характера воспитания в семье, школе и жизненных условий.

В случае низкого уровня эмпатических тенденций важно проанализировать вышеобозначенные факторы и продумать мероприятия, позволяющие развить эмоциональную отзывчивость.

Внимание также следует обратить и на тех, кто имеет высокий уровень эмпатических тенденций, с коэффициентами 30-33, понаблюдать за особенностями отношений с ними товарищей по учебе. По нашим наблюдениям, которые подкрепляются исследованиями других авторов, выявлено, что эмоционально отзывчивых людей могут эксплуатировать эгоистически воспитанные лица, которые пользуются их добротой для реализации собственных целей. Особенно часто это наблюдается в конкурентном взаимодействии. Для эмоционально отзывчивых важно умение отстоять себя в условиях столкновения с эгоизмом, корыстолюбием других людей. Поэтому нужна программа выработки приемов эмоциональной защиты и дифференцированное отношение к соперникам.

На наш взгляд, очень важным и необходимым условием адаптации и социализации в условиях стресса является наличие и оказание поддержки в лице друзей, любимых, знакомых, родственников. Эмпатия, или сопереживание, как составляющий компонент социального интеллекта, - это необходимое качество, которое мы должны развивать у подрастающего поколения. Акт эмпатии может состояться только тогда, когда собеседник чувствует, что его понимают, видят, слышат. И это он может узнать по тому, как это выражают по мимике, пантомимике, жестам, не говоря уже о конкретных поступках. Такое представление об эмпатии раскрывает широкие возможности для развития эмпатии через обучение специальным способам понимания и выражения своего понимания другого человека.

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, мы разработали программу обучения социальной сети навыкам и умениям преодоления стрессовых ситуаций, развития эмпатии и преодоления эгоцентризма. Цель программы: оптимизация эмоционально-личностной и поведенческой сферы юношей и девушек на этапе копинга.

Экспериментальная выборка состояла из 12 человек, с которой проводилась работа.

Обучение формированию навыков проводилось в двух направлениях: совместные занятия направлены на развитие

- развитие эмпатии, понимание чувств, позволяющие видеть мир глазами другого;
- формирование безусловного положительного отношения без вынесения каких-либо моральных суждений.

Совместные занятия для юношей и девушек, были направлены на создание благоприятного климата отношений, развитие сплоченности, понимание эмоционального состояния друг друга, помощи и поддержки. Исходя из выше сказанного, для юношей и девушек, которые не всегда правильно ведут себя в стрессовых ситуациях, одной из главных жизненных задач должна быть выработка адаптивных стратегий и способов преодоления трудностей. Стрессы по своему происхождению социальны и поэтому, на наш взгляд, необходимым условием развития и закрепления адаптивного поведения в стрессовых ситуациях является работа в группе.

Составленная нами программа направлена на оптимизацию межличностных отношений юношей и девушек на этапе копинга. Она является необходимым условием на пути эффективного преодоления стрессовых ситуаций, закрепления навыков адаптивного поведения, как для юношей, так и для девушек.

Программа строилась на создании ведущим благоприятных условий для работы тренинговой группы, ознакомлении участников с основными принципами работы тренинговых групп. Тренер должен быть другом, понимающим, доброжелательным и, главное, способным помочь каждому участнику стать самим собой и другим. Ведущий только помогает, всю основную работу над собой делает сам участник. Тренеру нельзя подчеркивать свое психологическое превосходство в знаниях по проблеме. Ведущий должен помогать группе и каждому участнику в работе над собой. Предложенная нами программа, конечно же, не идеальна. Могут возникнуть в некоторые изменения в проведении с учетом социально-психологических особенностей участников группы.

В исследуемой нами выборке наблюдались следующие показатели эмпатических тенденций: среди девушек у 80% Иэ находится в пределах средних значений, у 20% Иэ – высокие значения. У юношей несколько иные результаты: средний Иэ у 70% опрошенных, у 30% высокий Иэ.

По результатам итоговой беседы мы выявили следующее:

Было выявлено, что 58,1% клиентов указало на снятие эмоционального напряжения, контроля эмоциональных реакций во время переживания стресса. 83% включенных в исследование отметили развитие таких социально значимых качеств как эмпатии, искренности, уважения и понимания других, желания помочь переживающим стресс. Среди испытуемых 58,1% респондентов с помощью данной программы осознали наличие сильных сторон своей личности.

По результатам исследования 83% юношей и девушек указали на создание убеждение важности умения произвольно контролировать и регулировать свое настроение. Как отметило 91,3% испытуемых, сформировано представление о том, что поведение человека - не только результат внешних обстоятельств, но и его собственных усилий. 74,7% участвующих в работе программы ука-

зали на необходимость развития навыков сознательного и целенаправленного переключения внимания с отрицательного эмоционального состояния на положительное. Большинство опрошенных студентов указало на необходимость поддержки со стороны в период совладания, на развитие способности вырабатывать сознательную положительную установку на принятие действительности (неприятных неотвратимых событий, если таковые случаются).

Таким образом, процесс эмпатии может состояться только тогда, когда собеседник чувствует, что вы его понимаете, видите, слышите. И это он может узнать по тому, что вы говорите, делаете, по вашей мимике, пантомимике, жестам, не говоря уже о конкретных поступках. Такое представление об эмпатии раскрывает широкие возможности для развития её через обучение специальным способам понимания и выражения своего понимания другого человека.

По определению, нельзя испытывать эмпатию по отношению к воображаемому, а не реальным людям: сопереживать можно лишь при условии реальных переживаний другого человека; переживание эмпатии не тождественно интерпретации поведения.

Список цитированных источников

1. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). Июль—сентябрь. С. 4-10.
2. Фопель, К. На пороге взрослой жизни: психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество / К. Фопель / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2008. – 184с.
3. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, изменение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 11-29.
4. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. —288 с.

РАСХОЖДЕНИЕ В ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ КАК ПРИЧИНА ОТВЕРЖЕНИЯ ИНДИВИДА ГРУППОЙ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Комлёнок Н.М., г.Витебск, Беларусь

Резюме: статья посвящена рассмотрению различия в иерархии ценностей старшеклассников с различными социометрическими статусами. Предполагается, что расхождение в ценностных ориентациях является одной из психологических детерминант стигматизации индивида в группе. Исследованы иерархии ценностей старшеклассников и проанализированы различия в них в зависимости от пола и социометрического статуса. Выявлено, предпочтение каких терминальных и инструментальных ценностей обеспечивает популярность и отвержение старшеклассника в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: старший школьный возраст, ценностные ориентации, социометрический статус, психологическая детерминанта стигматизации.

Введение

Старший школьный возраст это период активной подготовки к вхождению во взрослую жизнь [3], [6], [17], [18]. Это время личностного, социального, профессионального самоопределения, в результате которого юноша или девушка начинают понимать себя, свои возможности, своё место и назначение в жизни [3], [5], [15], [17], [19]. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, играют в этом возрасте важную роль, удовлетворяя потребность в личностном самоопределении и становлении мировоззрения [6], [17]. Эти же потребности могут быть частично удовлетворены за счёт дискриминации представителей аут-групп. Отвергая кого-либо, старшеклассник встаёт перед необходимостью объяснить самому себе или окружающим своё поведение; это стимулирует его самоопределение [4].

Г.Оллпорт (1954) утверждал, что ценностные ориентации (personal values) являются важнейшими категориями, которые служат интеграции личности, обеспечивают её полноценное и осмысленное существование и вместе с тем могут быть предпосылкой для предубеждений и дискриминации тех, кто не разделяет наши ценности [11]. Известно, что в основе предубеждений (и дискриминации, отвержения как их поведенческого компонента) лежит множество причин – исторические, социокультурные, психодинамические, ситуационные, феноменологические [1], [2], [7], [10], [12], [13], [14], [16], [19]. Наше исследование было направлено на то, чтобы выяснить, насколько велика доля расхождения в ценностных ориентациях среди причин предубеждений и дискриминации.

Таким образом, целью исследования было изучение расхождения в ценностных ориентациях отверженного ученика и его одноклассников.

Задачи исследования: 1. Выявить иерархию терминальных и инструментальных ценностей старшеклассников как социально-психологической группы. 2. Проследить сходства и различия в ценностных ориентациях учеников с разным социометрическим статусом.

Предмет исследования: взаимосвязь расхождения в ценностных ориентациях индивида и группы и низкого социометрического статуса.

Объектом исследования выступили ученики 9-11 классов СШ № 39 г.Витебска, 189 человек.

В качестве *методов исследования* использовались социометрия, адаптированная методика исследования ценностных ориентации М.Рокича, компьютерные методы статистического анализа данных (с использованием программного комплекса SPSS: описательная статистика, корреляционный анализ Спирмена, Т-тест).

Гипотеза: существует значимое различие между ценностными предпочтениями индивида, имеющего статус отверженного в группе и средними групповыми значениями по ценностным предпочтениям.

Описание исследования

На основании описательной статистики было установлено, что у исследованной выборки старшеклассников терминальные ценности находятся в следующей иерархии:

1. здоровье (40,7% старшеклассников поставили на первое место);
2. свобода (на первом месте по значимости для 21,7% старшеклассников);
3. любовь (10,1%);
4. семейная жизнь (8,5%);
5. уверенность в себе (4,8%) и друзья (4,8%);
6. материально обеспеченная жизнь (2,1%);
7. общественное признание, активная жизнь, жизненная мудрость (по 1,6%);
8. развлечения (1,1% предпочтений);
9. интересная работа, творчество, развитие (по 0,5%).
10. познание, счастье других, продуктивную жизнь, красоту природы и искусства никто из старшеклассников не поставил на первое место (0%).

Инструментальные ценности исследованные старшеклассники расположили в следующем порядке:

1. независимость (22,8% старшеклассников поставили эту ценность на первое место);
2. воспитанность (14,3% отдали приоритет);
3. честность (12,7%);
4. образованность (10,6%);
5. жизнерадостность (8,5%);
6. твёрдая воля (5,8%);
7. ответственность (3,7%);
8. аккуратность (3,2%);
9. непримиримость к недостаткам, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения и терпимость получили по 2,6% предпочтений у старшеклассников.
10. эффективность в делах (2,1%);
11. высокие запросы, широта взглядов, чуткость (по 1,6%);
12. самоконтроль (1,1%);
13. исполнительность (0,5%).

Эти данные являются усреднёнными, и имеются различия в иерархиях ценностей как между классами, группами старшеклассников по полу и социометрическому статусу, так и между отдельными учениками.

Рассмотрим различия в ценностных предпочтениях между девушками и юношами.

Таблица 1. Сравнение терминальных ценностей девушек и юношей

Девушки (n=119)				Юноши (n=70)			
Ранг	Название ценности	Сред. знач.	Станд. отклон.	Ранг	Название ценности	Сред. знач.	Станд. отклон.
1.	здоровье	3,05	3,097	1.	здоровье	3,40	3,201
2.	друзья	5,24	3,129	2.	свобода	5,11	4,977
3.	любовь	5,48	4,254	3.	друзья	5,71	3,826
4.	свобода	6,24	4,479	4.	любовь	6,63	3,946
5.	уверенность в себе	6,30	3,707	5.	семейная жизнь	6,83	4,459
6.	семейная жизнь	6,52	4,599	6.	материально обеспеченная жизнь	7,29	4,243

7.	материально обеспеченная жизнь	8,27	4,573	7.	уверенность в себе	8,06	4,442
8.	интересная работа	9,15	3,623	8.	интересная работа	9,03	4,188
9.	общественное признание	9,91	3,945	9.	развитие	9,19	4,023
10.	активная жизнь	10,45	3,485	10.	активная жизнь	10,13	4,021
11.	развитие	10,74	4,287	11.	общественное признание	10,74	4,363
12.	жизненная мудрость	11,39	4,997	12.	жизненная мудрость	10,80	4,183
13.	познание	11,76	4,109	13.	развлечения	10,83	4,700
14.	развлечения	11,82	4,092	14.	познание	11,20	3,914
15.	продуктивная жизнь	12,19	3,814	15.	продуктивная жизнь	11,87	3,761
16.	творчество	13,34	3,894	16.	счастье других	14,27	3,468
17.	счастье других	13,38	4,190	17.	творчество	14,59	3,899
18.	красота природы и искусства	15,49	3,181	18.	красота природы и искусства	15,37	3,401

Таблица 2. Сравнение инструментальных ценностей девушек и юношей

Девушки (n=119)				Юноши (n=70)			
Ранг	Название ценности	Сред. знач.	Станд. отклон.	Ранг	Название ценности	Сред. знач.	Станд. отклон.
1.	независимость	6,66	5,219	1.	воспитанность	6,13	5,099
2.	честность	6,72	4,571	2.	независимость	6,29	5,206
3.	образованность	6,96	4,786	3.	образованность	6,86	4,345
4.	воспитанность	6,97	4,666	4.	жизнерадостность	7,17	4,520
5.	жизнерадостность	6,99	4,888	5.	ответственность	8,03	4,479
6.	ответственность	7,82	4,126	6.	честность	8,24	5,207
7.	смелость в отстаивании мнения	8,03	4,913	7.	твёрдая воля	8,26	4,883
8.	твёрдая воля	8,08	4,934	8.	аккуратность	9,01	5,347
9.	аккуратность	9,55	4,412	9.	рационализм	9,51	4,074
10.	чуткость	9,55	4,586	10.	смелость в отстаивании мнения	9,73	4,403
11.	рационализм	9,62	4,570	11.	самоконтроль	9,80	4,692
12.	самоконтроль	10,06	4,616	12.	исполнительность	10,19	4,447
13.	терпимость	10,28	4,783	13.	эффективность в делах	10,24	4,506
14.	исполнительность	10,92	4,188	14.	терпимость	11,19	4,728
15.	эффективность в делах	11,04	4,383	15.	чуткость	11,31	4,942
16.	широта взглядов	11,92	4,041	16.	широта взглядов	12,03	4,065
17.	высокие запросы	14,39	4,433	17.	высокие запросы	13,03	5,122
18.	непримиримость к недостаткам	15,01	4,291	18.	непримиримость к недостаткам	13,69	4,936

Статистические вычисления показывают, что имеются значимые различия в предпочтениях юношей и девушек в отношении таких ценностей, как непримиримость к недостаткам ($p \leq 0,1$, юноши оценивают несколько выше), смелость в отстаивании своего мнения ($p \leq 0,05$, важнее для девушек), честность ($p \leq 0,05$, более значима для девушек), чуткость ($p \leq 0,05$, важнее для девушек), любовь ($p \leq 0,1$, важнее для девушек), развитие ($p \leq 0,05$, более значимо для юношей), творчество ($p \leq 0,05$, девушки предпочитают чаще), уверенность в себе ($p \leq 0,01$, более значима для девушек).

Теперь рассмотрим особенности ценностных ориентаций учеников с разным социометрическим статусом. Мы применяли социометрический тест [8], [9] с целью оценки межличностных эмоциональных связей в классах. Использовались дихотомические официальные и неофициальные, специфические критерии:

1. Выберите трёх человек из класса, с кем бы вы хотели вместе готовить доклад по учебному предмету.

2. Выберите трёх человек из класса, с кем бы вы не хотели вместе готовить доклад.
3. Если вы будете устраивать дома вечеринку, кого из класса вы хотели бы пригласить (выберите трёх человек).

4. Кого из класса вы не хотели бы приглашать к себе домой на вечеринку (три человека)?

В результате социометрии была выявлена социометрическая структура исследованной выборки (Таблицы 3 и 4). К «звёздам» были отнесены те, чья сумма полученных выборов ≥ 5 , к «принятым» - те, кто в сумме получили от 1 до 4 положительных выборов, «отвергаемые» в сумме получили от 0 до 3 отрицательных выборов, «отверженные» имели сумму полученных положительных и отрицательных выборов ≤ -4 .

Таблица 3. Социометрическая структура выборки (критерий учебной деятельности)

Социометрический статус	Количество учеников	Процент от общего числа учеников
Звёзды	20	10,6
Принятые	84	44,4
Отвергаемые	59	31,2
Отверженные	26	13,8
Всего	189	100,0

Таблица 4. Социометрическая структура выборки (критерий внеучебной деятельности)

Социометрический статус	Количество учеников	Процент от общего числа учеников
Звёзды	21	11,1
Принятые	89	47,1
Отвергаемые	54	28,6
Отверженные	25	13,2
Всего	189	100,0

Применение t-теста (SSPS) к результатам исследования ценностных ориентаций и социометрии позволило сделать следующие выводы. «Звёзды» по учебной деятельности значительно отличаются от «отвергаемых» по таким ценностям, как продуктивная жизнь ($p \leq 0,05$), развлечения ($p \leq 0,05$) и рационализм ($p \leq 0,1$). «Звёзды» меньше ценят рационализм и развлечения, зато выше оценивают продуктивную жизнь, чем «отвергаемые». Средние значения и стандартные отклонения по этим ценностям у «звёзд» и «отвергаемых» соответственно таковы: продуктивная жизнь (10,15 \pm 4,4 у «звёзд» и 12,32 \pm 3,73 у «отвергаемых»), развлечения (13,85 \pm 3,4 у «звёзд» и 11,07 \pm 4,6 у «отвергаемых»), рационализм (10,75 \pm 4,02 и 8,61 \pm 4,43 соответственно).

«Звёзды» по сравнению с «отверженными» по учебной деятельности больше ценят уверенность в себе (среднее значение у «звёзд» 6,5 \pm 4, у «отверженных» 8,92 \pm 4,96, $p \leq 0,1$), как ни странно, ниже оценивают познание (11,7 \pm 3,36 у «звёзд» и 9,58 \pm 4,16 у «отверженных»), предпочитают чуткость (9,7 \pm 4,33 у «звёзд», 12,04 \pm 4,18 у «отверженных»), $p \leq 0,1$ исполнительности (12,45 \pm 3,66 у «звёзд», 9,54 \pm 4,3 у «отверженных»), $p \leq 0,05$). Эти данные позволяют предположить, что даже в учебной деятельности старшеклассники больше ценят личностные, «человеческие» качества, чем «исполнительские».

Имеются также некоторые значимые различия между «звёздами» и «принятыми». Так, принятые больше ценят развлечения, чем «звёзды» (среднее значение по этой ценности у «звёзд» 13,85 \pm 3,4, у «принятых» 11,31 \pm 3,96, $p \leq 0,01$). «Звёзды» больше ценят продуктивную жизнь (10,15 \pm у «звёзд» и 12,62 \pm 3,4 у «принятых»), $p \leq 0,05$ и меньшее значение придают исполнительности (12,45 \pm 3,66 и 10,23 \pm 4,4 соответственно, $p \leq 0,05$), чем «принятые».

«Принятые» отличаются от «отвергаемых» по предпочтению таких ценностей, как творчество, рационализм, самоконтроль и жизнерадостность. «Принятые» меньше ценят творчество (среднее значение 14,42 \pm 3,73, у «отвергаемых» - 13,2 \pm 4,23, $p \leq 0,1$), рационализм (среднее у «принятых» 10,2 \pm 4,2, у «отвергаемых» - 8,61 \pm 4,43, $p \leq 0,05$) и самоконтроль (10,87 \pm 4,74 и 8,88 \pm 4,56 соответственно, $p \leq 0,01$). «Принятые» по сравнению с «отвергаемыми» несколько выше оценивают жизнерадостность (средние значения по этой ценности 6,52 \pm 4,47 у «принятых» и 7,92 \pm 5,09 у «отвергаемых»), $p \leq 0,1$.

Значимые различия наблюдаются между «принятыми» и «отверженными» по учебной деятельности по таким ценностям, как уверенность в себе (среднее значение у «принятых» 6,48 \pm 3,57, у «отверженных» 8,92 \pm 4,96, $p \leq 0,05$), познание (12,06 \pm 4,1 и 9,58 \pm 4,16 соответственно, $p \leq 0,01$), чуткость (9,46 \pm 4,99 и 12,04 \pm 4,18 соответственно, $p \leq 0,05$), аккуратность (8,56 \pm 4,8 у «принятых» и

11,12+/-4,2 у «отверженных», $p \leq 0,01$). «Принятые» по сравнению с «отверженными» больше ценят аккуратность, чуткость, уверенность в себе и меньше – познание.

У «отвергаемых» и «отверженных» также имеются различия в предпочитаемых ценностях, таких как красота природы и искусства («отвергаемые» ценят её меньше, чем «отверженные»: средние 15,76+/-2,5 и 14,08+/-4,44 соответственно, $p \leq 0,05$), друзья (более значимы для «отвергаемых», чем для «отверженных»: 5,07+/-2,83 и 6,65+/-4,09 соответственно, $p \leq 0,1$), познание («отвергаемые» ценят меньше: 11,64+/-3,94 против 9,58+/-4,16 у «отверженных», $p \leq 0,05$) и уверенность в себе («отвергаемые» оценивают её выше: 6,9+/-4,18 и 8,92+/-4,96 у «отверженных», $p \leq 0,05$).

Рассмотрим особенности ценностных ориентаций старшеклассников с разным социометрическим статусом по внеучебной деятельности (участие в вечеринке). «Звёзды» по внеучебной деятельности отличаются от «принятых» по таким ценностям, как свобода ($p \leq 0,1$), развлечения ($p \leq 0,1$), красота природы и искусства ($p \leq 0,1$) и самоконтроль ($p \leq 0,1$). «Звёзды» больше ценят свободу и самоконтроль, чем «принятые», зато меньше – развлечения, красоту природы и искусства.

«Звёзды» от «отвергаемых» значимо отличаются только по одной ценностной ориентации – «звёзды» больше ценят свободу ($p \leq 0,05$).

Между «звёздами» и «отверженными» наблюдается больше значимых различий. «Звёзды» больше ценят уверенность в себе ($p \leq 0,05$) и независимость ($p \leq 0,1$), и меньшее значение, чем «отверженные» придают рационализму ($p \leq 0,05$), познанию ($p \leq 0,1$) и развитию ($p \leq 0,05$).

«Принятые» по внеучебной деятельности несколько выше, чем «отвергаемые», ценят счастливую семейную жизнь ($p \leq 0,1$), непримиримость к недостаткам ($p \leq 0,05$) и высокие запросы ($p \leq 0,1$). Менее значимы для «принятых» по сравнению с «отвергаемыми» самоконтроль ($p \leq 0,1$), эффективность в делах ($p \leq 0,1$), интересная работа ($p \leq 0,1$), продуктивная жизнь ($p \leq 0,01$) и познание ($p \leq 0,05$).

«Принятые» и «отверженные» значимо различаются по таким ценностям, как уверенность в себе ($p \leq 0,1$), познание ($p \leq 0,01$), жизненная мудрость ($p \leq 0,1$), самоконтроль ($p \leq 0,05$) и рационализм ($p \leq 0,05$). «Принятые» по сравнению с «отверженными» предпочитают уверенность в себе; они меньше ценят такие ценности, как жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль.

Группы «отвергаемых» и «отверженных» по внеучебной деятельности имеют различия между собой на уровне значимости ($p \leq 0,1$). «Отвергаемые» больше ценят аккуратность, а «отверженные» отдают предпочтение рационализму и развитию, по сравнению с «отвергаемыми».

Обсуждение и выводы

Наиболее важным представляется анализ различий между «звёздами» и «принятыми», с одной стороны, и «отвергаемыми» и «отверженными», с другой. Этот анализ предоставит информацию о том, предпочтение каких ценностей делает человека социально принятым или отвергнутым. Мы рассматривали старшеклассников данной школы как единую группу.

Таблица 5. Различия в ценностных ориентациях различных групп старшеклассников (социометрические статусы в учебной деятельности)

Социометрический статус	Звёзды	Принятые	Отвергаемые	Отверженные
	Какие ценности предпочитают по сравнению с учениками с другими социометрическими статусами			
Звёзды	*****	Развлечения, исполнительность	Рационализм Развлечения	Познание, исполнительность
Принятые	Продуктивная жизнь	*****	Творчество, рационализм и самоконтроль	познание
Отвергаемые	Продуктивная жизнь	жизнерадостность	*****	красота природы и искусства, познание
Отверженные	Уверенность в себе, чуткость	аккуратность, чуткость, уверенность в себе	Друзья, уверенность в себе	*****

Звёзды по учебной деятельности меньше ценят рационализм и развлечения, зато выше оценивают продуктивную жизнь, чем «отвергаемые». «Звёзды» по сравнению с «отверженными» по учебной деятельности больше ценят уверенность в себе, ниже оценивают познание, предпочитают чуткость исполнительности. Эти данные позволяют предположить, что даже в учебной деятельности старшеклассники больше ценят личностные, «человеческие» качества, чем «исполнительские».

Имеются также некоторые значимые различия между «звёздами» и «принятыми». Так, принятые больше ценят развлечения, чем «звёзды». «Звёзды» больше ценят продуктивную жизнь и меньшее значение придают исполнительности, чем «принятые». «Принятые» отличаются от «отвергаемых» по предпочтению таких ценностей, как творчество, рационализм, самоконтроль и жизнерадостность. «Принятые» меньше ценят творчество, рационализм и самоконтроль. «Принятые» по сравнению с «отвергаемыми» несколько выше оценивают жизнерадостность. Значимые различия наблюдаются между «принятыми» и «отверженными» по учебной деятельности по таким ценностям, как уверенность в себе, познание, чуткость, аккуратность. «Принятые» по сравнению с «отверженными» больше ценят аккуратность, чуткость, уверенность в себе и меньше – познание. У «отвергаемых» и «отверженных» также имеются различия в предпочитаемых ценностях, таких как красота природы и искусства («отвергаемые» ценят её меньше, чем «отверженные»), друзья более значимы для «отвергаемых», чем для «отверженных», познание «отвергаемые» ценят меньше и уверенность в себе («отвергаемые» оценивают её выше).

Таким образом, расхождение в ценностных ориентациях как психологическая детерминанта стигматизации у изученной группы старшеклассников имеет следующую специфику. Для того, чтобы быть «звездой» по учебной деятельности, нужно **предпочитать** такие ценности, как *продуктивная жизнь, уверенность и чуткость* и **не завышать** значение таких ценностей, как *развлечения, рационализм, познание и исполнительность*. Ученик оказывается **отвергнутым**, если **предпочитает** такие ценности, как *познание, исполнительность, красота природы и искусства* и **не придаёт** должного веса *уверенности в себе, чуткости, аккуратности и друзьям*.

Рассмотрим особенности ценностных ориентаций старшеклассников с разным социометрическим статусом по внеучебной деятельности (участие в вечеринке). «Звёзды» больше ценят свободу и самоконтроль, чем «принятые», зато меньше – развлечения, красоту природы и искусства. «Звёзды» от «отвергаемых» значимо отличаются только по одной ценностной ориентации – «звёзды» больше ценят свободу. Между «звёздами» и «отверженными» наблюдается больше значимых различий. «Звёзды» больше ценят уверенность в себе и независимость, и меньшее значение, чем «отверженные» придают рационализму, познанию и развитию.

«Принятые» по внеучебной деятельности несколько выше, чем «отвергаемые», ценят счастливую семейную жизнь, непримиримость к недостаткам и высокие запросы. Менее значимы для «принятых» по сравнению с «отвергаемыми» самоконтроль, эффективность в делах, интересная работа, продуктивная жизнь и познание. «Принятые» по сравнению с «отверженными» предпочитают уверенность в себе; они меньше ценят такие ценности, как жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль. «Отвергаемые» больше ценят аккуратность, а «отверженные» отдают предпочтение рационализму и развитию, по сравнению с «отвергаемыми».

Таблица 6. Различия в ценностных ориентациях различных групп старшеклассников (социометрические статусы во внеучебной деятельности)

Социометрический статус	Звёзды	Принятые	Отвергаемые	Отверженные
	Какие ценности предпочитают по сравнению с учениками с другими социометрическими статусами			
Звёзды	*****	Развлечения, красота природы и искусства		Рационализм, познание и развитие
Принятые	Свобода и самоконтроль	*****	Самоконтроль, эффективность в делах, интересная работа, продуктивная жизнь и познание	Жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль
Отвергаемые	Свобода	Счастливая семейная жизнь, непримиримость к недостаткам и высокие запросы	*****	Рационализм и развитие
Отверженные	Уверенность в себе и независимость	Уверенность в себе	Аккуратность	*****

Данные таблицы указывают на то, предпочтение и отвержение каких ценностей имеет значение для социометрического статуса по внеучебной деятельности. «Звёзды», с которыми одноклассники хотят проводить свободное время, **предпочитают** такие ценности, как *свобода, самоконтроль, уверенность в себе и независимость* и **небольшое значение придают** развлечениям, красоте природы и искусства, рационализму, познанию и развитию. «Отверженные» старшеклассники отличаются от остальных **приверженностью** таким ценностям, как *рационализм, познание, развитие, жизненная мудрость и самоконтроль*. При этом они **недооценивают** значение *уверенности в себе, независимости и аккуратности*.

Таблица 7. Ценностные ориентации, обеспечивающие популярность и отвержение в разных видах деятельности.

Вид деятельности	Ценностные ориентации, обеспечивающие	
	популярность	отвержение
Учебная	<i>продуктивная жизнь, уверенность в себе и чуткость</i>	<i>познание, исполнительность, красота природы и искусства</i>
Внеучебная	<i>свобода, самоконтроль, уверенность в себе и независимость</i>	<i>рационализм, познание, развитие, жизненная мудрость и самоконтроль</i>

Сравнение ценностных ориентаций «звёзд» и «отверженных» в учебной и внеучебной деятельности показывает, что популярность в разных видах деятельности обеспечивается приверженностью различным ценностям. Лишь *уверенность в себе* может рассматриваться как универсальная ценность, которая обеспечивает популярность как в учёбе, так и на вечеринке; и только *познание*, как терминальная ценность, характерна для старшеклассников, непопулярных как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Противоречивое значение у старшеклассников имеет такая инструментальная ценность, как самоконтроль. Самоконтроль как ценностная ориентация характерен как для «звёзд», так и для «отверженных» на вечеринке. Значение, которое старшеклассники придают этой ценности, нуждается в дальнейшем исследовании. Таким образом, ценности, которые повышают популярность старшеклассников среди сверстников как в учебной, так и во внеучебной деятельности, это продуктивная жизнь, свобода, независимость, уверенность в себе и чуткость. Ценностные ориентации, характеризующие непопулярных учеников, это познание, красота природы и искусства, развитие, жизненная мудрость и рационализм, исполнительность, самоконтроль.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, у исследованных старшеклассников имеют как и общие черты, позволяющие судить о старшеклассниках как о целостной группе, так и значимые индивидуальные различия у учеников.
2. Рассмотрение старшеклассников как единой группы, объединённой общей деятельностью, даёт возможность проверить гипотезу о расхождении ценностных ориентаций индивида и группы как предпосылке стигматизации.
3. Ценностные ориентации как интегральная характеристика личности являются одной из психологических детерминант стигматизации. Специфика этой детерминанты и других компонентов стигматизации изучалась средствами качественного интервью.

Список цитированных источников

1. Киселёв М.Ю. Страх и стигма: о социально-психологических механизмах стигматизации больных СПИДом и жертв радиационных катастроф/ Киселёв М.Ю. // «Психологический журнал», 1999, том 20, №4. – с. 40-47.
2. Комлёнок Н.М. Понятие предубеждений в психологии/ Комлёнок Н.М. // Современные психологические технологии влияния на личность: Сборник научных статей. – Витебск, 2005.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Провещение, 1989. – 255 с.
4. Липай Т.П. Стигматизация в образовательном процессе.// «Психологія», 2003. - №3. – с.54 – 63.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1997. – 668 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 7-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 456 с.
7. Нельсон Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения. – СПб., 2003. – 384 с.
8. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Н.Сухов, А.А.Бодалев, В.Н.Казанцев и др.; под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 600 с.

9. Шепелевич Т.В. Связь межличностной установки с социометрическим статусом ученика в классе/ Шепелевич Т.В.// "Психологія", 2000, №3. – с.98 – 103.
10. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию.– Мн., 2005.
11. Allport G. The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley. 1954.
12. Crandall, Eshleman and O'Brien Social Norms and the Expression and Suppression of Prejudice: The Struggle for Internalization. Journal of Personality and Social Psychology. 2002. 82. 359—378.
13. Crocker J., Major B. Social Stigma and Self-Esteem: The self-protective Properties of Stigma. Psychological review. 1989. 96.
14. Duckitt, J. Psychology and prejudice: A historical analysis and integrative framework. American Psychologist. 1992. 47. 1182 - 1193.
15. Fein S., Spencer S.J. Prejudice as self-image maintenance affirming the self derogating others. Journal of personality and social psychology. 1997. 73. 31 - 44.
16. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N. Y.: Prentice – Hall, 1963.
17. Loevinger, J. Ego development in adolescence. In: Adolescent Behavior and Society. A Book of Readings: McGraw-Hill Publishing Company, 1990. – p.111.
18. Muus Rolf E. Moral judgment and ego development. In: Adolescent Behavior and Society. A Book of Readings: McGraw-Hill Publishing Company, 1990. – p.87.
19. Social Psychology Readings: A Century of Research. – McCraw-Hill, Inc, 1990.

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К СЕМЬЕ И БРАКУ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Баранова Н.Ю., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в данной статье анализируется динамика ценностных ориентаций студентов в отношении брака и семьи в процессе обучения в вузе; рассматриваются пути оптимизации формирования и развития установок по отношению к семье как важной составляющей ценностных ориентаций современной молодежи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, брак, семья, студенческая молодежь, установки и ценности.

Система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения.

Изменения, происходящие в обществе в последние годы, влекут за собой радикальные изменения в психологии, ценностных ориентациях и поступках людей. В большей степени эти процессы отражаются на формировании структуры ценностей молодого поколения, так как формирующиеся в настоящее время ценностные приоритеты становятся основой формирования новой социальной структуры всего белорусского общества.

Студенчество, как наиболее динамичная социально-демографическая группа, включается в общественные отношения с учетом существующих норм и ценностей. Именно в обобщенных представлениях о значимом, должном, безнравственном выражается отношение человека к себе, своему окружению, обществу в целом. Ценностные ориентации определяют мировоззрение человека, служат компасом, с помощью которого молодежь формирует свою стратегию социального поведения и ориентируется в жизни.

В философии, психологии и педагогике ценностные ориентации личности и групп изучаются давно. Это труды в области философии (М. Монтень, В.С. Соловьев, Б.Т. Лихачев и др.); изучение ценностей в структуре личности (С.Ф. Анисимов, П. Сорокин, А. Тойнби, В.П. Тугаринов, и др.); в области психологии: соотношение биологического и общественного в развитии человека (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.); внутреннего мира индивида (А.Н. Леонтьев, Л.П. Стрелкова, Т.П. Хризмман и др.); индивидуальное своеобразие эмоциональных состояний личности (Л.Г. Баскакова, Л.И. Божович, Л.С. Славина и др.); индивидуальные условия развития (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Д.Б. Эльконин и др.); изменение эмоциональных состояний и появление нового в эстетическом и нравственном опыте (Л.И. Божович, И.Г. Гусарова, Е.Г. Ковальская и др.);

В структуре ценностного пространства личности большое значение имеет становление семейного сценария человека, реализация смыслов и ценностей семейной жизни, взаимосвязь устано-

вок и поведения, что позволит прогнозировать развитие семейной коммуникации и роли семьи как социальной общности в государстве. Ныне становится все более ясным, что семья относится к особым, фундаментальным группам общества. Находясь в сложных взаимоотношениях с обществом, подвергаясь влиянию со стороны его экономической, политической, правовой систем, семья оказывает свое – и довольно заметное – воздействие на общество. Во-первых, именно семья осуществляет рождение, воспитание и выращивание новых членов общества. Кроме того, семья упорядочивает сексуальные взаимоотношения между людьми. Во-вторых, в семье между ее членами существуют идеологические, нравственные, правовые взаимоотношения. В семье закладываются генетические, биологические основы здоровья: привычки, навыки, установки по отношению к своему здоровью. Потребление материальных благ и духовных ценностей также во многом определяется семьей; в ней закладываются традиции, нравственные основы отношения к людям: милосердие или бездушие, доброта или корысть. Все это относится к социальной значимости семьи. Но она обладает и чисто персональной значимостью: семейное положение и качество его семейной жизни оказывают значительное влияние на его психическое и физическое самочувствие. [1]

Однако в последнее время ученые все чаще говорят об упадке института семьи, исчезновении семьи с лидирующих позиций в иерархии ценностных ориентаций молодежи. Внезапное и стремительное изменение ситуации в отношении семьи и детей, начавшееся в середине 90-х гг. прошлого века, застало многих исследователей врасплох. В настоящее время, расходясь в оценке социальных последствий, ученые разных идеологических направлений рассматривают это изменение как важное и глубокое. [2]

Социально-психологические исследования дают основание предполагать, что причины изменения семейных отношений детерминируются не только действием социально-экономических факторов как объективных условий развития семьи, но и субъективными условиями, в числе которых тенденция снижения ценности семейных отношений для индивидов, отсутствие потребности в семейном образе жизни.

Мотив, побудивший нас избрать темой исследования проблему изучения ценностных ориентаций студентов в отношении брака и семьи заключается в том, что институт семьи имеет жизненно важное значение как для отдельного индивида, так и для общества в целом, а отмечаемые трансформации определяются не только и не столько социально-экономическими факторами, сколько изменениями ценностных ориентаций личности в отношении семьи. Поэтому выяснение и коррекция ценностных ориентаций студенческой молодежи в отношении брака и семьи представляется в данном контексте особенно актуальным.

С целью исследования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи в области семейных отношений использовались методы опроса (конкретно: письменный опрос), психодиагностические методы: тест – опросник Ю.А.Алёшиной, Л.Я.Гозман и Е.М.Дубовской.

В исследовании приняли участие студенты 2 и 5 курсов в возрасте 19-20 и 20-23 года соответственно.

В результате анализа динамики ценностных ориентаций студентов по отношению к семье и браку можно сделать вывод, что интерес к семейной жизни имеет тенденцию к росту с первого курса к старшим; изменяется содержание и структура социальной установки. Младшие курсы больше ориентированы на получение общественного признания, расширение круга друзей и на получение знаний. У выпускников же впереди взрослая самостоятельная жизнь, и, осознавая это, студенты старших курсов ищут подходящего спутника для того, чтобы в ближайшем будущем создать семью. Среди преобладающих ценностей у выпускников следует назвать здоровье, семью, детей, хорошую работу.

Характеризуя эмоциональный компонент в структуре ценностных ориентаций, необходимо подчеркнуть, что большинство студентов положительно относятся к браку (причём предпочитают официально зарегистрированный брак) и планируют в будущем создать семью, основанную на любви, уважении и взаимопонимании. Многие также допускают возможность гражданского брака, что свидетельствует об обыденности данного явления в современной жизни. Следует отметить, что если для начальных курсов гражданский брак – лишь возможность присмотреться к партнёру, для выпускников – это проверка готовности к принятию ответственного решения. Студенты 2 и 5 курсов предпочитают партнерский брак, полагая, что семья должна быть организована на равенстве супругов. Причём деньги зарабатывать должны оба супруга.

У студентов младших курсов ориентация на романтическую любовь выражена больше, чем у выпускников. Это можно пояснить тем, что студенты выпускных курсов имеют больший опыт во взаимоотношениях с людьми, чаще сталкивались с различными жизненными ситуациями, их представления о действительности более реалистичны. Студенты помладше зачастую живут иллюзорными представлениями о справедливости жизни.

У студентов старших курсов наблюдается более положительное отношение к детям, что, скорее всего, связано с мыслями о создании семьи. Студенты начальных курсов больше ориентированы на приобретение знаний и получение образования.

Студенты старших курсов больше, чем их младшие товарищи ориентированы на совместную деятельность, понимая, что сообща можно добиться больших результатов. Выпускники характеризуются также более бережливым отношением к деньгам, что является положительным моментом при создании семьи. Ведь некоторые студенты уже работают и прекрасно понимают, как порой тяжело даются эти деньги.

В целом, молодые люди в возрасте до 20 лет еще только начинают задумываться над тем, как будет обустроена их семейная жизнь, выбирают для себя основные принципы построения семейных отношений, примеряют к себе новые роли «мужа» и «жены». Они только начинают понимать важность и необходимость существования полноценной семьи для воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем заметим, что исходя из характера распределения семейных ролей, современная молодежь отдает предпочтение эгалитарному типу семейного уклада, когда домашние обязанности делятся между супругами поровну. Таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах, а также примерно равное участие супругов в организации жизни семьи. Что касается готовности к выполнению обязанностей жены (мужа) более положительные результаты наблюдаются среди старших курсов, но всё же и они чувствуют себя не совсем уверенно, что связано с отсутствием целенаправленной подготовки студентов к созданию семьи. Многие студенты высказались за введение специализированных спецкурсов по подготовке к семейной жизни.

Психологическая готовность к брачным отношениям - это интегральная характеристика, объединяющая психологические мотивы, знания, умения, навыки и качества личности, которые обеспечивают построение отношений супругов в браке и выражены в когнитивном, мотивационном, операциональном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям становится успешным при условии:

- разработки программы формирования психологической готовности студентов к брачным отношениям, содержание которой адекватно структурным компонентам готовности;
- развития у студентов самосознания и постижения собственных взглядов, которые выступает как средство их личностного роста и формирования;
- учета социально-психологического типа личности студента в процессе формирования их психологической готовности к брачным отношениям.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в практике высшей школы сегодня существует противоречие между необходимостью специализированной подготовки студентов к браку и семейным отношениям с одной стороны и фактом, что такая подготовка не предусмотрена учебными планами и образовательными стандартами специальностей, с другой. Альтернативным вариантом формирования психологической готовности студентов к брачным отношениям могут быть:

- введение спецкурсов и спецсеминаров, посвященных проблемам брачно-семейных отношений;
- внедрение семинара-практикума «Подготовка молодёжи к браку и семье»;
- включение тем семьи и брака в курсы «Психология», «Педагогика» и «Социология» с целью получения студентом знаний и представлений о предназначении брака, его роли в человеческом обществе и в жизни каждой отдельной личности; об особенностях брачных и добрачных отношений; о системе обязанностей по отношению к будущему партнёру и выполнении семейных функций, об особенностях собственной личности, о возможных отношениях с партнёром;
- проведение тренинговой работы со студентами, вступающими в брак, по оптимизации взаимоотношений, подготовке к возможным трудностям, разрешению семейных конфликтов и поиску путей выхода из проблемных ситуаций. Тренинги должны способствовать осознанию значимости, ценности другого человека, активному сопереживанию (представлению и пониманию психологического состояния другого, сопереживанию ему и готовности помочь), развитию навыка чувствования другого человека, сотрудничеству как основной тактики поведения в конфликтных ситуациях;
- индивидуальные консультации, которые должны помочь студентам осознать особенности собственной личности, способствовать развитию самосознания;
- диагностика личности студента с целью выявления особенностей, определяющих психологическую готовность личности к брачным отношениям;
- проведение научных и научно-практических конференций, посвящённых проблемам создания семьи и вступления в брак;
- проведение деловых игр в рамках учебных предметов с целью развития умений общаться и взаимодействовать с учётом психологических особенностей партнёра.

Список цитированных источников

1. Современные проблемы духовного развития учащейся молодежи: Материалы республиканской научно-практической конференции / ред. кол.: А.А. Гримоть (гл. ред.) и др. – Мн., 1998. – 253 с.
2. Бабаева, С.К. Ценностные ориентации личности и их проявление в образовательном процессе / С.К. Бабаева // Социология образования. – 2007, № 8. – С. 69-78.

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Шмуракова М.Е., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье поставлен и обсужден ряд вопросов, имеющих существенное значение для становления и развития рефлексивной компетентности в студенческом возрасте. Представлены разные подходы исследователей к понятию рефлексивной компетентности и ее месту в структуре профессиональной компетентности. Определены взаимосвязи рефлексивной компетентности с позиций уровня развития рефлексивности с личностными особенностями студентов. Установлена взаимосвязь рефлексивности с общим уровнем психологической активности личности, сложностью личностной организации, уменьшением вероятности проявления открытого агрессивного поведения, стремлением к деловому эмоциональному общению, стремлению к самопроявлению и самовыражению в деятельности

Ключевые слова: рефлексивная компетентность, профессиональная компетентность, рефлексия, профессионализм, профессионально-личностный рост, профессиональное обучение.

Рефлексивную компетентность определяют как профессиональное качество личности, которое позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, обеспечивает процессы развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Рефлексивная компетентность включает готовность и способность специалиста: к адекватной самооценке собственной профессиональной деятельности; к творческому осмыслению и преодолению проблемных моментов; прогнозированию ситуаций и принятию решений, которые бы предвосхищали возможное развитие событий [2], [3], [11].

Проблема формирования рефлексивной компетентности в современных условиях приобретает особое значение в профессиональном обучении, так как непосредственно связана с процессами профессионального становления и формирования профессиональной компетентности личности, навыки которой должны складываться еще на ранних этапах обучения в вузе. Формирование рефлексивной компетентности – это становление личности студента как субъекта профессионального и личностного развития [3], [12], [13].

Рефлексивная компетентность выделена как одна из ведущих в сложной структуре профессиональной компетентности. Согласно концепции Дж. Равена, набор ведущих компонентов профессиональной компетентности меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Однако все указанные качества отличаются их рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием [10].

Основными компонентами структуры профессиональной рефлексивной компетентности являются: "Я — как компетентный субъект межличностного общения"; "Я — как компетентный субъект профессионально-деловых отношений"; "Я — как компетентный субъект культурно-ценностных отношений", "Я — как компетентный субъект рефлексивных отношений", характеризующихся позитивным регулирующим отношением к себе и познавательным-осмысленным отношением к окружающему миру [2], [3].

Рефлексивная компетентность характеризуется личным вкладом в организацию своего личностного и профессионального роста, потребностью личности в свободном выборе содержания деятельности, способов его расширения и углубления [12]. Рефлексивная компетентность является резервом творческих способностей личности, обеспечивает построение некоторой метасистемы, функция которой - «отслеживание» и корректировка, направление рефлексивных процессов с целью повышения их результативности и эффективности. И.М. Войтик отмечает, что каждому типу рефлексивной компетентности профессионала соответствует тип рефлексии - интеллектуальной, личностной, кооперативной, коммуникативной, регулятивной и экзистенциальной [2].

Большинство исследователей отмечает, что для успешного разрешения проблемных ситуаций необходимо развитие всех видов рефлексивной компетентности, их всестороннее взаимодействие и взаиморазвитие [2], [3], [5], [6].

Некоторые авторы предлагают использовать уровень развития рефлексии и рефлексивной компетентности служащего в качестве обобщающего критерия оценки его профессионализма, как условия его готовности к действительному решению встающих перед ним задач и проблем [1], [2], [7], [12].

В основе рефлексивной компетентности лежит развитие рефлексии. Рефлексия рассматривается в качестве базового компонента профессионального совершенствования личности, как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуаль-

ного сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения.

На современном этапе исследования рефлексивных механизмов в управлении А.В. Карпов рассматривает рефлексию и как процесс, и как свойство, и как состояние. Рефлексия, по его мнению, являясь и психическим процессом, и психическим свойством, и психическим состоянием, не сводится ни к одному из них, ни к их аддитивной совокупности [6].

Рефлексивность является одним из главных факторов эффективности управленческой и педагогической деятельности. Это – одна из главных детерминант, вообще делающих возможной данные виды деятельности, поскольку именно на ней базируются межличностные отношения, достигается результативность любого контактного взаимодействия, а тем более – целенаправленного воздействия одного субъекта на других [2], [3], [7], [8], [12].

Рефлексия как механизм самокоррекции является существенной стороной профессионализма. Она организует самопознание человеком своих способностей, своего поведения. Любая профессиональная деятельность разделяется на два основных подпространства: действия, - отвечающего за реализацию нормы; и рефлексии, - отвечающей за коррекцию и изменение норм при возникновении затруднений в деятельности. При более профессиональном осуществлении деятельности центр тяжести смещается с подпространства действия к подпространству рефлексии и его критериальному обеспечению при сохранении общей результативности деятельности. [3], [7].

Суть и специфика функциональной роли свойства рефлексивности как профессионально важного качества деятельности состоит в том, что степень развития данного свойства является ключевой для структурирования всех иных профессионально важных качеств в целостные синтезы, которые определяют эффективность деятельности. По отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Рефлексивность раскрывается как «организационное» качество, основная функция которого состоит в соорганизации и интеграции иных качеств [2], [3], [7], [8].

Развитая на «оптимальном» уровне способность к рефлексии определяет высокий уровень когнитивной интеграции субъекта, т.к. обеспечивает легкость перехода между различными уровнями познания и в то же время выступает эффективным регулятором самой познавательной деятельности [3], [4]. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеет место невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм.

Наличие рефлексивных умений в настоящее время является важным компонентом профессионализма. При этом многие исследователи отмечают, что чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована [4].

Рефлексия также рассматривается в качестве психологического механизма способности учиться самостоятельно. При этом, рефлексия как необходимая составляющая умения учиться может быть сформирована средствами учебной деятельности. Человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного. [1] Рефлексия позволяет осознанно относиться к ценностно-смысловым основаниям профессиональной деятельности, развивать и формировать их. В ходе рефлексивного освоения деятельности происходит активное качественное преобразование специалистом своего внутреннего мира, приводящее к новому видению ее смыслов [3].

В.В. Рубцов подчеркивал, что образование без рефлексии неконструктивно, способность к рефлексии нужно воспитывать постоянно, ставя специфические задачи и перед обучаемыми, и перед сотрудничающими с ними обучающими [4], [5], [6], [8].

Развитие рефлексии, рефлексивной компетентности обеспечивает профессионально-личностный рост специалистов и может [1], [5], [6], [7], [10], [11]:

- служить основой развития творческого потенциала профессионального мастерства, профессионального совершенствования
- повышать эффективность решения творческих задач, принятия решений,
- способствовать успешности преодоления проблемно-конфликтных ситуаций межличностного общения и делового взаимодействия в профессиональных коллективах,
- влиять на включение субъекта в систему непрерывного образования,
- обеспечить развитие и осуществление профессиональной образовательной деятельности;
- являться основой саморегуляции эмоционального состояния в условиях нервно-психического напряжения;
- стать основой профессиональной рефлексии в профессионально значимой ситуации вхождения в профессию.

Целью исследования явилось изучение рефлексивной компетентности с позиций уровня развития рефлексивности и ее взаимосвязи с личностными особенностями студентов. Исследование

проводилось с помощью анкеты, методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова, проективной методики исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера. В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов 1, 2, 3 и 4 курсов.

При исследовании меры выраженности рефлексивности у студентов разных курсов были получены результаты, представленные в таблице.

Мера выраженности рефлексивности у студентов разных курсов

	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	количество	%	количество	%	количество	%
1 курс	24	33,3	43	59,7	5	7
2 курс	24	28,6	49	58,3	11	13,1
3 курс	6	23,1	17	65,4	3	11,5
4 курс	19	22,2	20	54,4	6	13,3
Всего	73	32,2	129	56,8	25	11,0

Полученные в исследовании результаты показывают, что нет статистически значимых различий в уровне развития рефлексивности студентов в зависимости от года обучения в вузе. При этом, следует отметить, что низкий уровень рефлексивности характерен для более чем 30% студентов. При исследовании взаимосвязи уровня развития рефлексивности и личностных особенностей студентов были получены следующие результаты.

Между уровнем рефлексивности и общим количеством ответов, полученным в результате проведения проективной методики исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера, на уровне тенденции существует сложная нелинейная связь, описываемая «U-образной кривой». Общее количество ответов в данной методике свидетельствует о существующем запасе тенденций к действию, отражает энергетический потенциал и степень активированности личности. У студентов со средним уровнем рефлексивности диагностируется средний диапазон психологической активности, что соответствует показателю статистической нормы (18,0) и составляет 17,60 ответов. У студентов с высоким и низким уровнем рефлексивности данный показатель ниже и находится на границе низкой и средней психологической активности. Таким образом, не только низкая, но и очень высокая рефлексивность является причиной снижения психологической активности студентов. Возможно, это происходит вследствие того, что, по данным А.В. Карпова, высокая рефлексивность в управленческой деятельности характеризуется непосредственным ингибирующим влиянием на функцию принятия решения и своеобразным опосредствованным влиянием, так как «сцеплена» с рядом таких индивидуальных качеств как нейротизм, сензитивность, ригидность, развитость «психологических защит» и др., блокирующих рост психологической активности.

Значительно различаются доминирующие категории, отражающей вес той или иной тенденции к действию в целостной психической жизни человека у студентов с разной мерой выраженности рефлексивности. Так, у студентов с низким уровнем рефлексивности ведущей категорией является «Agg» (агрессия), отражающая готовность к агрессивному поведению, нежелание приспосабливаться к социальному окружению. Процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 15,23% от всех ответов полученных в исследовании и значительно превышает показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой (7,7%). У студентов со средним уровнем рефлексивности доминирует категория ответов «Com» (коммуникация), являющаяся признаком высокой коммуникативности. Условно этот показатель называют показателем «делового» общения. Процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 14,66% от всех ответов полученных в исследовании и превышает показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой (12,6%). Если у группы студентов с низкой и средней выраженностью рефлексивности достаточно ярко выделяется доминирующая категория, то у студентов с высоким уровнем развития рефлексивности к числу доминирующих условно можно отнести три категории. Это - категория ответов «Dir» (директивность), отражающая установку превосходства над другими людьми, ожидание, что другие должны вести себя в соответствии с их намерениями (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,95% от всех ответов полученных в исследовании и превышает показатель статистической нормы (12,0%)); категория ответов «Agg» (агрессия), (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,66% от всех ответов полученных в исследовании и превышает показатель статистической нормы (7,7%)); категория ответов «Aff» (аффектация), отражающих повышенную эмоциональность человека, способность к активной социальной жизни, желание сотрудничать с другими людьми, развитую эмпатию (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,25% от всех ответов полученных в исследовании и превышает показатель статистической нормы (9,7%)). Таким образом, высокая рефлексивность является предпосылкой

большей сложности «внутреннего мира». По мнению А.В. Карпова высокая рефлексивность определяет степень и глубину дифференцированности личности и степень сложности ее организации.

Установлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Aff» (аффектация). У студентов с высоким уровнем рефлексивности значительно выше процент ответов (13,25%) данной категории ($F=3,68$; $p\leq 0,02$), чем у студентов со средним (8,12%) и низким (10,21%) уровнем развития рефлексивности. Низкий процент ответов данной категории свидетельствует об эмоциональной черствости, дефиците искренних эмоциональных отношений с другими, отсутствии желания поддерживать эмоциональный контакт.

В исследовании выявлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Dep» (зависимость), отражающих потребность в помощи и поддержке со стороны других людей. У студентов с высоким (4,7%) и средним уровнем (4,85%) рефлексивности значительно выше процент ответов данной категории ($F=6,18$; $p\leq 0,002$), чем у студентов с низким (2,21%) уровнем развития рефлексивности. Показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой для данного показателя составляет 3,1%. Высокий процент ответов, как правило, связан с мнением индивида о том, что другие люди должны тратить на него свое время, уделять ему внимание, нести ответственность за его действия. Низкий процент ответов данной категории может свидетельствовать о дефиците чувства социальной ответственности у студентов данной группы.

На уровне тенденции установлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Ex» (экзгибиционизм). У студентов с высоким (5,70%) и средним уровнем (5,03%) рефлексивности выше процент ответов данной категории ($F=2,76$; $p\leq 0,06$), чем у студентов с низким (3,54%) уровнем развития рефлексивности. Показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой для данного показателя составляет 5,60%. Низкий процент ответов данной категории может свидетельствовать о сниженной потребности в самопроявлении, отсутствие «куража». Считается, что у специалиста в области педагогической и управленческой деятельности этот показатель должен быть значительно выше среднего, так как коммуникативный потенциал в этих сферах задействован гораздо больше.

В исследовании выявлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и вероятностью проявления открытого агрессивного поведения, которая оценивается путем сравнения тенденций, отражающих готовность к агрессивному поведению, и тенденций, предполагающих кооперацию (показатель I). Если $I=0$, то предполагается, что человек склонен к агрессии с теми, кого больше знает. Начиная с $I=+1$ предполагается высокая вероятность проявления агрессии, при $I<-1$ вероятность агрессии уменьшается и существует только в особо значимых ситуациях. Главной детерминантой открытого агрессивного поведения в данной методике является недоразвитие установок социального сотрудничества. У студентов с низким уровнем развития рефлексивности значительно выше реальная вероятность проявления открытого агрессивного поведения ($F=3,50$; $p\leq 0,03$). Средние значения показателя I для данной группы составляет (+0,32), при показателе статистической нормы (-1,3).

У студентов с низким уровнем рефлексивности выше процент безличных ответов («As» + «Pas»), что позволяет сделать вывод о сниженном значении социума в жизни человека, «простоте» внутреннего мира личности, его незрелости. Процент безличных ответов у этой группы студентов составляет 37,385% от всех ответов полученных в исследовании и превышает показатель статистической нормы (34,0%). У студентов с высоким и со средним уровнем развития рефлексивности процент этих ответов составляет соответственно 30,9% и 33,2%.

Таким образом, рефлексивность взаимосвязана с общим уровнем психологической активности личности, сложностью личностной организации, уменьшением вероятности проявления открытого агрессивного поведения, стремлением к деловому эмоциональному общению, стремлению к самопроявлению и самовыражению в деятельности.

Способности студента к рефлексии нуждаются в специальном формировании и развитии. Развитие рефлексивной компетентности должно стать одной из целей профессионального образования. Такое развитие, на наш взгляд, должно осуществляться в рамках рефлексивного подхода с учётом исследований и разработок в акмеологии, изучающей феномены, условия наиболее эффективного формирования высшего профессионального мастерства, а также методы и способы повышения профессионализма мышления и деятельности.

Существуют различные направления обучения рефлексии:

1. Игровое направление - обучение рефлексии с помощью организационно-обучающих игр;
2. Когнитивное направление – состоящее преимущественно в развитии профессиональных и интеллектуальных знаний;

- 3 Коммуникативное - обучение рефлексии через формирование представления о другом и о себе в процессе общения;

4. Исследовательское – направленное на исследование и осознание собственной личности, побуждающее к совершенствованию и развитию личностной рефлексии.

Применение рефлексивного подхода в практике подготовки специалистов позволяет учащимся наиболее полно осмыслить профессиональную реальность, создать наиболее благоприятные условия для ее конструктивного развития. Все участники находятся в активной творческой позиции по отношению к учебному процессу, что позволяет им работать с экзистенциальными феноменами – смыслами и ценностями как в освоении своей индивидуальной профессиональной деятельности, так и гармонизации межличностных отношений студенческих групп и коллективов в целом; создавать целостный многогранный образ исследуемой реальности (индивидуальной деятельности, профессионального коллектива, системы управления, возможных вариантов развития и т.д.); провести психологически безопасную диагностику своих профессиональных качеств и использовать эти результаты для своего профессионального совершенствования; развивать свою творческую уникальность [1], [4], [5], [10], [12].

При использовании рефлексивного подхода процесс подготовки будущего специалиста становится более управляемым и предусматривает личностное включение будущего специалиста (особенно педагогического профиля) в профессиональную деятельность, предполагает организацию обучения на основе действенных знаний. Рефлексивная позиция, являясь механизмом творческой активности личности, позволяет функционировать и развивать собственную деятельность, превращая ее в объект своего воздействия. Осознание собственных результатов профессиональной деятельности выступает в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности, приводит к выявлению необходимости совершенствования приемов, организации, технологии профессиональной деятельности.

Список цитированных источников

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. – 1997, №5. – с.28-43.
2. Войтик И.М. Развитие типов рефлексивной компетентности управленческих кадров государственной службы в процессе последиplomного образования // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
3. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном пространстве вуза: Автореферат дис. ... доктора пед. наук. – М., 2009. – 44с.
4. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: Автореферат дис... к. психол. наук: 19.00.07. – М., 2000. – 20с.
5. Иванов Ф.Е., Смолянинов В.В., Филиппова Е.В. Рефлексивная культура как основа преодоления критических ситуаций в профессиональной деятельности // Рефлексивные процессы и управление №2 2003, том 3. – с. 70 – 83.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал 2003, том 24, №5, с.45-57.
7. Карпов А.В., Скитяева И.М. Способность к рефлексии как фактор когнитивной интеграции субъекта // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – с. 54-57.
8. Клюева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): Автореферат дис... доктора психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2000. – 55 с.
9. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-test». – Санкт-Петербург: «Иматон», 1995. – 42с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] /пер. с англ. под ред. В.И. Белопольского.- М.: Кигито-Центр, 2002.- 396 с.
11. Семенов И.Н. Проблемы развития рефлексивно-творческого потенциала человека// Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – с.127-131.
12. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров //Вопросы психологии. – 1995, №1. – с.60-68.
13. Христева А.В. Рефлексивно-деятельностный подход к подготовке будущего учителя //Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции 26-28 сентября 2000г. – М., 2000. – с.67.

ТЕКУЩАЯ ИЕРАРХИЯ СМЫСЛОВ ЖИЗНИ В ФАЗЕ АДЕПТА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Алексеенок Д.В., г. Витебск, Беларусь

Резюме: В статье уделяется внимание проблеме профессионального самоопределения. Данный вопрос рассматривается с гендерной позиции текущей иерархии смыслов жизни в фазе адепта. Приведены данные экспериментального исследования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, смысл жизни, фаза адепта.

Проблема смысла жизни является актуальной для современной психологической науки. Особенно востребованным выступает изучение данного феномена в аспекте профессионального самоопределения личности. Процесс профессионального самоопределения понимают как действия человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентации. Это также действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии, действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений. Таким образом, исследователями подчеркивается важность активного профессионального самоопределения [2,3,4]. Н.С. Пряжников в качестве главной (идеальной) цели профессионального самоопределения видит постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития. [2].

Известно, что важным психологическим моментом, определяющим успех профессионального образования и дальнейшего профессионального пути, является своеобразная «готовность» человека к приобретению той или иной профессии. В.Э. Чудновский отмечает значимость профессионального образования в качестве средства «не только получения профессии, но и обретения смысла жизни, ощущения ее полноты, удовлетворенности ее» [5, С. 646].

В большой степени именно от педагога зависит преобразование сознания подрастающего поколения. В этой связи важно, чтобы вузовская подготовка (в частности подготовка будущих педагогов) была не только профессиональной, но и личностно ориентированной, развивающей глубокий интерес к вопросам самопознания и самосовершенствования, формирующей целостную личность.

Особенности профессионального становления личности студента мы рассматриваем с позиции фазы адепта – времени, когда человек становится на путь приверженности к профессии и осваивает ее, периоду профессионального обучения и воспитания, целенаправленной подготовки по избранной профессиональной деятельности и овладения всеми тонкостями профессионального мастерства [1; С. 249].

В рамках нашего исследования с помощью различных методов мы проанализировали текущую иерархию смыслов личности, находящейся на этапе освоения профессии. В качестве контингента испытуемых выступили студенты I-V курсов УО «ВГУ им. П.М. Машерова», так исследовались студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям.

Следует особенно отметить, что полученные результаты показали наличие затруднений в определении смысла жизни для студентов. Так 36% студентов первого курса и 28,5% студентов второго курса испытывают трудности при определении понятия смысла жизни. На последнем году фазы адепта 3,5% студентов не могут объяснить для себя данное понятие. Это свидетельствует о недостаточно осмысленном восприятии своей жизни в целом, об отсутствии понимания связей между различными линиями жизни человека именно в начале фазы адепта. Следовательно, и профессиональная сторона жизни для них нечетко определена. Данная позиция подтвердится и далее.

Необходимо отметить, что студенты первого курса указывают на особую важность для них отношений с близкими людьми – родителями, друзьями, а также их собственная семья в будущем. По представленности смыслов, относящихся к первому типу, обнаружено их значительное преобладание у девушек, чем у юношей (79% и 21% соответственно). Именно в это время – на первом году обучения – они как никогда раньше, по их признанию, начинают осознавать важность поддержки и помощи родителей, свою эмоциональную привязанность к ним и значимость родительского мнения для их жизни. Со своей же стороны они особо отмечают необходимость заботиться о своих родителях и говорят о готовности взять на себя это в будущем. Скорее всего, это можно объяснить большей зависимостью и эмоциональной близостью девушек со значимыми для них людьми.

В рамках нашего исследования обнаруживается одинаковая ориентированность по типу смыслов, проявляющихся в преобразовании обстоятельств жизни, у девушек и юношей (14% и 15% соответственно). Однако девушки в большей мере направляют свою деятельность на улучшение общества в целом (67% и 30%), и своей жизни в частности (49% и 27%). Они выражают стремление изменить общество к лучшему, принести пользу тем, кому могут помочь, добиться уважения окружающих. Для юношей характерна несколько большая склонность плыть по течению жизни, приспособляться к ее обстоятельствам (10% у юношей и 7% у девушек). Таким образом, девушки по

нашей выборке, отличаются большей активностью, которая направлена на преобразование окружающей действительности.

Девушки намного чаще говорят о профессии как об одном из смыслов своей жизни по сравнению с юношами (66% и 26% соответственно). Также для юношей получаемая специальность дает возможности для последующей успешной реализации себя в сфере, не обязательно связанной с получаемой профессией. Для девушек является важным приобретение «хорошего образования», а для юношей более существенной выступает собственно трудовая деятельность, работа. Также для девушек по сравнению с юношами в силу их эмоциональности в большей мере характерно стремление ценить прекрасное в жизни, наслаждаться ее течением (19% и 15% соответственно). Намного сильна ориентация девушек на постоянное развитие своих способностей, самосовершенствование, в то время как юноши ориентируются на цели, имеющие конкретный результат в будущем – «посадить дерево, построить дом, вырастить сына». Именно юноши чаще упоминали наличие материального благополучия в качестве одного из смыслов своей жизни. Скорее всего, это можно объяснить традиционными социальными нормами и установками, существующими в нашем обществе относительно роли мужчины, чаще упоминали материальное благополучие как один из смыслов их жизни. Скорее всего, это можно объяснить традиционными социальными нормами и установками, существующими в нашем обществе.

Полученные нами результаты показали наличие трудностей для студентов в определении смысла жизни. В частности девушки испытывают намного больше трудностей при определении смысла своей жизни, чем юноши (16% и 7,5% соответственно). Данный результат мы можем связать с более конкретным мышлением мужчины, с их умением более четко определить цели своей жизни. В целом данные факты свидетельствуют о неосмысленном восприятии студентами своей жизни, об отсутствии понимания связей между различными линиями жизни человека в фазе адепта.

Таким образом, учитывая гендерные характеристики текущей иерархии смыслов личности в фазе адепта возможно помочь в определении индивидуального уровня осмысленности жизни студентов, в установлении будущей профессиональной деятельности в текущей иерархии смыслов жизни, в оценивании и прогнозировании жизненного пути и формировании смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности. То есть, мы сможем повлиять на формирование активного профессионального самоопределения, сможем повысить понимание собственной ответственности перед жизнью.

Список цитированных источников

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., АCADEMIA, 2004. – 304 с.
2. Пряжников, Н.С, Пряжникова, Е.Ю.. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. "Психология" / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. - М. : Академия, 2004. - 480 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. – 1973. – 424 с.
4. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности/ Н.В.Самоукина. – СПб.:Питер, 2003. - 224 с.
5. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э.Чудновский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.– 768 с. – (Серия «Психологи России»).

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Мирошниченко Ю.М., г. Витебск, Беларусь

Резюме: статья посвящена проблеме развития профессионального самосознания. Проведен анализ содержательных и процессуальных характеристик одного из компонентов (мотивационного) данного феномена. Эмпирические данные позволяют утверждать, что мотивационный компонент процессуального самосознания включает несколько уровней, которые в свою очередь позволяют проследить динамику функционирования процесса профессионализации будущего юриста.

Ключевые слова: личность, будущие юристы, профессиональное самосознание, компонент самосознания, образователь среда.

Основываясь на системно-генетическом и системно-функциональном подходах и опираясь на полученные в эксперименте фактические материалы, мы в праве выделить четыре уровня профессионального самосознания, характерные для всех его основных компонентов.

Одним из структурных компонентов профессионального самосознания являются мотивы, которые определяют отношение человека к окружающему миру, его ценностные ориентации и всю

его систему жизненных целей и ценностей. Мотивы представляют собой особый ряд побудителей человеческого поведения и отношения. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства, переживания, т.е. все то, в чем находит свое воплощение потребность человека, в данном случае потребность и мотивированность получения профессий юриста.

Анализ полученных в ходе исследования фактических данных показал, что мотив выбора будущей своей профессии у студентов юридического факультета весьма разнообразен как по содержанию, так и по своей значимости. Так на вопрос, какими побудительными мотивами руководствовались опрошенные при поступлении на юридический факультет 35 респондентов (это составляет 52,3% от общего числа испытуемых) отметили, что руководствовались советами родителей или иных родственников; у 19 студентов (28,8%) решение поступления на юридический факультет имело случайный характер, («было все равно, в каком вузе, на каком факультете учиться»); 10 человек от общего числа опрашиваемых отметили, что решение имело осознанный характер («сами пожелали», «дополнительно готовились к поступлению»); (3%) опрашиваемых указали на иной вариант ответа («решил попробовать свои способности») и др.

На поставленный нами вопрос о том, что привлекает студентов в будущей профессии (интерес к выбранной специальности), мы получили следующие ответы: «Меня привлекает детективный характер профессии юриста. Я всегда хотела походить на главных героев детективных книг, так как авторы этих произведений наделяли своих героев такими качествами, которые присущи образу идеального юриста»; «В детстве я читала греческие мифы и легенды, и одним из запомнившихся мне персонажей стала Фемида-богиня правосудия, справедливая, правдивая, без лжерассудства. И мне хочется на нашей земле, в нашем обществе добиться идеального соблюдения справедливости...»; «...Престижность, популярное и, возможность в будущем получить приемлемую заработную плату, чтобы обеспечить себя материально»; «...Узнать, как действуют и какие существуют законы, чтобы в будущем сделать общество более правовым, чтобы помочь людям соблюдать и, исполнять законы, и тогда, может быть, в обществе, в нашем государстве исчезнут многие проблемы»; «Став юристом, я хочу помогать, людям разбирать конфликты между собой законным путем...» и т.п. Анализ литературных источников, письменных ответов анкетного опроса позволяет выделить в качестве побуждения к выбору данной профессии три группы мотивов, раскрывающих отношение к будущей профессиональной деятельности, с позиций: 1) эмоциональной привлекательности, романтичности профессии (47,9% респондентов); 2) целесообразности ее выбора согласно оценке своих личных данных (16,6% исследуемых); 3) диктуемые субъективной необходимостью этого выбора (престижность, материальное благополучие и т.д.) (39,3% от общего числа испытуемых студентов мотивировали таким образом свой выбор профессии правоведа).

Далее, рассматривая проблему мотивации в структуре профессионального самосознания, мы сочли важным изучение динамики ценностей, формирующихся в процессе учебы в вузе от курса к курсу. С этой целью студентам задавались следующие вопросы: «Доставляет ли Вам удовольствие процесс обучения по выбранной специальности?», «Интересно ли Вам заниматься научно-исследовательской работой?», «Интересна ли Вам работа на выпускающих кафедрах?», «Что для Вас представляло наибольший интерес во время обучения на юридическом факультете?». Так, на первый вопрос положительно ответило большинство студентов на всех курсах, но следует отметить, что на первом курсе «да» - сказали 38,3% опрашиваемых, на втором - 53,8% исследуемых, на третьем курсе 46,4% студентов были довольны процессом учения, на четвертом и пятом курсах 78,9% и 82,3% респондентов соответственно были удовлетворены процессом учения. По вышеуказанным данным мы видим, что удовлетворенность процессом учебы студентов первого и третьего курсов немного ниже, чем у остальных. Кроме того, на вопрос «Какой для Вас курс был наиболее трудным?», 51,8% студентов отметили - первый курс, 24% студентов указали на третий курс. Здесь прослеживается прямая взаимосвязь между удовлетворенностью учебой и трудностью обучения на курсе.

Не менее значимые результаты мы получили, проанализировав ответы на вопрос: «Интересно ли Вам заниматься научно-исследовательской работой?». Лишь 5,7% первокурсников проявили интерес к этому виду учебной деятельности, 15,1% - второкурсников, 21,9% студентов третьего курса и 50,8% и 49,9% студентов четвертого и пятого курса соответственно. Такая же динамика прослеживается и при анализе заинтересованности студентов работой на выпускающих кафедрах.

В целом на вопрос, заданный студентам V курса выпуска 1999-2000 учебного годов «Что для Вас представляло наибольший интерес во время обучения на юридическом факультете?», мы получили следующие данные: на получение знаний по юридической специальности указали 31% выпускников, на приобретение практических навыков по юридической профессии - 37% пятикурсников, возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью отметили 29,5% студентов пятого курса, 1,7% указали на возможность заниматься спортом и 0,8% - проявили интерес к культурно-массовой работе. Сравнительные данные результатов констатирующего среза, проведенного со студентами первого выпуска (2007-2008 уч.г.), которые не занимались по обычной учебной про-

грамме, и студентов выпуска (2009-2010 уч.г.), получивших профессиональную подготовку в условиях деятельностной образовательной среды, приведены в табл.1.

Таблица 1

Мотивы учебной деятельности студентов пятых курсов контрольной и экспериментальной групп

Что для вас представляло наибольший интерес во время обучения на юридическом факультете? (варианты ответов)	Ответы выпускников	
	Контрольная группа 2007-2008 уч.г.	Экспериментальная группа 2009-2010 уч.г.
1. Получение знаний по юридической специальности	26%	31%
2. Приобретение практических навыков по юридической профессии	-	37%
3. Возможность заниматься научной работой	-	29,5%
4. Возможность заниматься культурно-массовой работой	-	0,8%
5. Возможность заниматься спортом	-	1,7%

Рассмотрим уровни мотивационного компонента профессионального самосознания будущего юриста.

Первый уровень. Целенаправленный интерес к выбранной профессии юриста выражен слабо. Работа юриста привлекательна только с позиции «детективного жанра». Хотят быть героями. О серьезной работе не задумывались. Научно-исследовательской работой не занимаются. К этому уровню можно отнести учащихся-лицеистов.

Второй уровень - субъект проявляет интерес к выбранной профессии, но этот интерес овеян ореолом романтики. Иногда читает популярную литературу и пишет рефераты по специальным дисциплинам, от случая к случаю принимает участие в обсуждении студенческих докладов. К этой группе относятся студенты I - II курсов.

Третий уровень. Выражает относительно устойчивый интерес к деятельности правоведа, желает работать по выбранной: специальности, с интересом изучает юридические дисциплины, изучает дополнительный научный материал, активно начинает заниматься научно-исследовательской работой по профилю выпускающей кафедры. К этому уровню относятся студенты III и отчасти IV курсов.

Четвертый уровень. Ярko выражен интерес к профессии. Начинает решать вопросы трудоустройства; не представляет своего будущего вне выбранной профессий. Самостоятельно и целенаправленно изучает специальные предметы, читает дополнительную научную литературу. Проявляет личную заинтересованность к производственной практике, принимает активное участие в работе юридической клиники. Регулярно и с интересом занимается научно-исследовательской работой в области выбранной специализации. К этой категории можно отнести студентов IV и V курсов.

Таким образом, следует отметить, что структурность и многоуровневость профессионального самосознания: позволяет не только выделить в его анализе ряд структурных компонентов, но и исследовать динамику их функционирования в процессе профессионализации будущего юриста, выделить закономерности, уровни и модели их проявления. Вместе с тем особое значение приобретает внутренняя взаимосвязь и взаимообусловленность личности сознания и деятельности для понимания закономерностей и механизмов становления развития и качественных изменений профессионального самосознания под влиянием различных обстоятельств жизнедеятельности человека, к коим можно отнести деятельностную образовательную среду.

Следовательно, мы можем сказать, что образовательная среда должна давать студенту не только сумму базовых знаний, но и умение воспринимать и осваивать новое: новые знания, новые виды и формы трудовой деятельности, новые приемы организации и управлений, новые эстетические и духовные ценности. Это означает, что недостаточно выработать у студента лишь способы адаптации к изменяющейся среде и достижениям научно-технического прогресса. Специально организованная система целенаправленной подготовки специалистов по деятельностному типу должна формировать у будущего юриста положительную мотивационную направленность к будущей профессии, умение организовать собственную деятельность и адекватно оценивать свои деловые качества, расширять свой профессиональный кругозор и эрудицию, развивать способность к творчеству и превращению его в норму и форму существования, в инструмент свершений во всех сферах профессионально-трудовой деятельности.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЖИЛОМУ ВОЗРАСТУ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Афанасьева Т.С., г. Минск, Беларусь

Резюме: в статье рассматривается модель по формированию ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов социальной работы в процессе профессионального образования. Рассмотрены принципы, механизмы, компоненты и уровни, выявлены социально-педагогические условия формирования ценностного отношения к пожилому возрасту. Автором предложен практический материал, апробированный в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: ценностное отношение к пожилому возрасту, старость, модель формирования ценностного отношения к пожилому возрасту.

Новый социально-государственный заказ на специалиста в условиях изменения социокультурной и демографической ситуации в мире и в Республике Беларусь предъявляет более высокие требования к организации профессиональной подготовки выпускников и актуализирует необходимость повышения качества высшего образования. Повышение качества подготовки выпускников вузов в условиях модернизации отечественного образования представляет собой комплексную задачу. Одним из факторов повышения уровня профессиональных, социальных и личностных компетенция специалиста социальной работы может стать внесение в задачи, содержание и технологии образовательного процесса формирования ценностного отношения к пожилому возрасту.

Проведенное нами на базе филиала РГСУ в г. Минске исследование позволяет заключить, что большинство студентов, приходя в вуз, уже имеют определенное устойчивое представление о пожилом возрасте, сформированное под влиянием различных социальных институтов. Данное представление отражает стереотипизированный образ пожилого человека как бедного, больного, зависимого, нуждающегося, исключенного из социальных отношений. Данные стереотипы ориентируют студентов на рассмотрение пожилых людей как аут-группу, отделять собственное Я от пожилого возраста, защищать свой Я-образ. Защитная позиция отражает страх перед возрастом и служит фактором формирования безразлично-отстраненного, а в некоторых случаях – враждебного отношения к пожилым людям и старости.

Схематическое представление студентов о пожилом возрасте, неадекватное отражение потребностей и возможностей современного пожилого человека, преобладание негативного отношения к пожилому возрасту актуализирует необходимость разработки нового содержания и внедрения новых методов подготовки специалистов.

Проблема предполагает создание частной модели формирования ценностного отношения к пожилому возрасту (ЦОПВ) у будущих специалистов социальной работы в пространстве высшего образования. Модель предполагает наличие у личности бытийного опыта взаимодействия с пожилыми людьми и сформированного на его основе отношения к пожилому возрасту. Модель направлена, прежде всего, на формирование профессионального ценностного отношения, реализуемого в профессиональном взаимодействии, но не может не учитывать и личностный и социальный уровни, хотя они и не являются приоритетными. Учитывая локальный характер модели, **целью** ее является конструирование педагогического процесса формирования ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов социальной работы в образовательном пространстве вуза.

Эффективное достижение цели реализуется соблюдением ряда **принципов**: системности, перспективности, опоры на опыт и потребности личности, личностной значимости, акмеологической направленности, активности.

Формирование ценностного отношения к старости является не только компонентом образовательной системы, но и само представляет систему. Поэтому важным условием является его покомпонентная разработка. В процессе профессиональной подготовки формируются следующие **компоненты**: когнитивный – осознание возраста как ценности и его места в системе личностных ценностей, установки и направленность на личность пожилого человека как на ценность, адекватное, научно обоснованное представление о старости, знание основных особенностей возраста, выраженный устойчивый познавательный интерес к пожилому возрасту; эмоциональный – внутреннее отношение к пожилому возрасту, затрагивающее систему нравственных, мировоззренческих ценностей личности; адекватность отражения эмоций пожилого человека и реагирования на них, осознаваемость собственных чувств и эмоций, связанных с пожилыми людьми и их причин, способность контролировать собственные эмоции; способность и умение строить взаимодействие на безоценочном принятии другого человека; такой способ познания другого, при котором предположение о внутреннем состоянии другого строится на основе попытки поставить себя на его место и умение воспринимать личностный потенциал данных состояний; поведенческий – способность и потребность во взаимодействии с пожилыми людьми, владение

конструктивными поведенческими стратегиями при взаимодействии, адекватное видение деятельностных возможностей пожилого человека и построение взаимодействия с позиции равенства субъектов, осознание причин своих действий и поступков по отношению к пожилым.

Нами были выделены следующие **уровни** формирования ЦОПВ:

Репродуктивный – «свое», освоенное в процессе жизненной истории видение пожилого возраста, его актуализация и формирование интегративного образа пожилого человека в данной группе; осознание собственных наличных эмоций по отношению к пожилым людям и феномену старости, формирование базы для эмоционального принятия пожилого возраста.

Концептуально-интегративный – предполагает формирование адекватной научной картины старения, согласно современным геронтологическим концепциям; интеграция информации о пожилом возрасте в различных областях научного знания и бытийной практики; формирование целостного представления о возрасте, осмысление единого личностно-профессионально-социального плана значимости ценностного отношения к пожилому возрасту; вхождение в эмоциональный мир пожилых людей, развитие эмпатийности, освоение приемов саморегуляции и релаксации.

Продуктивный – предполагает формирование профессиональных компетенций взаимодействия с пожилыми людьми, формирование исследовательских навыков в русле проблематики социальной работы с пожилыми людьми и моделирование стратегии собственного конструктивного освоения позднего периода жизни.

Нами сформулированы основные **механизмы** формирования ЦОПВ в образовательном пространстве вуза: перспективное личностное планирование («эффект бумеранга»); потребность в самореализации и самоактуализации; эмпатия; познавательный интерес; «эффект переноса», создание эталона, психологическое зеркало.

Системный характер формируемого образования предполагает построение процесса с учетом многообразия **деятельностей** в рамках образовательной среды вуза: управляемая учебная деятельность, НИРС, самостоятельная работа, социально-воспитательная работа, псевдопрофессиональная деятельность.

Мы полагаем, что деятельность по формированию ЦОПВ в образовательном пространстве вуза будет эффективной при соблюдении ряда **педагогических условий**: учет экзистенциальных смыслов и потребностей личности, ее субъективного опыта и субъективных переживаний по поводу старения; включение ЦОПВ в систему жизненных смыслов личности и создание личностных, социальных и профессиональных перспектив; создание условий для самоактуализации и самореализации личности; создание позитивного эмоционального вектора восприятия старения через его адекватное отображение; включение личности в максимальное количество видов образовательной деятельности в среде вуза.

Результатом нашей модели станет ценностное отношение к пожилым людям как компонента системы жизненных смыслов личности.

Работа проводилась по нескольким направлениям (согласно выделенной нами структуре ценностного отношения к пожилому возрасту) и осуществлялась как последовательно, так и параллельно.

При работе над когнитивным компонентом задача экспериментатора состоит в том, чтобы помочь осознать источники сформированного образа пожилого возраста.

Студентам предлагалось заполнить самостоятельно таблицу с основными знаниями-характеристиками пожилого возраста. Единственным требованием было условие паритета – на каждую негативную характеристику (проблему) должна быть предложена позитивная черта (перспектива). Затем, в процессе группового обсуждения выбирались наиболее значимые черты, которые и составляли «интегративный образ пожилого человека».

При выполнении заданий данного типа некоторую трудность вызвала необходимость соотнесения числа разновекторных характеристик, ибо, как отмечали сами учащиеся, негативные характеристики подобрать было легче, чем позитивные. Осознание и принятие биопсихологического разнообразия старости помогло конструировать образ такого сложного социально-педагогического явления как возраст.

Затруднения вызвала рефлексия задания, особенно определение источника информации о пожилым человеке и ее достоверности. Основными ответами были: «*знаю и все*», «*Все так считают*», «*Но ведь это само собой разумеется*» и т.п.

Результатом работы в рамках данного уровня стало осознание схематичности, стереотипизированности и необъективности репродуцируемых представлений о возрасте и формирование потребности в их научном переосмыслении.

При работе с эмоционально волевой сферой задача исследователя состояла в создании условий для осознания эмоций по отношению к пожилому возрасту, их истоков и соответствия наличных эмоций потребности в личностной, социальной и профессиональной компетентности. В

ходе экспериментально-опытного исследования мы убедились, что стимулом формирования ЦО к старости может стать мотив успешности. Угроза профессионально-личностной состоятельности, успешности в различных сферах жизнедеятельности может стать действенным механизмом формирования ценностного отношения к старости по всем его компонентам.

При работе над методикой «Один образ – одна эмоция» предлагалось вспомнить 3 наиболее запомнившиеся встречи (три наиболее ярких образа) с пожилым человеком и выделить только по одной основной эмоции, вызванной ситуацией (образом). Групповая рефлексия таких заданий позволяла решать определенный спектр задач: экспрессия собственных эмоций, умение осознавать и переводить во внешний план свои эмоции, обогащать свою эмоциональную сферу в процессе анализа эмоций других, развивать умения четко формулировать и излагать собственные мысли, овладевать навыками ведения дискуссии, межличностного взаимодействия. Удовлетворяется потребность в самопознании и самореализации.

Далее следовала работа над сочинением-размышлением «Корни моего детства». После сравнения результатов двух методик студентам предлагалось поразмышлять над причинами расхождения эмоций по отношению к двум группам пожилых людей: «своих» и «чужих». Учащиеся пришли к выводу, что порой одинаковые ситуации вызывают полярные эмоции в зависимости от установки. Для формирования ценностного отношения необходима актуализация внутреннего ресурса позитивной эмоциональной связи с «близким пожилым» и осуществление переноса, осознание «чужих пожилых» частью собственной жизни (профессиональной, социальной).

Осознание причин преимущественно негативных эмоций по отношению к сторонним пожилым людям, необходимости формирования эмпатии и переноса позитивного эмоционального фона от взаимодействия с близкими пожилыми на популяцию пожилых в целом создаст залог профессиональной, социальной и личностной успешности.

Особое значение уделялось не только приобретению междисциплинарных знаний о пожилom возрасте, но и приданию им персонализированного смысла.

В личностном плане смысл реализуется в формировании отношения к пожилым людям сегодня (гармонизация межличностного отношения в семье и ближайшем окружении), в формировании отношения к «Я-будущему», стратегии собственного старения (гармонизация внутриличностного пространства, самопринятие). Перспективное личностное планирование («эффект бумеранга») важно для формирования ЦОПЛ.

В связи с тем, что проведенный нами констатирующий эксперимент выявил тревогу, даже страх перед старостью, создание позитивного образа старости, моделирование перспективы собственного конструктивного старения является необходимым элементом преодоления негативного восприятия данного этапа человеческой жизнедеятельности и формирования к нему ценностного отношения. Для достижения этой цели использовалась методика «Отношение к собственной старости». Обсуждение того, какими молодые люди представляют себя в старости (внешность, характер, образ жизни и др.) проходит в группе. Обсуждается общий эмоциональный фон, возникающий при мыслях о собственной старости, чувства, испытываемые к «себе пожилому», сходства и различия в образах и эмоциях у различных членов группы. Юноши более позитивны в восприятии собственной старости. Мы связываем это со сложившимися в обществе гендерными стереотипами.

Осознанию ценностного потенциала старости в различных областях науки и сферах жизнедеятельности способствовали написание эссе «Ценность старости в...», методики «Если бы не было стариков» и «Пресс-конференция».

Защита и обсуждение эссе помогли установить межпредметные связи, обогатить знания о пожилом возрасте, создать целостный образ старости с точки зрения многих областей человекознания (педагогика, психология, медицина и др.). Защита эссе с присуждением номинаций (самое научно обоснованное, самое жизнеутверждающее, самое лаконичное и т.д.) повысили активность аудитории, способствовали созданию ситуации успеха.

Значение пожилого человека в повседневном бытии раскрывала методика «Если бы не было стариков». Каждая подгруппа должна была представить модель какой-либо сферы жизнедеятельности (по жребию) так, если бы в ней не участвовали люди пожилого возраста. Другие группы могли оспаривать приводимые утверждения.

Студенты аргументировано доказывали дефицитность различных областей (экономики, политики, образования) без участия в них пожилых людей.

Та же цель – осознание ценности и проблем пожилого возраста в социальных взаимоотношениях – достигалась и при помощи такой формы семинарского занятия как пресс-конференция, темой которой стала «Общество для всех возрастов». «Эксперты» в различных областях отвечали на вопросы «журналистов», «представителей молодежных объединений» и «ассоциации пожилых людей» согласно своему профилю. Конференция помогла выявить наиболее актуальные и острые проблемы жизнедеятельности пожилых людей, их взаимодействия с различными социальными группами

и обобщить ресурс, необходимый для социальной работы с данной категорией. Эта работа стала ступенькой к проектированию собственно профессиональной деятельности.

Реализация практического компонента уровня включала две основные задачи: моделирование собственной стратегии старения; проектирование и осуществление профессиональной деятельности с пожилыми клиентами.

На решение первой задачи были направлены методики «Я реальный – Я идеальный» и «Совет в прошлое». Сконструировав идеальный образ старения (предыдущий уровень), необходимо соотнести свои реальные возможности, образ и качество жизни с данным идеалом. Здесь нужно представить, насколько они приблизят или отдалят личность от желаемого развития события, что необходимо поменять в личности и жизненной стратегии. На основе системного самоанализа необходимых и достаточных ресурсов студенты составили программу по достижению идеальной модели старения, которая в итоге включила в себя личностное и профессиональное самосовершенствование, формирование досуговых привычек, формирование позитивного самоотношения, здорового образа жизни и т.д.

Результатом экспериментальной работы стало формирование адекватного образа пожилого человека, понимание его бытийных возможностей и потребностей; осознание возраста как части целостного жизненного пути, в котором все этапы взаимосвязаны; принятие биопсихологических особенностей возраста; самопознание и самооценка; понимание ресурса ценностного отношения к пожилому возрасту с личностной, профессиональной и социокультурной точек зрения. Изменился вектор эмоционального состояния по отношению к пожилым людям и к возрасту в целом. Негативные эмоции, вызываемые пожилыми людьми, сменились на такие эмоции как *приятнь, сопереживание, благодарность, гордость*. Этот результат достигается за счет эмпатии, эффекта переноса, психологического зеркала, создания эталона. Одним из важных механизмов стал позитивный эмоциональный фон, который способствовал безбоязненному раскрытию собственного внутреннего мира, что вело к познанию своих чувств и эмоций, умению выразить их в словах, мимике, пантомимике, моделях поведения. Геронтологическое знание приобрело личностный смысл, помогло раскрытию собственного потенциала – через познание и принятие другого познать и принять себя. Позитивной динамике эмоционально-волевой сферы способствовали интерактивные, проблемные, игровые, дискуссионные формы, использованные в экспериментальной работе. Они создавали благоприятный эмоциональный фон, помогали эмоциональной экспрессии, раскрепощенности, побуждали к обогащению словесной репрезентации эмоций, вызывали интерес к занятиям.

Можно заключить, что выбранная нами стратегия позволяет сформировать ценностное отношение к пожилому возрасту по всем его компонентам: формирование целостного представления о возрасте, осмысление единого личностно-профессионально-социального плана значимости ценностного отношения к пожилому возрасту; позитивный эмоциональный фон по отношению к пожилым людям, развитие эмпатийности, освоение приемов эмоциональной саморегуляции и релаксации; моделирование стратегии собственного конструктивного освоения позднего периода жизни и др.

ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Костюкович З.В., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье проводится сравнительный анализ данных экспериментального исследования выраженности некоторых личностных качеств, обуславливающих определенную степень готовности к помогающему поведению у студентов, обучающихся на факультетах соответствующего профиля и студентов других факультетов; затрагивается вопрос о значении профессиональной подготовки в развитии этих качеств.

Ключевые слова: личностная готовность, профессиональная готовность, помогающее поведение, нравственность, мораль, личность специалиста.

Существующая практика подготовки специалистов помогающих профессий предполагает обучение профессиональным этическим нормам, но жизнь показывает, что формирование нравственных качеств личности специалистов в процессе обучения в вузе не достигает своей цели, несмотря на наличие в учебных программах специальных блоков философско-гуманитарных дисциплин.

Несмотря на определенные различия в целях и содержании работы медсестер, педагогов, воспитателей, психологов и социальных работников, их объединяет общий компонент деятельности, связанный с непосредственным, часто длительным взаимодействием с людьми [1]. Такого рода дея-

тельность требует от специалистов особой ответственности, сопровождается значительными эмоциональными перегрузками, часто приводит к состоянию профессионального выгорания [2]. Это значит, что на первый план в такой деятельности выступает личность профессионала, его нравственные качества, позволяющие ориентироваться в неоднозначных этических ситуациях, строить оптимальные стратегии поведения, давать адекватную оценку действиям и поступкам других людей и своим собственным.

Личность профессионала выделяется почти во всех теоретических системах как важнейший терапевтический инструмент. Отсутствие определенного сочетания нравственных качеств может сделать человека непригодным к работе в сфере помогающих профессий.

Несмотря на некоторое различие в походах, посвященных требуемым качествам личности специалиста помогающих профессий, эффективная модель личности профессионала предполагает положительное отношение к людям и признание другого, моральную надежность, высокие нравственные ориентиры, что отражается в способностях к сотрудничеству и взаимопомощи, умении разрешать конфликтные и трудные ситуации; наличии определенной степени автономности, самообладания, социальной адаптированности, соответствующей мотивации и ценностных ориентаций.

Личностная готовность к помогающему поведению, с одной стороны, актуализируется через мотивы выбора профессиональной деятельности, с другой – как профессионально значимое свойство формируется в процессе ее освоения. При этом она выступает с одной стороны как условие продуктивной профессиональной деятельности в тех областях, где объектом деятельности выступает другой человек, а с другой стороны, она предстает как объект формирования. Выявление наличия и закономерностей развития личностной готовности к будущей профессии у студентов выступает как условие формирования их профессиональной пригодности [4].

До сих пор практически не исследовано влияние профессионального образования на формирование и развитие личностной готовности к помогающему поведению в процессе обучения, в частности:

- влияние исходного уровня личностной готовности будущего специалиста на ее динамику у студентов;
- специфика формирования и развития составляющих личностной готовности к будущей профессии в зависимости от сферы образования;
- трансформация факторов, в которых отражается личностная готовность к помогающему поведению в связи с прохождением личностью последовательных этапов личностного роста в ходе профессионального обучения.

Изучение взаимосвязи профессионального обучения и развития личностной готовности студентов к помогающему поведению представляется особенно важным в контексте педагогических и медицинских профессий. Поэтому у представителей данных профессий должны целенаправленно формироваться соответствующие знания, умения, личностные качества, мотивация, необходимые для оптимального результата и преодоления трудностей профессии.

В процессе профессиональной подготовки необходимо формировать и развивать личность будущего специалиста, причем не только в понятии глобальных личностных качеств, но и с учетом специфики будущей деятельности. Кроме того, в данном случае нецелесообразно придерживаться недифференцированного подхода, не учитывающего исходный уровень развития личностной готовности к помогающему поведению у студентов. Напротив, необходимо учитывать не только исходный уровень личностной готовности к помогающему поведению, но и ее текущий уровень на каждом этапе обучения, так как иначе невозможно эффективно воздействовать на ход профессионального становления будущих специалистов.

С целью выяснения степени сформированности личностных качеств, необходимых и желательных для будущей профессиональной деятельности, у студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии, специальности которых соответствуют интересующему нас профилю, нами было проведено изучение личностных качеств студентов 2,3 курсов УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по следующим параметрам: мировоззренческие основы личности (самокритичность, принципиальность; умение открыто высказывать и отстаивать свое мнение); социальная адаптированность (способность и желание трудиться для блага общества, других людей; сочетание общественных и личных интересов); трудолюбие (добросовестное отношение к труду, готовность трудиться); нравственность (сформированность ключевых нравственных качеств; развитость этических норм поведения; настойчивость в достижении общественно значимых конкретных целей); мотивация (направленность личности, выявление мотивации участия в делах); уровень волевого самоконтроля (автономность, стрессовая устойчивость, способность к саморегуляции).

В качестве наиболее адекватных для изучения указанных качеств нами были выбраны следующие диагностические методики: «Ценностные ориентации личности – 8»; «Выявление мотивов

участия студентов в делах учебной группы»; «Опросник ВСК»; «Изучение социализированности личности студента».

Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа показателей, в опросе принимали участие студенты всех факультетов университета. Всего 245 человек.

Методика «Ценностные ориентации личности-8». После обработки данных методики были получены следующие результаты.

Среди наиболее значимых ценностей в студенческой среде определены следующие: на первом месте «ценностные ориентации на материальные ценности» (38,4 балла), на втором месте «ценностные ориентации на труд» (33,3 балла), на третьем – «ценностные ориентации на развитие деловых качеств» (32,0 баллов).

К средней степени значимости респондентами отнесены такие ЦОЛ как: «ценностные ориентации на общение» (31,8 балла); «ценностные ориентации на развитие волевых качеств» (29,2 балла); «ценностные ориентации на познание и самопознание» (28,4 балла).

Наименее значимыми для студентов всех факультетов оказались «ценностные ориентации на общественно-политическую деятельность» (17,8 балла), что может означать низкую степень ориентации на различные виды общественной работы (пропаганда идей и знаний, различного рода общественная работа в коллективе и по месту жительства, работа в выборных общественных органах).

Сравнение показателей по факультетам показывает, что ЦО на нравственные качества, волевые качества, развитие моральных качеств, на познание и самопознание свидетельствующие о высокой оценке настойчивости и упорства в преодолении препятствий, целеустремленности, выдержки и самообладания, смелости и решительности, уверенности в своих силах, стремлении к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, образованию, повышению культурного и интеллектуального уровня, а также самокритичности, с одной стороны, и образованности, зрелости, мудрости в понимании жизни, - с другой, необходимые для специалистов помогающих профессий, наиболее выражены у представителей следующих факультетов: художественно-графический (ЦО на познание и самопознание – 31,8 балла, ЦО на нравственные качества – 27,9 балла, ЦО на развитие волевых качеств – 31,6 балла, ЦО на развитие моральных качеств – 27,8 балла); математический (ЦО на познание и самопознание – 29,1 балла, ЦО на нравственные качества – 27,6 балла, ЦО на развитие волевых качеств – 30,2 балла, ЦО на развитие моральных качеств – 26,8 балла); биологический (ЦО на познание и самопознание – 29,3 балла). У студентов же педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии на первом месте находятся ЦО на материальные ценности (39,0 баллов – ФСП и П, 39,3 балла – ПФ), ЦО на труд (34,1 балла – ФСП и П, 32,5 – ПФ). ЦО на развитие нравственных и моральных качеств занимают практически последние места в иерархии ценностных ориентаций (25,7/ 25,1 и 25,9/26,0 баллов соответственно).

Методика «Опросник ВСК (волевой самоконтроль)». Наиболее высокий *общий индекс ВСК* выявлен у студентов факультета физической культуры и спорта (13,6 балла); юридического факультета (12,8 балла); факультета белорусской филологии и культуры (12,6 балла); исторического факультета (12,3 балла); физического факультета (12,1 балла). Среднее значение по степени значимости общего индекса ВСК определено на филологической факультете (11,7 балла); математическом факультете (11,6 балла). Низкие значения показателя общего индекса ВСК на педагогическом факультете (11,2 балла); художественно-графическом факультете (11,1 балла); биологическом факультете (10,9 балла); факультете социальной педагогики и психологии (10,6 балла).

Высокие показатели по шкале *«самообладание»* продемонстрировали студенты юридического факультета (7,3 балла); исторического факультета (6,6 балла); факультетов белорусской филологии и культуры и физической культуры и спорта (по 6,5 балла). Высокий балл по шкале «самообладание» набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, и уверенность в себе освобождают от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем, стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение собственной спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, к преобладанию постоянной озабоченности и утомленности.

Среднее значение у респондентов по данной шкале наблюдается на таких факультетах как математический (6,3 балла); биологический и социальной педагогики и психологии (по 6,1 балла); физическом факультете (6,0 баллов).

Низкие результаты по самообладанию у студентов педагогического и филологического факультетов (по 5,9 балла); художественно-графического факультета (5,6 балла), что может свидетельствовать о спонтанности, импульсивности в парадоксальном, на первый взгляд, сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов, которые ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют внутренней раскрепощенности и преобладанию расслабленного, невозмутимого фона настроения.

По шкале «*настойчивость*» наблюдаются высокие результаты у студентов факультета физической культуры и спорта (9,7 балла); юридического факультета (9,3 балла); физического факультета (8,9 балла); факультета белорусской филологии и культуры (8,8 балла); исторического факультета (8,7 балла). Высокие показатели по шкале свидетельствуют о наличии таких личностных качеств, как деятельность, работоспособность, активное стремление к завершению начатого дела. Таким людям свойственно уважение к социальным нормам (совестливость) и стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций.

Среднее значение по данной шкале наблюдается у студентов математического факультета (8,3 балла); биологического факультета (8,1 балла).

Низкие показатели наблюдаются у студентов педагогического факультета (7,7 балла); факультета социальной педагогики и психологии (7,2 балла); художественно-графического факультета (7,0 баллов); филологического факультета (6,9 баллов). Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Так как социальная желательность шкал опросника ВСК является неоднозначной (возможным оказывается появление дезадаптивных черт и форм поведения на положительных шкальных полюсах и позитивно-компенсаторных форм на отрицательных), наиболее предпочтительными для студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии, по нашему мнению, были бы средние значения по каждой шкале.

Методика «Выявление мотивов участия студентов в деятельности». Преобладающим мотивом является обязательность как принуждение (17,2 балла). Вместе с тем, относительно равное количество студентов отмечают как наличие личного интереса (10,9 балла), так и значимость деятельности для коллектива (10,3 балла).

Наибольший интерес с точки зрения личностной готовности к помогающей деятельности представляют шкалы «*Общественно-полезная значимость*» и «*Интерес к содержанию деятельности*».

Интерес к содержанию деятельности меньше всего проявляют студенты физического факультета (7,1 балла) и исторического факультета (8,9 балла) в отличие от биологического факультета, где среднее значение по этому мотиву достигает 10,7 балла. *Общественно-полезная значимость* более всего признается студентами математического факультета (7,7 балла) и филологического факультета (7,5 балла). У студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии показатели по этим факторам находятся в рамках средних значений (10,4/9,3 и 7,3/7,4 балла соответственно). Наиболее выражена у представителей этих факультетов мотивация обязательства как принуждения, значимости для коллектива, личной выгоды.

Методика «Изучение социализированности личности студента». Если получаемый коэффициент больше 3, то можно констатировать высокую степень социализированности респондента; если же он больше двух, но меньше трех, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше двух баллов, то можно предположить низкий уровень социальной адаптированности.

По шкалам «*социальная адаптированность*», «*активность*» и «*нравственность*» показателя больше 3 нет ни на одном факультете: все показатели находятся от 2 до 3, что свидетельствует о средней степени развития этих социальных качеств. По шкале «*автономность*» высокий балл (3,1) получили студенты факультета социальной педагогики и психологии. В то же время, в сравнении с другими факультетами, показатели педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии находятся на среднем, а, в некоторых случаях (шкалы «*социальная адаптированность*», «*нравственность*»), – на низком уровне.

В сфере ценностных ориентаций будущих социальных работников, социальных педагогов, психологов преобладает направленность на получение материальных благ, развитие деловых качеств и трудолюбие. ЦО на развитие нравственных, волевых, моральных качеств, на познание и самопознание находятся на среднем и низком уровне, что свидетельствует о невысокой оценке таких свойств, как настойчивость и упорство в преодолении препятствий, целеустремленность, выдержка и самообладание, уверенность в своих силах, самокритичность, зрелость, мудрость в понимании жизни; стремление к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, образованию, повышению культурного и интеллектуального уровня.

Низкая эмоциональная устойчивость, недостаточное умение владеть собой в различных ситуациях, повышенная лабильность могут приводить к отсутствию толерантности к неопределенности. Неуверенность, импульсивность, тенденция к свободной трактовке социальных норм – к недостаточной профессиональной идентичности, неприятию личной ответственности за свои действия.

Следствием преобладания мотивов личной выгоды и обязательности как принуждения, низкой социальной адаптированности и нравственности может явиться недостаточная сформированность ключевых нравственных качеств, этических норм поведения.

Вместе с тем наличие таких качеств, как чувствительность, гибкость, изобретательность, автономность могут свидетельствовать об определенной открытости собственному опыту, способности к глубоким отношениям с другими людьми, к эмпатии,

Показатели степени наличия и развитости личностных качеств, необходимых для будущих специалистов помогающих профессий, у студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии находятся на среднем, а, иногда, и низком уровне вообще и относительно показателей других факультетов. Конечно, несмотря на то, следованные нами качества и свойства личности некоторым образом накладываются на модель эффективного специалиста, предложенную Р.Кочюнасом, проведенное нами исследование отображает далеко не полную картину сформированности личностных качеств студентов применительно к вышеуказанным профессиям, в частности, совсем не изучен уровень развития эмпатийных качеств, ответственности, альтруизма. Однако, сложившаяся практически к середине профессионального образования ситуация заставляет задуматься об эффективных способах стимулирования личностной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в рамках профессионального образования.

Список цитированных источников

1. Кораблина Е.П. Психологические аспекты готовности к помогающей деятельности / Е.П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6 / Под ред. Л.А.Коростылевой. – СПб., 2002. – С.174-199.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб., 2000. – С. 52-78.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. – М.: Акад.Проект. 1999. – С. 27 – 32.
4. Веселова Е.К. Психологическая деонтология Дисс. ...д-ра психол.наук: 19.00.01 – М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

Кутькина Р.Р., Косаревская Т.Е., г. Витебск, Беларусь

Резюме: авторами рассматриваются вопросы становления и функционирования профессионального самосознания психологов-практиков.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, психолог-практик, психологический анализ, субъективные семантические пространства.

С момента начала широкой подготовки психологов-практиков прошло не менее двадцати лет. Что для имеющих опыт работы специалистов значит быть психологом-практиком? Каковы особенности профессионального самосознания психолога-практика? Изучение данных вопросов положено в основу данной статьи.

В теоретических и эмпирических работах, посвященных проблемам профессионального самосознания, оно рассматривается либо в рамках проблемы развития личности (М.Р. Битянова, Л.М. Митина), либо в рамках психологии профессии (Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.). Исследователи профессионального самосознания отмечают, что оно строится на основе общего самосознания личности и представляет собой взаимодействие трех подструктур: когнитивной аффективной и поведенческой.

Рядом авторов исследовался вопрос о соотношении осознаваемого и неосознаваемого в профессиональной деятельности психолога-практика. По мнению С.Л. Братченко, в психологии и педагогике профессиональное самоопределение, выбор той или иной профессиональной теории и ее толкование, происходит в соответствии с фундаментальными (чаще неосознаваемыми) жизненными установками. Ф.Е. Василюк во главу угла в психологической практике ставит веру в тот главный механизм, основной процесс, который непосредственно обеспечивает достижение психотерапевтических целей. К другим неосознаваемым механизмам функционирования профессионального самосознания относят следующие:

ложное следование теории, при котором психолог сознательно придерживается определенной теории, а в практической работе занимает позицию, не согласующуюся с ней (Дж. Энрайт);

этические установки психолога, формирующие личностные смысловые конструкты в профессиональном сознании (Е.Е. Сапогова);

мифы психологов и психотерапевтов, то есть некоторые базовые положения, используемые в работе (М.В. Розин).

Е.Л. Калитиевская само профессиональное самосознание психолога и психотерапевта определяет как «миф, не всегда отчетливо осознаваемый», в который включены как базовые положения теории, «исповедуемые» психологом, так и его личные предрасположения и психологические защиты.

С опорой на модель сознания, описанной Е.В. Улыбиной, согласно, которой обыденное сознание занимает положение медиатора по отношению к бессознательному и рефлексивному сознанию, по отношению к мифологическому отражению и рациональному, научному знанию[4], В.М. Просекова рассматривает профессиональное сознание и самосознание психолога-практика как аналог феномена обыденного сознания и называет его психотехническим. Психотехническое и обыденное сознание сходны по функциям (фиксация противоположностей и устойчивость к противоречиям; формирование субъективности, автономии личности) и по структуре, включающей в себя как уровень мифологического, так и уровень рефлексивного сознания. Отличаются они тем, что профессиональное сознание психолога-практика и его самосознание возникают на основе обыденного сознания и как реакция на «сбои» в обыденном сознании; причем, если обыденное сознание содержит исходные слабо осознаваемые противоречия, то психотехническому сознанию требуется удерживать эти противоречия и использовать в профессиональной деятельности.

Деятельность психолога, как и других специалистов «помогающих» профессий (врачей, психотерапевтов, социальных работников и др.), заключающаяся в непосредственном оказании помощи, прежде всего людям несчастным, больным или неспособным найти свое место в жизни, может деструктивно сказываться на тех, кто ее осуществляет. Деструктивность деятельности помогающих профессий чаще всего рассматривается в связи с проблемой эмоционального выгорания или профессиональной деформации. Ю.А. Юдчис отмечает, что профессиональная деформация возникает у медиков и психологов уже в процессе обучения и сохраняется как устойчивый феномен. Показателями ее являются снижение уровня рефлексии, стандартизация способов общения, экономия эмоций и ригидность мышления.

В связи с этим возникает вопрос о необходимости специальной работы с самосознанием психологов-практиков. Возможны разные формы этой работы: супервизия как форма развития и углубления профессиональной рефлексии; методологические семинары; интервизия; индивидуальные и групповые консультации; тренинги личностного роста, в ходе которых происходит познание себя и самопонимание, расширение сферы самосознания, усиление чувства самоидентичности, развитие личности, совершенствование навыков саморегуляции. Е.Е. Сапогова утверждает, что внутренняя установка на себя как на профессионала, ощущение себя психологом, самопознание, рефлексия могут развиваться только в сократическом диалоге с состоявшимся психологом в процессе глубокого внутреннего общения с ним (в мастер-классе или студии), в процессе устной непосредственной передачи знаний.

Целью нашего исследования являлась психосемантическая характеристика профессионального сознания психологов-практиков (психосемантический анализ содержания и структуры самосознания).

Исследование проводилось в русле психологии субъективной семантики методом реконструкции субъективных семантических пространств. Психосемантика реализует принцип операционной аналогии между параметрами семантического пространства и категориальной структурой сознания. 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[3]. Методический инструментарий психологии субъективной семантики в наибольшей степени соответствует целям изучения профессионального самосознания и позволяет содержательно описать различные аспекты видения человеком профессионального мира[1,5].

В нашем исследовании участвовали психологи-практики, работающие в системе образования, медицины, в банковской сфере (всего 20 человек со стажем работы от 3-х до 10-ти лет).

В качестве инструмента шкалирования использовался частный семантический дифференциал – личностный дифференциал (ЛД). Методика личностного дифференциала (ЛД) разработана путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта. Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных; в силу этого результаты среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом.

Объектами оценки в нашем исследовании служили следующие ролевые позиции: «я»; «я в детстве»; «я 5 лет назад»; «я через 10 лет»; «человек, которого жаль»; «неприятный человек»; «чело-

век, который нравится»; «психолог-практик»; «врач»; «педагог»; «счастливый человек»; «авторитетный человек»; «уставший человек».

При анализе полученных данных были выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов «Оценка», «Сила», «Активность» (ОСА), к особенностям определения шкал в факторном пространстве и особенностям расположения в данном пространстве отдельных объектов. В исследовании нас в большей степени интересовали ролевые позиции: «я», «я 5 лет назад», «я через 10 лет», «психолог-практик». В связи с этим более подробно описаны данные образы (в соответствии с полярностью представления их по шкалам).

В ходе реконструкции субъективных семантических пространств и анализа обобщенной семантической структуры связей были получены следующие результаты.

Образ «Я» оказывается в центре пространства профессиональных образов. Самовосприятие психологов-практиков, можно представить следующими личностными характеристиками: общительный, дружелюбный, обаятельный, справедливый, энергичный, чувствующий, усталый. Низкие значения по фактору «Сила» могут свидетельствовать об астенизации и тревожности.

Образ «Я через 10 лет» можно описать как самостоятельный, общительный, деятельный, уверенный, спокойный, невозмутимый.

Образ «Психолог-практик» – самостоятельный, общительный, деятельный, добросовестный, дружелюбный, невозмутимый, спокойный.

В наполненных признаками семантических зонах, образованных положительными полюсами факторов «ОСА» по результатам исследования индивидуального сознания группы психологов-практиков располагаются профессиональные образы «Психолог-практик», «Педагог», «Врач», «Я через 10 лет», «Я». Эти образы воспринимаются в целом как привлекательные, вызывающие симпатию, авторитетные, уверенные, склонные рассчитывать на собственные силы, активные, общительные. В противоположной части семантического пространства располагается область анти-идеалов – там находятся образы «Неприятный человек» и «Человек, которого жаль». Эти образы воспринимаются как слабые, неактивные, вызывающие антипатию.

В результате факторизации групповой матрицы 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, домыслить, 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 невротизацией. Необходимость анализа других людей ведет к обостренному самоанализу, снимающему формы психологической защиты личности и делающему ее более чувствительной к фрустрирующим факторам»[3, с.252].

Все объекты в семантическом пространстве расположены на значительном расстоянии друг от друга, что может свидетельствовать о дифференциации значений в данной области жизнедеятельности. Однако, полученные результаты нуждаются в более детальном и систематическом изучении.

При подведении итогов изучения данной проблематики обозначились следующие моменты. Признано, что личность психолога-практика является инструментом его работы, однако вопрос о том, как и когда она превращается в этот инструмент остается. Не менее значимым является вопрос о том, когда в большей степени формируется профессиональное психологическое сознание – в процессе профессиональной подготовки или в уже в практической деятельности. Важным фактором профессиональной жизни является участие работающих психологов в специальных мероприятиях и процедурах развивающих профессиональное самосознание. Кроме того, профессия психолога самим содержанием обучения и профессиональной деятельности может содействовать профессиональному и личностному росту или деформировать сознание специалиста.

Список цитированных источников

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики/ Е.Ю. Артемьева М., 1980.
2. Бондаренко, А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика/А.Ф.Бондаренко// Журнал практического психолога. 1998. №7. С. 54-58.
3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики/В.Ф. Петренко. М., 1997.
4. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания./ Е.В. Улыбина М., 2001.
5. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт./А.Г. Шмелев С-Пт., 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Ганкович А.А., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье рассматриваются проблемы освоения новой социальной роли молодыми педагогами на стадии профессиональной адаптации.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптаций, социальная идентичность, психофизиологическая адаптация, психологическое сопровождение, социально-психологическая адаптация, анализ напряженности педагогической деятельности, профессиональная адаптация.

Огромный пласт вопросов возникает при анализе профессиональной успешности и работоспособности человека. Вхождение в рыночную экономику остро ставит проблему профессиональной пригодности, конкурентоспособности работников, аттестации уровня их профессионализма.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает важное место. С первых шагов ребенка родители задумываются о его будущем, внимательно следят за интересами и склонностями своего ребенка, стараясь предопределить его профессиональную судьбу. Учеба в школе выявляет избирательное отношение школьника к разным учебным предметам; у отдельных детей очень рано обнаруживается интерес к некоторым из них, склонность к определенному виду деятельности: изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.д.

Перед молодыми людьми, получившими профессиональную подготовку, встают вопросы трудоустройства. Чтобы определить соответствие индивидуально-психологических особенностей человека и уровня его профессиональной подготовленности требованиям профессии, по ряду специальностей проводится профессиональный отбор. Его осуществление порождает множество новых проблем: нужно установить нормативные характеристики профессии, определить психологические свойства и качества, необходимые для выполнения этой деятельности, подобрать либо сконструировать средства диагностики профессионально значимых качеств человека.

Вхождение в новый, разновозрастной коллектив, **адаптация** к профессиональной деятельности, освоение новой социальной роли порождают новый веер проблем. На стадии адаптации профессия является формой социализации и развития **социальной идентичности**. Изменившаяся профессиональная ситуация стимулирует образование новых психологических свойств и качеств. Происходит кардинальная перестройка психологической структуры личности, так как изменяется сложившаяся система координат жизнедеятельности человека. Вместо прежней системы «школа — семья — общество» возникает новая ситуация, определяемая координатами «профессия — семья — социально-экономические условия». Отныне профессиональная картина мира станет мощным фактором развития личности.

В жизни каждого человека происходят нормативные события, изменяющие траекторию профессионального развития (например, поступление в профессиональное учебное заведение и его окончание, трудоустройство, повышение в должности и т.п.). Наряду с этими событиями возникают ненормативные (прекращение учебы в профессиональной школе, потеря трудоспособности, вынужденное увольнение и др.). Возникновение этих событий может иметь случайный или социально обусловленный характер, а в отдельных случаях инициируется самим специалистом. Часто ненормативные события становятся профессионально нежелательными инцидентами, сопровождаются психической напряженностью и рассогласованием профессионального сознания.

Вариантов становления профессионализма много. Еще больше возникает вопросов. Как объяснить разный темп профессионального развития личности? Почему один человек всю жизнь верен определенной профессии, а другой в течение многих лет меняет разные виды труда? Каковы причины смены профессий? От чего зависят удовлетворенность профессией и профессиональный рост специалиста, успех его карьеры? Как достичь вершин профессионализма? Эти и многие, другие вопросы, обусловленные взаимосоответствием индивидуально-психологических особенностей личности и содержания труда, встают при изучении профессиональной биографии человека.

Перечисленные выше проблемы лежат в плоскости взаимодействия личности и профессии. Реализуется этот сложный и подчас драматический процесс на фоне социально-экономической жизни общества. Важное значение в согласовании личности с профессией, в разрешении возникающих на протяжении всей профессиональной биографии ненормативных ситуаций, кризисов, противоречий имеет психология. Именно она призвана ответить на поставленные вопросы, должна помочь установить оптимальные взаимоотношения человека и профессии, «согласовать» человека с миром профессий.

Под профессиональной адаптацией понимают взаимное приспособление специалиста и коллектива предприятия, в результате чего работник осваивается на предприятии, а именно:

- учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях;
- находит свое место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определенного класса;

- осваивает профессиональную культуру;

- включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений.

Различают следующие виды адаптации:

- первичную — приспособление молодых специалистов, не имеющих опыта профессиональной деятельности (например, выпускников вузов);

- вторичную — приспособление специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности (например, в ситуации вынужденной смены работы).

Адаптация является многогранным процессом, поэтому различают ее основные виды: психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную адаптацию. Каждый из перечисленных видов может вызвать у вновь пришедшего в организацию специалиста свои сложности, затруднения, проблемы. Причинами затруднений, как правило, выступают:

- недостаток или несвоевременность получения необходимой информации, позволяющей сориентироваться в новой ситуации и найти правильное решение;

- отсутствие необходимого профессионального опыта и квалификации;

- необходимость решать одновременно несколько очень важных задач: изучать ситуацию, принимать решения, выполнять свои новые обязанности, устанавливать полезные контакты, осваивать новые элементы деятельности, особенно тщательно строить свое поведение;

- недостаточное представление о нормах профессионального поведения и неумение презентовать себя как специалиста;

- необходимость формировать определенное позитивное мнение окружающих о себе, постоянное пребывание в зоне оценивания, иногда необходимость изменить неблагоприятное мнение других о себе.

Психофизиологическая адаптация — это привыкание к новым для организма физическим и психофизиологическим нагрузкам, режиму, темпу и ритму труда, санитарно-гигиеническим факторам производственной среды, особенностям организации режима питания и отдыха.

Адаптационные реакции на неблагоприятные психофизиологические состояния работника вызывают психическое напряжение, которое приобретает характер стресса.

Профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной стороне личности. Это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил (В.А. Сухомлинский).

Наличие эмоциональной напряженности особенно ярко проявляется у молодых учителей. Напряженные ситуации педагогической деятельности вызывают у них неадекватность в оценке происходящего, импульсивные действия по отношению к ученикам, способствуют формированию таких личностных черт как безинициативность, пассивность, чувство собственной профессиональной непригодности. Переживаемые эмоциональные состояния часто сопровождаются ярко выраженными вегетативными реакциями: тремор рук, заметные изменения в мимике и тоне лица, учащенное сердцебиение. Это отрицательно сказывается на самочувствии педагога, вызывает сильное переутомление, снижение работоспособности.

В отдельных случаях эмоциональное напряжение достигает критического момента. Когда молодой педагог, теряет самообладание и проявляет себя в пассивно-защитной (слезы) или в агрессивной (окрики, нервное хождение по классу, резкий стук по столу и т.д.) форме. Такого рода эмоциональные реакции присутствуют и в деятельности опытных педагогов, в которой нередко преобладают способы разрядки эмоций на рабочем месте, в классе, что делает их практически профессионально непригодными. Учитель в своей деятельности должен стремиться к успешному решению поставленных перед ним задач независимо от воздействующих на него негативных факторов, сохранять самообладание и оставаться для учеников примером в личностном плане. Однако внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный процесс, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье.

Учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. По данным многих исследований даже у молодых учителей частыми являются обращения в медицинские учреждения в связи с развитием заболеваний сердечно-сосудистой системы, язвенных заболеваний желудочно-кишечного тракта, заболеваний неврогенного характера (нервные истощения, неврозы).

Психологическое сопровождение заключается в диагностике профессионально значимых психофизиологических свойств, так как этот вид адаптационного синдрома часто детерминирован

скрытой профессиональной непригодностью. Для снятия тревожности и мобилизации профессиональной активности специалиста целесообразно использовать психологическое консультирование, а в отдельных случаях и тренинги саморегуляции эмоциональных состояний.

Таким образом, психологическая поддержка и помощь состоят в снятии состояния тревоги, формировании позитивной установки на преодоление трудностей, развитии чувства востребованности и социальной защищенности, актуализации резервных возможностей специалиста.

Критериями успешного преодоления психофизиологического адаптационного синдрома являются комфортное эмоциональное состояние специалиста, привыкание к рабочему ритму и режиму труда, установление оптимальной работоспособности.

Социально-психологическая адаптация—приспособление к новой социальной среде, включение в систему профессиональных межличностных связей и отношений, освоение новых социальных ролей, норм поведения, групповых норм и ценностей, идентификация себя с профессиональной группой.

Наибольшую сложность у новых специалистов вызывает усвоение групповых норм и включение в уже сложившуюся систему межличностных связей. Групповые нормы даже в строго регламентированных деловых отношениях выступают как их основа, выполняя регулятивные, оценочные, санкционирующие и стабилизирующие функции. Уровни групповых норм зависят от степени обязательности их соблюдения. Наибольшую важность для нового сотрудника представляет информация относительно групповых норм, соблюдение которых является обязательным, а нарушение совершенно недопустимо.

Педагогическая деятельность насыщена разного рода напряженными ситуациями и различными факторами, несущими в себе потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. Условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, сложные, опасные.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимают внешние условия ситуации, ее сложность, т.е. нестандартные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми, трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т.д.). Субъективные факторы - особенности личности, которые провоцируют чрезмерную чувствительность человека к определенным трудностям профессиональной деятельности, т.е. личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и другие) характеристики.

При анализе напряженности педагогической деятельности необходимо помнить о диалектике "внешних" и "внутренних" факторов, единстве объективных и субъективных причин. Влияние напряженной ситуации на деятельность и человека зависит не только от характера задачи, внешней обстановки, но и от индивидуальных особенностей человека, мотивов его поведения, опыта, знаний, навыков, основных свойств нервной системы. К напряженным ситуациям педагогической деятельности исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Рыбакова, ИИ. Рыданова и др.) относят:

- ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения на уроке, непредвиденные конфликтные ситуации, непослушание, игнорирование требований учителя, глупые вопросы и т.д.);
- ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность нововведений в школе и т.д.);
- ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к воспитанию детей и т.д.).

воздействия напряженных факторов вызывают у педагога стресс двойного рода: информационный стресс (связан с информационными перегрузками, необходимостью быстрого принятия решения при высокой степени ответственности за последствия) и эмоциональный стресс (характеризуется возникновением эмоциональных сдвигов, изменениями в характере деятельности, нарушениями поведения).

Поведение современных учителей характеризуется повышенной напряженностью, следствием которой являются: грубость, несдержанность, окрики, оскорбления учеников и т.д. Агрессивная реакция учителя противоречит педагогической целесообразности воздействия на ученика и является причиной прогрессирующей невротизации школьников. Эмоциональные взрывы не проходят бесследно для здоровья учителя, отравляя его организм «стрессовыми токсинами». Профессиональный долг обязывает педагога принимать взвешенные решения, преодолевать вспышки гнева, состоя-

ния раздражительности, тревожности, отчаяния. Однако внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный процесс, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье.

Формированию готовности к напряженным ситуациям педагогической деятельности может способствовать развитие навыков анализа и решения проблемных педагогических задач и ситуаций. Анализ конфликтных педагогических ситуаций повышает информированность студентов о возможных напряженных ситуациях будущей деятельности, способствует моделированию соответствующих форм поведения.

Важно научить студентов способам конструктивного разрешения конфликтов, которые направлены на личностный рост ребенка, ориентированы на гуманистическую систему воспитания, демократизацию взаимоотношений с детьми. Продуктивное разрешение конфликтной ситуации предполагает восприятие ее как творческой задачи, переосмысление собственной позиции и внутренней перестройки, гармонизацию общения на основе позиционного сближения сторон. Деструктивные конфликты характеризуются использованием механизмов психологической защиты. При таком способе решения конфликта все усилия направляются не на устранение причин конфликта, а на сохранение целостности своего «Я», сиюминутное неконструктивное снятие эмоционального напряжения (обвинение другого, «уход от конфликта», вытеснение неприятной информации из сознания и т. д.). Деструктивные акции создают лишь иллюзию примирения и сводятся только к внешнему дисциплинированию учащихся. Они приводят к отчуждению учащихся, потере личного авторитета учителя. В педагогической деятельности среди наиболее встречающихся форм психологической защиты применяются «репрессивные меры» по отношению к ученикам - злоупотребление двойками, запись в дневник, выговоры, нотации, наложение различных санкций через родителей, администрацию.

Установлено, что деструктивный конфликт связан с такими личностными особенностями педагогов, как низкая эмоциональная устойчивость, доминирование эгоцентрической направленности, несогласованность самооценки, ориентация на негативные стороны других людей. Причиной многих конфликтов является неуважительное отношение учителей к своим ученикам, нежелание увидеть в ученике союзника по совместной деятельности, неспособность к равнопартнерскому диалогу с учащимися. Преобладание у педагогов психозащитных техник в решении сложных педагогических ситуаций, а вследствие этого, рост эмоционального напряжения и дискомфорта, делает необходимой профилактику и предупреждение действия неконструктивных механизмов в педагогическом общении. Это может быть сделано еще в годы обучения будущих учителей в вузе с помощью специального тренинга по формированию продуктивных способов разрешения педагогических конфликтных ситуаций.

Психологическое сопровождение заключается в том, что новому работнику помогают освоить нормы профессионального поведения, предупредив о возможных последствиях их нарушения. В некоторых случаях могут возникнуть конфликтные ситуации, обусловленные несоблюдением групповых норм поведения. Тогда необходима оперативная помощь психолога в разрешении конфликта.

Профессиональная адаптация — это приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности.

Главное — освоение новой профессиональной деятельности. Критерием успешности в этом виде адаптации является соответствие реальной и требуемой компетентности. Превалирование реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивации, разочарованию, так как для специалиста важно, чтобы был востребован весь имеющийся у него профессиональный опыт.

Напряженные факторы педагогической деятельности в меньшей степени оказывают негативное влияние, если субъектом приобретены необходимые профессиональные умения и навыки, при должном уровне развития профессионально значимых качеств личности. Одним из важных условий эффективности будущей профессиональной деятельности, способствующей благоприятному эмоциональному состоянию, является достаточный уровень развития профессионального самосознания. Самосознание будущего педагога включает в себя систему отношений личности к будущей профессии, систему представлений о сущности педагогической профессии и требованиях, предъявляемых к личности педагога, систему представлений о своем профессиональном «Я».

Важной составляющей профессионального самосознания педагога является высокий уровень педагогической культуры: сочетание требовательности и уважения к личности ученика, способность руководствоваться нормами морали и профессиональными требованиями как мотивами своего поведения, предвидение нравственных последствий своих действий, объективная нравственная самооценка. Это обеспечивается волевыми усилиями личности, направленными на самоконтроль и коррекцию поведения, профессионально значимыми качествами личности педагога - любовью к де-

тям и профессии, гуманностью, педагогический тактом, самокритичностью, справедливостью, ответственностью, самообладанием и самоконтролем.

В структуре профессионального самосознания педагога выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. В когнитивном компоненте различают процесс самопознания и результат - систему представлений о самом себе («образ - Я» как профессионала педагога). В результате процессов осознания себя в педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития образуется обобщенная система представлений педагога о самом себе.

«Образ - Я» педагога является относительно устойчивым образованием, т.к. может быть подвержен периодическим колебаниям под воздействием внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов. Личностный компонент ответственен за осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества учителя (или их отсутствие) выступают как преграда к собственной активности или способствуют самореализации. На основании этого складываются представления личности о самой себе, они могут быть реалистичными - «какой я есть» и идеальными - «каким я хотел бы быть». Реальный и идеальный профессиональный «Я - образ» могут не совпадать, что может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, такое несовпадение профессиональных «образов - Я» является источником самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Таким образом, личностный компонент самосознания обеспечивает саморазвитие личности, т.е. обеспечивает потребность личности в самоактуализации, в раскрытии своих возможностей. Самореализация личностных возможностей, раскрытие внутреннего потенциала учителя - условие его успешной творческой деятельности в образовании.

Самоактуализирующейся личности присущи следующие свойства (А. Маслоу):

- адекватное, объективное восприятие реальности;
- принятие себя и других;
- концентрация не только на себе, но и вне себя;
- созидательность, способность к творческой деятельности;
- общность с другими, чувство принадлежности, соучастия;
- способность создавать устойчивые эмоциональные отношения с другими;
- способность к позитивной ценностной ориентации;
- чувство юмора, доброта;
- творческая способность к оригинальности.

Если учитель стремится к самоактуализации, он создает на уроке позитивный климат и дети воспринимают процесс обучения как внутренний рост. Такой учитель выбирает профессию сознательно, поскольку педагогическая деятельность предоставляет ему возможность собственного развития.

Объективная, самокритичная оценка педагогом самого себя и своих недостатков, своих личных и профессиональных качеств, своей профессиональной компетентности становится предметом его самоотношения. Аффективный компонент профессионального самосознания включает несколько видов отношений: • отношение к системе своих педагогических действий, к средствам и способам достижения этих целей; оценка результатов своей работы;

- отношение к системе межличностных отношений с учениками, эмоциональной оценкой реализации функций педагогического общения в своей профессиональной деятельности;
- отношение к своим профессионально значимым качествам и в целом к своей личности как профессионала, оценка уровня своей личностной и профессиональной компетентности и соответствия своему собственному идеальному «Я - образу» педагога.

В данной структуре самосознания формируется реальное Чувство «за» или «против» собственного «Я» и соответственно самопринятие (непринятие), самоуважение (неуважение), самоинтерес и т.д. Важнейшей характеристикой аффективной подструктуры профессионального самосознания учителя является самооценка - личностное суждение о собственной ценности.

В современной американской педагогике существует специальный термин «эффективные учителя». К важным особенностям эффективного учителя относят: уверенность в себе и высокую самооценку (позитивная оценка себя как способного человека, достойного уважения), эмоциональную стабильность и стремление к максимальной гибкости. Однако у большей части современных педагогов преобладает негативная «Я - концепция», низкая самооценка, неуверенность в себе.

Педагоги с низкой самооценкой неадекватно воспринимают себя и окружающих, обладают чувством повышенной тревожности, что негативно сказывается на педагогическом процессе.

Степень адекватности самооценки педагога во многом определяет развитие эмоциональной напряженности в педагогической деятельности. Обладая адекватной самооценкой и позитивным самоотношением, педагог оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности, оказывает развивающее воздействие на их личность.

Позитивный характер педагогического имиджа способствует профилактике развития эмоционального напряжения как учителя, так и его учеников, содействует развитию у них таких лич-

ностных качеств как доброжелательность, отзывчивость, уверенность в себе. В связи с этим, подготовку учителей необходимо организовать таким образом, чтобы стимулировать у них позитивное самовосприятие и самоотношение.

Отношение к самому себе, удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью вызывают какие-либо поведенческие реакции, т.е. составляют поведенческий компонент профессионального самосознания. Удовлетворенность своей профессиональной деятельностью необходима учителю для успешного развития эмоциональной устойчивости, для поддержания необходимого эмоционального Тонуса, чувства собственного достоинства. Учитель, чувствуя удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью, не испытывает чрезмерного эмоционального напряжения при общении с учениками. Он с большей готовностью идет на контакт с детьми, оказывает позитивное воздействие на их личность.

Итогом процесса профессионального самосознания является формирование «Я - концепции» педагога, в которой присутствуют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент.

Высокий уровень развития самосознания будущего педагога предполагает самосознание собственного профессионального "Я", умение анализировать свое поведение и поступки, оценивать их со стороны, обнаруживать свои недостатки и стремиться к самосовершенствованию. Развитие Осознанной потребности в самоанализе, саморазвитии и самосовершенствовании личности является одним из условий формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога.

Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста.

Психологическое сопровождение сводится к оценке реальной компетентности специалиста, оказанию помощи в повышении квалификации, преодолении появившегося чувства профессиональной неполноценности, формировании адекватной профессиональной самооценки. Психологическое сопровождение предполагает коррекцию самооценки: обучение умению сравнивать себя лишь с самим собой, помощь в выработке надежных критериев самооценки, совместный анализ содержания и задач деятельности и сопоставление ее требований с возможностями специалиста.

Поддержка заключается в основном в выработке специалистом совместно с психологом новых целей профессиональной жизни.

Таким образом, психологическое сопровождение на стадии адаптации помогает успешному продвижению специалиста в области профессии, в направлении профессионального самосовершенствования.

Список цитированных источников:

1. Бабушкина Г.А. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической профессии. Омск: Омская областная типография, 1990
2. Войтко Л.Ф. Некоторые социально-психологические требования к личности учителя //Комплексный подход к формированию личности будущего учителя. Днепрпетровск, 1980
3. Диденко В.М. Введение в педагогическую деятельность. Смоленск: Универсум, 2005
4. Мирзоянова Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л.Ф. Мирзоянова; Науч. ред. Т.М. Савельева. – Мн.: Бел.наука, 2003
5. Эмоциональная устойчивость личности педагога: Учеб. – метод. Пособие/Авт.-сост. Е.М.Семенова. Мн.: «Веды», 2001
6. Сонин В.А. Учитель как социальный тип личности. _СПб.: Речь, 2007

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Косаревская Т.Е., Цуранова С.П., Мамась А.Н., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки в аспекте психологических особенностей обучения взрослых, представлены результаты исследования индивидуальных познавательных стилей обучающихся.

Ключевые слова: образование взрослых, социально-ориентированные профессии, познавательные стили обучающихся.

В условиях социально-экономических преобразований, происходящих в нашей стране, особую актуальность приобретает необходимость совершенствования образования взрослых. Наблюдается трансформация прежних структур образования взрослых в более гибкие и отвечающие

современным потребностям. Взрослым предоставляется свобода выбора направлений и проблематики образования; образование используется как фактор социальной адаптации и социальной защиты отдельных групп населения. Однако широко распространившаяся коммерциализация образования вынуждает сокращать сроки обучения и ведет к усилению прагматизма в содержании образования, в связи с чем возникают ограничения возможностей самореализации личности. Направленность инноваций нужно сочетать с формированием умений видеть социальные последствия технических, технологических и прочих нововведений, с развитием чувства личной ответственности за результаты и последствия своей деятельности в плане сохранения социальной среды и среды обитания, развития профессиональной и общей культуры, улучшения качества жизни [1,2].

В современных условиях возрастают требования к качеству профессиональной подготовки специалистов. Между тем в системе подготовки кадров еще недостаточно учитываются объективные тенденции, свойственные развитию образования в целом. Острыми становятся противоречия между индивидуальными стратегиями личностно-профессионального развития специалистов и отсутствием в системе переподготовки кадров адекватных моделей и технологий обучения; объективными все возрастающими требованиями практики к компетентности профессионала и недостаточностью условий для раскрытия и поддержки в процессе обучения личностного развития специалиста.

Как показывают исследования, образовательная деятельность взрослых имеет ряд отличительных особенностей. Большое значение приобретает общая позиция обучающегося как субъекта познавательной деятельности, связанная с потребностью в обоснованности смысла обучения, в самостоятельности, в опоре на личный и профессиональный опыт [2].

Анализ запросов достаточно представительной выборки взрослых людей разных профессиональных групп показывает, что потребность в новизне является самой исходной и еще мало специализированной потребностью в познании. Настоящий глубокий интерес к предмету, как правило, полифункционален и включает в себя потребность в новизне, потребность в теоретическом осмыслении фактов, потребность в практической реализации знаний. Лишь в том случае, если обучающийся с самого начала будет обладать разными видами ценностных ориентаций, широкими познавательными интересами, он станет способен к обоснованному выбору направления совершенствования своей профессиональной деятельности и самообразования [2,3].

Запросы различных профессиональных групп определяют не только избирательность познавательной деятельности, но и специфику способов получения информации, стиль их познавательной деятельности. Обучаемость взрослых людей достаточно высока. Спады в развитии интеллектуальных функций наступают в относительно поздние сроки, они очень индивидуальны и зависят от конкретных условий жизни человека. Активность, избирательность, самоорганизация – основные качества, характеризующие познавательную деятельность взрослых. Интеллект зрелой личности в процессе онтогенеза проявляет себя как сложнейшая самоорганизующаяся система, способная отслеживать уровень функционирования как отдельных познавательных качеств, так и их более обобщенных функций, перестраивая в соответствии с происходящими изменениями всю систему взаимосвязей когнитивных свойств. Учет подобных структурных, а также уровней изменений, чрезвычайно важен при выборе способов психолого-педагогических воздействий, ставящих своей целью повышение обучаемости взрослого человека [4].

Индивидуальные познавательные особенности, проявляющиеся в обучении, достаточно многообразны: это - стратегии познания, индивидуальные различия в познании как способности; различия в познавательных структурах (личностные конструкты, субъективная психосемантика); влияние личностных свойств на познавательные процессы, когнитивные стили.

Опираясь на андрагогический подход [2, 3], можно наиболее полно характеризовать следующие особенности обучения взрослых:

потребности, мотивы и профессиональные проблемы взрослого играют ведущую роль в процессе его обучения;

взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении его коллег;

взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения;

у взрослого обучающегося много ограничений в учебе;

процесс обучения взрослого эффективен, если организован в виде совместной деятельности обучающегося и преподавателя и носит характер партнерства;

взрослый имеет ряд психологических барьеров, препятствующих эффективному обучению: стереотипы, установки, опасения, а также индивидуальный стиль деятельности, выработанный в прежнем профессиональном опыте.

Успех специалисту обеспечивают такие умения и качества, которые характеризуют самостоятельность личности, а именно: способность получать и применять информацию; анализировать, оценивать альтернативы; выстраивать ход решения проблемы; ориентироваться в неожиданных си-

туациях, находить новые подходы к решению нестандартных проблем.

Показатели личностно-профессионального развития специалиста социально ориентированных профессий могут быть определены следующим образом:

- 1) направленность личности на профессиональную деятельность;
- 2) мера осознания социальной значимости профессии;
- 3) понимание ценности человеческой личности и гуманистической сущности профессии;
- 4) признание профессии как способа творческой самореализации личности;
- 5) уровень профессиональной компетентности.

Личностно-профессиональная сформированность профессионала определяет индивидуальный стиль его деятельности в конкретной среде[5].

Среди значимых личностно-профессиональных качеств, описанных во многих исследованиях, выделим следующие:

на психофизиологическом уровне - эмоциональная устойчивость, выдержка, спокойствие, способность реально взвешивать обстановку, устойчивость к стрессу;

на интеллектуальном уровне – научно-гуманистическое мировоззрение, логичность мышления, профессиональная рефлексия, четкое представление о сложности природы и поведения человека; творчество, пронизательность, аналитичность и прогностичность мышления;

на личностном уровне - направленность на другого, профессиональная мотивированность, активность, коммуникабельность и позитивное отношение к людям, тактичность в общении, согласование своих интересов с интересами другого и группы, нравственность, ответственность, смелость в решении практических вопросов.

Таким образом, считаем необходимым в процессе подготовки и повышения квалификации кадров формировать социально-психологическую компетентность специалиста и учитывать индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития, что будет содействовать обеспечению эффективности современного процесса профессионального образования.

Остановимся подробнее на индивидуальных различиях познавательной деятельности обучающихся. Индивидуальный стиль деятельности рассматривается как уникальная целесообразная система взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат[5,6]. При оценке отдельных формально-динамических свойств индивидуальности нетрудно увидеть, что некоторые из них в определенной ситуации играют отрицательную, а другие — положительную роль. Основная проблема изучения индивидуального стиля деятельности — его изменения у разных людей в зависимости от специфических объективных требований различных видов деятельности. Наиболее общепризнанными признаками индивидуального стиля можно считать следующие:

- а) это - устойчивая система приемов и способов деятельности;
- б) эта система обусловлена определенными психофизиологическими и личными качествами;
- в) эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям.

Современные исследования стилей познавательной деятельности в целом характеризуются направленностью на выявление не столько присущих человеку свойств, сколько формируемых им самим способов реализации познавательных стратегий. Человек может обнаруживать различные стили в зависимости от сферы деятельности. Знание преобладающего у человека стиля познавательной деятельности позволяет прогнозировать затруднения и характер ошибок обучающихся, найти оптимальную стратегию умственной деятельности[6].

Исследование познавательных стилей студентов различных факультетов и слушателей ФПК УО «ВГУ им.П.М.Машерова», проведенное нами по показателям стиля «полезависимость-полнезависимость» с помощью методики «Скрытые фигуры» в модификации Л.Л. Терстоуна, показывает, что в целом по выборке испытуемых (102 человека, из них 83 девушки и 19 юношей) наблюдается значительное преобладание числа обучающихся с полезависимым когнитивным стилем. Это означает, что испытуемые больше полагаются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают контекст, в большей мере полагаются на внешние факторы (в ситуации общения — на других людей), оказываются вследствие этого более социально ориентированными. Зависимые от поля испытуемые ждут от окружающих поддержки и помощи. Для них характерна склонность к коллективным формам деятельности, присутствие других людей интенсифицирует их деятельность. В итоге, будучи межличностно ориентированными, «полезависимые» обучающиеся получают больше информации в процессе общения, легче разрешают конфликтные ситуации, реже проявляют негативное отношение к окружающим. Возможно, полученные результаты связаны с тем, что все обследованные студенты и слушатели получают социально ориентированные специальности, которые и предполагают развитие коммуникативных способностей и социальной компетентности. Полезависимый стиль соответствует профессиональным требованиям, предъявляемым к педагогам, психологам и является хорошей базой для развития профессионально важных качеств у студентов. Однако остается вопрос развития самостоятельности специалистов.

При анализе гендерных различий выяснилось, что среди юношей значительно больше обучающихся с полнезависимым когнитивным стилем, чем среди девушек. Эти испытуемые, напротив, склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии (в частности, собственный перцептивный опыт), легко преодолевают контекст, в большей мере полагаются на себя. Для них характерна склонность к индивидуальным формам деятельности. Полнезависимые студенты не склонны изменять свои взгляды в направлении позиции авторитетов, стремятся сохранить дистанцию между собой и группой. Опираются на свой собственный опыт, предпочитают самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения.

Выявленные различия могут быть связаны как с психофизиологическими особенностями восприятия юношей, так и с особенностями воспитательных воздействий, поддерживающих в мальчиках активность и самостоятельность, в отличие от более зависимого стиля взаимодействия с девочками. Однако, эти предположения требуют дальнейшей проверки.

Проведенные исследования приводят к выводу о том, что познавательные (когнитивные стили) являются интегрирующей характеристикой, которая существенно влияет на учебную деятельность взрослых. Необходимо способствовать проявлению индивидуального стиля в познавательной деятельности. При этом важно не ставить обучающегося в ситуацию жесткой регламентации задач и способов действия и развивать представления об оптимальном стиле учебной деятельности, об индивидуально целесообразных способах организации умственной деятельности.

Таким образом, современные социальная и образовательная ситуации обуславливают необходимость использования таких взаимосвязей содержания, форм и методов обучения, которые способствуют развитию личности взрослого человека как активного субъекта деятельности, познания и общения, способного осознавать и решать свои личные и социальные проблемы. Отбор и структурирование содержания образования должны осуществляться с учетом личностных интересов, потребностей и индивидуальных особенностей разных категорий обучающихся взрослых. Возможно создание и использование персонализированных программ обучения и особенно повышения квалификации, более широкое использование наставничества (супервизорства) с поддержкой индивидуального стиля деятельности обучающихся взрослых. Все это, на наш взгляд, позволит осуществлять индивидуальную траекторию развития специалиста от профессиональной грамотности к профессиональной компетентности и профессиональной культуре, что является необходимым в современных условиях.

Список цитированных источников

1. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномен / С.Г. Вершловский – СПб.: СПбАППО, 2008.
2. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: Учебное пособие//Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.
3. Канатов, А. И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования // Человек и образование. – 2006. №8-9. – С.32-35.
4. Психология и нейропсихологические основы обучения взрослых / под ред. А. И. Канатова, В. Д. Еремеевой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 112 с .
5. Либин, А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций/ А. В. Либин– 2-е изд., переработанное. — М.: Смысл; PerSe, 2000. — 549 с.
6. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Холодная. – 2-е изд. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2004. - 384 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Боровикова О.В., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье автор описывает возможности использования компьютерных технологий в работе со школьниками с особенностями психофизического развития. Автор представляет опыт работы коррекционно-развивающей работы с применением компьютерных игр и заданий для детей с ОПФР.

Ключевые слова: компьютерные технологии, тестирование, познавательная активность, ситуация взаимодействия, коррекционно-развивающее занятие.

По мнению многих педагогов (Н.Н.Кулешов, О.И.Кукушкина, И.К.Воробьев) компьютерные технологии, применяемые в специальной педагогике, являются эффективным средством обучения. Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в коррекционно – образовательном процессе убедительно доказывают не только возможность и целесообразность это-

го, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта, речи и личности ребенка в целом (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др.).

В основу использования компьютерных технологий в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С.Выготским, В.В.Давыдовым, Д.Б.Элькониним.

Внимание детей с ОПФР характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Им гораздо труднее сосредоточиться на выполнении задания в условиях словесной, чем зрительной инструкции. Все виды контроля за деятельностью часто несформированы или значительно нарушены.

Занятия с внедрением компьютерных технологий способствуют эффективной работе с этими особенностями, а также:

- развитию различных видов мышления: наглядно-образного, словесно логического мышления;
- формированию мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи (мыслительной активности, наглядности форм мышления, мыслительных операций);
- развитию умственных способностей через овладение действиями наглядного моделирования;
- развитию творческих способностей.
- коррекции недостатков в эмоционально-волевой сфере:
- формированию способностей к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения.

Использование компьютерных технологий в работе с учащимися предполагает задействование различных анализаторов: слухового, зрительного и тактильного, способствует активизации у детей компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия. Работа по коррекции проводится с опорой на зрительное и слуховое восприятие, т.о., происходит формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов.

Поскольку у учащихся хорошо развито непроизвольное внимание, то упражнения, предъявляемые в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывают интерес и обращают на себя внимание. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Компьютер, благодаря смене ярких впечатлений, графике и цвету помогает эмоционально воздействовать на ребенка, выступает как средство концентрации и удерживания внимания учащихся. При этом оно носит не созерцательный, а мобилизующий характер, так как то, что происходит на экране, требует ответной реакции учащихся. Компьютерные упражнения редко оставляют ребенка равнодушным: они привлекают своей красочностью, звуковыми возможностями.

Также заслуживает особого внимания новизна как стимульный фактор. Какого бы возраста ни был ребенок, его влечет ко всему новому. Новизна предмета дает большие возможности для преподнесения ребенку новых знаний о предмете. Такие знания усваиваются с наибольшим успехом, поскольку у ребенка новизна вызывает ориентировочно-познавательную деятельность. Она признана наиболее благоприятным механизмом для усвоения новых знаний, формирования умственных действий, развития ведущих психических процессов ребенка: восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения.

Важные стимульные факторы, вызывающие познавательный интерес ребенка к окружающему миру и позволяющие достичь развивающего характера заданий, - это динамизм, изменчивость, неоднородность, наглядность, вариативность компьютерных программ.

Еще один стимульный фактор – положительный эмоциональный фон. Часто ребенок, осознавший наличие у себя определенного нарушения, стесняется его, у него появляется боязнь, что он будет осмеян или не понят, неуверенность в себе, своих способностях в общении, боязнь общества, что опять же приводит к неудачам в общении. Они еще больше закрепляют психологическое состояние неуверенности и неспособности, что в свою очередь имеет неблагоприятное влияние на эмоциональное и психическое состояние и развитие ребенка. Занятия же на компьютере позволяют разрядить эмоциональную напряженность и создать благоприятный климат. Компьютер очень “терпелив”, никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет пока он сам исправит их. Поощрение ребенка при правильном выполнении заданий осуществляется самим компьютером, является одним из стимулов познавательной активности детей. После выполненного задания дается объективная оценка результатов деятельности каждого ребенка в устной форме или озвучивается голосовым сообщением ("Молодец!", "Правильно!", "Попробуй еще раз!").

Одним из преимуществ специализированных компьютерных средств обучения является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционно-развивающих занятий. Ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое дело до конца. Общение с ком-

пьютером вызывает у ребят живой интерес, сначала как игровая, а затем и как познавательная деятельность.

В процессе занятий с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому, становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая, заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Поэтому, использование компьютерных средств обучения помогает развивать у учащихся такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость.

Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук. В процессе выполнения компьютерных заданий учащимся необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать на определенные клавиши, пользоваться манипулятором «мышь».

При применении компьютерных технологий происходит изменение ситуации взаимодействия: учитель – ученик, ситуация меняется на: учитель + ученик – компьютер – происходит смена акцента взаимодействия, учащиеся взаимодействуют с машиной через учителя. Складывается своеобразный дидактический треугольник: с одной стороны, компьютер — учитель-ученик – с другой. Функции контролера правильности решения коррекционных задач выполняет компьютер, а педагог становится партнером, способным оказать необходимую помощь ребенку.

Доказано, что с помощью компьютера становится возможным:

- мотивировать детей к трудным для них видам деятельности;
- создавать дополнительные визуальные динамические опоры для анализа ребенком собственной деятельности;
- обеспечивать возможность продуктивной индивидуальной деятельности в условиях группового обучения, которая заключается в индивидуальном темпе и количестве повторений;
- создание благоприятного психологического климата;
- создание правильной реакции на ошибку.

Таким образом, можно выделить несколько преимуществ использования компьютерных технологий:

1. Повышенный интерес детей ко всему, что связано с компьютерами;
2. Широкие мультимедийные возможности (хорошая графика, качественный звук, трехмерное изображение, динамика);
3. Возможность учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка (например, индивидуальный темп деятельности, интересы и т.д.);
4. Интерактивность компьютерных программ;
5. Экономия временных ресурсов.

Применение компьютерных технологий в деятельности педагога-психолога может идти по следующим направлениям:

- Психодиагностика.
- Коррекционная и развивающая работа (индивидуальные и групповые занятия).

Электронная система тестирования делает психодиагностическую работу более продуктивной. Преимущества компьютерной диагностики в том, что, во-первых, появляется возможность проводить тестирование сразу нескольких учащихся как по одному общему, так и по разным тестам.

Во-вторых, большинство тестов являются автоматическими. Ученик самостоятельно читает инструкцию, затем начинается тестирование; после чтения каждого вопроса школьник нажимает на клавишу ответа, тем самым переходя к следующему вопросу. А для самых маленьких разработаны специальные программы со звуковым сопровождением, то есть ребенок сначала слушает звуковую инструкцию, а затем выполняет какое-либо действие.

В-третьих, обработка теста осуществляется автоматически, что сокращает время на интерпретацию результатов исследования, при этом больше времени остается на наблюдение за учащимися.

И, в-четвертых, результаты можно посмотреть и обсудить сразу после завершения тестирования.

Широкое применение компьютерные технологии получили в коррекционно-развивающей работе школьного психолога.

Коррекционно-развивающее занятие с использованием компьютера имеет свои особенности. При планировании такого занятия необходимо учитывать следующие правила:

- Продолжительность занятия на компьютере – 10 – 15 минут.
- Предварительная подготовка. Сначала дети учатся выполнять элементарные действия с компьютером. Узнают, как его включать, как при помощи компьютерной мыши выбирать нужное задание. Далее проводится ознакомление ребят с внутренними правилами, по которым работает ком-

пьютерная программа. Большое внимание уделяется формированию правильного расположения перед монитором, времени нахождения ребенка за компьютером.

- Упражнение или игра включается, как часть занятия (на основном или заключительном этапе).

- Индивидуальное дозирование нагрузки при зрительных нарушениях.
- Противопоказания – судорожные реакции, эпилепсия.

На занятиях можно использовать уже готовые программы, познавательные, развивающие игры, развивающие психологические тренажеры («Наложение фигур», «Заполни таблицу», «Раскрась картинку по образцу», «Найди отличия», «Соедини по точкам», «Найди пару»).

Либо с помощью компьютерных технологий можно самостоятельно сделать развивающие упражнения. Так, в программе Power Point можно создать следующие упражнения: «Пуговицы» (дети должны запомнить месторасположения и цветовую гамму кружков), «Кто пропал?» (дети несколько секунд смотрят на экран, запоминая, что на нём изображено. Затем слайд меняется. На новом слайде рисунки изображены в другой последовательности. Одного рисунка на слайде не хватает. Дети должны догадаться, какого рисунка не хватает), «Проведи слоника» (на экране появляется лист, расчерченный на квадраты. В центре листа, в одном из квадратов, нарисовано изображение слоника. Детям даются команды, сколько нужно пройти слонику клеточек вверх, вниз, влево, вправо. Ребёнок, выполняя команды, ставит фишку (дубликат слоника) туда, где слоник должен закончить свой путь перемещения); «Проведи по тропинке», «Нарисуй по образцу», «Перепутанные линии», «Лабиринт» и др.

Опосредованный характер обучения детей с применением игровых компьютерных программ, оценка детской деятельности, красочность зрительных образов и материала повышают детскую работоспособность, тренируют произвольность психических познавательных процессов, повышают интерес и познавательную активность, обеспечивают пребывание ребёнка в ситуации успешно выполненной деятельности, гордости за свои достижения. Т.о., формируется позитивный опыт успеха, что способствует формированию уверенности и активности ребёнка.

Следовательно, можно говорить о том, что компьютер это путь к интеллектуализации ребёнка, помощь в диагностике развития, развитие детской инициативы и любознательности, создании элементов развивающей среды, индивидуально-дифференцированного подхода к ребёнку и положительного эмоционального фона. Применение компьютера возможно и необходимо. Оно способствует повышению интереса к занятиям, их эффективности, всесторонне развивает ребёнка.

Групповое коррекционно-развивающее занятие для учащихся с особенностями психофизического развития с использованием компьютерных технологий (2-3 класс).

В мире эмоций.

Цели:

- Способствовать развитию эмоционального мира ребенка.
- Способствовать формированию навыков распознавания эмоций других людей

Ход занятия:

Здравствуйте ребята, сегодня наше занятие будет посвящено эмоциям людей. Чтобы выяснить многое об эмоциях, вы превратитесь в исследователей, молодых ученых.

У вас, как у настоящих ученых, должны быть результаты опытов, которые вы будите отмечать в карточках "Эмоциональная тропинка занятия", в которых изображены четыре одинаковых столбика слов с названиями "Звонок", "Начало занятия", "Середина занятия", "Конец занятия". Возьмите сейчас свои карточки, найдите в 1 столбике 1 – 2 слова (эмоции), которые наиболее отражают ваше состояние перед занятием. Закрасьте любимым цветом кружок рядом с этими словами.

Упражнение «Имена Эмоций».

Ребята, как вы думаете, что вообще такое эмоции? (ответы детей). Эмоции – выражение нашего отношения к происходящему вокруг нас или внутри нас.

Скажите, какие эмоции вы знаете? Под каждой эмоцией записывается цифра. Названия эмоций и иллюстрации к ним вывешиваются на доске.

Возьмите карты отслеживания и подберите необходимые слова в столбике 2 "Начало занятия", которые соответствовали вашим ощущениям. Закрасьте любимым цветом кружок рядом с этими словами.

Упражнение «Фотографии» (работа за компьютером).

Ребята открывают фотографии с изображением лиц детей, выражающих разные эмоциональные состояния. Под каждым лицом необходимо написать цифру, под которой зашифрована эмоция.

Работа с фотографиями:
 Какие взрослые тебе больше всего нравятся?
 Каким чаще всего бываешь ты?
 Каким чаще всего бывает твой друг (подруга)?
 А сейчас, ребята, подумайте и расскажите о том, что ребенок, изображенный на фото, делал 5 минут назад.

Упражнение «Портрет кляксы» (работа за компьютером)

Психолог.

Юные ученые, перед вами рассказ. Автор сделал пропуски... Попробуйте представить себя на месте героя, что бы вы испытывали. Вместо пропусков вставьте необходимую, на ваш взгляд, картинку с изображением эмоции.

«История про Кляксу»

Жила-была Клякса в темном дупле и очень не любила показываться на людях. Почему? Да потому, что при ее появлении каждый своим долгом считал воскликнуть: "Какой ужас! Какая жирная и некрасивая черная клякса!" Кому такое понравится? Вот почему она предпочитала отсиживаться в дупле. Но разве хорошо сидеть в одиночестве? Скучно! И нашей Кляксе захотелось сходить погулять на праздник или в гости. Решила она принарядиться. Взяла желтой краски и покрасилась в яркий солнечный цвет. Представляете! Конечно, себе в таком наряде она понравилась. Но только она появилась на улице, как каждый, кто ее встречал, в ужасе говорил: «Какая желтая Клякса!». Тогда Клякса купила синей краски и выкрасила свою юбку. Но и этого никто не оценил. И она снова услышала: «Какая огромная Клякса в синей юбке!». Очень обиделась Клякса. Взяла она остаток синей краски, вернулась в свое дупло и выкрасила его в синий цвет. Она очень старалась так, что размазала краску вокруг себя, и все дупло стало очень уютным и красивым. В это время пролетала Сова - мудрая голова. Она не узнала Кляксу в ее новом наряде и новом жилище. Сове показалось, что это совсем и не Клякса, «Здравствуй, прекрасная незнакомка! - сказала Сова, - Вы, случайно не родственница Луны?» Клякса впервые в жизни услышала добрые слова и улыбнулась.

Психолог.

Вспомните случаи, когда вы сильно удивлялись?
 Как узнать, что человек удивлен?
 Возьмите карты отслеживания и отметьте кружки в 3 столбике "Середина занятия"

Проведение гимнастики для глаз

Психолог.

Как мы можем узнать, какие эмоции испытывает человек? (по мимике, жестам, позе, интонациям).

В предыдущих экспериментах у вас работали глаза и руки. Предлагаю в следующем эксперименте дать работу ушам. И заодно вспомнить, что по голосу тоже можно угадывать эмоции говорящего.

(Дети открывают музыкальный файл, прослушивают фразу «Урок закончился» с 3 разными интонациями: с удивлением, с радостью и в спокойном состоянии. Далее психолог просит детей повторить фразу с удивлением, с радостью и в спокойном состоянии. Ребенок повторяет для всех вслух, остальные должны повторить с такой же интонацией и назвать эмоцию, с которой данная фраза была произнесена, и так по очереди каждый).

Вернемся к картам отслеживаний. Закрасьте кружки возле подходящих слов в столбике №4 "Конец занятия". Теперь соедините все ваши закрашенные кружки линией последовательно, проследите за своей эмоциональной тропинкой занятия. Вопрос: "Как менялись ваши ощущения на протяжении занятия?"

(Дети отвечают).

Подведение итогов.

Психолог. Молодые ученые, вы сегодня работали с эмоциями каким образом?

(Дети отвечают – с помощью карт-символов, фотографий, с помощью голоса и т.п.).

Что было самым трудным? Самым интересным, новым для Вас?

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Алецкая И.А., г. Витебск, Беларусь

Резюме: статья посвящена проблеме страхов у дошкольников, имеющих норму развития и дошкольников с речевыми нарушениями. Автором представлен анализ подходов к пониманию и возникновению страхов с позиций различных психологических теорий и направлений.

Ключевые слова: психические и невротические расстройства, страхи, дети с нарушениями речи, причины страха.

В последние годы в центре внимания психологов и педагогов всё чаще оказываются дети с пограничными нервно-психическими нарушениями. К их числу, прежде всего, относятся различные невротические формы реактивных состояний. Невротические расстройства в детском возрасте, такие как страх, тревога, заикание, нарушение поведения, навязчивые действия и т.п. представляют собой комплексную реакцию детского организма на различные психотравмирующие жизненные обстоятельства (А.И. Захаров, Б.Д. Карвасарский, В.К. Мягер, В.Н. Мясищев). Поэтому так важна проблема анализа места и роли страхов и тревожности в детских психических и невротических расстройствах. Имеются определённые, но недостаточно систематизированные данные о том, что страх и тревога как вторичные аффективные расстройства наблюдаются у умственно отсталых детей (О.С. Шаповалова, Л.М. Шипицына), детей с ранним детским аутизмом (Е.Ф. Баенская, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и другие), детей с задержкой психического развития (Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, З. Тржесоглава, Л.М. Шипицына), детей с нарушением зрения (Нора Гиббс, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева), детей с заиканием (В.И. Селиверстов) [6].

Дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у детей представлен в трудах Р.Е. Левиной (1936), Т.Б. Филичевой (1993), Г.В. Чиркиной (1991), Е.М. Мастюковой (1997) и др. В настоящее время достаточно хорошо изучены особенности мышления, восприятия, памяти, речи дошкольников с недостатками речевого развития, но личностные особенности этих детей остаются малоизученными, что отмечает в своих работах В.И. Лубовский (1972, 1978, 1989).

В то же время в трудах И.Ю. Левченко (2003), А.И. Захарова (1971), Г.Х. Юсуповой (2005), Е.В. Устиновой (2006) и др. подчеркивается значение эмоционального самочувствия детей с речевыми недостатками для их полноценного общения и гармоничного развития личности.

Ряд авторов указывают, что одним из показателей эмоционального развития дошкольников с речевыми нарушениями являются страхи. Любой страх или немотивированное беспокойство влечёт за собой значительные изменения в поведении ребёнка, что отрицательно сказывается на его психическом развитии, изменяет черты его характера, негативно влияет на воспитание и обучение. Психические изменения, происходящие под влиянием страха, приводят к искажению процесса онтогенетической социализации, развитию социально-психологической изоляции личности.

Известный физиолог И.П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определёнными изменениями высшей нервной деятельности, отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока.

З. Фрейд рассматривал страх как реакцию на угрозу, т.е. сигнал опасности («Торможение, симптом и страх», 1926). В настоящее время существуют разные точки зрения и различные аспекты понимания страха. Наиболее глубоко описана клиническая картина страха, а психологи и психотерапевты уделяют самое серьёзное внимание изучению причин, возможностей терапии и предупреждения страха во всех внешних формах (от эмоциональной неуверенности до фобий) во всех жизненных сферах и на всех возрастных ступенях. [4]

В рамках психоаналитической теории страх рассматривается как аффективное состояние, возникающее в связи с конфликтами и запретами, имевшими место в раннем детстве. В стрессовой ситуации эти состояния недостаточно перерабатывались, и вследствие этого полученный опыт поновому актуализировался в подсознании.

Э. Фромм рассматривает появление страха в процессе индивидуализации человека в обществе, при котором, приобретая личностную свободу, он жертвует чувством безопасности. К. Хорни выделяет социокультурный аспект развития личности в качестве основы формирования концепции безопасности. По ее мнению, реальную тревогу порождают обстоятельства и опасности внешнего, а не внутреннего мира, т.е. страх возникает на основе реальных, осознанных обстоятельств.

В теории социального научения страх понимается как реакция (сигнальная функция) на угрожающий раздражитель, а также как эмоциональное побуждение, которое определяет правдопо-

добность реакции в мультипликативной связи с силой реакции. По мнению Р. Костенбаума, страх является результатом социального научения и должен рассматриваться в контексте общих интеллектуальных стратегий совладания индивида с угрозами разного рода, при этом роль «эго» сводится к «отбору» наиболее адаптивных стратегий с точки зрения минимизации негативных переживаний. В ряде исследований данного направления подчеркивается влияние ситуативных факторов на появление страха, а также зависимость силы страха от особенностей когнитивных процессов. При соединении склонности к страху с неотнормированными реакциями (беспомощность, чрезмерная требовательность) приводит к усложнению решения задач. [5]

Л. Уотсон говорил о врожденном существовании страха, опираясь на наблюдения над животными, испытывавшими страх перед определенными объектами без предварительного научения. В свою очередь, это говорит о том, что у животных есть врожденное свойство страшиться символов, способных ассоциироваться с опасностью. Таким образом, чувство опасности в подсознании человека и животных адекватны.

Когнитивная теория подчеркивает значение субъективного ожидания и оценки раздражителя и ситуации, а также их связи с личной самооценкой. Так, различаются, например, опытные или неопытные т.е. невротические личности, которые в состоянии объяснить стимулы, вызывающие страх, и построить соответствующие механизмы его предотвращения и «контроля» (Кроне, 1976).

Интеграция различных моделей поведения при возникновении страха была предложена Турнером (1970). Его модель включает три компонента: степень восприятия опасности (например, временное приближение опасности, угрозы); дифференциация между надеждой на успех и боязнью неудач; диспозициональное выражение страха индивида. [5]

Ученые Э. Гелькорн и Дж. Луфборроу включают страх в разряд фундаментальных эмоций человека. Р. Плутчик и М. Келлерман в своих работах рассматривают страх (наряду с гневом, радостью и горем) как биологическую приспособительную реакцию - своеобразную первичную эмоцию, т.е. считают, что страх всегда является биологически детерминированным. [3] В последние годы в психологической литературе все чаще понятие страха рассматривается наряду с понятиями агрессии и фрустрации.

А. И. Захаров определяет страх как аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека.

Среди причин, порождающих страх, можно отметить следующие.

Так, Боулби в своих исследованиях указывает такие детерминанты страха, как: внешние процессы и события; проблему дифференциации страха от других эмоций; влечения и гомеостатические процессы как причины страха; когнитивные процессы (например, воспоминание страха); другие эмоции как причины страха.

В психолого – педагогической практике среди причин, способствующих возникновению страхов у детей дошкольного возраста, можно выделить несколько наиболее значимых, довольно часто встречающихся:

1. отношения в семье;
2. ситуативные испуги, психические травмы;
3. наличие потенциально опасных ситуаций;
4. наличие родительских (семейных) проблем, если они переносятся на детей;
5. неадекватность требований, предъявляемых к ребенку, его возрасту и уровню развития;
6. искажение личности ребенка стилем воспитания;
7. успешность - неуспешность разрешения возрастных кризисов
8. нарушения соматического и психопатического плана
9. определенные психические свойства ребенка (повышенная сенситивность, психастеничность и т.п.) или наличие определенных способностей.

В специализированной психологической литературе можно выделить несколько точек зрения на механизм порождения страха. В большинстве бихевиористических теорий страх является следствием однократного травматического опыта взаимодействия субъекта с определенными объектами.

В психоаналитическом направлении психологии исходной причиной возникновения страхов считается первичная родовая психотравма, на что указывал еще З. Фрейд.

С. Гроф, представитель современной трансперсональной психологии, также считает, что изначально возникновение состояния страха может "быть запущено" процессом рождения или же, как неоднократно указывал и сам З. Фрейд, фактом отделения от матери.

Источник страха по А. Адлеру - это переживание собственной неполноценности, испытываемое ребенком в семье на протяжении первых пяти лет жизни, а также ожидание угрозы со стороны внешнего мира.

Ф. Риман видел причину возникновения комплекса страхов в сформировавшемся патофизиологическом типе личности.

Многими исследователями отмечался процесс, который можно назвать социализацией страха, хотя понимался и трактовался он по-разному. А. И. Захаров понимал его как увеличение доли социальных страхов с возрастом, С.М. Громбах как тенденцию биологических страхов принимать исключительную форму, Ф. Е. Василюк – как влияние, взаимосвязь и взаимоисключение эмоций.

Первые реакции беспокойства в ответ на раздражитель зафиксированы у новорожденных, однако собственно страх появляется в возрасте около 8-ми месяцев («тревога восьмимесячных» или «страх незнакомца»).

В дошкольном возрасте отмечается возрастание страхов, как у мальчиков, так и у девочек. Это явление связано с личностным и когнитивным развитием, а также с особенностями психики детей дошкольного возраста.

Исследований, посвященных изучению особенностей страхов у детей с различными речевыми нарушениями, крайне недостаточно, хотя решение этой проблемы, несомненно, имеет практическое значение: знание психологических особенностей страхов дошкольников с речевыми нарушениями поможет совершенствовать как методику психологической работы, так и деятельность специализированных детских садов. В процессе качественного анализа результатов психодиагностического исследования были обнаружены существенные различия в характере детских страхов у дошкольников с речевой патологией и их сверстников с нормальным речевым развитием. Страхи детей, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также эмоциональной фиксацией специфических страхов (фрустрированность на речевом дефекте, имеющая различную психологическую природу у дошкольников с заиканием и с ОНР). Старшие дошкольники с нормальным психофизическим развитием в большинстве случаев критичны к своим страхам и не фиксируют на них внимание.

Анализ данных сравнительного исследования страхов у дошкольников, имеющих норму развития и дошкольников с речевыми нарушениями, показал наличие существенных различий по числу страхов у детей разных категорий. Так, у дошкольников с нормальным речевым развитием отмечается большее количество страхов, чем у дошкольников с речевыми нарушениями (заикание, ОНР) [6].

У большинства детей с ОНР третьего уровня речевого развития отмечаются не только возрастные, но и специфические страхи, высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость. У 55% обследуемых детей с ОНР количество страхов превышает возрастную норму. Так, среди доминирующих групп страхов у детей с речевой патологией можно выделить следующие: страхи, связанные с причинением ребенку физического ущерба, страх смерти и страх за жизнь родителей, нападения, бандитов. В большей степени у детей с ОНР представлен страх медицинских процедур, врачей страх стихийных бедствий и заболеваний.

Таким образом, данное исследование показывает, что для детей с речевой патологией характерно наличие страхов, которые затрудняют логопедическую работу и требуют создания специализированной программы психологической коррекции.

Список цитированных источников

1. Арефьева, Т.А. Преодоление страхов у детей : тренинг / Т.А. Арефьева, Н.И. Галкина. - М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. - 288 с.;
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. - СПб. : Речь, 2005. - 320 с.;
3. Мартыненко, О.Б. Механизмы происхождения страха// Журнал прикладной психологии. – 2003. - №3. – С. 24 – 25;
4. Сенько, Т.В. Страх как психологическая проблема// Адукацыя і выхаванне. – 1997. - №7. – С. 41 – 49;
5. Сорокина, Л.И. Коррекция страхов у детей 4 – 6 лет//Ребенок в детском саду. – 2008. – №3. – С. 73 – 76;
6. www.school2100.ru/upload/.../c08b41106ceaf74eb620f9d811156d2.pdf.

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Немкевич Н.М., г. Минск, Беларусь

Резюме: статья посвящена рассмотрению функциональной системы как функциональная структура с заданным в ней механизмом взаимодействия функций. Возрастная динамика рассматривается автором, как временная последовательность функциональных структур, являющаяся продуктом развития функциональной системы.

Ключевые слова: генезис психических функций, возрастная динамика, функциональная система, психологическая система, нервно-психическое развитие, ранний возраст.

В психологии развития ранний возраст рассматривается зарубежными и отечественными авторами главным образом в двух аспектах: во-первых, при решении проблемы построения периодизации психического развития и, во-вторых, при разработке систем психодиагностики развития. В обоих случаях имеет место выделение и описание определенных направлений развития. Однако взаимодействие составляющих его психических функций остается без должного внимания.

Проблеме развития функциональных новообразований посвящено психологическое исследование, предметом которого является структура и динамика психических функций у детей первой половины раннего возраста. Объектом исследования являются дети первой половины раннего возраста (8 мес. - 1 г. 8 мес.) с нормальным психическим развитием, воспитывающиеся в домашних условиях.

При решении проблемы генезиса функциональных новообразований, во-первых, рассматриваются общие закономерности психического развития в раннем детстве, во-вторых, обсуждается вопрос стадийности психического развития детей раннего возраста и, в-третьих, раскрывается функциональная структура поведения детей первой половины раннего возраста.

Психологическое исследование предполагает решение вопроса о влиянии окружающей среды на развитие детей раннего возраста. Прежде всего необходимо уточнить, что окружением ребенка раннего возраста являются взрослые люди и предметы. Из этого следует необходимость сначала рассмотреть влияние общения со взрослым на психическое развитие ребенка, а после этого выяснить, каким образом у ребенка происходит овладение предметным миром.

Полученные в психологии эмпирические данные подтверждают, что общение с окружающими составляет необходимое условие развития ребенка раннего возраста. М.И. Лисина придает огромное значение общению взрослых с детьми. Благодаря общению со взрослыми происходит подлинное развитие личности ребенка, заключающееся не только в количественном изменении содержания и способов коммуникаций, но и в глубоком качественном изменении этого процесса, перехода от одной стадии к другой. В качестве признаков коммуникативной деятельности М.И.Лисина выделяет следующие показатели: внимание и интерес ко взрослому; эмоциональная окраска восприятия воз-действия взрослого; инициативные акты ребенка, объектом которого является взрослый; чувствительность детей к тому отношению, которое взрослый проявляет к их действиям [9].

На первом году жизни складываются отношения ребенка не только со взрослыми, но и с предметным миром. Поэтому в исследовании дается анализ развития предметных действий в раннем возрасте. Как показывает обзор литературы, ведущий характер предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте заявляется, обосновывается и подтверждается такими психологами как А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.

По мнению А.Н.Леонтьева и Д.Б.Эльконина, все раннее детство, с одного года до трех лет, - это период энергичного освоения детьми различных общественно выработанных действий, включая и простейшие орудийные (пользование ложкой при еде, лопаткой в игре) действия [7, 13].

Р.Я. Лехтман-Абрамович, детально изучавшая предметную деятельность на первом и втором году жизни, показывает, что действия с различными бытовыми и игровыми предметами имеют решающее значение в формировании не только мелких движений (ручных умений), но и восприятия, памяти, внимания, мышления. Результаты этих исследований также показывают, что с 10-11 мес. и до 1 г. 2 мес.-1 г. 3 мес. действия детей становятся довольно многообразными и происходит их обобщение, т.е. перенос действия, усвоенного с одним предметом, на сходный, хотя не аналогичный. Так, научившись, например, открывать деревянное яйцо, ребенок открывает всякую коробку, матрешку и тому подобные предметы [8].

Предметными действиями принято называть исторически сложившиеся, закрепленные за определенными предметами общественные способы их употребления. Носителями предметных действий являются взрослые люди. Основным является путь совместной деятельности со взрослыми, в которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов.

Усвоение предметных действий начинается с установления связи предмета с его назначением. Дети сначала начинают понимать, для чего нужен предмет, а потом овладевают действием с предметом. На втором году жизни дети усваивают представления об употреблении большинства окружающих простых предметов. Это ведет к возникновению тесной связи действия с предметом: каждый предмет ребенок стремится использовать по назначению.

Связь действия с предметом состоит также в том, что каждое известное ребенку действие он может выполнить только с тем предметом, который для этого предназначен. Особое место занимают функциональные действия. Специфика функционального действия заключается в том, что в нем ребенку впервые открываются функции предметов. Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей, где предметы выступают для него как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления.

В зарубежной и отечественной психологии появление речи связывается именно с ранним возрастом и речь рассматривается как новообразование раннего детства. Появившись на свет, ребенок вступает в особые отношения с окружающей его средой, которая не только играет роль внешней обстановки, но и служит основным источником его развития, усиливающим или тормозящим внутренние процессы. В развитии ребенка, отмечает Л.С.Выготский, то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. Например, ребенок раннего возраста овладевает речью - говорит отдельные слова, затем односложные предложения, но в его среде (мать и другие члены семьи) пользуются развитой, грамматически и синтаксически оформленной речью. То же самое происходит при формировании мыслительных операций, логических форм памяти, способов саморегуляции, усвоении нравственных норм, принципов и т.д.

Л.С. Выготский считает, что "основное новообразование раннего возраста связано с речью, благодаря чему ребенок по-новому, иначе оказывается связан с социальным окружением, чем младенец, т.е. изменяется его отношение к той социальной единице, частью которой он сам является". По мнению Л.С. Выготского, прежде чем приступить к анализу раннего детства, необходимо выяснить, какие новообразования возникают в данном возрасте, т.е. что новое, не бывшее на предыдущих ступенях, создается в процессе развития на данной ступени. Новообразования возникают к концу каждого возраста, представляя собой результат происшедшего в этот период развития [4].

К проблеме психического развития детей раннего возраста обращаются многие зарубежные психологи, пытаются раскрыть механизмы и движущие силы развития психики.

Психолог Т. Бауэр стремится вскрыть динамику формирования тех внутренних процессов психического отражения действительности, которые играют определенную роль в регуляции и ориентации поведения ребенка [1]. Ход этого развития Т. Бауэр стремится осмыслить как процесс не только количественных, но и глубоких качественных изменений, порождаемых внутренними противоречиями между наличными возможностями младенца и требованиями окружения. Был проведен ряд исследований, целью которых было доказательство общей гипотезы, что моторное поведение развивается в результате процессов созревания - простого роста нервных механизмов, который, очевидно, осуществляется автономно и не требует специальных вмешательств извне.

Закономерности психического развития в раннем возрасте раскрывает А.Валлон. Развитие начинается с ситуации, которую А.Валлон описывает как ситуацию симбиоза ребенка и взрослого, а Л.С. Выготский называет "пра-мы", где взрослый выступает в социальной позиции носителя человеческой культуры и способов ее освоения, стимулируя становление социальной активности ребенка.

Рассматривая психологическую концепцию А. Валлона, мы обращаемся не к этапам развития психики ребенка на первом году жизни, а к механизмам развития психики. "Для каждого этапа развития ребенка можно выделить наиболее характерный вид деятельности, составляющий особенность этого этапа и выступающий как фактор умственного развития ребенка. Виды деятельности разнообразны, они меняются с изменением систем поведения, потребностей, интересов и функциональных возможностей ребенка. Наиболее общим и вместе с тем наиболее элементарным отношением, характеризующим тип деятельности, является отношение между действием и его эффектом" [2].

Каждая функция рассматривается А.Валлоном "как взаимодействие двух противоположных процессов, одного - обращенного вовне, поддерживающего контакт с окружающей средой, и другого - направленного внутрь, на переработку извлеченного извне". Называя первую из них катаболизмом, а вторую анаболизмом, автор подчеркивает, что каждая из функций подготавливает существование другой. Чередувание катаболических и анаболических фаз - фаз воспитания и внутреннего созидания - А.Валлон считает характерным как для формирования отдельных психических процессов, так и для общего развития сознания и личности ребенка" [2].

Сопоставление двух пар понятий: катаболизма и анаболизма у А.Валлона и аккомодации и ассимиляции у Ж.Пиаже - показывает, что в содержательном плане они тождественны. А.Валлон утверждает, что анаболизм есть внутренняя реакция, а катаболизм - внешняя; Ж.Пиаже рассматривает аккомодацию как приспособление к внешнему миру, а ассимиляцию - как приспособление внеш-

него мира к себе. В отличие от Ж.Пиаже, А.Валлон прямо говорит о чередовании фаз катаболизма и анаболизма: "Различные возрастные периоды, представляющие собой этапы психического развития ребенка, противопоставляются как фазы в поочередно центростремительной и центробежной ориентации, направленной то на создание внутреннего мира самого объекта, то на становление его связей с внешней средой, то на ассимиляцию и дифференциацию функций, то на объективную адаптацию [2, 11].

Рассматривая моторную функцию, А.Валлон говорит о цикличности развития движений: "Этот цикл непрерывно повторяется на различных уровнях. Ибо какими бы объективно сложными ни становились условия обращенных к окружающей среде действий, эти действия, повторяясь, непременно изменяются... Постепенно движения автоматизируются, начинают сами противопоставляться другим действиям, в которых ведущую роль продолжают играть внешние условия или мотивы". Таким образом, чередование двух фаз А.Валлон рассматривает не как простое повторение их в онтогенетическом плане, а как прогрессирующее развитие, направленное на все более полное освоение ребенком окружающей среды.

Проблема развития функциональных новообразований тесно связана с вопросом диагностики психического развития. Поэтому в работе дается анализ существующих систем диагностики нервно-психического развития в раннем возрасте.

Любое определение уровня нервно-психического развития ребенка первой половины раннего возраста опирается на данные о сроках формирования реакций, характеризующих развитие его нервно-психической сферы. Однако имеющиеся в литературе оценки сроков формирования реакций представляются недостаточно точными. В значительной части работ используются данные, полученные Н.Л.Фигуриним и М.П.Денисовой в 1926 г. Диагностическая схема Н.Л.Фигурина и М.П.Денисовой представляет собой перечень форм поведения ребенка, которые между собой никак не упорядочены. В ней лишь показано, в каком возрасте приведенные формы поведения ребенка только еще намечаются, когда они четко регистрируются и когда исчезают [12].

В.М.Бехтерев, Н.Л.Фигурин, М.П.Денисова, М.Ю.Кистяковская, изучавшие развитие движений у детей раннего возраста, установили, что в основе двигательных реакций лежит формирование межцентральных связей: положительные рефлексы зрительного, тактильного, вестибулярного и кинестетического анализатора, т.е. условно-рефлекторная деятельность. Активные движения, появляющиеся у ребенка в определенной последовательности, - важнейший показатель правильного нервно-психического развития.

В диагностической схеме Ш. Бюллер и Г. Гетцер приведены формы поведения и указано, к какой группе они относятся и в каком возрасте проявляются [2]. На основе эмпирического материала авторы выделяют следующие группы форм поведения: восприятие органов чувств (пищевая реакция, реакция органов чувств, восприятие вещей); движения тела (придвигание и схватывание, преодоление препятствий, управление телом); социальность (контакт, требование, речь); обучение (практическая память, словесная память, подражание); деятельность с материалом (переработка материала, настойчивое проведение деятельности); психическая продукция (пользование орудиями, охват смысловых и структурных связей).

А.Гезелл, обращаясь к диагностике психического развития детей раннего возраста, утверждает, что основные особенности ранних этапов индивидуального развития обнаруживаются и на позднейших ступенях, хотя нет возможности определить, до какой степени личность взрослого predetermined чертами ребенка [5].

В системе диагностики нервно-психического развития, предложенной А.Гезеллом для детей первого года жизни, даны следующие группы форм поведения:

- 1) моторное развитие;
- 2) речевые проявления;
- 3) приспособительное поведение;
- 4) индивидуально-социальное поведение.

Составной частью контроля за развитием ребенка является оценка поведения детей. Э.Л. Фрухт, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина рекомендуют для оценки нервно-психического развития и поведения ребенка пользоваться следующим материалом: показателями нервно-психического развития, параметрами для оценки поведения, параметрами настроения, биологическим анамнезом и социальным анамнезом [10]. Для оценки поведения ребенка этими авторами разработана памятка-вопросник для контроля за детьми первого года жизни. Они рекомендуют использовать карту нервно-психического развития и поведения ребенка первого года жизни.

Э.Л.Фрухт составила показатели нервно-психического развития детей первого года жизни, куда вошли: зрительные ориентировочные реакции, слуховые ориентировочные реакции, эмоции и социальное поведение, движение руки и действие с предметами, движения общие, подготовительные этапы развития понимания речи, подготовительные этапы развития активной речи, навыки и умения в режимных процессах [10].

Н.М.Аксарина и К.Л.Печора разработали показатели нервно-психического развития детей второго года жизни, которые включают следующие параметры: понимание речи, активную речь, сенсорное развитие, игру и действия с предметами, движения, навыки [10].

Разработанные зарубежными и отечественными авторами показатели нервно-психического развития и методики их выявления дают представление о развитии лишь некоторых психических процессов в первой половине раннего возраста, затрагивают только речевое, сенсомоторное развитие, игровые действия и навыки. Данная диагностика не дает полной картины поведения ребенка раннего возраста, не вскрывает закономерностей психического развития, не отражает динамики развития психических функций.

В настоящем исследовании изучение генезиса функциональных новообразований детей первой половины раннего возраста основывается на возрастной функционально-стадиальной периодизации психического развития детей, предложенной Ю.Н.Карандашевым. В данной периодизации вопрос стадийности связывается с проблемой развития функциональных новообразований. Психика ребенка рассматривается как функциональная система, что и отличает этот подход от предыдущих (6).

Понятию функциональной системы предшествует понятие психологической системы, предложенное Л.С.Выготским. Под психологической системой он понимает сложные связи, возникающие между отдельными психическими функциями в ходе развития. Существенным моментом при переходе от одной ступени к другой является не внутрифункциональное, а межфункциональное изменение. Такие новые, подвижные отношения, возникающие между функциями, Л.С. Выготский называет психологической системой: "Каждая стадия развития имеет большое значение для всестороннего развития психики человека, характеризуется своими возрастными новообразованиями, которые, включаясь в состав генетически позднейших стадий, существенно обогащаются, так как более сложная система наделяет своим системным качеством формы психики, поведения, возникшие на предшествующих стадиях. Система отношений между отдельными функциями складывается в онтогенезе. Образование психологических систем совпадает с развитием личности".

Центральным понятием в генезисе психических функций является понятие возрастной динамики. Под динамикой следует понимать "совокупность всех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста" (Л.С.Выготский).

Таким образом, функциональная система определяется как функциональная структура с заданным в ней механизмом взаимодействия функций. Любая функциональная система развивается, а следовательно, изменяются и ее структурные взаимосвязи. Поэтому возрастная динамика выступает как временная последовательность функциональных структур, являющаяся продуктом развития функциональной системы.

Список цитированных источников

1. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр / пер. с англ. А.Б.Леоновой. – М.: Прогресс, 1979. – 396 с.
2. Бюллер, Ш. Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста / Ш. Бюллер, Г. Гетцер. – М.: Учпедгиз, 1935. – 106 с.
3. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. Гезелл, А. Педология раннего возраста / А. Гезелл. – М.; Л.: Учпедгиз, 1932. – 248 с.
6. Карандашев, Ю.Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1991. – 32 с.
7. Карандашев, Ю.Н., Ховер Ю. Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве: учеб. пособие / Ю.Н. Карандашев, Ю.Ховер. – Минск: Карандашев, 2003. – 304 с.
8. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1972. – 411 с.
9. Лехтман-Абрамович, Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина. – М.: Медгиз, 1949. – 76 с.
10. Лисина, М.И. Организация общения взрослых с детьми / М.И. Лисина, Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 2. – С. 58–60.
11. Пантюхина, Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – М., 1979. – 87 с.
12. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 650 с.
13. Фигурин, Н.Л. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова. – М.: Медгиз, 1949. – 104 с.
14. Эльконин, Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве / Д.Б. Эльконин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1978б. – № 3. – С. 127–131.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кушнир Н.Я., г. Минск, Беларусь

Резюме: в статье на теоретическом уровне раскрывается понятие «личностная готовность» и дается обоснование его компонентам, на эмпирическом уровне показаны психологические различия в развитии мотивов учения, эмоциональной регуляции, самооценки, уровня притязаний и социально-психологической компетентности у мальчиков и девочек в старшем дошкольном возрасте

Ключевые слова: личностная готовность, компоненты личностной готовности, мотивы учения, эмоциональная регуляция, самооценка, уровень притязаний, социально-психологический компонент.

Введение

Проблема личностной готовности как структурного компонента психологической готовности к обучению в школе является достаточно изученной в отечественной психологии. Личностную готовность к школьному обучению можно описать через анализ мотивационно-потребностной сферы и изучение сферы самопознания старшего дошкольника.

Начало формирования самосознания и самооценки, является неотъемлемой составляющей личностной готовности к школе. Ребенка отличают глобальное переживание собственной ценности, вера в возможность быть лучше – то есть совершенствоваться. Продуктивная учебная деятельность предполагает его адекватное отношение к своим способностям, результатам работы, поведению. Если самооценка будущего школьника завышенная и недифференцированная, нельзя говорить о личностной готовности к обучению. Таким образом, в широком плане личностная готовность находит свое выражение в способности детей регулировать свои взаимоотношения с социальной средой, проявлять такие свойства и качества, которые необходимы для овладения новыми видами деятельности, отношений со взрослыми, сверстниками, самим собой. Свое конкретное выражение личностная готовность находит в системе отношений с различными сторонами действительности.

Таким образом, следует предположить, что структурными компонентами личностной готовности являются: мотивационный компонент, эмоциональный, самооценка, уровень притязаний, социально-психологический компонент. Большинство исследователей определяющую роль в личностной составляющей психологической готовности к школе отводят мотивации дошкольника. Главной проблемой в начале обучения дошкольников является их недостаточная мотивационная готовность к учению, которая в свою очередь, выражается в отсутствии устойчивого интереса к учению. У 6-летних детей в большей степени преобладает игровая мотивация в процессе научения. Мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу. Наступает «мотивационный кризис»: у ребенка постепенно пропадает интерес и желание выполнять функции ученика, которые только начинают формироваться. Вследствие чего ребенок формально посещает школу и выполняет свои обязанности, но учебная деятельность, которая должна менять сознание ребенка, не становится движущей силой его развития [7, с. 27].

Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребенка было уделено в теоретических работах Л.И. Божович. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть, наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения: 1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений; 2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями [1].

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию – позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его, прежде всего, интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. В общих чертах первоклассник знает, что он должен делать как ученик, то есть, как он должен исполнять роль ученика. Как правило, такая позиция делает ребенка чувствительным к оценкам педагога, родителей, вызывает желание выполнять требования, правила, устанавливаемые взрослыми. Дети стремятся завоевать симпатии сверстников, которые им нравятся, поль-

зуются авторитетом в группе. Такая структура мотивационной сферы позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него не возникнут новые социальные мотивы типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим [3]. Детей с доминирующими познавательными мотивами можно охарактеризовать как любознательных. Познавательные интересы таких детей удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в рассказах книг для чтения. Все эти сведения приобретаются по ходу встреч с теми или иными явлениями действительности, то есть стихийно. В школе способ приобретения знаний отличается систематичностью, и то, примет ли ребенок этот новый способ, будет зависеть от его готовности к школе. Поскольку же у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция. Но в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний, эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу [2; 6].

При изучении строения мотивационной сферы детей шестилетнего возраста Н.И. Гуткиной было обнаружено, что 69% шестилеток, поступающих в школу, проявляют доминирование познавательного мотива. Так же было выявлено, что большинство детей этого возраста проявляют достаточно развитую познавательную потребность, но не обладают «внутренней позицией школьника» [4, с. 12–13]. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, которые находят свое выражение в таком новообразовании дошкольного возраста как «внутренняя позиция школьника». Старший дошкольник, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него есть желание занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплыв этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника», которая, по ее мнению, может выступать как один из критериев личностной готовности ребенка к школьному обучению [1].

Как отмечает Т.А. Нежнова, «внутренняя позиция школьника» возникает к концу дошкольного возраста и носит абстрактный (неразвитый) характер и сосредоточена вокруг общественного смысла учения. Наличие этой «внутренней позиции» обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет положительное отношение к школьно-учебной действительности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением (к школьному содержанию занятий, к школьным формам их осуществления, школьному типу взаимоотношений с взрослыми как с учителем). Такая общая положительная направленность ребенка на школу как собственное учебное заведение является важнейшей предпосылкой благополучного вхождения его в школьно-учебную действительность, то есть принятия им соответствующих школьных требований и адекватного включения в учебный процесс [10, с.566].

С поступлением ребенка в школу учебная деятельность не дана ему в готовой форме. В построении учебной деятельности заключается задача начальной школы. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельности. Поскольку мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, мотив постепенно начинает терять силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Хотя мотив к общественно необходимой деятельности в принципе остается, но побуждать к учению должно то содержание, которому учат в школе, считал Д.Б. Эльконин [14]. Необходимо формировать учебную мотивацию. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью. Только таким образом наполняются содержанием широкие социальные мотивы, конкретно связанные с деятельностью, которая осуществляется школьником. Позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего себя и тем самым совершенствующего общественно значимую деятельность. Охарактеризованные мотивы деятельности назы-

ваются учебно-познавательными. Отличие от познавательных интересов состоит, в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение способов действий в конкретной области изучаемого предмета.

При рассмотрении развития эмоциональной сферы старшего дошкольника Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько обращают внимание на его тесную связь с формирующейся волей ребенка. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты: выделяемые цели недостаточно устойчивы и осознанны, удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности – основная причина неуспеваемости в первом классе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе – вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин выделил следующие. Умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [5]. Фактически эти параметры и могут рассматриваться в качестве того нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе. Е.Е. Кравцова рассматривала проблему развития произвольности через ее соотношение с волей, подчеркивая, что направление развития личности ребенка к собственной индивидуальности совпадает с расширением зоны собственной свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности. Н.И. Гуткина видит произвольность как функцию мотивации. Развитие мотивационной сферы является источником развития произвольности. Если у ребенка нет познавательной потребности, нет широких социальных мотивов учения, нет мотивов достижения (мотивов способствующих возникновению произвольности в учении), то пока эти мотивы не появятся, не появятся и произвольность в учебе, поскольку ему не надо достигать в школе положительных результатов в учебном процессе [4].

Как отмечают Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, оценка сформированности эмоциональной регуляции и всего поведения, в целом, может быть произведена посредством наблюдения за эмоциональными реакциями и поведением ребенка, в том числе и в процессе обследования, игры ребенка, а так же при анализе жалоб родителей, изучения истории развития. При этом в первую очередь оценивают наличие или отсутствие импульсивности, степень выраженности аффективных реакций в соотношении с умением их сдерживать, а так же возможность регулировать и анализировать свои эмоции, переживания и поведение [12].

Важным компонентом готовности к школьному обучению является самооценка. Проблемы, связанные с самооценкой в отечественной психологии традиционно рассматривались в контексте изучения самосознания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова). Самооценка представляет собой сложный по психологической природе феномен, который включается во множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности. От уровня самооценки и уровня притязаний зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, способностей, места в системе отношений с другими людьми. Уровень притязаний – это тот уровень трудности цели, которую человек желает достигнуть, опираясь на уровень выполнения в своем предыдущем опыте, т.е. уровень притязаний личности – это достижения в какой-либо деятельности или сфере общения, на которые рассчитывает человек, соизмеряя свои возможности.

По мнению И.И. Чесноковой, самооценка является важным звеном мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, формирующийся при условии, что ребенок является не только объектом, но и субъектом оценочной деятельности. На формирование отношения к себе в процессе какой-либо деятельности влияют собственные достижения и самооценка. В процессе самооценки личности происходит соотнесение своей собственной оценки с общественной оценкой тех членов коллектива, мнение которых является значимым [13]. Самооценка дошкольника развита на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки и рациональной оценки чужого поведения.

Ребенок приобретает сначала умения оценивать действия других детей, а затем собственные действия, моральные качества и умения. Самооценка ребенка практически всегда совпадает с внешней оценкой, исходящей от близких взрослых – родителей, воспитателей. Именно в общении у ребенка формируется умение подчиняться правилам, ориентироваться на социальные нормы. Взрослый, общаясь с ребенком, развивает у него самосознание и уверенность в себе. По мере усвоения, нормы и правила поведения становятся теми мерками, которыми ребенок пользуется в оценке других людей. Но приложить эти мерки к самому себе оказывается гораздо труднее. Переживания, захватывающие ребенка, толкающие его на те или иные поступки, не позволяют увидеть действительный смысл совершенных поступков и беспристрастно их оценивать. Такая оценка становится возможной только на основании сравнения своих поступков, качеств с возможностями, поступками, качествами других. Умением сравнивать себя с другим, ребенок овладевает к старшему дошкольному возрасту, и это служит основой правильной самооценки [6].

Для старших дошкольников характерны обобщенность в оценке и самооценке качеств личности, неадекватное употребление оценочных моральных понятий, эмоциональность детской оценки. Оценка детей от 5 до 6 лет более категорична, менее аргументирована. Дети от 6 до 7 лет пытаются обосновать свою оценку, привести хотя бы один подтверждающий ее факт. Оценка и самооценка детей от 5 до 6 лет носит более эмоциональный характер, тогда как 6 и 7 летние дети в своих оценках опираются на объективные знания. Дети среднего дошкольного возраста предпочитают оценивать себя, тогда как старшие дети более объективны и самокритичны. Большинство детей от 5 до 6 лет пользуются моральными оценочными понятиями неадекватно, тогда как старшие употребляют эти понятия довольно правильно. Л.А. Венгер и В.С. Мухина отмечали, что старшие дошкольники, верно осознают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам. Так же ребенок становится способным к тому, что бы намеренно пользоваться отношением окружающих к тем или другим его качествам и поступкам. В этом возрасте дети прекрасно осознают упрямство как нарушение норм поведения. Ребенок может нарочито лгать себе на пользу, завидовать и, сознавая зависть как недостаток, скрывать ее от окружающих. При всем этом дошкольник не может долго сосредоточиться на своих недостатках, как и на достоинствах. Рефлексия ребенка хотя и развита в достаточной мере, но он обращен к внешнему миру в большей степени, чем на себя [2].

Так же благодаря формированию у ребенка адекватной самооценки и высокого уровня притязаний, он подходит к такой своеобразной форме самоконтроля, который называется чувством ответственности, чувством долга. Для личностной готовности ребенка к школьному обучению важна возрастающая к концу дошкольного возраста объективность детской самооценки. Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими детьми. Для шестилетних детей характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту, она дифференцируется и несколько снижается. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени, обусловлено возникающей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения. К 6-7 годам дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы. Собственное «Я» ребенка уже не столь жестко фиксировано на своих достоинствах и оценке своих объективных качеств, но открыто для других людей, их проблем, радостей. Другой ребенок становится уже не только «противопоставленным существом, не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, но и самоценной личностью, субъектом общения и обращения их целостного Я» [13, с. 336]. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение. Подобное отношение со сверстниками является предпосылкой для благополучного вхождения ребенка в школьную жизнь.

Самооценка и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведение в целом. Дети с высокой самооценкой довольны собой. Они знают о своих сильных сторонах, относятся к себе с уважением, ощущают собственную ценность. И наоборот, дети с низкой самооценкой недовольны собой, они делают акцент на своих недостатках, неуверенны в себе и боятся преодоления трудностей. Н.В. Нижегородцева описывает особенности поведения детей 6-7-летнего возраста с различным типом самооценки. Дети с неадекватно завышенной самооценкой склонны к демонстративности и доминированию. Они не осознают своих неудач, им свойственны стремление к успеху и высокий уровень притязаний. Дети с адекватной самооценкой склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины ошибок. Стремятся сотрудничать, помогать другим. Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Дети с заниженной самооценкой нерешительны, молчаливы, недоверчивы, скованны в движениях. Им свойственно стремление избегать неудач, поэтому они малоинициативны, выбирают заведомо простые задачи. Неуспех в

деятельности чаще всего приводит к отказу от нее [11]. Развивая умение дошкольника объективно оценивать себя, свои достижения в конкретных видах деятельности, важно не допустить снижения ребенком общей самооценки. Ребенок с положительной самооценкой проявляет более высокую активность в деятельности и уровень притязаний его выше. Такому ребенку гораздо легче переносить неудачи, чем его сверстнику с низкой самооценкой. Тем не менее, в целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему без сомнения и страха осваивать новые виды деятельности.

Некоторые исследователи выделяют социально-психологический компонент как структурный компонент психологической готовности к школьному обучению. В данной работе, используя принцип дифференциации, социально-психологический компонент рассматривается как составляющий личностной готовности. Исследователи проблемы готовности детей к школе Л.А. Венгер, А.В. Запорожец подчеркивают, что ребенок, пришедший в школу, должен быть готов к принятию школьного образа жизни, к систематической учебной деятельности не только в физическом и умственном, но и социальном плане. Я.Л. Коломинский определяет социально-психологическую готовность к школе как «готовность к взаимодействию с окружающими и появлением при переходе в школу новых отношений между «детским обществом» и взрослым, с изменением социально-психологического статуса ребенка» [5, с. 16].

Социально-психологическая неподготовленность отрицательно сказывается на общем самочувствии первоклассников, ослабляя их внимание, мышление, волю, неразрывно связана с успеваемостью. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Большая роль в формировании социально-психологической готовности ребенка к школе принадлежит общению. М.И. Лисина в своем исследовании определила, что на успешность обучения ребенка влияет форма общения с взрослым, сложившаяся к началу поступления в школу. Как правило, для ребенка шести лет характерно внеситуативное общение с взрослыми, которое может быть познавательным и личностным. При внеситуативно-познавательном общении ребенок обсуждает с взрослым предметы и явления мира вещей. Основным мотивом этого типа общения является стремление ребенка к общению с взрослыми для получения новой информации или обсуждения с ним причин разнообразных явлений окружающего мира. При внеситуативно-личностном общении предметом обсуждения является человек. Ребенок рассуждает о своем эмоциональном состоянии, рассчитывая на понимание и сопереживание взрослого, ищет одобрения, говорит о чувствах симпатии и расположения. Этот вид общения в наибольшей степени подготавливает ребенка к позиции школьника. Для детей, достигших этой формы общения, типично внимание к взрослым, стремление услышать и понять их обращение, а так же уверенность в таком же внимании к себе со стороны взрослого. У ребенка появляется осознание взрослого как учителя, как авторитетного человека. Если же у ребенка потребность в личностном общении еще не сформировалась, то такое отношение к взрослому не возникает, что в определенной степени затрудняет процесс обучения [9].

На основании теоретического анализа можно сделать следующие выводы.

1. Личностная готовность к обучению в школе предполагает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей, которая со временем преобразуется во внутреннюю позицию школьника. Определенную степень сформированности мотивационной готовности к школьному обучению, влияние на которую оказывает развитие познавательной потребности ребенка. Возрастающую к концу дошкольного возраста объективность детской самооценки, особая значимость которой заключается в формировании действий контроля и оценки в учебной деятельности. Взаимодействие со взрослыми и сверстниками на новом уровне.

2. Мотивационная готовность ребенка к школьному обучению считается наиболее важной для подготовки к школе. Полноценная учебная мотивация должна включать познавательные мотивы и широкие социальные мотивы учения, которые находят свое выражение в таком новообразовании как «внутренняя позиция школьника». Эта позиция выражается в том, что ребенок отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет положительное отношение к школьно-учебной деятельности. Такая позиция у детей появляется к 7-ми годам.

3. На фоне развития мотивационной сферы у дошкольников в динамике претерпевают качественные изменения такие личностные качества, как самооценка и уровень притязаний. Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими людьми. Для детей дошкольного возраста характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К се-

милетнему возрасту, она дифференцируется и несколько снижается. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 6-7 лет рассматривает оценку взрослыми результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом. Неосторожное использование порицаний и замечаний при воспитании и обучении детей этого возраста может способствовать появлению заниженной самооценки, неуверенности, тревожности, мотиву избегания неудачи.

4. Социально-психологическая готовность ребенка проявляется во взаимодействии и общении ребенка со сверстниками и взрослыми, которое переходит на новый уровень благодаря такому новообразованию старшего дошкольного возраста как внеситуативно-познавательная форма общения. У ребенка появляется потребность в его признании и уважении. Активно – путем погашения конфликтов и решения проблем в межличностном отношении со сверстниками – формируется коммуникативная компетентность.

Цель исследования: выявить психологические различия в компонентах личностной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Задачи исследования:

1. Выявить психологические особенности личностной готовности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста;
2. Выявить психологические особенности личностной готовности старших дошкольников 6-го и 7-го лет жизни;
3. Определить возможности формирования компонентов личностной готовности к школьному обучению.

Методологическими основаниями исследования выступали: концепция деятельностного подхода в развитии личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), ведущего вида деятельности в детстве (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); подходы к пониманию психологической готовности к школьному обучению (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Кушнир); теоретические положения о компонентах личностной готовности к школьному обучению (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, Я.Л. Коломинский, Н.Я. Кушнир, Д.Б. Эльконин).

Объект исследования: личностная готовность к школьному обучению. Предмет исследования: компоненты личностной готовности к школьному обучению мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования: в компонентах личностной готовности к школьному обучению старших дошкольников существуют различия в зависимости от пола и возраста. Частные гипотезы: 1) существуют различия в компонентах личностной готовности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста; 2) существуют различия в компонентах личностной готовности у детей шестого и седьмого года жизни. Методы исследования: тестирование, статистическая обработка эмпирических данных (расчет ХИ-квадрат критерия в системе статистических программ STATISTICA 5.5). Диагностические методики: «Тест в картинках» (модиф. Н.Я. Кушнир); «Шкала самооценки» Т.В. Дембо–С.Я. Рубинштейн; «Выбор задания» (модиф. Н.Я. Кушнир); «Общее эмоциональное отношение к школе» М.Р. Гинзбурга. База проведения эмпирического исследования: Дошкольный центр развития ребенка ясли-сад «Колосок» д. Сенница, ясли-сады: №2 п. Юбилейный, №1 п. Прилуки Минского района. В качестве испытуемых выступали старшие дошкольники 6–7 лет. Среди них: 51 мальчик и 51 девочка с нормальным психическим и физическим развитием.

На основании эмпирического исследования, проведенного в рамках дипломного исследования Ю.В. Помоз, можно говорить о том, что получены следующие результаты.

1. У большинства детей старшего дошкольного возраста, как у мальчиков, так и у девочек преобладает ориентация на учебно-игровую деятельность, которая является переходной между игровой и учебной. У большинства детей в данный момент происходит переход к учебной деятельности, что является хорошими предпосылками для успешного обучения в школе. Однако остается высокий процент детей, у которых предпочитаемым видом деятельности остается игра (мальчики 15%, девочки 15%). На занятиях по подготовке к школе им необходимо уделить особое внимание.

2. При изучении общего эмоционального отношения к школе выявлен высокий уровень мальчиков и девочек, следовательно, у преобладающего количества детей старшего дошкольного возраста положительное отношение к школе. С отрицательным отношением не выявлено никого. Эти данные являются хорошими показателями для благополучного вхождения в школьную жизнь. Следует отметить, что школа привлекает значительно большее количество мальчиков. На гипотетическом уровне, возможно, предположить, что для мальчиков важными являются характеристики силы, храбрости, смелости и другие, которые в тестировании определялись как качества, приписываемые школьникам.

3. Практически все дети имеют высокий уровень самооценки, следовательно, как мальчикам, так и девочкам в старшем дошкольном возрасте свойственна завышенная самооценка. Однако, сопоставив результаты детей 5 и 6 лет, можно сказать, что ближе к 7 годам самооценка снижается и начинает тяготеть к адекватной. Следует отметить некритичность представлений о себе у 5-6 летних

детей, недифференцированность самооценки, и существенные изменения к 7 годам, которые заключаются в приобретении новых знаний о себе и критичности самооценки, она дифференцируется и несколько снижается.

4. Уровень притязаний является показателем адекватности самооценки, как правило, неадекватная самооценка сопровождается высоким уровнем притязаний. Для старших дошкольников такая ситуация является типичной и среди мальчиков и девочек различий не наблюдается. Однако у основного количества мальчиков уровень притязаний средний и низкий. У девочек приблизительно одинаково выявлен высокий, средний и низкий уровни. Количество мальчиков с высоким уровнем притязаний значительно ниже, чем девочек. На гипотетическом уровне можно предположить, что здесь имеет значение общения ребенка со взрослыми. Воспитательное давление на девочек меньше, чем на мальчиков, к поведению девочек взрослые более терпимы. К мальчикам проявляется больше строгости со стороны взрослых, они чаще наказываются за неудачи, чем девочки. Как результат – неуверенность в своих силах и формирование мотива избегания неудачи. Но эти предположения требуют дополнительного исследования.

5. Существенные различия компонентов личностной готовности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста наблюдаются по такому признаку как уровень притязаний ($\chi^2_{\text{э}}=10,6, p<0,005$); тенденция к статистически значимым различиям выявлена по признаку общее эмоциональное отношение к школе ($\chi^2_{\text{э}}=2,13, p=0,1$). Статистически значимые различия у старших дошкольников 6-го года жизни и 7-го года жизни выявлены по такому признаку как самооценка ($\chi^2_{\text{э}}=7,20, p<0,01$); тенденция к статистически значимым различиям выявлена по признаку уровень притязаний ($\chi^2_{\text{э}}=5,48, p=0,05$).

6. При подготовке к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста, педагогам, психологам следует обратить внимание на личностную сферу детей, в частности на самооценку и уровень притязаний, а так же на эмоциональное отношение детей к школе. В работе с детьми можно использовать рекомендуемые игровые упражнения и коррекционно-развивающие программы.

Список цитированных источников

1. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1995. – С. 132–142.
2. Венгер, Л.А. Психология: учеб. пособие для уч-ся пед. училищ / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
4. Гуткина, Н.И. Новая программа развития детей старшего дошкольного возраста и подготовки их к школе / Н.И. Гуткина // Психолог в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 47–73.
5. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
6. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Кушнир, Н.Я. Детский сад-школа: проблемы преемственности / Н.Я. Кушнир. – Минск: Польша, 2000. – 152 с.
8. Кушнир, Н.Я. Актуальные проблемы подготовки детей к школе / Н.Я. Кушнир // под ред. И.В. Жидко: Нац. ин-т образования. – Минск: НИО, 2002. – С. 20–30.
9. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина / под ред. А.Г. Ружской. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 384 с.
10. Нежнова, Т.А. Формирование новой внутренней позиции / Т.А. Нежнова // Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М.: Педагогика, 1988. – С. 22–36.
11. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шандриков. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
12. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
13. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
14. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин // под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Беспанская-Павленко Е.Д., г. Минск, Беларусь

Резюме: в статье представлен теоретический анализ существующих методик, направленных на диагностику психических функций детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: психология развития, психическое развитие, дошкольный возраст, младший школьный возраст, система психических функций, диагностика психического развития, методики диагностики психических функций.

Проблема развития системы психических функций тесно связана с вопросами диагностики психического развития. Задача оценки психического развития возникла одновременно с задачей обучения и воспитания. Объектом же специального исследования проблема диагностики психического развития стала только с превращением психологии в самостоятельную экспериментальную науку.

Всестороннему и полному освещению истории развития тестологии посвящена обширная литература (см., например, [5; 13]). Первые шаги в разработке науки об измерении психических функций связаны с именами Ф. Гальтона, Дж. Кетгела, А. Бине, В. Анри, Г. Эббингауса и др. Первым за использование тестов в советской психологии высказался Б.М. Теплов [19]. В пользу применения тестов выступают также А.Я. Иванова, А.В. Петровский и другие [10].

Еще Л.С. Выготский говорил, что проблема возраста тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Согласно его мнению, первая и основная задача диагностики развития – определение реального уровня развития. Вторая задача диагностики развития – определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего развития: то, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослого, завтра он становится способен выполнять самостоятельно [6]. Теоретическое значение этого диагностического принципа состоит в том, что он позволяет проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Практическое значение связано с решением проблем обучения. Определение активного уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе нормативную возрастную диагностику.

В связи с проходящим процессом реформированием системы школьного образования и связанным с ним повышением интереса к выявлению уровня умственного развития детей, актуальным на сегодняшний день является рассмотрение существующих систем диагностики психического развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. Определение индивидуальных путей интеллектуального и личностного развития учащихся является в настоящее время одним из основных условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе. Наиболее остро вставшие сейчас в системе образования вопросы связаны с необходимостью выявления и учета интересов, склонностей, способностей школьников. В школе этим важнейшим вопросам развития ребенка начинают уделять внимание сравнительно поздно, когда для всех становится очевидным тот факт, что дети очень отличаются по своим успехам, интересам, отношению к учебе. Но эти различия обнаруживаются уже с первых дней пребывания ребенка в школе и проявляются, прежде всего, в различных их способностях к обучению.

Среди методик школьной психодиагностики получили широкое распространение традиционные, ориентированные на статистическую норму тесты интеллекта. Эти тесты играют определенную роль только в сравнительной оценке умственного развития учащихся. Они не могут быть полезны в установлении динамики и перспектив умственного развития, его соответствия конкретным требованиям школьной программы [8; 10].

На современном этапе проводятся отечественные и зарубежные исследования, направленные на повышение надежности и валидности существующих тестовых систем, а также разрабатываются базовые критерии и принципы построения диагностических методик, среди которых можно назвать такие, как учет «специфики возраста», обеспечение дифференциации не только по результату выполнения заданий, но и по процессу, приводящему к результату, учет не только количественных, но и качественных показателей этого процесса [4; 21; 24].

Особое внимание в отечественной и зарубежной психологической диагностике уделяется вопросам диагностики умственного развития в онтогенезе, а также проблемам валидности диагностических процедур [21; 22]. При диагностике мышления как основного компонента умственного развития большинство исследователей имеет в виду исследование процесса обобщения или образования понятий той или иной сложности [4]. Г.А. Варданян исследовал вопросы использования метода поэтапного формирования для диагностики умственного развития школьников. Он утверждает,

что показателем умственного развития ребенка может служить динамика форм осуществления действия (материальной, громкоречевой и умственной) при поэтапном формировании действия по решению задач [4].

В западной литературе широко обсуждаются вопросы определения подходов к диагностике интеллекта. Отмечается, что на сегодняшний день существует два основных подхода в данном направлении: в соответствии с первым диагностика интеллекта должна как можно меньше зависеть от уровня образования и культуры. Представители второго подхода говорят о том, что интеллект должен измеряться не как актуальное, а как потенциальное состояние, как способность к приобретению знаний [23].

Задача воспитателя, учителя и психолога, особенно применительно к дошкольникам и учащимся младшего школьного возраста, состоит не столько в том, чтобы составить определенное суждение о степени и характере способностей ребенка, сколько в том, чтобы раскрыть его слабые и сильные стороны, обеспечив полноценное и всестороннее развитие ребенка [7]. Без целостного подхода к изучению индивидуальности ребенка в рамках воспитательно-педагогического процесса невозможно осуществление помощи, способствующей высокой эффективности психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому уже были сделаны попытки создания комплексной системы диагностики личности ребенка [18; 20]. Большинство существующих диагностических систем ориентированы на диагностику психологической готовности ребенка к школьному обучению [7; 18]. Они включают в себя несколько диагностических блоков, каждый из которых содержит батарею методик. Наиболее известными являются диагностико-коррекционная программа Г. Витцлака, «Ориентационный тест школьной зрелости» Керна–Йирасика, методики А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина, М.Н. Костиковой [9]. В белорусской психологии вопросами диагностики и коррекции психического развития детей дошкольного возраста занимается Н.Я. Кушнир [15].

На сегодняшний день существует такое множество разных диагностических методик, что психологу-практику сложно в них сориентироваться. Некоторые из этих методик похожи друг на друга, другие – резко отличаются. Поэтому вопрос о том, на какие из этих методик психолог может опереться в своей работе, какую информацию можно получить с помощью той или иной диагностической методики, остается нерешенным. Данная проблема существует и в области теоретической психодиагностики, так как пока нет стройной системы существующего большого количества разнообразных методик.

По мнению В.А. Мазилова, диагностика мыслительной деятельности не должна строиться через механический подбор тестовых заданий с последующей факторизацией; в основу отбора диагностических процедур необходимо положить теоретический анализ ее структуры. Такого рода анализ поможет раскрыть, каким образом в ходе мышления происходит формирование тех или иных новообразований, которые затрагивают структуру мыслительных способностей, приводят к ее развитию [16]. В оценке умственного развития точкой отсчета должно стать объективно необходимое, соотношенное с возрастом требование (социально-психологический норматив), которому должны удовлетворять дети на определенном этапе своего развития [13; 14].

Отмечается необходимость формулировки некоторых принципов построения диагностических методик. Г.А. Варданян, например, выделяет следующие:

- необходимость учета «специфики возраста»;
- обеспечение дифференциации не только по результату выполнения заданий, но и по процессу, приводящему к результату. Необходимо предусмотреть не только количественные, но и качественные показатели этого процесса;
- метод диагностики должен быть направлен на оценку зоны ближайшего развития;
- метод должен обеспечить возможность указаний на способы коррекции выявленных недостатков умственного развития ребенка;
- формой построения диагностического задания должен быть «обучающий эксперимент».

Причем само обучение в диагностическом эксперименте может проводиться по-разному: как подсказка, наводящие вопросы, частичное выполнение действия экспериментатором и другие виды помощи [4].

Разрабатывая систему диагностики детей младшего школьного возраста, Т.Н. Овчинникова пытается применить системный подход [17]. Предлагаемый ею набор методик для обследования младших школьников направлен на выявление и оценку следующих особенностей психического развития: понимания условности, переносного смысла; характера и уровня обобщения; словарного запаса. Помимо выявления уровня интеллектуального развития и его качественных особенностей в диагностику автором был включен такой показатель, как произвольность, характеризующий особенности развития волевой сферы, развитие которой часто является причиной неуспеваемости ребенка в школе. Понимание условности служит показателем уровня умственного развития ребенка, выявляя то, насколько глубоко тот или иной ребенок проникает в суть, в смысл сказанного, прочитанного.

Критерии, выделенные Т.Н. Овчинниковой, очень близки к критериям, выделенным в функционально-стадиальной модели онтогенетического развития Ю.Н. Карандашева [11; 12; 13].

Необходимо отметить, что специфика диагностических методик зависит от задач, стоящих перед авторами, от характера объекта диагностики и принципов построения этих методик, вытекающих из исходных теоретических позиций. При экспериментальной проверке методики требуется правильная ориентация на объект диагностики и соблюдение предусмотренного авторами условий самого диагностического эксперимента [16, с. 74].

Психическое развитие можно анализировать с точки зрения психических процессов либо психических функций. Используя понятие «психический процесс» для анализа онтогенетического развития, мы сталкиваемся с некоторыми трудностями. Достаточно сложным является четкое выделение содержания и специфики конкретного психического процесса. Кроме того, неопределенными остаются возрастные границы появления каждого из них.

В случае анализа развития с использованием понятия «психическая функция» конкретно определяется содержание каждой из психических функций, указывается фаза психического развития, в рамках которой впервые появляется и затем формируется данная функция. То есть появляются конкретные показатели возрастного развития ребенка. Именно поэтому реальное развитие ребенка легче и эффективнее анализировать с точки зрения понятия «психическая функция» [2].

Упорядочение большого количества существующих диагностических процедур затрудняется из-за отсутствия согласованности между ними по критериям «функция» и «возраст». Существующие диагностические системы не позволяют нам исследовать систему ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте. Необходимо использование специфических методик, направленных на диагностику данного конкретного психологического феномена. Поэтому весьма актуальной является разработка и апробация новых, необходимых для создания целостной системы, диагностических методик, которые бы давали исчерпывающую информацию как про возрастную динамику каждой функциональной линии развития, так и про функциональное содержание каждой отдельной функциональной линии на каждой возрастной стадии психического развития [12].

Теоретической базой для создания методик, направленных на диагностику ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте, становится функционально-стадиальная модель онтогенетического развития человека, разработанная Ю.Н. Карандашевым. В соответствии с ней каждая стадия психического развития характеризуется наличием функциональной системы (системы базовых и ведущих психических функций) [11]. Достоверную информацию о возрастной динамике каждой психической функции, входящей в качестве структурного компонента в функциональную систему, а также о функциональном содержании каждого возрастного периода психического развития можно получить лишь с помощью целостной системы диагностических заданий [12].

В результате теоретического анализа и эмпирического исследования были разработаны и апробированы диагностические методики для изучения ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте [3]. А также была разработана модель функционально-стадиальной диагностики психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Данная модель состоит из четырех блоков, отражающих проведение диагностики ведущих психических функций в каждой из четырех фаз возрастного периода. Диагностика всех ведущих психических функций конкретного возраста производится одновременно, в результате чего исследователь получает сведения о темпе психического развития и его индивидуальных особенностях внутри возраста и может его сравнить с нормативными представлениями. При необходимости определяются задачи профилактики и коррекции. Повторное диагностирование позволяет судить об эффективности развивающих и коррекционных воздействий. Функционально-стадиальная модель отражает целостный подход к психическому развитию и задает зоны актуального и ближайшего развития ребенка [1].

Таким образом, анализ существующей системы диагностики психического развития и ее специфика в детском возрасте показывает целесообразность использования не отдельных методик, исследующих отдельные психические процессы, а целостной диагностической системы для изучения ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрастах. Усложнение функциональной системы с каждым последующим возрастом ставит задачу рассмотрения взаимозависимости функций, их иерархическое строение. Рассмотрение уровней сформированности функций по фазам позволит описать возможные варианты развития, что будет иметь большой прогностический эффект и позволит определить возможные причины возникающих отставаний. Перспективой развития данного направления может стать создание блока методик для оценки психического развития ребенка от младенческого до подросткового возраста. Результаты проведенной диагностики могут послужить основой для создания соответствующей коррекционной или развивающей программы. Методи-

ки могут быть использованы в диагностической и консультативной работе психологов дошкольных детских учреждений и школ.

Список использованных источников

1. Беспанская, Е.Д. Основы функционально-стадиальной коррекции психического развития детей дошкольного возраста / Е.Д. Беспанская, А.В. Галуза // Актуалогенез: эмпирические структуры личности: сб. науч. ст.; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 157–161.
2. Беспанская, Е.Д. Анализ понятий «психическая функция» и «психический процесс» / Е.Д. Беспанская // Психология социального развития: человек в современном мире: сб. науч. тр. / филиал Рос. гос. соц. ун-та в г. Минске; науч. ред. Ю.Н. Карандашев, В.Н. Шашок. – Минск: Изд. центр БГУ, 2007. – С. 14–21.
3. Беспанская-Павленко, Е.Д. Методики исследования ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте / Е.Д. Беспанская-Павленко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 6 (11) / под ред. В.Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 17–26.
4. Варданын, Г.А. Использование метода поэтапного формирования для диагностики умственного развития школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Г.А. Варданын. – М., 1979. – 186 с.
5. Венгер, Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л.А. Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы психологов периода 1946–1980 гг.; под ред. И.И. Ильасова, В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 179–182.
6. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – С. 3–39.
7. Гамезо, М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
8. Горбачева, Е.И. Критериально-ориентированное тестирование как средство диагностики умственного развития школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Е.И. Горбачева. – М., 1987. – 228 с.
9. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
10. Калмыкова, З.И. К проблеме диагностики умственного развития школьников / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 74–79.
11. Карандашев, Ю.Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. / Ю.Н. Карандашев. – Л., 1991. – 433 с.
12. Карандашев, Ю.Н. Диагностика развития, или о чем говорят психологические методики / Ю.Н. Карандашев // Пачатковая школа. – 1992. – № 9. – С. 40–44.
13. Карандашев, Ю.Н. Основы возрастной диагностики психического развития в раннем детстве / Ю.Н. Карандашев. – Минск: МП Д-Р КАРА, 1993. – 184 с.
14. Карпов, Ю. Опыт анализа диагностических методик / Ю. Карпов // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 67–73.
15. Кушнир, Н.Я. Содержание диагностической и коррекционной работы в детских дошкольных учреждениях: метод. пособие / Н.Я. Кушнир; Ин-т повыш. квалиф. и переподгот. руководящих работников и спец-тов образования; под ред. Н.Я. Кушнир. – Минск: ИПКПРРО, 1997. – 244 с.
16. Мазиллов, В.А. К проблеме мыслительных способностей / В.А. Мазиллов. // Диагностика познавательных способностей: межвуз. сб. науч. тр. / Ярослав. гос. пед. ин-т им. К.Д. Ушинского; редкол.: В.Д. Шадриков (отв. ред.) [и др.]. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1986. – С. 89–93.
17. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка / Т.Н. Овчинникова. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
18. Сушко, Э.А. Психологическое сопровождение развития ребенка в период перехода от дошкольного в младший школьный возраст / Э.А. Сушко // Психалогія. – 2003. – № 2. – С. 29–46.
19. Теплов, Б.М. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий / Б.М. Теплов // Психологическая наука в СССР; редкол.: А.Н. Леонтьев [и др.]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – С. 3–46.
20. Тучинская, Н.А. К вопросу и разработке комплексной методики изучения целостной индивидуальности школьника / Н.А. Тучинская // Психология на рубеже веков: наука, практика, преподавание: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 30 апр. – 1 июня. 2000 г. / Тул. гос. ун-т; под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Тул. гос. ун-т, 2000. – С. 92–94.

21. Яблокова, Л.В. Нейропсихологическая диагностика развития высших психических функций у младших школьников: разработка критериев оценки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. / Л.В. Яблокова. – М., 1998. – 126 с.
22. Beckmann, J. Zur Validierung der Diagnostik intellektueller Lernfähigkeit / J. Beckmann, H. Dobat // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 2000. – 14 Jahrgang. – Heft 2. – S. 96–105.
23. Guthke, J. Intelligenz, Wissen und Lehrfähigkeit / J. Guthke // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1998. – 12 Jahrgang. – Heft 1. – S. 5–10.
24. Westermann, R. Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation / R. Westermann // Zeitschrift für Psychologie. – 2002. – 111 Jahrgang. – Heft 1. – S. 4–26.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДАМ

Курякова М.Р., Лошакова И.А., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в данной статье рассматриваются проблемы выявления одаренных школьников и особенности их психолого-педагогического сопровождения. Авторы акцентируют внимание на некоторых аспектах работы с одаренными детьми и представляют опыт своего образовательного учреждения в этом направлении.

Ключевые слова: одаренность, субъект образовательного процесса, олимпиада как форма образовательного процесса, психолого-педагогические технологии, психологическое сопровождение.

Реформы, произошедшие в нашей системе образования за последнее десятилетие, ее направленность на гуманистические, лично ориентированные и развивающие образовательные технологии изменили отношение к учащимся, проявляющим неординарные способности. Сегодня, работа с одаренными и мотивированными на учебную деятельность школьниками является актуальным направлением в деятельности каждого общеобразовательного учреждения. Способные дети — это будущее страны.

Однако при работе с одаренными учениками постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные разнообразием видов одаренности, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, подготовленных к работе с одаренными детьми.

С психологической точки зрения одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, одаренность многоаспектна, ее проявления зависят от возраста и характеризуются большой индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека. В-третьих, различны критерии, используемые для оценки феномена одаренности. Поэтому вместо термина "одаренные дети" можно применять более осторожный - "дети с признаками одаренности".

Чтобы реализовать на практике тезис о выявлении и развитии одаренности, необходимы системный подход к обучению, своевременная диагностика способностей учащихся, соответствующее их потребностям программное обеспечение, предъявление заданий более высокого мыслительного уровня, а также профессионализм учителя, способного работать с одаренными учащимися. Немаловажна и действенная поддержка всех субъектов образовательного процесса: ученика, родителей, учителя–предметника, классного руководителя, социального педагога, психолога

Одной из форм работы с одаренными школьниками выступает подготовка и участие этих детей в олимпиадном движении. Олимпиада как форма учебного процесса способствует подъёму интеллектуального уровня всех участников: школьников и учителей. Это особенно важно в настоящее время, когда так возрастает спрос на творчески развитых, всесторонне образованных специалистов. Задача учителя — уметь видеть интеллектуальный и личностный рост школьника, уметь показать, какая задача сейчас ему по плечу, направлять ненавязчиво их активность. Олимпиадные дети могут показать, придумать и то, чему их не учили, что-нибудь изобрести: новый метод решения, новую гипотезу! Концепция школьных олимпиад очень удачно попала в струю модных нынче "модернизаций" и "инноваций". Главная цель олимпиадного движения - поиск талантливых детей, тех, кто благодаря своим способностям может составить интеллектуальную элиту нашей республики. По сути, олимпиады - это образовательный лифт для одаренных детей. Таким ребятам психологически

сложно проявить свои таланты на формализованном уроке или экзамене. Олимпиадные соревнования формируют у подростков культуру интеллектуального творчества.

В основе подготовки к олимпиаде должен лежать принцип системности и непрерывности: подготовка к ней должна быть непрерывным процессом, начинающимся еще в начальной школе.

Известно, что олимпиадные задания – это всегда задания повышенного уровня, которые нелегко выполнить со стандартным запасом школьных знаний. Таким образом, подготовка участников олимпиады требует не только высокого уровня овладения программным материалом, но и творческого подхода к выполнению предлагаемых заданий, начитанности, сообразительности, мыслительной догадки, расширения кругозора учащихся, и будет результативной только в случае целенаправленного систематического взаимодействия учащихся и педагогов. Этот процесс требует создания условий для развития творческих способностей школьников и не может ограничиться рамками урока.

Очень важным моментом при подготовке к олимпиаде является управление со стороны учителя процессом самообразования школьника. Без организационной помощи со стороны учителя даже самый одаренный ученик не всегда сможет добиться высоких результатов в олимпиадах, не до конца раскроет свой потенциал. Поэтому для развития его личности необходимо создавать образовательную среду, в которой будет реализовываться субъектная позиция школьника.

Большое значение при подготовке к олимпиаде, следует отводить индивидуальным занятиям и консультациям. При данной форме работы, учитель быстрее выявит слабые места в знаниях, более продуктивно происходит диалог учитель – ученик. Ученику тоже более комфортно психологически. Он не боится высказывать своё мнение по любому вопросу. И такая форма работа может быть самой результативной..

Показателями эффективности реализации системы работы с одаренными детьми по подготовке к олимпиадам, на наш взгляд, являются:

1. Удовлетворенность детей своей деятельностью.
2. Повышение уровня индивидуальных достижений учащихся в образовательных областях, в которых есть у них способности.
3. Повышение уровня владения детьми общепредметными и социальными компетенциями.
4. Самостоятельное применение знаний в незнакомой, нестандартной ситуации, умение строить алгоритм решения поставленной задачи.
5. Умение управлять своим эмоциональным состоянием во время подготовки и участия в олимпиаде.

Поэтому одним из важных аспектов работы со школьниками является их психологическое сопровождение. Под психолого-педагогическим сопровождением понимается деятельность, направленная на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. Так перед олимпиадой необходимо некоторым школьникам помочь преодолеть волнение, повысить их уверенность в своих силах при выступлении.

В этом направлении у нас в школе уже наработан определённый опыт психологической поддержки школьников в сложных ситуациях испытания знаниями. Благодаря тесному сотрудничеству с учебно-научно-консультационным центром ВГУ им. П.М. Машерова, мы организуем разные формы работы со школьниками.

Так специалисты-психологи отдела воспитательной работы университета и преподаватели кафедры психологии перед предметной олимпиадой проводят с учениками занятия и индивидуальные консультации по снятию напряжения, регулированию эмоционального фона, преодолению страха и нормализации психического состояния. В рамках деятельности научного кружка школьников (кафедра психологии ВГУ им. П.М. Машерова) с ребятами проводится комплекс упражнений на формирование навыков эмоциональной саморегуляции под названием «Мир наших эмоций», на формирование мотивации достижений и веры в собственный успех. Также у школьников развивают умение не терять самообладания в ситуации проигрыша в соревнованиях, так как часто в условиях неудачи происходит резкое снижение мотивации достижения; умение общаться с другими детьми; умение самоорганизовывать свою деятельность с учетом индивидуальные особенности.

В школе, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение, специалисты принимают во внимание личность ребенка, ее эмоции, интеллект, художественные и социальные способности, и считают, что такой подход в современных условиях позволяет способствовать развитию каждого ученика. Мы стремимся довести индивидуальные достижения школьника как можно раньше до максимального уровня; помочь ребенку осознать свое «Я», сориентироваться в выборе жизненных ценностей и самоопределился; способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ре-

сурсы дарования.

На наш взгляд, психолого-педагогические технологии в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на развитие личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей.

Список цитированных источников

1. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка. - М.: Академия, 2002.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. - М. - Воронеж, 1997.
3. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д.В. Ушакова. - М.: Ип РАН, 2000. - 96 с.
4. Панов В.И. Одаренные дети: выявление - обучение - развитие // Педагогика.- 2001.- N 4.- С. 30-44.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ БЕГУНИЙ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ

Шацкий Г.Б., Шпак В.Г., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в данной статье авторами представлены результаты исследования, направленные на повышение эффективности соревновательной деятельности выступления бегуний на средние дистанции на основе психологической подготовки.

Ключевые слова: психологическая подготовка, тренировочный процесс, соревновательная деятельность бегуний на средние дистанции, тревожность.

Психологическая подготовка к соревнованиям является сейчас одной из актуальнейших проблем управления тренировочным процессом спортсменов высокой квалификации и команд. Решение данной проблемы, имеет, прежде всего, практическое, прикладное значение, связанное с обеспечением всесторонней подготовленности спортсменов к борьбе на современном уровне за мировые первенства и рекорды, за победы на Олимпийских играх.

Состояние психической готовности специально формируется в процессе направленной психологической подготовки к каждому конкретному соревнованию. И это выступает сейчас как совершенно необходимое звено всего процесса тренировки, особенно в соревновательном периоде, недооценка которого или, тем более, пренебрежение, которым со стороны спортсмена и тренера, могут свести на нет месяцы, а иногда и годы напряженного труда.

Успешность спортивной деятельности в значительной степени обусловлена тем, насколько выбранный субъектом вид спорта соответствует его склонностям, интересам, способностям и психофизиологической структуре личности. Связано это с тем, что достижение выдающегося результата в спорте возможно людьми с самым различным сочетанием особенностей индивидуальности, но непременным условием является то, чтобы эти особенности соответствовали специфике выбранного вида спортивной деятельности. Вместе с тем, выбор обусловлен не только и не столько социальными факторами, сколько полусознанной потребностью в данном виде деятельности, которая формируется под влиянием имеющихся у человека особенностей личности [4, 8].

Черты личности, как и типологические особенности, оказывают определённое влияние на выбор вида спортивной деятельности, последнее может способствовать проявлению двигательных способностей в избранном виде спорта. Это, в свою очередь, подкрепляет мотивацию спортсмена и создаёт стойкий интерес к избранному виду деятельности, повышая его эффективность. Этот замкнутый цикл отчётливо выявлен в производственных условиях и в спортивной деятельности [9].

Состояние готовности к соревнованию, как и всякое психическое состояние, имеет сложную внутреннюю картину — в виде целой гаммы переживаний спортсменом ожидания предстоящего соревнования, перипетий спортивной борьбы своих партнеров и противников, процесса собственного вступления в борьбу, ее течения и результатов (этапных и конечных). Проявление этих переживаний характеризуется внешними особенностями поведения и действий, по которым можно объективно судить о психическом состоянии и его динамике [3, 10].

Совокупность частных признаков состояния психической готовности к соревнованию может иметь те или иные вариации в отношении полноты, выраженности, особенностей протекания и взаимодействия входящих в ее состав элементов. Они всегда обусловлены объективными условиями деятельности в конкретных видах спорта и связаны с типологическими, характерологическими и даже морфологическими особенностями бегунов на средние дистанции [1].

Проблемы изучения психики бегунов на средние дистанции, управления ею, организации психологической подготовки в командах чрезвычайно сложны и затрагивают все стороны трениро-

вочного процесса — техническую, тактическую, физическую и теоретическую подготовку. Если еще сравнительно недавно содержание психологической подготовки ограничивалось регуляцией предстартовых состояний бегунов на средние дистанции, настройкой перед выступлением, созданием психической готовности, то сейчас задачи психологической подготовки неизмеримо расширились и связаны с развитием и формированием личности спортсмена, воспитанием специфических качеств, развитием способности к самоконтролю и саморегуляции, созданием благоприятного психологического климата в команде, благоприятных взаимоотношений между тренером и спортсменами и т. д. Из всего многообразия упомянутых вопросов в практике бегунов на средние дистанции высокого класса необходимо выделить наиболее существенные, значимые для успешного выступления и достижения рекордных результатов. Эти задачи могут быть с успехом решены лишь комплексно, в системе мероприятий, получивших название психологического обеспечения подготовки спортсменов [2, 10]. Управление психологическим разделом подготовки проводится в соответствии с общей концепцией организации управления подготовкой бегунов на средние дистанции и складывается из построения модельных психологических характеристик сильнейших легкоатлетов, разработки системы психологического контроля и программы психологической подготовки, внесения коррекций в программу в зависимости от получаемой информации. Разработка модельных психологических характеристик бегунов на средние дистанции предусматривает, во-первых, нахождение взаимосвязей между различными психологическими показателями, важными для успешного выступления в ответственных соревнованиях, и, во-вторых, выявление тех психологических показателей, которые могут компенсировать недостаточное развитие качеств, необходимых для успешного выступления [4, 8]. При разработке модельных психологических характеристик следует иметь в виду, что вся деятельность бегунов на средние дистанции складывается из трех разделов — соревновательной, тренировочной и внутренировочной («базальной») деятельности. В соответствии с этим могут быть созданы три типа модельных психологических характеристик. Предполагается, что у них уже имеется комплекс ряда общих психических качеств, способствующих рациональной организации спортивного режима, программированию подготовки, процессу восстановления, созданию «деловой» психологической атмосферы в команде и др. Сочетание некоторых из этих базальных качеств представляет собой общие способности спортсмена, которые по-разному проявляются в двигательной деятельности. В условиях тренировки данные качества реализуются в более специализированном виде. Некоторые из них могут служить психологическими критериями тренированности бегунов на средние дистанции, а некоторые — показателями его текущего психологического состояния. В условиях соревновательной деятельности эти качества проявляются еще более целенаправленно — непосредственно в процессе выступления. Для построения схемы модельных психологических характеристик все «рабочие» психические качества бегунов на средние дистанции (т. е. качества, способствующие достижению высокого результата) целесообразно распределить на три группы: а) мотивационно-волевые качества; б) психические функции, участвующие в регуляции двигательных действий и операций, в) способность к регуляции психических состояний [3, 6]. Принципиальная схема модельной психологической характеристики бегунов на средние дистанции, которая в настоящее время продолжает разрабатываться, обуславливает и содержание используемых средств и методов психолого-педагогического воздействия на бегунов, а также психологического контроля. Психологический контроль заключается в систематическом проведении психологических обследований, сопоставлении получаемых данных с имеющимися критериями и нормативными показателями подготовленности. К сожалению, в настоящее время не существует единых подходов к психологическому обследованию легкоатлетов и психологи, работающие в разных видах легкой атлетики, применяют различные методики психодиагностики. Нет и стандартизованных аппаратных методик для определения психофизиологических показателей. Однако, исходя из общей схемы модельных психологических характеристик бегунов на средние дистанции, можно уже теперь выделить конкретные качества и свойства, которые следует оценивать с помощью комплекса методов психодиагностики, причем часть из них целесообразно унифицировать для всех видов легкой атлетики [10]. Психические особенности бегунов на средние дистанции следует диагностировать на разных этапах тренировки для дальнейшего повышения эффективности процесса подготовки. Общие, неспецифические психологические показатели бегуна, характеризующие его психофизиологические возможности, «психофункциональный» резерв, а также профиль его личности, целесообразно диагностировать в подготовительном периоде. Более специфические психологические показатели личности и деятельности бегуна на средние дистанции, дающие возможность выявить психологические критерии его тренированности, рекомендуется определять в начале специальной подготовки к крупным состязаниям. Показатели, характеризующие динамику психического состояния, выявляются в ходе всей предсоревновательной подготовки. И, наконец, специфические соревновательные качества, проявляемые в экстремальных условиях, могут быть определены лишь в процессе выступления в соревнованиях.

Таблица Уровень тревожности и спортивные результаты у испытуемых в ходе исследования

Дистанция, м	Личный рекорд, мин. с	Уровень тревожности до использования корректирующей методики	Уровень тревожности после использования корректирующей методики	Сдвиг	Результаты до использования корректирующей методики, мин. с	Результаты после использования корректирующей методики, мин. с	Сдвиг, с
800	2.16,0	Высокий	Средний	+	2.18,7	2.17,0	-1,7
800	2.08,3	Средний	Средний	0	2.11,4	2.10,3	-1,1
800	2.10,1	Средний	Средний	0	2.12,5	2.11,6	-0,9
800	2.02,1	Средний	Средний	0	2.06,0	2.04,9	-1,1
800	2.05,0	Низкий	Низкий	0	2.07,0	2.06,1	-0,9
800	2.09,1	Высокий	Средний	+	2.12,7	2.10,4	-2,3
800	2.17,0	Высокий	Средний	+	2.18,8	2.17,1	-1,7
800	2.12,0	Средний	Низкий	+	2.14,8	2.12,6	-2,2
800	2.08,3	Средний	Низкий	+	2.11,7	2.12,0	0,3
800	2.12,6	Высокий	Средний	+	2.15,8	2.14,6	-1,2
800	2.10,4	Средний	Низкий	+	2.13,3	2.13,8	0,5
800	2.10,1	Средний	Средний	0	2.11,2	2.10,9	-0,3
800	2.17,3	Средний	Низкий	+	2.18,9	2.18,5	-0,4
800	2.09,3	Высокий	Средний	+	2.10,6	2.12,7	2,1
1500	4.30,1	Средний	Низкий	+	4.34,0	4.32,3	-1,7
1500	4.29,1	Средний	Низкий	+	4.36,5	4.33,0	-2,5
1500	4.39,0	Высокий	Средний	+	4.43,0	4.42,0	-1,0
1500	4.41,6	Высокий	Средний	+	4.45,8	4.46,0	0,2
1500	4.27,0	Высокий	Средний	+	4.35,5	4.35,0	-0,5
1500	4.23,3	Средний	Средний	+	4.23,8	4.23,0	-0,8

Цель данного исследования – повышение эффективности соревновательной деятельности выступления бегуний на средние дистанции на основе психологической настройки спортсменок.

Задачи исследования:

1. Обосновать значение предсоревновательной психологической подготовки спортсменок.
2. Разработать методику, позволяющую оптимизировать тренировочный процесс при помощи психологической подготовки к соревнованиям.

3. Экспериментально проверить эффективность предлагаемой методики.

Для решения поставленных в работе задач применялись следующие методы исследования:

- изучение и анализ научно-методической литературы;
- педагогические наблюдения;
- контрольно-педагогические испытания;
- диагностика уровня тревожности: методика «самооценки ситуативной тревожности» Ч. Спилбергера, «стресс-симптом» тест Р. Фрестера [7];
- методы математической статистики [5].

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводился анализ литературы, формулировалась рабочая гипотеза, производился выбор методов исследования. На втором этапе проводился констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 20 спортсменок. Возраст испытуемых 21-23 года, спортивная квалификация I разряд – мастер спорта. Диагностика уровня тревожности проводилась дважды: непосредственно перед соревнованиями и после проведения с испытуемыми 40 занятий по обучению приемам саморегуляции. Занятия проводились в межсоревновательный период в течение 5 месяцев по два раза в неделю, оставшееся время испытуемые выполняли определенные задания самостоятельно. Саморегуляция была направлена на понижение общего уровня тревожности и стабилизацию эмоциональной готовности непосредственно перед соревнованиями и включала в себя: регуляцию уровня возбуждения, осознание тревожности, технику снижения состояния тревожности, основные принципы прогрессивного расслабления, рекомендации по прогрессивному расслаблению, процедуру контроля дыхания, методы повышения состояния возбуждения, осознание влияния возбуждения и тревожности на физическую активность и развитие уверенности у спортсменок.

После первого оценивания ситуативной тревожности у восьми испытуемых был выявлен её высокий уровень, а у одиннадцати – средний и только у одной – низкий уровень тревожности. Результаты последующих соревнований показали, что спортсменки выступили несколько хуже своих личных достижений. На наш взгляд, физическая и техническая подготовленность испытуемых позволяла им выступить лучше, а к снижению результатов, возможно, привела недостаточная психологическая готовность. Это отчасти подтверждается результатами, отмечающими высокий уровень тревожности испытуемых, которая и могла негативно повлиять на итог соревнований. Следовательно, тревожность включает мысленный компонент, который называется когнитивной тревожностью. Она так же включает компонент соматической тревожности, представляющую собой степень ощущаемой физической активизации.

Так как у спортсменок было выявлено отрицательное эмоциональное состояние перед стартом, возникла необходимость коррекции и оптимизации эмоционального фона. Для этих целей была подобрана методика обучения саморегуляции, направленная на снижение тревожности. Занятия проводились в течение месяца два раза в неделю. Перед использованием данной техники необходимо было выявить основные стресс-факторы, повышающие тревожность спортсменок. Для этого использовался «стресс-симптом» тест Р. Фрестера, который включает в себя 21 стресс-фактор. По результатам опроса выяснилось, что наиболее частым фактором, по мнению спортсменок, встречающихся в условиях соревнований, является предшествующая неудача на старте. Он был отмечен двенадцатью испытуемыми из двадцати. Не менее важное место спортсменки отдели таким стресс-факторам как: плохое физическое самочувствие и предшествующий проигрыш предстоящим соперникам, которым отдали предпочтение десять спортсменок. Девять спортсменок выбрали такие факторы как незнакомый соперник, отсутствие сведений о нем и постоянно преследующая мысль о необходимости успешно выполнить поставленные задачи, восемь – завышенные требования тренера.

Менее важными явились: неудача на старте; предшествующие плохие тренировки и низкие соревновательные результаты; конфликты с тренером, товарищами по команде или в семье; необъективное судейство; отсрочка старта, начала соревнования; положение фаворита перед соревнованием; упреки тренера, товарищей во время выступления; чрезмерная напряженность на старте; повышенное волнение, плохой сон за день или несколько дней до соревнования; плохое материальное оснащение соревнований; значительное превосходство соперника; неожиданно высокие результаты соперника; длительный переезд к месту соревнования; зрительные акустические и тактильные помехи; негативные реакции зрителей.

Эти данные не только очертили ракурс проводимой нами работы по регуляции состояний, но и помогла спортсменам осознать причины своей тревожности, что и является первым этапом в ее снижении. После обучения релаксационным-дыхательным методикам, спортсменами выполнялись многочисленные задания, как в домашних условиях, так и непосредственно перед тренировками.

По результатам наблюдения за участниками эксперимента и беседы с ними можно было отметить значительное снижение тремора, напряжённости и скованности перед контрольными стартами. При обсуждении волнующих моментов соревнований наблюдалась осознанность и объективность оценки своих возможностей, и контроль над своими эмоциями. Указанные результаты были подтверждены с помощью методики Спилбергера.

Что бы проверить гипотезу о влиянии эмоционального состояния на спортивные показатели, были проанализированы результаты ещё одних соревнований, которые проводились после использования корректирующей методики.

По результатам окончательного тестирования были выявлены положительные сдвиги – уровень тревожности перед соревнованиями снизился у 15 испытуемых из 20 ($p < 0,05$). А соревновательные результаты по сравнению с предыдущими стартами улучшились в среднем на 0,86 с ($p < 0,05$). Данные представлены в таблице.

Список цитированных источников

1. Белкин, А.А. Идеомоторная подготовка в спорте/ А.А.Белкин. – М.: Физкультура и спорт. 1983. – 128 с.
2. Булкин, В. А. Педагогическая диагностика как фактор управления двигательной деятельностью спортсменов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Булкин; ГЦОЛИФК.-М., 1987. - 44 с.
3. Ильин, Е.П. Психофизиология физического воспитания. (Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности) /Е.П. Ильин – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
4. Масальгин, Н.А. Математико-статистические методы в спорте /Н.А. Масальгин. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 151 с.
5. Меерсон, Ф.З. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшеничкова. – М.: Медицина, 1988. – 256 с.
6. Практикум по спортивной психологии / под. ред. И.П. Волкова.— СПб.: Изд. ДОМ Питер, 2002 — 288с.
7. Психология и современный спорт: сборник научных работ психологов спорта социалистических стран. - М.: Физкультура и спорт, 1973. - 328с.
8. Соколов, В.А. Источники спортивной активности /В.А. Соколов. – Мн.: Янтарь 2001. - 237с.
9. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов // под ред. И.П.Волкова – М.: ВиМСС, 2002. - 384с.

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Привада З.А., г. Витебск, Беларусь

Резюме: в статье рассматриваются этапы развития творческого мышления детей на разных возрастных этапах и предлагаются результаты диагностики одного из его аспектов: умения создавать оригинальные образы.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, умение создавать оригинальные образы.

Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оценением чужих мыслей (Дж.Гилфорд, Г.Линдсей, К.Халл и Р.Томпсон) и начинается с формирования «творческого сознания», которое включает в себя знание не только своих, но и общечеловеческих потребностей, умения направлять свою деятельность не только на себя, но и других, владеть навыками и операциями мыслительной деятельности, разрушающей стереотипы и создающей новые модели, соответствующие необходимому будущему во всех областях.

Очевидно, что умение творчески мыслить статичной и неизменяемой категорией не является, и при необходимости с помощью тщательно подобранных игр и упражнений его можно развить в любом возрасте, начиная с дошкольного. Это находит свое подтверждение в работах Кряжевой Н.Л., Озеровой О.Е., Сакович Н.А., Симановского А.Э. и других авторов [2, 3, 4, 5].

Развитие творческого мышления происходит в **3 этапа**.

На первом этапе (3-7 лет) основное внимание уделяется развитию **наглядно-действенного мышления**, а значит, формируются такие умения, как:

- умение воспроизводить внешний вид и свойства предмета по памяти;
- умение угадывать предмет по словесному описанию свойств и признаков;
- умение воссоздавать внешний облик предмета на основе какой-то его части;
- умение узнавать в неопределенных графических формах (чернильные пятна, каракули) различные знакомые предметы;
- умение комбинировать и сочетать в одном предмете свойства и признаки других предметов и объектов;
- умение находить в двух и более объектах общие и различные признаки;
- умение узнавать объект по описанию возможных действий с ним;
- умение переносить действия, применяемые к одному предмету, на другой;
- умение составлять сюжетный рассказ о каком-либо объекте;
- умение использовать мерку при сравнении предметов по величине, весу;
- умение располагать предметы в порядке убывания или возрастания какого-либо свойства и делать отсюда выводы;
- умение находить действия противоположные по значению (увеличивать – уменьшать, разрезать – соединять) [3,5].

Для диагностики здесь можно использовать «Изучение оригинальности рисунков детей 5-летнего возраста», «Изучение гибкости построения графического образа» (Е.П.Торранс) (5-9 лет), тест «Несуществующее животное» (7-10 лет), «Изучение гибкости при создании слов» (7-10 лет) и др.

В качестве примера задания, направленного на развитие указанных выше умений может служить следующее упражнение:

«Предложите ребенку изобразить жестами, мимикой, звуками какой-либо предмет (поезд, машину, чайник, самолет) или какое-либо действие (умывание, расчесывание, рисование, плавание).

Если с первого раза не получается, покажите сами, как это нужно делать. Поиграйте в «угадайку»: ребенок угадывает, что вы изобразили, а затем наоборот – вы должны догадаться, что изображают жесты и мимика ребенка. Старайтесь придумывать смешные варианты»[3].

Второй этап (8-11 лет) связан с развитием **причинного мышления**, для которого характерны:

- умение предвидеть последствия взаимодействия объектов и явлений;
- умение устанавливать логику причинно-следственных отношений;
- умение формулировать правила и законы функционирования природных и социальных явлений;
- умение понимать и применять приемы образного сравнения (аналогии);
- умение использовать методы управления мышлением (формулировать исследовательские вопросы, мозговой штурм, комбинационный анализ и т.д.).

Для диагностики можно использовать: «Изучение гибкости построения графического образа» (Е.П.Торранс) (5-9 лет), тест «Несуществующее животное» (7-10 лет), «Изучение гибкости при создании слов» (7-10 лет), «Изучение гибкости конструирования фраз по начальным буквам слов» (Дж. Гилфорд) (9-12 лет) и др.

Большое внимание на данном этапе уделяется развитию речевых умений. Исследования Кряжевой Н.Л., Симановского А.Э., Озеровой О.Е. [2, 3, 5] показывают, что неумение выразить свою мысль, бедный словарный запас, негибкость в использовании синонимов и антонимов и т.д. может существенно затормозить процесс творчества дошкольника, поэтому в работе с детьми следует использовать упражнения для работы со словами, предложениями и целыми текстами.

Пример задания:

«Придумайте, с чем можно сравнить: прическу, одуванчик, снежинку, ласточку, озеро, чащу леса, степь, ветер. Не забывайте, что образное сравнение можно составить по любому признаку предмета или явления. Например: прическа.

Форма – прическа, как взрыв, как грива льва, как барашек.

Прочность – рассыпалась, как картонный домик, как песочный куличик.

Цвет – как из соломы, как воронье крыло, как мореный дуб.

Красота – как произведение искусства.

Постарайтесь придумать к остальным объектам как можно больше сравнений»[2].

На **третьем этапе (11-14 лет)** развивается **эвристическое мышление**. Основное место здесь занимают проблемные ситуации высокой степени неопределенности. Для их решения формируются следующие умения:

- умение строить проблемные ситуации;
- умение определять вероятность разных исходов взаимодействия;
- умение выдвигать альтернативные гипотезы решения проблемных ситуаций;
- умение гибко переходить от анализа одной гипотезы к другой;
- умение разрешать противоречия;
- умение сравнивать эффективность разных стратегий разрешения проблемных ситуаций

[2, 3, 5].

Для диагностики можно использовать: «Изучение гибкости конструирования фраз по начальным буквам слов» (Дж. Гилфорд) (9-12 лет), «Изучение словесной ассоциативной способности (12-14 лет) и др.

Пример задания:

«Придумайте сюжеты для картины «В лесу полно грибов». Какое количество идей вы можете предложить?»

Пример выполнения подобного же задания: нарисовать пляж, который полон отдыхающими, но людей рисовать нельзя.

Возможные варианты решения:

- автобусы, машины, палатки, костер.
- вид сверху. Люди под зонтиками, грибами, газетами. Видны ботинки, одежда, игрушки.
- ночной пляж. Светит луна. Стоят палатки, машины и т.п.
- на пляже морские львы, котики и тюлени.
- на пляже отдыхает стая перелетных птиц.
- крупным планом изображена табличка: «Свободных топчанов и мест на пляже нет»[5].

В ходе работы над темой магистерской диссертации нами была проведена диагностика оригинальности рисунков детей группы «Фантазеры» УО «Государственный ясли-сад №54 г.Витебска». В диагностическую группу вошли 22 ребенка. Каждому из детей было предложено 10 фрагментов, которые было необходимо дорисовать так, чтобы рисунок был законченным, результаты выполнения заданий заносились в протокол и в сводную таблицу. Из 220 возможных рисунков детьми было выполнено 211, это составляет 95,5% от общего количества предложенных детям фрагментов. Из 22 участников диагностики двое только частично справились с заданием, это составило 9,1% от числа обследованных детей, недорисованными ими остались фрагменты под номерами 2,4,5,7 и 8 (см. методику «Изучение оригинальности рисунков детей 5-го года жизни»).

Таблица 1 – Успешность выполнения диагностических заданий детьми старшей группы

Количество обследуемых детей, чел.	Количество детей, выполнивших все задания		Количество детей, выполнивших задания частично		Возможное количество рисунков, штук	Количество рисунков, выполненных детьми	
	чел.	%	чел.	%		штук	%
1	2	3	4	5	6	7	8
22	20	90,9	2	9,1	220	211	95,9

Из 211 рисунков выполненных детьми неоригинальные - 79 рисунков, что составляет 37,4%, малооригинальные - 22 рисунка (9,5%), оригинальные - 112 рисунков (53,1%) (см. Таблицу 2).

Оригинальными же решения этих фрагментов были у большинства детей. Фрагмент 2 был оригинальным у 12 детей (54,5%), фрагмент 4 - у 21 ребенка (95,4%), фрагмент 8 - у 17 детей (71,3%), это говорит о том, что данные фрагменты не вызвали затруднений у других детей группы. У одного ребенка из группы все 10 предложенных психологом фрагментов были включены в 10 отдельных сюжетных картинок.

Таблица 2 - Распределение рисунков детей старшей группы по типу выполнения

Количество рисунков, выполненных детьми		Типы выполнения рисунков					
		Неоригинальные		Малооригинальные		Оригинальные	
штук	%	штук	%	штук	%	штук	%
1	2	3	4	5	6	7	8
211	95,9	79	37,4	20	9,5	112	53,1

Подводя итог всему ранее изложенному, 50% обследованных детей показали высокий уровень выполнения задания, средний уровень - 36,4%, низкий - 13,6% (см. Таблица 3). Очевидно, что уровень развития творческого мышления у детей старшей группы высок. Данное обстоятельство связано с достаточным уровнем профессионализма всех специалистов дошкольного учреждения, рабо-

тающих с данным контингентом детей и включающих развитие творческого мышления в процесс обучения и воспитания детей старшей группы.

Таблица 3 - Распределение рисунков детей по показателю оригинальности выполнения рисунков

Количество обследуемых детей, чел.	Количество рисунков, выполненных детьми		Показатель оригинальности выполнения рисунков					
			Высокий		Средний		Низкий	
	штук	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	211	95,9	11	50,0	8	36,4	3	13,6

Всем детям вне зависимости от их уровня развития умения создавать оригинальные образы, в течение периода с декабря по апрель 2009-2010 уч.г. нами были предложены упражнения и игры, включенные в комплекс занятий по развитию различных компонентов творческого мышления детей данного возраста.

В ходе занятий все дети учились находить творческий подход к выполнению заданий, используя полученные ранее знания о предметах и явлениях; уверенно предлагать варианты их решения и в ходе поиска конструктивно защищать свою точку зрения (в соответствии с приобретенным детским опытом); соотносить между собой причину и следствие действий и обстоятельств, анализировать и создавать зрительный образ и прочее.

В марте 2010 года с детьми, показавшими низкие результаты, было проведено повторное исследование умения создавать оригинальные образы в рисунках. В ходе него дети показали большее художественное разнообразие в создании рисунков, задания выполняли охотнее и увереннее, чем в ходе начального этапа диагностики, вопросов, уточняющих процесс выполнения задания, не задавали.

Во время контрольного этапа обследования дети справились с заданием полностью. Ими было создано 30 рисунков из возможных тридцати, из них 19 определены как оригинальные, 5 – малооригинальные и 6 – неоригинальные, что указывает на значительное повышение умения создавать оригинальные рисунки (Таблица 4).

Таблица 4 – Сравнительные результаты диагностики оригинальности рисунков детей, показавших низкие результаты в ходе начального этапа диагностики

Количество детей, чел.	Количество единиц выполненных рисунков, шт.									
	Начальный этап (декабрь 2009)					Контрольный этап (март 2010)				
	Общее количество рисунков, выполненных детьми, шт.	Неоригинальных	Малооригинальных	Оригинальных	Не выполненных	Общее количество рисунков, выполненных детьми, шт.	Неоригинальных	Малооригинальных	Оригинальных	Не выполненных
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	26	18	нет	8	4	30	6	5	19	нет

В ходе контрольного исследования показатель оригинальности рисунков среди этих детей распределился следующим образом: высокий уровень – 2 человека, средний – 1, низкий уровень не был выявлен (см. Таблицу 5).

Таблица 5 – Сравнительные результаты распределения показателя оригинальности рисунков по группе детей, показавших низкие результаты в ходе начального этапа диагностики

Количество детей, чел.	Показатель оригинальности рисунков и его распределение по исследуемой группе					
	Начальный этап (декабрь 2009)			Контрольный этап (март 2010)		
	Высокий, чел.	Средний, чел.	Низкий, чел.	Высокий, чел.	Средний, чел.	Низкий, чел.
1	2	3	4	5	6	7
3	нет	нет	3	2	1	нет

Таким образом, развитое творческое мышление является важным условием для развития творческих способностей детей.

Подобранные диагностические методики по исследованию творческого мышления позволяют проследить степень развития различных его составляющих и на основании полученных данных определить направления работы педагогов, психологов и других специалистов учреждений образования с их воспитанниками.

Список цитированных источников

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997. - 96 с. - (Психология ребенка).
2. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей /Н.Л. Кряжева. - Ярославль, 1997.
3. Озерова, О.Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения / О.Е. Озерова. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 192 с. (Школа развития).
4. Сакович, Н.А. Использование креативных методов в коррекционно-развивающей работе психологов системы образования /Н.А.Сакович. - Мн., 2003.
5. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей: Попул. пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. - Ярославль: Академия развития, 1996. - 192 с.: ил. - (Вместе учимся, играем).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ И МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У БОКСЕРОВ

Ахунова И.Г., Мельгуй Т., г. Минск, Беларусь

Резюме: авторами рассматриваются вопросы изучения психологических особенностей личностных и морально-волевых качеств спортсменов-боксеров с целью организации профилактических мероприятий по их психологической подготовке.

Ключевые слова: спортивная деятельность, воля, психологическая устойчивость, психологическая подготовка спортсменов-боксеров.

Принципиальное значение в высокой результативности спортивной деятельности приобретают способы определения подготовленности спортсменов. В процессе контроля оцениваются личностные и морально-волевые качества (способность к лидерству, мотивация в достижении победы; умение концентрировать все силы в нужный момент; способность к перенесению высоких нагрузок, эмоциональная устойчивость, способность к самоконтролю и др.). Немаловажную роль играют и стабильность выступления на соревнованиях с участием соперников высокой квалификации; умение показывать лучшие результаты на главных соревнованиях; объем и сосредоточенность внимания в связи со спецификой видов спорта и различных соревновательных ситуаций; степень совершенства различных восприятий (визуальных, кинестетических) параметров движений, способность к психической регуляции мышечной координации, восприятию и переработке информации; способность к формированию опережающих решений в условиях дефицита времени и др.

Воля – это способность человека достигать сознательно поставленную цель, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, осуществляемая через волевые усилия, которые являются сознательным и преднамеренным напряжением физических и интеллектуальных сил человека. Волевое усилие может иметь различную степень выраженности, как по интенсивности, так и по длительности. Эта степень и характеризует проявляемую тем или иным человеком «силу воли».

Волевое усилие характеризуется лабильностью и направленностью, при этом может быть не только физическим, но и интеллектуальным, мобилизующим и организующим [4]. П.А. Рудиком выделяются:

- а) волевые усилия при мышечных напряжениях, волевые усилия, связанные с преодолением утомления и чувства усталости;
- б) волевые усилия при напряжении внимания;
- в) волевые усилия, связанные с преодолением чувства страха;
- г) волевые усилия, связанные с соблюдением режима [3].

Волевая регуляция является частным видом произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, т.е. является механизмом самомобилизации. Зачастую понятие «волевая регуляция» (воля) отождествляется с представлением о «силе воли». Конкретное содержание волевой регуляции («силы воли») понимается по-разному: «сила воли» как сила мотива, «сила воли» как борьба мотивов, изме-

нение смысла действия, включение в регуляцию эмоций, «сила воли» как самостоятельное волевое качество. В каждом конкретном случае волевая регуляция проявляется через волевые состояния: состояние мобилизационной готовности, состояние сосредоточенности, состояние решимости, состояние сдержанности.

Для спортсменов важно и состояние психологической устойчивости, в структуру которого входят высокоразвитые познавательные, эмоциональные и волевые функции. «Готовность спортсмена к соревнованию складывается из уверенности в своих силах, стремления проявить себя и добиться победы, оптимального эмоционального возбуждения, высокой помехоустойчивости, способности произвольно управлять своим поведением» [1, с. 23]. Состояние психической готовности к соревнованию «...представляет собой сложные, целостные, проявления личности, характеризующиеся трезвой уверенностью спортсмена в своих силах; стремлением активно бороться до конца за достижение намеченной цели; оптимальным уровнем эмоционального возбуждения; высокой степенью помехоустойчивости по отношению к различным неблагоприятным действующим внешним и внутренним влияниям; способностью произвольно управлять своими действиями, мыслям, чувствами, всем поведением, адекватно возникающим и бесконечно изменчивым ситуациям спортивной борьбы, и все это в условиях высшей степени напряженной, аффектирующей атмосфере соревнований» [1, с. 24].

Целостное проявление личности спортсмена боксера, отличается, прежде всего, разнообразием, которое зависит от его типологических характеристик. В синдром состояния психической готовности к соревнованию входят:

- все волевые качества при ведущей роли целеустремленности, выдержки, самообладания, самостоятельности, критичности и гибкости ума, наблюдательности;
- стенические эмоции при оптимальном уровне их выраженности;
- полная сосредоточенность и устойчивость внимания на процессе деятельности;
- способность целесообразно регулировать свои чувства, мысли, действия и все поведение на протяжении периода соревнований.

Поскольку психологическая подготовленность боксеров постоянно изменяется, она подлежит количественной и качественной оценке в условиях этапного, текущего и оперативного контроля. В целом, психологическая подготовленность предусматривает такие основные направления, как: формирование мотивации занятий спортом; воспитание волевых качеств; аутогенная, идеомоторная, психомышечная тренировка; совершенствование быстроты реагирования; совершенствование специализированных умений; регулировка психической напряженности; выработка толерантности к эмоциональному стрессу; управление стартовыми состояниями.

Продуктивным, также, оказался подход поиска общих проявлений личности, обуславливающих успех в спорте. К числу таких черт следует отнести: сензитивность, эмоциональную устойчивость, активность в преодолении препятствий. В целом, личностные особенности, как и типологические, следует учитывать в индивидуализации управления спортивной деятельностью. Роль фактора личностных особенностей в успешности спортивной деятельности также рассматривается при обсуждении проблемы надежности спортсмена.

Становление спортсмена невозможно без целенаправленного формирования мотивов спортивной деятельности, создающих основу целенаправленного поведения, способов преодоления фрустрации при достижении главной цели спортивной деятельности. Характеристика мотивационной структуры спортсмена затрудняется не только сложностью имеющейся у него системы ценностей, но также и возможностью влияния его прошлого опыта на формирование отношений к успеху, спорту, труду, авторитетам. Спортсмены, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех [2]. Они отчетливо проявляют стремление добиться успехов в своей деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. В когнитивной сфере имеется стойкое ожидание успеха, спортсмены рассчитывают получить одобрение за действия, направленные за достижение поставленной цели, а связанная с ней работа вызывает у них положительные эмоции. При доминировании мотивации достижения успеха спортсмен предпочитает задачи средней и слегка повышенной степени трудности, так как их решение, старание и способности могут проявиться наилучшим образом. При преобладании мотивации избегания неудач задачи выбираются легкие или трудные, которые практически невыполнимы. У стремящегося к успеху спортсмена привлекательность задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для ориентированного на неудачу спортсмена – падает.

Состояние тренированности и состояние спортивной формы – это частные случаи психофизиологического состояния спортсменов, под которым понимается «целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата». Поскольку человек не может одновременно находиться в нескольких целостных состояниях («перманентном», «текущем» и «оперативном»), следует это целое состояние подразделять на разные по устойчивости элементы. При этом динамические элементы состояния объединяются в оперативный компонент, а перманентные – в устойчивый компонент целостного состояния. Состояние «спортивной формы» отличается единством энергетических составляющих оперативного и устойчивого компонентов. Чем больше превышение уровня активации над оптимальным, тем ниже уровень активационных резервов, хуже настроение, «слабее» желание тренироваться, и тем ниже успешность выступления на соревнованиях. С другой стороны, чем уровень активации ниже оптимального, тем лучше настроение, «сильнее» желание тренироваться, но тем ниже способность к реализации энергетических ресурсов и ниже успешность на соревнованиях. Рост спортивных результатов и их престижность, увеличение конкуренции, ответственность спортсмена за свой спортивный результат увеличивают психическое напряжение спортсмена во время соревнований [2].

В зависимости от индивидуальных особенностей боксера, от его физических и психических качеств, от этапов спортивного совершенствования, возможны разные подходы к решению вопроса оптимизации стартового состояния и управления им. При рациональном психическом настроении на соревнования повышенное возбуждение должно быть направлено на концентрацию внимания на узловых компонентах технико-тактических и функциональных проявлений, обеспечивающих успешное выступление. Такой настрой формирует уверенность в своих силах, вызывает активное желание бороться за победу. Также, на победу и поражение в соревнованиях влияет стрессовое состояние. В стрессе нередко наблюдается определенная диссоциация физиологических и психологических показателей. Так, при обследовании спортсменов во время и после соревнований выявлялось состояние выраженного стресса (многократно регистрировались частота сердечных сокращений 150–180 ударов в минуту, дыхания – до 30 и более циклов в минуту; после соревнований выявлялось повышение выделения стероидных гормонов и реакции белой крови). В то же время свои профессиональные действия эти спортсмены выполняли на высоком уровне мастерства. При слабом и среднем стрессе достижения спортсменов относительно высоки, а при стрессе высокого уровня они могут быть хуже результатов, показанных на тренировке. Каждый спортсмен имеет индивидуальный стрессовый порог, т.е. только определенный уровень стресса является оптимальным и позволяет спортсмену показывать наилучший результат. Уровень стресса выше или ниже оптимального не способствует достижению высокого результата.

К психологическим показателям тренированности спортсменов относят различного рода данные о сенсомоторных, перцептивных, мнемических, эмоциональных и других психических функциях, отражающих уровень тренированности. Прежде всего, внимание заостряется на оценке двигательных реакций, поскольку они тесно связаны с уровнем тренированности. Для определения специфических реакций используется аппаратура, моделирующая условия, характерные для деятельности спортсменов [4]. В частности, в качестве определенного раздражителя используется не простое зажигание лампочки, а определенные позы боксеров (боевая стойка, нанесение удара), которые высвечиваются на специальных диапозитивах. Испытуемый должен реагировать определенным действием (или бездействием). Чувство времени у боксеров можно определить с помощью декатронного миллисекундомера. Испытуемому предлагается несколько раз остановить стрелку или заряд секундомера на определенной точке, а затем повторить все это, но уже без зрительного контроля. Учитывается величина ошибки и количество преждевременных и запаздывающих реакций.

Для оценки психических состояний, и, в частности, эмоционального состояния, чаще всего используется треморометрия и измерение электрокожного сопротивления (ЭКС), которые оказались особенно информативными при исследовании предстартового состояния боксеров. Методика треморометрии основывается на регистрации непроизвольного дрожания рук или пальцев (тремор). Приборами для измерения тремора служат тремометры самых разных конструкций. Описанные методы оценки психического состояния спортсменов достаточно просты и надежны, не требуют много времени и, несомненно, найдут широкое применение в практике бокса.

К оценке психических показателей следует подходить особенно внимательно, поскольку они весьма вариативны и во многом определяются индивидуальными особенностями человека. Оценка этих показателей требует в каждом конкретном случае специального сравнительного анализа, на основании которого и определяется диагностическая ценность теста, осуществляется интерпретация данных, полученных с его помощью [3].

Соревновательная практика является эффективным средством повышения специальной подготовленности. Нельзя достигнуть высокого уровня в подготовке боксера лишь за счет увеличения объема и интенсивности тренировочных нагрузок без регулярного участия в соревнованиях, в процессе которых развиваются специальные соревновательные и личностные качества, тактическое мастерство, воля к победе. Опыт подготовки ведущих спортсменов-боксеров показывает, что они достигают спортивной формы и удерживают ее на протяжении ряда месяцев. Это достигается, во многом, за счет повышения уровня всесторонней физической подготовленности и систематического развития необходимых качеств и навыков в соревновательных и тренировочных боях.

Изучение проблемы психологических особенностей личностных и морально-волевых качеств поможет в организации профилактических мероприятий по психологической подготовке спортсменов-боксеров.

Список цитированных источников

1. Киселев, Ю.А. Победы: Размышление и советы психолога спорта / Ю.А. Киселев. – М.: Спортакадемия, 2002.
2. Психологическое обеспечение спортивной деятельности / под ред. Г.Д. Бабушкина. – Омск: СибГУФК, 2006.
3. Рудик, А.П. Психология воли спортсмена / А. П. Рудик. – М., 1989. – 276 с.
4. Смирнов, Б.Н. Воля как сознательно-принудительная духовная сила психической саморегуляции личности ресурс / Б.Н. Смирнова // [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.baltacademy.ru/archive/29.htm>.

Научное издание

СОЦИОТИПИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Сборник научных статей

Под общей редакцией

БОГОМАЗА Сергея Леонидовича

Подписано в печать 2010. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография.
Усл. печ. л. 8,84. Уч.-изд. л. 16,78. Тираж 82 экз. Заказ 198.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.