

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ  
ХЕРСОНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ, ИСТОРИИ И СОЦИОЛОГИИ



«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ»

*Материалы*

*международной научно-практической конференции*

г. Гродно, 3-4 октября 2013 г.

Гродно

ГрГУ им. Я. Купалы

2013

УДК 37.015  
ББК 88  
С88

*Редакционная коллегия:*

Л.М. Даукша – декан факультета психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент;  
К.В. Карпинский – заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент;  
А.М. Кольшко – заведующий кафедрой общей и социальной психологии ГрГУ, кандидат психологических наук;  
А.И. Янчий – и.о. зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии ГрГУ, кандидат психологических наук;  
К.В. Вербова – доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ, кандидат педагогических наук, доцент;  
П.Р. Галузо – доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент;  
Т.К. Комарова – доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент;  
Е.В. Костюченко – доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент;  
В.А. Кривошеев – доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент.  
Л.А. Семчук – доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ГрГУ, кандидат психологических наук, доцент;  
О.К. Шульга – доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ГрГУ, кандидат психологических наук.

*Научный редактор:*

М.М. Карнелович – заместитель декана факультета психологии по научной работе, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ГрГУ.

*Рецензенты:*

Г.Г. Борисюк – декан факультета повышения квалификации ГУО «Гродненский областной институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент;  
С. Л. Дудук – заведующая кафедрой психологии и педагогики УО «Гродненский государственный медицинский университет», кандидат медицинских наук.

Рекомендовано Советом факультета психологии ГрГУ имени Янки Купалы.

**Актуальные проблемы психологии развития личности:** материалы международной науч. – практ. конф. / редкол.: Л.М. Даукша [и др.]; под науч. ред. М.М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2013. – 218 с.

В сборнике представлены результаты исследований, раскрывающие вопросы психологии развития личности как субъекта жизненного пути; психологические проблемы развития личности в семейном социуме, образовательном пространстве, профессиональной деятельности; социально-психологические, социокультурные и этнокультурные аспекты развития личности.

Сборник адресован научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам и магистрантам гуманитарных специальностей, а также специалистам образовательной сферы, обеспечивающим психолого-педагогическое сопровождение развития личности.

УДК 37.015

ББК 88

© ГрГУ имени Янки Купалы, 2013

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Вашему вниманию представлен сборник материалов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии развития личности», которая прошла 3-4 октября на базе факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Программа конференции была насыщенной: в течение двух дней были проведены пленарное заседание, восемь секций, шесть мастер-классов, на которых рассматривались актуальные вопросы теории и практики в области психологии развития личности. Для молодых ученых был организован научный семинар «Актуальные тенденции в подготовке и защите диссертационных исследований по психологии в РБ и РФ», в рамках которого доктора психологических наук, профессора, члены советов по защита диссертаций дали рекомендации молодым ученым по разработке методологии диссертационного исследования.

Конференция предоставила участникам возможность для конструктивного обмена взглядами и мнениями по актуальным вопросам повышения качества подготовки научных кадров и престижа профессиональной деятельности психолога-исследователя и психолога-практика.

Предметом исследования участников конференции выступили актуальные проблемы развития личности в современном социокультурном и этнокультурном контексте, семейном социуме, образовательном пространстве, социальном взаимодействии; профессиональном развитии личности и многих других.

Оргкомитет конференции и редакционная коллегия сборника выражает надежду на то, что каждый из участников конференции профессионально и морально готов не только к положительной оценке представленных материалов, но и их критике. Желаем участникам конференции удачи и успешного продвижения по ступеням научного творчества.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

## Оглавление

ОБЩИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	9
<b>О.А. Кривицкая</b> .....	9
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	9
<b>Е.И. Кулевич</b> .....	12
ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ПСИХОЛОГИИ .....	12
<b>Н.В. Ромашко</b> .....	17
ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПСИХОЛОГИИ.....	17
<b>В.В. Русакевич</b> .....	22
ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ «ОБРАЗА Я» В БЕЛОРУССКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	22
<b>М.П. Сулима</b> .....	25
МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	25
<b>В.И. Филипович</b> .....	30
ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПОНИМАНИИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ.....	30
<b>В.И. Шебанова, С.Г. Шебанова</b> .....	33
ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННО-КОМПЕНСАТОРНЫХ МЕХАНИЗМОВ.....	33
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ .....	38
<b>А.Р. Дроздикова-Зарипова</b> .....	38
СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ.....	39
<b>А.Ю. Пискун</b> .....	44
МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	44
<b>М.А. Семчук</b> .....	47
ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР.....	47
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ .....	51

<b>А.С. Венгер</b> .....	51
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ, СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В ДИСТАНТНЫХ СЕМЬЯХ.....	51
<b>И.Р. Крупник</b> .....	55
ПОТРЕБНОСТЬ В ДЕТЯХ КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ .....	55
<b>А. С. Семак, В.А. Раковиц</b> .....	62
ВЛИЯНИЕ КАЧЕСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ НА РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	62
<b>С.Ю. Слободич</b> .....	65
ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ПРИЕМНЫМ И КРОВНЫМ ДЕТЯМ.....	65
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	69
<b>Е.А. Данцевич</b> .....	69
РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	69
<b>Л.П. Дубовик</b> .....	72
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЯХ.....	72
<b>Л.В. Ерунцева, О.О. Карачун</b> .....	78
ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМПАТИИ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» .....	78
<b>А.М. Колышко</b> .....	82
СОВРЕМЕННЫЕ УГРОЗЫ СУБЪЕКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
<b>Н.О. Ларионова</b> .....	85
ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТНОСТИ И УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	85
<b>С.И. Романчук</b> .....	89
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ.....	89
<b>В.В. Скиба</b> .....	94
ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И САМООЦЕНКА ДОШКОЛЬНИКОВ .....	94

<b>Е.И. Смоляр</b> .....	98
МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТАЛОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ о ПРЕПОДАВАТЕЛЕ У СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ .....	98
<b>И.А. ТЕТЕРЯТНИКОВА</b> .....	101
ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ .....	101
<b>О.К. Шульга</b> .....	108
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	108
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	111
<b>Е.С. Асмаковец</b> .....	111
СТРЕССОРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ .....	111
<b>О. И. Венско</b> .....	118
ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ К ОСОЗНАННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ .....	119
<b>А. В. Вознюк</b> .....	124
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДОМИНИРУЮЩИХ ЗНАНИЙ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ для УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ .....	124
<b>К.В. Гиль</b> .....	127
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ВОЛОНТЕРА ..	127
<b>П.А. Ковалевский</b> .....	138
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ .....	138
<b>И.Г. Мариева, Ж.И. Эйсмонт</b> .....	143
СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ .....	143
<b>Л.В. Павлова</b> .....	152
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК НЕОЧЕВИДНОЕ ПРЕПЯТСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ .....	152

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ.....	156
<b>С.И. Бабатина</b> .....	156
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ .....	156
<b>Л.В. Марищук, Т.И. Юхновец</b> .....	164
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – КОМПОНЕНТ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	164
<b>Н.В. Могучая</b> .....	167
СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ БОЛЬНЫХ ИНФАРКТОМ МИОКАРДА.....	167
<b>А.Н. Одинцова</b> .....	168
АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ .....	168
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	173
<b>Т.Н. Белик</b> .....	173
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ИМИДЖА ЛИЧНОСТИ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ .....	173
<b>С.Н. Голуб</b> .....	178
ТАКТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	178
<b>А.И. Залеская</b> .....	181
ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН .....	181
<b>В.Ю. Кадевич</b> .....	184
СУБКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О ПСИХОЛОГЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ, МЕДИЦИНСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ.....	184
<b>А.О. Карасевич</b> .....	195
НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ КОНТАКТЫ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО .....	195
<b>А.С. Кулинко</b> .....	198
СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	198
<b>А.И. Янчий</b> .....	200
ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ С АГРЕССИВНЫМИ ТЕНДЕНЦИЯМИ ЗНАЧИМЫХ ДРУГИХ.....	200
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	203

<b>О.Г. Александрова</b> .....	203
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПИЧНЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЗАПАДНОГО И ЮЖНОГО РЕГИОНОВ УКРАИНЫ .....	204
<b>Е.С. Варнер, О.Г. Митрофанова</b> .....	211
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ О СВОЕЙ КУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ .....	212
<b>Е.А. Данцевич</b> .....	215
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ .....	215



# **ОБЩИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**О.А. КРИВИЦКАЯ**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Проблема морали, морального развития и морального сознания в науке традиционно рассматривалась в рамках этики и философии, тем не менее, исследования проблемы морального развития личности являются междисциплинарными и не утрачивают своей актуальности. Однако, проблемы, касающиеся вопросов формирования морально-нравственной сферы личности, нуждаются в дальнейшем тщательном изучении, несмотря на многочисленные исследования, в психологии не существует единой общепризнанной концепции морального развития личности. Интерес к проблеме нравственности и морального развития личности обретает новую силу на рубеже 20-21 веков.

Следует расставить терминологические акценты: слова «мораль», «нравственность», а также производные от этих слов используются как синонимичные. В английском языке слово «moral» имеет значения: нравственность, мораль, нравоучение, нравы, моральный, нравственный, этический, высоконравственный, духовный и т.д. Поскольку большое количество работ по исследованию морального развития пришли от англоязычных авторов, то употребление слов «мораль» и «нравственность» как синонимов может быть правомерным.

Моральное развитие личности представляет собой непрерывный процесс личностных изменений, происходящих под влиянием социума и обеспечивающих интериоризацию индивидом моральных норм. Ключевым моментом в нравственном развитии считают момент осознания и оценивания нравственных ценностей и другие исследователи: Л.И. Божович, Г.Е. Залесский, В.Е. Гурин, И.С. Марьенко. Ведущие теоретики рассматривают нравственное развитие как базовую категорию, неотъемлемую от глобальных проблем психического развития личности [2].

В начале 20 века проблема нравственного развития за рубежом считалась проблемой социальной психологии, призванной раскрыть, «каким общество делает индивида моральным». Затем в зарубежной психологии выделилась отрасль «психология морали», изучающая нравственное развитие личности, нравственное сознание и поведение. Проблема морали и нравственности в той или иной степени затрагивалась во всех концепциях. Из западной психологии пришел опыт исследования развития морального сознания (Ж.Пиаже, Л. Кольберг, Т. Ликон, Д. Тапп и др.). [1].

Обзор теоретических представлений по проблеме морального развития целесообразно начать с первых психологических теорий, связанных с именами З.Фрейда, Ж.Пиаже, Л. Кольберга и др. В психоаналитическом подходе проблема морального развития, рассматриваемого как важный аспект социализации ребенка, связывалась с формированием структуры «Сверх-Я», включающей интроецированные ценности, моральные нормы и принципы. Регуляторами нормативного морального поведения признавались совесть и моральная ответственность, вырастающие из чувства

вины и тревоги.

В теориях Ж.Пиаже и Л.Кольберга ведущее место отводится моральным суждениям и моральному мышлению, выступающих критериями уровня развития морального сознания. Исходный постулат теории Ж. Пиаже состоит в том, что уровень развития мышления определяет уровень развития моральных суждений ребенка. Идеи Ж.Пиаже получили развитие в концепции Л.Кольберга, определяющей стадии морального развития в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и их социального опыта.

К середине 20 века отношение западной психологии к проблемам нравственного развития «растворилась» в проблеме социализации и социального приспособления детей и на много лет практически выпало из поля внимания психологов [4].

В психологических исследованиях по проблеме морального развития личности можно выделить четыре основных направления:

- Моральное поведение – особый интерес в рамках данного направления уделяется вопросу о связи между соблюдением норм и характером моральных суждений, т.е. о связи между моральным поведением и моральным сознанием. Представителями данного направления являются: D.T.Campbell, S.Millgram, H.H.Harshorne, M.A.May.

- Морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям, в рамках данного подхода предпринимаются попытки установить связь между особенностями моральных требований, становление понятий справедливости и ответственности, усвоение критериев моральной оценки. Представители направления: J.Piaget, L.Kohlberg.

- Моральные знания, представления и суждения – предметом изучения является овладение детьми разными сторонами общественного сознания: понимание моральных требований, становление понятий справедливости и ответственности, усвоение критериев моральной оценки. Представители данного направления: J.Piaget, L.Kolberg.

- Моральные переживания – традиционно в рамках данного направления изучаются особенности переживания чувства вины при нарушении норм. Основные проблемы – происхождение этих чувств и переживаний и их связь с реальным поведением. Представители данного направления: J.H. Bryan, M.L. Hoffman [4].

Большинство зарубежных исследований связано с выявлением уровня морального развития с возможностью прогнозирования реального поведения личности с использованием знаний о его системе ценностей. При этом моральное развитие рассматривалось как пассивный феномен, снижена его регулятивная функция.

В отечественной психологии (преимущественно советского периода) накоплен большой опыт исследований нравственного развития личности (Л.И. Божович, В.С. Братусь, Е.Н.Стрижов, Т.А.Флоренская, В.Э. Чудновский, С.Г. Якобсон), процесса решения нравственных задач (А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.В.Знаков, Л.В. Темнова и др.) [1].

Теоретические и эмпирические исследования морального развития в отечественной психологии начались в 60-80-х гг. 20 столетия. Следует отметить, что в 90-е годы данной проблеме практически не уделялось внимание. Это совершенно не значит, что раньше моральное развитие выпадало из поля зрения психологии. Его фактическое изучение велось в контексте таких проблем как становление качеств личности, усвоение правил поведения, проблема идеалов и их роли в воспитании и т.д. [якобсон].

В отечественной психологии нравственная сфера рассматривается как результат общественно-исторического развития и обосновывается ее социальная

обусловленность и связь с деятельностью человека. В отличие от западных исследователей для отечественной психологии характерен взгляд на моральное развитие как активного феномена.

Исследования в области морального развития в отечественной психологии можно условно разделить на два разных практически не пересекающихся направления:

- нормативно-ориентированное направление, согласно которому считается, что мораль, как и остальные формы сознания не даны человеку от рождения. Моральные качества приобретаются индивидом в процессе его социального развития. Моральное развитие есть процесс усвоения ребенком норм и правил общественного поведения в условиях активного общения и совместной деятельности;

- эмоционально-ориентированное направление, представители данного направления на первое место ставят не усвоение норм поведения и не формирование нравственных представлений, а прежде всего, относятся сопереживание и сочувствие.

Психологической наукой накоплен достаточно большой объем теоретических и экспериментальных сведений, раскрывающих различные аспекты морального становления личности: закономерности усвоения социальных ценностей (М.И. Бобнев, Л.И. Божович, В.П. Левкович, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон), формирование нравственного сознания (Е.В. Бондаревская, Б.О. Николаичев, А.И. Титаренко), роль целенаправленного нравственного воспитания личности (А.В. Зосимовский, Н.И. Болдырев, И.С. Марьенко, Л.И. Рувинский, Г.Н. Филонов), анализ проблемы осуществления морального выбора (Л.М. Архангельский, Н.Н. Крутов, А.И. Титаренко, В.И. Бакштановский) и многие другие исследования морального развития личности.

Большое внимание исследователей к проблемам нравственности, заложено в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, В.Г. Асеева, Б.С. Братуся, А.В. Брушлинского, К.К. Платонова, К. Муздыбаева, Т.А. Флоренской, В.Э. Чудновского, П.Н. Шихирева, Д.Б. Эльконина и ряд других авторов.

В последние десятилетия все большее число психологов обращается к проблемам нравственности, в частности: Л.Н. Антилогова, В.В. Ашакова, А.Н. Бражникова, Х.Х. Валиахметов, Е.К. Веселова, М.И. Воловикова, Н.Д. Елисеева, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.П. Зинченко, Д.В. Колесов, Н.А. Корниенко, А.Б. Купрейченко, В.В. Латынов, Д.В. Малюгин, О.И. Мантонина, И.А.-Ш.Мунзер, О.П. Николаева, Б.О. Николаичев, Р.В. Овчарова и Н.В. Мельникова, Л.Э. Орбан, Д.А. Подольский, О.А. Подольский, В.П. Прядеин, Л.М. Попов, А.А. Родионова, В.М. Русалов, Т.Н. Сахарова, Ю.В. Синягин, Т.П. Скрипкина, В.А. Соснин, Е.Ю. Стрижов, Л.В. Темнова, А.Ф. Терешкин, В.А. Токарева, А.А. Хвостов, В.Д. Шатров, А.П. Цуканова и др. [1].

Возникают и развиваются новые направления, в большинстве своем междисциплинарные: макропсихологический подход к исследованию нравственности (М.И. Воловикова, Т.П. Емельянова, В.А. Кольцова, Н.М. Лебедева, Е.Н. Резникова, В.А. Соснин, А.В. Юревич и т.д.); нравственно-психологическая регуляция экономического сознания и поведения (Е.И. Горбачева, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, Е.Н. Молодых, М.В. Редькина, С.П. Табхарова, Г.А. Токарева и др.); нравственная и духовная детерминация профессиональной деятельности (Ю.Я. Голиков, Л.Г. Дикая, Е.П. Ермолаева, А.Н. Костин, В.А. Пономаренко, В.А. Шадриков и др.), нравственное самоопределение личности (К.А. Абульханова, Е.П. Авдучевская и Т.А. Араканцева, Л.И. Божович, А.Е. Воробьева и А.Б. Купрейченко, Н.Д. Зотов, В.Ф. Сафин и др.) и некоторые другие направления.

Таким образом, анализ основных исследований позволяет сделать вывод, что накоплен значительный объем знаний о закономерностях морального развития

личности, о развитии нравственного сознания и т.д. Тем не менее, несмотря на многочисленные исследования морального развития личности, данная проблематика остается недостаточно исследованной.

#### Литература:

1. Проблемы нравственной и этической психологии в современной России/Отв. ред. М.И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. -320 с. (Труды Института психологии РАН)
2. Назарова, Ю.В. О некоторых подходах к исследованию нравственного развития личности: монография/Ю.В. Назарова; Ряз.госун-т им. С.А.Есенина. – Рязань, 2007. – 156 с.
3. Новикова, Л.А. Гендер и моральной сознание молодежи/Л.А. Новикова// Развитие личности. - № 3., 2007 г. С. 155-159.
4. Якобсон, С.Г. Проблемы этического развития детей/С.Г. Якобсон//Науч.-исслед. инс-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. –М.: Педагогика, 1984. -144 с.

### **Е.И. КУЛЕВИЧ**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## **ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ПСИХОЛОГИИ**

В последнее время проблема личности и ее развития является одной из наиболее актуальных в психологии. В общей структуре личности важное место занимает самооценка и самосознание. Надежной основой для исследования самосознания личности на уровне психологического анализа является понимание сознания как двуединой ориентации человека в окружающем мире и в самом себе. Исходя из такого понимания, самосознание можно определить как сознание, объектом которого является сам субъект. В результате человек приобретает способность к оценке своего знания, нравственного облика, интересов, идеалов и мотивов поведения, к целостной оценке себя. Становление самосознания, без которого невозможно формирование личности, - сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие в целом.

Самооценка является важнейшим компонентом самосознания. Основанная на результатах процесса самопознания, она выражает также и отношение личности к самой себе, является основой для регуляции ею своего поведения. Изучению этого вопроса посвящено значительное количество работ в рамках проблемы самосознания.

Исследованием самооценки, ее составляющих занимались: Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Л. И. Божович, У. Джеймс, Ф. Зимбардо, В. Квинн, И. С. Кон, Л. Н. Корнеева, Р. Мейли, В.В. Овсянникова, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, А. Г. Спиркин, и др.

Феномен самооценки изучен в психологической науке достаточно подробно (Б.Г. Ананьев, М.И. Лисина, Л.И. Божович, И.С. Кон, В.В. Столин, А.И. Липкина, А.В. Захарова, У. Джемс, Ч. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон, К. Рождерс, Р. Бернсаи др.) Однако, в современной психологии до сих пор нет единого подхода к определению феномена «самооценка», несмотря на активное изучение его как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ трудов, посвященных изучению самооценки человека, позволяет говорить о большом разнообразии используемых психологических категорий для ее описания. Здесь можно выделить такие понятия как обобщенная самооценка, самоуважение, Я-образ, самосознание, Я-коцепция, самопринятие, самоотражение, самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе, самоотношение, самоуверенность, самоудовлетворение, чувство собственного достоинства, аутосимпатия, самооценочность и др. Относясь к ядру личности, самооценка

является важнейшим регулятором её поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка связана с уровнем притязаний человека, т. е. степенью трудности достижения целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями человека и его реальными возможностями ведёт к неправильной самооценке, вследствие чего поведение личности становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и т. д.). Самооценка получает объективное выражение и в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других людей.

Самооценка — ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции, которые выполняются самооценкой, — регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида.

Самым устоявшимся в психологии является термин «общая» или «глобальная самооценка». Глобальная самооценка стала предметом исследовательского интереса ученых-психологов благодаря работам У. Джеймса, изданным в конце XIX века. Он отнёс её к «первичным эмоциям», поставив её, таким образом, в один ряд с гневом и болью. По У. Джеймсу самооценка – это неудовлетворенность или удовлетворенность субъекта собой, т.е. самоотношение [1].

Глобальная самооценка может рассматриваться как совокупность частных самооценок, связанных с различными аспектами Я-концепции, в которой выделяют:

- образ «Я» – представления человека о себе;
- самооценка – оценка данного представления с участием эмоциональной сферы человека, которая имеет разную степень интенсивности в связи с тем, что отдельные свойства образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, которые принимаются либо осуждаются;
- потенциальная поведенческая реакция – определенные действия, которые вызываются и напрямую зависят от представлений индивида о себе и от его самооценки.

При этом когнитивная составляющая самооценки пробуждает у индивида оценочную реакцию, эмоции, степень интенсивности которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания. Целостная самооценка, состоит из ее частных аспектов, определенных по их значимости для индивида.

По мнению У. Джеймса, неуспех в малозначимых сферах мало влияет на общую самооценку, т.е. различные свойства и особенности личности, рассматриваемые как объекты самооценок, далеко неравнозначны: самооценка играет большую роль, там, где оцениваемый аспект является субъективно более значимым для человека [8]. Наиболее популярным среди исследователей является именно этот подход, поэтому соответствующих представлений придерживались многие ученые. Так же самооценка рассматривается как иерархическая структура, которая включает конгломерат частных самооценок, интегрированных по сферам личностных проявлений, составляющих в комплексе обобщенное «Я», находящееся наверху иерархии.

В процессе формирования глобальной самооценки психологи обнаруживают такие механизмы, как проекция осознаваемых качеств на внутренний эталон; суждение индивида о самом себе, относящееся к степени, в которой он или какие-либо аспекты его «Я» соответствуют желаемым свойствам; сравнение реального «Я» с идеальным

«Я» ; отражение субъектом информации о себе с точки зрения определенной системы ценностей [7]; личностное суждение о собственной ценности, отражающее субъективную значимость «Я» [5; 6]; оценка своих характеристик как способствующих или препятствующих самореализации; оценка личностью реализации своего « Я » ; своей успешности.

По мнению И.С. Кона [1], в основании самооценки обнаруживаются такие процессы как усвоение субъектом внешних оценок (это может быть и непосредственное отражение чужих оценок, и равнение на генерализированного другого), социальное сравнение по признакам «лучше – хуже» или «похожий – непохожий» и самоатрибуция, когда индивид делает заключение о себе и о своих внутренних состояниях, наблюдая и оценивая свое поведение в различных ситуациях.

В психологии самосознания имеют место расхождения относительно содержания глобальной самооценки. Она рассматривается как переживание, устойчивое чувство, пронизывающее «образ Я» [5]; как устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое содержит ряд различающихся как по эмоциональному тону переживания «Я» и по семантическому содержанию специфических модальностей [1]; как система переживаний, включенных в процесс самосознания, отражающая внутренние ценности личности, принятые ею в отношении самой себя, как «накапливающийся аффект на себя», связанный с мерой удовлетворенности своими действиями, результатом реализации намеченных целей , как чувство самодовольства-недовольства собой, как чувство собственного достоинства [5], как «аффективно-моторный эквивалент», сливающийся с общим витальным фоном организма , как эмоционально окрашенное состояние личности [2], «ощущение» собственной ценности, осознание того, за что мы ответственны, что мы должны делать, а что нет, если не хотим уронить или лишиться своего человеческого достоинства . В психологии представлено небольшое количество исследований, выявляющих взаимосвязь между отношением человека к себе как к субъекту жизненных отношений и поведением. В них отмечается, что высокое самоуважение личности является условием продуктивности в деятельности, максимальной активности, реализации потенциала [2], влияет на свободу самовыражения, спонтанности в общении [3]. Позитивное самоотношение позволяет человеку верить в свои возможности, проявлять энергичность, самостоятельность, оптимизм в ситуациях неопределенности. Люди, относящиеся к себе позитивно, гораздо реже страдают психосоматическими расстройствами, так как не поглощены своими внутренними проблемами. Одним из мотивов, побуждающих человека соблюдать моральные нормы, является его стремление сохранить положительное самоотношение

Самооценка занимает центральное место среди факторов, которые обуславливают механизм саморегуляции. Именно она, определяя направление, уровень активности субъекта, его ценностные ориентации, личностные смыслы, в конечном итоге позволяет субъекту перейти на личностный уровень волевой регуляции. Рассмотрение самооценки как механизма саморегуляции описано в работах М.Ю.Авдониной, А.В.Захаровой, О.А.Конопкина, А.И.Липкиной, В.Ф.Сафина, Л.С.Славиной . В психологии механизмы волевой регуляции, и их взаимосвязь с самооценкой рассматривались в трудах И.Божович, В.А.Иванникова , В.К.Калина , Г.Г.Кравцова , Е.О.Смирновой , Т.И.Шульги. Волевая регуляция поведения человека является актуальным предметом исследования отечественных и зарубежных психологов. Проблему воли исследовали Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе. Волю принято рассматривать как особую форму активности человека, выраженную в умении сознательно регулировать

поведение и деятельность при совершении целенаправленных действий и поступков( К.Д. Левитов, Ш.Н. Чхартишвили, Т.И. Агафонов, А.В. Веденов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, В.И. Селиванов, А.И. Высоцкий, В.К. Калинин).

Осознавая необходимость действовать и принимать соответствующее решение, человек далеко не всегда переходит к его реализации. Объяснение подобного рода явлений связывают с проявлением личностью воли [10]. Традиционно принято рассматривать волю во взаимосвязи с ее основной функцией – сознательным регулированием поведения и деятельности в затрудненных условиях при помощи волевого усилия. Воля соотносится со всем сознанием человека как одна из форм отражения действительности, функцией которой является саморегуляция активности человека в затрудненных условиях жизнедеятельности. Она представляет собой сложное психическое явление. К указанному психологическому феномену относят волевые процессы (обладающие динамичностью, подвижностью, стадийностью), волевые состояния, а также волевые свойства личности. Последние представляют собой относительно постоянные, независимые от данной ситуации атрибуты личности, выражающие ее способности и умения преодолевать трудности (настойчивость, решительность, самообладание, смелость, инициативность и др.). Волевые свойства являются непременным компонентом характера личности.

Ссылаясь на ряд исследований в области психологии воли, можно выделить два основных подхода к ее рассмотрению в отечественной и зарубежной психологии: мотивационный и регуляционный [10]. Мотивационный подход к изучению воли характеризуется тем, что ориентирован на ее побудительную функцию и мотивационные составляющие. Предполагается, что силу воли определяет собственно сила мотива. Так, в русле мотивационного подхода к исследованию воли Л.С. Выготский включает в структуру волевого акта операцию введения вспомогательного мотива для усиления побуждения к действию необходимому, но слабо связанному с личным желанием человека. Он впервые формулирует мысль о произвольной форме мотивации наряду с другими процессами. Сущность воли ученый видит в овладении собой, своими психическими процессами, в том числе и мотивацией. Л.С. Выготский обращается к системе смысловых образований личности, полагая, что изменение смысла действия меняет и побуждение к нему. Причем стремление к осмыслению действия рассматривается как необходимое условие его выполнения.

Д.Н. Узнадзе полагает, что побуждение к любому действию связано с наличием установки. В импульсивном действии установка определяется актуально переживаемой потребностью, а за волевыми установками скрываются потребности человека как личности.

По мнению С.Л. Рубинштейна, воля относится к побудительной, а не к исполнительной регуляции. Зачатки воли заключены уже в потребностях как исходных побуждениях человека к действию.

Волю как социальное новообразование личности, как высшую психическую функцию в мотивационной сфере, возникающую в результате человеческих потребностей, опосредованных интеллектом, определяет Л.И. Божович . Воля рассматривается с точки зрения разновидности произвольной мотивации. Сущность волевого поведения заключается в способности подчинять его сознательно поставленным целям даже вопреки непосредственным побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных для него в данный момент, но социально значимых целей. Одним из подходов к изучению воли является мотивационный подход ( А. Бэн, В. Вундт, Н. Ах, Т. Рибо, У. Джеймс, К. Левин).

Согласно В. Вундту началом воли выступает эмоция, выражающая себя в сознательной готовности действовать.

У. Джеймс в качестве сущностной характеристики волевой регуляции рассматривал способы преобразования препятствий. Им выделялось пять типов решимости:

1) «разумная решимость» как рациональное прояснение ситуации и отыскание способов поведения, адекватных конкретному случаю; 2) «случайное изменение обстоятельств»; 3) «случайное изменение субъекта», когда субъект игнорирует воспринимаемые им свидетельства о препятствии и продолжает действие; 4) «нравственное изменение человека», основанное на изменении структуры мотивов; 5) «акт воли», за счет которого происходит придание мотиву дополнительной значимости (например, ситуация «дела чести»). Основное значение в акте воли признавалось им за сознанием, которое должно обеспечивать усилие внимания и борьбу с препятствующими фактами [8].

К. Левин утверждает, что поведение личности управляется большим количеством «напряженных систем», которые представляют собой цели, идущие от самого субъекта либо заданные извне. Цели являются не только репрезентацией будущего состояния (когнитивный аспект), но одновременно динамическим выражением каких-либо потребностей личности (мотивационный аспект), хотя полностью к этим потребностям не сводятся; поэтому они получили название квазипотребностей. В зависимости от квазипотребностей он выделяет два типа людей: «действенный» (намеренное действие протекает у этого типа людей как бы само по себе, без сознательного контроля со стороны субъекта) и «мыслительный» (напротив, характеризуется значительным сознательным контролем). К. Левин отождествляет побудительную функцию воли с формированием квазипотребности как механизма побуждения к намеренному действию [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема волевой регуляции поведения человека остается актуальным предметом исследований психологов. В зарубежной психологии одной из наиболее разработанных теорий волевой регуляции является теория контроля за действием Ю. Куля. Автор выделяет два типа процесса реализации намерения в действии — самоконтроль и саморегуляцию. Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС-диспозиция), а к саморегуляции — ориентацией на действие (ОД-диспозиция). Показано, что люди с ОС-диспозицией в целом менее успешно реализуют свои намерения в действии, так как они в большей степени подвержены интерферирующему влиянию со стороны конкурирующих намерений и негативного опыта. Люди с ОД-диспозицией более успешно реализуют свои намерения в действии, так как они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Они лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки.

Анализ литературы свидетельствует о недостаточной изученности проблемы взаимосвязи волевой регуляции и самооценки. Имеются немногочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов. В связи с этим необходимо дальнейшее изучение данной проблемы в рамках специально организованного эмпирического исследования.

#### Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2005. – 688 с.
3. Базылевич Т.Ф. Развитие концепции целостной индивидуальности // Небылицын В.Д.: Жизнь и научное творчество. М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 1996. – 247 с.



4. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших школьников // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 31-38.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
6. Бороздина Л.В. Что такое самооценка // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – С. 99-100.
7. Вилицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45-62.
8. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
9. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. – Мн.: РБПК «Белинкоммаш», 1993. – 99 с.
10. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
11. Карнилова А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 107-114.
12. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 783 с.

**Н.В. РОМАШКО**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## **ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПСИХОЛОГИИ**

Кризисные явления, наблюдаемые в нашем обществе, актуализировали проблему совладающего поведения личности со стрессовыми и другими, порождающими тревогу событиями.

В настоящее время при изучении поведения личности в кризисных и стрессовых ситуациях распространен подход с позиции анализа как защитных механизмов, так и копинг-стратегий. И если защитные механизмы, связанные с бессознательными адаптационными процессами личности, изучены достаточно глубоко, то осознанные стратегии совладания со стрессом, остаются на сегодняшний день наименее изученными.

Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу «coping» – механизмов или «copingbehavior». Копинг понимается как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [1, с. 312].

Проблема «копинга» (совладания) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в.. Сам термин «копинг-стратегия» происходит от английского слова «coping», что означает «совладание». Первоначально понятие «копинг-стратегии» использовалось в психологии стресса и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации.

Обсуждаемый термин успешно существует "на перекрестке" двух выраженных тенденций современной психологии личности, что, по-видимому, и объясняет его широкую распространенность [4].

Во-первых, с освоением отечественными психологами теоретических концептов К. Левина и прежде всего понятия “психологическое жизненное пространство”. В понятии «психологическое жизненное пространство» ключевое место занимает концепт взаимосвязи личности и ситуации. Положение о том что ситуация определяет логику поведения человека требует уточнения. Ситуация влияет на возникновение у человека соответствующей диспозиции. Отсюда важное положение: существует тенденция к некоторой конгруэнтности между личностными диспозициями и

ситуативными стратегиями, приводящая к тому, что люди с определенными типами диспозиций будут выбирать определенные типы социальных ситуаций и определенные стратегии поведения в этих ситуациях [25].

Во-вторых, большее внимание ученых к идеографическому подходу в психологии. Идеографический подход при объяснении поведения человека акцент делает не на параметры ситуации как таковой, а на характеристику восприятия, понимания и истолкование этой ситуации[4].

В настоящее время в зарубежной психологии доминируют следующие подходы к раскрытию феномена копинг-поведения. Представители первого подхода - диспозиционного - рассматривают, существуют ли определенные личностные качества, способствующие лучшему совладанию с трудностями и стили преодоления стресса. К данному подходу относят психоаналитическую модель З. Фрейда, измерение черт личности и выделение стилей совладающего поведения как устойчивых индивидуальных особенностей и особенностей личности как предикторов преодоления стресса [3].

Второй - ситуационный, или динамический, подход сосредоточен на процессе совладания со стрессом и изучении специфических стратегий, которые изменяются в соответствии с изменением конкретных ситуаций. В данном случае рассматриваются более подвижные и изменчивые ситуационно обусловленные факторы, которые определяют " выбор копинг-стратегий. К ситуационному подходу относятся транзакционная теория стресса и копинга Р. Лазаруса, изучение специфических стрессовых ситуаций, например, конфликтных. Р. Лазарус считает, что не столько личность индивида, сколько сама стрессовая ситуация определяет стиль совладания со стрессом. Представители данного подхода считают, что стратегия совладания реализуется в виде широкого диапазона динамических реакции на различные стрессовые ситуации. Р. Лазарус и С. Фолкмак рассматривают совладание как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются с точки зрения соответствия ресурсам индивида [4].

Третий подход - интегративный. Представители данного подхода рассматривают личностные и ситуационные факторы как предикторы, влияющие на выбор копинг-усилий. Копинг в данном случае выступает одним из аспектов способностей человека, который вместе с ресурсами служит преобразованию ситуации, устранению угрозы [3; 4].

На предпочтение способов совладания влияют индивидуально-психологические особенности: темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенности локуса контроля, направленность характера. Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации ставится в зависимость от степени самоактуализации личности — чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее он справляется с возникшими трудностями. Согласно этому положению, встречающиеся в жизни человека препятствия имеют своим источником не только внешние (специфику среды), но и внутренние (индивидуальные предпосылки) условия. Как защитные, так и совладающие стили реагирования связаны с установками и переживаниями, отношением к себе и другим, со структурой жизненного опыта, то есть с когнитивными, эмоциональными и поведенческими уровнями иерархической структуры психики.

Многие исследования показывают, что способ совладания со стрессом в повседневной жизни влияет на наше психическое состояние и является важным фактором результативности преодоления стресса.

Литература по копингу насыщена множеством моделей диапазона возможных стратегий. Как правило, изучая копинг-стратегии исследователи использовали модель Folkman&Lazarus, копинг модель Hall и другие [8]. Поскольку интерес к копинг-стратегиям возник в психологии относительно недавно и из-за сложности самого феномена совладания с трудностями, исследователи ещё не пришли к одной единой классификации копинг-поведения.

Согласно Lazarus, копинг, определяется как непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные и превышающие ресурсы человека. Копинг состоит из мыслей и поведения, которые человек использует, чтобы справляться с требованиями окружающей среды. Копинг, в этой модели, просматривается как наличие двух производных: регулирование эмоций отчаяния, названный "факусируемый на эмоции копинг" и управление проблемой, которая вызывает отчаяние, названный "фокусируемый на проблеме копинг". Проблемно-фокусированные и эмоционально-фокусированные копинг-стратегии используются одновременно человеком, но часто одни из них преобладают. Проблемно-фокусированный копинг включает активную поведенческую стратегию преодоления стресса, в то время как эмоционально-фокусированный - включает аффективный / познавательный копинг[8].

Модель разрешения профессиональных и семейных конфликтов, разработанная Hall, также используется исследователями при изучении копинг - стратегий. Hall утверждал, что большинство исследований до настоящего времени сосредоточилось на природе конфликта, а не на том, как люди справляются с конфликтом. Он выделил три типа копинг-стратегий. Первый, структурное ролевое переопределение, включает активную работу с ролевыми отправителями, который направлен на изменение имеющихся ролевых требований. Второй тип копинг - стратегий был персональным ролевым переопределением, который включает познавательное изменение собственного восприятия ролевых требований. Третий тип стратегий – характерное ролевое поведение, включает просто попытку выполнить все существующие ролевые требования. Первая стратегия - поведенческая стратегия, которая является внешней персонажу, в то время как вторая и третья стратегии требуют, чтобы персонаж достиг внутренних, или познавательных/эмоциональных договоренностей [8].

Другими исследователями предлагались похожие классификации копинг-стратегий. Так, например, Моос и Шеффер выделяют три стратегии: сфокусированная на оценке; сфокусированная на проблеме; сфокусированная на эмоциях.

Серьёзное внимание уделяется изучению связи копинг-стратегий, которые применяет индивид, с его эмоциональным состоянием, успешностью в социальной сфере и т. д. При этом копинг-стратегии оцениваются с точки зрения их эффективности / неэффективности, а за критерий эффективности принимается понижение чувства уязвимости к стрессам [4].

Так, например, получены данные, что копинговые реакции, фокусированные на проблеме (например, попытка изменить что-то в стрессовых взаимоотношениях с другим человеком или между другими людьми в своем социальном окружении) связаны с более низкими уровнями отрицательных эмоций в стрессовых ситуациях, которые воспринимаются как контролируемые. Кроме того, применение проблемно-фокусированных копинг-стратегий отрицательно связано с проблемами в поведении и социальными проблемами. Напротив, частое использование эмоционально-фокусированного копинга связано с более серьёзными проблемами в поведении, а также с большим количеством симптомов тревожности и депрессии [7].

Такие стратегии, как поиск социальной поддержки, агрессивный копинг (например, вербальная/физическая агрессия для того, чтобы решить проблему или выразить чувства), отрицание также связаны с компетентностью и способностью к адаптации [7].

Положительной оценки заслуживает такая стратегия, как активное решение проблем. Так, было показано, что люди, способные к активному решению проблем, демонстрируют большую легкость в адаптации [7].

Экспериментальные исследования предоставляют различные данные относительно того, как оценивать такую стратегию, как избегающий копинг (избегание стрессовых мыслей или ситуаций на поведенческом и когнитивном уровне). С одной стороны, он связывается с более высоким уровнем депрессии, сложностями адаптации [7].

Избегающий копинг положительно связан с социальной успешностью в том случае, когда стрессовая ситуация является неконтролируемой и когда избегание помогает предотвратить разрастание негативной ситуации. Кроме того, исследователи предполагают, что избегающий копинг может быть полезен в ситуациях непродолжительного стресса, но в случае длительных стрессовых ситуаций избегание расценивается как неадаптивная реакция.

Неоднозначно оценивается и такая копинг-стратегия, как «позитивная переоценка ситуации». С одной стороны, придание проблеме позитивного значения уменьшает стресс и служит эмоциональному приспособлению к нему; с другой стороны, изменение отношения отвлекает от решения конкретных практических проблем. Тем не менее, представляется, что стратегия позитивной переоценки может быть эффективна в ситуации, когда субъект не может контролировать результат.

Стратегии, направленные на решение проблем, в общем, являются более эффективными, чем стратегии, назначение которых — совладание с отношением индивида к проблеме. Исследования также свидетельствуют, что применение сразу нескольких способов совладания более эффективно, чем выбор только одного конкретного способа реагирования на ситуацию. Эффективность копинг-стратегий зависит как от самой реакции, так и от контекста, в котором эта реакция осуществляется. Копинг-стратегии, неэффективные в одних ситуациях, могут оказаться вполне эффективными в других; например, стратегии, неэффективные в ситуации, которая неподконтрольна субъекту, могут быть эффективны в ситуациях, которые субъект способен контролировать и изменять в желаемую сторону.

В рамках проблемы гендерных различий в копинг – стратегиях проводились разные исследования.

Баканова А.А. в своей работе «Экзистенциальный контекст преодоления кризисных ситуаций в зрелом возрасте» отмечает, что в целом совладание со стрессом имеет у мужчин и женщин общие закономерности, возможно, обусловленные культурно и социально и проявляющиеся в частом использовании копинг - стратегий когнитивной сферы, что говорит о тенденции рационально перерабатывать сложившуюся ситуацию. Интересно, что женщины в большей степени, чем мужчины используют такие стратегии, как «религиозность», «эмоциональная разгрузка» и «покорность/безнадежность». В поведении же мужчин чаще встречаются стратегии «самонаблюдение», «придание смысла» и «подавление эмоций». Мужчины и женщины испытывают наибольшие трудности в использовании эффективных копинг - стратегий эмоциональной сферы, так как такие стратегии, как «подавление эмоций», «самообвинение» или «безнадежность» - наиболее деструктивно сказываются на психологическом здоровье личности. Женщины более эмоционально реагируют на кризисные ситуации и субъективно выше оценивают силу своих переживаний, чаще

прибегают к внешней помощи для их разрешения и дольше воспринимают ситуации как окончательно неразрешенные. Мужчины, наоборот, в кризисе пытаются контролировать свои эмоции, опираться в разрешении проблемы на собственные ресурсы и более решительно справляться с возникшими трудностями, не оставляя их на будущее.

По результатам других исследований можно сказать о том, что для мужчин и женщин разрешение экзистенциальных проблем является мощным внутренним ресурсом для преодоления кризисных ситуаций, помогающим выбирать эффективные копинг - стратегии и успешно справляться с жизненными трудностями. Причем, успешно справиться с кризисными ситуациями мужчинам помогают такие копинг - стратегии, как сотрудничество со значимыми людьми, обращение за помощью и альтруизм, а женщинам - сохранение самонаблюдения, придание происходящим событиям смысла и оптимизм [2].

В другой своей работе Баканова А.А. отмечает, что специфической особенностью девушек является глубокое эмоциональное проживание кризисной ситуации и умение увидеть в ней смысл. Девушки, сталкиваясь с кризисом, углубляются в его переживание и осмысление, в результате чего становятся способными обращаться к экзистенциальным аспектам трудных жизненных обстоятельств, наделять их особым смыслом. Специфической же особенностью юношей является стремление снижать эмоциональную значимость кризисной ситуации за счет ухода от ее глубокого осознания. Юноши теряются, сталкиваясь с кризисом, оказываются слишком захвачены негативными переживаниями, что заставляет их в итоге уходить от осознания своих переживаний [2].

Чехлатый Е.И. в своих исследованиях отмечает, что в распределении предпочитаемых копинг - стратегий поведения у мужчин и женщин с невротическими расстройствами есть много общего. Вместе с тем, мужчины отдают большие предпочтения «Планированию решения проблемы», чем «Поиску социальной поддержки», тогда как женщины, напротив, больше предпочитают стратегию «Поиск социальной поддержки», чем «Планирование решения проблемы». Мужчины более склонны использовать стратегию «Положительная переоценка», чем «Бегство-избегание»; у женщин установлены обратные соотношения [ 5].

Говоря о полоролевых стереотипах реагирования на стресс, G. Blanchardfield и D. Seek отмечают, что женщины (и фемининные мужчины) склонны, как правило, защищаться и разрешать трудности эмоционально, а мужчины (и маскулинные женщины) – инструментально, путем преобразования внешней ситуации [4].

Исследования Шепелевой Е.А. продемонстрировали, что у девушек сильнее выражена стратегия «Эмоциональное реагирование», а у юношей – «Бездействие» [6].

Результаты исследования гендерных различий свидетельствуют о том, что у юношей активное преодоление трудностей связано с лидерскими качествами, а у девушек – с выраженностью у них отзывчивости и эмпатии. От юношей, как правило, ожидают более активного поведения, прямых попыток разрешить проблему, в том числе и в общении со сверстниками, в то время как в девушках традиционно ценится скромность и умение завоевать расположение с помощью «обходных путей» [ 6].

В целом можно сделать вывод, что мужчины и женщины по-разному реагируют на стресс и используют копинг стратегии в соответствии с доминирующим в обществе гендерным стереотипом ролевой функции: женщины больше фокусируются на

межличностных и эмоциональных аспектах ситуации, в то время как мужчины концентрируются на концепциях решения проблемы.

В заключение хотелось бы отметить, во-первых, связь копинг-стратегий со стилями поведения личности во внешнем конфликте, во-вторых, копинг-стратегии поведения являются основой психологических защит в конфликтной ситуации, в-третьих, копинг-стратегии во многом зависят от основных психологических типов личности.

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.:Мысль, 1994. – 25 с.
2. Баканова, А.А. Экзистенциальный аспект преодоления кризисных ситуаций в юношеском возрасте /А.А. Баканова // Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2002. – С. 82–84.
3. Коломейцев, Ю.А., Корзун, С.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совпадающему поведению) // Ю.А. Коломейцев, С.А. Корзун // Проблемы управления. – 2010. – № 2. – С. 226 – 229.
4. Нартова-Бочавер, С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. –1997. – №5. – С. 20 – 30.
5. Чехлатый Е.И. Совладающее поведение у больных невротами, лиц с преневротическими нарушениями и в социальных группах повышенного риска нервно-психических расстройств: автореф. дисс. д-ра мед.наук: 19.00.04, 14.00.18 / Чехлатый Евгений Иванович; ГУ СПб НИПНИ им. В.М.БехтереваРосздрава. – СПб. 2007. – 58 с.
6. Шепелева С.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг – стратегиях у современных российских подростков / Гордеева Т.О., Шепелева С.А.// Вестник МГУ, серия 14. Психология. – 2006. – №3. – С.78 – 85.
7. Копинг-стратегии. Материал из Википедии. [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Coping/> – Дата доступа: 10.09.2012
8. Margaret, B. Neal and Leslie B. Hammer «Dual-Earner Couples in the Sandwiched Generation: Effects of Coping Strategies Over Time» The Psychologist-Manager Journal 12: 205–234, 2009.

### В.В. РУСАКЕВИЧ

БГПУ им. М. Танка  
г. Минск, РБ

## ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ «ОБРАЗА Я» В БЕЛОРУССКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В жизнедеятельности человека огромное место занимает и решающую роль играет его самосознание, ведущая сторона его сознания. Способность к самосознанию - исключительное достояние человека, который осознает себя как субъект сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе. А.Г. Спиркин определяет самосознание как «...осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание - конституирующий признак личности...» [5, 124]. Итоговым продуктом процесса самосознания является динамическая система представлений человека о самом себе («Образ-Я»). Развитие «Образа Я» является самым главным процессом в жизни человека. Открытие такого феномена как образ собственного «Я» ознаменовало собой прорыв в психологии и области исследования творческой личности. От реальности сформированной в картине самого себя, зависят те успехи или неудачи которые произойдут с человеком в жизни. «Образ Я» - это психическая и духовная картина самого себя, сложившееся у человека, - ключ к его личным качествам и поведению. Выработка адекватного, реалистического представления о самом себе

наделяет человека новыми способностями и талантами. Образ «Я» — это представление человека о себе самом. Оно не всегда выражено словами, чаще — это что-то вроде внутренней картинки. В ней присутствуют зрительные, телесные и звуковые образы, чувства, отдельные фразы. Человек вообще редко думает о себе словами. Он себя представляет, ощущает, переживает. Психология образа собственного «Я» открывает свет на концепцию позитивного мышления.

«Образ Я» - наиболее популярная личностная структура в современных исследованиях зарубежных психологов, однако к настоящему моменту в отечественной психологии начинает формироваться круг единомышленников по данной проблематике.

Особую актуальность в последнее время приобретает изучение содержательных характеристик и структуры образа Я. Специфика образа Я заключается в том, что он является структурным компонентом самосознания. Учет особенностей представлений личности о себе важен для прогнозирования ее реального поведения.

Проблемой самосознания и образа Я занимались белорусские психологи: Л.Н. Рожина, С.И. Коптева, С.А. Месникович и др.

Л.Н. Рожина в работе: «Художественное познание и развитие личности старшеклассника» определяет содержание образа Я как совокупность Я-суждений: - суждения о физическом Я; - суждения о личностных особенностях; - суждения об особенностях своего внутреннего мира; -суждения о качествах и свойствах, отличающих субъекта от других – дифференцирующая образующая образа Я.

Л.Н. Рожина указывает на значимость опыта художественного познания человека, влияние которого сказывается на расширении зоны самоотражения; выделении широкого репертуара качеств с адекватной их вербализацией; дифференциации обобщенных и ситуативно проявляющихся качеств, повышении уровня обобщенности знаний о себе; изменении значимости для личности различных аспектов знаний о себе; расширении и углублении знаний о себе как субъекте общения. Обогащение содержания образа Я выражается не только в психологических знаниях, но и в эмоционально-оценочных суждениях, изменении отношения к себе, а так же в сознании ими своей индивидуальности и неповторимости. Л.Н. Рожиной в ходе преобразующего эксперимента при реализации воздействий, направленных на обогащение и углубление опыта художественного познания человека, была подтверждена возможность значительного изменения у учащихся старших классов образа реального и идеального Я. [3]

С.И. Коптева подтвердила, что развитие основных содержательных характеристик самопознания студентов детерминировано посредством художественной перцепции. Разработанная и апробированная автором в ходе формирующего эксперимента методика преподавания психологии как учебной дисциплины с широким использованием эмпатического метода, стимулирует процессы идентификации, эмпатии, атрибутирования и рефлексии при постижении художественных текстов, а так же способствует синтезу эмоционального и рационального постижения реальной или предполагаемой действительности. С.И. Коптева конкретизировала положение о том, что использование художественных произведений в курсе психологии восполняет дефицит жизненного опыта, ослабляет защитные механизмы при сравнении себя со значимыми другими и при познании собственной личности и оказывает определенное коррекционное воздействие. [1]

С.А. Месникович в диссертационном исследовании «Развитие нравственных представлений у студентов посредством художественной перцепции» был осуществлен анализ нравственного Я исследуемых, позволивший выделить особенности структуры

представлений о реальном Я и идеальном Я в виде некоторой системы нравственных характеристик. Данная система может отражать не только избирательность нравственной сферы объекта, но и устойчивые единицы в его поведении. Автором отмечается ригидность нравственного Я у исследуемых, слабая дифференцированность нравственных и волевых, нравственных и интеллектуальных, нравственных и коммуникативных характеристик в представлении респондентов. К наиболее значимым факторам для исследуемых, рассматриваемые как отражение специфичного паттерна восприятия реального нравственного Я в их представлениях были определены: «Оценка», «Щедрость», «Принципиальность» и «Воспитанность». Согласно результатам исследования, проведенного С.А. Месникович, не обнаружено различий в описании нравственного Я у студентов разных факультетов. Обучающий эксперимент в естественных условиях вузовского обучения, направленный на развитие нравственной сферы приводит к изменениям в нравственных качествах. [2]

В статье Л.Н. Рожиной и И.М. Гончарик «Ментальные репрезентации эмоционального Я у старшеклассников» определяют содержание характеристик ментальных репрезентаций эмоционального Я учащихся различных видов общеобразовательных учреждений. Большинство испытуемых при описании своего эмоционального Я особое внимание уделяют указанию переживаемых ими эмоций, а также чувств и настроений. Специфика представленности эмоционального Я у испытуемых характеризуется наличием специфичных для них смысловых единиц, имеющих различные уровни частотности. Авторы утверждают, что содержательные характеристики ментальных репрезентаций эмоционального Я могут быть описаны посредством психосемантических методов актуализации значений и значимости эмоционального Я для старших подростков. В статье особое значение уделяется значимости развития эмоциональной сферы испытуемых для адекватного содержания ментальных репрезентаций их эмоционального Я. [4]

«Образ Я» не просто продукт самосознания, но важный фактор детерминации поведения человека, которое во многом определяет направление его деятельности, поведение в ситуации выбора, контакты с людьми. Так совместно Л.Н. Рожиной и аспиранткой В.В.Русакевич было проведено исследование, направленное на изучение образа Я студентов разных профилей образования. По результатам исследования можно говорить о том, что представления о себе могут относиться к разным сферам проявления человека (социальное Я, физическое Я, деятельностное Я, рефлексивное Я, экзистенциальное Я, эмоционально-оценочное Я, перспективное Я). Все представленные Я уживаются в человеке одновременно. Однако, в зависимости от профиля обучения у студентов преобладает одно из центральных Я над другими, что и характеризует разные личности студентов. «Образ Я» играет важную роль в формировании целостной личности студента как будущего специалиста. Представление о самом себе должно быть согласованным и адекватным.

В исследованиях белорусских психологов, занимавшихся проблемой «Образ Я», экспериментально доказана значимость опыта познания самого себя. Зная внутреннюю картину человека, можно скорректировать определенные качества. Художественное познание человека является центральным звеном обогащения содержания образа Я, формирования адекватного внутреннего образа самого себя, развитие содержательных характеристик самопознания и развитие личности в целом.

#### Литература

1. Коптева, С.И. Развитие самопознания личности посредством художественной перцепции: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С.И. Коптева. – Минск, 1997.
2. Месникович, С.А. Развитие нравственных представлений у студентов посредством художественной перцепции: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Месникович. – Минск, 2002.



3. Рожина, Л.Н. Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника/ Л.Н. Рожина. – Минск, 1993.-147 с.
4. Рожина, Л.Н. Гончарик, И.М. Ментальные репрезентации эмоционального Я у старшеклассников // Адукацыя і выхаванне. – 2011. - № 7. – с.39 – 46.
5. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1992. – 303 с.
6. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 284 с.

**М.П. СУЛИМА**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## **МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Современная психологическая наука в полной мере подошла к пониманию необходимости изучения сложнейшего комплекса нравственных и духовных составляющих психологии человека. Особую актуальность, данная проблематика приобретает в условиях современной социальной ситуации, характеризующейся своеобразным кризисом личности, который проявляется как кризис духовности, нравственности, возникший вследствие утраты личностью ценностей базовой культуры.

Мораль реализует регулятивную функцию, обеспечивая внутреннюю, достаточно стабильную систему жизненных принципов, определяющих наши жизненные выборы. С проблемой морального выбора тесно связана проблема моральных ориентаций. Моральные ориентации – это базовый элемент нравственного сознания, обеспечивающий общую направленность поведения индивидов, социально значимый выборами целей, ценностей, способов регуляции поведения, его форм и стиля [4].

Особый интерес проблема моральных ориентаций на современном этапе общественного развития приобретает применительно к молодёжи. Молодёжь является наиболее чувствительной ко всякого рода переменам частью общества. В этот период у молодых людей формируется критическое отношение к существующим моральным нормам старшего поколения, психологии общества в целом. Моральные ориентации — это интериоризированная личностью мораль социальных групп.

Факторы, условия и закономерности морального развития человека на разных возрастных этапах, в том числе и подростковом, вызывали и вызывают интерес у многих ученых, среди которых такие, как Ж.Пиаже, Н.Айзенберг, Л.И.Божович, С.Г.Якобсон, А.И.Подольский, С.В. Молчанов и др.

Традиционным для психологии морального развития, считается выделение двух основных принципов, выделяемых для обоснования морального выбора: принцип справедливости (ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания), принцип заботы (основанный на сочувствии и сопереживании другому человеку) [5]. Данные принципы сформировались на базе основных подходов к проблеме морального развития: эволюционного, представителями которого являются Д.Кампбелл, Р.Дикинз; психоаналитического, который развивали З.Фрейд, А.Фрейд и Эриксон, поведенческого, в рамках которого работали Г.Айзенак, Б.Скиннер, А.Бандура, социально-психологического разработанного Д.Хомансоном. Когнитивистский подход представлен в работах Ж.Пиаже, интегративный был разработан Д.Кребсом и Н.Айзенбергом.

Эволюционный подход основывается на предположении о том, что существует

наследственная генетическая предопределенность морального поведения, как поведения, которое направлено на заботу о ближнем, ради сохранения вида. Эволюционисты утверждают, что альтруизм по отношению к близким родственникам был выбран как модель поведения в ходе эволюции для увеличения шансов выживания общих генов. Таким образом, можно объяснить тот факт, что в первую очередь мы оказываем помощь своим близким людям, а лишь затем незнакомым людям.

В психоаналитическом подходе проблема морального развития рассматривается не как самостоятельная, а как важный элемент процесса адаптации ребенка к нормам и требованиям общества в процессе социализации. Моральные нормы понимаются как неизбежные для принятия требования реальности вследствие зависимости ребенка от общества.

В поведенческом подходе при изучении морального развития ребенка внимание обращено на моральное поведение, рассматриваемое как реакция организма на воздействие стимулов. Моральное сознание является условным рефлексом, который побуждает появление беспокойства и тревоги у индивида в ответ на конкретные ситуации или действия. Так, ребенок подвергается наказанию, если он нарушает общественные нормы поведения, вследствие чего поведение в данной ситуации, приведшее к наказанию, ассоциируется со страхом и болью. Б.Скиннер также утверждал, что поведение ребенка определяется подкреплением, поэтому положительное систематическое подкрепление за желательное поведение ведет к закреплению моральных норм.

В социально-психологическом подходе наиболее значимыми являются теория социального обмена и теория социальных норм. Теория социального обмена Дж.Хоманса представляет механизм взаимовыгодного обмена как основу морального поведения, где личный интерес мотивирует поведение. Причинами просоциального поведения и следования моральным нормам признаются стремление приобрести новый опыт; интересы карьеры; стремление к социальной адаптации и одобрению группы; защита своего Я и уменьшению чувства вины; укрепление чувства собственного достоинства и уверенности в себе; стремление к реализации принятых ценностей.

В когнитивно-структуралистском подходе моральное развитие ребенка признается обусловленным развитием структур операционального интеллекта (Ж.Пиаже, Л.Кольберг). Теория развития морального сознания была создана Ж.Пиаже в 1932 году и явилась основой для когнитивно

ижеP2P1932 ЗодуP8POвиласьP>сновойP4ляP:огнитивноPЗенетическогоP?одходаЮ генетического подхода. Исходным постулатом теории Ж.Пиаже стало положение о том, что уровень развития мышления определяет уровень развития моральных суждений ребенка. Пиаже выделил три аспекта справедливости, каждый из которых преимущественно характерен для определенного возраста: 1. имманентная справедливость (представление о неизбежности санкций при нарушении нормы) (6-9 лет); 2. ретрибутивная справедливость (10-12 лет); 3. дистрибутивная справедливость (представление о том, что наложение санкций должно учитывать обстоятельства)

Наиболее общая теория морального развития личности, охватывающая весь ее жизненный путь, принадлежит американскому психологу Л. Кольбергу. Развивая выдвинутую Ж. Пиаже идею, что эволюция морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Кольберг выделяет в этом процессе несколько фаз, каждая из которых соответствует определенному уровню морального сознания. Данные стадии были выделены на основе принципа справедливости, включающего эквивалентность и компенсацию как операции, обеспечивающие механизм уравнивания общественной жизни. «Доконвенциональному уровню»

соответствуют стадии: когда ребенок слушается, чтобы избежать наказания, и когда ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды (послушание в обмен на получение каких-то конкретных благ и поощрений).

«Конвенциональной морали» соответствуют стадии: когда ребенок движим желанием одобрения со стороны «значимых других» и стыдом перед их осуждением и — установка на поддержание определенного порядка и фиксированных правил (хорошо то, что соответствует правилам). «Постконвенциональная мораль» переносит моральное решение внутрь личности. Она открывается стадией, когда подросток осознает относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, усматривая таковое в принципе полезности. На следующей стадии релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, соответствующего интересам большинства. Лишь после этого формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью, безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям. Кольберг ставит вопрос о существовании еще более высокой стадии, когда моральные ценности выводятся из более общих философских постулатов. Однако этой стадии достигают, как он считает, немногие. Достижение индивидом определенного уровня интеллектуального развития Кольберг считает необходимой, но не достаточной предпосылкой соответствующего уровня морального сознания, а последовательность всех фаз развития универсальной.

Альтернативой нормативному когнитивному подходу стал эмпатийный подход К. Гиллиган, где основополагающим является принцип заботы - эмпатическая ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека. Автор исходит из положения о существовании устойчивых типов моральной ориентации, обусловленных социальными установками личности, и определяет эти типы как нормативный (установка на соблюдение принципа справедливости и прав всех людей) и эмпатийный (установка на заботу и реальное благополучие конкретных людей). Типы моральной ориентации в значительной степени связаны с гендерными различиями. Нормативный тип в большей степени характерен для мужчин, эмпатийный для женщин. Решение моральных дилемм осуществляется в рамках моральной ориентации, что и объясняет соотношение и, в частности, «разрыв» в решении и обосновании гипотетических и реальных дилемм.

По мнению К. Гиллиган, для женщин характерны три уровня морального развития: 1) самозабоченность (ориентация только на тех, кто способен удовлетворить ее собственные потребности); 2) самопожертвование (собственные желания исполняются только после удовлетворения потребностей других людей); 3) самоуважение (решение об ориентировке на свои потребности или потребности другого принимается на основе осознанного самостоятельного выбора) [28]. Соответствие названных уровней уровням развития морального сознания, выделенным Л. Кольбергом, отражает общую логику морального развития личности в различных системах координат - справедливости и заботы. Новизна подхода К. Гиллиган заключается в единстве рассмотрения намерений и результата морального действия личности.

Анализ зарубежных теоретических подходов в психологии морального развития позволяет выделить два основных принципа, лежащих в основании морального выбора: принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания (моральные суждения, моральное мышление) (Ж. Пиаже, Л. Кольберг) и принцип заботы, сфокусированный на сочувствии и сопереживании другому человеку (К.

Гиллиган). Соответственно можно говорить о морали справедливости и морали

заботы, различающихся по следующим позициям.

Определение человека в обществе либо как автономной системы, либо как субъекта в системе взаимосвязанных отношений. Мораль справедливости рассматривает человека как автономную систему, взаимодействующую с другими людьми по принципу реципрокности, основанному на взаимных обязательствах, обязанностях и ролях. Мораль заботы принимает модель единства человека в системе его взаимоотношений с другими людьми, где ориентировка в ситуации морального выбора неразрывно связана с контекстом отношений, а сам выбор понимается как принятие решения об оказании помощи другому.

Определение моральной проблемы. Для морали справедливости это ситуация конфликта интересов индивида и других людей, или индивида и общества, разрешаемая на основе принятых правил и стандартов. Мораль заботы рассматривает моральные проблемы как ситуации общения и сотрудничества, требующие оказания помощи.

Существенные условия решения моральной дилеммы. Мораль справедливости предполагает ориентацию на содержание ролей и обязанностей участников моральной коллизии, социальные стандарты поведения, нормы и правила, основанные на реципрокности. Мораль заботы задает ориентацию на взаимоотношения и личностное благополучие участников дилеммы, исходит из приоритета предотвращения ущерба.

Критерий оценки принятого решения. Мораль справедливости исходит из обоснованности и аргументированности суждений и принятых решений принятой в обществе системой соглашений. Мораль заботы оценивает последствия принятия того или иного решения с точки зрения благополучия и психологического комфорта всех его участников. Существенный прогресс в изучении генезиса и развития моральной ориентации личности на принцип заботы достигнут в концепции просоциального поведения Н. Айзенберг. Автор фокусирует внимание на развитии альтруизма, который определяет как целенаправленное добровольное поведение в пользу другого человека, реализующее принцип заботы и не мотивированное наградой или наказанием. Стремясь интегрировать достижения когнитивной психологии, бихевиоризма и исследований эмоционального фактора морального поведения, Н. Айзенберг рассматривает любой акт просоциального поведения с точки зрения соотношения когнитивного и эмоционального компонентов. Несмотря на общее признание роли эмоциональной составляющей в альтруистическом поведении существуют разные точки зрения в вопросе о том, что, именно — эмпатию, симпатию или дистресс — следует считать ключевой эмоцией. По мнению Н. Айзенберг, оптимальным регуляторным механизмом альтруистического поведения является симпатия, в то время как М. Хоффман, основываясь на экспериментальных данных, отдает первенство эмпатии. Действительно, с возрастом и по мере преодоления эгоцентризма связь эмпатии и альтруистического поведения становится все более очевидной [5].

В отечественной психологии, развивая тезис Л.С.Выготского о социальном характере психики ребенка, отечественные психологи рассматривают нравственное развитие как присвоение ребенком моральных норм, их обобщение и присвоение, и превращение во внутренние «моральные инстанции», реализуемые в нравственном поведении.

Л.И. Божович выделяет в процессе морального развития специальные функциональные системы, составляющие его суть на каждом возрастном этапе. Нравственное развитие рассматривается как формирование и становление положительных черт личности в ходе формирования нравственных действий, ориентированных на образец поведения взрослого, как процесс усвоения заданных

обществом образцов поведения в ходе активной деятельности ребенка и его общения со взрослыми и сверстниками, в результате которого эти образцы становятся внутренними регуляторами (мотивами) поведения [1] .

По мнению Б.С. Братуся, психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии. «Важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для неё способ отношения её к другому человеку, другим людям и соответственно к самому себе» [2, с.8]. Исходя из этого Б.С. Братусь выделил в структуре личности несколько уровней:

эгоцентрический - он определяется преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу.

группоцентрический - человек, стоящий на этом уровне, идентифицирует себя с какой-либо группой, и отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет.

просоциальный, или гуманистический - человек данного уровня за каждым человеком подразумевает самоценность и равенство его в отношении прав, свобод и обязанностей.

духовный, или эсхатологический - человек начинает осознавать и смотреть на себя и другого не как на конечные и смертные существа, но как существа особого рода, связанные, соотносимые с духовным миром. Это уровень, в пределах которого решаются субъективные отношения человека с Богом. О нравственности, по мнению Б.С. Братуся, можно говорить только начиная с гуманистического уровня развития нравственного сознания

В настоящее время отечественные исследователи всё больше обращаются к результатам зарубежных исследований морального развития и моральных ориентаций. Исследования С.В. Молчанова, Т.В. Корниловой исходят из положения о сочетании морали заботы и морали справедливости при осуществлении морального выбора. Принцип справедливости ориентируется на когнитивные составляющие морального сознания, а принцип заботы основывается на сочувствии и сопереживании другому человеку. И мораль справедливости, и мораль заботы предполагают эмоциональные составляющие принятия решения. Но если в рамках морали заботы эмоциональные отношения всегда конкретны и связаны с уникальными личностными характеристиками участников дилеммы, то мораль справедливости рассматривает моральный выбор как абстрактную ситуацию вне учета конкретных отношений конкретных участников [5,6].

Рассмотренные теоретические подходы к проблеме морального развития, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, указывают на сложность процесса моральной социализации и требуют чёткого определения концептуальных и методических основ эмпирического исследования моральных ориентаций личности.

В осуществляемом нами эмпирическом исследовании проводится изучение моральных ориентаций подростков в рамках различных религиозных конфессий. Ведь нельзя отрицать, что представления об «идеале» человека, с моральной точки зрения в религиях различно, в некоторых из них поощряется смирение и послушание, в других – активность и мысль о том, что человек сам творец своего счастья.

#### Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович; М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
2. Братусь, Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. - 1993. - №1. - С. 6- 13.
3. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. - 1997. - №5. -

С. 3 - 19.

4. Бушелева, Б.В. Моральная ориентация и ее место в структуре социальной активности // Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся/ Б.В.Бушелева. - М.: Педагогика, 1988. - 267 с.

5. Молчанов, С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию / С.В. Молчанов // Вестник МГУ. - Серия 14. Психология. - 2011. - №2. - С. 59 - 72.

6. Молчанов, С.В. Развитие морально-ценностной ориентации личности как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс]. — 2013.

## **В.И. ФИЛИПОВИЧ**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

### **ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПОНИМАНИИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ**

Одним из сложных и противоречивых феноменов современной психологии можно назвать психологические защиты. Исследователи (М.В. Богданова, Л.В. Мазурова, Э.И. Киршбаум, И.М. Никольская и др.) сегодня сообщают о недостаточном понимании защитных механизмов личности, несмотря более чем на столетнюю историю их изучения.

Цели нашего теоретического исследования:

1. Обнаружить существующие противоречия в понимании феномена психологической защиты личности.

2. Объяснить данные противоречия и интегрировать идеи, существующие в современных исследованиях психологических защит.

Концепция личности, выдвинутая З. Фрейдом, предполагает наличие динамических границ между компонентами личностной структуры. Динамика взаимодействия этих компонентов конфликтна по своей природе и сопровождается чувством тревоги. Психологические защиты – механизмы психики, действующие на этих границах и снижающие уровень тревоги. Защитная деятельность Я, как она понимается в психоанализе, сложна по своей природе и имеет четко структурированный онтогенез. Нарушения развития приводят к неправильной работе защит, их деструктивная деятельность проявляется в психопатологических симптомах. Современный психодинамический подход рассматривает психологические защиты как механизмы не только внутри-, но и межличностной динамики, не только нарушенной, но и здоровой психики (К. Хорни, Н. Мак-Вильямс). В концепциях других направлений деятельность психологических защит понимается как позитивно: сохранение устойчивости представлений о мире и о себе (К. Роджерс), так и негативно: нарушение аутентичности (Ф. Перлз).

Определение феномена психологических защит в постсоветском научном пространстве в большинстве случаев связано с конкретизацией источника угрозы, а именно с наличием конфликтной, стрессовой или травматической ситуации, которая нарушает адаптацию личности. Защитные механизмы призваны ограждать сферу сознания «от неприятных, травмирующих переживаний» [1, с. 82]. Механизм психологических защит рассматривается в когнитивном аспекте как динамика информационных процессов восприятия (В.А. Ташлыков, И.В. Тонконогий). Данная линия исследований приводит к пониманию деятельности защит в связи со смысловыми отношениями личности. Впервые идею такого соотношения выдвигает В.Ф. Бассин. Главной потребностью человека называется потребность в упорядоченности мира. Основным травмирующим фактором, от которого ограждают защиты, становится «неопределенность объективных ситуаций, при которой никакое прогнозирование предстоящего и соответственно никакая выработка устойчивой линии поведения невозможны» [4, с. 83]. Дальнейшие исследования конкретизируют цель деятельности защит: сохранение устойчивости мировосприятия (М.В. Богданова), устоявшейся Модели мира (Р.М. Грановская, И.М. Никольская). В негативном смысле деятельность защит понимается как процесс

сохранения устаревшей докризисной смысловой системы. Установление нового смыслового соотношения Я с изменившейся жизненной ситуацией затрудняется (А.А. Ильясов).

Итак, исследователи различных школ при попытке однозначно определить понятие психологической защиты сталкиваются со значительными сложностями, приходят к пониманию противоречивости данного психологического феномена. Защиты проявляют свою патологическую функцию, нарушают нормальные отношения человека с миром, искажают информацию вплоть до дезадаптации, одновременно обеспечивают «здоровую творческую адаптацию» [3, с. 131]. Исследователями разрешается данное противоречие посредством принятия иерархических или системных решений относительно организации психологической защиты. При этом понимается, что каждый из защитных механизмов, в зависимости от ситуации может проявляться на адаптивном, зрелом, взрослом уровне, но также и на деструктивном, патологическом уровне (Н. Мак-Вильямс, Р.М. Грановская, И.М. Никольская). Либо же в рамках целостной системы психологической защиты выделяют патологические и адаптивные формы защитных механизмов. Рассматриваются системоорганизующие факторы: сила Я (Ф.В. Бассин), тип личностной патологии и идентичности (Н. Мак-Вильямс, О. Кернберг), особенности интегральной индивидуальности (Т.А. Выставкаина), «индивидуальный защитный стиль» (О.Н. Арестова, Н.В. Калинина), уровень развития личности (О.Г. Власова). Исследуется соотношение защит с самоактуализацией, с саморегуляционными и самодетерминационными процессами (Т.А. Выставкаина, Н.В. Скиба).

Итак, системные решения относительно организации психологических защит приводят к пониманию связи защитных и самодетерминационных процессов. С одной стороны, защиты создают ресурс устойчивости личности, необходимый для самодетерминации. С другой стороны, самодетерминационные процессы как системоорганизующий фактор модулируют деятельность защитных механизмов личности.

Продуктивным, на наш взгляд, для понимания противоречивой природы защит может стать исследование защитных механизмов в структуре личностного потенциала и в контексте понимания личности «как возможного» (Д.А. Леонтьев). Автор анализирует способы, уровни жизнедеятельности человека и рассматривает в качестве основания такого анализа меру свободы и самодетерминации в жизни человека. Психические защиты жестко детерминируют поведение человека, поэтому их можно отнести к автоматическим поведенческим механизмам. Существует также более высокий, собственно личностный способ «осознанного функционирования». Он «предполагает определенное внутреннее усилие, которое должно постоянно поддерживаться» [2, с. 15], и с помощью которого личность преодолевает базовые закономерности функционирования. Зрелая личность, открытая новым возможностям, осознанно справляется с трудностями там, где ранее была необходима бессознательная защитная активность. Такая личность открыта своим экзистенциальным «недостаткам», обладает мужеством осознать их и способностями использовать их в качестве потенциала для саморазвития и самодетерминации. Личность существует, безусловно, не всегда как тотально рефлексивная, а проявляет самодетерминационную активность в тех своих пространствах, которые она открыла для рефлексивного сознания с помощью экзистенциальных усилий. В самодетерминационных процессах личность преодолевает защитные механизмы. Тем не менее, остаются пространства и отношения, в которых высока активность базовых механизмов функционирования человека. Д. А. Леонтьев вводит тезис «иерархического отношения» между сферой необходимого и сферой возможного. Различные личностные проявления находятся, таким образом, в иерархических отношениях. В разные временные отрезки своей жизни личность также находится на разных уровнях своей активности. Такое временное различие состояний отражено в частности в образе «пунктирного человека» (Д.А. Леонтьев), в «интервальном подходе» (Ф.В. Лазарев), в характеристике процессов психики до и после «перехода Рубикона» (Х. Хекхаузен), то есть, процессов рефлексивного выбора и ответственного воплощения возможности в действии.

Таким образом, наиболее напряженные у конкретной личности бессознательные защитные механизмы покажут именно те отношения личности с миром, которые являются наиболее ригидными и проблемными.

Экзистенциально существующая личность опирается на защиты для уменьшения сильной тревоги небытия. Невротическая личность избегает непосредственного столкновения с жизненной реальностью, уходит от ответственности. Такой способ бытия требует высокой степени развития защит для поддержания искаженного понимания себя и своего взаимодействия с миром.

Итак, в исследовании психологических защит обнаруживается следующее противоречие. Защиты понимаются как патологические проявления нарушенной психики и одновременно как позитивный зрелый механизм адаптации. Негативное проявление защит понимается как болезнь и одновременно как сопротивление процессу становления идентичности, аутентичности и самодетерминации, осуществляемых с разной степенью успешности клинически здоровой личностью. Последнее расхождение мнений индуцировано различиями в понимании психической болезни и здоровья. Интегрируется пониманием психической болезни или здоровья как различий в степени нарушения экзистенциального становления личности, являющегося базовой и глобальной характеристикой человеческой жизни. От грубого нарушения оснований функционирования личности, искажающих ее социальное функционирование, до метапатологии (А. Маслоу), как нарушения смысложизненных и выходящих за рамки социальной адаптации проявлений личности.

Противопоставление в понимании феномена психологических защит и как «плохого», деструктивного процесса, нарушающего самодетерминационную активность личности, и как «хорошего», адаптивного, является результатом сравнения, выполненного, по нашему мнению, на разных методологических или логических основаниях. Снимается данное противоречие возвращением к пониманию психологической сути феномена защитных механизмов. Для уточнения психологического смысла данного феномена снова обратимся к истоку его появления в науке. Так, З. Фрейд определяет психологические защиты как феномен, необходимый для развития и сохранения целостности личности. Такое понимание защит сохраняется в психологии. С другой стороны, З. Фрейдом начато рассмотрение условий, при которых данный механизм участвует в формировании патологических, болезненных проявлений личности. Данная линия исследований приводит к пониманию защит, как патологического механизма. Интегрировать понимание смысла данного феномена, существующее в современных исследованиях, и сформулировать выводы нашего теоретического анализа, можно следующим образом.

1. Психологические защиты являются бессознательным механизмом сохранения целостности личности в сложной динамике взаимоотношений с людьми и с неопределенностью мира в целом. Для бессознательной психики данный механизм всегда адаптивен, то есть «хороший». В зависимости от психологических условий, в которых он разворачивается, можно судить о его адаптивных или дезадаптивных, позитивных или негативных проявлениях на социальном и экзистенциальном уровне существования личности.

2. Защиты сохраняют существующие у личности до вхождения в новую ситуацию взаимодействия с миром смысловые отношения. Возникновение новой ситуации не обязательно должно носить кризисный характер, но требовать смены, пусть даже незначительной, поведенческого шаблона обыденной жизни.

3. Структура защитного образования личности указывает на содержание той угрозы, от которой защищается личность. Паттерн, «узор» наиболее напряженных у конкретной личности бессознательных защитных механизмов покажет именно те отношения личности к миру, которые являются наиболее ригидными, трудными, проблемными, вплоть до патологии.

4. Самодетерминационную активность личности можно понимать как основание оценки и анализа феномена психологических защит. В тех своих пространствах, в которых личность открыта для рефлексивного сознания и самодетерминации, она преодолевает защитные механизмы, «перерастает» их. Личность сознательно выдерживает напряжение неопределенности и творчески его преобразует там, где раньше психика была вынуждена использовать бессознательный механизм взаимодействия с миром.

5. Личность не проявляется тотально рефлексивно во всех ситуациях и в каждый момент времени. Не каждая жизненная ситуация привлекает личность в качестве возможности самоизменения. Одна и та же личность может сочетать сознательные самодетерминирующие



проявления в одних ситуациях и опираться на бессознательные защиты в других, в зависимости от своего уникального опыта экзистенциального становления. Период выбора и самоопределения, наиболее свободный от защит, циклически сменяется периодом реализации, активность защит в котором может возрастать.

6. Экзистенциально существующая личность и невротическая личность по-разному используют бессознательный ресурс защитных механизмов. В первом случае первичные защиты позволяют личности устремиться к миру для установления взаимодействия с ним. Во втором случае те же защитные механизмы «спасают» человека от взаимодействия с разрушительной динамикой неопределенного внешнего мира, преломленного, также в глубинных структурах личностной организации.

#### Литература

1. Грановская, Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. — СПб.: Знание, 2001. — 352 с.
2. Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2011. - № 1. — С. 3 – 27.
3. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс; пер. с англ.— М.: Независимая фирма “Класс”, 2001.— 480 с.
4. Проблема психологической защиты / В.Ф. Бассин [и др.] // Психологический журнал. — 1988. — Т. 9. - № 3. — С. 79 – 86.

**В.И. ШЕБАНОВА, С.Г. ШЕБАНОВА**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

### **ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АДАПТАЦИОННО- КОМПЕНСАТОРНЫХ МЕХАНИЗМОВ**

Изучение разных аспектов проблемы пищевого поведения обусловлено их медико-социальной значимостью, обширной распространенностью и непрерывным увеличением числа лиц, которые имеют нарушение в этой сфере. По данным исследований, которые проводились Всемирной организацией здравоохранения (ВООЗ) в последние десятилетия наблюдается постоянный рост болезней, обусловленных различными расстройствами пищевого поведения.

Мы считаем, что при изучении особенностей этио- и патогенеза пищевых расстройств необходимо рассматривать тело не как физиологический субстрат (носителя субклинических расстройств в соматоцентрической парадигме) или реципиента интрапсихических значений (в пределах психодинамических моделей), а как телесность: интегральный феномен, который объединяет психологическое и физиологическое в человеке и не устанавливает между ними причинно-следственных и иерархических отношений. В этом случае, изучение функционирования адаптационно-регуляторных механизмов на уровне телесности позволит не только лучше понять весь спектр феноменов, которые связывают проблематику пищевого поведения и категорию «адаптации» / «дезадаптации», но и поможет выделить специфические приспособительные механизмы телесного бытия, дать качественную квалификацию динамическим изменениям телесности и исследовать тот образ психофизического взаимодействия, который может быть назван адаптацией телесности. Но, прежде чем переходить к исследованию проблемы закономерностей здорового и патологического пищевого поведения, здорового и патологического функционирования телесности в процессе приспособления, необходимо сформулировать целостное, интегральное представление про феномен адаптации.

Проблема адаптация личности является одной из фундаментальных проблем психологической науки, которая имеет многолетнюю историю. Впервые проблема адаптации личности была рассмотрена в философских работах И.Канта, Г.Гегеля и других ученых. К тому времени адаптация рассматривалась как проблема биологической науки, в частности в связи с развитием эволюционных взглядов.

Понятие «адаптация» (от лат. adaptation – приспособление) впервые рассматривалось как научная дефиниция немецким физиологом Г. Аубертом в 1865 году. Термином «адаптация» характеризовались явления приспособления органов чувств к влиянию различного рода раздражителей, что было сферой интересов биологии и медицины.

Со временем, в процессе развития науки, проблема адаптации стала рассматриваться не только в рамках биологии и медицины, но и в других науках (психологии, социологии, педагогике, а в последнее время и в экологии, кибернетике и космонавтике и т.д). Особого значения проблема адаптации приобрела в психологии, которая имеет не только биологический (физиологический), но и психологический и социальный аспекты.

В психологической науке адаптация (как единая надежная система) рассматривается через конкретные формы: приспособление, взаимопроникновение, взаимосвязь. Эта система способна отображать жизненные условия, исправлять и регулировать отношения живых систем с условиями среды. Другими словами, адаптация рассматривается как процесс приспособления человека как к природной, так и к социальной среде.

В пределах психологической науки разработан ряд аспектов, которые раскрывают разные стороны адаптации: взаимодействие личности с социальной средой; единство сознания и деятельности; ценностно-смысловую ориентацию человека; механизмы адаптации к стрессовым ситуациям; функциональную сферу потребностей личности; организацию и черты личности.

Однако остаются нерешенными некоторые вопросы, в частности особенности патологических стратегий пищевого поведения с позиций функционирования адаптационно-регуляторно-компенсаторных механизмов.

Теория адаптационно-регуляторных механизмов, которая разработана В.В.Фролькисом и соавт. (1960-1970) носит общезначимый научный характер (несмотря на то, что была разработана относительно проблемы старения и является одной из фундаментальных концепций современной геронтологии). На наш взгляд, (согласно общим положениям этой теории) изменение стратегий пищевого поведения сопровождается определенными соматическими процессами на фоне перестройки функций физиологических систем, которые связаны с формированием новых приспособительных механизмов. Из этого следует, что процесс приспособления это непрерывный процесс адаптации, который осуществляется с помощью совокупности адаптационно-регуляторных механизмов, которые функционируют на уровне телесности и направлены на поддержку «гомеодинамического равновесия» (A.Thomas, S.Chess, 1980) [11]. Такое понимание сущности приспособления носит для нас принципиальный характер, поскольку допускает рассматривать *расстройства пищевого поведения как нарушения приспособительного процесса на уровне телесности вне оценки эффективности этого процесса*. Иначе говоря, снижение активности одних адаптационно-регуляторных механизмов закономерно сопровождается повышением активности других (и наоборот).

По нашему мнению, неадаптивные стратегии пищевого поведения – «стратегия переедания» или «ограничения в пище» (на уровне клинической и субклинической

симптоматики) *приводят к изменениям в функционировании телесности (благодаря адаптивным и компенсаторным механизмам процесса приспособления)*. Итак, с одной стороны, расстройства пищевого поведения сами являются реакцией компенсации на негативное влияние макро- и микросреды. С другой стороны, под влиянием измененных (неадаптивных) стратегий пищевого поведения происходит соматическое реагирование (компенсация и изменения на уровне соматического Я). Такое видение соответствует классическому представлению о дефекте или нарушенной функции (Л.С.Выготский, 1972, 1974, 2003; М.С.Лебединский, 1966; Б.В.Зейгарник, 1976, 2013; и др.) [4; 6; 8]. Согласовывается это и с альтернативным принципом клинической психологии «положительная – негативная симптоматика» (В.Д.Менделевич, 2008) [9]. На наш взгляд, «*стратегия ограничительного поведения*» (даже в ее крайнем варианте при анорексии – «полного отказа от пищи») понимается не как дефект, а как *специфическое дефицитарное новообразование*, которое формируется с помощью компенсаторных механизмов на новом уровне психического функционирования. Соответственно, «*стратегия переедания*» является *специфическим положительным новообразованием*. Таким образом, рассматривая расстройства пищевого поведения, мы сталкиваемся с необходимостью анализа деятельности адаптационно-регуляторных феноменов, которые проявляются в процессе жизнедеятельности субъекта в случаях как нормального, так и нарушенного функционирования на уровне телесности.

Проблема приспособления носит междисциплинарный характер (что отражается в многочисленных исследованиях (Ю.А.Александровский, Г.О. Балл, Ф.Б.Березин, И.С.Булах, М.С.Корольчук, С.Д.Масименко, А.А.Налчаджян, А.А.Реан, И.С.Чабан, Т.С.Яценко и др.)). Однако, несмотря на то, что этот феномен является фундаментальным для разных наук, теоретический и методологический вопросы в полной мере еще не решены. Поскольку в данной работе невозможно дать исчерпывающее освещение проблемы, коротко остановимся на тех аспектах вопроса, которые будут полезными в пределах нашего исследования.

В научной литературе встречаются разные взгляды относительно трактовки термина «адаптация». Это во многом обусловлено тем, что в одних случаях имеется в виду процесс, а в других – результат адаптации. При этом процесс адаптации отображает качественную сторону явления, а результат — его количественную характеристику. Для того, чтобы избежать терминологической путаницы мы будем рассматривать адаптацию как «динамический процесс приспособления организма к изменению условий существования на основе системной деятельности комплекса биологических и психологических подсистем» (то есть опираться на качественную сторону явления) (по Ю.А.Александровскому, 1976, 2000) [1; 2]. Основными параметрами, которыми характеризуется процесс адаптации являются *норма адаптации, поле адаптации, адаптационный барьер*.

*Норма адаптации* — это граница адаптационных возможностей. Выделяют филогенетическую норму адаптации (относительно биологического вида в целом) и онтогенетическую (что характеризует индивида). Понятие онтогенетическая норма адаптации отображает потенциальную границу возможностей индивида. *Поле адаптации* — это показатель реального диапазона адаптационных возможностей субъекта в конкретный интервал времени и при определенных условиях жизни. Поле адаптации детерминировано не столько физиологическими характеристиками человека, сколько индивидуальным опытом личности. Условной границей поля адаптации (в пределах нормы адаптации) является *адаптационный барьер* — динамическое образование, которое препятствует дезорганизации функциональных систем, которые организм использует во время приспособления в конкретной ситуации. В случаях

продолжительного функционирования организма на границе адаптационного барьера возникает состояние «предболезни», которое еще не является болезнью, но уже имеет отличия от обычного для данного индивида состояния (субклинические расстройства). Если действие патогенного стимула прекращается, то напряжение адаптационного барьера снижается, и функционирование организма возвращается к исходному состоянию. В противоположном случае происходит «прорыв» адаптационного барьера с формированием нового «сниженного» уровня адаптации и возникновением дезадаптации (расстройства, нарушения, болезни). Различие между «старым» и «новым» уровнями является *ценой адаптации*. В тех случаях, когда влияние на телесность (как интегральную систему) факторов среды, которые количественно превышают норму адаптации возникает дезадаптация. Иными словами, дезадаптация является результатом нарушения динамического равновесия между телесностью и средой, которая приводит к обратимому или необратимому расстройству (с точки зрения возможности перестройки системой своей структуры к исходному состоянию). Таким образом, расстройства пищевого поведения это, до определенной границы, обратимые нарушения, в то время как в сложных случаях (при анорексии и ожирении IV степени) они становятся необратимыми.

Теоретическое изучение психической адаптации предполагает, прежде всего, решение вопроса о функциональном назначении адаптивного механизма. Несмотря на определенную очевидность, здесь выделяется широкий круг проблем, связанных с представлением о структуре личности, в частности, с выбором модели гомеостатического или гомеодинамического функционирования.

Процесс адаптации предусматривает не только оптимизацию функционирования организма, но и поддержку сбалансированности в системе «организм - внешняя среда». Согласно *гомеостатической концепции*, благодаря процессу адаптации достигается сохранения гомеостаза при взаимодействии организма со средой. Приспособительная активность возрастает в тот момент, когда в системе возникают существенные изменения. Она обеспечивает формирование нового (гомеостатического) состояния, которое позволяет достичь максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций. Выделяют адаптацию двух типов: постоянную (или стабильную) и динамическую. Последняя, – характеризуется положительной или негативной динамикой сдвига относительно исходного состояния. «Об успешности процесса адаптации (то есть ее результативности) можно судить по степени соответствия показателей функционирования организма требованиям среды в определенный отрезок времени» (А.П.Коцюбинский, Н.С.Шейнина, 1996) [7].

В большинстве исследований превалирует представление об адаптации как о способе поддержки гомеостатического равновесия (Ю.А. Александровский, 1976; А.А.Налчянцян, 1988 и др.), но также существуют другие подходы к этой проблеме [1; 10]. В частности, А.Thomas, S.Chess (1980) сформулировали гипотезу «гомеодинамического равновесия» [11]. В соответствии с ней, все психические процессы, в т.ч. высшие психические функции, в своем развитии и функционировании подчиняются принципам стабильности и изменчивости. Их развитие становится оптимальным в том случае, если свойства и требования среды отвечают приспособительным возможностям человека. В случае их значительного несоответствия происходят изменения (временная дезадаптация, а в крайних вариантах возникает устойчивая дезадаптация). По мнению авторов, факторами дезадаптации выступают: чрезмерные требования среды (которые превышают нормальный уровень функционирования субъекта), а также патологическое функционирование (в случаях

врожденных нарушений или заболеваний), что усложняет процесс приспособления к нормальным требованиям среды.

В целом, несмотря на неоднозначность трактовки проблемы адаптации исследователями гомеостатической или гомеодинамической модели, выделяются общие характеристики феномена. Процесс адаптации всегда обусловлен взаимодействием двух систем. Взаимодействие разворачивается в особых условиях, в частности дисбаланса или несогласованности между системами. Основной целью такого взаимодействия является координация между системами, степень и характер которой могут варьировать в довольно широком диапазоне.

Цель процесса адаптации состоит в «оптимизации функционирования организма при взаимодействии со средой» и «удовлетворении актуальных нужд индивида без нарушения адекватного соответствия (адекватности) между его психологическими и физиологическими характеристиками» (Ф.Б.Березин, 1988; А.И.Воложин, Ю.К.Субботин, 1987) [3; 5]. *При этом эффективность адаптации не подлежит оцениванию.* Аналогией здесь могут выступить разные «негативные» изменения в организме (например, смещение органов) под влиянием искривления позвоночника. Такие изменения будто бы неблагоприятные, но в то же время они являются функциональными (адаптивными, необходимыми) с позиции приспособления (функционирования) телесности.

Часто изменения, которые происходят на поведенческом уровне телесности, с точки зрения сознания, «не имеют никакого смысла, и даже вредны», но в соответствии с «логикой» процесса приспособления именно они являются внутренне необходимыми и имеют свой глубинный смысл. Например, «стратегия переедания» или «стратегия отказы от пищи» безусловно вредны для здоровья (с точки зрения здорового сознания оцениваются отрицательно), но именно к этим вредным стратегиям питания «будто цепями прикованные» люди, которые страдают на переедание, булимию и анорексию, потому что для них в этом есть свой глубинный смысл или этого «требует» от них внутренняя «логика» подсознательного.

В психотерапевтической литературе есть примеры, когда во время психотерапевтического сеанса выясняется, что симптом «лишний вес» (как реагирование телесности) имеет свое скрытое содержание (вторичную выгоду). В частности, «лишний вес» может выступать защитой от «чрезмерного внимания мужчин», что сдерживает женщину от измены своему мужчине (на фоне неумения женщины говорить «нет» другим, в т.ч. отвечать отказом другим мужчинам, которые проявляют к ней внимание и предлагают интимные развлечения). Другим примером, может быть мужчина для которого «лишний вес» имеет смысл «значимости, могущества, силы» (то есть симптом «лишний вес» также имеет положительное содержание в соответствии с внутренней «логикой» подсознательного). Подобные примеры можно привести и относительно «недостаточного веса». Ряд специалистов считают, что скрытое содержание «чрезмерного похудения» в подростковом возрасте это нежелание ребенка становиться взрослым человеком или нежелание идентифицироваться со своим полом. Приведенные факты являются основанием для прояснения вторичной выгоды (скрытых мотивов) во время психокоррекции (психотерапии).

Анализ расстройств пищевого поведения с позиций функционирования адаптационно-регуляторно-компенсаторных механизмов позволяет нам сделать определенные **выводы**:

1) «полнота» и «худоба» как характеристики тела – это приспособления телесности (на уровне соматического Я), которое осуществляется под влиянием нарушенного функционирования (патогенеза пищевых расстройств);

2) в генезисе пищевого расстройства значительную роль играют механизмы телесности (что проявляется, в специфических проявлениях и стратегиях поведения). Клинические и субклинические пищевые расстройства как функциональные заболевания могут рассматриваться в общем контексте приспособительной деятельности совокупности проявлений телесности. В частности, пищевые нарушения по анорексическому типу поведения (т.е. где доминируют стратегии ограничения в питании и отказы от пищи) мы рассматриваем как проявления дефицитарной симптоматики. Пищевые нарушения по типу переедания (приступов обжорства) мы рассматриваем как проявления «продуктивных» симптомов (под влиянием адаптационно-регуляторно-компенсаторных механизмов). Булимическое поведение является компромиссным вариантом, который объединяет в себе несколько стратегий поведения (переедание, ограничение и процедуры очистки);

3) пищевые расстройства выступают как совокупность синдромов, которые представляют собой закономерное соединение первичных, вторичных и компенсаторных изменений на уровне телесности.

#### Литература:

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – 300 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский / Сост. Алексей Леонтьев. – М.: Эксмо, 2003. – 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
5. Воложин А.И., Субботин Ю.К. Адаптация и компенсация - универсальный механизм приспособления / А. И. Воложин, Ю.К. Субботин. – М.: Медицина, 1987. – 176 с.
6. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В.Зейгарник. – М.: Юрайт, 2013. – 386 с.
7. Коцюбинский А. П. Уточнение основных понятий концепции адаптации психически больных [Электронный ресурс] / А. П. Коцюбинский, Н. С. Шейнина // История Сабуровой дачи. Успехи психиатрии, неврологии, нейрохирургии и наркологии: Сборник научных работ Украинского НИИ клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии и Харьковской городской клинической психиатрической больницы № 15 (Сабуровой дачи) / Под общ. ред. И. И. Кутько, П. Т. Петрюка. — Харьков, 1996. — Т. 3. — С. 233–235. — Режим доступа: <http://www.psychiatry.ua/books/saburka/paper108.htm>
8. Лебединский М.С. Введение в медицинскую психологию / М. С. Лебединский, В. Н. Мясисhev. – Л.: Медицина, 1966. – 430 с.
9. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.
10. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1988. - 109с.
11. Thomas A. The dynamics of psychological development / A. Thomas, S. Chess. – N-Y: Brunner/Mazel, 1980. – 287 p.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ**

**А.Р. ДРОЗДИКОВА-ЗАРИПОВА**

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
г. Казань, Россия

## СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

В последние годы разрабатываются коррекционные технологии в отношении детей и подростков, имеющих определенный опыт девиантного поведения. Вместе с тем, нет достаточного количества исследований, анализирующих возможности коррекциикомпьютерозависимого поведения, а также конкретных методических разработок реализации коррекционных программ.

Избавление от зависимости осложняется тем, что на начальных этапах, когда это сделать проще, человек крайне редко обращается за помощью из-за характерного механизма отрицания. На более поздних этапах многих заставляют обратиться беспокоящиеся близкие, некоторые приходят сами, но к изменению своего поведения аддикты, к сожалению, не готовы. Зависимый от компьютера человек уже осознаёт собственную зависимость, но он уже не в силах самостоятельно изменить ситуацию.

Очевидно, что тяжёлая форма компьютерной зависимости требует вмешательства компетентного специалиста, имеющего значительный опыт в преодолении подобных патологий, например, психотерапевта, а в ряде случаев и психиатра, когда необходима уже медикаментозная помощь.

По мнению Джанет Морэйхан-Мартин (США) (2009) совершенно недостаточен объем исследований по лечению зависимости от Интернета. Крайне необходимы отчеты об эффективных способах лечения, особенно если принять во внимание сообщения об увеличении количества зависимых пользователей Интернета [7].

В настоящее время в США созданы клиники для лечения Интернет-зависимости. В Бредфорде, штат Пенсильвания, вместе с группой психологов доктор Кимберли Янг, на данный момент являющаяся одним из ведущих специалистов в области Интернет-зависимости, создала виртуальную клинику лечения Интернет-зависимости, в которой зависимых консультируют он-лайн. Для клиники была разработана специальная лечебная программа, направленная на решение основных проблем с которыми сталкивается Интернет-зависимый человек. К. Янг считает, что для успешного лечения необходимо, чтобы человек осознал, что он болен. Также весьма эффективным методом оказывается переключение внимания человека на его семью или обучение различным социальным навыкам. В отношении формы работы К. Янг с Интернет-зависимыми высказываются частые критические замечания, прежде всего, по поводу того, что он-лайн – зависимым больным помощь оказывают в онлайн-виртуальной клинике.

В 1995 году К. Янг также основала Центр помощи людям, страдающим Интернет-зависимостью (CenterforOn-LineAddiction). Центр консультирует психиатрические клиники, образовательные заведения и корпорации, которые сталкиваются со злоупотреблением Интернетом, и свободно распространяет информацию и методики по избавлению от Интернет-зависимости [16].

В Гарварде, штат Массачусетс, врач-психиатр Марисса Орзак открыла клинику для лечения компьютерной зависимости в 1996 году. На своих сеансах психиатр старается определить причину, по которой Интернет так притягивает к себе пациентов [12].

В 2009 году в Редмонде (штат Вашингтон) открылся реабилитационный центр для лечения Интернет-зависимости - HeavensfieldRetreatCenter [15]. Специалисты клиники предлагают своим клиентам пройти дорогостоящий специальный курс под

названием reStart, рассчитанный на 45 дней, для подавления тяги к онлайн-играм, социальным сетям и для избавления от чрезмерной страсти к СМС.

В целом, для западных специалистов характерно использование психотерапевтического подхода в коррекции компьютерозависимого поведения, применяется индивидуальная и групповая психотерапия, с акцентом на работе с образами, эмоциями, потому что аддикты, как правило, имеют значительные затруднения в эмоциональном плане.

Многие исследователи (Alex S.Hall и JeffreyParsons, 2001) считают очень перспективным применение когнитивно-бихевиоральной терапии, мотивируя двумя причинами: это классически и доступно [14].

Учреждения для лечения Интернет-зависимости есть и в других странах. В некоторых странах (Китай, Южная Корея) проблема компьютерной зависимости вышла на государственный уровень.

В Китае подросткам официально запрещено посещать Интернет-кафе, выполнение закона периодически проверяется с помощью полицейских рейдов. В 2007 году правительство стало рекомендовать производителям игр встраивать специальные системы, препятствующие игре, длящейся более трех часов [9]. Но самой заметной инициативой правительства стало создание оздоровительных лагерей. Созданы экспериментальные лагеря для лечения Интернет-зависимости, где основной подход к коррекции компьютерной зависимости – это физический подход (строевая подготовка, строгий режим и физическая нагрузка), который приносит свои результаты, но не всегда гуманен.

Первый реабилитационный центр заработал в 2004 году в Пекине на базе Центрального Военного Госпиталя, созданный полковником народной освободительной армии Китая, доктором Тао Ран. В Центре работают физиотерапевты, психологи и медики, к 2009 году в центре прошли лечение более 5000 человек, большинство из которых подростки и число вылеченных больных достигло 70–80%. Помимо основных методов Доктор Тао проводит консультации и теоретические занятия, использует мягкую электрошоковую терапию и гипноз [10].

С 2005 года в Китае начались массовые открытия экспериментальных летних лагерей, где молодые люди в возрасте от 14 до 22 лет проходили курс лечения от компьютерной зависимости, включающий избавление от депрессии, страхов, возбуждения и нежелания общаться с другими людьми. Многие лагеря открывались несанкционированно и использовали сомнительные методы лечения: антидепрессанты и даже физические воздействия.

Наиболее «тяжелые» пациенты проходили курс лечения в частных платных клиниках, в которых зависимых от компьютера подростков лечили с помощью электрошока и строевой подготовки с военизированными упражнениями. К 2009 году Китай насчитывал около 200 подобных «клиник», большинство из которых напоминают армейские казармы.

В конце 2008 года МинЗдрав Китая запретил использование физических наказаний и заключения под стражу. Метод шоковой терапии был признан чересчур жестоким для лечения Интернет-зависимости и был запрещен для использования в связи с отсутствием обоснования необходимости его применения.

В настоящее время в медицинских центрах Китая стандартный курс лечения больных виртуальной зависимостью, состоящий из строевой подготовки и строгого распорядка дня, рассчитан на срок до полугода, и обходится семье почти в восемь тысяч долларов. Исходя из ведущего принципа работы "все средства хороши", лишь бы



добиться желаемого, подросткам, если будет недостаточно строевой подготовки, могут вновь прописать антидепрессанты, а в особых случаях использовать и электрошок.

Вскоре подобные центры появились по всей Азии - в Южной Корее, Тайланде, Вьетнаме.

В данный момент в ряде стран создаются и функционируют медицинские учреждения и программы, осуществляющие лечение и профилактику игровой зависимости. Так, в Англии, на базе реабилитационного центра BroadwayLodge, открыто отделение, специализирующееся на работе с игроманами по программе, состоящей из двенадцати этапов. Программа рассчитана как на детей, так и на взрослых [8]. Министерство культуры и спорта Южной Кореи разработало программу NighttimeShutdown, призванную бороться с игровой зависимостью. Суть программы сводится к закрытию доступа к он-лайн играм геймерам младше 19 лет играющим в течение шести часов в сутки, а также в постепенном снижении скорости подключения к Интернету у тех пользователей, которые играют в он-лайн игры дольше определенного времени [13]. Министерство информации и связи Вьетнама планирует обязать провайдеров и владельцев игровых кафе блокировать возможность играть в онлайн-игры с 10 вечера до 8 утра [1].

В России, к сожалению, пока проблеме коррекции компьютерной зависимости не уделяется должного внимания. Пациентов пытаются избавить от компьютерной зависимости по стандартным схемам лечения наркологической зависимости, что не очень эффективно.

Вместе с тем выбор квалифицированного подхода к коррекции компьютернозависимого поведения и обращение к специалистам (психологам, психотерапевтам) способствуют осознанию зависимым человеком всей глубины проблемы и возможных путей выхода.

В зависимости от точки зрения на место компьютерной зависимости в современной медицине, складываются и подходы к коррекции подобного поведения. Например, А.В. Котляров, признавая компьютерную зависимость (или как он ее называет виртуальную зависимость) самостоятельным явлением, предлагает бороться с зависимостью с помощью психологического тренинга. Эту позицию поддерживают и зарубежные исследователи (К. Young, С. Case, 2004), которые предполагают, что обучение и тренинги по поводу риска Интернет-аддикции могут облегчить многие проблемы, связанные с Интернетом.

По мнению Ф.А. Саглам (2009), основная цель коррекции Интернет-зависимости у подростков заключается в стимулировании личностного развития подростков, реализации творческого потенциала подростков к самоанализу для предупреждения возникновения аддиктивного поведения, развитию у подростков информационной культуры, степени ответственности и осознанности в оценке информационных процессов, высокого уровня оперирования здоровьесберегающими технологиями при работе с компьютером и Интернетом. Согласно предложенной системе, этого можно добиться, используя широко применяющиеся в коррекционной педагогике формы и методы: сюжетно-ролевые игры, тренинги, эвристические беседы, лекции, практические занятия, мозговые штурмы, групповые дискуссии, самостоятельные работы, визуализации, творческие проекты. Важно отметить, что при этом компьютерные технологии выполняют роль средств коррекции [6].

Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Большот Т.Ю. (2006) в своей монографии также выдвигают в качестве ведущего принципа коррекции не лишение пользователя доступа к компьютеру, а нормализацию его компьютерной деятельности, работы с компьютерными технологиями. Они предлагают разделить коррекцию на этапы:

диагностический, информационно-обучающий, этап модификации поведенческих стратегий, этап коррекции семейных и социальных отношений, этап преодоления последствий компьютерной зависимости. Такое деление должно, по словам авторов, способствовать достижению цели коррекции - повышению самооценки и уровня самосознания, усилению контроля над импульсами, увеличению стабильности межличностных отношений, социальной адаптации [14]. Система коррекции Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот предполагает создание специальных коррекционных условий, вплоть до госпитализации.

При коррекции компьютерной зависимости рядом специалистов рекомендуется использование групповых методов коррекции и индивидуальных форм работы. Психологическая помощь направлена на улучшение взаимоотношений с близкими и сверстниками, обучение саморегуляции и умение справляться с трудностями, воспитание волевых качеств, повышение самооценки, формирование новых жизненных увлечений. Важнейший этап коррекции компьютерной зависимости - это отлучение от интересов, связанных с компьютером. Групповые методы коррекции ориентированы на повышение активности, самостоятельности аддиктов, способствующей гармонизации личностного развития.

Психотерапия является основным методом лечения различных видов зависимостей. Целью психотерапии по устранению компьютерной зависимости является разрешение психологического конфликта, приведшего к возникновению компьютерной зависимости, выяснение причин нарушения связей аддикта с обществом и принятие мер по их устранению.

В процессе психотерапии важно избегать формирования у аддикта чувства вины. Напротив, целью психотерапевта является пробуждение здорового критического отношения аддикта к его патологическому пристрастию.

Для того чтобы сеансы психотерапии были эффективными необходимо согласие аддикта на их проведение и его мотивированность на сотрудничество с психотерапевтом, в противном случае проблема может только усугубиться [3].

Н.В. Шутова отмечает, что психотерапия подростков, имеющих компьютерную зависимость, обычно состоит из трех этапов:

- индивидуальное обучение контролю над желанием включить компьютер и погрузиться в виртуальный мир;
- коррекция семейных отношений;
- создание индивидуальной программы по нормализации учебы и восстановлению социальных связей со сверстниками [11].

По мнению В.А. Буровой (2009), аддиктивная личность может использовать для достижения комфортного психологического состояния различные аддикции, в также сочетание аддикций (например, присоединения алкогольной к Интернет-зависимости), следовательно, терапия должна быть направлена не на конкретную аддиктивную реализацию, а на зависимую личность.

Психотерапевтический подход к зависимой личности предполагает продолжительную (не менее 6 месяцев) индивидуальную и/или групповую терапию.

Цели психотерапии включают: повышение самооценки и самоосведомленности, усиление контроля над импульсами, увеличение стабильности межличностных отношений, социальная адаптация; анализ текущих копинг-стратегий и освоение новых, более эффективных стратегий совладания; обучение целеполаганию, а также заботе о себе, своем душевном и физическом здоровье.

В отношении терапии Интернет-зависимости высказываются мнения о пользе когнитивно-поведенческой психотерапии. Поведенческие техники направлены на

обучение пациента навыкам самоконтроля и саморегуляции, структурированию собственного времени, поведенческим упражнениям, релаксационным техникам. Когнитивные техники направлены на работу с «автоматическими» (неконтролируемыми) мыслями и позволяют выявить и изменить дезадаптивные установки, приводящие к зависимому поведению, на адаптивные, что способствует когнитивному реструктурированию использования Интернета. В процессе терапии пациент обязательно ведет дневник, в котором фиксирует количество времени, затрачиваемое на различные виды деятельности (включая пребывание в Интернете), записывает мысли, эмоции, описывает свое поведение в стрессовых ситуациях.

Р. Дэвис (2001) утверждает о необходимости включения провокационной терапии, когда пациент остается вне сети все больше и больше времени.

Пристальное внимание уделяется работе с семьей Интернет-зависимого. Так, В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики и др. (2009) для профилактики и коррекции Интернет-зависимости отметили важность терапии семейных отношений [5].

Часто зависимые черты личности формируются в семье с большим количеством созависимых моделей поведения. У Интернет-зависимого члена семьи чаще всего кто-либо из близких является явным носителем химической зависимости (например, алкоголик) или нехимической (игроман, рабочеголик). Взаимоотношения между членами такой семьи строятся в основном на манипуляциях, в ущерб искренним, открытым отношениям.

В.А. Бурова подчеркивает важность обучения близких Интернет-зависимого эффективным стратегиям поведения, оказания помощи по преодолению собственных созависимых моделей, изменения семейной системы коммуникаций [4].

По врачебным показаниям, в тех случаях, когда психотерапевтического вмешательства оказывается недостаточно, к психотерапии может быть присоединена психофармакотерапия. В лечении компьютерной зависимости используются различные группы медицинских препаратов. Основной целью назначения лекарств является устранение различных нарушений, которые сопровождают компьютерную зависимость и утяжеляют ее течение.

Из-за пренебрежительного отношения к еде, одного из признаков компьютерной зависимости, часто возникает недостаточность витаминов и минералов. Поэтому комплексное лечение компьютерной зависимости в обязательном порядке включает витаминно-минеральные комплексы различного состава, прежде всего полезны препараты содержащие витамины А, Е и селен.

Лечение физических симптомов компьютерной зависимости, а именно, нарушение зрения и опорно-двигательной системы предусматривает правильное обустройство рабочего места и соблюдение режима работы и отдыха. В целях профилактики нарушений зрения рекомендуется проводить гимнастику для глаз и оборудовать компьютер качественным монитором.

В настоящее время в России, в крупных городах начинают открываться новые медицинские, психоневрологические центры, где оказывается профессиональная помощь людям, страдающим игроманией, Интернет-зависимостью.

Например, в Санкт-Петербургском психоневрологическом центре Д.Е. Зайцева, Центре интегративной медицины Николаевской больницы Петродворца осуществляется квалифицированный подход к лечению компьютерной зависимости у подростков и взрослых [2].

Таким образом, в современных условиях проблема коррекции и лечения компьютерной зависимости остается весьма актуальной, формы и методы профессиональной помощи, страдающим компьютерной зависимостью, в России и за

рубежом во многом перекликаются. Вместе с тем в России проблеме коррекции компьютерной зависимости не уделяется должного внимания на государственном уровне.

#### Литература

1. Бажин П. Вьетнам выбирает здоровый сон// Игромания. – Режим доступа: [http://www.igromania.ru/news/140709/Vetnam\\_vybiraet\\_zdorovyi\\_son.htm](http://www.igromania.ru/news/140709/Vetnam_vybiraet_zdorovyi_son.htm)
2. Лечение компьютерной и Интернет зависимости: психоневрологический центр Зайцева. – Режим доступа: <http://pncz.ru/prakticheskaja-dejatelnost/8-nehimicheskie-zavisimosti/31-lechenie-kompjuternoj-i-internet-zavisimosti.html>
3. Лоскутова В.А. Интернет – зависимость в медицинской парадигме// Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития/ Ред.-сост. А.Е. Войскунский. - М.: Акрополь, 2009. - С. 152-164.
4. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств. - Новосибирск, 2004. - 42 с.
5. Малыгин В.Л. и др. Особенности личности подростков, склонных к Интернет-зависимому поведению// Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. - 2011. - Т. 111. - № 4. - Вып. 1. - С. 105-108.
6. Саглам Ф.А. Педагогические условия коррекции Интернет-аддикции у подростков: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. - Казань, 2009. - 214 с.
7. Симпозиум «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/index.html>
8. Чаплюк А. Англичан будут лечить от игровой зависимости// Игромания. – Режим доступа: [http://www.igromania.ru/news/102716/Anglichan\\_budut\\_lechit\\_ot\\_igrovoi\\_zavisimosti.htm](http://www.igromania.ru/news/102716/Anglichan_budut_lechit_ot_igrovoi_zavisimosti.htm)
9. Чаплюк А. Игроманию не признали болезнью// Игромания.– Режим доступа: [http://www.igromania.ru/news/28259/Igromaniyu\\_ne\\_priznali\\_boleznyu.htm](http://www.igromania.ru/news/28259/Igromaniyu_ne_priznali_boleznyu.htm)
10. Чаплюк А. Китайцев лечат от зависимости// Игромания. – Режим доступа: [http://www.igromania.ru/news/28730/Kitaicev\\_lechat\\_ot\\_zavisimosti.htm](http://www.igromania.ru/news/28730/Kitaicev_lechat_ot_zavisimosti.htm)
11. Чаплюк А. Корейцев будут лечить от игровой зависимости// Игромания. – Режим доступа: [http://www.igromania.ru/news/115599/Koreicev\\_budut\\_lechit\\_ot\\_igrovoi\\_zavisimosti.htm](http://www.igromania.ru/news/115599/Koreicev_budut_lechit_ot_igrovoi_zavisimosti.htm)
12. Шведов И., Друганова Л.П., Шаева Т.В. Исследование Интернет-зависимости и ее особенностей. – Режим доступа: <http://www.vsm.a.ac.ru/publ/vest/032/site/index18.htm>
13. Шутова Н.В. Проблема компьютерной зависимости. – Режим доступа: [http://rastemvmeste.com/child\\_science/395/](http://rastemvmeste.com/child_science/395/)
14. Юрьева Л.Н., Большот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. - Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
15. <http://science.computenta.ru/451425/>
16. <http://wikipedia.org>

**А.Ю. ПИСКУН**

ГрГУ им. Я. Купалы  
Гродно, РБ

### **МОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Современная психологическая наука в полной мере подошла к пониманию необходимости изучения сложнейшего комплекса нравственных и духовных составляющих психологии человека. Нравственность является той детерминантой, которая определяет особенности регуляции субъектом его поведенческой активности и влияет на характер его адаптации в социально -психологическом пространстве.[1]

Актуальность психологических исследований нравственности остро ставит проблему морального сознания. Развитие человеческой личности, смысл человеческой жизни невозможно рассматривать вне системы ценностно-нравственных координат.

Проблема морали и нравственности выступает одним из главных объектов междисциплинарного изучения. К настоящему времени ещё не выработана единая концепция нравственного развития, недостаточно исследованы механизмы развития нравственности, существует терминологическая неопределённость научных понятий в изучении нравственной сферы. [2]. Построение концепции морали должно базироваться на принципиальном единстве теоретической и нормативной этики. Анализ природы морали, особенностей её функционирования, с одной стороны, и всего многообразия императивно-ценностных элементов нравственности, с другой, должен быть соотнесён с конечными целями и высшими ценностями человеческого существования .

Изучение моральных ориентаций в системе психологической регуляции личностного выбора чрезвычайно важно в современном мире: перед человеком раскрываются множественные модели поведения в ситуациях соотнесения разных личностных ценностей и моральных норм. Особый интерес проблема моральных ориентаций на современном этапе общественного развития приобретает применительно к молодёжи.

Моральная ориентация – это базовый элемент нравственного сознания, обеспечивающий общую направленность поведения индивидов, социально значимый выбор ими целей, ценностей, способов регуляции поведения, его форм и стиля.[4]. Мораль выступает в двух формах: 1) как характеристика личности и совокупность моральных качеств, 2) как характеристика отношений между людьми, совокупность моральных норм, правил, требований. Обе эти формы морали находятся в единстве, взаимосвязи и взаимообусловленности. Мораль как характеристика личности – это показатель меры ответственности человека за свои поступки , совершенно уникальный способ духовно-практического освоения мира человеком , совершаемого в логико-рефлексивной, эмоциональной и подсознательной формах. Мораль- это формы осознания общественно-необходимого типа поведения, реализуемые людьми в разумных свободных действиях с опорой на личные убеждения и общественное мнение и «доброй воле». [3]

Теоретические подходы к проблеме морального развития, как зарубежной, так и в отечественной психологии, указывают на сложность процесса моральной социализации и требуют чёткого определения концептуальных и методических основ эмпирического исследования моральных ориентаций личности.

В последнее время отечественные исследователи всё больше обращаются к результатам зарубежных исследований морального развития и моральных ориентаций. Исследования С.М. Молчанова, Т.В. Корниловой исходят из положения о сочетании морали заботы и морали справедливости при осуществлении морального выбора. Принцип справедливости ориентируется на когнитивные составляющие морального сознания, а принцип заботы основывается на сочувствии и сопереживании другому человеку. И мораль справедливости и мораль заботы предполагают эмоциональные составляющие принятия решения. Но если в рамках морали заботы эмоциональные отношения всегда конкретны и связаны с уникальными личностными характеристиками участников дилеммы, то мораль справедливости рассматривает моральный выбор как абстрактную ситуацию вне учёта конкретных отношений конкретных участников.[5]

В нашем исследовании моральных ориентаций все испытуемые проходили опрос по следующей методике: Справедливость – забота. Опросник направлен на выявление уровня развития морального мышления в соответствии с двумя периодизациями морального развития личности: периодизации Л. Кольберга, реализующей нормативный подход, и интеграции периодизаций К. Гиллиган и Н. Айзенберг, разработанных в рамках эмпатийного подхода. В нормативном когнитивном подходе основой морального поведения признаётся справедливость как основной принцип социального договора. Доконвенциональный – уровень имеет место тогда, когда человек руководствуется своими эгоистическими побуждениями; конвенциональный- когда для человека характерна ориентация на заданные внешние нормы и требования; и постконвенциональный- то есть ориентации на интернализированную внутреннюю систему этических принципов. Эмпатийный подход – доминирующий принцип заботы о других людях, основанный на сочувствии и сопереживании. В рамках его выделяют - уровень самоозабоченности- характеризуется ориентацией на себя, на свои интересы, на интересы других людей и на их хорошее мнение о себе. Уровень самопожертвования- характеризуется рефлексивной эмпатической ориентацией и учётом интериоризованных ценностей, а так же направленностью на защиту прав других. Уровень самоуважения- представлен сознательным учётом интериоризованных ценностей.

В исследовании приняли участие 30 человек – дети старшего школьного возраста, общеобразовательной школы №15. Г.Пинска. Анализ полученных результатов показал, что - в рамках нормативного подхода у современных школьников преобладают показатели постконвенционального уровня моральных ориентаций. Среднее значение по постконвенциональному уровню - 21.9. На втором месте являются результаты доконвенционального уровня – 20.9. На третьем месте представлен конвенциональный уровень – 18.1.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что современные школьники демонстрируют наиболее высокие показатели постконвенционального уровня моральных ориентаций в рамках нормативного подхода, что свидетельствует о том, что школьники принимают моральные решения на основании законности или согласованности с учётом понимания ими законности и справедливости. Полученные результаты показывают, что дети старшего школьного возраста в большей степени проявляют следование нормам социального закона и порядка, что свидетельствует о более устоявшейся системе моральных ориентаций.

В рамках эмпатийного подхода: мораль заботы рассматривает моральный выбор с учётом личностных характеристик личности. По результатам исследования видно, что современные школьники демонстрируют наиболее высокие показатели по уровню самоуважения - средний балл 20,9. Примерно одинаковые результаты на уровне самопожертвования -20.8. Показатели уровня самоозабоченности находятся на третьем месте- 19.0. Самоуважение связано с тем, как индивид будет отстаивать все ценности в своей жизни. По полученным результатам можно сделать вывод о том, что современные школьники больше направлены на интересы других людей в межличностном общении.

По результатам проведённого теоретико-эмпирического исследования моральных ориентаций современных школьников можно сделать вывод о том, что - современные школьники достигли постконвенционального уровня морального мышления в рамках нормативного подхода, что свидетельствует о личностном уровне регуляции морального выбора. Данный уровень предполагает равноправные отношения в системе «личность-общество». В рамках эмпатийного подхода школьники

продемонстрировали уровень самоуважения. Самоуважение (уверенность в ценности своей личности, достоинство) связано с тем как индивид будет отстаивать все ценности в своей жизни.

#### Список литературы:

1. Антилогова, Л.Н. Нравственное сознание личности и его структура/ Л.Н. Антилогова [Электронный ресурс]/
2. Апресян, Р.Г. Идея морали и базовые нормативно –этические проблемы/ Р.Г. Апресян – Москва, 1995, 596 с.
3. Морально-ценностные ориентации личности как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс]. – 2013
4. Бушелева, Б.В. Моральная ориентация и её место в структуре социальной активности // Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся/ Б.В. Бешелева. М.: -Педагогика, 1988. -267 с.
5. Молчанов, С.В. Мораль справедливости и мораль заботы :зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию /С.В. Молчанов // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. 2011. - №2. – С.59 -72.

**М.А. СЕМЧУК**

УО «ГрГУ им. Я.Купалы»  
г. Гродно,РБ

### **ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР**

В настоящее время изучение неформальных объединений, в том числе молодежных, относительно новое направление для гуманитарных наук. Сами неформальные молодёжные объединения как таковые возникли в середине XX века, их широкое распространение связано с появлением постмодернизма и его постепенно растущим влиянием, которое достигло своего апогея в конце XX века.

Научный интерес к неформальным молодежным объединениям сформировался только в 60-х годах того же столетия. Кроме того, следует учесть, что до конца 80-х годов в отечественной науке господствовало отношение к неформальным молодежным объединениям как к социальной аномалии, которую надо изучать только для того, чтобы найти способ ее исправить. Но даже после того, как отношение к неформальным молодежным объединениям изменилось к лучшему, исследования в этой области оставались достаточно разрозненными, и многие явления выпадали из поля научного зрения. Также не следует забывать, что неформальные молодежные объединения - явление весьма динамичное, и большинство исследований быстро устаревает и теряет свою актуальность.

Между тем знание о молодежных субкультурах необходимо социуму. Отсутствие такого знания порождает непонимание и неприятие между подростками и молодежью с одной стороны и людьми среднего и старшего возраста с другой. Поэтому необходимы исследования, которые осветили бы современное состояние неформальных молодежных объединений и заполнили существующие пробелы.

Нами проведено эмпирическое исследование, целью которого было изучение жизненных ценностей у представителей молодежных субкультур. В частности, были исследованы жизненные ценности и ценностные ориентации представителей молодежной субкультуры «готов».

В исследовании приняли участие 70 респондентов в возрасте 15-18 лет. В экспериментальную группу вошли 40 респондентов, причисляющих себя к субкультуре «готов», в том числе: 16 девушек, 24 юношей. Контрольную группу в количестве 30 человек составили 12 девушек и 18 юношей, не причисляющих себя ни к каким

неформальным объединениям.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что у представителей молодежной субкультуры «готы» складывается определенная система ценностей, отличающаяся от системы ценностей тех, кто не идентифицирует себя с какой-либо молодежной субкультурой.

Для исследования мотивационно-ценностной структуры личности были использованы методики «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушина, «Ценностные ориентации» Шварца, методика Рокича «Терминальные и инструментальные ценности». Обработка данных осуществлялась при помощи статистического критерия Манна - Уитни (сравнительный анализ).

Проранжировав полученные средние значения по группам терминальных ценностей, мы получили следующие результаты: «готы» (ЭГ) в качестве преимущественных жизненных целей выделили «высокое материальное положение» (обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования) - 1 ранг; «достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов) - 2 ранг; «развитие себя» (познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик) - 3 ранг. На последнем месте оказались - «креативность» (реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность) (ранг 8) и «собственный престиж» (завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям) (ранг 7).

Представители КГ в качестве преимущественных жизненных целей выделили «достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов) - 1 ранг; «развитие себя» (познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик) - 2 ранг; «духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными) - 3 ранг. На последнем месте оказались - «креативность» (реализация своих творческих возможностей, стремление изменять „окружающую действительность) (ранг 8) 4 «сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) (ранг 7).

Проранжировав средние значения по жизненным сферам личности, мы получили результат. Представители и ЭГ и КГ первый ранг присвоили разным сферам жизнедеятельности - КГ «сфере обучения и образования»; ЭГ - «сфере увлечений». Это объясняется тем, что на данном жизненном этапе «сфера обучения и образования» наиболее значима для респондентов КГ. Представители же неформальной субкультуры (ЭГ) стремятся к получению морального удовлетворения в значимых для них жизненных сферах, вероятно, считают, что важнее всего в жизни делать то, что сопровождается интересом, приносит удовольствие и внутреннее удовлетворение от деятельности, а также не противоречит их принципам и способствует раскрытию индивидуальности. Скорее всего, именно поэтому «готы» стремятся получить удовольствие даже там, где сделать это достаточно сложно, стремятся к ощущению внутренней свободы от социума и предъявляемых с его стороны требований. Также испытуемые данной группы проявили стремление к более высокому уровню своего дохода, материальной независимости, что также является одним из средств достижения материального благополучия, морального удовлетворения и ощущения свободы.

Наименьшую ценность у представителей обеих групп представляет «сфера



общественной жизни» (ранг 5), что свидетельствует о низкой социальной активности респондентов. Результаты исследования показывают, что ценностные ориентации, направленные на самореализацию и развитие респондентов могут выступать одним из факторов, способствующих их социальной адаптации и субъективному благополучию в обществе. Однако в ряде случаев полноценную их самореализацию затрудняет недостаточная включенность в общество.

Межгрупповой анализ данных показал, что между респондентами ЭГ и КГ зафиксированы некоторые различия ( $p < 0,05$ ):

терминальная ценность «саморазвитие» ( $U=203,0$ ;  $p < 0,05$ ), т.е. данная Ценность более присуща респондентам КГ, себя к какой-либо субкультуре;

терминальная ценность «собственный престиж» ( $U=181,0$ ;  $p < 0,05$ ), т.е. данная ценность более присуща респондентам КГ, себя к какой-либо субкультуре.

Для уточнения и подтверждения данных, полученных в результате использования методики «Морфологический тест жизненных ценностей» предыдущей методики была использована методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности. Так, «готы» (ЭГ) выделили в качестве руководящих принципов своей жизни на уровне нормативных идеалов следующие ценности: «самостоятельность» (4,9), «достижения» (4,8), «гедонизм» (4,7). «Традиции», «универсализм», «конформность» оказались для них не столь важны. На уровне индивидуальных приоритетов для данной группы руководящими жизненными принципами выступили «гедонизм» (3,6), «стимуляция» (3,5), «достижения» (3,4), не важными оказались «власть», «традиции», «универсализм»

Данные, полученные на уровне нормативных идеалов, подтверждаются данными, полученными на уровне индивидуальных приоритетов. Это свидетельствует о том, что «готы» стремятся к самостоятельности и независимости, ведущих к успеху и получению от жизни удовольствия и наслаждений через призму новизны и глубоких переживаний.

Респонденты КГ выделили в качестве руководящих принципов своей жизни на уровне нормативных идеалов следующие ценности: «доброта» (4,8), «достижения» (4,8), «безопасность» (4,6). В качестве не важных принципов выступили: «власть», «стимуляция», «универсализм». На уровне индивидуальных приоритетов для данной группы руководящими жизненными принципами выступили «доброта» (3,3), «достижения» (3,3), «гедонизм» (3,3), не важными оказались: «конформность», «власть», «традиции».

Проанализировав результат, полученный среди респондентов КГ, можно сделать вывод о том, что в отличие от «готов», эти юноши и девушки руководствуются в жизни другими принципами, такими как доброжелательность и благополучие в повседневном взаимодействии с близкими людьми, мотивационной целью которого является сохранение благополучия людей, с которыми они находятся в личных контактах, а также безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений и на этом фоне - достижение личного успеха, влекущего за собой социальное одобрение и получение удовольствия и наслаждения жизнью.

Межгрупповой анализ данных показал, что между респондентами ЭГ и КГ не выявлены различия на уровне статистической значимости ( $p > 0,05$ ).

Результаты получены по итогам использования методики «Ценностные ориентации» (М. Рокича) показали, что «готы» (ЭГ) выделили в качестве предпочитаемых терминальных ценностей «здоровье» - 85 %, «любовь» - 63 %, «наличие хороших и верных друзей» - 59,3 %, «материально обеспеченная жизнь» - 51,9 %, «свобода» - 51,9 %, «интересная работа» - 40,7%. В качестве отвергаемых

терминальных ценностей выделили такие как: «красота природы и искусства» - 66,7%, «счастье других» - 66,7%, «творчество» - 63,0%, «общественное признание» - 48,1%, «развитие» - 44,4%, «развлечения» - 44,4%.

Респонденты контрольной группы (КГ) в качестве предпочитаемых терминальных ценностей выделили «здоровье» - 95 %, «наличие хороших и верных друзей» - 60 %, «счастливая семейная жизнь» - 52 %, «материально обеспеченная жизнь» - 52 %, «интересная работа» - 47 %, «уверенность в себе» - 3 %. В качестве отвергаемых терминальных ценностей выделили такие как: «красота природы и искусства» - 69 %, «счастье других» - 69 %, «продуктивная жизнь» - 56 %, «развлечения» - 56 %, «творчество» - 52 %, «активная деятельная жизнь» - 43 %.

Сравнительный анализ (по U-критерий Манна-Уитни) показал, что между терминальными ценностями респондентов ЭГ и КГ по ряду показателей существуют различия ( $p < 0,05$ ):

терминальная ценность «продуктивная жизнь» ( $U=205,5$ ;  $p < 0,001$ ), то есть данная ценность присуща более респондентам КГ, которые стремятся максимально полно использовать свои возможности, силы и способности;

терминальная ценность «семейная жизнь» ( $U=199,0$ ;  $p < 0,05$ ), то есть для респондентов КГ данная ценность имеет большую важность;

терминальная ценность «собственный престиж» ( $U=203,0$ ;  $p < 0,05$ ) характерен для респондентов ЭГ, которые направлены на завоевание своего признания в обществе путём следования определённым социальным требованиям;

Испытуемые, причисляющие себя к субкультуре «готов» (ЭГ), значимо выше, нежели члены второй группы, придерживающиеся взглядов общепринятой культуры (КГ), ценят творчество (в ЭГ – ранг 1) и познание (в ЭГ – ранг 2), под которыми понимается, соответственно, интеллектуальное развитие, расширение общего кругозора и возможность творческой реализации. Для людей, не придерживающихся мировоззрения данной субкультуры (КГ), свойственна значимо большая ценность здоровья (ранг 1) и счастливой семейной жизни (ранг 2).

Представленные различия связаны, скорее всего с тем, что творческая деятельность и познание, под которыми понимается, прежде всего, развитие, являются наиболее доступными и актуальными способами самореализации, выражения и сохранения своей индивидуальности, независимости от массовой культуры, к чему и стремятся представители неформальных объединений. Кроме того, интеллектуальная сфера является значимой среди «готов» (ЭГ), следовательно, в творчестве реализуется одна из ведущих потребностей – стремление создать сложные и неординарные продукты творчества. Также творческая деятельность и познание могут служить в качестве факторов жизнестойкости. Творчество как ценность выступает в качестве опоры, а познавательная деятельность и развитие интеллектуальной сферы способствуют расширению репертуара действий в сложных или даже критических ситуациях, что вместе способствует развитию жизнестойкости.

Большую ценность «здоровья» и «счастливой семейной жизни» для людей, не причисляющих себя к субкультурам и не солидарных с ними (КГ), мы не связываем с их направленностью на будущее и важностью для них социального статуса, который зачастую рассматривается в качестве критерия успешности личности. В процессе социализации личностью усваиваются общепринятые модели поведения и роли, соответствие которым способствует успешной социально-психологической адаптации.

Межгрупповой анализ U-критерий Манна-Уитни показал, что между инструментальными ценностями респондентов ЭГ и КГ по показателю «высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)» существуют различия

( $U=203,0$ ;  $p<0,05$ ), среди респондентов КГ они значительно выше.

В заключение можно сформулировать следующие выводы:

У представителей молодежной субкультуры «готы» складывается определенная система ценностных ориентации, отличающаяся от системы ценностных ориентации тех, кто не идентифицирует себя с какой-либо молодежной субкультурой, а именно: «готы» предпочитают ценности личной жизни такие как «здоровье», «любовь», «наличие хороших друзей», «материально обеспеченная жизнь», «свобода», и индивидуалистические ценности «воспитанность», «аккуратность», «образованность», в то время как те, кто не идентифицирует себя с какой-либо молодежной субкультурой, более ориентированы на ценности самореализации в работе и семейной жизни; «готы» предпочитают ценности, выражающие только их интересы, где ценности-цели («самостоятельность», «достижения», «гедонизм») и ценности моделей и способов их поведения («гедонизм», «стимуляция», «достижения») совпадают, в отличие от тех, кто не идентифицирует себя с какой-либо молодежной субкультурой, которые отдают предпочтение ценности «доброта», выражающей в первую очередь интересы группы.

Таким образом, гипотеза о том, что у представителей молодежной субкультуры «готы» складывается определенная система ценностных ориентации, отличающаяся от системы ценностных ориентации тех, кто не идентифицирует себя с какой-либо молодежной субкультурой, подтвердилась.

## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ**

**А.С. ВЕНГЕР**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

### **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ, СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В ДИСТАНТНЫХ СЕМЬЯХ**

**Постановка проблемы.** На сегодня достаточно актуальна проблема социального института семьи. Особое значение приобретают ролевые отношения в дистантных семьях, которые получают все большее распространение среди украинских семей. Главной предпосылкой гармоничных отношений среди супругов является полная семья, в условиях эмоциональной депривации может происходить видоизменение структуры семьи. Ограничение эмоциональных контактов среди супругов в дистантных семьях препятствует формированию гармоничной семьи и формированию продуктивных навыков общения. Вопрос об укреплении брака и улучшения брачной структуры населения приобретает важнейшее государственное значение. Во многих современных исследованиях брака и семьи приводятся данные, подтверждающие наличие кризиса данного социального института. Увеличивается число дистантных семей. Согласно мнению многих исследователей, при изучении проблемы семьи необходимо учитывать систему представлений о ней, которые помогли бы в понимании ее характеристик, среди которых рассматриваются: форма отношений между супругами, наличие или отсутствие детей, уровень эмоционального общения, характер супружеских отношений, семейные роли и т.д. Современный мир требует изменения традиционных внутрисемейных ролей, новых моделей поведения. Это связано с тем, что в обществе ярко проявляется конфликт между традиционной семьей и дистантной семьей. Практическая значимость и недостаточная изученность этой проблемы обусловили выбор темы нашего исследования.

Семья всегда выступает моделью общества на конкретном историческом этапе его развития, отражает его моральные и духовные ценности. Анализируя особенности современной семьи в Украине, мы как и большинство ученых констатируем появление дистантной семьи с ее особенностями и проблемами. Временное удаление членов семьи друг от друга предполагает не только временный характер изменения отношений, а довольно часто и во многих случаях – постоянный. Расстояние приводит не только к тоске за членами семьи, родственному общению, но и к ряду негативных изменений как в отношениях супругов между собой, так и родительских отношениях. Мы остановимся подробнее на отношениях супругов между собой. Еще одна особенность обозначенной проблемы проявляется в том, что длительная разлука приводит к эмоциональному неблагополучию, депривации.

**Целью статьи** является анализ проблемы ролевых отношений в дистантных семьях, теоретическое исследование феномена эмоциональной депривации, рассмотрение современной дистантной семьи в условиях семейной депривации.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Семья как социальный институт всегда была в центре внимания исследователей. Проблемы семьи как социального института рассматриваются в трудах А.И. Антонова, Т.В. Андреевой, Т.А. Гурко, С.И. Голод, А.Г. Харчева. Изучение роли семьи как важнейшего социального института находим в трудах классиков – О. Конта, П. Сорокина, Г. Спенсера, Т. Парсонса и др. Теоретические основы ролей изучали И.В. Гребеников, А.Г. Лидерс, Л.Б. Шнейдер.

**Изложение основного материала.** Анализ теоретических подходов к изучению ролевых отношений в дистантной семье предоставило возможность сделать следующие выводы: существует проблема эмоциональной депривации между супругами, неудовлетворенность определенных мужских и женских потребностей, длительная разлука влияет на взаимоотношения (таблица 1).

Таблица 1 - Эмоциональные потребности супругов

<b>Мужские потребности</b>	<b>Женские потребности</b>
доверие	забота
принятие	понимание
благодарность	уважение
удовлетворение	верность
признание	исполнение желаний
поощрение	уверенность

В условиях дистантной семьи, в связи с отсутствием одного, а иногда и обоих родителей, наблюдается изменение системы отношений между родителями и детьми, влияющее на систему семьи в целом [6; с. 31]. Вопрос стабильности семей, в которых происходит нарушение естественной структуры семьи из-за длительного отсутствия одного из родителей, их дистантное пребывание от других членов семьи, достаточно спорный. Одни ученые считают, что длительная разлука укрепляет семью, другие утверждают, что она приводит к юридическому разводу. Однако, все эти исследователи признают, что в таких семьях чаще возникают трудности в семейном общении. Большое количество дистантных семей попадает в разряд функционально-несостоятельных и неблагополучных [7; с. 98].

Изучение теоретических исследований по проблемам эмоционального неблагополучия, семейной депривации показывает, что эта проблема на сегодняшний день является достаточно острой и кризисной. Нужно уделять больше внимания тому, чтобы защитить институт семьи от таких проявлений. Они довольно болезненно влияют на супружеские отношения, возникает недопонимание, конфликтные ситуации, которые

впоследствии могут привести к разрушению семьи, т.е. к увеличению разводов. Следует отметить, что семьи в наше время в Украине распадаются из-за миграции, алкоголизма, насилия, безработицы, поэтому появление таких проблем, как эмоциональная отчужденность, депривация в дистантных семьях заставляет задуматься над их решением. Обратимся к определению депривации. Депривация – опыт отсутствия необходимого [3; с. 43]. **Депривация** (лат. *deprivatio* — потеря, лишение) — психическое состояние, при котором люди испытывают недостаточное удовлетворение своих потребностей. При депривации дистантные семьи могут длительное время находиться в конфликтных отношениях друг с другом, не испытывать полного удовлетворения от семейного общения. Такие семьи научились жить так и просто не решаются изменить ситуацию, может возникнуть страх из-за потери стабильности. Можно наблюдать отсутствие ласки в взаимоотношениях, привычку по которой живут многие дистантные семьи. Одни семьи заполняют отсутствие эмоций работой, другие постоянным скайпом, общением по интернету, что в наше время является очень удобным и доступным. К этой проблеме следует подходить аккуратно, так как эти семьи нуждаются в гармонизации отношений и поддержании эмоционального климата в семье. Проведенный анализ психологической литературы позволил нам констатировать, что в рамках разных психологических направлений шло изучение сущности, механизмов, причин и условий возникновения депривации, ее проявлений и последствий, а также возможностей коррекции, компенсации и профилактики данного явления, но практически неизученной оказалась проблема взаимосвязи депривации в семье. Проанализировав литературу мы выделили такие виды депривации, как физическая, когнитивная и психосоциальная. Они, в свою очередь, подразделяются на такие ее разновидности, как сенсорная, двигательная, социальная и эмоциональная. Кроме этого, в литературе встречается выделение полной и частичной депривации, искусственной и естественной, индивидуальной и массовой, а также депривации вне семьи и в условиях семейного воспитания. Подводя итоги проведенного теоретического обзора, необходимо отметить, что основной трудностью стоящей на пути к познанию семейной депривации, является сложность в ее определении, поскольку устоявшегося определения данного понятия на сегодняшний день нет. Мы остановились на том, что депривацию следует понимать как психическое состояние, возникающее в результате длительного лишения общения, его возможности удовлетворить эмоциональные потребности.

Следует отметить, что эмоции также играют важную роль в семейных отношениях, так как они окрашивают жизнь определенными красками. Эмоция (emotion) – общее состояние тела и психики, выражающаяся в субъективном ощущении, которое либо сопровождается определенным поведением и физиологическими изменениями [3; с.57]. **Эмо́ция** (от лат. *emoveo* — потрясаю, волну) — эмоциональный процесс средней продолжительности, отражающий субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям. Отсутствие эмоционального общения (телесных проявлений – прикосновение, улыбка; словесных – теплые слова, взгляд) могут вызвать холодность, дистанцию между супругами. Современный мир наполнен сегодняшними средствами общения (скайп, интернет, мобильная связь), но это не является спасением для семьи. Большинство семей уже привыкли так жить и поэтому их представления о гармоничных отношениях находятся в поле их понимания. У кого-то возникает зависть к тем семьям, которые проводят выходные, праздники, отпуск вместе, некоторые считают дни на календаре до желанной встречи. Все это достаточно огорчает, так как семейная пара не испытывает полного удовлетворения от семейной жизни. Ряд авторов в своих публикациях (Т.

Веретенко, Н.В. Задерико, Л. Смерчак, Н.И. Кубьяк) делают упор на важности социальной работы с дистантными семьями.

Для нас интересным является исследование особенностей партнерских отношений, ролей в семье, определение того, что влияет на их становление и развитие. Проанализировав работы исследователей, приходим к выводу, что именно роли между супругами имеют огромное значение, влияют на гармонизацию, эмоциональность и стабильность в браке.

В структуре семьи различают структуру семейных ролей, семейные подсистемы и границы между ними, которые являются своеобразными механизмами, с помощью которых семьи выполняют свои функции. Структура семейных ролей диктует членам семьи что, когда и в какой последовательности они должны делать, вступая во взаимоотношения.

Приведем классификацию основных ролей в семье, которые описаны Ю.Е. Алешинной [9, с. 140]:

1. Ответственный за материальное обеспечение семьи;
2. Хозяин - хозяйка;
3. Роль ответственного по уходу за ребенком;
4. Роль воспитателя;
5. Роль сексуального партнера;
6. Роль организатора развлечений;
7. Организатор семейной субкультуры;
8. Роль ответственного за поддержание родственных связей;
9. Роль «психотерапевта».

Семейные роли (по К. Киркпатрику) делятся на традиционные, товарищеские и партнерские [1, с. 64–65]. Согласно Р. Линтону [4, с. 120], роль представляет собой динамический аспект статуса. Это определение считается одним из наиболее емких определений роли в социологии. Данные дефиниции ярко иллюстрируют индивидуально-социальный дуализм природы роли: с одной стороны – она связана с личностными характеристиками (компетенциями), а с другой – с характеристиками социальной структуры, промежуточная позиция связывает роль по наблюдению поведения человека [5, с. 24], за И.В. Гребенниковым, существует три типа распределения семейных ролей: централистский (или авторитарный, с оттенком патриархальности), когда во главе один из супругов, нередко женщина; автономный – муж и жена распределяют роли и не вмешиваются в сферу влияния другого; демократический – управление семьей лежит на плечах обоих партнеров примерно в равной степени. [4; с 150].

**Выводы.** Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опираемся мы, а именно проблемой семейных ролей занимались такие ученые, как Ю.Е. Алешина, Т.Ф. Сулова, Л.А. Пампуха. Проблемам депривации уделяли внимание Л.В. Трубицина, И.С. Литвиненко и другие.

Теоретический анализ свидетельствует о том, что ролевые отношения в семье играют важную роль и обеспечивают благополучие семьи в целом. На наш взгляд, традиционный институт семьи претерпел изменения, а именно: изменяются приоритеты в семье, уменьшается уровень коммуникации между супругами, отсутствие общих целей. Однако, большое количество семей в Украине находится в кризисном состоянии и не может качественно выполнять свои функции, роли, что часто приводит к конфликтам, и как следствие, один из родителей, а то и оба, решают только материальную сторону конфликта через заработок. Проанализировав теоретические данные, мы видим, что проблемы брачного партнерства, выбора партнера

рассматриваются в работах Л.Я. Гозман, А.А. Караванова, Т.В. Андреевой, Е.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис, обращают внимание на рассмотрение проблемы брачного партнерства такие ученые, как К. Роджерс, В. Сатир и другие. В современной психологической литературе понятие роли определяется П.П. Горностаем, который отмечал, что роль – функциональная единица поведения, совокупность потребностей, представлений о себе, как о субъекте роли (ролевой Я-концепции), социальных условий, делающих реализацию этой роли возможной [5; с.273].

Эмоциональная депривация является серьезной проблемой для существования дистантной семьи. Супруги долгое время проживают на расстоянии, между ними определенная дистанция, в процессе чего их взаимоотношения могут стать конфликтными и проблемными. Теоретический материал свидетельствует о том, что большинство дистантных семей переживают трудности общения друг с другом, многим из них трудно решиться пойти к психологу или психотерапевту. Недостаточность эмоционального общения существует, в процессе нее зарождается холодность взаимоотношений и проблема установить контакт между партнерами. В дистантной семье именно поддержка эмоционального состояния является залогом успешности существования такой семьи.

#### Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология. Учебное пособие / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244с.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи : [Монография] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436с.
3. Бродовская В.И., Патрик И.П., Яблонко В.Я. Толковый словарь психологических терминов в украинском языке. – Николаев: Издательство ПСИ КСУ, 2003. – С. 218.
4. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 158с.
5. Горностаи П.П. Социализация личности и психология роли // теоретические и прикладные вопросы (материалы юбилейной конференции / П.П. Горностаи // Ананьевские чтения – Вып. 3. – Ч.1. – СПб, 1997 – С. 330.
6. Гордиенко Н.В. Дистантная семья трудовых мигрантов: риск и последствия существования. / Н.В. Гордиенко // Научный вестник Черновицкого университета: Педагогика и психология. – Черновцы: ЧНУ, 2009. – Выпуск 444. – С. 28 – 34.
7. Костов В. Классификация дистантных семей / В. Костов // Научный вестник Черновицкого университета: Педагогика и психология. – Черновцы: ЧНУ, 2009. – Выпуск 444. – С. 97 – 102.
8. Сіренко Т. А. Особливості адаптації подружжя до прийняття сімейних ролей / Т. А. Сіренко, Л. Л. Нікітіна // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2009. – Вип. 24 : [до 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова]. – С. 125–126. – (Серія 12, Психологічні науки).
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекцій / Л.Б. Шнейдер. – М., 2006.

#### И.Р. КРУПНИК

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Республика Украина

### **ПОТРЕБНОСТЬ В ДЕТЯХ КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ**

Значение представлений молодого поколения о своей будущей семейной жизни трудно переоценить. Представление о семье, установки, ожидания оказывают большое влияние на взаимоотношения будущих супругов друг с другом и с детьми. Представление о семье – это своего рода модель, образ, план, согласно которому строится здание семьи. Модель семьи – достаточно сложное образование, состоящее из идеологии семьи или семейных мифов, гомеостаза семьи, жизненного сценария и семейных коммуникаций, ценностей и правил (что разрешено делать, что нет), как общечеловеческих, так и уникальных, характерных для данной семьи, которые

включают: представление о распределении обязанностей и функций, представление о семейной иерархии. Образ семьи можно представить в виде совокупности представлений личности о своей будущей семье, своем избраннике, о детях, характеристике взаимоотношений с ними, стилях семейного воспитания. Представление о будущей семье, в свою очередь, формируют у развивающейся личности супружеские, репродуктивные и родительские установки (имеется в виду количество детей и особенности взаимодействия с ними), сценарии поведения в семье. В частности, если супруги были единственными детьми в своих родительских семьях, в их общей семье, скорее всего, будет тоже один ребенок. Представление о будущей семье относят к когнитивному компоненту родительского феномена. Этот компонент включает в себя важнейшие представления о себе и о супруге, как о будущих родителях. Представления о семейной жизни, в зависимости от степени их зрелости, могут свидетельствовать о психологической готовности к браку. Прочность предстоящего брака и совместимость супругов, успешность материнства и отцовства зависят от благополучия родительской семьи и моделей родительского и супружеского поведения. Если модели семьи у супругов отличаются, то возникновение конфликтных ситуаций почти неизбежно. И наоборот – чем ближе модели семьи, в которых воспитываются будущие супруги, тем больше у них шансов, создать гармоничный союз. Для гармоничного брака представление супругов о социальных ролях в семье должны быть комплементарные или хотя бы не противоречащие друг другу.

**Анализ научных исследований.** В разработанной Д. Удри теории «фильтров», которая объясняет выбор партнера для брака, одним из «фильтров»-экзаменов, которые должен пройти избранник, является выяснение взглядов на брак, воспитание детей, распределение и понимание супружеских ролей. Если семейные идеологии не совпадают, будущая семейная система будет неэффективной в реализации функций семьи. Любая модель строится на образцах. Именно родители предоставляют образцы взаимоотношений и образуют модели, которыми руководствуется следующее поколение. Став взрослым, личность может принять такую модель или пренебречь. Это касается множества социальных ролей, в том числе и таких, которые используются в супружеской жизни. Традиции, шаблоны взаимоотношений, нормы общения и поведения передаются из поколения в поколение. Ребенок в той или иной степени соотносит свои представления с родительской семьей. Он может опираться при построении своей семьи полностью на родительскую модель, может частично, не принимая какие-то компоненты или даже заменяя их на противоположные (при этом все равно отталкиваясь от родительских представлений). По результатам исследований российских ученых, сорок три процента подростков выбрали образцом построения своей будущей семьи модель почти идентичную родительской, еще пятьдесят процентов – как родительскую, лишь немного улучшенную с их точки зрения, и только семь процентов готовы не опираться в построении своей семьи на опыт предыдущего поколения.

Эти данные подтверждаются украинскими учеными. В.А. Васютинский считает, что стиль жизни передается от поколения к поколению. Он доказал, что некоторые компоненты индивидуального стиля жизни (отношение к образованию, ответственность за свою жизнь, социальные чувства, социальная активность) напрямую зависят от родительской семьи. И хотя человек при желании может изменить способ своего существования в социуме, он этого не делает [2]. По мнению М. И. Мушкевич, большинство людей воспроизводят функционально-ролевую структуру родительской семьи, следовательно, тип родительской семьи является главным фактором в становлении типа поведения и уровня функциональности молодой семьи.



Функциональность или дисфункциональность новой семьи обусловлена родительской семейной структурой. Если правила, декларируемые родителями, совпадают с их поведением, дети скорее всего сформируют именно такую модель семьи. Если родители прививают ребенку позитивную модель семьи, они и сами должны быть успешными семьянинами. Учитывая то, что семейные представления в значительной степени формируются в семейной среде, понятно, что существует зависимость между ними и стилем жизни в родительской семье, отношением супругов между собой и родителей с детьми. Большинство представляет свою семью похожей на родительскую.

С точки зрения П.М. Самсоновой, представления о будущей семье формируются с помощью двух механизмов: трансляции и компенсации [8]. Трансляция – представление своей семьи как копии родительской. Компенсация – внесение необходимых изменений, добавление недостающих сторон семейной жизни для построения более благополучной семьи. Поэтому у детей из благополучных семей и неблагополучных существует разница в представлениях о будущей семье. Уровень качества общения, степень негативных или позитивных прогнозов развития семьи, стили разрешения конфликтов в будущей семье – все это зависит от уровня функциональности родительской семьи. Т.И. Дымнова, М.И. Мушкевич, С.А. Терехина [4; 6; 9] отмечают: если на каком-то этапе жизнедеятельность семьи была нарушена, и получила аномальные характеристики, патологические изменения воссоздаются в семьях следующего поколения, т.е. дисфункция родительской семьи копируется. Уже у детей дошкольного возраста имеются отличия в представлениях о семье (в частности о родительских функциях) в зависимости от того, живут ли они в полной психологически благополучной семье или в семье, находящейся в кризисном состоянии. Дети, воспитываемые в полных семьях, в отличие от детей из неполных семей имеют более реалистичный, целостный образ будущего отцовства, они более психологически готовы к выполнению роли родителей. Проблемы, которые были у ребенка в родительской семье, чаще переносятся на взаимоотношения в системе «муж – жена», «родители – дети» в своей семье. Нестабильность в семейных отношениях, конфликтные ситуации, кризисы брачных отношений зарождаются в самом начале семейной жизни, поскольку каждая личность имеет, по выражению С.Н. Некрасова, И.В. Возилкина «ожидания», и чем больше брак не совпадает с этими ожиданиями, тем скорее и острее будет проявляться деструктивность. С точки зрения этих ученых, кризис зарождается в первую очередь в различии взглядов на планирование жизни. От комплементарности семейных представлений у будущих супругов зависит возможная успешность или, наоборот, уже прогнозируемая дисфункциональность новой семьи [7]. Подводя итог важности представлений о будущей семейной жизни, становится понятным, что от них зависят все стороны семейных отношений. Они влияют на выбор брачного партнера, на становление типа будущей семьи, на стиль воспитания детей, на репродуктивные установки, стабильность и успешность супружеских взаимоотношений.

Одним из важных факторов, искажающих представление молодого поколения о браке, является семейная депривация. Наиболее подробно влияние депривации на предстоящую семейную жизнь рассмотрено у категории детей, воспитываемых в учреждениях интернатного типа. Выдающиеся исследователи влияния психической депривации на детей, воспитываемых вне семьи, Й. Лангмейер, З. Матейчик выдвинули гипотезу о передаче отрицательных характеристик в супружеских отношениях следующему поколению. Дети, воспитываемые в детских домах, из-за влияния семейной депривации, в будущем имеют достаточно неустойчивые, проблемные семьи. По сравнению с детьми из полных семей, у них затруднено

формирование образа женщины и мужчины как образов супругов и родителей. «Всемогущая», по определению М.И. Буянова, депривация влияет и на представление о будущей семье и на формирование моделей семейного взаимодействия [1]. Й. Лангмейер и З. Матейчик указывали на то, что у депривированного ребенка возможна в дальнейшем несостоятельность в роли родителя [5]. Инфантильность, эгоизм, чувство обиженности, несправедливости, выраженная потребительская направленность не позволяют им наладить тесный эмоциональный контакт со своими детьми, понять их потребности. Это также касается взаимопонимания во взаимоотношениях мужчины и женщины. Дети из интернатов труднее усваивают моральные ценности, в том числе и семейные. Семейная депривация искажает усвоение семейных норм и ценностей, является причиной недопонимания родительской роли. В отличие от детей из семей, их представления о будущей семье фрагментарны, далеки от реальности, эмоционально обеднены. Следовательно, в условиях семейной депривации нормы семейных отношений усваиваются хуже.

Возможно предположить, что схожая картина семейных представлений будет у детей, которые не находятся в детских домах, а живут в неблагополучных, дисфункциональных семьях, а значит, тоже находятся под влиянием семейной депривации. Семейная депривация, безусловно присутствует в какой-то степени в каждой дисфункциональной семье, негативно влияя на формирующуюся личность, и отражается на всей психической деятельности. Одним из доказательств этого утверждения является исследование С. А. Терехиной. По ее мнению, представление о будущей семье делинквентных девушек-подростков из неблагополучных семей, отличается от представлений девушек с просоциальным поведением. У девушек из дисфункциональных семей они носят компенсаторный характер и являются проявлением депривированных в родительской семье потребностей в безопасности и аффилиации. Будущая семейная жизнь для них, как и в случае с детьми-сиротами, является в первую очередь средством удовлетворения личных потребностей, будущий муж – это человек, который будет нести вместо них ответственность за их дальнейшую жизнь. На искаженное представление о будущей семейной жизни у девушек-подростков из неполных семей указывает М.О. Докторович [3].

**Постановка проблемы.** Изложенное ранее позволяет предположить, что схожие характеристики представлений о будущей семейной жизни будет иметь еще одна группа детей, а именно из семей, в которых взрослые работают в течение долгого времени за границей. Родители у детей трудовых мигрантов отсутствуют, как правило, в течение длительного времени (от нескольких месяцев в году до нескольких лет подряд), что относит такие семьи к категории дистантных. Вследствии неудовлетворенности многих психологических потребностей, в такой семье возникает депривационная ситуация. Несмотря на объединяющий фактор родительской депривации с воспитанниками детских домов, ситуация, которая складывается в семье гастарбайтеров, уникальна и имеет свои особенности. В отличие от последних, у детей этой группы, несмотря на временное отсутствие родителей, достаточно большой круг общения (родственники, учителя, другие взрослые, сверстники). Очень важно, что есть возможность выбирать себе партнеров по общению из-за того, что дети находятся в незамкнутой системе. Нельзя также приближать их семейное положение к детям из полных семей, но с искривлениями в воспитании. В отличие от похожей, на первый взгляд, ситуации у детей из полных семей с гипопротекцией как ведущим стилем воспитания, в которых родители все же влияют на ребенка потаканием его прихотям или наоборот, при полной эмоциональной холодности осуществляют жесткий контроль

поведения. В этих семьях между ребенком и родителями существует обратная связь, хотя и неприемлемая с психологической и педагогической точки зрения.

Схожая с семьями мигрантов, но не тождественная ситуация возникает в неполных семьях, в которых превалирует воспитательное воздействие одного из родителей, чаще матери. Это усиливает феминное влияние, хотя в результате ролевой перегрузки матери уменьшается и оно. В будущем и сыновья, и дочери значительно хуже, чем дети из полных семей, находят общий язык с лицами противоположного пола, проявляют неразборчивость в выборе партнеров, в супружеской жизни им труднее выполнять роли мужчины, женщины и родительские обязанности. Конфликты родителей, предшествовавшие разводу, их негативное отношение друг к другу, тяжело переживаются детьми, что в результате приводит к негативному отношению к родительской семье. Даже через несколько лет после развода ребенок чувствует себя несчастным. В дистантных семьях ролевые перегрузки тоже присутствуют, и в зависимости от того, кто работает за рубежом, приходится на мать, отца или на прародителей. В последнем случае негативное влияние семейной депривации наиболее серьезное и может привести к быстрым негативным изменениям в психике ребенка. У детей из дистантных семей, как и из неполных, тоже возникает психотравмирующая ситуация, но она связана не с разводом родителей, а с их отъездом. Ребенок чувствует себя брошенным на произвол судьбы, ненужным. Следует напомнить, что отсутствие в течение большого промежутка времени одного или обоих родителей, нехватка воспитательного воздействия, приводит к специфическим условиям протекания полоролевой идентификации, а это безусловно влияет на семейные представления, поскольку сам процесс полоролевой идентификации является важным фактором формирования представлений о будущей семье.

Родители - трудовые мигранты, периодически появляясь в жизни ребенка, могут нести как положительное, так и отрицательное влияние, в зависимости от умения и желания родителей наладить отношения с ним, характера взаимоотношений между супругами, индивидуальных особенностей психики ребенка, наконец, от количества времени проведенного вместе и срока отсутствия. Если рассмотреть периодическое отсутствие родителей с точки зрения теории присоединения и разрыва эмоциональных связей, можем предположить значительную психическую травматизацию ребенка, поскольку эмоциональные связи ослабляются или вообще разрушаются в зависимости от графика работы мигрантов за рубежом. Уникальность положения ребенка в семье трудовых мигрантов подчеркивается, как правило, хорошим материальным положением, снисходительным отношением к нему родителей и других родственников, отсутствием постоянного контроля. Эти особенности воспитания могут усилить развитие специфических представлений о собственном жизненном пути, своих перспектив и ожиданий. В принципе некорректно говорить о любом стиле семейного воспитания в семьях трудовых мигрантов, поскольку он не успевает сформироваться, действует фрагментарно и может постоянно видоизменяться. В таких обстоятельствах у детей вероятно возникает особое представление о будущей семейной жизни. На этой основе образуется специфический жизненный сценарий. Физическое отсутствие родителей в пространственном смысле, исключает эмоциональный контакт, прогрессирует недостаток общения не позволяющий ребенку учиться созданию доверительных отношений, что безусловно, будет отображаться на будущих супружеских и родительских отношениях.

Итак, периодическое отсутствие родителей, связанная с этим постоянная психотравматизация, несомненно влияет на всю последующую жизнь ребенка. Мы считаем возможным предположить, что особенности семейных представлений у детей,

родители которых работают за рубежом, является следствием депривации, и поэтому их можно считать показателем депривационного поражения. Понимая важное значение влияния представлений о будущей семье на жизнь отдельного человека и общества в целом, мы считаем нужным исследовать их особенности в слое общества, который в настоящее время постоянно увеличивается, а именно – у категории детей, родители которых являются трудовыми мигрантами.

**Изложение эмпирического материала исследования.** Для изучения представлений о будущей семейной жизни, мы использовали методику «Ваша потребность в детях». Методика «Ваша потребность в детях» позволяет получить необходимый объем информации для исследования отношения к будущим детям. Взаимосвязь с детьми является неотъемлемой частью феномена родительства. Чем выше показатель важности детей в будущей семейной жизни, тем более осознанно, качественно и ответственно будет выполняться воспитательная роль родителей. Отношение к обязанностям относительно ребенка, понимание необходимости уделять ему внимание, принимать ответственность за него коррелирует с потребностью иметь детей. Восприятие появления собственного ребенка, как фактора возникновения материальных проблем, ограничения свободы и развития собственной личности связано с невысокой потребностью иметь детей. Родительство, воспринимаемое не как тяжелая повинность, а как возможность проявить свой воспитательный потенциал, почувствовать гордость за успехи ребенка, получить смысл жизни, повышает потребность в потомках. Методика состоит из тридцати одного утверждения, касающихся представлений о том, какие изменения в семье может принести рождение ребенка. Вопросы охватывают большой период жизни семьи (начиная от появления младенца и заканчивая поддержкой родителей в старости). Для большей информативности, кроме ответов-утверждений «совершенно верно» и «это неверно», подросткам были предложены дополнительно варианты «в целом это верно» и «это не совсем так». При совпадении с ключом утверждениям «совершенно верно» и «это неверно» присваивается 1 балл, ответам «в целом это верно» и «это не совсем так» 0,5 балла. Чем больше баллов набирает испытуемый, тем более у него выражена потребность в детях. В исследовании приняли участие подростки 13-14 лет. Из них 88 человек – дети трудовых мигрантов и 63 – дети из полных семей, родители которых работают в своей стране. Данный возрастной период выбран, потому что это возраст, когда человек уже начинает конструировать свое видение будущей жизни вообще и семейной в частности. В то же время, это сверхчувствительный возраст к отсутствию родительского внимания.

**Анализ результатов и выводы исследования.** Средние значения по всему тесту: 17,77 баллов у детей из семей трудовых мигрантов и 18,86 баллов у детей из полных функциональных семей.

Средние значения ответов по каждому вопросу представлены в таблице 1. (таблица 1).

По результатам тестирования можно сделать следующие выводы. Часть значений идентичны или очень близки (например, «радость в доме» или «укрепление семьи и чувств между супругами»), однако некоторые ответы указывают на возможную разницу семейных представлений.

Таблица 1 – Средние значения показателей диагностики потребности в детях в разных группах респондентов

<i>Рождение ребенка – это...</i>	<i>Дети мигрантов</i>	<i>Дети из обычных семей</i>

благотворная встряска, новые впечатления	0.55	0.65
радость в доме	0.90	0.90
возможность проявить свою нежность и заботу	0.84	0.86
большая физическая нагрузка	0.43	0.29
детская ласка, привязанность к отцу, матери	0.77	0.84
помощник в семье, опора в старости	0.66	0.69
возможность вырастить образованного, интересного человека	0.74	0.80
наследник всего хорошего во мне	0.47	0.60
трудности в воспитании, обучении	0.30	0.37
разлад, напряжение в семье	0.64	0.63
материальные затруднения	0.54	0.45
надежда и будущее родителей	0.76	0.83
необходимость на время оставить работу, коллектив	0.30	0.21
бессонные ночи	0.22	0.26
возможность проявить свои воспитательные способности	0.49	0.75
укрепление семьи и чувств между супругами	0.78	0.80
возможность вырастить доброго и человека	0.86	0.87
радость материнства (отцовства)	0.88	0.93
возня с пеленками, бутылочками	0.17	0.21
проблема жилья	0.67	0.73
самый благодарный объект вложения наших сил	0.48	0.71
столкновение с трудностями устройства в ясли, сад	0.40	0.39
привязать себя к дому	0.45	0.40
потеря лучшей части нашей жизни	0.70	0.80
придание смысла жизни	0.70	0.68
волнение за его судьбу, будущее	0.07	0.02
сложность дать хорошее образование, профессию	0.32	0.30
утешение в горе и радости	0.70	0.75
зависимость от бабушек и дедушек	0.43	0.39
гордость для родителей	0.81	0.90
веселые игры и содержательный досуг	0.74	0.87

Так, появление ребенка в семье с большой физической нагрузкой связывают дети из семей трудовых мигрантов. Возможно, потому что они видят в своей родительской семье повышенную бытовую занятость одного из родителей. Разница в семейных представлениях в таких вопросах как «наследник всего хорошего во мне», «возможность проявить свои воспитательные способности», «самый благодарный объект вложения наших сил» возможно, говорит о том, что в функциональной семье, ребенок ощущает проявления воспитательного влияния родителей и сам представляет себя в этой роли. Тем не менее, в целом, в обеих выборках отмечается позитивное отношение к будущим детям и своему родительству, хотя понятно, что это еще не

четкое, реальное представление о данной сфере жизни. Вопросы практического характера («возня с пеленками», «зависимость от бабушек», «столкновение со сложностями устройства ребенка в сад», «бессонные ночи» и т.д.), не будут создавать трудностей, по мнению респондентов. Можно допустить, что это связано с тем, что подростку пока трудно вообразить реальные затруднения, которые могут быть в семейной жизни. Эта гипотеза подтверждается и утверждением, которое имеет самый меньший средний балл, а именно волнение за судьбу ребенка, за его будущее. Свой ребенок, это еще абсолютно абстрактное понятие для подростков. В тоже время вопросы, относящиеся к общепринятым семейным ценностям, значимы для подростков в обеих выборках («радость в доме», «радость материнства, отцовства» и т.д.). Результаты данного исследования позволяют говорить о достоверности отличий в семейных представлениях детей из семей трудовых мигрантов и детей из полных функциональных семей. Учитывая социально-экономические изменения в нашей стране, которые на данный момент способствуют процессам трудовой миграции, а следовательно увеличению количества функционально неполных семей, социально-психологическая важность этой темы требует дальнейших экспериментальных исследований.

#### Литература

1. Буянов М. И. Вопросы депривации в детской психиатрии / М. И. Буянов // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1970. – № 3. – С. 453-462.
2. Васютинський В. О. Психологічні ознаки спадкування стилю життя в групах із різним матеріальним статусом / В. О. Васютинський // Матеріали третьої міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми практичної психології»], ( Херсон, 26-27 квітня 2012 р.). – Херсон, 2012. – С. 81-83.
3. Докторович М. О. Неповна сім'я: Особливості роботи соціального педагога / М.О. Докторович. – К.: Шкільний Світ, 2010. – 128 с.
4. Дымнова Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 46-56.
5. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / З. Матейчик, Й. Лангмейер. – Прага: Мед. изд-во Авиценум, 2009. – 162 с.
6. Мушкевич М. І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. І. Мушкевич. – Рівне, 2002. – 21 с.
7. Некрасов С. Н. Жизненные сценарии женщин и сексуальность / С. Н. Некрасов, И. В. Возилкин. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 168 с.
8. Самсонова П.М. Роль родительской семьи в формировании представлений подростков о будущей семье [Электронный ресурс] / П.М. Самсонова // тезисы конференции [«Психологические проблемы современной российской семьи»]. – М., 2005. – 560с. – режим доступа к материалам: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10322.php>
9. Терехина С. А. Образы родительской и будущей семьи у девочек-подростков с делинквентным поведением: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Терехина Светлана Алексеевна. – М., 2006. – 196 с.

**А. С. СЕМАК, В.А. РАКОВИЦ**

УО «ГрГУ им. Я. Купалы»

г.Гродно, РБ

### **ВЛИЯНИЕ КАЧЕСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ НА РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Старший дошкольный возраст является сензитивным для установления

социальных контактов, в первую очередь со сверстниками, т.к. это период подготовки к школьному обучению. Особую роль в успешной адаптации ребенка в среде сверстников играет эмпатия. Уровень развития эмпатии ребенка-дошкольника напрямую влияет на умение устанавливать взаимоотношения, понимать поступки, намерения, чувства и переживания других людей. Формирование эмпатии происходит в русле общего эмоционально – личностного развития в ходе социализации ребенка. В большинстве случаев главным агентом социализации является мать, которая воздействует на эмоционально – личностное развитие ребенка путем установления с ним привязанности. Однако этот механизм является не до конца изученным, собственно говоря, как и особенности эмпатии детей дошкольного возраста.

Изучая особенности эмпатии детей старшего дошкольного возраста, мы выделили две составляющие эмпатии: усвоенная эмпатия или коммуникативная компетенция, это то насколько дошкольник осведомлен с правилами взаимодействия в социуме и собственно реальная, проявляемая эмпатия.

В основе нашего исследования лежит предположение о том, что качество эмоциональной привязанности ребенка к матери влияет на уровень эмпатии.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Проективный метод Н. Каплан для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери [1, с. 19-44];
2. Методика изучения коммуникативной компетенции дошкольников ``Картинки`` Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной [6, с. 25-26];
3. Опросник для выявления особенностей отношения к сверстнику Е.Н. Васильевой [3, с. 18-23].

В исследовании приняли участие 60 дошкольников в возрасте от 5,03 до 6,07 лет. Из них 24 мальчика и 36 девочек.

Первичный анализ полученных данных показал, что большинство детей данной выборки имеют надежную эмоциональную привязанность к матери 63% (38 человек). При этом имеются данные о существенном различии привязанности у мальчиков и девочек: девочки в два раза чаще устанавливают надежный тип привязанности с матерью. Это может быть обусловлено процессом идентификации ребенка с родителем того же пола. Данный процесс особо актуален в старшем дошкольном возрасте, так как в этот период происходит интенсивная социализация ребенка, и он оказывается наиболее сензитивен для усвоения гендерных эталонов и образцов полоролевого поведения.

Для 54% (32 человека) от общего числа выборки характерен средний уровень усвоения норм взаимодействия со сверстником в конфликтной ситуации. Существенная разница между усвоением нормативного поведения у мальчиков и девочек обнаружена на высоком и низком уровнях: на высоком - девочки составляют 39% (14 человек), мальчики 25% (6 человек), на низком - девочки 6% (2 человека), мальчики 25% (6 человек), то есть девочки лучше усвоили норму поведения со сверстником в конфликтной ситуации. Возможно, это факт является следствием социально желательного поведения девочек, то есть девочки больше нуждаются в похвале и внимании взрослого и поэтому быстрее усваивают нормативы поведения.

Половина выборки испытуемых способна проявлять эмпатию в реальном поведении - 50% (30 человек), при этом 44% (26 человек) даже на высоком уровне, то есть они могут разрешить конфликтную ситуацию в пользу другого ребенка и не редко в ущерб личным интересам. Дети склонны к проявлению эмпатии в ситуациях ущемления личных интересов, оказания помощи и проявления сочувствия сверстнику,

нарушившему норму поведения или указание взрослого, нежели в ситуации проявления сорадости. Вероятно, этот факт обусловлен тем, что у детей еще не сформирован социальный контроль эмоций, им тяжело скрывать негативные чувства зависть, обиду, злость, а проявление сорадости требует высокого уровня самоконтроля.

Выявлена также разница между эмпатическим поведением в условиях прогнозирования собственного поведения между мальчиками и девочками, особенно на высоком и низком уровнях: на высоком уровне 42% (10 человек) мальчиков и 33% (12 человек) девочек, на низком 0% мальчиков и 6% (2 человека) девочек. Таким образом, в реальном поведении мальчики проявляют эмпатию на более высоком уровне чаще девочек.

В целом обнаружена разница между нормативным (усвоенным) и реальным эмпатическим поведением. Перевес в пользу нормативного поведения существует в 53% (32 человека) случаев над 47% (28 человек) соответственно. Половина от общего числа выборки испытуемых знают норму поведения, они усвоили социальные правила взаимодействия со сверстниками в ситуации конфликта, однако в реальном поведении, вынуждающем действовать не в свою пользу, не всегда проявляют эмпатию. При этом сопоставление выборки мальчиков и девочек показывает, что для девочек 61% (22 человека) такое поведение является наиболее характерным, чем для мальчиков 42% (10 человек), то есть девочки склонны к социально желательному поведению и перевесу нормативного поведения над реальным.

Высокий и средний уровень усвоения норм взаимодействия со сверстником в ситуации конфликта наиболее характерен для детей с надежным типом привязанности - 70% (14 человек) на высоком уровне и 69% (22 человека) на среднем.

Высокий и средний уровень эмпатии в условиях прогнозирования собственного поведения проявляют в большей степени дети с надежным типом привязанности 69% (18 человек) на высоком уровне и 60% (18 человек) на среднем уровне.

В результате проведенного анализа мы установили, что надежный тип привязанности характерен для большинства дошкольников старшего возраста. При этом девочки наиболее склонны к установлению теплых доверительных отношений с матерью, что может быть обусловлено процессом идентификации с родителем того же пола.

Коммуникативная компетенция развита в среднем у половины исследуемых дошкольников. Высокий уровень усвоения норм взаимодействия со сверстником в конфликтных ситуациях более характерен для девочек. Этот факт мы усматриваем как следствие социально желательного поведения девочек.

В условиях прогнозирования своего поведения половина от общего числа выборки детей продемонстрировала готовность к проявлению эмпатии. Дети наиболее склонны проявлять эмпатию в условиях ущемления личных интересов и к сверстнику, нарушившему норму поведения или указания взрослого. Наименьшая готовность к эмпатическому поведению продемонстрирована в ситуации проявления сорадости. Вероятно, этот факт обусловлен тем, что у детей еще не сформирован социальный контроль эмоций, а проявление сорадости требует высокого уровня самоконтроля. Также отмечен факт наличия полоролевых особенностей в условиях прогнозирования собственного поведения, мальчики более часто проявляют эмпатию на высоком уровне, чем девочки и не проявляют на низком, что не характерно для девочек. Возможно, в таком поведении проявляются уже усвоенные образцы полоролевого поведения мальчиков как защитников.

Сопоставление данных нормативного (усвоенного) и реального эмпатического поведения показало, что существует перевес в пользу нормативного в половине



случаев, т.е. дети усвоили норму взаимодействия со сверстником в ситуации конфликта, однако в реальном поведении, вынуждающем действовать не в свою пользу, не всегда проявляют сочувствие. Для девочек такое поведение является наиболее характерным, чем для мальчиков. Девочки склонны к социально желательному поведению и перевесу нормативного поведения над реальным эмпатическим.

Высокий и средний уровень как нормативного, так и реального эмпатического поведения свойственен в большей мере детям с надежной привязанностью.

#### Литература

1. Бурменская, Г. В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая диагностика. – 2005. – №4. – С. 5-44;
2. Бурменская, Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. – 2009. – Серия.14. – № 4. – С. 17-31;
3. Васильева, Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Социальные науки. – 2006. – №1 (5). – С.15-25;
4. Изотова, Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011 г. № 5(19).- Режим доступа: <http://psystudy.ru>;
5. Кузьмина, В.П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье. Дис. канд. псих. наук. – Н. Новгород, 1999. – 137с.;
6. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.;
7. Смирнова, Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 5-13;
8. Сорокоумова, С.Н. Изучение эмпатии у старших дошкольников в условиях инклюзивного обучения [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. – 2011. – №2. - Режим доступа: [http:// www.evestnik.mgou.ru](http://www.evestnik.mgou.ru);
9. Сорокоумова, С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников через оптимизацию детско-родительских отношений / С.Н. Сорокоумова // Психолог в детском саду - 2005. – №3. – С.93-103;
10. Хохлачёва, И.В., Смирнова Е.О. Родительская позиция и отношение дошкольников к сверстникам [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: электрон. науч. журн. – 2008 – №4. – С. 57 – 70. - Режим доступа: <http://psyedu.ru>.

#### С.Ю. СЛОБОДИЧ

Белорусский государственный университет  
г. Минск, РБ

### ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ПРИЕМНЫМ И КРОВНЫМ ДЕТЯМ

Одна из самых остро стоящих проблем во всем мире, и в Республике Беларусь, в частности, это проблема сиротства. В настоящее время государственная политика Республики Беларусь в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характеризуется устойчивой тенденцией передачи детей на воспитание в семьи, в том числе приемные. Приемные родители – лица, принятые на работу в управление (отдел) образования для выполнения обязанностей по уходу, защите и воспитанию в своих семьях детей, оставшихся без попечения родителей, на основании срочных трудовых договоров.[1] Родительское отношение является важнейшей составляющей успешности функционирования приемной семьи. И если, например, семьи усыновителей давно находятся в фокусе внимания исследователей, то приемные семьи получили широкое распространение сравнительно недавно, и соответственно малоизучены.

Необходимо отметить, что любая приемная семья сталкивается с рядом специфических трудностей, которые обусловлены правовым статусом приемного родителя и ребенка, неоднозначным общественным мнением в отношении приемных семей, педагогическим и психологическим факторами. Среди наиболее распространенных форм проявления общественного неприятия такой формы устройства детей можно отметить обвинение приемных родителей в корыстных мотивах, негативное отношение как к приемному, так и к родному ребенку в приемной семье со стороны сверстников и взрослых. [2,1] Помимо этого, на развитие института приемной семьи и родительское отношение оказывают влияние широко распространенные стереотипы о детях-сиротах: «все детдомовцы – больные и ненормальные», «у приемного ребенка не должно быть кровных родственников», «приемный ребенок должен быть благодарен», «сироты – это не личности, а объекты» и др. [3] В силу того, что приемный ребенок зачастую до попадания и в органы опеки и в приемную семью находился в неблагоприятных условиях (депривация, насилие), его воспитание предполагает обширную педагогическую и психологическую компетенцию приемных родителей.

Анализ литературы позволяет описать отношение родителей к приемным детям как характеризующееся симбиотическим характером, тенденцией к более частым наказаниям, гиперпротекцией.[3] Существует и ряд причин, обуславливающих такое отношение: специфика деятельности и обязанностей приемного родителя, мотивация стать приемным родителем, физическое и психологическое состояние приемных детей, а также общественное мнение.[1; 2;4; 5]

Исходя из этого, была сформулирована гипотеза исследования: отношение родителей к приемным детям характеризуется большей эмоциональной отдаленностью и тенденцией симбиоза по сравнению с отношением родителей к кровным детям. Методологическим основанием исследования является концепция родительского отношения А.Я. Варги, где родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. А с психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. [6] Также в исследовании мы опираемся на выявленную А.С.Спиваковской, симбиотическую тенденцию детско-родительских отношений в приемной семье, согласно которой для приемных родителей характерно стремление создавать и удерживать излишне близкую личностную дистанцию с ребенком.[3] Для исследования были применены две методики, позволяющие изучить отношение родителей к детям. Это методика А.Я.Варги и В.В.Столина – Опросник родительского отношения, а также методика PARI (Parental Attitude Research Instrument) предназначенная для изучения отношения родителей к детям и разным сторонам семейной жизни, авторами которой являются американские психологи Е.С.Шефер и Р.К.Белл (методика адаптирована Т.В.Нещерет). Участие в исследовании приняли 97 родителей. Вся выборка включала в себя две группы испытуемых: родители, имеющие кровных детей и родители, имеющие приемных детей. Однако в дальнейшем, с целью получения более достоверных результатов, анализу подверглись три группы, так как в группе родителей с приемными детьми, часть из них уже имела кровных детей.

В ходе исследования, было обнаружено, что в группах родителей, имеющих приемных детей была более выражена тенденция отвержения ребенка (эмоционально отрицательного отношения). Как правило, при таком отношении родители склонны больше испытывать раздражение, злость, досаду, ненависть, нежели принимать ребенка

таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, поддерживать планы, проводить с ним достаточно много времени и получать от этого удовольствие.

Согласно полученным данным, родители, имеющие приемных детей (независимо от наличия или отсутствия в семье кровных детей) продемонстрировали более выраженную тенденцию к кооперации, сотрудничеству с ребенком, проявлению искренней заинтересованности и участия в его делах, поощрению самостоятельности и инициативы ребенка. Такая тенденция может свидетельствовать о той, ответственности, которая ложится на плечи приемного родителя, поскольку он находится в статусе педагога, и воспитание ребенка – это основной вид его деятельности, которому он посвящает большую часть времени.

Родители, имеющие только приемных детей, продемонстрировали более выраженную, по сравнению с родителями, имеющими только кровных детей, тенденцию к симбиотическим отношениям со своим ребенком.

В то время как в исследовании А.С.Спиваковской было обнаружено, что для приемных родителей воспитание является основной деятельностью, посредством которой реализуется их смысл жизни; они посвящают себя заботе о приемных детях, что зачастую приводит к созданию излишне близкой личностной дистанции с ребенком и симбиозу; то мы можем конкретизировать этот вывод тем, что такая тенденция характерна лишь для тех приемных родителей, которые не имеют собственных, кровных детей. [3] В основании симбиотического отношения приемных родителей могут лежать и мотивы, которыми руководствуются родители, когда принимают решение взять ребенка. Поэтому, можно сделать предположение, что причиной выявленного в нашем исследовании симбиотического взаимодействия родителей с приемными детьми может служить замещающая роль приемного ребенка, так как именно в этих семьях нет кровных детей. Было также обнаружено, что родители, имеющие кровных детей и берущие на воспитание приемных, демонстрируют самопожертвование в отличие как от родителей, имеющих только приемных детей, так и от родителей, имеющих только кровных детей. Это может быть связано с тем, что родители уже имеющие своих детей могут взять детей на воспитание исходя из потребности в самореализации или альтруизма. [7; 8]

Значимые различия были выявлены между родителями, имеющими кровных детей и родителями, имеющими приемных детей (независимо от наличия в семье кровных детей) по шкале контроля. Неожиданным оказался результат, показывающий, что кровные родители более авторитарны в отношении своих детей, чем приемные. Мы можем лишь предположить, что это обстоятельство обусловлено спецификой личности приемных детей, адекватная адаптация которых в условиях семьи может происходить лишь при условии определенной доли свободы.

Приемные родители продемонстрировали значимо большую зависимость от семьи и концентрацию на ребенке по сравнению с кровными родителями. Причиной этому может послужить ряд обстоятельств: во-первых, приемный родитель - это профессиональная деятельность, которая предполагает выполнение должностных обязанностей, а в данном случае, выполнение обязанностей тесно связано с семьей работника. Во-вторых, частично в связи со своей должностью приемного родителя, а частично неся социальную ответственность, приемный родитель становится зависим от благополучия приемного ребенка, которого он взял на воспитание.

Был обнаружен более низкий уровень вербализации в отношении приемных родителей к детям, кроме того эти родители склонны гораздо чаще уходить от решения конфликтов, по сравнению с кровными. Очевидно, что приемная семья является

специфической средой, на которую воздействует большое количество факторов. Можно предположить, что личностные особенности детей, перенесших тяготы жизни и находившихся в среде детского дома, зачастую являются причиной конфликтов в семье. Между тем, обстоятельство повышенной конфликтности в семьях с кровными и приемными детьми может быть также обусловлено спецификой взаимоотношения между кровным и приемным ребенком.[9] Наряду с этим, конфликтность может выступать не следствием появления приемного ребенка в семье, а причиной. В.Н.Ослон и А.Б.Холмогорова рассматривают проблемы в семье как один из мотивов усыновления ребенка: семейные конфликты родители могут попытаться решить с помощью приемного ребенка.[10]

Все приемные родители (независимо от наличия кровных детей) показали большую тенденцию к подавлению агрессивности. Следует отметить, что агрессия приемного ребенка может выступать как один из основных механизмов защиты и способ адаптации. Соответственно приемные родители вынуждены чаще реагировать на агрессивное поведение приемных детей.

Наряду с выявленными различиями в отношении родителей к кровным и приемным детям, следует отметить, что не было обнаружено различий в том, как родители относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Таким образом, полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о том, что родители склонны удерживать эмоциональную дистанцию с приемным ребенком, однако наряду с этим они демонстрируют более выраженную тенденцию к кооперации с ним, в большей степени сконцентрированы на ребенке и семье по сравнению с кровными родителями. Также приемные родители переживают более высокий уровень конфликтов в семье, однако не обнаруживают тенденции к их разрешению.

В ходе исследования мы частично подтвердили поставленную гипотезу о том, что отношение родителей к приемным детям характеризуется большей эмоциональной отдаленностью и тенденцией симбиоза по сравнению с отношением родителей к кровным детям. Все приемные родители показали большую эмоциональную дистанцию с ребенком, в отличие от кровных родителей. И только те приемные родители, которые не имеют собственных кровных детей, продемонстрировали большую тенденцию к симбиозу с ребенком, по сравнению с родителями кровных детей.

В то время, как в зарубежных исследованиях обнаружена более высокая педагогическая и психологическая компетенция приемных родителей в сравнении с биологическими, наше исследование показало недостаточный уровень компетенции приемных родителей в вопросах совладания с агрессивным поведением ребенка, разрешения конфликтов и вербального взаимодействия с ребенком.

Проведенное исследование позволило составить общее представление о том, какие существуют различия в отношении родителей к кровным и приемным детям, дать характеристику родительского отношения приемных родителей, однако, хотелось бы отметить проблемные вопросы, которые не были разрешены в ходе данного исследования и требуют дальнейшего изучения. Прежде всего, открытым остается вопрос о наличии различий в отношении отцов и матерей к приемным детям. То же касается и различий в отношении родителей к мальчикам и девочкам. Трудности вызывает то обстоятельство, что в приемных семьях насчитывается до 4 детей, среди которых есть и мальчики и девочки (лишь 10 приемных семей принявших участие в нашем исследовании имели 1 ребенка). Такая выборка испытуемых ставит новые

задачи перед исследователями в виде необходимости создания методик, позволяющих выявить родительское отношение к каждому отдельному ребенку.

#### Литература

1. Поспелова, Н.С., Дмитриева, О.А., Головнева, О.С. Порядок отбора кандидатов в приемные родители, родители-воспитатели и сопровождения приемных семей и детских домов семейного типа/ Мн.: ЮНИСЕФ., 2010., 114с.
2. Петрановская, Л.В. Семейное устройство детей-сирот и стереотипы общественного сознания [Электронный ресурс] // Сборник конференции "Родительство в зеркале СМИ". Режим доступа <http://www.psypress.ru/articles/d17354.shtml>. Дата доступа: 18.03.2011.
3. Спиваковская, А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением/ Под ред. В.С.Мухиной. М., 1989., с.134—142
4. Смагина, Л.И. Сиротство как социальная проблема/ Л.И.Смагина, А.К.Воднева, Ю.А.Сойка, и др./: под ред Л.И.Смагиной. - Мн.: Універсітэцкае., 1999. 144 с.
5. Лупекина, Е.А. Психология сиротства: тексты лекций по дисциплине по выбору для студентов специальности 1-23 01 04 «Психология»/ М-во образования РБ, Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, 2009., 151с.
6. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения./А.Я.Варга/ Диссертация на соискание уч. Ст канд психолог. наук. – Москва, 1986.
7. Печникова, Л.С., Жуйкова, Е.Б. Приемные семьи в пространстве детско-родительских отношений [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. научн.журн., 2008. №2(2). Режим доступа: <http://psystudy.ru>. Дата доступа: 15.02.2011.
8. Dando, I., & Minty, B. What makes good foster parents? *British Journal of Social Work*. 17. 1987. P.383–400
9. Poland, D. C., Groze, V. Effects of foster care placement on biological children in the home. // *Child and Adolescent Social Work Journal*. №10.1993. P.153–164.
10. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 79–90.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Е.А. ДАНЦЕВИЧ**

Белорусский государственный университет им. М. Танка  
г. Минск, Республика Беларусь

### **РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения становится все более актуальной. Аналитический обзор литературы показывает, что существенная смена ценностей, культурных норм и идеалов молодежи приводит к изменению рейтинга значений, которым придаются национальным событиям и явлениям. Все это в полной мере ощущают на себе учащиеся раннего юношеского возраста.

Основным документом, определяющим цели и направления деятельности в сфере государственной молодежной политики в Республике Беларусь, является закон «Об основах государственной молодежной политики». Согласно закону, с целью формирования у молодежи патриотизма, национального самосознания, государство разрабатывает систему мер по гражданскому и патриотическому воспитанию молодежи. Гражданское и патриотическое воспитание молодежи направлено на усвоение молодежью общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа и идеологии белорусского государства, формирование готовности к исполнению гражданского долга. [3]

Таким образом, актуальными и главенствующими направлениями являются: формирование у молодежи патриотизма, национального самосознания, правовой и политической культуры, развития осознанного, ответственного и активного стремления к участию в общественной жизни страны.

В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь основными задачами воспитания выступают следующие:

1. Воспитание человека-патриота нашей страны, ориентированного на приоритет национальных ценностей при должном уважении к ценностям других стран и культур;

2. Формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;

3. Воспитание человека, понимающего идею устойчивого развития белорусского общества и государства. [4]

Согласно указанным нормативным документам, важнейшим условием социально – экономического развития нашей страны и достижения нравственного благополучия белорусского народа является гражданское воспитание молодежи. Следовательно, реформирование национальной системы образования Республики Беларусь в современных условиях требует конструктивного решения многих проблем, среди которых немаловажное место занимает воспитание старших школьников.

Различные аспекты патриотического воспитания изучаются психологической наукой. Психологические аспекты в структуре воспитания чувства патриотизма современных учащихся определяются с помощью разнообразных направлений: идей аналитической психологии (глубинной) – К.Г. Юнг; экзистенциальной психологии (Ж.П.Сартр, В. Франкл); культурологической психологии (Л.С. Выготский, М. Мид, М. Коул); гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э.Эриксон, Б.С. Братусь и др.).

Психологический аспект патриотизма – чувства приверженности, любви, гордости, ненависти к врагам, преданности, верности, позиции самоотверженности, сопереживания, бесстрашия; потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, самоактуализации, направленность, характер, опыт патриотического поведения, отношений и деятельности. [2]

Как указывается в монографии «Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы», к патриотическим чувствам относятся любовь к Родине, верность ее интересам - высшие чувства, которые имеют нравственный, интеллектуальный, эстетический контекст. Авторы раскрывают основные факторы патриотического влияния на учащихся в процессе преподавания учебных дисциплин. Так, в первую очередь – это содержание учебного материала, четкая организация занятий, разнообразие методов и форм обучения и др.

Задача гражданского воспитания в этот период связана с необходимостью научить старшего школьника думать о себе как о гражданине государства и о государстве как о Родине, перед которой у них есть определенные обязанности. [5] В этот период огромное значение имеет протекание процесса самоидентификации себя с Отечеством, своим народом. Руденков В.И. предлагает следующую схему, по которой осуществляется механизм самоидентификации: осознание особенностей культуры общности – осознание психических особенностей субъектов референтной группы – осознание собственных особенностей – оценка тождественности с культурной

общностью – ощущение себя в качестве субъекта общности – социально нравственная оценка себя как члена общности. [1]

Узгорок М.Ю. выделяет социокультурные детерминанты формирования патриотизма: культурно-исторические; духовно-нравственные; политико-идеологические; социально-экономические; психолого-педагогические.

Культурно-исторические детерминанты формирования патриотизма предполагает ознакомление с различными периодами истории, знаменательными событиями; воспитание чувства восхищения, глубокой любви и благодарности к предкам, к таланту белорусского народа и его созидательному труду. Так, с помощью использования картин о войне: Савицкий «Партизанская мадонна», «Казнь», «Отбор», Блок П.П. «Солдатский хлеб», Вовк А.И. «Награда за отвагу», Герасимов С.В. «Мать партизана», А. Жабский "Хлеб". Из серии "Дети войны", А. Д. Шибнев. «Память сердца», И.О.Ахремчик «Лицо врага», Я.И. Родзяловская «Фашисты отступают», Волков В.В. «Минск 3 июля 1944 года», Зайцев Е.А. «Оборона Брестской крепости в 1941 году», Зайцев Е.А. «Константин Заслонов». Основное внимание учащихся фиксировать на чувствах и переживаниях, которые вызваны картиной; на смысловом наполнении картины. Рассказы о подвигах детей, участвовавших в военных действиях: Марата Казея, Володи Щербацевича, Люси Герасименко, Гурло Марата, Гены Юшкевича способствовали осознанию мотивов совершения подвига во имя любви к Родине. Перечисленные рассказы можно использовать с целью обсуждения мотивов поступков детей. Кроме того, рассказы являются ярким примером огромного чувства долга перед Родиной. Особую значимость приобретает возраст героев: героисверстники вызывают интерес к их судьбам у учащихся. Сравнение испытуемыми самих себя со сверстниками-героями способствует более глубокому осознанию и переживанию патриотических чувств, пониманию мотивов поступка. Необходимо акцентировать внимание не только на фактах и событиях прошлого, но и уделять внимание современности, новейшей истории.

Реализация духовно-нравственных детерминант формирования патриотизма происходит через систему ценностей духовной культуры, приоритетом которой выступают патриотические ценности. [6]

Политико-идеологические детерминанты заключаются в идеологии и идеологических смыслах. В свою очередь идеология является отражением социальной реальности и содержит в себе определенную программу действий по формированию социальной реальности.

Социально-экономические детерминанты объединяют социально-политические, общественные и юридические отношения общества.

Формирование чувства патриотизма обуславливают психолого-педагогические детерминанты через развитие психических познавательных процессов личности, таких, как внимание, память, оперативность, мобильность и аналитичность мышления, воображение; формирование представлений о долге, мужестве, чести, героизме; формирование и развитие ответственности, переживания за состояние защищенности в обществе, за жизнь, благополучие, достоинство людей; развитие потребностей защиты Родины; развитие готовности к выполнению долга гражданина и патриота Беларуси.

#### Литература:

1. В.И. Руденко Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи: автореф. дисс. на соискание уч. степени кандидата пед. наук. 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования Тюмень, 2005. – 27 с.
2. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы: монография / А.Н. Выршиков, Л.И. Лутовинов, Г.Н. Филонова и др.; под общ. ред. С.В. Дормодехина и А.К. Быкова- М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2007. – 328 с.

3. Об основах государственной молодежной политики: Закон Респ. Беларусь, 7 декабря 2009 г., № 65-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2009 г. – № 2/1617.
4. Об утверждении концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 14 декабря 2006 г., № 125 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006 г. – № 8/15613
5. Становление гражданской позиции старших подростков: дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогич. наук Молодцова И.В. – 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования Красноярск 2007, 218 с.
6. Узгорок М.Ю. Патриотизм как высшая ценность духовной культуры личности / М.Ю. Узгорок. – Минск: БГПУ, 2007. – 119 с.

**Л.П. ДУБОВИК**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЬНЫХ ПОМЕЩЕНИЯХ**

Анализ психолого-педагогических источников по исследуемой проблеме показывает, что идея образовательного пространства получает все более широкое и многоаспектное концептуально-теоретическое и научно-методическое осмысление в педагогике.

В настоящее время понятие «образовательное пространство» вводится в категориальный аппарат педагогики, глубоко исследуются различные его аспекты. (М.Я.Виленский, В.И.Гинецианский, В.Я.Конеv, Е.В.Мещерякова, В.И.Панов, В.И.Слободчиков, И.Г.Шендрик и др.).

Под образовательным пространством многими психологами, педагогами понимается система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Термином «образовательное пространство» (С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, Г.Н. Сериков) чаще всего обозначают ту часть социального пространства, в рамках которой обществом (государством) осуществляется образовательная деятельность.

По мнению Ю.Кулюткина, С.Мазовой, С.Тарасова образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [4,5].

В общем виде среду любого образовательного учреждения учёные представляют в виде следующих компонентов структуры.

### **Пространственно-семантический компонент:**

- архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);

- символическое пространство (различные символы - герб, гимн, традиции, настенная информация и др.).

### **Содержательно-методический компонент:**

- содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);



- формы и методы организации образования (формы организации занятий - уроки, дискуссии, дидактические игры, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

**Коммуникационно-организационный компонент:**

- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);

- коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.);

- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп родителей и др.) [4,5].

Модельное представление образовательного пространства, замечает С.В.Мазова, позволяет обозначить основные направления проектирования, развития, управления им [5].

В рамках нашего исследования мы рассматривали пространственно-семантический компонент образовательного пространства.

Одним из направлений гуманистической программы формирования личности (актуализированной в законе «Об образовании», Государственной национальной программе «Образование», стандарте содержания образования области «Технологии (Трудовое обучение)») является привлечение молодежи к восприятию окружающей среды как эстетического явления и создания гармоничных условий обучения, труда, отдыха.

На основе анализа научной литературы выявлены попытки архитекторов, дизайнеров, педагогов и психологов определить в своих исследованиях:

- принципы формирования художественных образов школьного интерьера (П.Автомонов, В.Аронов, А.Олексиенко, Л.Тасалова и др.);

- связь между целостным эмоционально-эстетическим воздействием на учащихся созданного архитектурно-предметного пространства и принципами его организации (Е.Агранович, Г.Иванеску, С.Ивченко, Н.Манучарова, Г.Сомов и др.);

- систему эстетических свойств архитектуры (Ю.Божко, А.Мардер и др.);

- социально-психологические и педагогические предпосылки формирования эстетического пространства школы (С.Лужецкий, В.Пилипенко, А.Урсу и др.);

- формы и методы учебно-воспитательной деятельности, направленной на создание эстетической среды в школьных помещениях, (И.Абаева, О.Бармаш, Н.Горлишева, Т.Кадилова, Т.Микрюкова и др.) и использования его как средства воспитания и развития учащихся (И.Ветрова, Ю.Изюмский, В.Корешков, Ю.Протопопов и др.).

Это дало нам возможность дополнить структуру пространственно-семантического компонента образовательного пространства школы и рассматривать эстетическое пространство (среду) школьных помещений. Мы исходили из того, что эстетическая среда школьных помещений не является чем-то внешним по отношению к ученикам, учителям, какой-то декорацией, визуальной оболочкой повседневной жизни школы. Эстетически организованная архитектурно-предметная среда школы – это совокупность школьных помещений, комплекс мероприятий, проводимых всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и эффективной деятельности педагогов.

Эстетическая среда школьных помещений, по нашему мнению, относится к числу сложных систем и имеет ряд составляющих элементов:

- материальный (архитектурно-предметное пространство школы);
- эстетико-педагогический (цели, задачи, содержание, формы, методы учебно-воспитательной, методической, предметно-преобразующей деятельности коллектива школы);
- субъективный (уровень эстетической культуры участников учебно-воспитательного процесса).

**Материальный элемент.** Анализ работ архитекторов (Ю.Божко, Л.Ковальского, Б.Курлишук, В.Раннева и др.) показал, что интерьер является не только неотъемлемой частью архитектуры, но и составляет ее первооснову. Поэтому в современной архитектуре внешний вид здания принято определять, исходя из функций внутреннего пространства.

Интерьер (архитектурно-предметная среда) школы, как доказано в работах П.Автомонава, Л.Тасаловой, С.Лужецкого и др., выступает неотъемлемым условием организации учебно-воспитательного процесса. Эту же мысль поддерживают И.Абаева и А. Бармаш, утверждая, что художественно организованная среда формирует сознание школьника, влияет на его психику и поведение, способствует усвоению школьного материала [1]. Эстетические требования к организации интерьера школы не менее важны, чем функциональные и экономические, так как психологическое воздействие интерьера на формирование духовного мира ребенка и развитие его вкуса, согласно исследованиям И.Ветровой, Ю.Изюмского, А.Урсу, чрезвычайно велико. Качество обучения, производительность труда, эффективность отдыха, состояние здоровья учащихся и учителей во многом зависят от правильной, с функциональной и эстетической точки зрения, организации внутреннего пространства школьного здания, которая обеспечивается не только профессионалами (архитекторами, дизайнерами, художниками-оформителями), а также и любителями (учителями, учениками, родителями и др.).

Детальное изучение работ архитекторов, дизайнеров, искусствоведов позволило сформулировать основные положения относительно эстетики школьного интерьера:

- интерьер состоит из таких элементов, как архитектурное пространство, поверхность-оболочка, предметное наполнение, которые взаимосвязаны с освещением и цветом, обусловленные функцией, конструкцией, материалом, технологией;
- школьные помещения подразделяются функционально на зоны: учебная, учебно-производственная, зона отдыха; пространственно - на архитектурно-строительные элементы помещений, инженерные системы (водоснабжение, отопление, освещение и др.), мебель и оборудование, средства визуальной коммуникации, произведения искусства и т.д.;
- для достижения определенных эстетических свойств архитектуры пользуются рядом традиционно художественных (теоретических и практических) средств искусства: симметрия, цвет, ритм, пропорциональность элементов, образующих сооружение. Вместе с тем, как указывает Н.В.Осипова, значительное внимание уделяется эстетическому воздействию света, свойств строительного материала [7];
- красота одного и того же предмета различна в зависимости от того, в ансамбле каких вещей и явлений он находится;
- оформление школьного помещения должно соответствовать функциональному назначению и обеспечивать необходимые условия для деятельности школьников определенного возраста;
- оборудование школьных интерьеров, средства обучения и наглядной агитации, как указывают П.Автомонов, М.Байрамбеков, П.Демчев, И.Диденко, А.Журкин и др.,

имеют противоположную своему назначению действие, если своевременно не обновляются, не согласуются со средой [2].

Итак, желаемое эмоциональное воздействие интерьера школьных помещений на деятельность и поведение учащихся школы можно обеспечить его художественной композицией: пропорциональностью, масштабностью по отношению к детям, цветовым решением, подбором отделочных материалов, конструкций предметного наполнения.

**Эстетико-педагогический элемент.** Анализ ряда программ, учебно-методических пособий, практики работы общеобразовательных и внешкольных учебных заведений позволил выявить, что цели, задачи, содержание, формы, методы учебно-воспитательной, методической, предметно-преобразующей деятельности коллектива учебных заведений разнообразны и многогранны. Поэтому в своем исследовании мы ограничились определением содержания деятельности учителя технологий по созданию эстетической среды в школьных помещениях.

Ознакомление с результатами научной и методической литературы по исследуемой проблеме позволило нам определить «создание эстетической среды в школьных помещениях» как специфический вид творческой духовной (эстетическое восприятие, оценка), предметно-преобразующей (эстетическая организация школьных помещений на основе обобщения знаний по архитектуре, дизайну, технической эстетике, декоративно-прикладному искусству, декоративно-оформительскому искусству и т.д.) и педагогической (разработка и проведение уроков с использованием основ дизайна интерьера, занятий кружков и факультативов архитектурно-художественного направления, воспитательных мероприятий по эстетической организации школьных помещений и т.д.) деятельности, целью которой является формирование гармоничной среды, повышение его научно-технического и художественно-эстетического уровня путем синтеза науки, техники и искусства. Как и в любой другой, в указанной деятельности выделяем следующие составляющие: субъект, объект, средства, условия, процесс, результат. Каждая из названных составляющих не только сама по себе обладает эстетическими качествами, но и изменяется в зависимости от элемента эстетической среды, на который направлена деятельность (субъективный, материальный, эстетико-педагогический).

Было установлено, что все направления деятельности по эстетической организации школьных помещений взаимосвязаны и в общих сферах влияния объединяются для решения следующих важных задач:

- научная организация труда вместе с архитектурными и инженерными средствами обеспечивает оптимальные природные и искусственные условия педагогического процесса;

- сочетание дизайна с научной организацией труда обеспечивает создание и последующее систематическое, целенаправленное, научно-обоснованное совершенствование рабочих и учебных мест, зон отдыха и передвижения;

- дизайн в сочетании с архитектурой сосредоточивает внимание на общем эстетическом решении помещений школы (начиная от цветового решения интерьера, освещение, озеленение и заканчивая объектами визуальной коммуникации, произведениями искусства).

В ходе исследования мы убедились, что деятельность учителя технологий по эстетической организации школьных помещений направлена на решение указанных задач и состоит из следующих направлений: эстетико-педагогическая, художественно-эстетическая, конструкторско-проектная и предметно-преобразующая деятельность. Материальными результатами деятельности выступают как отдельные предметы (малые

архитектурные формы, объекты визуальной коммуникации, рабочие инструменты, устройства, фурнитура, мебель и т.д.), поделки (изделия и их элементы, выполняемые в технике одного из видов декоративно-прикладного искусства), произведения (скульптуры, живописи, настенные мозаики и росписи, витражи и т.д.), так и общая организация интерьера.

Особое внимание в процессе исследования было обращено на раскрытие содержания педагогической деятельности по созданию эстетической среды в школьных помещениях. Как указано в Концепции эстетического воспитания учащейся молодежи в условиях возрождения украинской национальной культуры, ее целью в современных условиях является формирование гармонично развитой личности с высоким национальным культурным потенциалом, развитым чувством прекрасного, устоявшимися эстетическими вкусами. Комплексность учебной деятельности по созданию эстетической среды в школьных помещениях проявляется в использовании различных компонентов (учебная, внеклассная, общественно-полезная деятельность), форм (урок, кружки и факультативы, воспитательные мероприятия и т.д.), методов (рассказ, лекция, беседа, игра, консультация, подготовка сообщений, демонстрация, поощрения и др.). При организации педагогической деятельности учителю важно постоянно обращать внимание на ее эстетическую сторону: каждый урок, каждое занятие кружка или факультатива анализировать с эстетических позиций. Кроме того, содержание учебно-воспитательных мероприятий желательно направить, во-первых, повышение эстетических свойств школьного интерьера, а во-вторых, на формирование у учеников эстетического отношения к школьной среде. Заметим, что особая роль учителя технологий в привлечении детей к созданию эстетической среды в школьных помещениях обусловлена тем, что :

- уроки технологий обладают широкими возможностями для приобщения учащихся к деятельности по созданию полезных и красивых вещей, для раскрытия перед учащимися основ художественно-конструкторской деятельности;

- уроки технологий и черчения, обогащенные материалом по искусству архитектуры и дизайна, основ художественного конструирования объектов окружающей среды, способствуют развитию у учащихся логического, пространственного и образного мышления, наблюдательности, зрительной памяти, развивают у учащихся умение анализировать предметный мир. Таким образом, система уроков и внеклассных мероприятий призвана решить следующие задачи: ознакомить учащихся с основами эргономики, формообразования, цветоведения; ознакомить со средствами достижения красоты предмета; научить реализовывать приобретенные знания технической эстетики в практической деятельности.

Детальный анализ научных источников позволяет утверждать, что организация учебно-воспитательной деятельности в рассматриваемом направлении позволит усовершенствовать такие формы воспитательных мероприятий, как выставки, конкурсы, смотры, создать условия для формирования активно-действенного отношения учащихся к окружающему миру. Ведь создание материальных ценностей, направленных на эстетическое оформление школьных помещений позволяет ученику увидеть перспективу, значимость тех знаний, которые он получает на уроках по различным предметам.

Предметно-преобразующую деятельность учащихся (разработку конкретных проектов, изготовление как отдельных изделий, так и целых ансамблей) рекомендуем сочетать, с одной стороны, с возрождением народных ремесел и декоративно-прикладного творчества, с другой, с использованием достижений дизайна интерьеров (использование современных материалов, технологий их обработки и отделки).

Считаем целесообразным проводить деятельность по эстетической организации школьных помещений в такой последовательности: мотивация деятельности по эстетической организации школьных помещений; выдвижение предложений по содержанию, форме, конструкции, технике выполнения отдельных изделий или ансамблей; коллективное их обсуждение с мотивацией как принятых, так и отклонённых предложений, распределение обязанностей, определение содержания деятельности каждого участника, выполнение заданий и поручений; обсуждение результатов деятельности, подведение итогов.

Важными условиями этого процесса являются:

- создание специальных ситуаций, побуждающих эстетически оценивать окружающее пространство и действовать по его преобразованию;
- создание атмосферы творческого поиска;
- формирование демократического поведения у школьников на основе создания условий по воспитанию демократических ценностей во время обсуждения проектов;
- использование многообразия путей решения целевых педагогических установок;
- воспитание духовности в личности школьника и развитие их индивидуальной культуры в процессе созидательной творческой работы [3].

Как утверждает М.С.Нефёдова, особая организация среды обеспечивает оптимизацию ее влияния на личность. Субъект, управляющий образовательным процессом, выполняет систему действий по превращению среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата [6].

**Субъективный элемент.** Изучение эстетико-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что к деятельности по законам красоты человека побуждает эстетическая культура личности, которая играет мотивационную роль. Одним из этапов преобразования эстетической культуры в эстетическую деятельность выступает эстетическое отношение. Поэтому считаем, что определяющим составляющим субъективного элемента эстетической среды школы является эстетическое отношение участников учебно-воспитательного процесса к архитектурно-предметной среде школы.

В структуре эстетического отношения к архитектурно-предметной среде школы выделяем следующие составляющие: эстетическое восприятие, эстетическую оценку и эстетическую деятельность.

Процесс эстетического отношения начинается с эстетического восприятия - прямого чувственного контакта с объектами среды.

Педагогические условия функционирования системы «окружающая среда – личность» требуют такой организации взаимодействия личности с окружающей средой, при которой она принимает активную позицию оценщика, а не просто наблюдателя, т. е. осуществляется переход от восприятия к эстетической оценке, которая, по мнению ученых, выступает как средство установления эстетической ценности любого объекта, осознанный результат эстетического восприятия [3]. В нашем исследовании были взяты во внимание выводы психологов о том, что наиболее полно и точно воспринимаются прежде всего те особенности предмета, которые включаются в структуру деятельности [7]. Эстетическая деятельность выполняет функцию интериоризации - переноса общественных ценностей в результате принятия в достояние личности, а также функцией экстериоризации - создание этих ценностей в процессе эстетической деятельности.

Таким образом, современные исследования определяют интерьер школы и, в частности, учебных помещений как одно из важнейших средств интенсификации и

эффективности процесса обучения в школе. Архитектура и дизайн школьного пространства должны соответствовать содержанию и смыслу процессов, в ней протекающих. Построение всего комплекса учебно-воспитательного процесса по созданию эстетической среды в помещениях школы необходимо направлять на гармоничное развитие мышления, интеллекта, кругозора, творческого потенциала учащихся; воспитание эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру. Это даст возможность учащимся наслаждаться прекрасным не только в природе и в искусстве, но и в повседневной жизни, находясь в эстетически организованной школьной среде и испытывая её формирующее влияние, а также обеспечит эффективность учебно-воспитательного процесса и эстетического воспитания, основанных на соучастии школьников в проектировании учебной среды. Всё это способствует целенаправленному развитию личности школьника, способного понимать, эстетически оценивать и творчески преобразовывать в своей практической деятельности окружающий мир.

#### Литература:

1. Абаева И., Бармаш О. Интегративный курс архитектурно-художественного творчества [Текст] / И.Абаева, О. Бармаш // Искусство в школе. - 1994. - №1. - С. 49-56.
2. Демчев П. Г. Художественное оформление в школе [Текст] : учебное пособие для вузов / П. Г. Демчев, Г. В. Черемных. - М.: Владос, 2004. - 207 с.
3. Кабкова Е.П., Стукалова О. В., Развитие культуры личности в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс]. [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova\\_03-05-2008-2.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova_03-05-2008-2.htm).
4. Кулюткин Ю, Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс]. [http://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html)
5. Мазова С.В. Образовательное пространство как фактор развития личности воспитанника. // Гуманитарные научные исследования. – № 4 Апрель 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/04/850>.
6. Нефёдова М.С. Психологические условия школьной образовательной среды // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. Региональный сборник научных трудов. 3 выпуск / Нефёдова М.С. [Электронный ресурс]. <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx>
7. Осипова Н. В. Эстетизация учебно-воспитательного пространства школы [Текст] / Н.В.Осипова. – М.: Изд-во МГОУ, 2002.

**Л.В. ЕРУНЦЕВА, О.О. КАРАЧУН**

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

### **ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМПАТИИ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»**

В условиях развития современного общества повышается значение подготовки высококвалифицированных специалистов. Одно из направлений повышения качества этого процесса связано с совершенствованием педагогического общения в вузе. В формировании отношений между преподавателем и студентом важную роль играет педагог, который инициирует, ориентирует, реализует и оценивает совместную со студентами деятельность. Особое значение имеет эмоциональная сторона отношений преподавателя со студентом, поскольку эмоциональность лежит в основе совместного достижения целей педагогической деятельности. Исследование особенностей эмоционального взаимодействия участников педагогического процесса неотделимо от

изучения эмпатии как преподавателей, так и студентов, т.е. сопереживания успехов и неудач, чувствительности к эмоциональному состоянию другого, позитивного межличностного влияния.

Эмпатия (от греч. pathos – «сильное и глубокое чувство, близкое к страданию», em - префикс, означающий «направление внутрь») - такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем []. По мнению Е.П. Ильина, эта эмоциональная особенность человека играет большую роль в общении между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания [4].

Изучению эмпатии в различных ее проявлениях посвящены работы как отечественных, так и зарубежных авторов. По мнению Т.П. Гавриловой, эмпатия может проявляться в двух формах – сопереживание и сочувствие. Сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие – это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выражение сожаления, соболезнования и т.п.). Первое, считает Т.П. Гаврилова, основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами; второе основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие [3]. О. Орищенко считает, что эмпатия - относительно устойчивое, интегральное свойство личности, проявляющееся в способности эмоционально откликаться на переживания другого человека (другого объекта эмпатии), понимании его эмоциональных состояний, предвидении аффективных реакций другого человека в конкретных ситуациях, стремлении оказать ему активную помощь в содействии [5]. В психоанализе эмпатия рассматривается как процесс отнесения своих побуждений, чувств, и суждений к другим лицам, как средство защиты, благодаря которому субъект может не осознавать присутствия этих "неожиданных явлений" в нем самом. К.Г. Юнг видел сущность эмпатии в проекции субъективных содержаний, механизм экстрроверсии, приспособления и защиты. В. Вундт причислял эмпатию к элементарным процессам ассимиляции. По мнению автора, эмпатия – это процесс восприятия отличающийся тем, что некое существенное психическое содержание вкладывается при помощи чувства в объект, и объект тем самым интроецирует это содержание благодаря своей принадлежности к субъекту, ассимилирует объект с субъектом и до такой степени связывает его с субъектом, что субъект, так сказать, ощущает себя в объекте. [2].

Проблема эмпатии в контексте педагогической деятельности более всего разработана в системе «учитель - ученик». К. Роджерс указывает, что существует три главных условия взаимодействия учителя и ученика: эмпатия, безусловно позитивное отношение, искренность. Причем эмпатия (сопереживание, сочувствие) – это отклик одной личности на переживание другой. Безусловно позитивное отношение – это основополагающая вера в то, что у человека есть потенциальные возможности для понимания и изменения себя в позитивном направлении. Такое принятие ученика проявляется главным образом через невербальные средства – интонацию, выражение лица, визуальный контакт. Искренность – естественность учителя в отношениях с учеником, неподдельность выражения его реакций на чувства ученика [7].

С.В. Кондратьева, связывая проблему эмпатии с диалогическим общением, полагает, что диалогическое общение характеризуется взаимопринятием учителем и учащимися (преподавателем и студентом) друг друга как ценностей самих по себе, положительным эмоциональным тоном их отношений, равноправием и взаимообогащением обеих общающихся сторон, активностью учащегося (студента) как

субъекта взаимодействия с учителем (преподавателем), развитой перцептивно – рефлексивной деятельностью учителя, его стремлением к формированию мотивационно – потребностной сферы и ценностных ориентаций учащихся. [6].

Г.Ф. Михальченко рассматривает эмпатию как личностное свойство, которое проявляется в понимании внутреннего мира другого человека, эмоциональном приобщении к его жизни. Она отмечает, что развитие эмпатических свойств личности учителя является необходимым условием гуманизации обучения и воспитания и стратегии развивающего творческого педагогического воздействия. Действенная педагогическая эмпатия является не только проявлением сострадания и сочувствия к ребенку, но и неотъемлемым компонентом творческого педагогического воздействия, опосредованного воспитательной целью. Являясь компонентом целостной структуры личности, эмпатия в то же время имеет сложную структуру, в которую входят, кроме эмоционального (центрального) компонента, когнитивный и поведенческий компоненты.

По мнению Е.В.Алтуховой, эмпатию в отношениях участников педагогического общения можно рассматривать в рамках разных направлений исследования, а именно деятельностного, ценностно - смыслового, субъектно - деятельностного, гуманистического и активного отражения. Е.В. Алтухова утверждает, что эмпатия как состояние эмоционального сопереживания функционирует как необходимая составляющая педагогической деятельности, сущность которой заключается в решении учебно-воспитательных задач. Так же как эмоции представляют собой реакцию переживания процесса достижения цели, так и эмпатия выступает сопереживанием успешности / безуспешности попыток решения педагогических задач. Если переживание есть эмоциональная реакция индивида, то эмпатия означает **синтонное** реагирование на достигаемость педагогической цели, свидетельствуя об эмоциональной близости участников. Поскольку эмоциональная близость характеризует любое продуктивное взаимодействие, эмпатия выступает, с одной стороны, условием, а с другой - индикатором педагогического успеха. В ряде случаев достижение состояния сопереживания рассматривается психологической наукой как самостоятельная цель в отношениях педагогов и воспитанников, что подчеркивает значение эмпатийных процессов в обучении и воспитании. Таким образом, Е.В. Алтухова утверждает, что эмпатия может быть рассмотрена не только в деятельностном, но и в ценностно-смысловом аспекте, когда эмпатийные отношения интерпретируются участниками педагогического общения как самостоятельная ценность, придающая смысл межличностному общению, в котором межличностные отношения эмпатийного характера представляют собой автономную цель, включенную в общую совокупность целей педагогической деятельности. Именно опыт сопереживания, память о взаимопонимании, благодарность за эмоциональную поддержку остаются с участниками педагогического общения на длительное время и рассматриваются в качестве важной характеристики педагогического взаимодействия, а не только полученные знания и приобретенная квалификация.

Важным направлением психологического исследования эмпатии в отношениях «преподаватель - студент» является и субъектно-деятельностный подход. Любые проявления активности индивида в деятельности сопровождаются мобилизацией эмоционально-чувственной сферы реагирования. Включенность в педагогическую деятельность сама по себе не может не быть окрашена эмоциями. Значение эмоционального реагирования возрастает, если в педагогическом процессе активно взаимодействуют два субъекта, от синергетики которых напрямую зависит получаемый результат. Можно предположить, что эмоциональное единство участников



педагогического процесса есть не только показатель субъектно-личностной активации, но и важный источник «объединения двух энергий», придающих новый импульс в достижении поставленной цели.

По мнению Е.В. Алтуховой, эмпатия в отношениях «преподаватель - студент» также может быть исследована с позиций гуманистического подхода, в котором личность ученика, воспитанника, студента рассматривается как главная ценность учебно-воспитательного процесса. Эмпатия выступает психологическим орудием, позволяющим полнее реализовать идеи гуманистического подхода в обучении и воспитании. Наконец, эмпатия есть проявление активного отражения личностью педагога окружающего мира. Активность процессов отражения педагогической действительности означает не только интенсивный сбор доступной информации, но и предполагает инициативу, усилие и настойчивость в изменении педагогической ситуации. Эмпатия становится не только и не столько следствием развития обстоятельств, сколько попыткой оптимизировать педагогическую деятельность. При этом участники педагогических отношений преднамеренно добиваются повышения эмпатии в совместной деятельности для достижения большей конгруэнтности между преподавателем и студентами, чтобы усилить результативность педагогического воздействия.

Совершенно справедливо многими исследователями отмечается, что важной задачей обучения и воспитания студентов является создание условий для их роста и реализации личностного потенциала. Это возможно, если усложняются познавательные задачи, открываются новые перспективы в овладении профессией, появляются современные технологии. Такие ситуации развития требуют особого педагогического подхода в установлении и поддержании эмпатии между преподавателем и студентами, поскольку возникающая амбивалентность энтузиазма и тревожности нарушает процессы переживания между ними. При этом актуальным становится гибкость эмоционального переживания как свойства эмпатии в отношениях «преподаватель - студент»[1].

Ж.В. Рзаева, рассуждая над вопросом о месте эмпатии в структуре профессиональных и личностных качеств педагога, отмечает, что учитель (преподаватель), являясь представителем одной из самых социально значимых профессий типа «человек - человек» и выполняя обучающую и воспитательную функции, должен обладать: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, настроение других людей. К. Роджерс в своих работах выделяет следующие профессионально значимые качества педагога: стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии, сензитивность к потребностям воспитанников, умение придать личную окраску процессу воспитания и обучения, установку на создание позитивных подкреплений для самовосприятия детей, владение стилем легкого, неформального, теплого общения с детьми, эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность. В свою очередь Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская отмечают личностные свойства учителя (преподавателя), которые так или иначе связаны с развитием у педагога эмпатии; способности к активному взаимодействию с учеником (студентом); динамизм личности; эмоциональную устойчивость, способность «владеть собой». В результате исследований С.А. Козлова и Т.А. Куликова были выделены следующие личностные качества педагога как профессионально значимые и обязательные: педагогическая направленность, эмпатия, педагогический такт, педагогическая зоркость,

педагогический оптимизм, культура профессионального общения, педагогическая рефлексия и др.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что эмпатия рассматривается как неотъемлемая часть педагогического взаимодействия в системе учитель - ученик, преподаватель - студент, наставник - воспитанник и т.п. Исследование эмпатии является перспективным с точки зрения организации и прогнозирования эффективного педагогического взаимодействия.

#### Литература:

1. Алтухова, Е.В. Психологический механизм формирования эмпатии в диаде «преподаватель - студент» / Н.А.Коваль, Е.В. Алтухова // Актуальные проблемы современной акмеологии, 2006. – С. 37 – 42.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности./ В.Г.Асеев.- М.: Мысль, 2006. - 342 с.
3. Вопросы психологии межличностного познания и общения. Сборник научных трудов. – Краснодар, изд. Кубан. Ун-та, 1983. - С. 86-92.
4. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. - С. 74, 194, 231-269.
5. Медведева, С.А. Особенности проявления эмпатии у студентов – психологов / С.А. Медведева // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 121 – 127.
6. Проблемы психологии творчества в работе с людьми. Тезисы докладов и выступлений на всесоюзной научной конференции. - Гродно, 1990. - часть 3 - С.53 – 55.
7. Профессионализм в педагогическом общении: Монография / С.В. Кондратьева, П.В. Ковалевский, Б.П. Ковалев, Л.М. Даукша; Под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: ГрГУ, 2003. - С. 164-169.
8. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 282 -283, 338
9. Рзаева, Ж.В. Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей: учеб. - метод. пособие / Ж.В. Рзаева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2010. – С. 10 – 17.

**А.М. КОЛЫШКО**

ГрГУ им. Я. Купаль»

г. Гродно, Республика Беларусь

## **СОВРЕМЕННЫЕ УГРОЗЫ СУБЪЕКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Инновационные устремления психологического образования к формированию студента как психолога-практика, как полноценного субъекта будущей профессиональной деятельности, способного успешно решать стоящие перед ним практические задачи с момента распределения на работу в современных условиях обнаруживает ряд угроз. К наиболее значимым из них можно отнести следующие: ориентация на подготовку «готового» специалиста, интеллектуализация образования и его отрыв от реальной жизни, ориентация образования на освоение студентом универсального знания.

Направленность современных высших учебных заведений на подготовку «готового» специалиста, специалиста-психолога со строго очерченными профессиональными компетенциями, является традиционной и вытекает из представления об эффективном специалисте как носителе универсальных, надситуативных стереотипных шаблонов профессионального мышления. Такой профессионал в рамках решения стоящих перед ним задач вне зависимости от ситуации обнаруживает себя устойчивым и последовательным. Он хорошо информирован о содержании типичных проблем и адекватных им способах их разрешения. Из области психологического образования выносятся на обочину способность студента

самостоятельно добывать психологическое знание (все великие открытия уже совершены, ими необходимо лишь уметь воспользоваться; зачем изобретать велосипед) и готовность изменять реальность в процессе взаимодействия с нею. Неспособность студента изменять мир в процессе взаимодействия с ним тесно связана с его инертностью в отношении собственного изменения.

У студента в рамках данной образовательной традиции целенаправленно формируются стереотипы (универсальные шаблоны) понимания и освоения психической реальности, вырабатываются навыки решения наиболее типичных для психологической практики задач. Проведенное нами исследование подтверждает наличие данной угрозы в современном образовании. Так, профессиональная идентичность современного студента-психолога характеризуется восприятием им себя как носителя универсальных, непререкаемых истин, которые конституируют его как «передатчика» сакрального психологического знания. Студент отвергает в себе роль творца и ищет поддержку в лице непререкаемых авторитетов. Ключевым в рамках профессионального образа мира для современного студента выступает способность сделать выводы и предложить рекомендации, в то время как способность квалифицировать ситуацию как уникальную, готовности к взаимодействию с ней, в рамках которого возможно эффективная реализация профессиональных задач, практически не включена в данный образ [4].

Отрыв психологического образования от реальной жизни тесно связан с его ориентацией на интеллектуальную подготовку специалиста-психолога. В рамках такого отрыва происходит чрезмерное ориентация субъектов образования на рассудочное мышление при отрицании множественности форм, принципиальной противоречивости психологического бытия и полифоничности способов его познания. Интеллектуализация образования выступает источником универсализации психологического знания в образовательном процессе. В то время как продукт такого познания обладает свойством отражать психологическое знание исключительно по критерию его истинности/ложности. Обращение к универсальным законам предполагает наличие идеализированных субъектов образования: преподавателя как транслятора научных, т.е. незыблемых истин и студента как безличной формы для заполнения данными истинами. Субъекты образовательного процесса при этом теряют как свою субъектность, так и свою индивидуальность. Отрыв психологического образования от жизни является источником формирования у студента «необязательной речи». Воспроизводимое студентами психологическое знание не имеет непосредственного отношения ни к регуляции ими собственной жизни, ни к выполнению реальных профессиональных задач. Студент запоминает информацию, понимает ее логическую согласованность, принадлежность той или иной традиции и способен ее воспроизвести. В то время как за ее значение в том или ином жизненном аспекте он не несет ответственности, а свои жизненные события или события других реальных людей им с данной информацией не соотносятся. Реальный мир и психологическое знание при этом существуют в сознании студента как бы параллельно.

В условиях отрыва психологического образования от жизни, с его устремлениями к универсальным идеалам, на обочину образовательного процесса выносятся многие, в том числе и языковые психологические практики. Например, особая роль отводится дистанцированному образованию, а экзамен приобретает исключительно письменную форму. Вместе с тем, один из крупнейших философов XX века А. Бергсон, отмечая ценность таких практик для образования еще в начале прошлого века писал, что «тренируя вас, юные воспитанники, в переводе идей с одного языка на другой, оно приучит как бы кристаллизовать их в разнообразные системы; тем самым они будут

отделены от какой-то одной вербальной формы, и это заставит вас мыслить, независимо от слов, сами идеи» [1, с. 251].

При направленности образования на освоение студентом универсального психологического знания происходит ориентация его субъектов на утилизацию мыслительно конструируемых понятий как самоценных и самодостаточных, а не как посредников научного познания, символов реально существующей объективной реальности. Психологическая реальность в данном случае идеализируется, а психологическое знание в образовательном процессе полагается не в качестве абстрактных схем (моделей), а в качестве самой реальности. Идеализации, как правило, подвергаются базовые составляющие образования: изучаемая реальность, субъекты образования (студент и преподаватель). Такое образование, в конечном счете, безразлично к «реальной» психологической реальности, способу получения научного знания о ней. Губительным для студента как формирующегося специалиста при этом выступает установка на освоение представленного в конкретном фрагменте знания уникального понимания психологической реальности как универсального. Такая установка способна привести к формированию специалиста, игнорирующего относительность научного познания и уникальность человеческого бытия.

В идеализированном образовании принципиально игнорируется, изымается из поля рефлексии система отношений студента как субъекта познания и реальности, которую он познает; студента как субъекта профессионального становления и студента как субъекта взаимодействия с преподавателем. Ключевым становится распознавание, расшифровка «ценной», т.е. истинной, научной информации и ее утилизация. В конечном итоге, идеализация приводит к тому, что ключевой задачей в контексте формирования профессиональной идентичности студента выступает его деятельность, направленная на понимание и запоминание профессионально значимой информации, научных понятий и сложной системы взаимосвязи между данными понятиями. Данное утверждение было подтверждено нами в рамках специально предпринятого эмпирического исследования [3]. Вместе с тем, как отмечает А. Я. Гуревич: «Форма дискурса, в которую отливают изложение научного материала, теснейшим образом связана с принципами его осмысления. «Эта форма отнюдь не невинна; она подчас, помимо воли сознания исследователя, во многом определяет само содержание создаваемого им текста» [2, с. 247]. Идеализация высшего образования неизбежно приводит к его отрыву от личности формирующегося специалиста. Из области рефлексии изымается студент как активный субъект формирования собственной профессиональной идентичности.

Таким образом, современное психологическое образование требует пристального внимания к выявлению тех ограничений, которые способны нивелировать его устремление к формированию студента как субъекта профессиональной деятельности. Преодоление данных ограничений связано с выходом за рамки традиционной практики понимания не только технологий образовательного процесса, но и традиционных для себя представлений о специалисте как субъекте профессиональной деятельности, формируемым в рамках образования профессиональным компетенциям.

#### Литература

1. Бергсон, А. Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Избранное: сознание и жизнь. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 245–254.
2. Гуревич, А. Я. Апории современной исторической науки / А. Я. Гуревич // Одиссей. 1997. С. 233–250.
3. Колышко, А.М. Конспектирование научного текста студентом-психологом как источник формирования его профессиональной картины мира / А.М. Колышко // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский, Н.Р. Салихова. – Гродно: ГрГУ, – 2013. – С. 293–308.
4. Колышко, А. М. Формирование профессиональной идентичности студента в контексте его работы с

научным текстом / А. М. Кольшко // Дискурс университета: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск 2010, 2011 гг. / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск, 2011. – С. 181–195.

**Н.О. ЛАРИОНОВА**

Гродненский госуниверситет им. Янки Купалы  
г.Гродно, Республика Беларусь

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТНОСТИ И УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Современная социально-экономическая ситуация в Республике Беларусь предъявляет особые требования ко всем сферам жизнедеятельности в стране. Система высшего образования не является исключением, поэтому происходит постепенная трансформация форм и методов обучения, переход от традиционного обучения к реализации компетентностного подхода. Выпускники вузов в современных условиях должны обладать не только определенным объемом профессиональных знаний, умений и навыков, но и уметь самостоятельно добывать новые знания, инициировать постановку профессиональных целей, задач, нести ответственность за их выполнение, проявлять собственную активность в своем профессиональном становлении. Данные условия могут быть выполнены в случае, когда студент выступает как подлинный субъект учебной деятельности и собственной профессионализации.

Деятельность студентов во время обучения в вузе – это сложный комплекс, включающий в себя совокупность различных видов деятельности: учебную, научную, общественную, профессиональную и др. деятельность, во всем своем единстве направленные на профессиональное становление студента, на овладение им глубокими фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками. Деятельность студентов на разных курсах имеет свои особенности, и от курса к курсу решающее значение в профессиональном становлении имеет тот или иной компонент. На начальных курсах основным видом деятельности является учебная деятельность, а на 3-5 курсах на передний план выходят научные интересы и профессиональное становление. Учебная деятельность студентов качественно отличается от учебной деятельности школьников. А.А. Вербицкий отмечает, что «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [цит. по 3, с. 185].

Субъектность есть особая характеристика личности, заключающаяся в осознанном, активном, инициативном преобразовании себя и окружающей действительности, способности авторства своего познания, общения, деятельности и жизнедеятельности в целом, выборе конструктивных стратегий поведения и деятельности и ответственности за свой выбор. Основным психологическим критерием субъектности выступает общая способность к саморегуляции произвольной активности. Субъектность вне зависимости от исходных предпосылок предполагает успешное освоение и реализацию различных видов деятельности, нахождение оптимального пути достижения жизненных целей и их коррекцию в случае невозможности их достижения по тем или иным причинам, учет внешних и внутренних условий для достижения субъективно-приемлемых результатов. Субъектность как важнейшая функция личности проявляется в жизнедеятельности, а также в поведении и деятельности. Проявляясь в отдельных видах деятельности, различные виды субъектности выступают как частные случаи проявления общей субъектности. Так, мы

можем говорить об учебной субъектности обучающихся, профессиональной субъектности специалистов и т.д. Субъекты учебной деятельности характеризуются как общими, присущими субъекту деятельности, жизнедеятельности, общения, познания свойствами, так и специфическими признаками, свойственными им как субъектам образовательного процесса. Субъектность студентов в учебной деятельности есть интегративная характеристика личности, которая заключается в инициативном, самостоятельном подходе студента к учебным задачам и ответственности за выполненные учебные действия и поступки.

На основе анализа психологической литературы выделены теоретические положения, определившие существенные характеристики субъектности:

- общая способность к саморегуляции произвольной активности – интегральная характеристика индивидуальной саморегуляции, которая отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью [4], [5];

- ответственность, которая выражается в интернальной локализации контроля, характеризующей умение личности брать на себя ответственность за происходящие с ней события в различных сферах жизнедеятельности [1, с. 45];

- автономность – характеристика личности, позволяющая ей при выполнении деятельности опираться на собственные знания, суждения, личные качества, проявлять самостоятельность в решении жизненных задач. [6, с.80-102].

Учебная активность - разновидность целостной активности субъекта определенной сферы бытия, мера взаимодействия субъекта с образовательной средой, степень зависимости осуществления и реализации учебной деятельности от самого обучающегося. Учебная активность детерминирована внутренними источниками субъекта, имеет свою структуру (потенциал активности, включающий внутреннюю учебную мотивацию и обучаемость, регулятивный, динамический и результативный компоненты), которая соотносится также и со структурой учебной деятельности [2, с.98-102]. Учебная активность выступает специфической субъектной характеристикой студента как субъекта учебной деятельности.

Целью нашего исследования было установление взаимосвязи общих характеристик субъектности и учебной активности студентов.

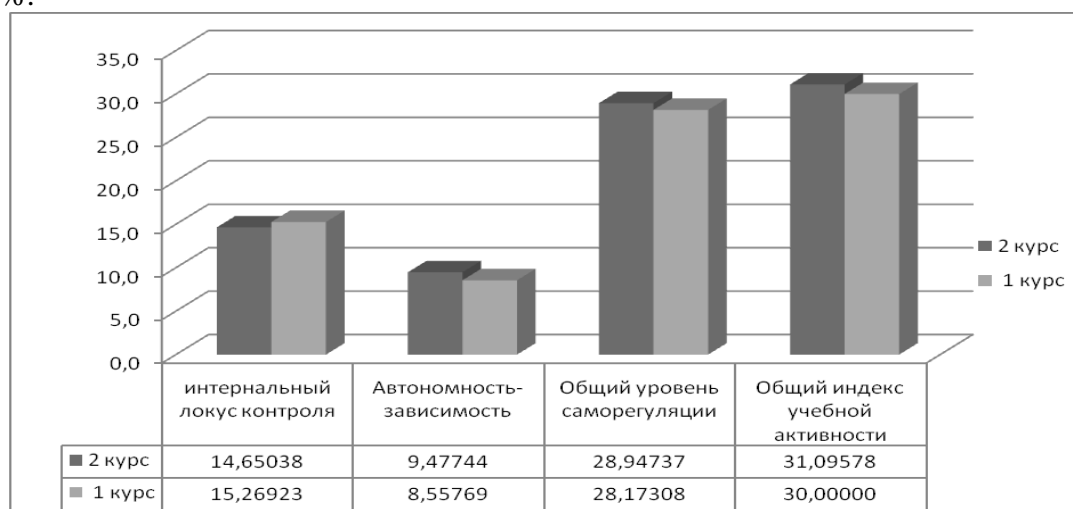
В эмпирическом исследовании, которое проводилось в 2011-2012 гг., приняли участие 318 студентов различных профилей образования, среди них 52 студента 1 курса дневной формы обучения ГрГУ имени Янки Купалы и 266 студентов, 2 курсадневной формы обучения ГрГУ имени Янки Купалы и ГрГМУ. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью: 1) вопросника учебной активности EAQst, предложенного Волочковым А.А. [2], 2) методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, модифицированной для студентов [1], 3) опросника «Автономности-зависимости» для юношеского возраста и взрослых, разработанного Г.С. Прыгиным [6], 4) опросника «Стиль саморегуляции поведения» ССПМ, разработанного Моросановой В.И. [5].

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь между общими характеристиками субъектности и учебной активностью студентов.

Респондентам предлагалось ответить на вопросы методик, по результатам обработки которых с помощью математической обработки были определены средние показатели по выделенным критериям субъектности и учебной активности студентов. Полученные результаты отражены на диаграмме 1. Нами была осуществлена оценка различий между двумя выборками по уровню выделенных

наименее характерных характеристик учебной субъектности с помощью U-критерия Манна-Уитни. Значимых различий у студентов 1 и 2 курса по показателям локуса контроля, общего уровня саморегуляции и общего индекса учебной активности не выявлено. Обнаружены значимые различия по показателям «автономности-зависимости»  $H=5535,5$ ,  $p=0,022810$ .

За основу для исследования уровня субъективного контроля взят опросник «Уровень субъективного контроля», модифицированный для студентов, который предлагает 32 альтернативных варианта утверждений, связанных с обучением в вузе, а также с другими сферами жизнедеятельности, который представляет собой существенно переработанный русскоязычный вариант «Шкалы интернальности-экстернальности» Дж. Роттера (шкала I — E), позволяющей исследовать локализацию контроля личности - конструкта, означающего систему убеждений человека относительно того, где располагаются силы, влияющие на его судьбу и исход любых его действий, в нем самом (внутренний, интернальный локус контроля) или в каких-то внешних факторах (внешний, экстернальный локус контроля). Путем нелинейной нормализации с определением z-оценок были выделены три группы студентов по типу локализации контроля: экстерналы – 14,5%, интерналы – 17,6% и амбингалы – 67,9%.



**Рисунок 1 - Средние показатели характеристик субъектности и учебной активности студентов 2 и 1 курса.**

В опроснике «Автономность-зависимость» для юношеского возраста и взрослых респондентам предлагается 18 утверждений, с которыми он может либо согласиться, либо отвергнуть их. По результатам обработки в соответствии с ключом определяются группы «автономных», то есть настойчивых, целеустремленных, склонных к самостоятельному выполнению работы, «зависимых», ориентирующихся на указания при осуществлении деятельности, не проявляющих самостоятельность, и «смешанных», у которых в равной степени выражены черты как «автономных», так и «зависимых». Процентное соотношение представителей данных групп по выборке составило: «зависимые» - 39,3%, «смешанные» - 36,2%, «автономные» - 24,5%. Обращает на себя внимание тот факт, что высок процент студентов, которые относятся к типу «зависимые», в то время как процент «автономных» значительно ниже. Как было отмечено выше, обнаружены различия между выборками студентов 1 и 2 курса. От первого ко второму курсу снижается количество «зависимых» - 51,9% и 36,8% соответственно и увеличивается «автономных» - 17,3% и 25,94% соответственно, а также респондентов, которые относятся к «смешанному» типу – 30,8% на первом курсе и 37,2% на втором. Тем самым мы можем предположить, что образовательная среда, в

которую попадают студенты, способствует формированию и развитию самостоятельности, целеустремленности, настойчивости.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» оценивает уровень сформированности индивидуальной системы осознанной регуляции произвольной активности человека. Общая способность к саморегуляции является основным психологическим критерием субъектности [4]. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменяющиеся условия. Они способны формировать такой стиль поведения, который мог бы способствовать успешному осуществлению деятельности, а также компенсировать влияние личностных и характерологических недостатков. Респонденты с низким уровнем по данной шкале зависимы от внешних обстоятельств, в недостаточной мере могут планировать свою деятельность и прогнозировать ее результат. По результатам обработки данных по выборке определено количество респондентов с низким уровнем саморегуляции - 15,8%, средним – 57,5%, высоким 26,7%.

В результате корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Пирсона были выявлены взаимосвязи общих характеристик субъектности и учебной активности. Обнаружена значительная положительная взаимосвязь между всеми критериями общей субъектности и общим индексом выраженности учебной активности. Тесная корреляция выявлена между показателями автономности-зависимости и общим индексом выраженности учебной активности  $r=0,5076$ ,  $p=0,000$ . Значительная взаимосвязь обнаружена между общим уровнем саморегуляции ( $r=0,3928$ ,  $p=0,000$ ), интернальной локализацией контроля ( $r=0,2648$ ,  $p=0,000$ ) и общим показателем учебной активности. Тем самым мы можем констатировать, что гипотеза о том, что существует взаимосвязь общих характеристик субъектности и учебной активности, подтвердилась.

Таким образом, субъектность – главнейшая функция личности, которая проявляется в деятельности, поведении и жизнедеятельности в целом, выступает как характеристика личности, заключающаяся в осознанном, активном, инициативном и ответственном преобразовании действительности и предполагает успешное освоение различных видов деятельности. Субъектность студентов в учебной деятельности есть системное качество студента, овладевающего новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего комплексом индивидуальных личностных характеристик, которые отражают результативность осуществляемой деятельности, развиваются в ней, а также детерминируют способность к осознанному, самостоятельному, ответственному, инициативному преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества. Критериями учебной субъектности выступают как общие субъектные характеристики, такие как общая способность саморегуляции, эффективная самостоятельность, интернальная локализация контроля, так и критерием, который относится конкретно к учебной деятельности студентов - учебная активность. В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что выделенные нами критерии субъектности в учебной деятельности тесно взаимосвязаны, что дает нам возможность предположить, что стимулирование учебной субъектности студентов может привести к повышению общего уровня субъектности личности.

#### Литература

1. Батаршев, А.В. Психология личности и общения. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 248с.
2. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход [Текст]: монография/ А.А. Волочков. – Пермь, 2007. – 376с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М., 2004. – 384с.



4. Конопкин, О.А. Психическая регуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. - № 1. – С. 6-13.
5. Моросанова, В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. - №2. – С. 118-127.
6. Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности [Текст]: монография / Г.С. Прыгин. – Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408с.

**С.И. РОМАНЧУК**

ГрГУ им.Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ**

Проблеме мотивации учения уделяется пристальное внимание в отечественной педагогической психологии. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса. Деятельности личности. Методологической основой изучения данной проблемы являются положения деятельностной теории о психологическом содержании, функциях, механизме образования и функционирования мотивов. Реализация деятельностного подхода означает возможность и необходимость исследования учебных мотивов как структурного элемента деятельности учения, складывающегося в процессе ее осуществления [2].

В последние годы получила развитие тенденция подхода к учебной деятельности как к полимотивированной. Этот подход отражен в работах Марковой А.К., которая рассматривает становление мотивации как усложнение «структуры мотивационной сферы личности, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними [2]». В этой связи в педагогической психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости, выполняемой функции в системе учебной мотивации. Выделяют мотивы смыслообразующие, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл и мотивы-стимулы, которые, действуя параллельно с первыми, служат дополнительными побуждениями. Смыслообразующие мотивы, они же ведущие (Н.Ф. Талызина), доминирующие (Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев), преобладающие (В.Э. Мильман) определяют направленность всей мотивационной системы. Если студент удовлетворен, тем как реализуется в деятельности учения его смыслообразующий мотив, то он будет стремиться продолжать ее, несмотря на то, что в какой-то момент она не позволит реализоваться мотиву-стимулу [2].

Раскрытие закономерностей формирования и функционирования произвольной осознанной саморегуляции, реализуемой человеком в различных видах и формах деятельности, поступках и поведении в целом, - одна из общезначимых задач психологической науки. Она лежит в центре важнейших теоретических проблем психологии [1].

Исследование осознанной саморегуляции является, по сути, изучением механизмов той активности субъекта по организации и управлению своей деятельностью, общением и поведением, которая остается, как правило, скрытой от наблюдателя и не всегда специально и отчетливо осознается самим субъектом, но

которая вместе с тем является выражением субъектности деятельности и поведения, их целенаправленности и произвольности [3].

О.А. Конопкин предлагает концептуальную модель саморегуляции, отражающую ее принципиальную внутреннюю структуру. Эта модель отражает общие и в то же время существенные для различных процессов регуляции моменты. Саморегуляция отражена в этой модели как целостная открытая система, состоящая из функциональных звеньев, основанием для выделения которых является их специфическая функция в общем контуре регулирования, абстрагированная от психических средств ее реализации [3].

Лишь определенная внутренняя структура саморегуляции при достаточной форсированности ее отдельных компонентов обеспечивает эффективность деятельности относительно ее цели. При этом компонентная структура саморегуляции инвариантна, постоянна для самых разных видов и форм произвольной активности человека. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления одни и те же по своим функциям структурные компоненты саморегуляции могут реализовываться разными психическими средствами [4].

Общая модель указанной системы саморегуляции состоит из следующих функциональных звеньев: принятая субъектом цель деятельности; субъектная модель ее значимых условий; программа собственно исполнительских действий; субъектная система критериев успешности деятельности; контроль и оценка реальных наличных результатов; решение о коррекции системы саморегуляции.

Принятая субъектом цель деятельности. Это звено выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом [3].

Субъективная модель значимых условий. Она отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности. Такая модель несет функцию источника информации, на основании которой человек осуществляет программирование собственно исполнительских действий. Модель включает, естественно, и информацию о динамике условий в процессе деятельности [3].

Программа исполнительских действий. Реализуя это звено саморегуляции, субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий. Такая программа является информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых, в качестве основания для принимаемой программы действий.

Система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Оно несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка (образ) цели очень часто недостаточна для точного, «остро направленного» регулирования, и субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата, соответствующего своему субъективному пониманию принятой цели [5]. Контроль и оценка реальных результатов. Это регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха, не требует особых комментариев. Оно обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения [4].

Решения о коррекции системы саморегулирования. Функция этого звена обозначена в его названии. Специфика же реализации этой функции состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др. Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [4].

Психическая саморегуляция в качестве собственно регуляторного процесса является преодолением субъектом информационной неопределенности в каждом отдельном звене, при их информационном согласовании.

В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющимися видами произвольной активности человек приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности. Генерализация и обобщение многочисленных конкретных и единичных регуляторных навыков и умений, приобретаемых в процессе реальной собственной деятельности и поведения, приводят к формированию индивидуализированной «метасистемы» саморегуляции, характеризующей общий уровень развития человека как субъекта своей деятельности и поведения, характерный для него стиль регуляции своей целенаправленной активности [5].

Динамические и содержательные характеристики регуляторной «метасистемы» данного человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального нравственного, гражданского.

Это понятно, так как весь процесс саморегуляции является информационным, в нем информация существует, фиксируется, добывается, оценивается средствами психического отражения различных сторон действительности, своего места и связей с нею, своего внутреннего мира, личностных ценностей, потребностей, стремлений, отношений с другими людьми, самооенок. Все наличное богатство общего психологического развития используется в саморегуляции и определяет совершенство используемых в ней средств, личностный смысл действий и индивидуальное своеобразие ее общего стиля [3].

С нашей точки зрения, мотивация и саморегуляция – психические процессы, не существующие отдельно друг от друга. Это сложная система явлений, в которой мотивационные и регуляторные аспекты функционируют в теснейшем взаимодействии. На наш взгляд, следует кратко обозначить роль взаимосвязи процессов мотивации и саморегуляции в понимании психического развития человека и выделить связанную с этим особую педагогическую задачу.

Оптимально протекающие мотивационно-регуляторные процессы в наибольшей мере обеспечивают успешное достижение любой поставленной цели. Недостаточная реализация какого-либо из компонентов этой сложной системы, неразвитость связей между ними, а также недостаточная сформированность какой-либо системообразующей структуры существенно ограничивает деятельностные возможности студента. И в первую очередь это касается деятельности в условиях учебного процесса. По нашему мнению, ни одна сторона психического развития (умственное, волевое, нравственное и др.), которым традиционно уделяется основное внимание в учебно-воспитательной практике, не может обеспечить совершенство

структурно-функциональной системы мотивационно-регуляторных процессов, которые, как правило, формируются и развиваются с течением жизнедеятельности и, как свидетельствуют многие исследователи, не всегда успешно.

Какими бы психическими средствами ни реализовывались мотивационно-регуляторные процессы, имеющие несовершенную функциональную структуру, эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации исполнительской активности человека, обеспечить высокую продуктивность ее работы. Формирование у студентов полноценной функциональной системы взаимосвязи мотивации и саморегуляции, как нам кажется, является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться на разных этапах психического развития человека, идущего параллельно с процессами школьного и профессионального обучения, при разных формах педагогического взаимодействия.

На основе теоретического анализа литературы по данной теме было выдвинуто предположение о наличии особенностей взаимосвязи между учебной мотивацией и осознанной саморегуляцией учебной деятельности у студентов вуза с различной мотивацией достижения.

В исследовании принимало участие 120 студентов юридического факультета Гродненского Государственного университета имени Янки Купалы. В группу испытуемых вошли 67 девушек и 53 юноши.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: Опросник личностной осознанной регуляции учебной деятельности (ЛОРУД) П.Р. Галузо.; тест-опросник «Мотивация достижений» А. Мехрабиана; Комплексный опросник мотивации личности в процессе учебной деятельности (КОМ) Е.В.Карповой.

Далее нами было выявлено три группы студентов, в зависимости от направленности мотивации достижения: студенты направленные на достижение успеха в учебной деятельности – 36 человек; студенты направленные на избегание неудач в учебной деятельности – 51 человек; студенты с амбивалентной мотивацией учебной деятельности -33 человека.

Для достижения цели исследования нами в первую очередь было проведено изучение взаимосвязи учебной мотивации и осознанной саморегуляции учебной деятельности у студентов вуза в зависимости от направленности мотивации достижения.

Для этого нами был использован корреляционный анализ по Кендаллу.

Полученные в ходе исследования результаты позволили сделать следующие выводы:

Студенты, мотивированные на успех обычно ставят перед собой в учебной деятельности определенную положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление, во что бы то ни стало добиваться только положительных результатов в своей деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. Студенты рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания направлены на достижение поставленной цели. У студентов с преобладанием данной направленности выражены внутренние мотивы, а также мотивы самореализации в учебной деятельности. В данном случае соответствие достигнутых целей поставленным будет являться критерием успешности учебной деятельности. Другими словами, студенты, ориентированные на достижение успехов создают такую модель учебной деятельности, в которой все действия являются

согласованными друг с другом и подчинены единой цели. Контроль, а при необходимости и коррекция учебных действий, позволяют сделать полный и глубокий прогноз результатов учебной деятельности, что позволит студентам быть уверенными в достижении успеха в учебной деятельности.

Совершенно иначе осуществляют свою учебную деятельность студенты, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудач. Все их мысли и действия в первую очередь подчинены именно этой цели. Студент изначально мотивированный на неудачу проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания, он и не испытывает удовольствия от деятельности, тяготеет к ней. Наблюдается доминирование внешних мотивов в учебной деятельности. Модель учебной деятельности у таких студентов создается таким образом, чтобы ожидаемые результаты учебной деятельности не совпали с реальными, то есть студенты с мотивацией избегания неудачи ориентированы на отрицательный результат своих действий, соответственно их активность направлена на его избегания. Показатель успешности в данном случае - расхождение ожидаемого результата с полученным.

У студентов с амбивалентной мотивацией достижения наблюдается низкая учебная мотивация и высокий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности. Низкая мотивация приводит к развитию осознанной саморегуляции учебной деятельности как компенсаторного механизма, то есть в процесс обучения включаются дополнительные осознанные механизмы регуляции учебной деятельности. Иными словами, низкая учебная мотивация побуждает студентов к осознанному регулированию процессов учебной деятельности. Студенты, имея представления о результате учебной деятельности, осуществляют координацию своих действий таким образом, чтобы достичь целей, поставленных в обучении.

На следующем этапе обработки эмпирических данных для выявления различий во взаимосвязи учебной мотивации и осознанной саморегуляции учебной деятельности у студентов с различной мотивацией достижения нами применялся z-критерий Фишера.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Существуют статистически значимые различия во взаимосвязи планирование учебной деятельности и внутренняя мотивация у студентов с различной мотивацией достижения.

2. Существуют статистически значимые различия во взаимосвязи учебной мотивации и осознанной саморегуляцией учебной деятельности у студентов с различной мотивацией достижения.

Большее количество корреляционных связей наблюдается у студентов с амбивалентной мотивацией достижения.

При изучении половых различий во взаимосвязи учебной мотивации и осознанной саморегуляции учебной деятельности у студентов вуза были установлены статистически значимые различия по связи осознанная саморегуляция учебной деятельности и внешняя мотивация. У девушек наблюдается обратная умеренная связь, а у юношей - прямая умеренная.

Результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают гипотезу о наличии особенностей взаимосвязи учебной мотивации и осознанной саморегуляции учебной деятельности у студентов с различной мотивацией достижения.

#### Литература

1. Асеев, В.Г. Проблема мотивации и личности / В.Г. Асеев. - М., 2004. - 122 с.
2. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. - М.: Наука, 2006. - 115 с.

3. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 420 с.
4. Конопкин, О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 18-23.
5. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. - 2002. - Т.23, - № 6. - С. 6-14.

### **В.В. СКИБА**

Гродненский государственный университет им.Я. Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

## **ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И САМООЦЕНКА ДОШКОЛЬНИКОВ**

Интенсивное социальное развитие нашего общества, его демократизация и гуманизация повышают требования к формированию активной, созидательной личности и делают особо значимыми исследования проблем становления регуляторных процессов, позволяющих человеку выступать подлинным субъектом собственного поведения и деятельности, самостоятельно определять перспективы своего развития, пути и средства их реализации. Самооценка является важнейшим психологическим фактором формирования учебной деятельности учащихся, играет значимую роль в становлении их индивидуальных особенностей и возрастных характеристик.

Среди факторов, обуславливающих формирование механизмов саморегуляции, центральное место принадлежит самооценке, детерминирующей направление и уровень активности субъекта, становление его ценностных ориентаций, личностных смыслов и в конечном итоге "потолок" его достижений. Поэтому изучение взаимосвязи самооценки и волевой регуляции является наиболее актуальным для нас, т.к. начало школьного обучения предполагает наличие у ребенка достаточно высокого уровня развития волевой регуляции, проявляющегося в формировании умения самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения проблем и трудных ситуаций. Вопросы, связанные с развитием самооценки, входят в круг центральных проблем педагогической и возрастной психологии. Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что вопросам формирования самооценки уделяется недостаточное внимание, ее роль как механизма произвольной психической саморегуляции недооценивается.

Теоретические проблемы самооценки нашли наиболее полную разработку в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.О. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.В. Столина, И.И. Лесноковой, Е.В. Шороховой, У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и др. Обсуждаются вопросы онтогенеза самооценки, роли в формировании личности и самосознания, ее структуры и функций. В изучении самооценки накоплен значительный экспериментальный материал, однако он не является достаточно систематичным и не вскрывает особенностей формирования и функционирования самооценки как целостного образования, компоненты которого развиваются в сложных отношениях между собой и с другими психическими образованиями; не выявлен сензитивный этап в формировании самооценки как системы не определены возможности ее направленного формирования [4].

Самооценка в психолого-педагогической литературе интерпретируется как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей (А.В. Захарова, И.С. Кон, М.И. Лисиной, А.И. Сильвестру, В.В. Столин, И.И. Чеснокова); как проекция осознаваемых качеств на внутренний эталон (Г.К. Валицкая, Ю.Б. Гиппенрейтер); как сопоставление собственных характеристик с

ценностными шкалами (Л.В. Бороздина); как форма отражения отношения к себе (А.В. Захарова); личностное суждение о собственной ценности (С. Куперсмит); как позитивная или негативная установка на себя и других, то есть как центральное личностное образование, которое выступает как некоторое относительно сложившееся и устойчивое представление человека о самом себе и как процесс самооценивания, в котором проверяется это представление (М. Розенберг) [3].

В дошкольном возрасте оценка и самооценка личности имеет эмоциональный характер. Из окружающих взрослых наиболее яркую положительную оценку получают те из них, к которым ребенок испытывает любовь, доверие, привязанность. Старшие дошкольники чаще подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых, дают им более глубокую и дифференцированную оценку, нежели дети среднего и младшего дошкольного возраста[6].

Правильность детской самооценки в значительной мере определяется спецификой деятельности, наглядностью ее результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той или иной деятельности. Так детям легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, нежели верно оценить свое положение в системе личных отношений.

Самооценка детей дошкольного возраста по-разному проявляется в зависимости от их отношения к деятельности. Наиболее благоприятными, как показали исследования В.А. Горбачевой, Р.Б. Стеркиной, для формирования динамической самооценки у старших дошкольников являются такие виды деятельности, которые связаны с четкой установкой на результат и где этот результат выступает в форме, доступной самостоятельной оценке ребенка (например, игры с бросанием стрелы в цель, игра в мяч и в классики). В этом случае дети руководствуются мотивом повышения самооценки, в то время как при выполнении деятельности продуктивного характера (например, вырезание из бумаги), связанной с необходимостью осуществления достаточно тонких операций, не вызывающих яркого эмоционального отношения, мотивы самооценки отступают на задний план, а первостепенное значение для детей приобретает интерес к самому процессу деятельности. Точность и объективность оценки и самооценки дошкольников растут по мере овладения детьми правилами игры, приобретения личного опыта[5].

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка[9].

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. В то же время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со взрослыми и сверстниками[7].

В.А. Горбачева проследила формирование оценки и самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Наблюдения велись в процессе овладения детьми игрой в шашки. Сопоставляя объективные результаты игры с оценками товарищей и самооценками самих детей, В.А. Горбачева приходит к заключению, что «детские оценки товарищей в их шашечных играх почти целиком совпадают с оценками, которые мы должны были дать им на основании более тщательно учтенного нами

материала наблюдения». Анализируя полученные данные, В.А. Горбачева приходит к следующим выводам. Дети старшего дошкольного возраста (7—8 лет) вполне могут оценивать отдельных товарищей и себя в конкретной деятельности (игры в шашки). В качестве критериев оценки и самооценки они берут одни и те же объективные показатели. Объективность и точность оценки растут по мере освоения детьми правил игры[10].

При изучении ценностных ориентации детей 3-7 лет, их оценочных отношений психологи обнаружили, что популярность ребенка в группе, его общая самооценка зависят в первую очередь от успеха, которого он добивается в совместной детской деятельности. То стало быть, если обеспечить успех в деятельности малоактивным шестилеткам, не пользующимся значительной популярностью среди детей, то это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками, повысить их самооценку, уверенность в себе.

Педагоги и родители должны совместно выработать единую «политику» по отношению к детям, самооценка которых нуждается в коррекции. Работа по формированию педагогически целесообразной самооценки нелегка, длительна и кропотлива. Педагогический такт, доброжелательность к ребенку, терпеливость - верные помощники в этом деле[6].

Среди множества факторов, которые обуславливают механизм саморегуляции, центральное место принадлежит самооценке. Именно она, определяя направление, уровень активности субъекта, его ценностные ориентации, личностные смыслы, в конечном итоге позволяет субъекту перейти на личностный уровень волевой регуляции (А.В. Захарова, 1993; В.А. Иванников, 1989; А.И. Липкина, 1974; Ю.А. Миславский, 1988; И.И. Чеснокова, 1978 и др.).

Рассмотрение самооценки как механизма саморегуляции можно найти в работах М.Ю.Авдониной (1986), А.В.Захаровой (1993), О.А.Конопкина (1980), А.И.Липкиной (1975), В.Ф.Сафина (1975), Л.С.Славиной (1966) [1].

В педагогической психологии, психологии личности, возрастной и дифференциальной психологии общим проблемам воли и волевой регуляции дошкольников посвящены работы Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Я.Л. Коломинского, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, Е.О. Смирновой.

Под волей понимается сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать трудности при достижении цели[9].

Дошкольный возраст - возраст возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности.

На протяжении дошкольного детства меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени при особо благоприятных обстоятельствах. У дошкольника четырех-пяти лет количество таких проявлений возрастает, но они все еще не занимают сколько-нибудь значительного места в поведении. Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для дошкольника характерны появление и



развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что он сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами[8].

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми.

Традиционно развитие произвольности рассматривается не только в общении ребёнка со взрослым, но и в контексте игровой деятельности дошкольника. Способность ребенка сознательно управлять своими действиями и контролировать их первоначально складывается в сюжетно-ролевой игре. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребенок сам, добровольно подчиняется определенным правилам (открытым или заданным в игровой роли), причем именно выполнение правил доставляет ему максимальное удовольствие. Это делает поведение ребенка осмысленным и осознанным. Поэтому игра, оставаясь максимально свободной и привлекательной для ребенка деятельностью, становится «школой произвольного поведения», учит его добиваться цели (пусть пока игровой), преодолевать свои импульсивные желания. Игра упорядочивает не только поведение, но и внутреннюю жизнь ребенка, делает ее более осмысленной и осознанной. В качестве доказательства ведущей роли игры в становлении произвольности Д.Б. Эльконин приводит работу З.В. Мануйленко [10].

В 1948 г. З.В. Мануйленко была опубликована работа, где в качестве экспериментальной модели произвольного действия исследовалась способность ребенка к удержанию определенной позы. Проверялось, сколько времени испытуемый может не двигаться и не менять позу. Естественно, для такого эксперимента необходимо, чтобы ребенок согласился выполнять требование взрослого и принял его достаточно сознательно. В ходе исследования выяснилось, что дети 3-4 лет не могут еще контролировать свое поведение. В 6-7 лет дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться. Эти данные согласуются с результатами исследований Н. И. Красногорского, указывавшего, что начиная с 7 лет регулирующей тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями приобретает все большую силу. Таким образом, можно считать, что дети 6-7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия, и эти данные подтверждаются исследованиями в области нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. В исследованиях З.В. Мануйленко было показано, что произвольное удержание позы существенно улучшалось, если детям предлагалось не просто выполнить задание взрослого, а поза была необходимой для роли, которую должен был исполнять ребенок в игре. Правда, этого улучшения не отмечалось у детей 3-4 лет, которые по своему возрасту не могли еще принять роль и выполнять правила игры. Таким образом, произвольное поведение резко улучшалось с изменением мотивации, когда ребенок сам хотел добиться того, что от него требовалось. Но это не распространяется на младших дошкольников, которые еще не в состоянии принять правила игры[2].

Таким образом, дошкольный возраст - возраст возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У дошкольника развивается наиболее сложный компонент самосознания – самооценка. Среди факторов, обуславливающих формирование механизмов саморегуляции, центральное место принадлежит самооценке, детерминирующей направление и уровень активности субъекта, становление его ценностных ориентаций, личностных смыслов и в конечном итоге "потолок" его достижений.

#### Литература

1. Боязитова, И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. В. Боязитова; РГБ ОД. - Пятигорск, 1998. - 154 с.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. / Н.И. Гуткина. – СПб: Питер, 2004. – 208 с.
3. Едиханова, Ю.М. Формирование положительного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста посредством коррекции их самооценки: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.М. Едиханова; ГУО ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». - Казань, 2006. – 24 с.
4. Захарова, А.В. Генезис самооценки: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / А.В. Захарова; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии.- М., 1989. - 44 с.
5. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Детская психология: Учебное пособие. / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск, 1981. - Ч. 1. – 153 с.
6. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
7. Кулагина, И.Ю. Развитие ребенка от рождения до 17 лет./И.Ю. Кулагина - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 176 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип./ В.С. Мухина.- М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
9. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип./ Г.А. Урунтаева - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. /Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

**Е.И. СМОЛЯР**

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

### **МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТАЛОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ У СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ**

В контексте парадигмы личностно ориентированного образования основной социально значимой миссией вуза является воспитание будущего специалиста не просто как образованного человека, но и как личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. Поскольку системообразующими отношениями в образовательном процессе в вузе являются отношения в системе «преподаватель – студент», то правомерна постановка вопроса о той роли, которую выполняет преподаватель в формировании личности будущего профессионала и мотивации достижения в его будущей профессиональной деятельности. Образовательный процесс – это не только передача необходимой научной и учебной информации, но и процесс взаимодействия педагога и обучающихся – их взаимовлияние друг на друга, обмен эмоциями, мыслями, переживаниями. Преподаватель должен не только удовлетворять стремление молодого человека к знанию, но и максимально мотивировать его на этот путь [1]. Как показывает практика, обучаемые более охотно изучают предмет, если преподаватель вызывает уважение и симпатию. Система знаний, которую он

формирует, её воспитательные возможности воспринимаются в преломлении индивидуальности педагога как что-то персональное, идущее от человека к человеку [2]. Характерно, что слова «образование», «образ» и «образец» - однокоренные. Так не подразумевается ли исторически и этимологически, что образовательный процесс состоит в формировании личности обучаемого по определённому образу, образцу?

Это в полной мере соответствует представлению о том, что в профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза основным предметом является не преподаваемая им учебная дисциплина, а личность студента. При этом важнейшим «инструментом» формирования личности студента является личность самого преподавателя. Эти уже достаточно аксиоматичные положения педагогической психологии пока еще недостаточно осознаются субъектами образовательного процесса вуза – как преподавателями, так и студентами. В результате в практике современного вуза в диаде «преподаватель – студент» общение осуществляется преимущественно как формальное, деловое, что значительно ограничивает пространство их взаимодействия как личностей и тем самым ограничивает реализацию подлинно воспитывающего воздействия личности преподавателя на формирующуюся личность будущего специалиста.

В этой связи актуальность приобретают исследования, связанные с изучением особенностей восприятия субъектами педагогического взаимодействия друг друга. Очевидно, в этой связи введена процедура анкетирования «Преподаватель глазами студента», где для оценки преподавателя студентам предлагается определенный набор характеристик преподавателя как субъекта обучения, но совершенно не отражается его личностный потенциал как субъекта воспитания. Между тем, личностные особенности преподавателя – такие как интерес к своему делу, увлеченность им, ответственное отношение к нему, уважение к другим, тактичность и многие другие – безусловно очевидны для студентов и именно они определяют воспитательный потенциал его личности, лежат в основе его педагогического личностного авторитета, делают его для студентов персонифицированным носителем эталонных личностных качеств. Только в этом случае становится возможной подлинная реализация целей личностно ориентированного образования в высшей школе, поскольку восприятие студентами преподавателя как значимого взрослого, выступающего для них своего рода образцом для подражания как личности и как профессионалу, запускает мотивацию саморазвития и самосовершенствования ими своей личности, а также мотивацию достижения в будущей профессиональной деятельности. Исходя из выше сказанного, эталон преподавателя понимается как социально-психологический образ, формирование которого у субъектов образования обусловлено наличием ярко выраженных, спонтанно или осознанно презентуемых педагогом личностных качеств, соответствующих ожиданиям студенческой аудитории и являющихся прологом к формированию его авторитета [3].

Известно, что представление о потребности в достижениях берет свое начало из понятия Ф. Хоппе «я-уровень», означающего стремление человека удерживать самосознание на возможно более высоком уровне с помощью высокого личного стандарта достижений (уровня притязаний). Позднее это понятие превратилось в «мотив достижения», определяемый Х. Хекхаузенем как стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, относительно которых достижения считаются обязательными [4]. В дальнейшем были выделены две независимые тенденции. Они характеризуют два типа людей: одни стремятся к успеху, а другие хотят избежать неудачи. Обе тенденции

обозначаются как мотивация достижения (потребность в достижениях). В случае с первой тенденцией, приступая к деятельности, человек думает, прежде всего, о достижении успеха. Вторая же заставляет человека думать главным образом о возможности неудачи, порицания, наказания. Для такого индивида ожидание негативных последствий становится определяющим. Мотивация достижения определяется целым рядом специфических факторов: она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; особенностями обучающегося; особенностями педагога; спецификой преподаваемой им дисциплины [5]. Вместе с тем, сформировавшаяся у субъекта обучения мотивация достижения сама выступает в качестве важнейшего фактора, определяющего его требования к себе и к другим людям, с которыми он взаимодействует. Особый смысл этот фактор приобретает в контексте учебно-профессиональной деятельности в период обучения в вузе в контексте отношений «студент-преподаватель».

В предпринятом нами эмпирическом исследовании цель состояла в изучении содержания эталонных представлений о преподавателе вуза у субъектов образования с разной мотивацией достижения. Мотивация достижения понималась как один из вариантов проявления мотивации деятельности, связанной, прежде всего, с преимущественной ориентацией личности на достижение успеха или избегание неудачи [6].

Исследовательская задача первого этапа эмпирического исследования состояла в выявлении уровня мотивации достижения у студентов и магистрантов как субъектов образования для последующей дифференциации выборки с учетом выявленных показателей измеряемого признака. Эмпирическое исследование проводилось

с участием 160 студентов 1 курса, 160 студентов 4 курса, а также 50 магистрантов.

Средний уровень мотивации достижения был выявлен у первокурсников. Это можно объяснить тем, что в период адаптации к условиям обучения в вузе студент только начинает осваивать, оценивать перспективы обучения, адаптируется к новым требованиям и особенностям образовательного процесса. Именно в этот момент студент-первокурсник стремится правильно сориентироваться в новой для него жизненной ситуации, установить взаимоотношения в студенческой группе и с преподавателями. Ориентация на собственные стремления, интерес к выбранной профессии и в то же время неопределенность перспектив в ней, умение или же неумение организовывать себя в новой достаточно сложной обстановке выражено влияют на процесс формирования мотивации достижения на начальном этапе обучения в вузе. В отличие от первокурсников студенты четвертого курса преимущественно имеют высокий уровень мотивации достижения. Важно отметить, что наиболее высокие показатели мотивации достижения обнаружены у магистрантов. Это говорит о том, что на вторую ступень получения высшего профессионального образования переходят люди, мотивированные на профессиональную карьеру. Они видят в образовании и научной деятельности возможность личностной самореализации, характеризуются потребностью изобретать новые приемы работы и обучения, готовностью решать трудные задачи и постоянным стремлением к реализации новых целей.

Эмпирические данные, полученные с помощью статистического метода Mann-Whitney U Test, свидетельствуют о существующих различиях в уровне мотивации достижения у субъектов образования, обусловленные фактором пола. Установлено, что у девушек-студенток уровень мотивации достижения выше ( $r=59852,50$ ;  $p<,05000$ ), чем

у юношей ( $r=22362,50$ ;  $p<,05000$ ). Характерно, что эти различия обнаружены как на выборке студентов, так и магистрантов. Обнаруженные различия определяются современными социокультурными условиями и согласуются с выявленной в ряде исследований тенденцией, согласно которой, лица женского пола в современном обществе более ориентированы на успех, стремятся к улучшению результатов в деятельности, более настойчивы в достижении своих целей, уверены в успешном исходе, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большее упорство при столкновении с препятствиями.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что у субъектов образования существуют различия в особенностях мотивации достижения в зависимости от фактора пола и курса обучения. На следующем этапе исследования с учетом выявленных различий в мотивации достижения будут изучаться эталонные представления субъектов образования о преподавателе как персонифицированном носителе эталонных для студентов и магистрантов носителя личностных и профессионально важных качеств.

#### Литература

1. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – Москва, 1995. – 272 с.
2. Комарова, Т.К. Ценностные основания субъективной значимости педагога для старшеклассников / Т.К. Комарова // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. – Серыя 4. – 2007. – № 3. – С. 90 – 95.
3. Комарова, Т.К. Эталон личности как причинно-целевая детерминанта педагогической деятельности / Т.К. Комарова // Психологические проблемы личности и социального взаимодействия: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 126 – 136.
4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб: Речь, 2001. – 256 с.
5. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47 – 102.
6. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 104 с.

#### **И.А. ТЕТЕРЯТНИКОВА**

Гродненский государственный университет им.Я. Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

### **ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ**

Наше время - это эпоха колоссальных стрессовых психологических и эмоциональных нагрузок, возникающих из-за постоянно нарастающего ритма жизни, массового ухудшения здоровья, роста городов, необходимости профессиональной мобильности, неустойчивости социально-экономической ситуации, нарушения экологического равновесия, информационной революция, роста экстремизма, увеличения числа чрезвычайных ситуаций и множества других факторов. проблема увеличения стрессогенных факторов заставляет современного человека всё быстрее и быстрее адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. Мир меняется, причем быстрее, чем человек может приспособиться к этим изменениям. Чтобы выжить, чтобы сохранить «благополучие», которое каждый миг находится под угрозой, он использует все имеющиеся у него ресурсы: образование, деньги, личностные качества (оптимизм, умение объективно мыслить, сохранять спокойствие в сложных жизненных ситуациях).

Нагрузки на человека возрастают день ото дня, и становится необходимым поиск альтернативных ресурсов совладания с трудностями, ресурсов копинг-поведения, т.е. совладания с трудными ситуациями, возникающими на жизненном пути каждого человека. Не случайно в последнее время в обществе так остро встала задача повышения индивидуальной устойчивости к неблагоприятным внешним воздействиям, а также поиска способов ее формирования.

Актуальность и значимость исследования проблемы формирования психологических защит и совладающего поведения связана с происходящими в настоящее время социально-экономическими, культурными, политическими изменениями в обществе, которые оказывают влияние на процесс развития личности. Психологические защиты и механизмы совладания (копинг - поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов реагирования индивидов на стрессовые ситуации. Ослабление психического дискомфорта осуществляется в рамках неосознанной деятельности психики с помощью механизма психологических защит. Копинг - поведение используется как стратегия действий личности, направленной на устранение ситуации психологической угрозы. Таким образом, копинг-поведение – это стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемые в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущие к успешной или менее успешной адаптации.

Исследование совладающего (копинг) поведения как существенной составляющей адаптивного социального поведения актуально в связи с продолжающейся в нашем обществе социальной нестабильностью, существованием противоречивых, в том числе, негативных тенденций развития (преступность, насилие, безработица, разводы и пр.). Особая уязвимость молодежи, стремящейся к профессиональному самоутверждению и успеху в жизни, служит основанием для разработки данной проблематики с целью внедрения программ психологической помощи в адаптации, научения профессионалов в различных социальных сферах преодолению трудностей собственными силами и с помощью других людей, через повышение стрессоустойчивости, стойкости, «выращивание» или выработку конструктивных стратегий совладания

Копинг-поведение – это, с одной стороны, индивидуальная устойчивая личностная структура (диспозиция), т.е. набор определенных, соответствующих индивидуально-личностным характеристикам и эмоционально-динамическим свойствам индивида вариантов (способов) поведения и реагирования в стрессовых ситуациях. С другой стороны, - это широкий спектр разнообразных стратегий преодоления стресса, которыми личность может манипулировать (использовать) в зависимости от внешних обстоятельств, условий деятельности и индивидуальных целей. Чем активнее и разнообразнее будет выбор, тем выше ее адаптационный потенциал, и тем успешнее происходит психологическая адаптация личности.

Изучению проблемы формирования и определения роли защитных механизмов в развитии личности посвящены работы З. Фрейда, Д. Вайлент, А. Фрейд, Н. Мак – Вильямс, и др. В отечественной психологии исследованием психологических защит у человека занимались Ф.В. Бассин, Ф. Березина, И.М. Никольская, Р.М. Грановская и др. Исследованием стратегий совладания занимались Е.Р. Исаева, Р. Лазарус, М. Перре, Л. Собчик, Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк, Л. Пирлинг и С. Скулер и др.

Проблеме совладания со стрессом посвящено множество исследований. Среди них наиболее популярны работы, изучающие механизм действия копинг-стратегий

(поведенческих стратегий), их связь с копинг-ресурсами (личностными ресурсами) и другими психологическими характеристиками. В этих работах определяются стили совладающего поведения, изучается его влияние на процессы адаптации и самочувствие людей. Большой интерес вызывают возрастные и половые различия копинг-поведения.

Проблема совладания с кризисными ситуациями является одной из наиболее актуальных для современной науки, поскольку наступивший век ознаменовался возникновением новых глобальных кризисов, охвативших все страны. Для жизни современного молодого человека характерна неустойчивость его общественного, имущественного и межличностного положения, что не может не сказаться на его психическом состоянии. В этой связи первоочередной задачей психологов является изучение внутриличностных ресурсов молодого человека, которые он может мобилизовать для адаптации к быстро меняющимся условиям его жизнедеятельности. Выявление личностных особенностей, вносящих вклад в успешное противостояние трудностям, встающим на пути к достижению жизненных целей, может помочь психологам в разработке психотерапевтических программ по повышению жизнестойкости людей и особенно молодого поколения.

Психология и педагогика должны индивидуализировать процесс обучения и воспитания студентов при условии более полного учета их индивидуальных особенностей. Центральное звено – личность обучающегося. Знание психологических особенностей личности студента — способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т. д. — позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного обучения и воспитания в высшей школе.

Проблема «совладания» с трудными жизненными ситуациями особо остро стоит перед первокурсниками в период адаптации к новым условиям студенческой жизни.

Так как, юношеский возраст — это этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, стремление заново и критически осмыслить все окружающее, самоутвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни.[Кон]. Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17—19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. 19—20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений [Райс].

Юность — пора самоанализа и самооенок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности [3]. Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм мышления: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен

был подчиняться его теориям, а не теории — действительности. Но в такой ситуации юноша вынужден опираться на моральную поддержку ровесников, и это приводит к типичной реакции «повышенной подверженности» (неосознанная внушаемость, сознательный конформизм) влиянию ровесников, которая обуславливает единообразие вкусов, стилей поведения, норм морали (молодежная мода, жаргон, субкультура) [5]. Студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18— 20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.

С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии. В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней. Отсюда всевозможные психологические защиты.

Психологическая защита — система механизмов, направленных на минимизацию отрицательных переживаний, связанных с конфликтами, которые ставят под угрозу целостность личности. За счет реализации психологических механизмов, как правило, достигается лишь относительное личностное благополучие. Но нерешенные проблемы приобретают хронический характер, так как человек лишает себя возможности активно воздействовать на ситуацию, чтобы устранить источник отрицательных переживаний. А организм, психологические защиты, приводят к таким изменениям, как: психическим перестройкам, телесным нарушениям, проявляющимся в виде хронических психосоматических симптомов, изменения способов поведения.

Под механизмами совладания понимаются как поведенческие усилия, так и возникающие между ними конфликты, которые требуют напряжения сил или даже превышают эти силы. В качестве основного отличия защитных механизмов от совладающего поведения выступает неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних. В связи с этим многие исследователи рассматривают психологическую защиту как механизм пассивного типа, не способствующий полноценной адаптации.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод: механизмы совладания более пластичны, но требуют от человека большей затраты энергии и включения когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий. Механизмы защиты склонны к более быстрому уменьшению эмоционального напряжения и тревоги и работают по принципу «здесь и теперь».

Термин «защита» впервые появился в работах З. Фрейда для обозначения всех приемов, которые Я использует в конфликте, и которые могут привести к неврозу. По первоначальным представлениям, психологические защиты являются врожденными и выступают как средство разрешения конфликта между сознанием и бессознательным. Цель защиты, по словам З. Фрейда, в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия.



Неспособность личности разрешить «внутренний конфликт» вызывает рост внутреннего напряжения. В такие моменты активизируются специальные психологические механизмы защиты, которые ограждают сознание индивидуума от неприятных, травмирующих переживаний.

Впоследствии защитные механизмы стали рассматриваться как функции Я – при угрозе целостности личности именно защитные механизмы отвечают за ее интеграцию и приспособление к реальным обстоятельствам.

Большой вклад в изучение психологической защиты и разработку методов ее измерения внес Р. Плутчик [2]. В рамках своей психоэволюционной теории эмоций он связывает механизмы психологической защиты с базовыми эмоциями, утверждая, что защитные механизмы являются производными эмоций и направлены на их регулирование и контроль. Он выделяет 8 защитных механизмов, выстроив их по шкале примитивности – зрелости, а также в зависимости от периодов их формирования в онтогенезе, и также связывает их с когнитивными процессами: отрицание; вытеснение; регрессия; компенсация; проекция; замещение; интеллектуализация; реактивные образования. отрицание и регрессия, а также их аналоги. Они выступают как наиболее примитивные и характеризуют «злоупотребляющую» ими личность как эмоционально и личностно менее зрелую. Затем возникают защиты, связанные с процессами памяти, а именно с забыванием информации (вытеснение и подавление). Самыми последними, по мере развития процессов мышления и воображения, формируются и наиболее сложные и зрелые виды защит, связанные с переработкой и переоценкой информации (рационализация).

Психоэволюционная теория эмоций Роберта Плутчика и структурная теория личности Генри Келлермана предлагают специфическую сеть взаимосвязей между различными уровнями личности: уровнем эмоций, защитой и диспозицией (наследственные предрасположенности к психическим заболеваниям). В теории Келлермана пересекаются психоаналитические и социобиологические концепции, которые отражены в следующих положениях о взаимосвязи защитных механизмов и эмоций. Определенные механизмы защиты предназначены для регуляции определенных эмоций. Существуют восемь основных механизмов защиты, которые взаимодействуют с восемью основными эмоциями. Восемь основных механизмов защиты проявляют качества и полярности, и схожести. Существуют механизмы защиты другого типа, участвующие главным образом в формировании черт характера (так называемые идентификационные защиты). Основные диагностические типы образованы характерными для них стилями защиты, личность может пользоваться любой комбинацией механизмов защиты, все защиты в своей основе имеют механизм подавления, который первоначально возник для того, чтобы победить чувство страха.

Преобладание у человека какого-либо защитного механизма может привести к развитию определенных черт и акцентуаций характера. Определенный механизм защиты как средство искажения реальности может характеризовать серьезные личностные расстройства и нарушения.

Наиболее распространенные и важные механизмы психологической защиты могут быть представлены в виде нескольких групп:

1. Отрицание – это стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися положительными представлениями о себе, снижение тревоги достигается путем изменения восприятия внешней среды. Внимание блокируется на стадии восприятия. Информация, противоречащая установкам личности, не принимается. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Чаще других механизмов защит отрицание

используется внушаемыми личностями и нередко преобладает при соматических заболеваниях. При этом, отвергая определенные аспекты действительности, человек всеми силами сопротивляется лечению

2. Вытеснение связано с избеганием внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания не информации о случившемся в целом, а только истинного, но неприемлемого мотива своего поведения.

3. При подавлении, как и при вытеснении, защита проявляется в блокировании неприятной, нежелательной информации, но эта блокировка осуществляется либо при ее переводе из воспринимающей системы в память, либо при выводе из памяти в сознание.

4. Рационализация – это защита, связанная с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Задача рационализации – обесценивание цели, привлекательной для индивида, которой он, однако, не может достичь, и он понимает или начинает понимать, что не достигнет ее, или же достижение цели требует слишком больших усилий.

5. Проекция – вид защиты, который связан с бессознательным переносом неприемлемых собственных чувств, желаний и стремлений на других, с целью перекладывания ответственности за то, что происходит внутри «Я», – на окружающий мир.

6. Идентификация – разновидность проекции, связанная с неосознаваемым отождествлением себя с другим человеком, переносом на себя желаемых чувств и качеств. Это возвышение себя до другого тоже осуществляется путем расширения границ «Я».

7. Замещение – это защита от тревожащей или даже нестерпимой ситуации с помощью переноса реакции с «недоступного» объекта на другой объект – «доступный», или замены неприемлемого действия на приемлемое. В первом случае снятие напряжения осуществляется путем переноса агрессии с более сильного или значимого объекта (являющегося источником гнева) на более слабый и доступный объект или на самого себя.

8. Компенсация – онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, сознательно. Предназначен для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, нехватки, недостатка, неполноценности.

9. При регрессии происходит возвращение к более ранним, инфантильным личностным реакциям, проявляющимся в демонстрации беспомощности, зависимости, детскости поведения с целью уменьшения тревоги и ухода от требований реальной действительности. Таким образом, механизмы психологической защиты обеспечивают регулятивную систему стабилизации личности, направленную, прежде всего, на уменьшение тревоги, неизбежно возникающей при осознании конфликта или препятствии к самореализации. В широком психологическом контексте психологическая защита включается при возникновении негативных, психотравмирующих переживаний и во многом определяет поведение личности, устраняя психический дискомфорт и тревожное напряжение.

Копинг(совладание) – поведение зависит как от особенностей личности, так и особенности ситуации. Требования ситуации необычны. Они подвергают индивида испытанию. Используется для ослабления напряжения. Иногда требования ситуации

превышают ресурсы индивида. К внутренним ресурсам относятся: способность к сопротивлению, эмоциональная стабильность. Препятствием для использования ресурсов становится общественное мнение (например боязнь презрения), личные качества (например, застенчивость, гордость). Установлено, что причинами сдерживающими поиск помощи, часто оказываются: стремление не ухудшить мнение окружающих о самой себе, нежелание показывать свою слабость. что очень важно для молодежи. Каждый второй молодой человек, оказавшийся в трудной ситуации, использует одновременно несколько стратегий совладания.[1]

К социально одобряемым стратегиям совладания относятся стратегии приспособительной гибкости, умения расслабиться, постоянства намерений, действенного планирования, умение предвидеть и предотвращать трудные ситуации. Социально неодобряемые стратегии: недостаток контроля, непостоянство личности, отсутствие последовательности, зависимость. Девушки чаще нуждаются в ком-то реальном или воображаемом, с кем они могут вступить в разные формы вербального или невербального взаимодействия (например Бога). Небольшой жизненный опыт, недостаточно развитая воля способствуют эмоционально неустойчивости молодого поколения. Опыт столкновения с жизненными трудностями, поиск выхода из различного рода затруднений расширяет репертуар способов преодоления, все это ведет к психологической зрелости и психологическому росту студента. Предпочтение реального решения проблем наряду с внутренним локусом контроля и снижением общего уровня невротической симптоматики является возрастным новообразованием и свидетельствует о возрастании адаптированности юношества.

У Р. Лазаруса и С. Фолкман два класса стратегий совладания:

1) направленных на решение проблем; 2) ориентированных на регуляцию эмоций. К проблемно ориентированным относятся: стратегия поиска информации и активных действий, поиск поддержки. Ориентированными на эмоции считаются стратегии дистанцирования, ухода, самоконтроля, позитивного переосмысления, эмоциональной разрядки[ 4 ]

Методика «Опросник способов совладания» имеет 8 шкал:

- конфронтативный копинг, характеризуется агрессивными усилиями для изменения ситуации;
- поиск социальной поддержки;
- планирование решения проблемы(анализ);
- самоконтроль (регулирование чувств и действий);
- дистанцирование (отделение от ситуации, уменьшение ее значимости);
- положительная переоценка( фокусирование на собственной значимости, религия)
- принятие ответственности;
- бегство – избегание.

Было установлено, что студенты с высокой тревожностью используют эмоциональные копинг-стратегии (бегство-избегание, дистанцирование, конфронтативный копинг) их – 30%. Остальные 70% -- выбрали адаптивные копинг-стратегии ( положительную переоценку, социальную поддержку от других) у них высокий уровень психологической зрелости, ощущение собственной значимости, высокая самооценка. Они прибегают к активным способам преодоления стрессовых ситуаций, таким как поиск выхода, обращение за помощью, активная деятельность.

Небольшой волевой контроль, недостаточность жизненного опыта способствуют эмоциональной неустойчивости студентов отличаются более частым использованием копинг-стратегий "конфронтация", "бегство - избегание" и "принятие ответственности

(чувство вины)", «отрицание», «замещение», «регрессия». Иными словами, в преодолении трудностей менее адаптированные испытуемые либо агрессивно реагируют на препятствие, либо избегают решения ситуации, либо склонны чрезмерно винить себя и считать причастными к ее возникновению, а также избыточно используют психологические защиты для регуляции эмоционального напряжения. Критерии эффективности преодоления в основном связано с психическим благополучием студента, которое определяется: понижением уровня его невротизации, раздражительности; ослаблением чувства уязвимости к стрессам; возникновением чувства роста собственных возможностей.[7] С возрастом происходит расширение когнитивных возможностей, опыт столкновения с жизненными трудностями, поиск выхода из различных затруднений расширяет способы преодоления, все это ведет к психологической зрелости и психологическому росту студентов.

#### Литература

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. - № 1. - Т.15.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: Просвещение, 2006.—209с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя / И.С.Кон.-- М.: Просвещение, 1989. – 255с.
4. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – Спб.: Речь, 2005. – 240с.
5. Нартова -Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. - 1997. - № 5. - Т.18. - С. 20-30.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональные стратегии/ Под. Ред. Л. Леви. – М., 2008. – 195с.
7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. — Спб.: Питер, 2000.- 656с.

#### О.К. ШУЛЬГА

Гродненский государственный университет им.Я.Купалы  
Г. Гродно, Республика Беларусь

### РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изменения, которые происходят во всех сферах жизни современного человека, требуют существенных изменений в сфере образования, в процессах обучения и самообучения будущего специалиста в высших учебных заведениях. Сегодня приоритетными и наиболее востребованными социально-личностными качествами человека, получающего профессию, являются конкурентоспособность, инициативность, ответственность, креативность, толерантность, самостоятельность, мобильность, способность постоянно повышать свой профессиональный уровень, совершенствование своих личных качеств, высокая мотивация к работе, умение работать в команде, организаторские умения, коммуникабельность и коммуникативные навыки. Интересно, что образование, ориентированное на компетенции (competence-based education), получило свое развитие в контексте теории трансформационной грамматики Н. Хомского. Применительно к теории языка он использовал понятие «компетенция» и проводил различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим или слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях) [6]. Таким образом, специалисты в области лингвистики и психолингвистики первыми обратили внимание на различия между специалистом, как носителем определенных знаний и умений, и профессионалом, способным к развитию своей профессиональной деятельности и саморазвитию.

Категория «компетенция» содержательно наполняется личностными составляющими, в качестве которых выступают ценностные ориентации и мотивация человека [2, 5]. В работе «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен дает следующее определение компетентности: «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [4 с. 253]. По мнению Дж. Равена все виды компетентности можно рассматривать как «мотивированные способности».

Как в теории, так и практике образования актуальной проблемой является системное формирование профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений при изучении иностранных языков, содержание процесса иноязычного образования, его методическое и технологическое обеспечение. Практика показывает, что молодые специалисты не обладают достаточным уровнем владения иностранными языками для работы в различных сферах производства и услуг. В связи с этим одним из важных направлений деятельности высшей школы становится целенаправленное развитие социально-личностных компетенций студентов в процессе обучения иностранным языкам как одной из главных составляющих профессионально-личностного становления будущего специалиста.

В настоящее время отсутствует единый подход к определению понятия «социально-личностные компетенции», их структуры, содержания и условий их формирования. И.А. Зимняя определяет их как компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сфере, и компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения [2]. М.В. Бовина под социально-личностными компетенциями понимает способность и готовность студентов выстраивать межличностное взаимодействие как субъект-субъектное, на основе конструктивного отношения к себе и другим, способности к установлению социальных контактов, умения работать в команде, способности к эмпатии и рефлексии [1]. Социально-личностные компетенции содержательно включают такие компоненты, как толерантность, коммуникативная компетентность и организаторские способности личности, в совокупности обеспечивающие установку на диалогическое общение, а также потребность в их реализации на поведенческом уровне. Одним из основных признаков развития социально-личностных компетенций является умение выстраивать отношения с другими людьми, основанные на уважении, эмпатии, открытом диалоге.

Изучение иностранного языка дает широкие возможности для развития у студентов вузов компетенций в социально-личностной сфере:

- умения социального взаимодействия на разном уровне (в обществе, в группе, в семье, в межличностном общении);
- билингвизма или полилингвизма;
- умения принимать различия, уважать своих собеседников и жить с людьми других культур, языков и религий;
- умения убеждать и позитивно влиять на других людей;
- умения активного и пассивного слушания;
- умения использовать вербальные и невербальные средства общения;
- умения применять различные формы коммуникации (монолог, диалог, деловая переписка и т.д.).

Владение иностранными языками создает предпосылки для понимания законов общения, овладения его техниками. Студенты должны уметь представлять себя, задать

вопрос, поддержать беседу, составить письмо, резюме и т.д. Успешное социальное взаимодействие определяется умениями строить партнерские отношения с окружающими, проявлять терпимость, уважение и понимание к собеседнику, опираться на конструктивные коммуникативные правила, решать конфликтные ситуации. Коммуникативная компетентность предполагает знание и соблюдение культурных традиций и ритуалов, речевого этикета, владение деловой перепиской, делопроизводством, бизнес-языком, способами и формами речевого воздействия. Знание иностранных языков позволяет получать новые и современные знания о состоянии науки и профессиональной деятельности зарубежных коллег, глубже понимать социальные и культурные особенности развития других стран, делает более полным мировосприятие человека.

К сожалению, при написании курсовых и дипломных работ к иностранным источникам обращается небольшое количество студентов. Результаты анкетирования студентов неязыковых факультетов УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» показали, что только 12,5 % опрошиваемых считают знание иностранного языка необходимо для написания курсовых и дипломных работ. 31 % из них хотят изучать иностранный язык, чтобы читать научную литературу в оригинале и повышать свой профессиональный уровень. Как показывают некоторые исследования, цели обучения иностранному языку в вузе основной массой студентов не достигаются, они испытывают значительный дефицит знаний и поэтому не пользуются зарубежными источниками [3].

В связи с этим необходимо изменение целей и содержания процесса обучения иностранным языкам. Актуальным становится применение новых психологически обоснованных технологий обучения и развития социально-личностных компетенций. Содержательный компонент технологий обучения предполагает постановку учебных задач в соответствии с учебной программой и требованиями будущей профессиональной деятельности; с дидактическими принципами: научности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, наглядности, доступности в сочетании с высоким уровнем трудности и воспитывающего обучения; индивидуальным и дифференцированным подходами, методическими принципами, характерными для процесса обучения иностранному языку: коммуникативной направленностью обучения, его диалогизацией, комплексной организацией учебного материала, широким применением аудиальной и визуальной наглядности.

Эффективность развития социально-личностных компетенций студентов вузов при освоении иностранных языков достигается при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: 1) организация социально-профессиональной направленности образовательного процесса; 2) применение активных методов и групповых форм обучения и сотрудничества (деловые, ролевые и дидактические игры, коммуникативные тренинги, решение проблемных задач); учебная работа в творческих группах, моделирование социально значимых ситуаций; 3) использование психогимнастических упражнения и элементов психологических тренингов, направленных на развитие эмпатии, толерантности, коммуникативной компетентности; 4) проведение занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности; 5) формирование мотивационной готовности студентов к социальному взаимодействию и установлению контактов; 6) организация деятельности будущих специалистов по решению проблем, относящихся как к содержанию профессиональной деятельности, так и к развитию своей профессионально-личностной компетентности (технология деловых и ролевых игр, технология принятия групповых решений); 7) реализация

активности студентов в культурно-образовательном пространстве высшего учебного заведения (технологии дискуссии, полемики, дебатов; технология «Портфолио»); 8) создание условий для реализации творческого потенциала студентов, проявление их креативных способностей (технология креативного обучения: «мозговой штурм», «метод эвристического мышления», «метод синектики»; технология развития креативного мышления; творческое проектирование); 9) активизация самостоятельной работы студентов (технология дистанционного обучения).

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бовина, М.В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Бовина; Удмурд. гос. ун-т. – Ижевск, 2010. – 24 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Марищук, Л.В. Способности к изучению иностранного языка и новые подходы к накоплению лексического запаса / Л.В. Марищук. – Минск: Нац. ин-т образования, 1997. – 188 с.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
6. Chomsky, N. Language and Mind / N. Chomsky. – N.Y.: Cambridge Univ. Press. – 2006. – 190 p.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Е.С. АСМАКОВЕЦ**

Омский государственный университет им.Ф.М. Достоевского  
г. Омск, Россия

#### **СТРЕССОРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

*Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 12-06-00584а*

За последние десятилетия в психологии растет интерес к проблеме профессиональных деформаций личности как явления, сопровождающего профессиональную жизнь индивида.

Сущность профессиональной деформации чаще всего связывают: с адаптацией к условиям, рассматривая проф.деформации личности как способ преобразования поведения, общения в соответствии с имеющимся опытом (обычно в сторону ухудшения, снижения качества) (С.Г. Геллерштейн, Т.А. Жалыгина, Р.Ф. Ихсанов, А.К. Маркова, Е.В. Руденский, П.А. Сорокин и др.); с нарушением гармонии, целостности или баланса, что фиксируется в изменениях переживаний, а также в появлении негативных свойств и качеств личности (Г.С. Абрамова, С.П. Безносков, Р.М. Грановская, А.К. Маркова, Н.Б. Москвина, В.П. Подвойский и др.).

В зарубежных исследованиях понятие «профессиональная деформация личности» не рассматривается, основное внимание зарубежных психологов направлено на изучение психического (эмоционального) выгорания (Е. Aronson, J. Carool и W. White, С. Cherniss, Н.Ж. Freudenberger, М. Leiter, С. Maslach, А. Pines, и др.)

Изучением особенностей профессиональных деформаций различных специалистов занимались: Н.А. Аминов, С.Н. Батракова, Б.Р. Бекингом, М.В. Борисова, Т.А. Валькова, В.Н. Вершинин, Т.А. Вострикова, В.В. Гафнер, В.В. Декова, Е.В. Иванова, Р.Ф. Ихсанов, Г.П. Звездина, А.К.Маркова, Н.Б.Москвина, А.В.Осницкий, Т.С. Шевцова, Е.В.Юрченко и др. - учителей средней школы; К.А. Абульханова-Славская, А.К. Алберт, С.В. Бажанова, Д.Б. Богоявленская, Т.А. Жалагина, А.В. Козлова, Т.В. Степкина - преподавателей вузов; А.Н. Ткачева - специалистов дополнительного образования; С.П. Безносков, С.Е. Борисова, Н.Л. Гранат, В.Н. Короба, О.В. Крапивина, Р.А. Кузнецов, Р.Ф. Робозеров, А.Н. Роша, М.В. Севостьянов, А.Н. Шатохин, А.И. Шестак и др. - сотрудников МВД, юристов; Г.С. Абрамова, С.П. Безносков, М. Боухал, А.С. Димова, Р. Конечный, Н.В. Мушастая, И.В. Тихонова, Л.А. Цветкова Ю.А. Юдчиц и др. - медицинских работников; В.П. Подвойский, Л.В. Сячина, Ю.З. Шогенов и др. - руководителей, управленцев. Особенности профессиональных деформаций представителей и других специальностей также являлись объектом исследований.

Однако в научной литературе практически отсутствуют работы, посвященные профессиональным деформациям специалистов в области социальной работы.

В то же время, по роду своей деятельности такой специалист вовлечен в длительное напряженное общение с другими людьми, сопровождающееся эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью, что вызывает состояние физического и психического истощения. Постоянные стрессовые ситуации, возникающие в процессе взаимодействия специалиста по социальной работе с клиентом, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на личность социального работника, способствуют возникновению профессиональных деформаций.

Профессиональные деформации личности специалиста в области социальной работы представляют собой процесс и результат изменения существенных (интегральных) характеристик личности профессионала, которые ведут к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального общения, образа профессии и себя в ней, упрощая как саму личность, так и ту среду, которую она организует вокруг себя. В связи с этим актуализируется проблема специально организуемой работы по профилактике и коррекции профессиональной деформации личности данной категории специалистов [1].

Причем «в каждой профессии существуют свои комплексы психотравмирующих факторов, имеющих как общую, так и специфическую природу. Точное определение последних требует конкретных эмпирических и экспериментальных обследований в целях их обнаружения для формирования программы мероприятий по профилактике профессиональной деформации личности» [2, с.9].

Исследователями выделен целый ряд факторов, способствующих возникновению профессиональных деформаций специалиста. К ним относятся: объективные, связанные с социально-профессиональной средой; субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений; объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса; психологические детерминанты (мотивы выбора профессии; деструкции ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь; стереотипы; психологическая защита; эмоциональная напряженность; профессиональная стагнация; снижение уровня интеллекта специалиста; предел развития уровня образования и профессионализма; акцентуация



характера личности; возрастные изменения, связанные со старением); специфика профессиональной деятельности (предмет профессиональной деятельности; объект; средства; способности; способ; усвоенная технология). Данные факторы рассматривают как стресс-факторы (стрессоры), т.е. источники стресса, факторы, вызывающие стресс.

Процесс формирования профессиональных деформаций специалиста можно представить следующим образом: в профессиональной деятельности есть (или появился) некий фактор, если этот фактор является для сотрудника стресс-фактором, т.е. вызывает стресс, то, как следствие, у человека начинает формироваться профессиональная деформация. В данном случае мы говорим о дистрессе, вызывающем отрицательный эффект, проявляющийся в физических, эмоциональных и поведенческих признаках [5].

В связи с этой целью проводимого нами исследования является выявление стрессоров в профессиональной деятельности специалистов в области социальной работе. В качестве методического инструментария были использованы: Анкета «Профессиональный стресс» Ю.В. Щербатых – направлена на выявление уровня постоянного стресса, источников стресса, влияния рабочих проблем на личную жизнь и наоборот, навыков использования житейских и специальных приемов снятия стресса [6].

Методика «Стрессоры» В.А. Розановой – позволяет оценить, в какой степени стрессоры (факторы, отрицательно действующие на эффективность профессиональной деятельности, вызывающие стрессовые ситуации): «конфликтность», «перегрузка», «сфера деятельности», «напряженные отношения с руководителем» влияют на специалистов, их профессиональную деятельность [4].

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко - позволяет определить степень формирования эмоционального выгорания и выявить ведущие симптомы выгорания, а также, к какой фазе формирования стресса отводятся доминирующие симптомы, и в какой фазе («напряжение», «резистенция», «истощение») их наибольшее число. Для каждой из указанных фаз определены ведущие симптомы «выгорания»:

«Напряжение»: переживание психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенность собой; «загнанность в клетку»; тревога и депрессия.

«Резистенция»: неадекватное эмоциональное избирательное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей.

«Истощение»: эмоциональный дефицит; эмоциональная отстраненность; личностная отстраненность (деперсонализация); психосоматические и психовегетативные нарушения [3].

В исследовании приняли участие 80 человек – сотрудники одного из Комплексных центров социального обслуживания населения г.Омска. Из них 11 человек – заведующие отделениями, 18 человек - специалисты по социальной работе, и 51 человек – социальные работники. Респонденты – женщины в возрасте от 23 до 56 лет (средний возраст – 45 лет), из них с высшим образованием – 38 человек, с неоконченным высшим – 5 человек, средне-специальным – 34 человека и средним (окончили только школу) – 2 человека.

Для обработки результатов нами применялись методы математической статистики с помощью программы SPSS-17: корреляционный анализ (по Пирсону),  $\chi^2$ - критерий Фишера.

Анализ результатов, полученных с помощью диагностического пакета, показал:

Сотрудники комплексного центра, принимавшие участие в исследовании, отмечают, что стресс в их жизни имеет место. Причем, это не просто осознание наличия некой трудной жизненной ситуации, но и его физическое проявление.

Среди существующих реакций организма на стресс у сотрудников социальных центров преобладающими являются: головная боль, повышение артериального давления (55% опрошенных), расстройство сна (45% опрошенных), упадок сил (45% опрошенных), эмоциональные срывы (32,5% опрошенных). Т.е. стрессы, возникающие в жизни сотрудников центра, влияют на их самочувствие, здоровье и, как следствие, на качество выполнения профессиональной деятельности, отношение к ней.

Таблица 1. - Соотношение сотрудников центра в зависимости от оценки уровня постоянного стресса

Динамика стрессов	Заведующие (%)	Специалисты по социальной работе (%)	Социальные работники (%)
значительно уменьшился	0	11,11	31,71
незначительно уменьшился	9,09	0	24,39
не изменился	27,27	38,89	31,71
незначительно возрос	45,45	33,33	9,76
значительно возрос	18,18	11,11	24,39

Уровень постоянного стресса за последний год считают возросшим 63,63% заведующих отделениями, 44,44% специалистов по социальной работе и 34,15% социальных работников. Применение  $\phi^*$  критерия Фишера показало, что рост уровня постоянного стресса в большей мере ощущают заведующие отделений («незначительный рост»  $\phi^*=2,486$ , при  $p \leq 0,007$ , «значительный рост»  $\phi^*=2,589$ , при  $p \leq 0,004$ ) и специалисты по социальной работе («незначительный рост»  $\phi^*=2,486$ , при  $p \leq 0,007$ , «значительный рост»  $\phi^*=2,589$ , при  $p \leq 0,004$ ), нежели социальные работники. При чем, среди социальных работников значимо больше тех, кто считает, что уровень постоянного стресса за последний год значительно уменьшился, нежели среди заведующих отделений ( $\phi^*=3,522$ , при  $p \leq 0,0001$ ) и специалистов по социальной работе ( $\phi^*=1,828$ , при  $p \leq 0,034$ ).

Таблица 2. - Соотношение сотрудников центра в зависимости от оценки влияния рабочих проблем на личную жизнь и личных проблем на работу

Влияние рабочих проблем на личную жизнь	Заведующие (%)	Специалисты по социальной работе (%)	Социальные работники (%)
совсем не влияют	54,55	33,33	39,02
влияют незначительно	27,27	50	65,85
существенно влияют	18,18	16,67	17,07
Влияние личных проблем на работу	Заведующие (%)	Специалисты по социальной работе (%)	Социальные работники (%)
совсем не влияют	54,55	33,33	34,15
влияют незначительно	36,4	55,56	60,78
существенно влияют	9,1	11,11	14,63

Оценивая степень влияния рабочих проблем на личную жизнь и, наоборот, личных проблем на работу, большинство заведующих ответили, что такого влияния нет. В тоже время, половина специалистов по социальной работе и более половины

социальных работников считают, что такое влияние существует, хотя и незначительное. Среди социальных работников больше тех, кто ощущает влияние рабочих проблем на личную жизнь ( $\varphi^*=2,338$ , при  $p \leq 0,01$ ), нежели среди заведующих отделениями.

Таким образом, сотрудники, которые «ближе» к клиенту, больше «погруженные» в решение повседневных проблем клиентов, ощущают влияния рабочих проблем на личную жизнь в большей степени, чем другие специалисты центра.

Таблица 3. - Соотношение сотрудников центра в зависимости от оценки источников стресса

Источники стресса – «человеческий фактор»	Заведующие (%)	Специалисты по социальной работе (%)	Социальные работники (%)
подчиненные	54,55	5,56	9,76
руководство	72,73	44,44	51,22
партнеры	27,27	27,78	14,63
клиенты	81,82	61,11	92,68
чиновники	63,64	38,89	48,78
проверяющие органы	90,91	66,67	48,78

Для большинства сотрудников центра стрессором является «человеческий фактор», т.е. подчиненные, руководители, коллеги, клиенты, проверяющие органы и т.д., все те, с кем приходится общаться в процессе выполнения профессиональной деятельности. Причем, в зависимости от того, с какой категорией приходится общаться, та и является источником стресса. Среди заведующих значимо больше тех, для кого стресс связан с подчиненными, нежели среди специалистов по социальной работе ( $\varphi^*=3,096$ , при  $p \leq 0,0001$ ) и социальных работников ( $\varphi^*=3,022$ , при  $p \leq 0,0001$ ), а также с проверяющими органами, нежели среди социальных работников ( $\varphi^*=2,892$ , при  $p \leq 0,001$ ). Среди социальных работников значимо больше тех, для кого стресс связан с клиентами, нежели среди специалистов по социальной работе ( $\varphi^*=2,826$ , при  $p \leq 0,001$ ). Т.е. для заведующих источниками стресса являются подчиненные, проверяющие органы, для социальных работников это – клиенты - пожилые люди, которых социальные работники обслуживают на дому; те, с кем они проводят большое количество времени.

Это объясняет и тот факт, что доминирующими стрессорами сотрудников центра помимо «перегрузки» и «профессиональной деятельности» являются «конфликтность» и «напряженные отношения с руководством». Значимых различий в степени выраженности данных стресс-факторов у трех категорий специалистов центра выявлено не было.

Данные стресс-факторы способствуют развитию синдрома эмоционального выгорания, его симптомов и фаз (Таблица 4).

Таблица 4. - Значения коэффициентов линейной корреляции по Пирсону между уровнем стрессоров и симптомами синдрома выгорания

Симптомы	конфликтность	перегрузка	сфера деятельности	напряженные отношения с руководителями	стрессоры
переживание психотравмирующих обстоятельств	0,1263	0,5531***	0,0278	0,1829	0,341*
неудовлетворенность собой	0,3786***	0,4832***	0,2465*	0,0604	0,4250
«загнанность в клетку»	0,2227*	0,5064***	0,1254	0,0653	0,3407**
тревога и депрессия	0,3716***	0,4122***	0,1638	0,2585*	0,4437***
<b>Фаза «Напряжение»</b>	0,3296**	0,6302***	0,1630	0,1771	0,4828***
неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,1666	0,4175***	0,3023**	0,0863	0,3608**
эмоционально-нравственная дезориентация	0,1788	0,2556*	0,1865	0,0109	0,2322
расширение сферы экономии эмоций	0,2729*	0,4113***	0,1434	0,0920	0,3434**
редукция профессиональных обязанностей	0,0921	0,5076***	0,3406**	0,1761	0,4204***
<b>Фаза «Резистенция»</b>	0,2357*	0,5435***	0,3245**	0,1269	0,4590***
эмоциональный дефицит	0,2931**	0,3285**	0,2044	0,2195	0,3874***
эмоциональная отстраненность	0,2140	0,2363*	0,0373	0,0253	0,1914
личностная отстраненность	0,3401**	0,4341***	0,0851	0,0711	0,3469**
психосоматические и психовегетативные нарушения	0,1573	0,5144***	0,0936	0,1463	0,3495**
<b>Фаза «Истощение»</b>	0,3186**	0,4833***	0,1298	0,1402	0,4020
<b>СЭВ</b>	0,3281**	0,6139***	0,2296*	0,1645	0,4985***

Примечание:  $r_{кр} = 0,220^*$  при  $p \leq 0,05$ ;  $r_{кр} = 0,286^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ;

$r_{кр} = 0,361^{***}$  при  $p \leq 0,001$ ;

«Конфликтность» способствует развитию неудовлетворенности собой, ощущения «загнанности в клетку», тревоги и депрессии, расширению сферы экономии эмоций, эмоционального дефицита, личностной отстраненности, а также развитию всех фаз синдрома выгорания (напряжение, резистенция и истощение).

«Перегрузка» способствует развитию всех симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания.

«Сфера деятельности» - развитию неудовлетворенности собой, неадекватному избирательному эмоциональному реагированию, редукции профессиональных обязанностей, фазы резистенции.

«Напряженные отношения с руководством» - развитию тревоги и депрессии.

Несмотря на то, что наибольшее влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают стрессоры «Конфликтность» и «Перегрузка», мы можем утверждать, что каждый из стрессоров может оказывать опосредованное влияние на развитие синдрома выгорания через другие стресс-факторы, так как между ними (стресс-факторами) существуют взаимосвязи (См.: Таблица 5), которые свидетельствуют о взаимоусилении стрессорами друг друга.

Таблица 5. -Значения коэффициентов линейной корреляции по Пирсону между стрессорами

Стрессоры	конфликтность	перегрузка	сфера деятельности
перегрузка	0,4258***		
сфера деятельности	0,2469*	0,3266**	
напряженные отношения с руководителями	0,3165**	0,1280	0,2980**

Примечание:  $r_{кр} = 0,220^*$  при  $p \leq 0,05$ ;  $r_{кр} = 0,286^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ;  
 $r_{кр} = 0,361^{***}$  при  $p \leq 0,001$ ;

Таблица 6. - Соотношение сотрудников центра в зависимости от использования житейских приемов снятия стресса

Приемы снятия стресса	Заведующие (%)	Специалисты по социальной работе (%)	Социальные работники (%)
сон	72,73	61,11	70,73
общение с друзьями	54,55	55,56	65,85
с членами семьи	18,18	38,89	60,98
алкоголь	18,18	11,11	2,44
курение	0	5,56	2,44
еда	45,45	20,22	9,76
перерыв в работе	45,45	33,33	31,71
секс	18,18	11,11	12,2
хобби	18,18	27,78	56,1
физическая активность	54,55	27,78	26,83
упование на бога	0	0	2,44

В качестве житейских приемов снятия стресса чаще всего сотрудники центра используют сон, общение с друзьями, общение с членами семьи, еду, перерывы в работе, физическую активность и хобби. При чем, среди социальных работников значимо больше тех, кто в борьбе со стрессом использует общение с членами семьи ( $\varphi^*=2,686$ , при  $p \leq 0,003$ ), физическую активность ( $\varphi^*=1,693$ , при  $p \leq 0,046$ ) и хобби ( $\varphi^*=2,397$ , при  $p \leq 0,007$ ), и значимо меньше тех, кто использует алкоголь ( $\varphi^*=1,673$ , при  $p \leq 0,047$ ) и еду ( $\varphi^*=2,486$ , при  $p \leq 0,007$ ), нежели среди заведующих отделениями центра.

Таблица 7. - Соотношение сотрудников центра в зависимости от уровня владения специальными приемами снятия стресса

Владение специальными приемами снятия стресса	Заведующие (%)	Специалисты по социальной работе (%)	Социальные работники (%)
да, владею	0	5,56	17,07
немного умею	45,45	38,89	56,1
нет, но хотела бы научиться	36,26	20,22	29,27
нет	18,18	27,78	19,51

Специальными приемами снятия стресса, такими как аутотренинг, медитация, дыхательные техники, мышечная релаксация и т.д., большинство респондентов не владеют (54,4% заведующих отделениями, 48% специалистов по социальной работе и 48,8% социальных работников). Только 5,6% специалистов по социальной работе и

17,1% социальных работников владеют специальными приемами. Среди социальных работников тех, кто владеет специальными приемами, значимо больше, чем среди заведующих отделениями ( $\varphi^*=2,512$ , при  $p \leq 0,005$ ).

Обобщая результаты проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы. Сотрудники комплексного центра социального обслуживания населения испытывают стрессы в ходе выполнения профессиональной деятельности, которые сопровождаются физиологическими проявлениями: головная боль, повышение артериального давления, расстройство сна, упадок сил, эмоциональные срывы.

Изменение уровня постоянного стресса зависит от специфики выполняемых профессиональных обязанностей: сотрудники, стоящие на более высокой профессиональной ступени, в большей степени ощущают рост постоянного стресса.

Специалисты, которые постоянно взаимодействуют с клиентами, - социальные работники, в большей степени ощущают влияние рабочих проблем на личную жизнь.

Стрессовые ситуации сотрудников центра связаны с «человеческим фактором», т.е. с теми категориями населения, с которыми приходится общаться в процессе выполнения профессиональной деятельности. Для заведующих это - подчиненные, проверяющие органы, для социальных работников это – клиенты - пожилые люди, которых социальные работники обслуживают на дому.

Можно предположить, что это связано с неготовностью специалистов к общению («тесному», эмоциональному, напряженному), невозможностью его сократить, уменьшить, неготовностью к перегрузкам – физическим, моральным и т.д.

Доминирующими стрессорами сотрудников центра являются «перегрузки», «профессиональная деятельность», «конфликты» и «напряженные отношения с руководством».

Данные стресс-факторы способствуют развитию симптомов и фаз синдрома выгорания.

Основными приемами снятия стресса сотрудников центра являются: сон, общение с друзьями, общение с членами семьи, еда, перерывы в работе, физическая активность и хобби.

Специальными приемами снятия стресса (аутотренинг, медитация, дыхательные техники, мышечная релаксация и т.д.) большинство специалистов центра не владеют. Лишь несколько социальных работников – специалистов, в большей степени подвергающимся стрессам, владеют специальными техниками.

#### Литература

1. Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П. Познавательная ситуация в решении проблемы психологической профилактики и коррекции профессиональной деформации личности социального работника // Социальная политика: современность и будущее: материалы междунар. науч.-практ. конф., 21 янв. 2010г. / Под общ.ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – С.23-27.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб.: Речь, 2004. – 272с.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 1999. – 105с.
4. Розанова В.А. Психология управления. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-синтез»», 2000. – 384с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 125с.
6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256с.

#### О. И. ВЕНСКО

Гродненский государственный университет им.Я. Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

## **ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ К ОСОЗНАННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

Выбор профессии – один из судьбоносных периодов в жизни любого человека. К.Д. Ушинский писал: «Если вы удачно выберете труд и вложите в него свою душу, то счастье само вас отыщет». Современные каталоги и справочники профессий включают в себя свыше двенадцати тысяч видов профессиональной деятельности человека в различных отраслях экономики. Не удивительно, что молодые люди сегодня затрудняются самостоятельно определить направление своей будущей профессиональной деятельности. Безусловно, когда человек занимается делом, в которое он вкладывает душу, потому что этот труд отвечает его внутренним потребностям, интересам, мотивации и ценностям, когда он реализует свои способности и, как следствие неустанно профессионально-лично развивается и интенсивно совершенствуется, достигая своего «акме», о нём смело говорят, что он преуспел как профессионал и многогранно развитая личность.

Чувство внутреннего удовлетворения от результатов своей деятельности и процесса их достижения помогает личности сформировать устойчивую высокую самооценку, уверенность в себе, чувство собственного достоинства, что в свою очередь содействует оптимально выбранной и интенсивно достигаемой программы транспрофессиональной карьеры (программа личной профессиональной перспективы и альтернативного выбора профессиональной реализованности в условиях компетентностного подхода к профессиональному самоопределению личности и поэтапной самоактуализации в трудовой деятельности).

В период с 2006 по 2013 гг. в рамках консультативной деятельности на базе ООО «Центр кадровых решений г. Гродно», социально-педагогической и психологической службы Управления воспитательной работы УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», а также Центра интерактивных технологий профессионально-личностного развития молодежи на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Гродно» установлено, что из числа соискателей нового места работы (свыше двух с половиной тысяч специалистов в разных отраслях экономики страны в возрасте от 18 до 50 лет) 400 человек в ходе первого собеседования заявили, что неосознанно подошли к выбору своей профессии, вследствие чего вынуждены заниматься неинтересным для них делом, не приносящим не только удовольствие от труда, но и не способствующее профессионально-личностному росту, по причине чего испытывают психологический дискомфорт от выполняемой ими работы, а некоторые даже вынуждены часто менять место работы. Кроме этого, 204 респондента отметили негативную роль в своём профессиональном определении личностной некомпетентности в отношении своих способностей и несоответствия выбранной им профессии. 178 человек в возрасте старше 26 лет решились обратиться к специалистам за оказанием услуг в сфере вторичной профессиональной ориентации.

Таким образом, становится очевидной роль эффективного выбора человеком своей профессии (а значит, и профессионального пути), т.к. от него зависят морально-психологический облик человека, его мировосприятие и мироотношение, его эмоциональная оценка успешности всего жизненного пути.

Актуализация процесса профессионального самоопределения личности благодаря получению знаний о себе и о мире профессий; оказание эффективной психолого-педагогической поддержки на начальном этапе - в период обучения ещё в 7-8-х классах, а затем детальная индивидуально-ориентированная система

сопровождения профессиональной ориентации у учащихся 9-11-х классов, формирование мотивов саморазвития, личностного роста и повышения уровня психологической компетенции – все это звенья одной научно-методологической и практико-ориентированной структуры выполняемого нами инновационного проекта «Внедрение системы оценки уровня готовности старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению на основе социологического мониторинга».

Целесообразность инновационного проекта обусловлена следующими факторами: требованием реализации комплексного подхода к организации профориентационной деятельности зафиксированного в Кодексе Республики Беларусь об образовании (ст.152), Законах Республики Беларусь «О занятости населения Республики Беларусь», «Об основах государственной молодежной политики» и Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь; необходимостью решения проблем несоответствия: форм и методов профориентационной работы характеру и темпам изменений мира профессиональной деятельности; между пониманием обучающимися собственной оценки уровня готовности к осознанному профессиональному самоопределению и реальными результатами; между существующей компетентностью педагогических кадров в области профориентационной работы и современными требованиями.

*Новизна* заключается в том, что разработана модель деятельности по внедрению социологического мониторинга, имеет не только диагностическую, но и проблемно-аналитическую, рефлексивную направленность и ориентирует ученика на осознанный выбор профессии. Данный инновационный проект направлен на решение выявленных проблем, дает возможность оперативно оценивать результативность профориентационной деятельности, работать над повышением ее эффективности, проводить своевременную коррекционную работу. «География проекта» представлена весьма широко: в качестве экспериментальной площадки внедрения результатов проекта выступают шесть учреждений образования Республики Беларусь: ГУО «Средняя школа № 38 г. Гродно», ГУО «Средняя школа № 52 г. Гомеля», ГУО «Средняя школа № 61 г. Гомеля», ГУО «Средняя школа № 33 г. Гомеля», ГУО «Средняя школа № 47 г. Гомеля», ГУО «Средняя школа № 1 г. Зельва».

*Целью исследования* являются разработка и внедрение в педагогическую практику системы оценки уровня готовности старшеклассников к осознанному профессиональному выбору на основе социологического мониторинга и механизма самостоятельного принятия решения о целесообразности получения высшего образования и ответственного выбора специальности будущей профессии. *Объект исследования* - профессиональное самоопределение современных старшеклассников. *Предмет исследования* - социально-психологическая готовность старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению. Субъекты исследования: 400 учащихся 8-11 классов (400 - гродненские оптанты, свыше 1,5 тысяч – гомельские и зельвенские оптанты).

*Теоретико-методологическую основу исследования составляют:* положения системного и субъектно-деятельностного подходов в психологии (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.Г. Дикая, В.А. Бодров, Д.Н. Завалишина, А.А. Обознов, Е.А. Климов), психолого-педагогические основы развития человека в учебной и профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Гримоть, А.Е. Голомшток, А.А. Деркач, Ф.И.Ивашенко, И.И. Казимирская, Е. Касьяник, Н.В. Кузьмина, Л.В. Луцевич, Е.Н. Прощицкая, Н.К. Степаненков, А.А. Реан, Т.В. Черникова, С.Н. Чистякова и др.); применения мониторинга в образовательной системе (А. Белкина, В. Жаворонкова, Э. Днепров, Л.



Караевой, Б. Ланда, А. Майорова, Л. Мозгарева), подходы к проблеме качества современного образования (Т.В. Буйко, А.И. Жук, В.А. Кальней, Н.И. Латыш, О.П. Котикова, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, Д.М. Полев, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, В.П. Панасюк); акмеологическую концепцию развития современной школы (Н.В. Максимова); исследования, раскрывающие содержание профессиональной пригодности и профессиональной компетентности (К.К. Платонов, А.Т. Ростунов, В.Л. Марищук, А.К.Маркова и др.); идеи использования компетентностного подхода в организации образовательного процесса в системах разного уровня (В.А. Болотов, О.Л.Жук, Н.И. Запрудский В.В., И.А.Зимняя, Л.В.Луцевич, А.В. Хуторской и др.).

*Сбор эмпирических данных* проводится согласно пошаговой системе оценки компетенций старшеклассников в выборе профессии. Так, с сентября по ноябрь 2012 года с использованием батареи авторских анкет, опросников и проективных техник О.И.Венско для оценивания профессиональных приоритетов самих старшеклассников, их родителей и учителей-предметников, выявлены первичные профессиональные интересы, установки и мотивации оптантов профориентации, а также готовность субъектов профориентации осознанному выбору направления высшего образования. Затем, в период с декабря 2012 года по февраль 2013 года проведена психодиагностическая сессия на базе Гродненского областного Центра профориентации молодежи, а также серия профориентационных семинаров и тренингов в экспериментальной группе с целью введения дополнительных информационных доминант в выборе приоритетного направления будущей профессиональной деятельности. В качестве основных научно-эмпирических методов исследования выбраны включенное наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование, анализ продуктов учебной деятельности старшеклассников, анализ успеваемости учащихся по предметам, согласно фиксируемой отметке в классных журналах. Кроме этого, все результаты эмпирического исследования по каждому учащемуся фиксируются в карты профессионально-личностного профиля, а также в дневник наблюдений за становлением новых компетенций в процессе реализации каждого шага инновационного проекта.

Психолого-педагогический опыт членов инновационной команды обобщался и транслировался: на школьных педагогических советах, декабрь 2012 г., март 2013 г.; на семинаре по профориентации, проводимым отделом образования администрации Октябрьского района г. Гродно, февраль 2013 г.; на Фестивале практической психологии «Мир психологии и психология в мире», организатор факультет психологии ГрГУ им. Я.Купалы, апрель 2013 г.

В период с сентября 2012 г. по июнь 2013 г. результаты работы по инновационному проекту были представлены на научно-практических конференциях:

1. Педагогические чтения «Уздзеянне педагогічнага супольніцтва на развіццё беларускага грамадства» (Минск, 30 ноября — 1 декабря 2012 г.). Название секции: «Инновационные процессы как основа совершенствования образовательной практики и механизм развития профессиональной компетентности педагогов». Название тезисов выступления: «Оптимизация профессиональной компетентности педагогов-психологов в процессе выполнения инновационного проекта как условия совершенствования образовательной практики».

2. XI Всероссийская научно-практическая конференция "Инновации в профессиональном образовании в контексте реализации ФГОС" (Санкт-Петербург, 13-15 февраля 2013 г.). В сборник статей предоставлена статья «Стратегическое значение психологической службы в системе повышения квалификации и переподготовки

работников организации» для публикации в разделе «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности современных специалистов».

3. VII Международная научно-практическая конференция «Инновации и традиции современной школы» (г. Чебоксары, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 12 Марта 2013 г.). Участие в научной дискуссии «Инновационные методы профориентации учащихся».

4. Международная научно-практическая конференция «Практическая психология: интенсивные методы и технологии в обучении и развитии личности (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» (20 марта 2013 г.). Участие в научной дискуссии «Интенсивные методы и технологии и проектирование в обучении и развитии личности».

5. Международная научно-практическая конференция «Воспитание и социализация учащихся 5-9 кл. (Санкт-Петербург, 27 марта 2013 г.). Участие в научной дискуссии «Организация профориентационной работы с учащимися».

6. VI Международной научно-методической конференции «Перспективы развития высшей школы» (ГГАУ, Гродно, 2013). В сборнике научных работ опубликована статья «Оптимизация системы социально-психологической подготовки абитуриентов к осознанному профессиональному самоопределению и целевому выбору будущей профессии: преемственность школы и вуза» в разделе «Специфика деятельности преподавателей и студентов в современном образовательном пространстве: мотивация деятельности и факторы её активизации».

Полученные в ходе научных дискуссий отзывы явились основой для корректировки плана методической работы с педагогами-новаторами и принятия управленческих решений по регулированию их деятельности.

В 2013-2014 учебном году в школе продолжает работу творческая проблемная группа учителей «Самореализация педагога в парадигме инновационного развития образования» (руководитель заместитель директора по учебной работе Петрова О.А.), семинар-практикум «Креативный педагог современной школы» (руководитель психолог, преподаватель ГрГУ им.Я.Купалы Венско О.И.), круглый стол «Информационно-просветительская работа с родителями по организации сопровождения периода профессиональной ориентации и принятия решения о выборе профессии в семье» (руководители преподаватели ГрГУ им.Я.Купалы Венско О.И. и к.п.н. Шульга О.К.), тренинговая группа «Профессионально-ориентированное общение педагога» и методический семинар «Психологическая суть жизненного и профессионального самоопределения. Стратегия сотрудничества с ГУ «Гродненский областной центр профессиональной ориентации молодежи» (руководители преподаватели ГрГУ им.Я.Купалы Венско О.И. и к.п.н. Шульга О.К.). По результатам интервьюирования, данные формы работы оказались эффективными и полезными для специалистов (100% ответов), обогатившие их теоретическими знаниями и практическим опытом.

Высокие результаты, достигнутые за первый период реализации инновационного проекта, были бы не возможны без эффективной интеграции профессионально-личностного потенциала участников творческой группы, образованной благодаря слиянию профессорско-преподавательского состава УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» и новаторского коллектива администрации и выдающихся педагогов ГУО «Средняя школа № 38 г. Гродно». Так, важными для выполнения задач инновационного проекта педагогическая

общественность признала методологический семинар и два дискуссионных научно-методических семинара научного руководителя проекта профессора Баркова В.А., доктора педагогических наук, заведующего кафедрой теории и методики физической культуры факультета физической культуры и спорта УО «Гродненский государственный университет имени Я.Купалы». Кроме этого, оказалась весьма эффективной работа научно-методической выставки, творческих мастерских и методических мастер-классов, тренингов по социально-психологическим технологиям в профориентационной деятельности современной школы, подготовленных и проведенных научным консультантом проекта Шульгой О.К., кандидата психологических наук, доцента кафедры общей и социальной психологии факультета психологии УО «Гродненский государственный университет имени Я.Купалы» и руководителем Центра интерактивных технологий профессионально-личностного развития молодежи на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Гродно» Венско О.И., магистра психологии, начальника социально-педагогической и психологической службы Управления воспитательной работы с молодежью УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Участники проекта отметили удовлетворённость деятельностью в инновационном проекте, повышение профессиональной компетентности. В практику работы школы вошли новые, эффективные формы профориентационной работы. Реализация инновационного проекта, охватывая всех представителей образовательного процесса, является мощным ресурсом развития школы.

Исходя из вышесказанного и учитывая наличие значимого эффекта в формировании осознанного профессионального самоопределения учащихся, мы считаем целесообразным продолжение инновационной деятельности.

В соответствии с программой и планом инновационного проекта нереализованными являются вторая сессия практического этапа и рефлексивно-обобщающий этап. Планируется дальнейшая работы по созданию педагогических условий в учреждении образования для осознанного профессионального самоопределения учащихся: введение в практику работы тренинговых занятий, разработка и апробация рабочей тетради по профориентации «Выбор профессионального маршрута», продолжение работы с индивидуальными образовательными планами, портфолио выпускника и абитуриента ВУЗ, внедрение эффективных форм использование ИКТ и проектных технологий в профориентационную работу, организация работы с межшкольным учебно-производственным комбинатом г. Гродно в соответствии с результатами первого этапа социологического мониторинга.

В 2013-2014 г. должен быть проведен второй этап социологического мониторинга среди учащихся, обработка результатов, коррекционная работа. Необходимо продолжить работу с родителями учащихся по выработке их осознанного отношения к возможным перспективам профессионального самоопределения подростка. Работать над повышением профессиональной компетенцией учителей в организации и проведении профориентационной работы. Так как в школе обучаются учащиеся с особенностями физического развития мы планируем организовать работу с данной категорией учащихся по формированию их осознанного профессионального самоопределения.

#### Литература

1. Воровщиков, С.Г. Компетентностный подход в образовании /С.Г. Воровщиков // Вопросы философии. – 2007. – № 2, С. 27-32.
2. Мониторинг профильного обучения //Галкина Т.И., Сухенко Н.В. Организация профильного обучения в школе. Книга современного завуча / Т.И.Галкина, Н.В. Сухенко. - Ростов н/Д: Феникс,2006.

3. Очеретина, Н.И. Системный мониторинг качества профессионального образования/ Н.И. Очеретина //Методист. -2008. -№2.
4. Рачкова, В.А. Служба мониторинга эффективности учебно-воспитательного процесса и повышения качества образования/ В.А. Рачкова, Н.И. //Мастер-класс: приложение к журналу «Методист» -2008. -№ 6.
5. Харисов, Т. Комплексный мониторинг качества подготовки конкурентоспособного выпускника образовательного учреждения/ Т.Харисов// Педагогическая диагностика. -2008. - № 4.
6. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании / С. Е. Шишов. – 1999. - № 2. – С.30.

#### **А. В. ВОЗНЮК**

Сумской областной институт последипломного педагогического образования  
г. Сумы, Украина

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДОМИНИРУЮЩИХ ЗНАНИЙ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ**

В условиях современной парадигмы образования возрастают требования дальнейшего усовершенствования и повышения качества управления образовательной организацией в целом и управления педагогическими работниками в частности. От успешного управления педагогическими работниками зависит не только качественное предоставление образовательных услуг, но и развитие самой образовательной организации. Это требует от современного руководителя образовательной организации выходить за пределы существующих традиционных знаний и находить инновационные психолого- управленческие подходы к работе с педагогическими работниками.

По этому, очевидно достаточно актуальным становится вопрос, связанный с определением системы знаний и степени их доминирования у руководителей образовательных организаций для осуществления успешного управления педагогическими работниками.

Переходя к изучению данной проблемы, в первую очередь следует отметить, что управление педагогическими работниками нами было определено как важное направление управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, ориентированное на удовлетворение потребностей и развития как образовательной организации, так и педагогических работников [1]. По своей структуре данное управление включает такие составляющие: подбор и отбор педагогических работников, профессиональная адаптация педагогических работников, оценка педагогических работников, профессиональное обучение педагогических работников, личностно-профессиональный рост педагогических работников, – которые находятся в логической последовательности и определенном взаимодействии.

С целью исследования доминирующих знаний у руководителей образовательных организаций для успешного управления педагогическими работниками нами была подготовлена анкета «Особенности управления педагогическими работниками в образовательных организациях», состоящая из «открытых» и «закрытых» вопросов [1]. Данная анкета содержит пять блоков вопросов, в которых отражены основные составляющие управления педагогическими работниками такие, как подбор, отбор педагогических работников, адаптация педагогических работников, оценка педагогических работников профессиональное обучение педагогических работников, личностно-профессиональный рост педагогических работников. Каждый блок предусматривает исследование трех вопросов:

- сущность каждой составляющей управления педагогическими работниками;
- цель осуществления составляющей управления педагогическими работниками;

– организационные формы и методы успешной реализации составляющей управления педагогическими работниками.

Необходимо отметить, что на первый вопрос каждого блока респонденты дают развернутый собственный ответ (открытый вопрос), который дает возможность установить уровень понимания руководителями содержания каждой из составляющих управления педагогическими работниками.

Относительно второго вопроса каждого блока (закрытый вопрос) следует отметить, что цель осуществления составляющей управления педагогическими работниками раскрывается через два подхода: традиционный (направлен на выполнение поставленных задач образовательной организации) и инновационный (ориентирован на удовлетворение потребностей и развития, как образовательной организации, так и педагогических работников).

Третий вопрос каждого блока (закрытый вопрос) отражает две группы организационных форм и методов успешной реализации составляющих управления педагогическими работниками руководителями образовательных организаций, а именно: традиционные (индивидуальная беседа, комплексная оценка, различные формы контроля, лектории, семинары и др.) и инновационные (тренинги, мастер-классы, портфолио, система информационного просвещения и др.). Итак, в результате ранжирования выделенных позиций во втором и третьем вопросах можно определить, какому подходу отдают предпочтение опрошенные руководители в процессе управления педагогическими работниками.

Исследование проводилось на базе ряда областных институтов последипломного педагогического образования Украины на курсах повышения квалификации среди руководителей образовательных организаций в течение 2012–2013 учебного года. Выборку составляли примерно 1500 руководителей образовательных организаций.

Полученные данные подвергались статистическому анализу с последующей качественной интерпретацией и содержательным обобщением.

Изучая сущность каждой из составляющих управления педагогическими работниками, были выявлены определенные тенденции. Первая тенденция свидетельствует о том, что более 50% опрошенных руководителей раскрывают содержание каждой составляющей управления педагогическими работниками согласно соблюдения ими нормативных документов и своевременного выполнения должностных обязанностей.

Так, например, подавляющее большинство руководителей образовательных организаций при определении содержания подбора и отбора педагогических работников говорят о том, что это «набор педагогических работников в соответствии с уровнем образования и квалификации». Относительно профессиональной адаптации педагогических работников большинство руководителей образовательных организаций отмечают, что это «приспособление к новым условиям труда». Раскрывая сущность оценки педагогических работников, подавляющее большинство руководителей образовательных организаций высказала мнение о том, что «оценка – это определение результативности деятельности педагогического работника». Профессиональное обучение педагогических работников большая часть руководителей образовательных организаций ассоциирует с курсами повышения квалификации. При определении сущности личностно-профессионального роста педагогических работников большинство руководителей образовательных организаций обращают внимание на «самообразование и самосовершенствование педагогических работников».

Вторая тенденция проявляется в том, что лишь незначительное количество опрошенных руководителей образовательных организаций (менее 20% по всем

составляющим) в процессе управления педагогическими работниками учитывают стратегию развития образовательной организации и ценностные ориентиры, профессиональные возможности педагогических работников.

Так, например, незначительная часть руководителей образовательных организаций считают главным при осуществлении подбора и отбора педагогических работников «выделение компетентных и инициативных педагогов, которые готовы решать задачи конкретной образовательной организации». Относительно профессиональной адаптации педагогических работников лишь некоторые руководители образовательных организаций отмечают «важность определения готовности педагогических работников к выполнению поставленных задач». Раскрывая сущность оценки педагогических работников, незначительное количество руководителей образовательных организаций обращают внимание на «определение потенциала педагогических работников». Относительно профессионального обучения педагогических работников лишь малое количество руководителей образовательных организаций отмечают «необходимость создания условий для непрерывного профессионального обучения педагогических работников». При определении сущности личностно-профессионального роста педагогических работников лишь некоторые руководители говорят о «важности создания условий для педагогических работников разрабатывать и внедрять индивидуально-профессиональных наработки».

В процессе анализа данных, касающихся цели основных составляющих управления педагогическими работниками установлено, что подавляющее большинство руководителей образовательных организаций (более 50%) предпочитают традиционный подход. Так, например основной целью подбора и отбора педагогических работников является замещение вакантной должности; профессиональной адаптации – приспособление к новым условиям труда; оценки – установление соответствия выполнения должностных обязанностей; профессионального обучения – плановое проведение повышения квалификации или производственной профессиональной переподготовки; личностно-профессионального роста – профессиональное совершенствование педагогических работников.

Привлекает внимание тот факт, что лишь незначительное количество руководителей образовательных организаций (менее 15%) предпочитают инновационный подход целеполагания основных составляющих управления педагогическими работниками. Так, было установлено, что основной целью подбора и отбора педагогических работников руководители считают выделение профессиональных работников; профессиональной адаптации – согласование задач образовательной организации с профессиональными возможностями педагогических работников; оценки – установление уровня профессионализма и психологических компетенций педагогических работников для развития образовательной организации; профессионального обучения – реализацию профессиональных интересов педагогических работников; личностно-профессионального роста – способность к поиску и внедрению собственных нестандартных методов обучения.

В результате исследования было установлено: большинство руководителей образовательных организаций считают, что успешная реализация составляющих управления педагогическими работниками будет зависеть от внедрения инновационных организационных форм и методов. Данные руководители подчеркивают проведение в самой образовательной организации мастер-классов и тренингов специалистами соответствующего профиля, создание целостной системы информационной просвещения и др.

Таким образом, на основе исследования уровня знаний руководителями образовательных организаций относительно сущности составляющих управления педагогическими работниками и их особенностей возникла необходимость определения комплекса организационных форм и активных методов по повышению уровня осведомленности по данной проблеме. Эти задачи, по нашему мнению, могут быть решены в системе последилового образования.

#### Литература

1. Вознюк А. В. Аналіз основних підходів до дослідження психологічних проблем управління персоналом в освітніх організаціях / А. В. Вознюк // Управління в освіті : зб. матеріалів VMіжнар. наук.-практ. конференції, 14–16 квітня 2011 р., Львів / [відп. ред. Л.Д. Кизименко]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 56–58.
2. Вознюк А. В. Особливості дослідження психологічних проблем управління педагогічними працівниками // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2011. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2011. – Вип. 32. – С. 257–261.
3. Горкуненко П. Управління інноваційною діяльністю педагога в умовах загальноосвітнього навчального закладу: теоретичний аспект / П. Горкуненко // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал / [відп. ред. М. Віднічук]. – Рівне, РОІППО, 2012. – № 2 (70). – С. 106–108.
4. Карамушка Л. М., Вознюк А. В. Особливості традиційного та інноваційного підходів до управління педагогічними працівниками в освітніх організаціях / А. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2012. – Вип. 35. – С. 44–49.
5. Купрієва Н. Управління процесом професійного зростання вчителя / Н. Купрієва // Директор школи. – № 7 (487). – 2008. – С. 16–19.
6. Світлична В.М. Управління процесом розвитку професіоналізму вчителя в умовах інноваційної діяльності навчального закладу / В. М. Світлична. – Завучу. Усе для роботи. – 2012. – № 3–4 (75–76). – С. 2–10.

#### К.В. ГИЛЬ

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

#### ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ВОЛОНТЕРА

Добровольная помощь, оказываемая человеком или группой людей обществу в целом или отдельным людям, основана на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследует целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста. Работа волонтеров важна для каждого общества, потому что они работают без всякой выгоды для себя. На Западе добровольчество признают уникальной возможностью получения жизненного опыта и знаний: от 33% до 60% населения участвуют в добровольческих акциях, проектах, ассоциациях. В Республике Беларусь и других постсоветских государствах волонтерское движение получило широкое распространение в последние годы. Волонтерскими проектами занимаются республиканские общественные объединения «Белорусское общество Красного Креста», «Надежда-Экспресс», «Лига добровольного труда молодежи», Белорусский республиканский союз молодежи, организации в вузах, ссузах. Соответственно, возрастает необходимость привлечения на добровольческую работу большего количества волонтеров.

Волонтерство включает в себя два аспекта: проявление альтруистического поведения и служение людям, как ценностная ориентация. Для осуществления самоконтроля за степенью своей социальной полноценности человеку необходимо сопоставить себя с определенным, принятым в обществе идеалом, необходим взгляд на

себя со стороны, с позиций другого человека. Ценности выступают критериями оценки, как всей жизни личности, так и отдельных ее поступков и действий. Ценности являются критериями оценки и окружающей действительности: через систему ценностей как бы фильтруется вся воспринимаемая и перерабатываемая личностью информация. Ценности определяют как «локаторы нравственного сознания личности», главной функцией которых является создание упорядоченной, стабильной, имеющей для человека значение картины мира [1, с.118]. По мнению А. Г. Здравомыслова и В. А. Ядова, наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека и обеспечивает его устойчивость и стабильность. Так, например, устойчивая структура ценностных ориентаций определяет такие качества личности, как активность жизненной позиции, упорство в достижении целей, верность определенным принципам и идеалам, цельность, надежность. Противоречивость в ценностных ориентациях, напротив, влечет за собой непоследовательность, непредсказуемость поведения человека. Незрелость ценностных ориентаций личности определяет ее инфантилизм, господство внешних стимулов в поведении личности, а, следовательно, конформизм, безликость человека [2].

Часто добровольцы, обладая подходящими для социальной работы культурными нормами и ценностями, не имеют необходимого стимула, внутренней мотивации для полноценной добровольческой деятельности. Ценностные ориентации и ценности личности состоят в неразрывной связи с мотивацией и направленностью личности. Д. А. Леонтьев приводит слова К.Клакхона, который характеризует ценности как «аспект мотивации, соотносящийся с личными или культурными стандартами, не связанными исключительно с актуальным напряжением или сиюминутной ситуацией» [6, с.226].

Для того, чтобы подготовить молодого человека к добровольческой деятельности, необходимо учитывать психологические особенности волонтера как субъекта активности. Внутренние мотивы человека, побуждающие его к действию, всегда соотносятся с его системой ценностей. И в то же время содержание поведения человека будет контролироваться ценностными ориентациями личности. Модель развития социальной активности молодежи, представляет собой логически завершенную последовательность этапов личностного роста волонтеров, целостность которого обеспечена единством структурных (цель, принципы, содержание, технологии) и функциональных (аксиологическая, адаптирующая, передача культурного наследия, компенсаторная, регулятивная) компонентов. Данная модель реализуется с учетом принципов добровольности, самоактуализации, индивидуальности, субъектности, творчества и поддержки [5].

В настоящее время феномен волонтерства все чаще становится объектом исследований в различных областях научного знания. Добровольческая деятельность и особенности ее влияния на личность, а также детерминирующие эту деятельность факторы изучаются в педагогике, психологии, социологии и т. п. Существуют исследования, посвященные как структурно-содержательным характеристикам волонтерства, так и психологическим особенностям добровольцев (Н. А. Потапова, Л. Е. Сикорская, Л. Н. Антилогова и др.).

**Общая теоретическая гипотеза** настоящего исследования заключалась в предположении о том, что существует связь между уровнем субъективного локуса контроля и ценностными ориентациями, а именно: уровень субъективного локуса контроля в большей степени связан с профессионально значимыми для волонтерской деятельности ценностями. На её основе были сформулированы **частные гипотезы**: 1) у волонтеров преобладает интернальный локус контроля над экстернальным; 2) у



волонтеров с интернальным локусом контроля в большей степени выражены профессионально-значимые ценности, чем у волонтеров с экстернальным локусом контроля; 3) у волонтеров с интернальным локусом контроля выражена тенденция прямо пропорционального влияния на профессионально-значимые ценности, а именно: чем выше уровень «интернальности», тем выше показатели по профессионально-значимым доменам; 4) у волонтеров наблюдаются мотивационные динамические противоречия в системе ценностей.

Выборку исследования составили 15 студентов-волонтеров факультета психологии Гродненского государственного университета и 15 студентов-волонтеров факультета педагогики Брестского педагогического университета и 30 студентов технических специальностей, не включенных в добровольческую деятельность, Гродненского государственного университета в возрасте от 18 до 23 лет, из них 51 девушка и 9 юношей. Эмпирический материал собирался с помощью ценностного опросника (ЦО) С.Шварца, предназначенного для исследования динамики изменения ценностей как в группах (культурах) в связи с изменениями в обществе, так и для личности в связи с ее жизненными проблемами, а также с помощью теста локуса контроля Дж. Роттера, предназначенного для определения направленности и уровня выраженности субъективного локуса контроля.

Ценностный опросник С. Шварца, предназначенный для исследования динамики изменения ценностей, представляет собой два списка существительных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале в семь баллов. Методика состоит из 12 шкал: наслаждение, достижения, социальная власть, самоопределение, стимуляция, конформизм, поддержка традиций, социальность, безопасность, зрелость, социальная культура и духовность. Мотивационные домены (шкалы) подразделяются на три группы совместимых интересов: индивидуальные, коллективные и двойные ценности. Значения переменных по шкалам, вычисляются как совокупность баллов ценностей, входящих в состав шкалы. Гипотеза авторов состоит в том, что эти шкалы в определенном смысле связаны биполярными отношениями, и противоречия в конструктах возникают при выборе субъектом противоречивых (лежащих на разных полюсах в определенном конструкте) мотивационных, целевых и т.п. единиц. Соответственно, методика позволяет выявить мотивационно динамический конфликт в структуре ценностей респондента [3].

Тест локуса контроля Дж. Роттера состоит из 29 пунктов (23 работающий и 6 маскированных), построенных по типу вынужденного выбора одного из двух утверждений, и образует одномерную шкалу, дающую обобщенный показатель локуса контроля. Позволяет диагностировать экстернальный и интернальный локус контроля [4].

Для обработки эмпирических данных применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ применением коэффициента Тау Кендала, однофакторный дисперсионный анализ, U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона.

На первом этапе исследования была проведена диагностика выраженности локуса контроля у испытуемых в двух группах: волонтеры ( $N_1$ ) и не волонтеры ( $N_2$ ), в результате которой они разделились на две группы: с интернальным и экстернальным локусом контроля ( $N_1=22, 8$ ;  $N_2=14, 16$  соответственно). Разделение испытуемых на группы проведено согласно требованиям теста локуса контроля Дж. Роттера. Полученные данные подтверждают первую частную гипотезу о том, что у волонтеров преобладает интернальная направленность локуса контроля над экстернальной направленностью.

С целью уточнения второй частной гипотезы, был проведен корреляционный анализ данных, результаты которого представлены в таблице.

Как свидетельствуют результаты корреляционного анализа, представленные в таблице, нами не обнаружены статистически значимые корреляционные связи между уровнем локуса контроля и доменами достижение, конформизм и духовность в группах испытуемых.

Выявленные статистические значимые корреляционные связи между направленностью локуса контроля и отдельными ценностными ориентациями позволили внести коррективы в установленные ранее закономерности. Так, подтвердилась связь интернального локуса контроля с такими профессионально-значимыми ценностями, как самоопределение ( $T = 0,465$ ,  $p = 0,009$ ), стимуляция ( $T = 0,516$ ,  $p = 0,003$ ), социальность ( $T = 0,368$ ,  $p = 0,045$ ) и безопасность ( $T = 0,400$ ,  $p = 0,028$ ) и не подтвердились различия в данной связи у волонтеров с интернальным и экстернальным локусом контроля. Не нашли подтверждения предполагаемые различия «интернальных» и «экстернальных» волонтеров в ходе анализа по U-критерию Манна-Уитни. Были установлены связи «интернальных» и «экстернальных» групп с самоопределением ( $Z = 2,252$ ,  $p = 0,0243$ ), стимуляцией ( $Z = 2,221$ ,  $p = 0,0263$ ) и социальной культурой ( $Z = 2,039$ ,  $p = 0,0415$ ).

Проанализируем корреляционные связи более подробно.

Таблица — Результаты корреляционного анализа взаимосвязи интернального (И) и экстернального (Э) локуса контроля личности и ценностными ориентациями у групп волонтеров ( $N_1$ ) и не волонтеров ( $N_2$ ) соответственно.

Шкалы ЦО С.Шварца	$N_1$		$N_2$	
	Тay	P	Тay	P
Наслаждение			-0,41(Э) 0,41(И)	0,001 0,001
Достижения				
Социальная власть			-0,266 (Э) 0,266 (И)	0,038 0,038
Самоопределение	-0,348(Э) 0,465 (И)	0,007 0,009	-0,454 (Э) 0,454 (И)	0,0004 0,0004
Стимуляция	-0,374 (Э) 0,516 (И)	0,003 0,003	-0,340 (Э) 0,340 (И)	0,008 0,008
Поддержка традиций	-0,298 (Э)	0,020	0,505 (Э) -0,505 (И)	0,00008 0,00008
Социальность	0,368 (И)	0,045		
Безопасность	-0,254 (Э) 0,400 (И)	0,048 0,028	-0,434 (Э) 0,434 (И)	0,0007 0,0007
Конформизм				
Духовность				
Зрелость			-0,500 (Э) 0,500 (И)	0,0001 0,0001

Социальная культура			-0,518 (Э) 0,518 (И)	0,00005 0,00005
---------------------	--	--	-------------------------	--------------------

\* в таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p < 0,05$

Данные приведенные в таблице свидетельствуют о наличии корреляционной связи между интернальным локусом контроля и доменами стимуляция (Т = 0,516,  $p = 0,003$ ) и самоопределение (Т = 0,465,  $p = 0,009$ ). Однофакторный дисперсионный анализ позволил установить направленность связей. Его результаты показали, что на домен самоопределение, включающего в себя такие характеристики как, свобода, творчество, независимость, любознательность, ум, постановка собственных целей, влияет как интернальный, так и экстернальный локус контроля (Н = 8,029,  $df = 2$ ,  $p = 0,018$ ). Выявленные закономерности позволяют сделать вывод о том, что у волонтеров с интернальным и экстернальным локусом контроля нет существенных различий в выраженности профессионально-значимых ценностях.

Как показывают результаты корреляционного анализа, приведенные в таблице, выявлена отрицательная корреляционная связь между экстернальным локусом контроля и доменами самоопределение (Т = -0,348,  $p = 0,007$ ), стимуляция (Т = -0,374,  $p = 0,003$ ), поддержка традиций (Т = -0,298,  $p = 0,020$ ) и безопасность (Т = -0,254,  $p = 0,048$ ). Соответственно, чем выше значения «экстернальности», тем ниже показатели по ценностным доменам. Данные результаты свидетельствуют о том, что у волонтеров с экстернальным локусом контроля выражена тенденция отрицательного влияния на профессионально-значимые ценности.

Для проверки четверной частной гипотезы о том, что у волонтеров наблюдаются мотивационные динамические противоречия в системе ценностей, нами был проведен корреляционный анализ с помощью Т-критерия Вилкоксона. В результате было установлено, что для группы волонтеров характерно наличие мотивационных динамических противоречий по показателям самоопределение/социальность (Т = 73,00,  $p = 0,001$ ) и безопасность/социальность (Т = 63,00,  $p = 0,0008$ ).

Данные противоречия можно объяснить тем, что молодые люди реализуют свой внутренний потенциал через волонтерскую деятельность, которая дает им чувство принадлежности к значимой группе, чувство собственной безопасности и безопасности своей семьи за счет создания благоприятных условий для жизнедеятельности и, соответственно, безопасности другого. У группы не волонеров мотивационных динамических противоречий в системе ценностей не выявлено. Это обусловлено тем, что у группы молодых людей, не включенных в волонтерскую деятельность, не представлены коллективные группы интересов, что можно рассматривать как один из параметров, определяющих мотивацию включения в волонтерскую деятельность.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Среди волонтеров преобладает интернальный локус контроля над экстернальным. Характерный для волонтеров интернальный локус контроля позволяет говорить о наличии не только внешних мотивов, но и внутренних интенций личности самих волонтеров.
2. Исследование показало отсутствие различий по уровню выраженности профессионально-значимых ценностей у волонтеров с интернальным и экстернальным локусом контроля. Данные результаты свидетельствуют о том, что на включенность в добровольческую деятельность большее влияние оказывают ценностные домены личности, независимо от направленности локуса контроля.

3. Существует тенденция обратно пропорционального влияния экстерналистского локуса контроля на профессионально-значимые ценности: чем выше значения «экстерналистского», тем ниже показатели по ценностным доменам. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что на данном этапе у волонтеров - «экстерналистов» в большей степени развиты внешние мотивы, нежели внутренние.

4. Установлено, что у молодых людей, не включенных в волонтерскую деятельность, не выражены коллективные группы интересов. Для них характерны индивидуальные и двойные группы интересов.

5. Исследование выявило наличие мотивационно динамических противоречий в системе ценностей у волонтеров. Характерные для добровольцев противоречия можно объяснить тем, что молодые люди реализуют свой внутренний потенциал через волонтерскую деятельность, которая дает им чувство принадлежности к значимой группе, чувство собственной безопасности и безопасности своей семьи за счет создания благоприятных условий для жизнедеятельности и, соответственно, безопасности другого.

Результаты данного исследования системы ценностей и уровня субъективного самоконтроля как поведенческого компонента самосознания могут быть использованы для разработки психологических оснований системы подготовки профессионального волонтера.

Парадокс волонтерства состоит в том, что, внося изменения в социальное окружение, человек изменяется сам. Предметом изменений в добровольческой деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность. В результате освоения добровольческой деятельности складываются позиционные нормы взаимодействия с социальными структурами и сообществами. Для молодых людей волонтерство предоставляет возможность выхода в «настоящую взрослую» деятельность в качестве ученика, дает возможность самоопределения. Это позволит им в дальнейшем не приспосабливаться к условиям общественной жизни, а активно искать то место в социальной структуре, которое будет отвечать их интересам и ценностям.

Выявленные нами индивидуально-психологические особенности могут рассматриваться в качестве психологических детерминант, предпосылок реализации личностью добровольческой деятельности, а установленные взаимосвязи требуют дальнейшего исследования в плане изучения динамики описываемых психологических характеристик в зависимости от стажа добровольческой деятельности.

#### Литература

1. Азарова, Е.С. Добровольческая деятельность как механизм психологической безопасности / Е.С. Азарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conference.kemsu.ru/conf/niobel2010/> — Дата доступа: 02.05.2013.
2. Здравомыслов, А.Г., Ядов, В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Социология в СССР: Сб. Науч. Тр. в 2-х тт. - М.: Мысль. - 1965.
3. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. — СПб.: Речь, 2004.
4. Касьяник, Е.Л. Психологическая диагностика самосознания личности / Е.Л. Касьяник, Е.С. Макеева. – Мозырь: Содействие, 2007.
5. Конвисарева, Л. П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи / Л.П. Конвисарева // :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Кострома, 2006 211 с. РГБ ОД, 61:07-13/866
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев // 2-е, испр. изд. – М.: Смысл. – 2003.

**Б.П. Ковалев, О.Е. Мальцева**

ГрГУ им. Янки Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Предпринимательство – особый, связанный с риском вид деятельности по организации нового потенциально прибыльного дела, требующий особой интеграции всех личностных и интеллектуальных свойств человека. В последние годы предпринимательская деятельность стала одной из наиболее популярных и привлекательных для различных слоёв населения и, особенно, для молодёжи. Для успешности в предпринимательской деятельности необходим особый склад характера, умение идти на риск, воля к достижению результата, способность действовать в условиях недостатка информации, быстро принимать решения, а значит, высокая восприимчивость к переменам и т.д. Результаты исследований феномена свидетельствуют о том, что предпринимательство является не просто профессией или родом деятельности, а особым образом жизни [1].

Поскольку эту сферу деятельности выбирают люди, обладающие высоко развитой потребностью в достижениях, способностью быстро принимать неожиданные решения, умением рисковать, агрессивностью характера, интуитивными способностями и умением работать с людьми и др. то психологические особенности предпринимателя в значительной степени определяются содержанием его мотивационной сферы. Именно мотивация выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Важное значение для успешной предпринимательской деятельности имеет степень выраженности у предпринимателя мотивации достижения.

В отечественной психологии мотивация достижения, а также тесно связанная с ней проблема уровня притязаний исследовалась М.Ш.Магомед-Эминовым, Т.В.Корниловой, И.М. Палей и др. В мотивации достижения выделяют две тенденции, присущие поведению человека: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Эти мотивы достаточно стабильны и формируются в процессе обучения и работы. Определяя силу мотивации достижения человека, можно спрогнозировать его будущую карьеру.

Замечено, что люди, у которых сильнее выражено стремление к достижению успехов, добиваются в жизни большего, чем те, у кого оно выражено слабо или отсутствует. Мотив достижения успеха, несомненно, носит положительный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха. Мотив избегания неудачи рассматривается как выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами [2]. Для личности с преобладанием мотива избегания неудач главное не допустить ошибки, избежать неудачи даже ценой сильной трансформации первоначальной, главной цели, её полного или частичного недостижения. При данном типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать порицания, наказания. Подобные формы поведения могут закрепляться, становятся привычными и, выходя за рамки профессиональной деятельности человека, портить его характер, и в конечном итоге приводить к деформации личности.

Одной из составляющих мотивационной сферы личности является способность принимать решения и идти на риск. Проблема риска в предпринимательской деятельности является с психологической точки зрения одной из центральных. Работа в условиях высокой неопределённости, необходимость принимать рискованные решения

и нести личную ответственность за результаты своей деятельности в случае неудачи являются отличительными чертами предпринимательства.

На процессе деятельности в экстремальных условиях особенно сказывается такое качество личности, как готовность к риску. По мнению американских учёных Г.Ховта и Я.Стонера, человек стремящийся рисковать в одной ситуации, будет стремиться рисковать и в других ситуациях. Людей можно разделить на два типа: «рисковые» и «осторожные». «Рисковые» способны влиять на других, стремятся к лидерству в группах, обладают высоким уровнем притязаний. «Осторожные» предпочитают подчиняться, более консервативны и нерешительны. Считается, что у человека формируются устойчивые личностные черты рискованности-осторожности [3]. Таким образом, по нашему мнению, важнейшими характеристиками, составляющими мотивационную сферу предпринимателей являются, прежде всего, мотивация достижения и психологическая готовность к риску.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей мотивации достижения и готовности к риску у мужчин и женщин, занимающихся предпринимательской деятельностью. В исследовании приняли участие 59 предпринимателей г.Гродно (31 женщина и 28 мужчин). Все предприниматели относятся к сфере торговли и работают на рынках г.Гродно более пяти лет.

Для исследования мотивации достижения использовалась методика Мехрабиана, предназначенная для дифференцированной оценки двух связанных, но противоположно направленных мотивационных тенденций: стремление к успеху и боязни неудачи [4].

Установлено, что 14,3% мужчин характерна мотивация достижения успеха, а 85,7% - мотивация избегания неудач. У 6,5% женщин доминирует мотивация достижения успеха, а у 93,5% доминирует мотивация избегания неудач (рис.1).

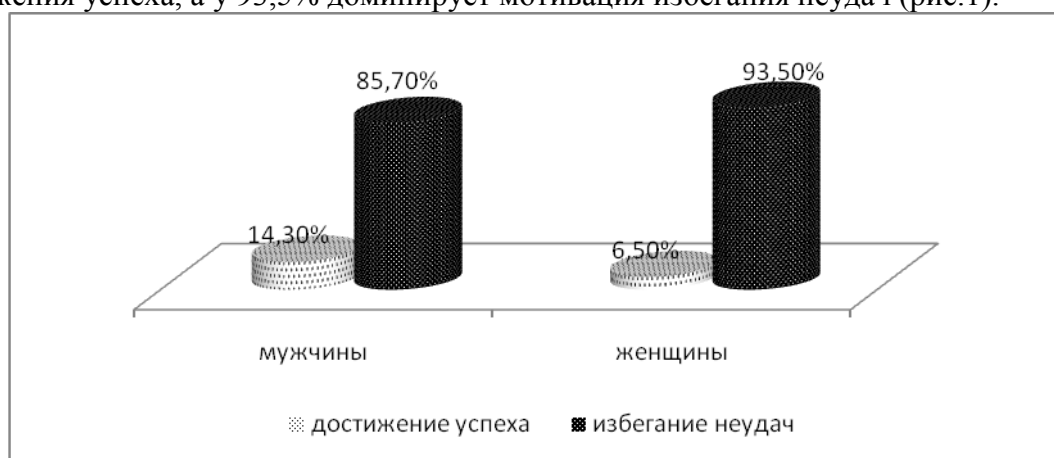


Рисунок 1. – Мотивационные тенденции «достижение успеха и избегание неудач» предпринимателей

Полученные результаты позволяют говорить о недостаточной сформированности у предпринимателей одного из наиболее важных компонентов мотивационной сферы – мотивации достижения успеха. По нашему мнению, одной из главных причин преобладания у испытуемых мотивации избегания неудач по сравнению с мотивацией достижения успеха можно считать особенности культуры нашего общества, сложившийся веками менталитет с его особым отношением к деньгам, основанном на убеждении, что только бедный человек может быть носителем духовности и благородства. Немалое препятствие для успешного предпринимательства – сформированный в общественном сознании негативный имидж предпринимателей, негативное отношение к ним, что снижает уровень мотивации деятельности,

удовлетворённость ею, способствует уходу от социальной активности. Как следствие – повышается тревожность предпринимателей, а отсутствие перспектив не позволяет ставить новые цели, добиваться расширения своей деятельности, что и приводит к доминированию мотивации избегания неудач. Кроме того, этому способствует нехватка у предпринимателей знаний в сфере бухучёта, неумение разрабатывать на базе новых идей конкретные проекты и воплощать их в жизнь, дефицит знаний и опыта в области дизайна новых товаров и др.

Стремление достичь успеха у предпринимателя проявляется в инициативном поведении, в стремлении к соревнованию и разумному риску. Готовность человека к риску характеризуется тремя показателями: склонность к риску, стремление к риску и стремление к самозащите.

Анализ результатов исследования «склонности к риску» выявил, что женщины-предприниматели склонны к риску в малой степени, тогда как для мужчин-предпринимателей характерна средняя склонность к риску ( $p \leq 0,001$ ).

В процентном соотношении (рис.2) показатели склонности к риску распределились следующим образом: 39,3% мужчин склонны к риску в небольшой мере, тогда как для женщин этот показатель значительно выше и равен 77,4%. 50% мужчин и 22,6% женщин характеризует средняя выраженность склонности к риску. Высокая выраженность склонности к риску выявлена только у мужчин (10,7%).

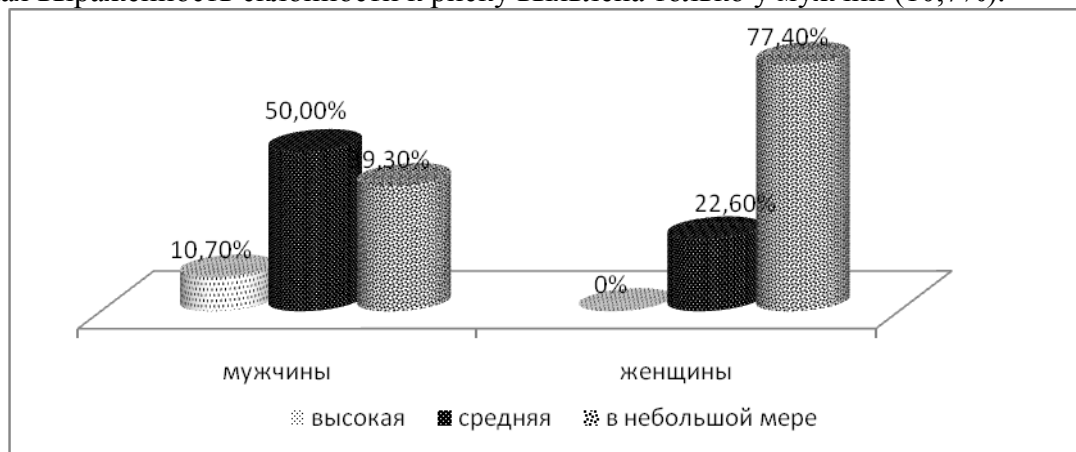


Рисунок 2. – Степень выраженности мотивационной тенденции «склонность к риску» предпринимателей

Мы предполагаем, что выявленные различия свидетельствуют о влиянии полоролевых стереотипов на поведение женщин и мужчин, занимающихся предпринимательской деятельностью, в частности культуральных ограничений на проявление деловой активности женщин, т.к. деловая направленность и её проявления не соответствуют традиционным представлениям о женщине. Поскольку традиционно ценность женщины определяют по степени её реализации в семье и быту, считается, что, вступая в бизнес, женщина становится менее женственной, что стремление к карьере как средству самореализации ведёт к утрате женских качеств. Поэтому женщины-предприниматели стремятся к признанию их окружением своих деловых качеств наряду с признанием женственности.

Женщина-предприниматель постоянно находится в состоянии выбора между семьей и карьерой. У женщин веками сформировалась традиция заботиться о доме, в то время как мужчина постоянно и легко отходит от семейных дел. Погружение в дела как бы автоматически снимает с мужчины домашние заботы, в то время как у женщины они всегда остаются частью повседневной жизни. Необходимость сочетания различных социальных ролей – не только активной участницы трудовой и общественной жизни,

но и «хозяйки дома», матери приводит женщин к усталости и пассивности. А постоянное нервное напряжение, боязнь не успеть, не справиться, озабоченность защитой семейной атмосферы, тревога о сохранении семьи, беспокойство по поводу недостаточности времени и внимания, уделяемого семье, ощущение недостатка женственности затрудняют полноценное включение женщин в профессиональную деятельность. Поэтому у женщин формируется такая черта личности, как осторожность, они более консервативны и нерешительны. Возможно, что женщины ассоциируют с риском и, как следствием его, возможным деловым успехом, нежелательные для своей личной жизни последствия: утрату женственности, потерю значимых отношений и социальное отторжение. Поскольку успех в профессиональной деятельности и значимые отношения представляются женщине взаимоисключающими, обычно она выбирает отношения, жертвуя профессиональным успехом [5]. Вероятно, именно поэтому женщины стараются избегать риска. Если для мужчины риск означает потерю или прибыль, победу или поражение, опасность или шанс, то для женщин риск – это принципиально отрицательный момент, он означает возможность потери, опасность, боль.

Изучение выраженности стремления к риску (рис.3) показало что у 35,7% мужчин и у 35,5% женщин стремление к риску выражено на среднем уровне, а у 64,3% мужчин и 64,5% женщин – на высоком.

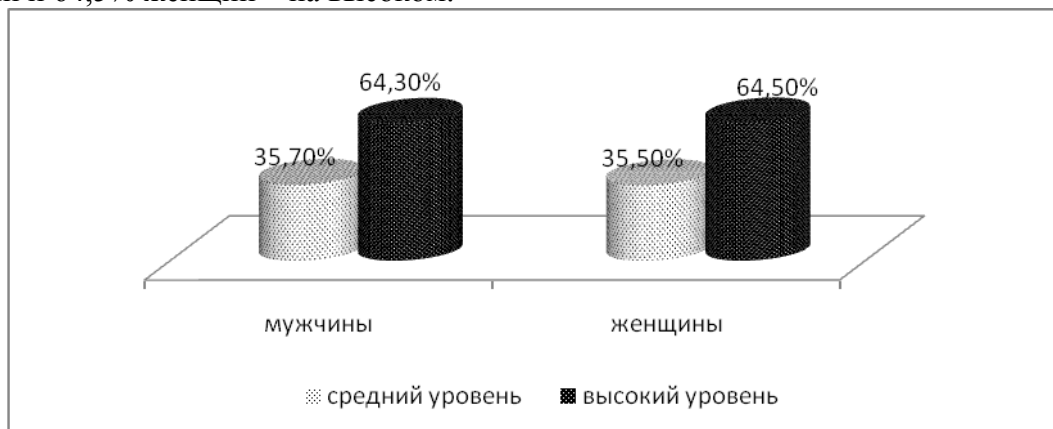


Рисунок 3. – Степень выраженности мотивационной тенденции «стремление к риску» предпринимателей

Сравнение по средним показателям показало, что как у мужчин (22,4балла), так и у женщин (22,2 балла) стремление к риску и мотивация на достижение успеха оцениваются как высокие.( $t=0.25$ ).

В целом, как у мужчин, так и у женщин выявлен высокий уровень стремления к риску, что, на наш взгляд, обусловлено спецификой предпринимательской деятельности, которая предполагает финансовый риск и личную ответственность за принятие решений. Отсутствие значимых различий между мужчинами и женщинами, вероятно, можно объяснить тем, что в предпринимательской деятельности нет полоролевых ограничений. Сама деятельность предъявляет одинаковые требования и к мужчинам, и к женщинам. Предприниматели – яркие личности, инициативные, энергичные, не боящиеся трудностей. Женщинам-предпринимателям присущи такие образцы поведения, которые ранее закреплялись за мужчинами, например, способность и умение принимать решения, отстаивать своё мнение, независимость. Предприниматели, независимо от гендерной принадлежности – это самостоятельные, стремящиеся к независимости люди, всегда готовые к риску, люди с выраженным стремлением к самозащите. Как мужчины, так и женщины солидарны в том, что статус предпринимателя не даёт уверенности в завтрашнем дне. Конкуренция, угроза их делу,



мнимая или реальная вызывают тревогу и желание защищаться, о чём свидетельствует тот факт, что качество «взволнованность» как у мужчин, так и у женщин занимает первое ранговое место. Тревожное состояние проявляется в стремлении к самозащите и защите своего бизнеса.

В целом, высокая психологическая готовность к риску у предпринимателей сочетается со склонностью к умеренному риску. Они взвешивают степень риска и предпринимают действия, направленные на то, чтобы его уменьшить и тем самым контролировать результаты своей деятельности в бизнесе. Вследствие этого между мужчинами и женщинами по этому параметру выявлено больше сходства, чем различий.

Результаты, полученные с помощью опросника по параметру «стремление к самозащите» распределились следующим образом: у 21,4% мужчин и 25,8% женщин – сильно выражены стремление к самозащите и мотивация избежания неудачи. 60,7% мужчин и 64,5% женщин соответствуют среднему стремлению к самозащите и среднему уровню мотивации избежания неудачи. У 17,9% мужчин и только 9,7% женщин слабо выражено стремление к самозащите (рис.4).

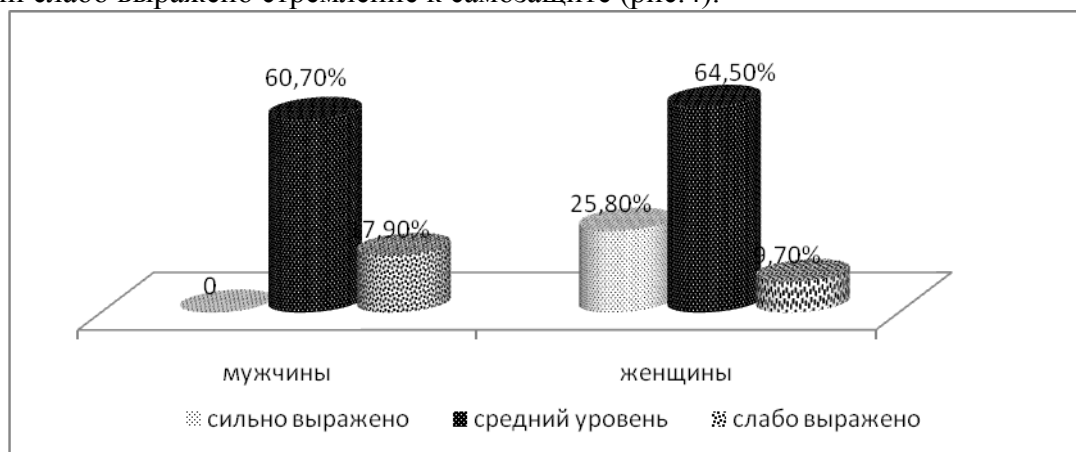


Рисунок 4. – Степень выраженности мотивационной тенденции «стремления к самозащите» предпринимателей

По средним показателям – для мужчин (14,3баллов) и женщин (12,9баллов) характерны средняя выраженность стремления к самозащите. Кроме того, не выявлено существенных различий и в уровне стремления к самозащите мужчин и женщин предпринимателей. И мужчины и женщины солидарны в том, что статус предпринимателя не даёт уверенности в завтрашнем дне. Конкуренция, угроза их делу, мнимая или реальная вызывают тревогу и желание защищаться, о чём свидетельствует тот факт, что качество «взволнованность» как у мужчин, так и у женщин занимает первое ранговое место. Тревожное состояние проявляется в стремлении к самозащите к защите своего бизнеса.

Проведённое исследование является одной из первых попыток выявления особенностей мотивационной сферы предпринимателей. Подобного рода исследования крайне необходимы, поскольку их результаты имеют важное практическое значение направленное на повышение профессионального и социального статуса предпринимателей в обществе, для совершенствования профессиональной деятельности. Учёт мотивационных особенностей поведения имеет важнейшее значение для таких вопросов, как повышение эффективности деятельности руководителей, работающих коллективов, а также целых организаций.

Литература

1. Предприниматель: экономико-психологический профиль // Психологический журнал. - №3. – 1992. – с.42-53.
2. Большой психологический словарь. / Под ред. А.Ребера. в 2т. М.:Вечы, 2000. - 356с.
3. Психология предпринимательской деятельности / Под ред. Бодрова В.А., М., Институт психологии РАН, 1995. – 175с.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь. – 2003. – 448с.
5. Турецкая, Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г.В. Турецкая // Психологический журнал. – 1998. - №1. – с.37-46.

## **П.А. КОВАЛЕВСКИЙ**

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

г. Гродно, Республика Беларусь

### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ**

Вопрос о путях развития социальной перцепции ставили Л.С. Базилевская и С.В. Кондратьева [1;3], исследовавшие ее у студентов педвузов. Они установили следующие приемы повышения уровня понимания студентами личности ученика: актуализация психологических знаний, которая осуществлялась в ходе чтения спецкурса «Психолого-педагогические проблемы общения» в период педагогической практики; организация наблюдения по специальной программе и использование других методов научной психологии; моделирование психолого-педагогических ситуаций, в которых учащиеся, являющиеся объектом познания, раскрывают свои психические качества; прогнозирование студентом поведения познаваемой личности и последующее сопоставление прогноза с реальным ее поведением; анализ педагогических ошибок, напряженных и конфликтных ситуаций, которые возникали между учителем (студентом) и учащимися и между самими учащимися; оказание помощи в выборе оптимального педагогического и организующего воздействия, адекватного психическому состоянию и качествам личности познаваемых учащихся.

В отличие от такой практически направленной работы, мы в своем исследовании ставили задачу выявления особенностей влияния решения учителем социально-перцептивных задач на познание целостной структуры личности. При этом мы полагали, что одним из механизмов решения таких задач является рефлексия.

Испытуемым учителям НУ и ВУ педагогической компетентности было предложено ответить на следующие вопросы проблемного характера, касающиеся конкретных учеников, на которых учителя предварительно написали характеристики: 1) Какие внешние и внутренние условия, по Вашему мнению, влияют на поведение данного ученика?; 2) Какие мотивы, по Вашему мнению, определяют поведение ученика?; 3) Какие противоречия ему свойственны?; 4) Каков прогноз развития данного ученика? Эти вопросы требовали мыслительных операций анализа, сравнения, обобщения данных поведения учащегося, побуждали учителя перепроверять свои прежние представления о нем, уточнять некоторые причины и мотивы поведения, сопоставлять различные поступки, находить их противоречия и т.п. Все это способствовало выявлению наиболее существенных, внешне не данных психических свойств учащегося, выражающих особенности целостной структуры его личности.

Постановка первого вопроса («Какие внешние и внутренние условия, по Вашему мнению, влияют на поведение данного ученика?») обосновано тем, что глубокое понимание личности невозможно без знания внешних и внутренних условий ее

развития и характера взаимосвязи этих условий. Все названные испытуемыми учителями внешние условия мы объединили в три группы: внешние условия воспитания; условия семейного воспитания; условия школьной среды и общения ученика со сверстниками и взрослыми.

Учителя обоих уровней педагогической компетентности не назвали внутренних условий развития ученика. Можно предположить, что учителя недостаточно осознают характер соотношения внешних и внутренних условий развития психики.

Учителя ВУ в 2 раза чаще называют условия семейного воспитания, чем учителя НУ педагогической компетентности. Испытуемые учителя выделяют разные стороны семейного воспитания, влияющие на поведение и деятельность учащихся, на их развитие. Наиболее часто учителя обоих уровней отмечают положительное влияние родителей, их авторитет, заинтересованность в делах ребенка, благоприятную обстановку в семье. Необходимо отметить, что учителя НУ, в отличие от учителей ВУ, ни разу не назвали значения взаимопонимания в семье.

Учителя ВУ, в отличие от учителей НУ, в 1,8 раза чаще отмечают роль условий школьной среды и общения ученика со сверстниками и взрослыми в развитии его личности.

Учителя обоих уровней педагогической компетентности отмечают семь таких условий, причем наиболее часто упоминается положительное влияние классного руководителя на ученика и отношение к нему сверстников и взрослых. В отличие от учителей НУ, учителя ВУ в числе условий, влияющих на развитие ученика, отмечают влияние неформальных групп и объединений.

Учителя ВУ в 2 раза чаще учителей НУ называют такое условие развития учащегося как его участие в различных видах деятельности. Учителя обоих уровней наиболее часто фиксируют такие условия ученика как чтение, самостоятельную интеллектуальную деятельность, участие в спортивной секции. Только учителя ВУ называют в числе условий, влияющих на развитие ученика, занятия музыкой, изобразительным искусством.

Выбор второй социально-перцептивной задачи («Какие мотивы, по Вашему мнению, определяют поведение данного ученика?») обусловлен тем соображением, что без глубокого понимания мотивов поведения и деятельности учащегося нельзя понять его личность.

Проблему оценки адекватности познания учителем структуры учебных мотивов учащихся исследовал А.А. Реан [5]. Исследование включало три этапа. На первом этапе изучалась реальная структура учебных мотивов учащихся. На втором этапе исследовались представления учителей о структуре учебной мотивации учащихся. На третьем этапе проводилось сравнение представлений учителей с реальной структурой учебных мотивов учащихся. Как подчеркивает автор, в целом учителя верно оценивают ориентацию учащихся на конечные цели обучение. Вместе с тем, в ряде случаев представления учителей о мотивах учебной деятельности учащихся не адекватны, а это чревато многими ошибками в тактике и стратегии педагогического общения. Во-первых, неадекватное познание личности учащегося ведет к неправильным педагогическим воздействиям. Во-вторых, ориентация на отрицательные мотивы, мотивы избегания, боязни неудачи, страха всегда менее эффективна, чем на положительные мотивы.

Общеизвестно, что особую трудность для понимания представляют сложные по структуре интегративные качества личности, сущность которых можно определить, лишь разглядев за выражающими их содержание поступками те или иные мотивы.

А.А. Бодалев подчеркивает, что трудность проникновения в личность другого человека связана как раз с расхождением между содержанием нравственных качеств личности и способами выражения этого содержания в поведении, с несоответствием действительного отношения школьника к коллективу и способа его поведения [2].

По мнению Б.Ф. Ломова, чтобы раскрыть мотивационную сферу индивида (ее состав, строение, динамику), необходимо рассмотреть его связи и отношения с другими людьми [4].

Исследуемые нами учителя обоих уровней педагогической компетентности выделили различные мотивы понимания детей, которые мы сгруппировали следующим образом: 1) направленность учащегося на других людей (общественная, альтруистическая); 2) направленность на дело, на задачу (деловая); 3) направленность на себя (личностная, престижная, эгоистическая).

Рассмотрим содержание каждой группы фиксируемых испытуемыми учителями обоих уровней мотивов поведения учащихся. Учителя ВУ, в отличие от учителей НУ педагогической компетентности, проявляют более высокую активность в решении данной социально-перцептивной задачи. Учителя ВУ в 1,6 раза чаще, чем учителя НУ называют все мотивы поведения. Учителя НУ наиболее часто характеризуют направленность ученика на дело, учителя ВУ – направленность на других людей.

Учителя ВУ в 2,2 раза чаще называют мотивы, направленные на других, в отличие от учителей НУ.

Общими у испытуемых учителей обоих уровней являются следующие мотивы: «стремление оказывать влияние на других», «интерес к общественной жизни», «стремление не доставлять неприятность родителям», «ориентация на мнение окружающих», «стремление поддержать коллектив», «желание быть полезным классу», «ориентация на мнение окружающих», «стремление не конфликтовать».

Учителя ВУ педагогической компетентности называют мотивы, которые не упоминают учителя НУ: «стремление к сотрудничеству», «желание помочь слабому», «интерес к совместной деятельности», «стремление к общению», «направленность на взаимодействие с другими людьми», «желание находить новых друзей» и др.

Таким образом, учителя ВУ отмечают те мотивы поведения и деятельности, которые связаны со стремлением к взаимодействию, сотрудничеству, совместной деятельности с другими людьми и направлены на обеспечение диалогического общения.

Учителя ВУ педагогической компетентности в 1,4 раза чаще характеризуют направленность на дело, чем учителя НУ.

Общими у испытуемых учителей обоих уровней являются следующие мотивы: «желание поступить в ВУЗ», «стремление стать хорошим специалистом», «интерес к будущей профессии», «интерес к учению», «стремление к знаниям», «стремление много знать».

Учителя ВУ называют мотивы, которые вовсе не упоминают учителя НУ: «стремление к напряженному труду», «радость познания», «желание узнавать новое», «стремление к преодолению трудностей», «желание освоить незнакомое дело», «интерес к поиску различных способов решения задач», «радость открытия», «увлеченность отдельным предметом», «желание выполнить работу, требующую смекалки» и др. Наиболее часто учителя ВУ называют такие мотивы на дело как «стремление к напряженному труду», «радость познания».

Учителя ВУ педагогической компетентности, в отличие от учителей НУ, в 1,3 раза чаще характеризуют проявления направленности учащихся на себя.

Общими у испытуемых учителей обоих уровней являются следующие мотивы: "стремление вызвать восхищение других", "желание похвалы", "стремление получать хорошие отметки", "стремление находиться в центре внимания", "желание добиться успеха в жизни", "стремление быть первым", "стремление завоевать авторитет".

Учителя ВУ называют мотивы, которые не упоминают учителя НУ: "стремление заслужить одобрение родителей", "стремление занять достойное место среди сверстников". В отличие от учителей ВУ, учителя НУ фиксируют отрицательные мотивы: "желание выделиться, совершая плохие поступки", "стремление завоевать "дешевый" авторитет".

Важно подчеркнуть тот факт, что мотивация престижа воспринимается учителями в одном случае, как положительное явление, когда ученик стремится укрепить свой статус в коллективе, в других случаях – как проявление индивидуалистической направленности.

Только учителя ВУ фиксируют мотивы самовоспитания: "стремление к самообразованию", "стремление к жизненному самоопределению", "стремление к самосовершенствованию" и др.

При постановке следующей социально-перцептивной задачи ("Какие противоречия Вы видите в личности ученика?") мы руководствовались положением отечественной психологии о противоречиях как движущей силе развития личности. Знание этого положения позволяет учителю управлять развитием ученика. Для этого необходимо знать основные противоречия и умело их разрешать. Разрешение противоречий выводит личность на новый, качественно более высокий уровень развития.

Решая данную социально-перцептивную задачу, испытуемые учителя называют ряд противоречий, которые мы объединили в группы: 1) противоречия в интеллектуальной сфере; 2) противоречия в нравственно-волевой сфере. Учителя ВУ в 2,3 раза чаще фиксируют противоречия в развитии учащихся, чем учителя НУ. Противоречия каждой группы весьма разнородны.

Наиболее часто испытуемые учителя обоих уровней указывают на противоречия между хорошими способностями ученика и низким уровнем успешности в обучении ("Способный, но на протяжении трех лет не успевает": "При неплохих способностях учится плохо" и т.п.). Реже указывается противоречие между хорошими способностями и слабой мотивацией деятельности ("Способный, но интерес к учению не развит" и т.п.); между высоко развитой мотивацией и низким уровнем успешности в обучении ("Очень старательна, но науки ей не даются" и т.п.). Во всех случаях учителя ВУ педагогической компетентности такие противоречия называют в 1,4 раза чаще. Только учителя этой группы называют противоречия между способностями ученика и отрицательным отношением к нему коллектива ("Лучшая ученица, но в классе непопулярна" и т.п.) и между отдельными интеллектуальными процессами (например, между скоростью запоминания и логичностью мышления).

Учителя ВУ в 2,3 раза чаще, в отличие от учителей НУ, называют противоречия в нравственно-волевой сфере ученика.

Наиболее часто испытуемые учителя видят противоречия между негативным поведением ученика и довольно высоким авторитетом его или наоборот. В особенности это касается учителей ВУ, которые в 2,6 раза чаще учителей НУ замечают противоречие между высоким уровнем исполнительности некоторых учеников и неразвитостью у них инициативы. Преимущественно учителя ВУ замечают противоречия между ближней и дальней перспективой, например: "Учащийся мечтает стать биологом, а задания по предмету не выполняет". Довольно часто учителя ВУ

педагогической компетентности характеризуют противоречие между положительными (или отрицательными) нравственно-волевыми качествами ученика и низким (или высоким) статусом его в коллективе и ряд других противоречий.

Только учителя ВУ заметили противоречия между нравственными знаниями ученика и его поведением, между отношением к взрослым (или сильным, авторитетным сверстникам) и младшим детям (или слабым).

Выбор четвертой социально-перцептивной задачи ("Насколько ученик, по Вашему мнению, восприимчив к воспитательным воздействиям?") обусловлен тем соображением, что без глубокого анализа результатов педагогических воздействий нельзя понять личность ученика.

Учителя ВУ более оптимистичны в ответах на данный вопрос, полагая, что в большинстве случаев ученик восприимчив к воспитательным воздействиям. Они глубоко верят в потенциальные возможности учащихся. Лишь в пяти случаях ими выражено сомнение в восприимчивости к воспитательным воздействиям. Учителя НУ - в 16 случаях выражают сомнение и в 15 случаях считают, что ученик не восприимчив к их требованиям.

В целом, учителя НУ и ВУ педагогической компетентности не указывают на степень восприимчивости ученика к воспитательным воздействиям, не осуществляют анализа условий, при которых ученик проявляет ту или иную степень восприимчивости.

Учителя обоих уровней активно прогнозируют поведение и деятельность учащихся и пути развития их личности. Прогнозирование развития учащихся учителями обоих уровней педагогической компетентности существенно различается по содержанию. Учителя НУ наиболее часто прогнозируют развитие ученика в области овладения профессией (29 высказываний). Учителя ВУ лишь в трех случаях высказали прямое суждение о возможностях профессионального развития ученика. Зато они часто прогнозируют личностное развитие (19 раз против 5) и профессионально-личностное (18 против 3) развитие.

Приведем примеры высказываний прогнозирующего характера учителей НУ (прогнозирование профессионального развития): "Поступит в Вуз, будет инженером"; "Благополучно окончит школу, поступит в институт"; "Будет специалистом высокой квалификации". Относительно личностного развития ученика эти учителя высказывают следующие суждения: "Вырастет грубияном, обманщиком"; "Если не сумеет преодолеть негативные черты характера, вырастет лодырем, эгоистом". Обращает на себя внимание тот факт, что прогнозы учителей НУ нередко носят пессимистический оттенок.

Иной характер носит прогнозирование личностного развития учащихся, осуществляемый учителями ВУ: "Будет честным человеком. Никогда не остановится на достигнутом"; "Девочка вырастет добрым, отзывчивым человеком. Ее будут уважать и любить"; "Сформируется цельная натура, о большой, открытой душой".

Для учителей ВУ педагогической компетентности характерно прогнозирование профессионально-личностного развития учащихся. Например: "Станет хорошим специалистом, трудолюбивым и предприимчивым. Несомненно, что утвердится в коллективе как общительный, доброжелательный человек"; "Вероятно, она станет учителем русского языка, ее будут любить и уважать"; "Станет настоящим человеком, хорошим человеком",

Пессимистические прогнозы у учителей ВУ не обнаружены.

Следует думать, что большое количество прогнозирований профессионального развития учащихся у учителей НУ связано с преобладанием понимания ими

субъектных свойств этих учащихся, тогда как глубокое понимание учителями ВУ личностных свойств ученика. обуславливает прогнозирование как личностного, так и профессионально-личностного развития.

В процессе общения с учителями мы обнаружили, что решение испытуемыми социально-перцептивных задач активизирует рефлексивную деятельность педагогов обоих уровней, но ее результативность выше у учителей ВУ педагогической компетентности. Эти учителя более оперативно схватывают характер внешних условий развития ученика, более глубоко проникают в скрытые мотивы поведения и деятельности учащегося, постигают внутренние противоречия развития его личности, разносторонне прогнозируют его поведение. Вместе с тем, все учителя, решая эти задачи, не сумели вникнуть в характер внутренних условий развития, особенности их взаимодействия с внешними условиями, не сумели выявить степень восприимчивости ученика к внешним условиям. Эти факты мы объясняем несовершенством практической подготовки студентов педвузов в области психологии, в частности, неумением преподавателей научить студентов применять принципы и методы психологии в практике изучения учащихся. Метод решения социально-перцептивных задач несомненно усиливает мотивацию познания детей, способствует его многосторонности. Метод следует использовать для развития у студентов и учителей социально-перцептивных умений и рефлексивных действий.

#### Литература

- 1.Базилевская, Л.С. Формирование социально-перцептивных умений у студентов педагогических вузов: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Л.С. Базилевская. – Минск, 1984. – 22с.
- 2.Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности / А.А. Бодалев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 135с.
- 3.Кондратьева, С.В., Базилевская, Л.С. Некоторые особенности понимания отличниками личности учителя // Психология возрастных коллективов /С.В. Кондратьева, Л.С. Базилевская; под ред. А.В. Петровского, Л.И. Уманского. – М., 1978. – 85с.
- 4.Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука. – 444с.
- 5.Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высш. школа, 1990. – 80с.

**И.Г. Мариева, Ж.И. Эйсмонт**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

### **СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ**

Профессиональная деятельность работников сферы здоровья несет в себе потенциальную угрозу развития синдрома эмоционального выгорания. Труд медицинских работников ответственен, требует выносливости, предполагает высокую и постоянную психо-эмоциональную нагрузку, а также необходимость принятия решений в экстремальных ситуациях. Сама профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Водопьянова Н.Е. считает, что труд большинства медицинских работников осуществляется в таких условиях, в которых на них воздействует комплекс неблагоприятных производственных факторов различной природы, нервно-эмоционального перенапряжения, высокой ответственности. К числу

психологических стресс-факторов, эффект которых сказывается на медицинском персонале, относятся:

- большое количество контактов с больными людьми и их родственниками, постоянное соприкосновение с чужими проблемами и чужой болью, с негативными эмоциями, которые несут отрицательную энергию;
- повышенные требования к профессиональной компетентности врача и к служению другим, самоотдаче;
- ответственность за жизнь и здоровье других людей;
- производственная среда с новыми факторами социального риска, такими как преступность, наркомания, бездомность и др.

По данным М.Е. Сандомирского, в картине синдрома эмоционального выгорания врачей преобладают симптомы фазы "резистенции". Это проявляется неадекватным эмоциональным реагированием на пациентов, отсутствием эмоциональной вовлеченности и контакта с клиентами, утратой способности к сопереживанию пациентам, усталостью, ведущей к редукации профессиональных обязанностей и негативному влиянию работы на личную жизнь. Также достаточно выражено переживание психотравмирующих обстоятельств (фаза "напряжение"), что проявляется ощущением физических и психологических перегрузок, напряжения на работе, наличием конфликтов с руководством, коллегами, пациентами [5].

Одно из первых мест по риску возникновения синдрома эмоционального выгорания занимает профессия медицинской сестры. Ее рабочий день построен на тесном общении с людьми, в основном с больными, требующими неусыпной заботы и внимания. Сталкиваясь с негативными эмоциями, медицинский работник невольно вовлекается в них, в силу чего начинает сам испытывать повышенное эмоциональное напряжение.

Как отмечает Дж. С. Гринберг, у медсестер нетрудоспособность почти в половине случаев связана со стрессом. По данным исследователей этой проблемы, среди обследованных врачей общей практики и среднего медицинского персонала высокий уровень тревоги был выявлен в 41% случаев, клинически выраженная депрессия - в 26% случаев. Треть врачей принимала медикаментозные средства для коррекции эмоционального напряжения, количество употребляемого алкоголя превышало средний уровень.

При изучении синдрома эмоционального выгорания Е.П. Ильин указывает, что у среднего медицинского персонала в первую очередь синдрому выгорания подвержена профессиональная эффективность (36%), во вторую очередь наблюдается эмоциональное истощение (22 %), деперсонализация отмечается у 7% медиков [2].

Установлено, что одним из факторов синдрома "выгорания", у среднего медицинского персонала является продолжительность стрессовой ситуации, ее хронический характер. На развитие хронического стресса у представителей данной профессии влияют: ограничение свободы действий и использования имеющегося потенциала, монотонность работы, высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы, неудовлетворенность социальным статусом.

Согласно данным Е.П. Ильина, существует тесная взаимосвязь между профессиональным "выгоранием" у медсестер и мотивацией деятельности. Выгорание может приводить к снижению профессиональной мотивации: напряженная работа постепенно превращается в бессодержательное занятие, появляется апатия и даже негативизм по отношению к рабочим обязанностям, которые сводятся к необходимому минимуму. Нередко "трудоголизм" и активная увлеченность своей профессиональной деятельностью у медсестер также способствуют развитию симптомов выгорания.



Зачастую у сотрудников, подверженных длительному профессиональному стрессу, наблюдается внутренний когнитивный диссонанс: чем напряженней работает человек, тем активнее он избегает мыслей и чувств, связанных с внутренним "выгоранием" [2].

Развитию этого состояния способствуют определенные личностные особенности медицинских работников: высокий уровень эмоциональной лабильности (нейротизма), высокий самоконтроль, особенно при выражении отрицательных эмоций со стремлением их подавить, рационализация мотивов своего поведения, склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью "внутреннего стандарта" и блокированием в себе негативных переживаний, ригидная личностная структура [6].

Выделяют три типа медицинских сестер, которым угрожает синдром эмоционального выгорания: 1-й - "педантичный", характеризующийся добросовестностью, возведенной в абсолюте, чрезмерной, болезненной аккуратностью, стремлением в любом деле добиться образцового порядка (даже в ущерб себе); 2-й - "демонстративный", стремящийся первенствовать во всем, всегда быть на виду, этому типу свойственна высокая степень истощаемости при выполнении даже незаметной рутинной работы; 3-й - "эмотивный", состоящий из впечатлительных и чувствительных людей, отзывчивость которых, склонность воспринимать чужую боль как собственную, граничит с саморазрушением.

При обследовании медицинских сестер психиатрических отделений установлено, что синдром эмоционального выгорания проявляется у них неадекватным реагированием на пациентов и своих коллег, отсутствием эмоциональной вовлеченности, утратой способности к сопереживанию пациентам, усталостью, ведущей к редукции профессиональных обязанностей и негативному влиянию работы на личную жизнь [4].

Подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания и другие категории медицинских работников, прежде всего те, кто осуществляет уход за тяжелыми больными с онкологическими заболеваниями, ВИЧ/СПИДом, в ожоговых и реанимационных отделениях. И.Н. Дороженкин отмечает, что сотрудники "тяжелых" отделений постоянно испытывают состояние хронического стресса в связи с негативными психическими переживаниями, интенсивными межличностными взаимодействиями, напряженностью и сложностью труда и пр. В результате постепенно формирующегося синдрома эмоционального выгорания, возникают психическая и физическая усталость, безразличие к работе, снижается качество оказания медицинской помощи, порождается негативное и даже циничное отношение к пациентам. Таким образом, специфика профессиональной деятельности медицинских работников является предпосылкой к развитию синдрома эмоционального выгорания.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью 2 методик:

- 1) опросника «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [1];
- 2) опросника «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е.Водопьяновой, Е.С. Старченковой [6].

Количество испытуемых составило 60 человек, из них 30 медицинских работников санатория и 30 медицинских работников скорой помощи.

Предпосылкой исследования послужила следующая гипотеза: синдром "эмоционального выгорания" развивается в процессе профессиональной деятельности медицинских работников и проявляется по-разному у работников санатория и скорой медицинской помощи.

В Таблице 1 представлены средние показатели эмоционального выгорания в группах сотрудников санатория и врачей скорой помощи, полученные с помощью первого опросника.

Таблица 1 – Средние показатели эмоционального выгорания у сотрудников санатория и медицинских работников скорой помощи

		Средние значения по шкалам											
		Фаза напряжения				Фаза резистенции				Фаза истощения			
		Переживание психотравмирующих обстоятельств	Неудовлетворенность собой	Загнанность в клетку	Тревога и депрессия	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	Эмоционально-нравственная дезориентация	Расширение сферы экономии эмоций	Редукция профессиональных обязанностей	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Личностная отстраненность (деперсонализация)	Психосоматические и психовегетативные нарушения
<b>Общая выборка</b>	<b>Среднее значение</b>	10,42	10,32	9,57	10,25	9,27	9,95	9,52	10,23	9,30	10,13	9,57	9,90
	<b>уровень развития симптома</b>	СС	СС	НСС	СС	НСС	НСС	НСС	СС	НСС	СС	НСС	НСС
<b>Работники санатория</b>	<b>среднее значение</b>	9,63	9,93	9,03	10,23	8,93	9,27	9,10	10,50	9,33	10,27	9,40	10,17
	<b>уровень развития симптома</b>	НСС	НСС	НСС	СС	НСС	НСС	НСС	СС	НСС	СС	НСС	СС
<b>Работники скорой помощи</b>	<b>среднее значение</b>	11,20	10,70	10,10	10,27	9,60	10,63	9,93	9,97	9,27	10,00	9,73	9,63
	<b>уровень развития симптома</b>	СС	СС	СС	СС	НСС	СС	НСС	НСС	НСС	СС	НСС	НСС

Пояснение к Таблице 1: **НСС** – не сложившийся симптом (9 и менее баллов), **СС** – складывающийся симптом (10 – 15 баллов), **С** – сложившийся симптом (16 и более баллов).

Из Таблицы 1 следует, что практически все симптомы больше выражены у работников скорой помощи, но статистически достоверные показатели сравнения результатов двух групп указывают на то, что различия незначительны.

Процентные показатели эмоционального выгорания у сотрудников санатория и медицинских работников скорой помощи отражены в Таблице 2.

Таблица 2 – Выраженность эмоционального выгорания у сотрудников санатория и медицинских работников скорой помощи (%)

	уровень	Фаза напряжения				Фаза резистенции				Фаза истощения			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Работники санатория	НСС	46,7	43,3	56,7	36,7	50,0	60,0	60,0	30,0	50,0	36,7	46,7	36,7

	СС	33,3	36,7	30,0	63,3	46,7	30,0	40,0	70,0	46,7	63,3	50,0	63,3
	С	20,0	20,0	13,3	0	3,3	10,0	0	0	3,3	0	3,3	0
Работники скорой помощи	НСС	36,7	30,0	53,3	36,7	56,7	36,7	40,0	43,3	56,7	43,3	40,0	46,7
	СС	43,3	53,3	33,3	63,3	36,7	50,0	56,7	56,6	43,3	56,7	60,0	53,3
	С	20,0	16,7	13,3	0	6,7	13,3	3,3	0	0	0	0	0

Отметим, что «Запускающим» механизмом и предвестником в образовании «выгорания» является нервное (тревожное) напряжение. Оно имеет меняющийся характер, что вызывается усилением психотравмирующих факторов или изматывающим постоянством. **Фаза напряжения** имеет несколько симптомов. Симптомом, наиболее отягощающим эмоциональное состояние личности испытуемых, является «*Переживание психотравмирующих обстоятельств*». Складывающийся симптом характерен для 33,33% работников санатория и 43,33% врачей скорой помощи. Сложившийся симптом выявлен у 20% работников санатория и столько же врачей скорой помощи. Данный симптом проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустраняемы. Раздражение ими постепенно растет, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания».

Складывающийся симптом «*Неудовлетворенность собой*» характерен для 36,67% работников санатория и 53,3% врачам скорой помощи. Сложившийся симптом выявлен у 20% работников санатория и 16,67% врачей скорой помощи. Таким образом, эти медицинские работники испытывают недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью или же конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса», при котором энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя. Впечатления от внешних факторов деятельности травмируют личность, побуждают ее вновь переживать психотравмирующие элементы профессиональной деятельности. Особое значение здесь имеют следующие внутренние факторы, способствующие появлению эмоционального выгорания: интенсивная интериоризация обязанностей, роли, обстоятельств деятельности, повышенная совестливость и чувство ответственности. На начальных этапах «выгорания» они нагнетают напряжение, а на последующих провоцируют формирование психологических защит.

Складывающийся симптом «*Загнанности в клетку*» характерен для 30% работников санатория и 33,3% врачей скорой помощи. Сложившийся симптом наблюдается у 13,3% работников санатория и врачей скорой помощи. У таких медицинских работников часто возникает чувство безысходности и отчаяния, если психотравмирующие обстоятельства очень давят, и устранить их не представляется возможным. Они делают попытки что-то изменить, много раз обдумывают неудачные аспекты своей деятельности. Поэтому происходит усиление психической энергии за счет индукции идеального: действуют цели, планы, смыслы, установки, работает мышление, подключаются образы должного и желаемого. Сосредоточение психической энергии достигает больших объемов. Если она не находит выход, и не срабатывает одна из форм психологической защиты, в том числе и эмоциональное «выгорание», то человек переживает ощущение «загнанности в клетку».

В выраженности симптома «*Тревога и депрессия*» картина однородная в обоих выборках: не сложился симптом у 36,67% работников санатория и такого же

количества врачей скорой помощи. Складывающийся симптом характерен 63,3% работников санатория и врачей скорой помощи. Сложившийся симптом не выявлен.

Тревожно-депрессивная симптоматика возникает в особо осложненных обстоятельствах в профессиональной деятельности, побуждающих к эмоциональному «выгоранию» как средству психологической защиты. Чувство неудовлетворенности деятельностью и собой вызывают сильные энергетические напряжения, которые проявляются различными переживаниями, личностной или ситуативной тревогой, разочарованием в себе, в избранной профессии, в конкретной должности.

Охарактеризуем проявления **фазы резистенции** в изучаемых выборках специалистов. Вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Это естественно: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, чтобы снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Формирование фазы резистенции происходит на фоне следующих явлений:

1. *Симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования*, при котором специалист перестает понимать отличия между двумя принципиально разными явлениями: неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и экономичным проявлением эмоций. Складывающийся симптом характерен для 46,67% работников санатория и 36,67% работников скорой помощи. Сложившийся симптом представлен незначительно – у 3,3% работников санатория и 6,67% работников скорой помощи.

2. При формировании *симптома эмоционально-нравственной дезориентации* у медицинского работника возникает необходимость в самооправдании. Он защищает свою стратегию, не выражая нужного эмоционального отношения к субъекту. При этом звучат суждения: «Это не тот случай, чтобы переживать», «Такие люди не заслуживают доброго отношения», «Таким нельзя сочувствовать», «Почему я должен за всех волноваться?».

Складывающийся симптом характерен для 30% работников санатория и 50% работникам скорой помощи. Сложившийся симптом представлен у 10% работников санатория и 13,3% врачей скорой помощи.

3. *Симптом расширения сферы экономии эмоций*, проявляющийся как форма защиты, применяемая вне профессиональной деятельности – дома или при общении с друзьями или знакомыми. Например, на работе человек до того устает от различных разговоров и контактов, ответов на вопросы, что ему не хочется общаться, даже с близкими. Складывающийся симптом характерен 40% работников санатория и 56,67% работников скорой помощи. Сложившийся симптом представлен у 3,3% работников скорой помощи.

4. *Симптом редукции профессиональных обязанностей*, проявляющийся в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, – пациентов обделяют вниманием. Врач не находит нужным дольше побеседовать с больным, побудить к подробному изложению жалоб. Анамнез получается скудным и недостаточно информативным. Складывающийся симптом характерен 70% работникам санатория и 56,67% работников скорой помощи. Сложившийся симптом в выборке не представлен.

**Фаза истощения** характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности. Опишем проявления симптомов этой фазы в нашей выборке:

1. *Симптом эмоционального дефицита*, возникающий, когда профессионал ощущает, что эмоционально не может помочь субъектам своей профессиональной деятельности: не может войти в их положение, сопереживать и соучаствовать, реагировать на ситуации, которые должны его побуждать и усиливать волевою, интеллектуальную, нравственную отдачу. То, что это синдром эмоционального выгорания, показывает прошлое: раньше у таких ощущений не было, и он переживает их появление. Со временем симптом усиливается и приобретает наиболее осложненную форму: реже возникают положительные эмоции и чаще появляются отрицательные. Грубость, раздражительность, обиды, резкость, капризы дополняют симптом «эмоционального дефицита». Складывающийся симптом характерен 46,67% работникам санатория и 43,33% работникам скорой помощи. Сложившийся симптом выявлен только у 3,33% работника санатория.

2. *Симптом эмоциональной отстраненности*. В случае сформированности данного симптома медицинские работники полностью исключают эмоции из сферы профессиональной деятельности. Их почти ничего не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Причем это не исходный дефект эмоциональной сферы, не признак ригидности, а приобретенная за годы обслуживания людей эмоциональная защита. Человек постепенно учится работать как робот, как бездушный автомат. В других сферах он живет полнокровными эмоциями. Складывающийся симптом характерен 63,33% работников санатория и 56,67% работников скорой помощи. Сложившийся симптом не представлен.

*Симптом личностной отстраненности или деперсонализации* выражается в большом диапазоне поступков и умонастроений специалиста в сфере общения. Для начала, у личности начинает утрачиваться интерес к человеку – субъекту его профессиональной деятельности. Человек воспринимается как неодушевленный предмет, а также как объект для манипуляций. Объект тяготит своими потребностями и проблемами, неприятно его присутствие, сам факт его существования.

Складывающийся симптом характерен 50% работникам санатория и 60% работников скорой помощи. Сложившийся симптом представлен у 3,3% работника санатория.

*Симптом 12 психосоматических и психовегетативных нарушений* возникает на уровне психического и физического самочувствия. Он возникает по условно рефлекторной связи негативного свойства: то, что затрагивает субъектов профессиональной сферы, приводит к нарушениям в психических или соматических состояниях. Иногда мысль о данных субъектах или контакт с ними у человека образует дурные ассоциации, бессонницу, плохое настроение, чувство страха, сосудистые реакции, неприятные ощущения в области сердца, обострение хронических заболеваний [2].

Складывающийся симптом характерен 63,3% работникам санатория и 53,3% работникам скорой помощи. Сложившийся симптом не представлен в общей выборке.

Таким образом, по результатам проведенного анализа мы видим, что в среднем все рассмотренные симптомы эмоционального выгорания в группе медицинских работников находятся в стадии формирования и отражают изменение отношения медицинских работников к пациентам, что может являться тревожным симптомом в прогнозе скорого развития эмоционального выгорания.

Интегральные показатели эмоционального выгорания по трем фазам у медицинских работников санатория и скорой помощи изображены на Гистограмме 2.1.



Рисунок 1 – Интегральные показатели эмоционального выгорания у медицинских работников

Интегральные показатели эмоционального выгорания находятся на среднем уровне. Медицинские работники характеризуются постепенной утратой эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющейся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворенности исполнением работы [29].

Статистическая достоверность отличий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Проанализировав показатели, мы увидели, что достоверных отличий по шкалам методики у сотрудников санатория и работников скорой помощи не выявлено (большое стандартное отклонение, несмотря на разницу в средних значениях, не дает нам возможность говорить о достоверности различий). Вместе с тем, результаты диагностики показали, что медицинским работникам свойственны следующие особенности:

1) Фаза **напряжения** находится в стадии формирования у 56,67% работников санатория и 76,67% работников скорой помощи. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергия эмоций медицинских работников направляется не столько вовне, сколько на себя.

2) Фаза **резистенции** находится в стадии формирования – у 53,3% работников санатория и 73,3% работников скорой помощи. Медицинские работники неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации. Действует принцип «хочу или не хочу». Несколько более высокие результаты у работников скорой помощи.

3) Фаза **истощения** в стадии формирования – у 63,3% работников санатория и 53,3% работников скорой помощи. Для этих медицинских работников могут быть свойственны раздражительность, обиды, резкость, грубость. Несколько более высокие баллы по данной шкале у сотрудников санатория.

Для более полной картины исследования на той же выборке мы использовали методику **К. Маслач и С. Джексона**.

Сравним средние показатели профессионального выгорания в группах сотрудников санатория и работников скорой помощи. Результаты сравнения представлены на Гистограмме 2.

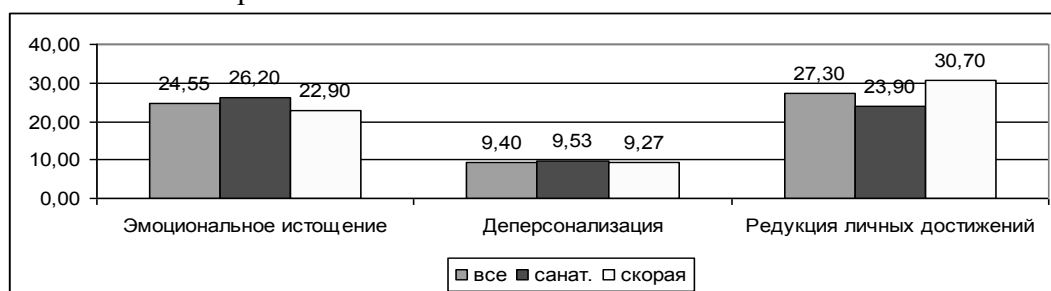


Рисунок 2 – Средние показатели профессионального выгорания у сотрудников санатория и медицинских работников скорой помощи

При исследовании мы выявили, что результаты по методике К. Маслач и С. Джексона указывают на то, что синдром эмоционального выгорания выше у сотрудников санатория, чем у работников скорой помощи. Однако, мы предполагали, что эмоциональное выгорание должно быть выше у работников скорой помощи, так как они испытывают большие психоэмоциональные нагрузки. Проанализировав возможные причины, мы пришли к заключению, что данный факт связан с контингентом отдыхающих в санатории. В момент проведения опроса работников санатория, отдыхающими в большинстве своём были уроженцы Российской Федерации, которые в большей степени, чем белорусы проявляли недисциплинированность в посещении процедур, нежелание следовать распорядку дня (режим приема пищи и отхода ко сну). Это, с нашей точки зрения могло повлиять на результаты исследования.

Получены следующие результаты:

1) Одна треть выборки работников скорой помощи характеризуются сниженным эмоциональным фоном, равнодушием или эмоциональным перенасыщением. Сотрудники санатория чаще испытывают эмоциональное истощение.

2) Медицинские работники скорой помощи характеризуются возникновением деформации в отношениях с другими людьми, но показатели по шкале «Деперсонализация» несколько более высокие так же у сотрудников санатория.

3) Выгорание у медицинских работников скорой помощи проявляется в тенденции негативно оценивать себя, свои профессиональные достижения и успехи, негативизме относительно служебных возможностей, в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, в частности, к пациентам. Об этом свидетельствуют показатели шкалы «Редукция личных достижений».

Применение U-критерия Манна-Уитни показало, что более выраженные показатели у медицинских работников скорой помощи ( $U = 200$ , при  $p = 0,00022$ ). По сравнению с работниками санатория, работники скорой помощи хуже оценивают себя, свои профессиональные достижения и успехи, чаще проявляют негативизм относительно работы и пациентов.

Корреляционный анализ показал наличие корреляций между симптомами выгорания. Исходя из того, что медицинские работники двух групп статистически достоверно не отличаются по показателям выгорания, рассмотрим взаимосвязь симптомов выгорания в общей выборке медицинских работников. В силу того, что проявления симптомов были описаны выше, не будем интерпретировать их проявления во взаимосвязи, а лишь перечислим выявленные связи между отдельными симптомами, указав на характер этой связи. Итак, у медицинских работников связаны между собой следующие симптомы:

1. Место работы - с «редукцией личных достижений» ( $r = 0,48$  при  $p < 0,05$ );
2. «Переживание психотравмирующих обстоятельств» коррелирует с «Тревогой и депрессией» ( $r = - 0,27$ , при  $p < 0,05$ ), «Неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» ( $r = 0,49$ , при  $p < 0,05$ ), «Расширением сферы экономии эмоций» ( $r = 0,27$ , при  $p < 0,05$ ), «Эмоциональным дефицитом» ( $r = 0,50$ , при  $p < 0,05$ ) и «Личностной отстраненностью, деперсонализацией» ( $r = 0,76$ , при  $p < 0,05$ );
3. «Неудовлетворенность собой» коррелирует с «Загнанностью в клетку» ( $r = 0,27$ , при  $p < 0,05$ ) и «Эмоционально-нравственной дезориентацией» ( $r = 0,28$  при  $p < 0,05$ );

4. «Загнанность в клетку» коррелирует с «Эмоционально-нравственной дезориентацией» ( $r = 0,71$ , при  $p < 0,05$ ) и «Расширением сферы экономики эмоций» ( $r = 0,59$ , при  $p < 0,05$ );
5. «Тревога и депрессия» коррелируют с «Неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» ( $r = - 0,33$ , при  $p < 0,05$ ), «Редукцией профессиональных обязанностей» ( $r = 0,82$ , при  $p < 0,05$ ), «Эмоциональным дефицитом» ( $r = - 0,26$ , при  $p < 0,05$ );
6. «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» коррелирует с «Эмоциональным дефицитом» ( $r = 0,96$ , при  $p < 0,05$ ), «Личностной отстраненностью, деперсонализацией» ( $r = 0,45$ , при  $p < 0,05$ ) и «Психосоматическими и психовегетативными нарушениями» ( $r = - 0,30$ , при  $p < 0,05$ ).
7. «Эмоционально-нравственная дезориентация» коррелирует с «Расширением сферы экономики эмоций» ( $r = 0,49$ , при  $p < 0,05$ ).
8. «Редукция профессиональных обязанностей» коррелирует с «Эмоциональной отстраненностью» ( $r = 0,82$ , при  $p < 0,05$ ) и «Психосоматическими и психовегетативными нарушениями» ( $r = 0,76$ , при  $p < 0,05$ ).
9. «Эмоциональный дефицит» коррелирует с «Личностной отстраненностью, деперсонализацией» ( $r = 0,51$ , при  $p < 0,05$ ).
10. «Эмоциональная отстраненность» коррелирует с «Психосоматическими и психовегетативными нарушениями» ( $r = 0,79$ , при  $p < 0,05$ ).

Выявленные корреляции говорят о том, что симптомы эмоционального выгорания находятся в динамической взаимосвязи. Выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение: синдром эмоционального выгорания развивается в процессе профессиональной деятельности медицинских работников и проявляется по-разному у работников санатория и скорой медицинской помощи.

#### Литература

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер 1999. – 105 с.(2)
2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с. (13)
3. Китаев-Смык, Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души // (Фрагмент из подготовленной к печати книги Л.А. Китаева-Смыка «Психология стресса – 2: Психологическая антропология стресса». – 2-е изд., перераб. и доп. // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2007. – № 4. – С. 2 – 21.(14)
4. Робертс, Г.А. Профилактика выгорания / Г.А. Робертс // Обзор современной психиатрии. – 1998. – №1. – С. 39-46.(25)
5. Сандомирский, М.Е. Выгорание – профессиональная болезнь фармацевта? / М.Е. Сандомирский // Вести про. – 2004, ноябрь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://marks.on.ufanet.ru/PSY/RE3PRO1.HTM>. (27)
6. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57 – 63.

#### Л.В. ПАВЛОВА

Национальный центр законодательства и правовых исследований  
г. Минск, Республика Беларусь

### **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК НЕОЧЕВИДНОЕ ПРЕПЯТСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

Профессиональное становление специалиста предполагает собой непрерывный процесс пополнения (обогащения, расширения) специальных знаний,



совершенствования соответствующих умений и навыков с целью эффективного выполнения профессиональной деятельности. Немаловажно в данном случае уделять должное внимание повышению эмоционального интеллекта, под которым понимается способность адаптироваться в окружающей среде, настраиваться на продуктивные коммуникации и не поддаваться стрессу [1, с. 18]. Непроработанные факторы стрессоустойчивости у специалистов, занятых в сфере деятельности «человек-человек» (врачи, сотрудники правоохранительных органов и служб спасения, работники сферы социального обслуживания), увеличивают риск эмоционального выгорания. Характерным для данных профессий является асимметрия ответственности за состояние, характер взаимодействия и его результаты для обеих сторон, так как ответственность в большей степени возложена на «помогающее» лицо.

В литературе существует несколько определений эмоционального выгорания. Наиболее удачным мы считаем понимание эмоционального выгорания как вырабатываемого личностью в процессе трудовой деятельности механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетика) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [2]. Проявляется данный синдром под воздействием хронического стресса на работе постепенной утратой эмоциональной, когнитивной и физической энергии, нарастающим безразличием к своим обязанностям, негативизмом по отношению к кругу лиц, с которыми приходится общаться в виду осуществляемой деятельности, ощущением собственной профессиональной несостоятельности, неудовлетворенности работой.

Предпосылками возникновения и развития «выгорания», являющегося стереотипом эмоционально восприятия действительности, служит ряд внешних и внутренних факторов. Опираясь на исследование В.В. Бойко «Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других» [2], перечислим внешние (организационные) и внутренние (личностные) факторы, способствующие эмоциональному выгоранию на примере сотрудников правоохранительных органов. Данная категория специалистов выбрана в виду специфики осуществляемой деятельности – сложности условий ее реализации, психофизиологических перегрузок, что способно оказать отрицательное влияние на поступки, предпочтения, стиль коммуникаций, поведение в целом на службе и в быту.

К внешним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, относятся: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, наличие властных полномочий и повышенная единоличная ответственность за исполняемые функции, недопустимость процессуальной ошибки, сжатые сроки выполнения заданий, дестабилизирующая организация рабочей среды, неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, необходимость быстрой адаптации к новым людям и меняющимся ситуациям.

Внутренние факторы, провоцирующие «выгорание»: склонность к эмоциональной ригидности, повышенное чувство ответственности, высокие требования к постоянному саморазвитию и повышению профессиональной компетентности, личная вовлеченность в ситуацию, нравственные дефекты и дезориентация личности.

Если по поводу указанных факторов, обуславливающих эмоциональное выгорание, мнения многих исследователей совпадают, то применительно к вопросам должного личного восприятия и значения «выгорания» однозначная позиция среди исследователей отсутствует. Мы принимаем точку зрения авторов, которые указывают, что специалисты, подверженные выгоранию, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя с коллегами, находящимися под воздействием такого

же стресса, они оказывают отрицательное влияние на работу организации (снижение вовлеченности сотрудников в работу, падение инициативы, как следствие – непостоянство штатного персонала). Вместе с тем, полагаем возможным согласиться с учеными, указывающими на положительную функцию «выгорания». Д.Г. Трунов рассматривает симптомы «выгорания» как сигналы, идущие из «внутренней сферы» в сферу сознания. [3, с. 84–89]. Действительно, осознавая внутренне напряжение, вызываемое коммуникациями в ходе профессиональной деятельности, можно своевременно принять соответствующие профилактические и коррекционные меры и эффективно продолжать профессиональную деятельность.

Спорным является и вопрос о соотношении эмоционального выгорания и профессиональной деформации. Так, в одних случаях эмоциональное выгорание связывают с профессиональной деформацией личности, рассматривая в одних случаях как начальный и базовый этап данной деформации, а в других случаях – как форму профессиональной деформации личности [4, с. 162].

Однозначное решение данного вопроса представляется проблематичным. Можно допустить сочетание некоторых положений, так как необходимо учитывать, что эмоциональное выгорание это динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий, аналогично общему адаптационному синдрому, три стадии:

- 1) реакция тревоги, нервного напряжения (мобилизация адаптационных возможностей – возможности эти ограничены);
- 2) стадия сопротивляемости (резистенции);
- 3) стадия истощения.

Развитию «выгорания» предшествует период повышенной активности, когда специалист полностью поглощен работой, отказывается от дополнительных интересов и потребностей, не связанных с профессиональной деятельностью, зачастую вопреки собственным личным нуждам [5, с. 85–95]. Однако с течением времени, при отсутствии адекватных способов реагирования на проявляющиеся внешние и внутренние факторы, эмоциональное выгорание дает о себе знать.

Осознать первую стадию происходящего эмоционального выгорания зачастую сложно, так как сбои в надлежащем выполнении действий (например, касательно тактичных и вежливых деловых коммуникаций) специалист склонен объяснять хронической повышенной психоэмоциональной атмосферой, дестабилизирующей обстановкой, что на самом деле является понижением профессиональной активности и выступает в качестве запускающего механизма выгорания.

На второй стадии «выгорания» наблюдается уменьшение интереса к работе, к новым теориям и идеям, к альтернативным подходам в решении проблем, снижение потребности в общении в целом, обесценивание результатов деятельности, опоздания, злоупотребление рабочими перерывами, повышенная раздражительность, цинизм. Исследованиями установлено, что перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень эмоционального выгорания, но все это носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через три недели [6, с. 90–101].

Третья стадия – собственно «выгорание». Характеризуется истощением – чувством перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов. Ощущается полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, постоянная усталость, непринятие информации, пассивность, депрессия, оправдание возникновения зависимостей от алкоголя, лекарств; работа выполняется формально. На данном этапе самовосстановление не срабатывает, и как возможное следствие – проявление соматических симптомов (психофизиологический уровень).

В случае, если профессиональная деятельность вызывает проявления, характерные для «выгорания», особенно такой его стадии как истощение, то для реабилитации специалисту показано целенаправленное обращение за психологической помощью, так как необходима специальная работа по отреагированию травматического опыта и возрождению эмоций и чувств. При оказании психологической помощи могут быть использованы как индивидуальные, так и групповые (социально-психологические тренинги, психодрама, телесная терапия) методы психотерапии, задействованы мероприятия информационно-профилактической, установочно-мотивационной, коррекционной направленности.

Проводимыми мероприятиями должен быть выработан адекватный ответ на возникающие чувства гнева, фрустрации, неуверенности, цинизма, подразумевающий интеллектуальное самоисследование своих психологических состояний (рефлексия), совершенствование своих навыков в контроле эмоций, личная зрелость индивида. Под последним положением понимается способность брать на себя и разделять с иными лицами ответственность, принимать решения и делать выбор, умение строить гармоничные отношения с другими людьми, открытость изменениям и принятие своего и чужого опыта во всем его разнообразии. То есть, все то негативное, что вторгается в профессиональную сферу, должно стать стимулом для личностного, творческого и интеллектуального роста, способствовать саморазвитию. Данное положение согласуется с высказыванием М.М. Рубинштейна о том, что специалист «должен продвигаться вперед сам, чтобы выжить и не деградировать как личность. Только эмоционально зрелая личность в состоянии справиться со всеми трудностями профессии...» [7, с. 45].

С учетом изложенного должна строиться базовая психологическая подготовка будущих специалистов. Имеется в виду не только и не столько теоретическое обучение основам психологии, сколько практическое обучение, направленное на формирование мотивации к самопознанию и саморазвитию, определению жизненных ценностей, приоритетов, выработку профессиональной концепции и осознание границ профессиональной жизни, способности самовыражения вне рабочей сферы, формированию коммуникативных умений и навыков продуктивного взаимодействия, толерантности, эмпатийности, контроль эмоций и развитие стрессоустойчивости посредством проигрывания конкретных ситуаций применительно к определенной профессиональной сфере деятельности.

#### Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2008. – 478 с.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко // Научный интернет-портал студентов, аспирантов и преподавателей разных ВУЗов России, Украины, стран ближнего и дальнего зарубежья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/119866>. – Дата доступа: 10.09.2011.
3. Трунов, Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме / Д.Г. Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8.
4. Дубов, Г.В. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов: учебное пособие / Г.В. Дубов, А.В. Опалев. – М., 1998. – 365 с.
5. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3 – С. 85–95.
6. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1.
7. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.М. Рубинштейн [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

**С.И. БАБАТИНА**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Одним из основных компонентов развития личности в онтогенезе ученые определяют временной фактор. При этом само время выступает как системообразующий фактор целостного психического склада личности, который представлен в динамике всех подструктур и компонентов личности, регуляции самосознания.

Временная перспектива, как понимание событий прошлого и будущего, формируется на протяжении всего детства и, главным образом, через усвоение общекультурных, социальных норм, через интериоризацию ценностных установок родителей, их ожиданий в отношении ребенка, через развитие мотивации (Д. Элькин, К. Левин, Н. Толстых и др.). Сформировавшись таким образом временная перспектива приобретает собственную побудительную силу, оказывает мощное влияние на развитие личности человека.

Жизнь человека разворачивается во времени, однако само время становится личностным достоянием на протяжении жизни. Актуализация феномена психологического времени во всей его полноте начинается лишь в подростковом возрасте с появлением первого временного образования «чувство взрослости». В детстве прошлое и будущее существуют будто бы вне сознания ребенка. Он осознанно живет в настоящем, а прошлое является пока достоянием родителей, а не его собственным. Однако прошедшие события менее отдаленные от «Я» ребенка, чем те, которые состоятся. Будущее бесконечно далеко, оно принадлежит ребенку лишь формально и лишь в подростковом возрасте будущее приобретает свою значимость. Основной потребностью подростка становится подтверждение собственной взрослости, в крайнем случае, приобретение ее атрибутов. Идет усиленная проекция в будущее и впервые подросток начинает осознавать триединство модусов времени. В отличие от подростков и их направленности в будущее особую значимость в юношеском возрасте приобретает настоящее, однако сохраняется потребность обращаться к будущему, что становится особой формой жизни в настоящем и определяет формы активности молодых людей в будущем.

Все развитие психики человека осуществляется и регулируется во времени, поэтому психологи постепенно стали определять периоды, этапы, события, поворотные пункты развития личности в темпоральном измерении. Появилось понятие жизненного пути, или индивидуальной истории (по аналогии с общественной), развитие психики определяется как протяженное, удлиненное, такое, что меняется во времени, и включает прошлое, настоящее и будущее [1, с. 127].

Согласно положениям советской деятельностной психологии человек объективно осваивает временные соотношения в практической деятельности, субъективно в познании, где формируется и поэтапно развивается индивидуальная концепция времени, которая объединяет в целое представление о прошлом, настоящем и будущем, об отношениях продолжительности и последовательности событий жизни [25, с.78]. В работах С. Рубинштейна и Б. Ананьева эти методологические принципы

нашли развитие, вследствие чего проблема психологического времени получила теоретическое обоснование.

Ученые Б. Ананьев, И. Бех, Л. Выготский, С. Максименко, С. Рубинштейн поставили вопрос о том, что психология личности должна исследоваться в единстве ее структуры и динамики, сквозь призму пространственно-временной картины человеческой жизни в ее объективном содержании и субъективных проявлениях, подчинена определенным онтогенетическим закономерностям. Индивидуальные особенности психики каждого человека определяются пространственно-временной организацией функционирования его мозга, особенностями индивидуального восприятия пространства и времени (настоящего, прошлого, будущего). Время, отмечают ученые, является мерой человеческой жизни.

Б. Ананьев в своих трудах отмечал, что история личности и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве жизни и времени онтогенеза и в известной мере им определяется, лучше это положение можно проследить, анализируя возрастную периодизацию развития человека и закономерности психического развития личности [2, с. 162]. На протяжении развития отечественной психологии ученый первым предложил анализировать возрастное индивидуально-психическое развитие человека во временном аспекте, в котором возраст является интегральной характеристикой развивающегося организма.

Л. Выготским [12] впервые затронута проблема психологического времени личности, наполненности его личностными новообразованиями. Год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве, юности и т.д. С возрастом темп психического развития замедляется.

Последователи ученого Л. Божович, Д. Эльконин, А. Леонтьев обратились к более детальному рассмотрению предложенной периодизации детского развития. Д. Эльконин, А. Леонтьев предположили, что развитие в онтогенезе, выделение временных периодов их метрической длительности и содержательной наполненности необходимо проводить по критерию деятельности и смены типов деятельности в каждый период развития. Деятельность подчиняется соответствующей возрасту временной последовательности. Периодизация психического развития по Д. Эльконину раскрывает не только метрические характеристики временной периодизации, но и топологические свойства – однонаправленность, одномерность, необратимость развития. Именно эти особенности времени представлены в процессе становления личности в раннем онтогенезе [4].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в психологической науке более детального рассмотрения требуют темпоральные характеристики и их формирование в течение онтогенеза. Темпоральные характеристики личности имеют свою динамику развития. В разных возрастных периодах не существует отдельно выделенных качеств темпоральности. Способность личности к формированию представлений о линейном времени с определением в нем событий прошлого, настоящего и будущего развивается в ходе усвоения общественно-исторического опыта и накопления собственного опыта во взаимодействии с окружающей действительностью. Рассмотрим как происходит указанный процесс в онтогенезе, следуя отечественной возрастной периодизации психического развития человека.

Теоретические и экспериментальные исследования показывают, что личность переживает время как нечто живое, конкретное, связанное с определенными важными событиями и мотивами, но значимость различных проекций времени – прошлого, настоящего и будущего – неодинакова для людей разных возрастов. Время является тем базисом, той универсальной категорией, по которой ребенок познает окружающий

мир и окружающих ее людей. В детстве время сознательно не воспринимается и не переживается. Находясь в фазе новорожденности (один-два месяца), младенец ориентируется посредством изменения, чередования биологических ритмов своей жизни (время сна, бодрствования, кормления, прогулки и т.д.). На этой стадии у ребенка вырабатывается определенный жизненный ритм, который регулируется социальной средой.

С точки зрения исследований известного физиолога И. Сеченова [31], ориентация во времени у младенца не выходит за пределы настоящего времени, более того, ученый отмечает, что младенец живет исключительно актуальной настоящей минутой. Для того, чтобы возникло осознанное представление о времени, нужна память (можно сказать, что память это и есть время). А память возможна лишь при осознании целостности объекта, отделении себя от объектов внешнего мира. Этот процесс происходит во взаимодействии с матерью (сначала опираясь на опыт эмоциональной памяти), образ которой является первым целостным образом в памяти ребенка. Этому же мнению придерживается группа ученых [11; 17; 22; 24; 27; 35], которые рассматривают ориентацию во времени младенца как такую, что полностью подчинена индивидуальному ритму и механическому отсчету продолжительности на протяжении всего периода раннего детства.

Учеными в области возрастной психологии отмечается, что в дошкольном возрасте (3-6 лет) происходит постепенное развитие основных видов чувствительности, усвоение представлений о свойствах и связи предметов и явлений, а именно пространства и времени, целого и части и т.п. Ориентация во времени вызывает у дошкольника больше трудностей, чем ориентировка в пространстве, так как со временем невозможно осуществлять действия, любые действия происходят во времени, а не со временем. Формирование представлений о времени связаны с усвоением его конкретных параметров (час, минута, секунда). Суждения ребенка младшего школьного возраста о своем прошлом, настоящем и будущем еще достаточно примитивны. Обычно ребенок этого возраста живет «здесь и сейчас», то есть он более сосредоточен на настоящем, но в указанном возрасте постепенно начинает развиваться ориентация во временной перспективе, что означает взгляд и на недалекое будущее. О важности формирования у дошкольников представлений о времени отмечает в своих исследованиях учёная Т. Рихтерман, которая отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста при отсутствии систематической работы по ознакомлению со временем и способами его измерения складываются очень отрывочные, неточные представления о календарном времени. Осознание временных отношений и характер использования детьми временных мер во многом случайны, ибо зависят от того, каким конкретным содержанием наполняется каждый из временных эталонов. В старшем дошкольном возрасте развивается познавательный интерес к различным параметрам времени, который является сильнейшим мотивом обучения. В 5-7 лет ребенка интересуют длительность того или иного явления, количественная характеристика меры времени, приборы измерения времени [26]. Изменение интересов и стремлений в дошкольном возрасте обусловлено изменением ведущей деятельности с сюжетно-ролевой игры на учебную деятельность. Таким образом, мы видим, что процесс формирования представлений о времени начинается с раннего возраста на основе опыта ребенка, является опосредованным культурой и средой, в которой он растет, и довольно длительным во времени.

Ряд авторов [8; 9; 10; 28; 29] отмечают, что у детей младшего школьного возраста (7 - 10 (11) лет) постепенно возникает потребность ориентироваться в физическом времени, связанная с началом периода обучения в школе. Младшему

школьнику нужно научиться рассчитывать свое время на отдых и подготовку уроков, соблюдать режим дня и т.д. Детям этого возраста необходимо знать, который час, сколько времени им осталось на выполнение уроков. Вначале им трудно воспринимать время, потраченное на отдых, и поэтому они нуждаются в помощи взрослых в приобретении умений распределения и восприятия времени. Ученые З. Киреева [17], В. Мухина [23], Л. Самошкина [29] и др. отмечают, что дети в возрасте 6 - 7 (8) лет в своей речи используют почти все известные единицы физического и календарного времени: секунда, минута, час, день, ночь, месяц, год, но при этом они не полностью представляют реальную продолжительность каждого отдельного интервала.

Согласно существующим представлениям ученых, в процессе онтогенеза у человека формируется субъективный временной эталон, который является обобщенным отражением условных рефлексов на время во второй сигнальной системе. Субъективный временной эталон, сформированный в процессе онтогенеза, является величиной динамической, границы которого индивидуальны, являются устойчивой характеристикой личности, определяют адекватность осознания и отображения времени.

Итак основными факторами, на основе которых формируется представление о времени и чувство времени в дошкольном и младшем школьном возрасте являются: представление об основных временных стандартах и их реальной продолжительности, навыки пользования приборами измерения времени, оценка определенных промежутков времени без часов и т.п. Указанные составляющие необходимы для выработки навыков ориентации во времени на протяжении следующих стадий развития ребенка.

Дальнейшее развитие процесса ориентации во времени и организации деятельности в нем приобретает в подростковом возрасте (10-11 (15) лет), он является переходным в развитии и отражает изменения как в личностной, так и в общественной жизни подростка. Основными новообразованиями этого возраста принято считать возникновение чувства взрослости, новых интересов, развитие самосознания, формирование временной перспективы и т.д.

Стремление стать взрослым связано с ведущей потребностью в самостоятельности и независимости. Подросток ставит перед собой отдаленные цели, формирует первые жизненные планы (выбор профессии, идеалы, нравственные убеждения). В подростковом возрасте существенные изменения приобретают социально-психологические и пространственно-временные отношения. Подросток впервые начинает выделять будущее как психологическую детерминанту развития, происходят изменения в масштабе временной перспективы (вместо дней, недель, месяцев теперь годы) и в структуризации временной перспективы (дифференциация будущих реальных и идеальных целей), то есть подросток начинает формировать жизненный план, который составляет не только идеальные цели и ценности, но и способы их достижения. Л. Божович [3, с. 239] в исследованиях раннего онтогенеза отмечает, что подросток в отличие от младшего школьника направлен в будущее, хотя это будущее в его представлении является достаточно туманным.

Переходный критический период у подростка завершается возникновением особого новообразования, которое принято обозначать термином «самоопределение», что определяет необходимость объединить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о самом себе, тем самым определить собственное существование в нем. По мнению Л. Божович, потребность старшеклассников не только в личностном, но и в профессиональном самоопределении становится основным условием их дальнейшего развития.

Начало юношеского возраста связано с изменением внутренней позиции юноши: возникает проблема выбора профессии, жизненного пути, самоопределение, приобретение идентичности как осознание юношей идентичности, осознать свое место в обществе, понять себя и свои возможности. Идентичность, по Э. Эриксону [28], обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего индивида, а также осознание единства и целостности своего бытия. Процесс самоопределения происходит в период ранней юности (15-17 лет) в условиях быстрого окончания школы, связанного с необходимостью так или иначе решить проблему своего будущего. Учеными психолого-педагогического направления доказано, что процесс самоопределения в основном не заканчивается к моменту окончания школы. Активное осознание собственного жизненного пути личности приходится на юношеский возраст.

Важной особенностью психического развития личности в раннем юношеском возрасте является становление самосознания, которое происходит как открытие учеником своего неповторимого внутреннего мира, индивидуальности своей личности. В юношеском возрасте впервые в самосознание осознанно входит фактор времени, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, потом продолжается и во взрослом, и в пожилом возрасте. Развитие временных представлений связано с умственным развитием и изменением общей жизненной перспективы. Если ребенок живет преимущественно настоящим, то юноша – будущим. Подростки еще воспринимают время дискретно, оно ограничено для них непосредственно прошлым и настоящим, а будущее кажется буквальным, непосредственным продолжением настоящего. В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении поставленных целей. Исследуя временной аспект развития самосознания, А. Болотова отмечает, что сфера самосознания непрерывно расширяется во времени, благодаря осмыслению прошлого и планированию будущего. Самосознание во временном плане – это сложное образование, которое не фиксирует личность в статическом состоянии, а отражает процесс развития, индивидуализировано развернутый во времени. Развитие самосознания происходит в процессе саморегуляции и самосовершенствования личности через изменение себя и своей жизни во времени [5]. Осознание необратимости времени, конечности своего существования, заставляет молодого человека серьезно задумываться над смыслом жизни, своими перспективами, будущим, личными жизненными целями, жизненным путем. Постепенно из мечты, для которой все возможно, и идеала как абстрактного, часто недостижимого образца начинают вырисовываться более или менее реалистичные планы действительности, между которыми молодому человеку придется выбирать. Жизненный план охватывает всю сферу самоопределения старшеклассников. Речь идет о стиле жизни, уровне притязаний, выборе профессии и поиске своего места в жизни. Осознание течения времени побуждает юную личность к самооценке, пересмотру усвоенных в детстве ценностей, осмыслению жизненных противоречий, кризисов и успехов собственного развития [28].

Однако, как отмечает В. Ковалев, необходимо иметь в виду, что одного осознания течения времени недостаточно. В юности берет начало индивидуальный способ организации времени жизни – способ практического волевого действия на объективные условия и обстоятельства своей жизни и деятельности. Эти жизненные условия и обстоятельства иногда равнодушны, а иногда противостоят направлением и



идеалам личности, поэтому их освоение является не приспособлением, а скорее всего преодолением и борьбой. Поэтому стремление к регуляции жизненного времени может потребовать большого напряжения всех душевных и физических сил человека [20].

В раннем юношеском возрасте прошлое (детство) и будущее (взрослость) еще не пересекаются в настоящем, подвергая чувство непрерывности своего «Я», преемственности во времени (самоидентичности). Одной из характеристик личностного времени, отмечают В. Ковалев, И. Спиридонова, Л. Чаговец является сквозное видение человеком с позиции настоящего, своего прошлого и будущего, то есть индивидуальная временная транспектива – форма временной интеграции психики человека, которая проявляется в соотношении в сознании прошлого, будущего и настоящего временных этапов человеческой жизни. Л. Бороздина в исследовании возрастных изменений транспективы субъекта отмечает, что основным организатором человеческого существования есть время. Любой психологический процесс является динамичным и таким, что развивается во времени. «Прошлое и будущее – два аспекта поведения. Будущее детерминируется настоящим, настоящее контролируется прошлым, но прошлое создает то, что будущее накладывает свои ценности в настоящее время». Любое событие жизни локализовано во времени и имеет временную протяженность [6].

Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности. Однако до тех пор, пока это «предполагаемое» самоопределение не проверено практикой, его нельзя считать длительным и окончательным. Отсюда – второй возрастной период от 18 до 22-23 лет, его можно условно назвать поздней юностью или началом взрослости [8; 28; 33; и др.].

В период зрелой юности завершаются процессы биологического созревания, одной из важнейших потребностей становится интеллектуальное развитие, дифференциация умственных способностей и интересов, без которых затруднен выбор профессии, развитие интегративных механизмов самосознания, становление мировоззрения, жизненной позиции и т.д. В указанный период происходит существенная перестройка личности, обусловленная изменениями социальной ситуации развития. Эти изменения чаще всего связаны с поступлением в вуз, началом трудовой деятельности. Выбор профессии и обучение в высшей школе свидетельствуют о профессиональном самоопределении человека [13; 28; 29]. Этому возрасту в значительной мере присущи рефлексия и самоанализ, причем молодым людям трудно совместить ближнюю и дальнюю перспективу жизни. Их захватывают далекие перспективы, глобальные цели, появляются как результат расширения временной перспективы в юношестве, а текущая жизнь кажется «прелюдией», «увертюрой» к жизни.

Исследователи Л. Коул и Дж. Холл [21] в своей известной работе «Психология юности» отмечают, что прежде чем попасть в «рай взрослого бытия» представители юности должны решить некоторые проблемы возраста, состоящие в завершении эмоциональной зрелости; общей социальной зрелости; эмансипации от дома; интеллектуальной зрелости; самостоятельном выборе профессии; приобретении навыков организации времени и т.п. Достижение взрослого бытия является конечной целью юности.

Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, осознанием собственной значимости. Проблему формирования жизненной позиции личности в различных аспектах исследовали такие известные ученые как, К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Э. Берн, Л. Божович, М. Кузнецов, В. Панок, С. Рубинштейн, Ю. Швалб и др. Жизненная позиция глубоко пристрастная и

выстраданная самим субъектом. Она одновременно продукт и причина отношений между людьми. Жизненная позиция закреплена в личностных ценностях осознанных и принятых человеком общих смыслах ее жизни. Указанные процессы являются неотъемлемой составляющей при формировании мировоззрения как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия, как жизненная философия человека, сумма и итог его знаний. Но мировоззрение – это не только система знаний и опыта, но и система переживаний и убеждений, которые сопровождаются чувством их истинности, правильности именно на протяжении юношеского возраста. Мировоззрение необходимо для жизненной ориентации личности, для определения своего места и роли в общественном развитии, и только тогда оно является полноценным, когда молодая личность направляет свою жизнь по определенным идеалами, когда жизненные принципы являются регуляторами поведения в обществе, семье и работе [20]. Сформированное в юности мировоззрение становится определяющим фактором всего дальнейшего развития личности.

Период взрослости – это самый длительный период жизни человека, в котором как правило выделяют три стадии или субпериода (ранний взрослый возраст 22-40 лет, средний взрослый период 40-60; поздний взрослый период 60 лет и т.д.). Относительно взрослого человека чаще используют понятие «возрастных часов», под которым принято понимать индивидуальный временной график жизни, используемый в качестве критерия развития во взрослости.

Во взрослом возрасте человек пересматривает свои цели, задумывается, насколько реализованы поставленные перед собой задачи, часто по-новому начинает видеть свою работу, понимая, что профессиональный выбор уже сделан. Внутреннее ощущение возраста связано с субъективным переживанием времени. Человек, который считает время безвозвратно потерянным, воспринимает себя моложе, чем он есть на самом деле, его психологический возраст меньше реального [15].

В результате сравнительного анализа временных отношений личности на разных этапах жизненного пути был обнаружен своеобразный цикл, характеризующий особенности развития временных представлений в онтогенезе, умений восприятия и ориентации личности во времени: первичное отсутствие действенного контроля над временем в детстве меняется овладением временной перспективой в зрелом возрасте и снова меняется в старости осознанием того, что время не принадлежит человеку [14; 17; 36; и др.]. В целом с возрастом, и особенно старением, человек все глубже и острее переживает течение времени, и проблема быстротечности времени приобретает большее значение.

3. Киреева, исследуя семантическое пространство понятия «время», эмпирически доказала, что в обобщенных смысловых образованиях время как реальность в зависимости от возраста воспринимается различным образом. В 10-12 лет: «я расту», у 13-15 лет: «я взрослею», у 16 лет: «время – моя жизнь», у 18-25 лет: «время мои драгоценные годы», у 26-40 лет: «время – моя жизнь, и оно летит все быстрее», у 41-55 лет: «время - миг», у 55-65 лет: «я взрослею» и «для меня», а в исследуемых старше 65 лет: «я старею» [18, с. 22]. С исследований ученой можно утверждать, что именно в юношеском возрасте время для личности является смыслом и ценностной категорией жизни. Следовательно, именно этот период является сензитивным для формирования умений рациональной организации жизни во времени и развития темпоральных характеристик личности.

Из сказанного выше можно утверждать, что временные характеристики развития следует исследовать именно в юношеском возрасте, студенческом периоде жизни как наиболее насыщенном темпоральными характеристиками. Временной фактор является

важной составляющей в процессе развития личности на всех этапах онтогенеза. Субъективное время личности является регулятором самосознания под действием которого вырабатывается стиль поведения на весь период жизни. Способ организации времени жизни зависит от возраста и развития индивидуальных свойств человека.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : моногр. К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299, [2] с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : моногр. / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд., стереотип. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович. – М. ; Воронеж, 1995. – 352 с.
4. Болотова А. К. Психология организации времени : учеб. пособие для вузов / А. К. Болотова. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
5. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 116-126.
6. Бороздина Л. В. Возрастные изменения транспективы субъекта / Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова // Психологический журнал. – Т.19. – 1998. – №3. – С.34-48.
7. Будьянский Н. Ф. Влияние фактора мотивации на восприятие времени в деятельности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / Н. Ф. Будьянский. – Киев, 1984 – 17 с.
8. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К. : ЦУЛ, 2012. – 384 с.
9. Волков Б. С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч.1 : От рождения до поступления в школу : учеб. пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова ; под ред. Б. С. Волкова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
10. Волков Б. С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч.2 : От младшего школьного возраста до юношества : учеб. пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова ; под ред. Б. С. Волкова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671, [1] с.
12. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. – (Сер. «Мир психологии»)
13. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.19–27.
14. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М. : Смысл, 2008. – 267с.
15. Головаха Е. Психологическое время: удивительные свойства сжиматься и прерываться / Е. Головаха, А. Кроник // Знание – сила. – 1983. – №11. – С.19-21.
16. Дьяконов Г. В. «Психологическое время» в педагогике А.С.Макаренко / Г. В. Дьяконов // Психология личности и время жизни человека: сб. науч. докл. по материалам Всесоюзн. науч. конф. – Ч.II. – Черновцы, 1991. –С.81-83.
17. Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированное временем : моногр. / З. А. Киреева. – О., 2010. – 380с.
18. Кіреєва З. О. Розвиток уявлень і понять про час у свідомості дітей та юнацтва : автореф. дис. на здбуття наук. ступеню канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / З. О. Кіреєва – Одеса, 1999. – 20 с.
19. Ковалев В. И. Личностное время как предмет психологического исследования / В. И. Ковалев // Психология личности и время: сб. науч. докл. по материалам Всесоюзн. науч. конф. – Черновцы, 1991. – Ч.І. – С.4-8.
20. Ковалев В. Н. Психологические особенности организации времени жизни: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология»/ В. Н. Ковалев. – Москва, 1979. – 25 с.
21. Коул Л. Психология юности / Л. Коул, Дж. Холл. – СПб. : Питер. – 2000. – 547 с.
22. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 456 с.

23. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Наливайко Татьяна Викторовна. – Челябинск, 2006. – 175 с.
24. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.
25. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : моногр. / В. Г. Панок, Г. В. Рудь.– К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
26. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 48с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т.1. : учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
28. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко.– К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
29. Самошкіна Л. М. Вікова психологія : навч. наоч. посіб. з мультимедійним курсом / Л. М. Самошкіна ; під ред. Е. Л. Носенко.– Д. : Вид-во ДНУ, 2006. – 248с.
30. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. –М. : Аспект Пресс, 2005. – 460с.
31. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга (Попытка ввести физиологические основы в психические процессы) / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1952. – 231 с.
32. Спиридонова И. А. Временная транспектива субъекта : влияние возраста и раннего предметного обучения : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / И. А. Спиридонова – Москва, 2002. – 22 с.
33. Столяренко Л. Д. Психология : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 448 с.
34. Цуканов Б. И. Время в психике человека : моногр. / Б. И. Цуканов. –О. : Астропринт, 2000. – 220 с.
35. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для вузов / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 141 с.
36. Kastenbaum R. On the meaning of time in later life / R. Kastenbaum. – J. Genet. Psychol.– 1966, N. 1, P. 9–25.

**Л.В. МАРИЩУК, Т.И. ЮХНОВЕЦ**

**РГСУ (филиал в г.Минске)  
БГПУ им.Максима Танка  
г. Минск, РБ**

### **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – КОМПОНЕНТ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Б.Г.Ананьев [1], рассматривая субъектность как макрохарактеристику личности, полагал, что она строится одновременно по субординационному и координационному принципам. Первостепенное значение он придавал ценностно-смысловому компоненту – нравственным убеждениям, с которыми соотносится ответственность.

Одним из первых об «ответственности» как «нравственном чувстве» писал А.Ф.Лазурский (Классификация личностей, приложение 2), чувство ответственности характерно для лиц, относящихся к «высшему уровню». Среди них (О.Кромвель, Ришелье, А.И.Герцен, Наполеон, Бисмарк, Ф.Демидов) [2] вряд ли можно найти хотя бы одного из них, не являвшегося субъектом собственной деятельности. Слово субъектность в книге А.Ф.Лазурского не встречается, эта номинация качества личности появилась позже, у Б.Г.Ананьева. Не станем, однако забывать, о том, что Б.Г.Ананьев принадлежал к той же школе В.М.Бехтерева, что и А.Ф.Лазурский. Связь ответственности и субъектности теоретические показана ими, наши эмпирические данные будут представлены ниже.

Если проанализировать этимологию слова «ответственность» в ряде европейских языков – responsibility (англ.), responsabilit  (итал.), responsabilidad (исп.),

responsabilidade (португ.), responsabilité (франц.), производных от латинского – respondeo, spondi, sponsum, ere – отвечать, в основе которого лежит – spondeo, spondi, sponsum, ere – торжественно обязаться, клятвенно обещать. Клятву нарушить нельзя, отсюда и значимость ответственности личности перед обществом и самой собой. В этимологических словарях русского языка слово «ответственность» отсутствует, но по логике вещей в основе его лежит существительное «ответ», так же, как в языках иностранных. Одна из его дефиниций – «ответственность за совершённые действия, поступки» [2, с.740]. Слово «ответственность» дефинируется как «положение, при котором лицо, выполняющее какую-либо работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущие возникнуть последствия в исходе порученного дела, выполнение каких-либо обязанностей, обязательств» [3, с.903], «необходимость давать отчет в своих действиях поступках» [2, с.740].

Субъектность личности проявляется в самостоятельном и осознанном построении перспективы собственного развития в избранной сфере деятельности и жизни в целом, адекватной рефлексии «образовательного маршрута» [1], принятии на себя ответственности за его результат. Субъектность обеспечивает личности успешность принятия решений, выбор оптимальных форм поведения, самостоятельное функционирование в постоянно меняющихся социальных условиях.

Рассмотрим субъектность с точки зрения системного подхода, что позволит наметить пути ее формирования.

Система субъектности как проявление профессионального самосознания личности состоит из 3 взаимосвязанных и активно влияющих друг на друга компонентов:

- гностического;
- эмоционального;
- поведенческого.

Функциональным содержанием первого из них является самопознание, обеспечивающее самопонимание, второго – самоотношение (самооценка), обеспечивающая самопринятие, третьего – способность к саморегуляции, фасилитирующая взаимодействие с другими людьми.

Первые два компонента структурно рядоположены, третий зависит от уровня развития каждого из них и, одновременно, выступает в качестве их регулятора.

В качестве системообразующего фактора выступит ответственность, прямой связи – процесс формирования, обратной связи – результат – уровень сформированности субъектности личности.

Учитывая интегрирующую функцию системообразующего фактора, рассмотрим ответственность как микросистему, в системе субъектности личности, в ней также можно выделить 3 компонента: нравственный, направленности и коммуникативный. Функциональному содержанию каждого из компонентов системы ответственности соответствуют три сферы духовных ценностей – добро, истина, общение, объединенные системообразующим фактором – самопреобразованием. Механизмом обратной связи в этой микросистеме станет уровень достижения поставленной цели. Рядоположены в ней компоненты направленности и коммуникативный. Компонент направленности, понимаемой как доминирующая система мотивационных образований, становящаяся вектором поведения, связан с чувством долга, стремлением достичь истины, либо эгоистическими побуждениями – в этом случае истина недостижима. Коммуникативный компонент рассматривается как способность вступать в межличностное общение, определяемая индивидуально-психологическими, в том числе и типологическими, чертами личности и сформированными умениями речевой

деятельности, понимаемыми как осуществление автоматизированной деятельности на основе наличествующих знаний и сформированных навыков – предоставляет возможность обмена информацией и тем самым взаимообогащения. нравственный – выступает их регулятором – человек преобразует себя, становясь профессионалом, готовым делиться опытом, либо замыкается в «профессионализме», становясь жертвой профессионального выгорания. Нравственный компонент включает просоциальные либо асоциальные ценности, несовместимые с понятием добра.

Субъектность, по Б.Г.Ананьеву [1] – уровень психической зрелости человека, его характеристика со стороны выполняемой им деятельности и меры ее продуктивности, во многом определяемой способностями. Под способностями мы понимаем потенциальные возможности успешного обучения, сопровождаемые направленностью на достижение профессионализма, определяемые типологическими особенностями, развитием психических и психомоторных процессов, физических качеств, накопленным тезаурусом знаний, комплексом сформированных навыков и умений. На «взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности» обратил внимание и В.С. Мерлин [5]. Он ввел в психологию понятие «индивидуальный стиль деятельности», которое «следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат. Отдельные действия образуют целостную систему именно благодаря целесообразному характеру их связи».

Одним из первых, на качества личности в структуре деятельности указал В.Д. Шадриков [6], обозначив их профессионально важными (ПВК), выступающими в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. По его мнению, ПВК являются основой формирования психологической системы деятельности. В.А. Бодров [7] в качестве источников успешной деятельности называет «ПВК» субъекта труда и относит к ним всю «совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека». В.Л. Марищук [8] выделяет профессионально значимые качества (ПЗК) и определяет их как «отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии, способствующие успешному овладению этой профессией».

Ю.П. Поваренков [9] дифференцирует ПВК и ПЗК, определяя первые как влияющие на решение задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития, а вторые – как качества, реально удовлетворяющиеся и реализующиеся в процессе профессионализации [9]. Иначе говоря ПВК имеют значение на начальном этапе профессионализации, когда происходит активное становление идеального профессионального образа. ПВК интериоризируются, интегрируются в структуру личности, преломляясь через систему ценностей, и мировоззрение, определяя ответственное отношение субъекта деятельности к требованиям профессии, что определяет складывающуюся систему ПЗК. Полагаем, что в процессе профессионализации происходит замещение системы ПВК на систему ПЗК, это и есть проявление субъектности.

Личность существует и проявляет себя как целостный феномен, выступая субъектом деятельности, она выстраивает личностные и субъектные отношения с миром. Под субъектностью мы понимаем активность личности, направленную на самопреобразование и развитие, принятие ответственности за результаты собственной деятельности. Инициирование субъектности должно реализовываться в диалогическом

характере образования. В диалоге, через сравнение с другим, через сопоставление своего выбора и выбора другого, приобретает осознание своего «Я», осмысление своих действий и поступков, предвидение их последствий, как для других, так и для себя, оценка себя носителем знаний, отношений и поведения, формируется ответственность как результат взаимодействия разума, чувств и действий личности с микро и макросоциумом.

#### Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии./ А.Ф.Лазурский. – М.: Наука, 1997.– 446 с.
3. Толковый словарь русского языка/под.ред.проф.Д.Н.Ушакова. В 4 т. – М.:ГИИиНС, 1938. – Т.4.– 1500 с.
4. Большой толковый словарь русского языка/Сост. и глав.ред. С.А.Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
5. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности/ В.С.Мерлин. Под ред. Е.А.Климова.– М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996.– 448 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека.– 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Изд. Корпорация «Логос», 1996.– 319 с.
7. Бодров, В.А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности / В.А.Бодров // Психологический журнал.– 2007.–Том 28.– №3. – С.23-28.
8. Марищук, В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. ... дис. д-ра психол. наук: 19.00.03 / В.Л.Марищук; Лен. гос. ун-т. – Л., 1982. – 51 с.
9. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека/ Ю.П.Поваренков.– М., 2002. – 167 с.

#### Н.В. МОГУЧАЯ

БГУ

г. Минск, РБ

### СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ БОЛЬНЫХ ИНФАРКТОМ МИОКАРДА

Субъективная картина жизненного пути личности представляет собой сложный психологический феномен, особое психологическое пространство, формирующейся на основе культурно – исторического и индивидуального опыта человека и отражающей особенности мировоззрения и ценностной направленности личности. Отдельным блоком стоят исследования, предметом которых является влияние кризисных ситуаций на субъективную картину жизненного пути личности. К таким событиям можно отнести соматическое заболевание.

Инфаркт миокарда - одна из клинических форм ишемической болезни сердца, протекающая с развитием ишемического некроза участка миокарда, обусловленного абсолютной или относительной недостаточностью его кровоснабжения. Среди различных клинических характеристик заболевания можно выделить внезапность проявления болезни, сопровождающейся интенсивным болевым приступом, который нередко превосходит адаптационные возможности приспособления к такой боли. Пациенты, пережившие такое состояние, часто ассоциируют его с приходом смерти: «Уже начал прощаться с жизнью». Данное событие объективно создает потенциальную и актуальную угрозу не только возможности удовлетворения фундаментальных человеческих потребностей, но и непосредственно угрозу жизни человека. Последующее течение болезни характеризуется различными ее проявлениями

от полного отсутствия болезненных ощущений до форм, протекающих с осложнениями, сопровождающимися появлением одышки, болевых приступов и т.д. Уйти от проблемы, разрешить ее в короткое время, разрешить ее привычным способом человек не может. Это событие иногда кардинально меняет социальные связи человека - отказ от профессии, изменение социального статуса, возникают ограничения, связанные со здоровьем. Меняется самооценка личности. Заболевание становится значимым событием, которое существенно меняет осмысление индивидом структуры межсобытийных связей и, соответственно, саму картину жизненного пути в переживании им настоящего, прошлого и будущего. Событие приводит к кризисным переживаниям. Существенным является отношение больного к будущему. Это во многом определяет его психоэмоциональное состояние, его поведение.

Влияние такого соматического заболевания, как инфаркт миокарда на СКЖП позволяет исследовать структуру межсобытийных связей и субъективной оценки больным степени влияния событий его жизни на возникновение заболевания, создать модель картины жизненного пути больного ИМ после возникновения заболевания

Изучение субъективной картины жизненного пути больного, перенесшего ИМ, позволит разработать методические основы психологического сопровождения больных в условиях медицинского учреждения.

#### Литература:

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – М.:Смысл,2008 – 267с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания.- М.: Издательство Московского Университета, 1984 – 200с.
3. Смулевич А.Б., Сыркин А.Л. Психокardiология. – М.: ООО «Московское информационное агентство»,2005. – 784.

#### **А.Н. ОДИНЦОВА**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

### **АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ**

С 70-х гг. XX в. начал формироваться научный подход к изучению личности, подчеркивающий уникальность жизненного пути каждого человека, а также необходимость дополнения психологии развития личности исследованием психологии жизненного пути.

Основой периодизации личности становятся не только психофизиологические сензитивные периоды, социальные переходы и социальные кризисы сами по себе, а те конкретные (биографические) события, которые переживаются личностью как значимые в ее развитии.

Изучением проблемы жизненного пути личности занимались Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Ш. Бюлер, И.И. Логинова, Б. Ливерхуд, С.Л. Рубинштейн, Х. Томе.

Впервые понятие «жизненный путь личности» выдвинула Ш. Бюлер. Она выделила три линии жизненного пути. Первая линия - объективная логика жизни, как последовательность внешних событий. Вторая линия - смена переживаний этих событий. Третья линия - результаты деятельности человека. Ш. Бюлер считала, что в



жизни личностью движет стремление к самоосуществлению и творчеству. В качестве основы объяснения жизни она взяла понятие «событие», выделив внешние и внутренние.

Жизненный путь личности глубоко рассматривался С.Л. Рубинштейном. Он считал, что понятие жизненный путь личности отражает сущность человеческой личности, которая находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается как всякий организм, но и имеет свою историю. Человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю. В ходе этой индивидуальной истории бывают и свои «события» - узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека.

Цель данной статьи - рассмотреть основные теоретические подходы к изучению жизненного пути личности.

Согласно Л.И. Анциферовой, уникальность человеческого существования заключается в том, что человек способен иметь собственное отношение, занимать оценочную позицию к жизни вообще и к своей, особенно. Он способен распоряжаться ею и даже - что уже совсем немыслимо для других существ в природе - по своей воле уйти из жизни. Таким образом, Л.И. Анциферова рассматривает жизнь человека как развернутую во времени систему выборов. В основе этой системы лежит базальный выбор - между жизнью и смертью. Каждому человеку в течение жизни приходится делать много экзистенциальных, то есть по самой сути своего существования, выборов. Вся жизнь человека представляет собой цепь переходов из одного жизненного мира в другой. Она попадает в новые системы социально-психологических связей, в необычные обстоятельства, из материала которых она должна создать свой новый уникальный жизненный мир и овладеть новыми способами жизни [2].

Другая постановка вопроса вводится с понятием жизненного стиля. Ч. Моррис [6] выделяет три главных компонента личности, которые выражаются в том числе и в этической системе, и в предпочитаемом образе жизни:

- следование желаниям;
- активная тенденция переделывать мир и манипулировать им;
- саморегуляция контроля над желаниями.

Другим, не менее важным вопросом в изучении личности, является личная жизнь человека. Здесь будет целесообразным дать определение личной жизни, которое было предложено К.А. Абульхановой-Славской: «... личная жизнь начинается с постановки таких вопросов, как: живет человек согласно своим потребностям, мирится ли он со своей неудовлетворенностью жизнью, имеет ли жизненные перспективы, как он сочетает в своей жизни то, чего хочет, что он может и что должен?» [1].

Индивидуальность жизни состоит в способности человека организовывать ее по собственному замыслу, в соответствии со своими предпочтениями и стремлениями. Каждый человек является личностью, но не каждого можно считать субъектом жизни, то есть человеком, который является самостоятельным творцом своей жизни.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает жизненный путь человека как его способность организовывать свою судьбу по собственному замыслу, ею выделяются типы жизненных стратегий на основе двух критериев: инициатива и ответственность [1].

К.А. Абульханова-Славская выделяет **проблемы личной жизни:**

- соотнесения себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни, ее явных и скрытых принципов и механизмов, и **определения своей траектории движения в них;**

- соотношения себя с формами социальной жизни, в которых предстоит жить и действовать, выявив свои возможности, и на этом основании *определения своего места* в этих формах, структурах – одной из главных задач индивидуальной жизни;

- разделения, с одной стороны, заинтересованности общества в индивидуальном вкладе каждого человека в общественную жизнь, в направленности на использование его способностей и, с другой стороны, создания самой личностью условий для развития своей индивидуальности.

Самая большая сложность в постановке проблемы личной жизни в том, чтобы именно осознать ее как проблему, представить ее себе не такой, как она стихийно складывается, а какой она могла бы быть при наличии разумного отношения к жизни и усилий.

П. Жане, считал, что жизненный путь - это эволюция личности, последовательность возрастных этапов ее развития, этапов ее биографии. Он сделал попытку связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат, и стал первым исследователем эволюции личности в реальном временном протекании [4].

По мнению С.Л. Рубинштейна [7], жизненный путь необходимо рассматривать как целое, хотя в каждую отдельную минуту человек является вовлеченным в отдельные ситуации, связанный с отдельными людьми, осуществляет отдельные поступки. Единицей анализа жизненного пути считал соотношение трех компонентов: отношением к предметному (наглядному) миру, к другим людям и к самому себе. Для С.Л. Рубинштейна, жизненный путь - это не только движение человека вперед, но также движение в верх, к более высоким, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности. Согласно С.Л. Рубинштейну, движение в верх - это движение к человеческому совершенству, то есть к этическому, социальному и психологическому совершенству.

Ш. Бюлер говорит о жизненном пути, как об индивидуальной, личной жизни в динамике. Главной движущей силой развития является врожденное стремление человека к «самореализации» или «самоосуществления» - всесторонней реализации «самого себя». Самоосуществление - итог жизненного пути, когда «ценности и цели, к которым стремился человек осознанно или неосознанно, получили адекватную реализацию» [3, с. 753]. Жизнь конкретной личности не случайна, а закономерна, она поддается не только описанию, но и объяснению. Главная движущая сила развития личности – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть, всесторонней реализации самого себя. Реализовать себя человек может только благодаря творчеству, созиданию.

Понятие самоосуществления по смыслу близко понятию самореализации или самоактуализации. Но Ш. Бюлер считает, что самореализация является только моментом самоосуществления. Самоосуществление понимается как итог и как процесс, который в разные возрастные периоды может выступать по-разному: как хорошее самочувствие (от 0 до 1,5 года), как переживания конца детства (12 - 18 лет), как самореализация (25 (30) - 45 (50) лет), как самозавершение (65 (70) - 80 (85) лет).

Ш. Бюлер доказывает, что полнота, степень самореализации зависит от способности человека ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Эту способность Ш. Бюлер называет самоопределением. Чем понятнее человеку его призвание, то есть чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее самоосуществление [3].

Т.М. Титаренко в статье «О личности с любовью» [9] ставит вопрос о влиянии человека на собственный жизненный путь, развитие личности и возможность

всестороннего исследования личности, для получения общей картины. «Один из путей - интеграция предметов теоретической и практической психологии, которую логичнее было бы осуществить через психологию личности как целостности» [9, с. 51]. Согласно Т.М. Титаренко, личность в развитии - это «все более глубокая индивидуализация, все более отчетливое своеобразие, все большая свобода от внешних воздействий. Ее целостность, которая изменяется, это одновременно и наличие структуры, и ее гибкость ... все начинается с выражения потребности, то есть согласно собственной активности, и именно это, а вовсе не давление и обреченность со стороны социального окружения, вызывает процесс интериоризации» [9, с. 52]. То есть, личность влияет на собственный жизненный путь, проявляется через личностное развитие, активность и свободное волеизъявление.

Т.М. Титаренко разработала структурно-генетическую модель целостного саморазвертывания жизненного мира личности, который определен как когнитивно представленный и психически переработанный реальный мир жизни. Человек формирует представление о своей жизни, охватывающий прошлое, настоящее и будущее, и включает в себя события индивидуально-психологического характера, то есть осуществляет процесс построения собственного жизненного пути [8].

В своих трудах К.А. Абульханова-Славская предприняла попытку целостного рассмотрения жизненного пути человека с учетом взаимодействия внешних и внутренних факторов. Автор предлагает рассматривать жизнь как задачу или проблему, а человека в качестве потенциального субъекта собственной жизни. В работе «Стратегия жизни» [1] для характеристики жизненного пути К.А. Абульханова-Славская вводит понятие «жизненная позиция», «жизненная линия», «стратегия жизни», «смысл жизни» и «жизненная перспектива».

Жизненная позиция - это жизненные отношения, способ их реализации, которые соответствуют (или не соответствуют) требованиям, ценностям личности. Это выработанный личностью при данных условиях способ своей общественной жизни, место в профессии, способ самовыражения. Радикальное изменение жизненной позиции может быть результатом нерешенных противоречий или реализации себя в неоптимальных направлениях.

Жизненная линия - реализация жизненной позиции во времени и в обстоятельствах жизни, которая соответствует динамическим характеристикам жизненного пути. Это определенная последовательность (или непоследовательность) личности в поведении, реализации своей жизненной позиции, верность себе, своим принципам и отношениям в меняющихся обстоятельствах. Она имеет типологические характеристики: последовательность - непоследовательность - хаотичность.

Стратегия жизни - это способ раскрытия и решения жизненных противоречий, индивидуальная организация, постоянное регулирование хода жизни по мере ее осуществления в соответствии с ценностями данной личности и ее индивидуальной направленностью. Она может носить активный или пассивный характер.

Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов выделяют типы жизненных стратегий по соотношению индивидуального своеобразия и творческой активности человека в основных моментах жизни:

- творческая уникальность - отражает творческое отношение человека к собственной жизни, когда ее инициатива приводит к высокой неповторимости и экстраординарности событий его жизни;

- пассивная индивидуальность - представляет собой стихийный, случайный характер формирования человека, когда его индивидуальное своеобразие в основном зависит не от его усилий, а определяется внешними обстоятельствами;

- активная типичность - отражает стремление человека «быть как все», когда его усилия направлены на достижение общих целей и ценностей;

- пассивная типичность - характеризует стихийное соблюдение человеком социальных стереотипов, его беспрекословное подчинение нормам [5].

Смысл жизни (жизненная концепция) характеризует теоретический способ организации жизни. Его наличие или отсутствие выступает критерием развития личности. Реально он существует в совокупности с такими понятиями как жизненная позиция и жизненная линия, так как выражает стремление личности и подтверждает ее реальные достижения.

Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые создают возможность оптимального жизненного продвижения. Она открывает того, кто в настоящем создал систему оптимальных (с множеством возможностей) жизненных отношений.

Основным внутренним критерием личности в реализации ее жизненной программы становится активность. Активность выходит из потребности в деятельности. Ее основным свойством является принадлежность человеку, вне которой она не может существовать. Активность может реализовываться эффективно-практически или структурно-умозрительно. В течение жизни личности активность приобретает различную направленность в связи с ориентацией на конкретные достижения или высокие духовные ценности. Она зависит как от внутренних предпосылок, так и от внешних условий [1, с. 45-145].

Категории «жизненная линия» и «жизненная перспектива» могут быть представлены во временном аспекте. В этом случае понятие жизненная перспектива объединяет два уровня организации личного времени: сознательный и бессознательный. Сознательный уровень связан с жизненными этапами, начало и конец которых связаны со временем присоединения к определенному социальному институту или событию.

Все жизненные направленности личности определяются ее жизненной позицией. В социологии принято считать, что активная жизненная позиция - это совокупность ролей, которые выполняет личность в своей жизни. К.А. Абульханова-Славская, считает что это - совокупность отношений личности к жизни, где отношение личности - это не только ее субъективные мнения и взгляды, это, также, способы ее взаимодействия с окружающими людьми и действительностью.

Жизненная позиция - это совокупность реализованных жизненных отношений, ценностей, идеалов и обретенный характер их реализации, который определяет дальнейшую жизнь.

Мы считаем, что характер жизненной позиции определяет роль, которую личность сознательно или бессознательно, использует во время взаимодействия с окружающими людьми. Например, если жизненная позиция личности заключается в получении профессионального успеха, то во взаимодействии с окружающими, она будет «выполнять роль», которая как нельзя лучше, по ее мнению, продемонстрирует те качества, которые важны для достижения этого успеха (ответственный профессионал, заботливая коллега, человек, демонстрирующий большой потенциал, «мальчик на побегушках» и т.д.). Именно поэтому, жизненная позиция - это не количество ролей, а их качественное наполнение. Жизненная позиция связана с притязаниями личности, чем меньше у человека притязаний, тем меньшее количество ролей есть в ее «арсенале».

Вывод. Жизненный путь – это способность человека организовывать свою судьбу по собственному замыслу; эволюция личности, последовательность возрастных

этапов ее развития, этапов ее биографии; движение человека к более высоким, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности.

Характеристиками жизненного пути, являются: жизненная позиция, жизненная линия, стратегия жизни, смысл жизни и жизненная перспектива.

Активная жизненная позиция - это совокупность ролей, которые выполняет личность в своей жизни.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - Москва: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Анциферова Л. И. Психология личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Л. И. Анциферова. - М.: 1981.
3. Бюлер Ш. Душевная жизнь юношества // Педология юности / И. Арямов. - М.-Л.: Учпедгиз, 1931. - С. 753.
4. Жане П. Психологическая эволюция личности / П. Жане. - М.: Академический проект, 2010. - 399 с.
5. Иванов В. В. Общие вопросы самосознания личности / В. В. Иванов. - СПб.: Питер, 2002. - 508 с.
6. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. Сборник переводов / Ю. С. Степанов. - М.: Радуга, 1982.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - 2-е изд. - М.: Педагогика, 1976. - 416 с.
8. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности в пределах и за пределами обыденности / Т. М. Титаренко. - М.: Просвещение, 2003.
9. Титаренко Т. М. Про особистість з любо'ю // журнал практична психологія та соціальна робота. - 2007. - №12 (105). - С. 51-55.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

**Т.Н. БЕЛИК**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

### **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ИМИДЖА ЛИЧНОСТИ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ**

В современном мире имидж играет очень значительную роль в процессе взаимодействия личности с социумом. Необходимо основательное изучение сущности речевого имиджа личности для успешного и эффективного ее общения и взаимодействия с окружающими.

Имидж является широко исследуемым феноменом в современной науке. Исследованием имиджа и его разновидностей занимаются многие ученые в различных областях наук, в частности, изучения имиджа можно найти в трудах таких ученых, как: А.Ю. Панасюк, Е.Б.Перельгина, В.Н.Черепанова, В.М. Шепель и многие другие [6; 7; 11; 12].

Существует большое количество определений понятия имиджа, а также разновидностей и составляющих имиджа. Так, одно из определений понятия «имидж» объясняет его как символический образ субъекта, создаваемый в процессе субъект - субъектного взаимодействия. Трактую понятие имиджа как образа, первое, что возникает, именно внешняя, преимущественно визуальная составляющая имиджа. Но,

стоит обратить внимание на то, что автор предложенного определения Е.Б.Перельгина трактует это понятие таким образом, что имидж, включая в себя понятие «образ», предусматривает включение в систему человеческой деятельности. Кроме этого, явление «имидж» является не только включенным в процесс деятельности, но и создается в результате процесса деятельности, в частности в таком ее специфическом виде, как общение, в ракурсе субъект - субъектного взаимодействия [7].

Исходя из вышеприведенного понятия имиджа о том, что он создается в специфическом виде деятельности - общении, целесообразно выделить и отдельно уделить внимание именно речевому имиджу личности. Проанализировав вышеизложенный материал об имидже, языке, речи, и, в частности речевом имидже, мы остановились на определении имиджа, которое представлено в работе Е.Б.Перельгиной, и пришли к следующим выводам:

- имидж имеет символическую структуру, поскольку при его создании обязательно используется язык, а, следовательно, можно выделить символический компонент в речевом имидже, поскольку язык является системой символов, и может иметь свое отражение в языковом стиле;

- поскольку имидж и речь существуют в таком специфическом процессе человеческой деятельности как общение, то в понятии «речевой имидж» обязательной составляющей является социальный компонент, который можно проследить в интерперсональном стиле отдельной личности на примере ситуации общения;

- кроме этого, следует отметить, что поскольку имидж является символическим образом субъекта, создаваемым в процессе взаимодействия между субъектами, а речь есть явление психики личности, особым психическим процессом, то в структуре речевого имиджа стоит отметить психологический компонент. Психологический компонент речевого имиджа можно представить в речевом стиле личности, поскольку речь имеет индивидуальный характер, а любой акт речи представляет собой решение личностью своеобразной психологической задачи в зависимости от конкретных обстоятельств и целей общения.

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к следующему определению речевого имиджа:

Речевой имидж - это речевое поведение индивида в совокупности психологического, социального и символического компонентов, которые реализуются соответственно в речевом, интерперсональном и языковом стилях, а также характеризуются возрастными, социальными и культурными проявлениями.

Кроме этого, по нашему мнению, раскрыть сущность речевого имиджа можно с помощью экологической теории Ури Бронфенбреннер, что является одной из теорий психического развития [3; 13]. Согласно с данным экологическим подходом, развитие человека - это динамический процесс, который происходит по двум направлениям: с одной стороны, человек сам реструктурирует свою жизненную среду, а с другой - испытывает воздействие со стороны элементов данной среды [13].

Экологическую среду У. Бронфенбреннер описал с помощью четырех экосистем, которые разместил в соответствии по степени воздействия и дал им названия: микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема.

Экологическая теория касалась детской психологии, в частности ее автор считал, что не нужно рассматривать ребенка как изолированный организм, а нужно пытаться понять его в контексте естественного окружения, то есть в реальной жизни, а не в экспериментах, тщательно спланированных и надежно контролируемых. Также изучение личности ребенка невозможно без учета всех выше перечисленных четырех

систем экологической теории, и только таким образом можно проводить действительно адекватные значимые исследования.

Так, и для изучения речевого имиджа необходимо учитывать все три компонента речевого имиджа, которые оказывают влияние друг на друга. Кроме того, важным моментом является то, что человек сам способен формировать свой речевой имидж, но, с другой стороны, эти реконструкции происходят под влиянием элементов внешней среды - в процессе взаимодействия человека с другими. Также, еще одним необходимым моментом является то, что изучение речевого имиджа необходимо проводить в естественных условиях, а не в специально спланированных экспериментах.

Исходя из этого, по нашему мнению, с учетом вышеперечисленных общих моментов, целесообразно изучение речевого имиджа с точки зрения экологической теории, которая позволит раскрыть развитие речевого имиджа и тех детерминант, что оказывают воздействие на него.

Так, раскрыть психологический компонент речевого имиджа, который реализуется в речевом стиле, можно с помощью раскрытия микросистемы экологической теории У.Бронфенбреннера.

Микросистема представляет собой комплекс отношений между человеком (субъектом) и его ближайшим непосредственным окружением. Следует отметить, что именно окружающая среда осуществляет непосредственное влияние на ход психического развития субъекта, на его становление. Так, например, рассматривая особенности развития речи в онтогенезе, следует сказать, что речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Воздействие экосистем проявляется и в подготовке к появлению у детей речи, где играет решающую роль их эмоциональный контакт с взрослым, деловое сотрудничество с ним и насыщение опыта детей речевыми действиями взрослых, включенными в живое общение их между собой. Взятые в совокупности, эти три условия создают объективные и субъективные возможности, оптимальные для овладения детьми речью.

Кроме этого, следует обратить внимание на то, что психика каждого человека приобретает свою выразительность благодаря речи, которая реализуется во внешнем потоке как средство объединения и взаимодействия человека с окружающей средой, с миром в целом. Таким образом, прослеживается взаимосвязь микросистемы с психологическим компонентом, который реализуется именно в речевом стиле.

Но, кроме микросистемы, психологический компонент условно находится и в пределах мезосистемы, которая рассматривается как совокупность взаимоотношений между микросистемами. В этих двух системах субъект является непосредственным участником тех событий, которые происходят, а, следовательно, осуществляется непосредственное влияние на становление речевого стиля личности.

Поэтому первым важным моментом для развития речевого имиджа каждой личности является общение человека с окружающей его средой, существующими экологическими системами.

Анализируя социальный компонент речевого имиджа, который реализуется в интерперсональном стиле, мы предусматриваем, что он может находиться в пределах функционирования трех систем. В первых двух системах - микросистеме и мезосистеме, - как уже указывалось выше, между субъектом и окружающей средой устанавливается непосредственная связь, т.е. между ними существует взаимодействие, проявляющаяся в процессе общения, что и представляет собой интерперсональный

стиль.

Так, например, общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Таким образом, общение – главнейший фактор общего психического развития детей. Важно подчеркнуть, что при этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, но и определяет опосредствованное строение специфически человеческих психических процессов.

Три группы фактов доказывают решающую роль общения в общем психическом развитии ребенка:

- 1) изучение «детей–маугли»;
- 2) исследование природы и причин «госпитализма»;
- 3) прямое выявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах [5].

Третья система, принадлежащая к социальному компоненту, называется экзосистемой. Она представляет собой расширенную мезосистему, охватывающую специфические социальные структуры как формальные, так и неформальные, которые сами не включая в себя субъекта, тем не менее, оказывают непосредственное влияние на него и его взаимодействие с другими людьми, а также могут или ограничивать, или определять характер этого взаимодействия.

К символическому компоненту речевого имиджа принадлежит макросистема, к которой, по определению У. Бронфенбреннер [3], может принадлежать идеология установки, обычаи, традиции, ценности окружающей культуры. Суть в том, что каждому обществу свойственны определенные культурные и субкультурные ценности, которые становятся настолько органичной частью общества, что члены последнего могут даже не осознавать вероятность других ценностей. В нашем случае макросистему представлено языковым стилем (в котором реализуется символический компонент), собственно языковая грамотность (владение правилами и нормами грамотного писания), свойственная каждому человеку определенной национальности, передается из поколения в поколение как некое культурное достояние с помощью символов и знаков. С точки зрения У. Бронфенбреннера, в макросистеме размещены все другие системы, она является источником наиболее широких, самых глобальных и наиболее опосредованных влияний на развитие личности ребенка. Так и символический компонент является более широким понятием, поскольку, в общем плане, он передается из поколения в поколения с помощью символов и знаков, в данном случае - это нормы грамотности.

Поскольку теория У. Бронфенбреннера является моделью экологических систем, гипотетически можно предположить, что и речевой имидж личности можно рассматривать как систему.

Существует, по меньшей мере, несколько десятков различных определений понятия «система», они используются в зависимости от контекста, области знаний и целей исследования [1; 2; 10].

Наиболее распространенным является определение, при котором система представляет собой множество элементов, находящихся в отношениях и взаимосвязях друг с другом, образующих определенную целостность, единство [2].

Так и речевой имидж личности состоит из определенных элементов, в данном случае - компонентов, которые находятся в отношениях друг с другом - взаимовлияют и образуют определенную целостность.

Каждая система имеет следующие свойства:



1. Целостность - первичность целого по отношению к частям: появление в системы новой функции, нового качества, которые органично вытекает из составляющих ее элементов, но не присущи ни одному из них, взятом изолированно. Система есть абстрактная сущность, обладающая целостностью и границами [31]. Кроме этого, целостность системы предусматривает, что в некотором существенном аспекты «сила» или «ценность» взаимосвязей элементов внутри системы выше, чем сила или ценность связей элементов системы с элементами внешних систем или среды. В данном случае, речевой имидж, по нашему мнению, является системой, которая обладает целостностью, поскольку ему присуща первичность целого, «сила» по отношению к частям. Как говорилось выше, для изучения речевого имиджа личности нужно изучать все составляющие его части в целом, а не отдельно друг от друга.

2. Неадитивность - принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее компонентов. Речевой имидж имеет возможности, которые превосходят сумму возможностей составляющих его частей.

3. Структурность - возможна декомпозиция системы на компоненты, становление взаимосвязей между ними. В случае речевого имиджа как системы, в нем есть составляющие компоненты, между которыми существуют взаимосвязи.

4. Иерархичность - каждый компонент системы может рассматриваться как система (подсистема) более широкой глобальной системы. В случае речевого имиджа каждая его составная часть имеет свои индивидуальные проявления.

Кроме этого, рассматривая речевой имидж как определенную систему, имеющую свои свойства, стоит отметить функции речевого имиджа.

Понятие «функция» используется для определения направленного, выборочного воздействия, на основе которого устанавливаются взаимосвязи между объектами, явлениями, их частями и качествами [4]. Функция выступает как мера связанности между отдельными элементами структуры или между структурами, входящими в состав иерархического целого.

Проанализировав понятие и функции имиджа и речи [6; 7; 8; 9; 11], отметим следующие моменты: имидж имеет коммуникативную функцию, поскольку создается в процессе общения; он всегда несет определенную информацию о своем носителе, а, следовательно, выполняет информационную функцию; имидж способствует возникновению положительного или отрицательного эмоционального фона, поскольку базируется на эмоциональном впечатлении, поэтому в нем можно выделить эмотивную функцию; речь же, в свою очередь, также имеет коммуникативную функцию, поскольку происходит в процессе общения; оно содержит определенную информацию и имеет экспрессивную функцию, поскольку отражает эмоциональное отношение человека относительно того, о чем говорится с помощью тона звучания слов. Поэтому мы выделили следующие функции речевого имиджа:

1. Коммуникативная функция речевого имиджа. В процессе общения осуществляется взаимосвязь участников коммуникации. Передаваемая информация определяет характер взаимосвязи, что образуется. Он укрепляет единство участников (происходит образование сообщества), если знаки, передаваемые носителем речевого имиджа, положительные. Это может быть обеспечено только положительным речевым имиджем, или отделяет их друг от друга, разрывая групповое единство, в случае, если речевой имидж негативный.

2. Информационная функция речевого имиджа. Информационная функция в процессах общения осуществляется в единстве с коммуникативной. Обработка информации, полученной по каналам в виде знаков и их комплексов (знаки, представленные во внешнем виде человека, в его словах, жестах, мимике) возможна за

счет того, что за каждым знаком закреплены символы. Эффективность информационных функций зависит от того, насколько гармоничен индивидуальный имидж партнеров, поскольку гармония позволяет привести в соответствие систему «знак - значение», адекватная взаимозависимость которых в процессах передачи-восприятия информации обеспечивает уровень взаимопонимания между участниками коммуникативного процесса.

3. Эмотивные функции речевого имиджа. В процессах общения переживания отношений находят вторичное отражение в различных видах отношения к другому (симпатии, антипатии, любви и ненависти, дружбы и вражды, и прочее). Положительный речевой имидж способствует возникновению положительных эмоциональных проявлений у реципиента, определяет психологический фон взаимодействия, стимулируя или ослабляя активность участников коммуникативного процесса в совместной деятельности, интегрирует или разрушает общность, создает настроение, приносит радость или грусть, является для многих высшей ценностью, целью и смыслом жизни.

Таким образом, раскрытие речевого имиджа посредством экологических систем У.Бронфенбреннера помогает понять пути его развития и становления, что в дальнейшем способствует совершенствованию речевого имиджа, развитию личности в целом и успешному взаимодействию с окружающими.

#### Литература

1. Бергаланфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. фон Бергаланфи // Источник: Системные исследования: Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С. 30-54.
2. Волкова В.Н. Теория систем / В. Н. Волкова. – М.: Высшая школа, 2006. – 143 с.
3. Диксон Уоллес. Двадцать великих открытий в детской психологии / Уоллес Диксон. – СПб.: «прайм–ЕВРОЗНАК», 2004. – 448 с.
4. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь–справочник / М. Кордуэлл. [Пер. с англ. К. С. Ткаченко]. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2000. – 448 с.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
6. Панасюк А. Ю. Я – ваш имиджмейкер и готов сформировать ваш профессиональный имидж / А. Ю. Панасюк. – [2-е изд. испр.]. – М.: Дело, 2004. – 240 с.
7. Психология имиджа: Учебное пособие/ Е. Б. Перельгина. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 223 с.
8. Речь: теоретические и прикладные аспекты. Коллективная монография / Сост. и авт. предисловия Л.В. Златоустова. М., Филологический фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999. – 368 с.
9. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
10. Сагатовский В.Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. – Томск. 1973. – С. 130-134.
11. Черепанова В.Н. Курс лекций по имиджелогии: Учебное пособие.–Тюмень: ТюмГНГУ, 2002. – 122 с.
12. Шепель В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Ростов–на–Дону: "Феникс", 2005. – 472 с.
13. Bronfenbrenner, U. The ecology of human development / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. – P. 55-78.

**С.Н. ГОЛУБ**

УО «ГрГУ им. Я.Купалы»  
РБ, г. Гродно

**ТАКТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ-  
ПСИХОЛОГОВ**

В последнее время увеличилось количество зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению феномена самопрезентации, который «...возник в науке в 1990-е годы, как важная и фундаментальная концепция в социальной психологии» (В. Schlenker, 2003). Изучение самопрезентации личности актуально, поскольку отвечает запросам современной социально-психологической практики и социального взаимодействия. Самопрезентация является одним из способов регулирования взаимодействия субъекта с окружающей средой, презентации себя, своего Я и своих возможностей; результат такого поведения личности определяет ее место в социальной системе координат. Вопросы формирования благоприятного впечатления, вопросы самопрезентации, независимо от уровня их осознания субъектом, значимы для человека любой профессии и любого возраста. Стремление к достижению социального успеха и получению социального одобрения является одним из ведущих мотивов самопрезентации.

Под «управлением впечатлением» понимается «целенаправленная деятельность по контролю и регулированию информации в целях создания соответствующего образа». Самопрезентация выступает в качестве субкатегории управления впечатлением, связанным с более широким процессом контроля информации, поступающей от других людей, об объектах и о событиях [4].

Под самопрезентацией понимается в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления – «Я-информации» в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации [7].

Первое систематическое исследование феномена самопрезентации провел американский социолог Э.Гоффман (E.Goffman) в 1950-х гг. Предложенная Э.Гоффманом концепция социальной драматургии подробно описана в книге «Представление себя другим в повседневной жизни», ставшей признанной монографией по проблеме самопрезентации. Следует отметить, что в отличие от ряда более поздних исследователей самопрезентации (М. Снайдер (M. Snyder), Э. Джонс (E. Jones), А. Басс (A. Bass), С. Бриггс (S. Briggs)), которые считают, что самопрезентация происходит только в специфических условиях и используется только определенным типом людей, Э. Гоффман предложил расширенный подход к трактовке проблем самопрезентации, рассматривая самопрезентацию как постоянный процесс, изменяющий свой характер в зависимости от целей и обстоятельств, то есть как общую особенность социального поведения.

Самопрезентация может руководствоваться множеством мотивов и не обязательно включать в себя сознательное внимание и контроль. Согласно данным многих исследований, самопрезентация включает в себя «...когнитивно усиленную, контролируруемую деятельность так же хорошо, как и неосознаваемое, автоматическое поведение» [7, с.513].

Е.Джонс и Т.Питтман (1982), отмечали, что в основе процесса самопрезентации лежит мотив власти, т.е. стремление поддержать и расширить влияние в межличностных отношениях. Согласно Джонсу и Питтману, можно выделить пять основных стратегий самопрезентации. Каждая стратегия направлена на достижение одного из пяти видов власти (власть обаяния, власть эксперта, власть страха, власть наставника и власть сострадания) [5]. По их мнению, самопрезентация позволяет человеку использовать различные источники власти, расширяя и поддерживая влияние в межличностных отношениях.

Несмотря на универсальность мотивов самопрезентационного поведения, наблюдаются значительные индивидуальные различия в осуществлении и использовании тактик самопрезентации.

В большинстве случаев авторы выделяют типы, которые в целом характеризуют самопрезентационное поведение (стратегии), и частные способы выявления этих типов (тактики). Распространенной классификацией типов самопрезентаций является разделение ее на ассертивный и защитный типы (J.T. Tedeschi, S. Lindskold, N. Norman). Под ассертивной самопрезентацией понимают поведение, нацеленное на создание определенных новых идентичностей в глазах окружающих, защитная же самопрезентация включает действия, направленные на воссоздание положительной идентичности или на изменение уже существующей негативной идентичности. Характер самопрезентации личности отражает ее возрастные, гендерные, профессиональные, культурные особенности (В.В. Хороших, И.И. Петрова, А.В. Визгина, С.Р. Пантिलеев, О.А. Пикулева и др.).

Стратегия самопрезентации является совокупностью поведенческих актов личности, разделённых во времени и пространстве, направленных на создание определённого образа в глазах окружающих. Тактика самопрезентации – это определённый приём, с помощью которого реализуется выбранная стратегия. Стратегия самопрезентации может включать в себя множество отдельных тактик. Тактика самопрезентации является кратковременным явлением и направлена на создание желаемого впечатления в конкретной жизненной ситуации [3].

Множество теорий, авторов предлагающих огромное количество различных тактик, техник, стратегий самопрезентации, при этом хотелось бы отметить, что не существует единого определения, которое вместило бы в себя все многообразие понятий.

Наиболее детальная классификация стратегий самопрезентации осуществлена А.Шутц, которая на основе обобщения большого количества литературы, посвященной данной проблеме, выделила собственные критерии для категоризации тактик и стратегий самопрезентации [8]. В качестве таких критериев она предложила рассматривать установку на создание позитивного образа или избегание плохого образа, степень активности субъекта в создании образа и степень проявления агрессивности субъекта в процессе самопрезентации. На основе сочетания этих критериев она выделяет четыре группы стратегий самопредъявления (позитивное самопредъявление, наступательное самопредъявление, предохранительное самопредъявление, оборонительное самопредъявление).

В работах М.Селигмана была описана тактика выученной беспомощности, которая состоит в том, что человек умышленно изображает неспособность к требуемым от него действиям или поступкам в расчете на то, что окружающие люди ему помогут [2]. Эта тактика реализуется в рамках стратегии демонстрации слабости, потому что другие стратегии, к примеру, выделенные Э.Джонсом и Т.Питтманом, основаны на демонстрации превосходства над партнером. Если человек на самом деле был способен самостоятельно справиться с проблемой, то это поведение можно отнести к разряду манипулятивных тактик.

Одна из последних по времени разработок – классификация коллектива авторов (S. J. Lee, B.Quigley, M. Nesler, A.Corbett, J.Tedeschi), которая имеет практическое преимущество – основанный на этой теории опросник по тактикам самопрезентации [6]. Данная классификация включает в себя двенадцать самопрезентационных тактик, семь из которых относятся к ассертивному типу, а пять – к защитному типу самопрезентации. Главным основанием для выделения стратегий самопрезентации

послужили характерные особенности поведения людей, проявляющих стремление получить социальное одобрение или избежать значимых потерь в социальном одобрении (Berglas & Jones, 1978; Arkin, Appelman & Burger 1980; Schlenker, 1992, 2003; Rosenfeld, Giacalone & Riordan, 2002 и др.).

Таким образом, эффективность самопрезентационных тактик и стратегий личности влияет на результат профессиональной деятельности. А.А. Бодалев отмечает, что «поскольку в каждом конкретном виде непосредственного взаимодействия людей... для решения задач деятельности имеют значения определенные компоненты облика и поведения, у общающихся лиц создается установка на отражение и осмысливание в другом человеке, прежде всего этих компонентов» [1, с. 201].

В настоящее время значительно расширился круг профессий, в которых самопрезентация является важнейшей составной частью деятельности и обуславливает ее продуктивность. Владение приемами самопрезентации и использование соответствующих стратегий и тактик приобретает особую актуальность. Эффективное общение предполагает умение произвести благоприятное впечатление, что в свою очередь формирует запрос на представление себя в различных жизненных ситуациях, и особенно это умение необходимо в сфере человекоориентированных практик (например: психолог).

Способность психолога использовать эффективные тактики самопрезентации для формирования благоприятного впечатления о себе приносит определенные социальные дивиденды: от простой симпатии до эффективной помощи нуждающемуся человеку.

### **Список литературы**

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995.
2. Майерс, Д. Социальная психология: учеб. пособие / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
3. Шкуратова, И.П. Самовыражение личности в общении / И.П. Шкуратова // Психология личности: учеб. пособие / под ред. П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской.- М.: ЭКСМО, 2007. С. 241-265.
4. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие / В.А.Янчук. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.
5. Jones, E.E. Toward a general theory of strategic self-presentation / T.S.Pittman, E.E. Jones // Psychological perspectives of the self.- Hillsdale, New York: Erlbaum, 1982.- P. 231-263.
6. Development of self-presentation scale / S.-J.Lee [et al.] // Personality and Individual Differences. - 1999. - №26. - P. 701 – 722.
7. Schlenker, B. Self-presentation / B.Schlenker // Hand book of Self and Identity. – 2003. - №5. - P. 488-518.
8. Schutz A. Assertive, Offensive, Protective and Defencive Styles of Self-presentation: a Taxonomy / A.Schutz / Journal of psychology interdisciplinary and applied.- 1997.- Vol.132.-P.611-619.

### **А.И. ЗАЛЕССКАЯ**

Гродненский государственный университет им.Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## **ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ РОДИТЕЛЕЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН**

Изучение восприятия человеком себя и других людей имеет давнюю и прочную традицию в социальной психологии. Особое внимание современные исследователи его уделяют анализу механизмов и инструментов познания другого человека, центральное место среди которых принадлежит имплицитным теориям личности (ИТЛ). [2] Имплицитные теории – это неосознаваемые системы представлений, имеющие иерархическую структуру, которые включают в себя гипотезы (установки, атрибуции, аттитюды), но не ограничиваются ими. Данный термин подчеркивает тот факт, что

представления, на которые человек опирается в конкретный момент времени, им не осознаются, то есть существуют имплицитно: человек не знает, чем он руководствуется в своем поведении, но в результате активного рефлексивного процесса ИТ могут быть вербализованы. [1]

В ИТЛ изучались и изучаются как общие представления о человеческой природе, так и представления о связях между чертами характера, а также стереотипы внешности и поведения, которые позволяют создавать целостный образ объекта восприятия. В создании психологического образа человека в определенной степени участвует и его личное имя. Оно является способом идентификации и индивидуализации человека, подтверждая и утверждая право человека на индивидуальность.

На сегодняшний день следует отметить несомненный исследовательский интерес к проблемам личного имени, которые уже имеют огромные традиции изучения в философии и лингвистике. В работе «Имена» П. Флоренский создаёт психографию личного имени и развивает, утверждает мысль о том, что имя, как и другие социокультурные факторы, обуславливает жизненный путь человека, создаёт для его определённые рамки развития, его психологический портрет: у каждого личного имени есть внешность, ум, страсти, волевые свойства, отношения с миром людей и вещей, жизненный стиль. [3] В то же время нам не известны психологические работы, в которых исследуются имплицитные представления о личном имени, хотя оно, несомненно, участвует в построении психологического образа человека.

Цель нашего исследования - выявление имплицитных представлений молодых родителей о психологическом содержании конкретных мужских и женских личных имен. Выбор родителем личного имени ребенку всегда внутренний неосознаваемый процесс. Но в результате активной рефлексии можно выявить, вербализовать психологическое содержание личного имени.

Следует отметить, что выбор имени собственному ребенку характеризуется большей пристрастностью и своеобразием. Родители очень ответственно и серьезно подходят к нему, взвесив все «за» и «против». Здесь у каждого субъективный взгляд на факторы, которые следует учитывать при выборе имени. Однако, одно остается бесспорным – имя всегда является выражением чувств к малышу, ожиданий и надежд родителей, относительно характера их ребенка.

В нашем исследовании принимало участие 60 человек: 30 мужчин и 30 женщин - молодые родители, выбравшие и выбирающие личное имя своему ребенку. Возраст испытуемых – от 19 до 35 лет. В исследовании были использованы ассоциативный эксперимент и метод опроса. Ассоциативный эксперимент - молодым родителям предлагалось описать 14 наиболее популярных мужских и женских личных имен при помощи прилагательных-ассоциаций, а также описать личное имя, выбранное ими своему ребенку.

В ходе исследования было установлено, что наиболее популярными мужскими личными именами в 2010 году, по данным ЗАГСа Ленинского района г. Гродно, являлись Максим, Александр, Егор, Владислав, Иван, Никита, Матвей, а популярными женскими личными именами - Анастасия, Мария, Валерия, Дарья, Полина, Виктория, Анна и др. Результаты нашего исследования – данные опроса молодых родителей в 2011 году - позволили дополнить этот список следующими мужскими личными именами - Арсений, Аристарх, Марк, Тимофей, Петр, Савелий, Давид, а также женскими личными именами - Ангелина, Эвелина, Виолетта, Марфа, Марта, Зоя, Софья и др. Сопоставление полученных результатов данных с результатами данных предыдущих лет показывает, что в современной ситуации личное имя характеризуется

особой динамичностью. Заметим, в настоящее время особой популярностью пользуются как библейские и древнерусские личные имена, так и иноязычные.

Выявлены основные причины, характеризующие выбор личного имени ребенку молодыми родителями (как матерями, так и отцами): стремление подчеркнуть индивидуальность ребенка (20) (*необычное, индивидуальное, не похожее на другие имена, яркое*); редкое употребление личного имени (16) (*редкое, мало употребляется, очень редкое*); обращение к национальным традициям (4) (*старое, древнее, древнерусское*); стереотипная связь звучания личного имени с психологическими свойствами (3) (*с таким именем, думаю, хороший человек вырастет, нравится перевод*). В тоже время существуют различия в указанных причинах выбора по фактору пола. Только у матерей отмечается эстетический компонент личного имени (8) (*красивое, очень красивое*); особенности фонетического звучания личного имени (4) (*нравится, как звучит, приятные ноты*). Только отцы указывали на необходимость следования семейным традициям (5) (*так звали мою мать, в честь бабушки*).

Каждое личное имя, выбираемое родителями, имеет свое индивидуальное психологическое содержание. Причем, образ одного и того же личного имени у разных людей неповторим и своеобразен. Анализ результатов ассоциативного эксперимента показал, что для конструирования и описания психологического содержания личных имен использовались различные характеристики. Так, наиболее часто при описании личных имен молодые родители использовали моральные характеристики (350) (*добрый, злой, добродушный, отзывчивый, эгоистичный, преданный, надежный, лживый и др.*). Следующими по частотности употребления выступают интеллектуальные характеристики (266) (*умный, мудрый, глупый, находчивый, сообразительный и др.*). Большое внимание уделяется внешнему виду и физическим качествам (180) (*красивый, симпатичный, высокий, маленький, сильный и др.*). Далее следуют характеристики по отношению к труду (154) (*ответственный, трудолюбивый, ленивый, безответственный, деловой и др.*). Коммуникативные характеристики представлены такими ассоциациями как общительный, открытый, ласковый, искренний и др. Эмоционально-динамические свойства (*веселый, милый, спокойный, агрессивный, вспыльчивый, замкнутый и др.*) и волевые характеристики (*смелый, храбрый, решительный, настойчивый, мужественный и др.*) имеют примерно равную количественную представленность ассоциаций.

Причем, следует отметить, что для описания женских и мужских личных имен доминирующими являются разные группы качеств. Так, для описания женских личных имен, как мужчинами, так и женщинами использовались больше всего характеристики, описывающие внешний вид и физические качества (168) (*красивая, симпатичная, высокая*); интеллектуальные характеристики (103) (*умная, мудрая, глупая*); моральные характеристики (83) (*добрая, злая, отзывчивая*); волевые характеристики (37) (*смелая, решительная, настойчивая*). При этом женщины, описывая женские личные имена, используют еще коммуникативные характеристики (114) (*общительная, открытая, искренняя*).

Для описания мужских личных имен мужчинами использовались, прежде всего, интеллектуальные характеристики (121) (*умный, глупый, находчивый, сообразительный*); моральные характеристики (87) (*добрый, злой, отзывчивый*); волевые характеристики (41) (*смелый, храбрый, решительный, настойчивый*), характеристики по отношению к труду (37) (*ответственный, трудолюбивый, ленивый, безответственный*). Женщины же, оценивая мужские личные имена, использовали характеристики, описывающие моральные качества (80) (*добрый, дружелюбный, заботливый, преданный*), волевые качества (45) (*смелый, храбрый, решительный*,

*настойчивый, мужественный*); интеллектуальные качества (42) (*умный, глупый, находчивый, сообразительный*); качества, проявляющиеся в деятельности (41) (*ответственный, трудолюбивый, ленивый, безответственный*) и эмоционально-динамические свойства (33) (*веселый, спокойный, вспыльчивый и др.*).

Выявлены личные имена с яркой позитивной оценкой психологического образа. Среди женских личных имен – Анастасия, которая характеризуется как добрая, умная, отзывчивая, красивая, милая, целеустремленная, ответственная и др. Среди мужских – Александр – сильный, веселый, добрый, мужественный, умный, целеустремленный, отзывчивый и др. Личные имена с негативной оценкой психологического образа менее представлены. Это женское личное имя Виктория – лживая, неискренняя, умная, целеустремленная, самоуверенная и др.; и мужское – Иван – слабый, неуверенный, трусливый, глупый, добрый и др.

Установлено, что определенные личные имена характеризуются согласованным, непротиворечивым содержанием психологического образа. К таким именам относятся Александр, Анастасия, Максим. В тоже время личное имя Виктория характеризуется амбивалентным, противоречивым содержанием психологического образа: с одной стороны – добрая, скромная, застенчивая, мягкая, глупая; с другой стороны – лживая, неискренняя, умная, целеустремленная, сильная, уверенная, смелая.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что на выбор имени ребенку современными молодыми родителями наибольшее влияние оказывает редкое употребление и непохожесть имени на другие, что, как мы полагаем, является отражением стремления родителей подчеркнуть индивидуальность ребенка, «выделить» его. Также значимыми детерминантами выбора имени для родителей является фоносемантическая и эстетическая сторона имени, а также следование традициям – национальным и семейным. А анализ описания конкретных мужских и женских личных имен показал, что каждое личное имя содержит в себе важную, «зашифрованную» информацию о своем носителе, которая и создает его неповторимый, индивидуальный образ, и, как следствие, влияет как на саму личность человека, так и на его взаимоотношения с окружающими людьми.

#### Литература

1. Аллахвердов, М.В. Принцип проверяемости имплицитных теорий / М.В. Аллахвердов // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011.- вып.3 С. 14-19
2. Калашникова, Ю.А. Проблемы имплицитных теорий личности (к истории формирования подходов, принципов структурно-содержательных объяснений и определений перспектив изучения) / Ю.А. Калашникова // Мир психологии. – 1999. - №3. С. 62-70
3. Флоренский, А.П. Имена / А.П. Флоренский. – М: Купина, 1993

#### **В.Ю. КАДЕВИЧ**

Гродненский государственный университет им.Я. Купалы  
г. Гродно, Республика Беларусь

### **СУБКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О ПСИХОЛОГЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ, МЕДИЦИНСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ**

Последние исследования культурного фрейминга, осуществленные под научным руководством В.А.Янчука, выявили наличие не только культурного, но и субкультурного фрейминга. В исследованиях феноменов социальных предубеждений и национальной идентичности были выявлены гуманитарный, естественнонаучный и



технический культурные фреймы, выражающиеся в наличии значимых различий в отношении к интерпретации их содержательных особенностей». [3]

Также В.А. Янчук подчеркивает, что «идея исследования заключается в обосновании необходимости учета своеобразия культурного фрейминга, определяющего существующее сходство и различия в интерпретации ими происходящего, способах, используемых в повседневной жизни для упорядочения или структурирования мира по средствам утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены, лежащие в основании существующих искажений межкультурной коммуникации» [3].

Целью же данного эмпирического исследования являлось выявление и демонстрация межкультурных различий и содержательных особенностей культурных фреймов и субкультурного фрейминга студентов медицинских, гуманитарных и технических специализаций, позволяющие находить оптимальные ресурсы и возможности взаимопонимания и выстраивания взаимодействия с их учетом, достигая этико-имического баланса.

Различия и особенности фрейминга студентов можно выявить через анализ описаний их представлений о каком-либо общем для всех выборок предмете, теме или вопросе не являющегося составной частью ни одной из вышеперечисленных субкультур. В качестве такой темы в нашем исследовании послужили представления о психологе студентов медицинских, гуманитарных и технических специализаций.

Основными задачами являлись обеспечение достаточного уровня типизации фреймов, а так же описание и анализ особенностей гуманитарного, естественнонаучного и технического культурных фреймов. Следует помнить, что такое описание должно быть содержательным и достаточно обобщенным. Описываться будут доминантные, наиболее часто проявляющиеся конструкты, характерные для большинства или многих сообщений, а затем будет уточняться их проявление в разных коммуникативных ситуациях.

**Общий обзор программы исследования.** В контексте исследования были использованы следующие методы:

- Контент-анализ;
- Лингвистический ассоциативный эксперимент;

Логика исследования такова: испытуемым предлагалось заполнить заранее сформированный бланк, который содержал стимульный материал для лингвистического ассоциативного эксперимента и тему сочинения, которое предлагалось написать респонденту.

Использование лингвистического ассоциативного эксперимента в сочетании с сочинением на заданную тему, раскрывающую смысл ассоциаций, позволяет выявить и собрать те ассоциативные конструкты и фреймы, которые при дальнейшей обработке и категоризации и будут составлять основу, указывающую на существование различий субкультурного фреймирования студентов указанных ранее специализаций.

Сочинения и ассоциации обрабатывались с помощью контент-анализа. Этот метод дает возможность «вытянуть» из текстовых массивов сочинений и ассоциаций фреймы и конструкты и типизировать их.

Не стоит забывать, что описывать субкультурный фрейминг студентов достаточно сложно, так как он зависит от многих факторов, среди которых можно выделить субъективные и объективные. Понятно, что эти факторы затрудняют типизацию и, естественно, фреймирование. Притом, в ходе типизации фреймов надо учитывать, что студенчество той или иной группы, считает своим, а что привнесенным извне, что считает главным, а что второстепенным.

Далее детально описана методика проведения исследования, анализ и интерпретация полученных данных, описание значимых различий и особенностей гуманитарного, естественнонаучного и технического культурных фреймов. А так же представлены некоторые идеи касающиеся продолжения исследования данного социально-психологического феномена и его более детальной и глубокой проработки.

**Определение эмпирических объектов исследования, выборка.** В качестве объектов исследования выступали студенты 3-5,6 курсов. Это обусловлено тем что, к 3 курсу студенты уже достаточно адаптированы, хорошо ориентируются в контексте специфики своего обучения и обладают определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками, то есть уровнем профессионализации, а так же имеют достаточно сформированную учебно-профессиональную идентичность.

Всего в исследовании приняло участие 120 человек, это 4 выборки по 30 человек, которые были сформированы из студентов различных ВУЗов нашей страны. Выборка студентов медицинской специализации включала в себя студентов ГрГМУ, БГМУ. Выборка студентов технической специализации включала в себя студентов БНТУ, ГрГУ (математика-информатика), БрГТУ. Выборка студентов гуманитарной специализации включала в себя студентов ГрГУ (журналистика, филология, искусство), МГЛУ. Выборка психологов выступала в качестве контрольной группы и состояла из студентов ГрГУ (психология), БГУ (психология), БПУ (психология). Все выборки состоят из студентов как мужского, так и женского пола в пропорциональных соотношениях и в целом соответствуют критерию репрезентативности.

**Разработка методики контент-анализа.** Первым этапом исследования было составление бланка включающего в себя стимульный материал для ассоциативного эксперимента, а так же подбор темы сочинения, которое наиболее полно бы отражало и раскрывало ассоциации, полученные в результате ассоциативного эксперимента, а так же дополняло и вызывало бы как можно больше конструкторов у респондента. В результате была сформирована следующая тема сочинения: «Чем занимается психолог, какие проблемы он решает и какими возможностями обладает?». Стимульный материал для ассоциативного эксперимента был представлен в следующем виде:

- Психолог это ...
- Психолог занимается...
- Психолог может...
- Психолог отличается от не психолога...

При разработке методики данного контент-аналитического исследования большое внимание было уделено составлению классификатора. Первоначально были выделены следующие категории:

1. профессиональные компетенции и задачи;
2. личностные особенности, способности и возможности профессионала;
3. когнитивные (рефлексивные, волевые и интеллектуальные) характеристики;
4. эмоционально-динамические качества и свойства нервной системы;
5. коммуникативные качества;
6. описание внешности;

При обработке сочинений и ассоциаций в качестве единицы анализа выступало слово либо сочетание слов в качестве единиц контекста, составляющих определенную характеристику психолога. Единицы анализа и контекста фиксировались и распределялись по соответствующим им категориям. Так же, фиксировалось количество слов и предложений в сочинениях.

**Апробация методики.** Для проверки классификатора, а именно соответствия выделенных категорий единицам анализа, было проведено пилотажное исследование,

которое заключалось в том, что были обработаны 30 сочинений (по 10 из выборок студентов медицинских, гуманитарных и технических специализаций).

В результате обработки в категориях классификатора были выделены подкатегории (см. Таблица 2). В дальнейшем данные подкатегории и послужат материалом для выделения конструкторов, из которых будет сформирована методика оценочной bipolarization.

В целом классификатор оказался вполне функциональным и категории, включенные в него, а так же выделенные подкатегории вполне соответствуют единицам анализа.

**Сбор первичной эмпирической информации.** Бланки с инструкцией, стимульным материалом и темой сочинения были переданы респондентам через социальные сети и по средствам электронной почты. Следует отметить что, пришлось собирать довольно большое количество избыточного эмпирического материала из-за недоделанных до конца заданий (чаще всего не написано сочинение).

Сбор материала студентов технических, медицинских и психологических специализаций занял приблизительно 2 недели. На сбор материалов выборки студентов гуманитарных специализаций ушел месяц.

**Количественная обработка собранных данных.** В классификаторе фиксировались частоты встречаемости единиц анализа в контексте подкатегорий, а так же количественная выраженность подкатегорий и категорий, как сумма значений подкатегорий. Так же велся счет количества слов и предложений в сочинениях.

Для выделения наиболее доминантных подкатегорий была вычислена медиана вероятностей в каждой выборке. В каждой выборке она составила 0,33, то есть доминантными считались те подкатегории, которые встречались в одной трети всех сочинений выборки (10 сочинений) и более. Показатели подкатегорий с вероятностью встречаемости ниже 0,33 далее не рассматривались, но их количественные значения все же оставались включенными в состав значений категорий.

В результате для дальнейшей обработки и интерпретации мы получили следующие данные по 4 выборкам:

- количественные значения выраженности категорий.

Таблица 1 - Количественные значения выраженности категорий

Категории	Техн.	Мед.	Гум.	Психол.
1. профессиональные компетенции и задачи;	560	751	774	887
2. личностные особенности, способности и возможности профессионала;	125	83	140	125
3. когнитивные (рефлексивные, волевые и интеллектуальные) характеристики;	61	61	53	80
4. эмоционально-динамические качества и свойства нервной системы;	21	33	23	14
5. коммуникативные качества	34	28	19	7
6. описание внешности;	18	14	10	0

- количественные значения выраженности подкатегорий;
- значения вероятностей встречаемости всех подкатегорий;
- значения вероятностей встречаемости доминантных подкатегорий ( $>0,33$ ); (см. Таблица 2)
- количественные значения выраженности доминантных подкатегорий; (см. Таблица 2)
- среднее значение количества предложений в сочинениях; (см. Таблица 2)
- среднее значение количества слов в сочинениях; (см. Таблица 2)
- среднее значение количества слов в предложении; (см. Таблица 2)

- Доминантные подкатегории и средние значения количества предложений, слов и слов в предложении были вынесены в отдельную таблицу в целях удобства и наглядности: Совпадения подкатегорий мед. и гум. + (пси.);
- Совпадения подкатегорий мед. и техн. + (пси.);
- Совпадения подкатегорий техн. и гум. + (пси.);
- Подкатегории характерные только для соответствующей выборки;
- Подкатегории общие для всех выборок
- Подкатегории общие для выборок (мед., тех., гум.), но не совпадающие с выборкой пси.;

■ Отсутствие доминантных подкатегорий в данной категории.

**Описание и интерпретация полученных результатов, выводы.** Полученные в результате исследования данные весьма интересны и насыщены информацией, которую следует систематизировать и описать. Основные данные приведены в Таблице 2, в каждой категории отмечены числовые и вероятностные значения доминантных подкатегорий.

Из полученных данных можно сделать как общие, так и частные выводы, касающиеся субкультурного фрейминга студентов.

**Описание субкультурного фрейминга студентов технических специализаций.** Как видим из Таблицы 2, студенты технических специализаций в своих сочинениях в среднем использовали 7 предложений, состоящих из 12 слов, эта характеристика отличает их от студентов медицинских, гуманитарных специализаций, которые использовали 8 предложений состоящих из 13 слов (мед.) и 15 слов (гум.). Это может свидетельствовать о более локальном и конкретном, но в то же время и более узком фреймировании по сравнению со студентами гуманитарных и медицинских специализаций. На это так же может указывать меньшая насыщенность единицами анализа сообщений. В категории 1 (профессиональные компетенции и задачи) у студентов технических специализаций все доминантные подкатегории совпадают с подкатегориями выборок (мед.) и (гум.). Все эти подкатегории входят в так называемое «ядро» представлений о психологе, что может указывать на довольно жесткую механистическую структуру фрейминга студентов технической специализации, эта механистичность выражается в описании лишь главных, конкретных функций и задач психолога. О жесткости границ и даже определенном отторжении информации не тождественной сложившемуся представлению может говорить подкатегория «странный (непонятный, бредовый, выз. интерес, замороченный)» встречающаяся в выборке (техн.) весьма часто в категории 2 (личностные особенности, способности и возможности профессионала).

**Таблица  
2**

	техн	мед	гум	пси				
кол-во предложений в сочинении (ср. знач)	7	8	8	7				
кол-во слов в сочинении (ср. знач)	80	100	118	124				
кол-во слов в предложении (ср. знач)	12	13	15	17				
<b>кат. доминантные подкатегории</b>	<b>P&gt;0,33</b>	<b>выраж.</b>	<b>P&gt;0,33</b>	<b>выраж.</b>	<b>P&gt;0,33</b>	<b>выраж.</b>	<b>P&gt;0,33</b>	<b>выраж.</b>
1 оказание психологической помощи	0,90	70	0,77	80	0,97	84	0,83	61
1 помощь при решении проблем (конфликтов)	0,87	83	0,93	95	0,93	96	0,70	73
1 помогает разобраться, найти выход из ситуации (правильный путь)	0,63	38	0,67	44	0,80	61	0,73	38
1 ЗУНЫ в области психологии	0,37	22	0,53	32	0,60	36	0,87	82
1 психодиагностика (расспрашивает, ищет причины, оценивает)	0,63	42	0,73	59	0,70	51	0,77	70
1 научно-исследовательская деятельность (изучают)	0,60	36	0,57	34	0,47	34	0,60	36
1 советы (наставления, инструкции)	0,53	27	0,80	47	0,73	47	0,47	23
1 выслушивает (умение слушать и слышать, дает выговориться)	0,60	49	0,70	54	0,70	48	0,57	48
1 уровень профессионализма	0,37	11	0,73	54	0,63	42	0,73	61
1 медицинское образование (проводит лечение)	0,57	29	0,53	34	0,47	35		
1 психоконсультирование (помогает словом, беседой)	0,43	15	0,60	32	0,43	22	0,57	30
1 психопросвящение (объясняет, информирует, предостерегает)	0,37	23	0,40	27	0,53	26	0,57	34
1 работа с эмоц. состояниями и переживаниями человека	0,63	49	0,60	49	0,70	53	0,57	35
1 психокоррекция (развивает, обучает, проводит тренинги)	0,57	35	0,60	56	0,63	39	0,90	88
1 психологическое образование			0,40	18	0,40	18	0,43	25
1 оказание поддержки			0,33	15	0,33	19	0,33	18
1 врачеватель души					0,40	23		
1 помогает сделать выбор, принять решение					0,40	15		
1 множество сфер деятельности и ее разнообразие							0,70	78
1 обладает большими возможностями							0,50	36
сумма по категории 1 -->		529		730		749		836
2 друг					0,33	10		
2 сам имеет проблемы и нуждается в помощи					0,33	18		
2 интуиция (чутье, видит насквозь)					0,50	28		
2 странный (непонятный, бредовый, выз. интерес, замороченный)	0,50	21						
2 взаимопонимание (понимание человека)			0,33	16	0,43	17	0,40	18
2 индивидуальный подход к человеку (тактичен, деликатен)	0,40	13			0,37	16	0,37	19
2 манипулирует, использует, внушает и воздействует на людей	0,37	23			0,33	14		
2 саморазвитие и личностный рост (открыт новым знаниям)							0,40	27
сумма по категории 2 -->		57		16		103		64
3 особое мышление и взгляды, мировоззрение	0,43	21	0,70	38	0,37	16	0,43	22
3 интеллектуальны способности	0,33	12			0,47	20	0,37	17
3 аналитические способности	0,43	28	0,40	23				
3 рефлексивные способности							0,37	18
сумма по категории 3 -->		61		61		36		57
4 сильная уравновешенная нервная система			0,33	17				
4 эмпатические способности			0,33	16	0,33	13		
сумма по категории 4 -->				33		13		
5 может запутать в процессе разговора (запудрить мозги)	0,33	12						
5 речевые характеристики (коммуникабельность, умение общаться)	0,50	22	0,33	19				
сумма по категории 5 -->		34		19				

Известно, что психолог работает в системе «человек-человек», и ему приходится постоянно сталкиваться и взаимодействовать с разными людьми, строить отношения различного качества и т.д., представители технической специализации чаще учатся и работают в системе «человек-машина, техника», поэтому многие вопросы, касающиеся взаимоотношений и взаимодействия с другими людьми могут быть чужды им и казаться непонятными, вызывать опасение, либо редуцироваться и упрощаться. Четкие границы технического фрейма защищают и жестко очерчивают представления таких людей, и естественно, что сталкиваясь с некоторыми гранями реальности, не входящими в технический фрейм, им приписываются упрощенные, стереотипные свойства, зачастую негативные либо размытые. Например, в выборке (техн.) в категории 2, психологу, кроме приведенной мной выше подкатегории «странный (непонятный, бредовый, выз. интерес, замороченный)», так же приписывается подкатегория «манипулирует, использует, внушает и воздействует на людей».

Студенты технических специализаций довольно много внимания уделяют категории 3 (когнитивные (рефлексивные, волевые и интеллектуальные) характеристики), что так же является чертой технического фрейма, так как работа данной специализации связана с интенсивными интеллектуальными нагрузками, притом предметами этих нагрузок зачастую являются абстрактные конструкции либо технические, механические, неживые объекты. Отсюда проистекает еще одна особенность технического фрейма - игнорирование эмоциональных характеристик. В Таблице 2, как мы видим, нет ни одной доминантной подкатегории в соответствующей категории 4 (эмоционально-динамические качества и свойства нервной системы), связано это, как я уже предполагал ранее, с определенной отчужденностью технического фрейма от живого, непосредственного общения и взаимодействия с людьми.

Интересной особенностью технического фрейма так же можно считать, особый интерес и внимание к ситуациям коммуникации. Категория 5 (коммуникативные качества) выражена у студентов технической специализации сильнее, чем у выборок (мед.) и (гум.). При этом прослеживается отторжение и неприятие определенной информации, выражающееся в доминантной подкатегории «может запутать в процессе разговора (запудрить мозги)». Это может быть показателем того что, сама ситуация общения, коммуникации или взаимодействия с другими людьми является весьма значимой, и возможно, в какой-то степени травмирующей, поскольку носителям технического фрейма приходится «выходить» из привычной системы человек-машина, техника» и все же каким-то образом взаимодействовать и общаться с людьми. Однако из-за жесткой структуры технического фрейма и отторжения информации не входящей в него и ее упрощении они могут чувствовать дискомфорт, что служит субстратом для возникновения непонимания в общении с другим человеком. Вполне возможно вышеописанная причина и является предпосылкой для повышения значимости ситуаций общения.

Респонденты выборки (техн.) больше всех акцентируют внимание на категории 6 (описание внешности), однако доминантных подкатегорий здесь выявлено не было.

Сбор эмпирического материала выборки (техн.) занял около 2-ух недель, как и выборки (мед.), что отличается от выборки (гум.), на сбор материалов которой ушел месяц, это может говорить о довольно высокой мотивации и нацеленности на выполнение поставленной задачи, даже такой не типичной (написание сочинения и ассоциации) для студентов технических специализаций.

Таким образом, на основании полученных данных, технический субкультурный фрейм можно описать следующими характеристиками:

- Механистичность и локальность;
- Жесткость границ;
- Упрощение, стереотипизация либо отторжение информации не входящей во фрейм;
- Внимание к интеллектуальным качествам;
- Эмоциональная бедность;
- Значимость ситуаций общения с другими людьми;
- Мотивация, направленная на выполнение поставленной задачи.

**Описание субкультурного фрейминга студентов медицинских специализаций.** В своих сочинениях студенты медицинских специализаций, в отличие от выборки (техн.), использовали больше предложений (8), как и студенты выборки (гум.). При этом их предложения в среднем состояли из 13 слов, что, опять же, больше чем у студентов выборки (техн.), но меньше чем у выборки (гум.). Это может говорить

о большей развернутости естественнонаучного субкультурного фрейма по сравнению с техническим.

О большей развернутости естественнонаучного фрейма так же может свидетельствовать и большая насыщенность единицами анализа по сравнению с выборкой (техн.). В категории 1 выборки студентов медицинских специализаций больше доминантных подкатегорий по сравнению с выборкой (техн.), кроме «ядерных» доминантных подкатегорий, выделяются так же подкатегории «психологическое образование» и «оказание поддержки». Данное различие может свидетельствовать о повышенном внимании студентов медицинских специализаций к профессиональной подготовленности, а именно компетентности специалиста и формальной, а так же профессиональной пригодности для выполнения определенного рода деятельности. Выраженность подкатегории «оказание поддержки» может обозначать направленность медиков на работу с человеком, то есть в системе «человек-человек». Это так же прослеживается в категории 2, где у медиков акцентируется подкатегория «взаимопонимание (понимание человека)».

Студенты медицинских специализаций, как и студенты технических уделяют большее внимание категории 3, что говорит об определенном акценте на рациональном аспекте и его характеристиках. Это может быть связано с насыщенностью их учебы и, впоследствии, работы интеллектуальной деятельностью.

Интересной особенностью фрейминга студентов медицинских специализаций является особое внимание к категории 4, где выделяются такие подкатегории как «сильная уравновешенная нервная система» и «эмпатические способности». Это можно объяснить, опять же, спецификой их деятельности. Медики в своей работе и учебе часто находятся в достаточно стрессогенной обстановке. Повышенный уровень ответственности и различного рода долженствования, создают предпосылку для оценки эмоциональной сущности ситуации, предмета или явления. Подкатегория «эмпатические способности» опять же, в определенной мере «очеловечивает» фрейминг медиков, в отличие от технического фрейма.

В категории 5 выделяется подкатегория «речевые характеристики (коммуникабельность, умение общаться)», что говорит о значимости ситуаций общения и взаимодействия. Однако в отличие от технического фрейма здесь можно сделать акцент именно на функциональной составляющей, то есть возможности и умении эффективно коммуницировать, что, в принципе, является отражением структуры системы здравоохранения, где врачи связаны между собой постоянным взаимодействием и коммуникацией в профессиональной деятельности.

На сбор эмпирического материала выборки (мед.) ушло около 2-ух недель, как и выборки (техн.). Это может так же, как и у студентов технических специализаций, говорить о довольно высокой мотивации и нацеленности на выполнение поставленной задачи, опять же не совсем типичной для студентов медицинских специализаций.

Таким образом, естественнонаучный субкультурный фрейм, на примере студентов медицинских специализаций, можно описать следующими характеристиками:

- Развернутость (по сравнению с техническим субкультурным фреймом);
- Функциональность, как акцент на способах и методах деятельности;
- Ориентация на человека, «очеловеченность» (в отличие от механистичности технического субкультурного фрейма)
- Внимание к интеллектуальным качествам;
- Оценка эмоциональной сущности ситуации, предмета или явления;
- Значимость ситуаций коммуникации и эффективности взаимодействия;

- Мотивация, направленная на выполнение поставленной задачи.

**Описание субкультурного фрейминга студентов гуманитарных специализаций.** Студенты гуманитарных специализаций в своих сочинениях использовали в среднем 8 предложений, как и студенты медицинских специализаций, однако эти предложения более развернуты (15 слов), насыщены единицами анализа и, в то же время, более размыты. Размытость и не структурированность сообщений студентов гуманитарных специализаций обусловлена тем, что зачастую в своих сочинениях они отвлекаются от заданной темы и используют метафоры и сравнения, которые в некоторых случаях бывает весьма сложно категоризировать. Эта особенность может служить причиной для того чтобы предполагать что гуманитарный субкультурный фрейм шире чем технический и естественнонаучный, но в то же время не имеет четких границ, расплывчат и неструктурирован. На это может указывать и то, что количество доминантных подкатегорий по всем категориям у гуманитариев гораздо больше (27), чем у выборок (техн.) и (мед.), количество доминантных подкатегорий в которых одинаково (22).

В категории 1 гуманитарии выделяют все подкатегории соответствующие выборкам (техн.) и (мед.), как бы включая их в себя, и выделяют следующие, характерные только для выборки студентов гуманитарных специализаций, подкатегории как «врачеватель души» и «помогает сделать выбор, принять решение». Несмотря на то, что подкатегория «врачеватель души» и имеет весьма благозвучное метафорическое оформление, обе эти подкатегории несут оттенок расплывчатости и неопределенности, на что прямо указывает подкатегория «помогает сделать выбор, принять решение», это, в свою очередь, опять же может свидетельствовать о размытости границ и нечеткости гуманитарного культурного фрейма.

Студенты гуманитарных специализаций значительно выделяют категорию 2, в которой появляются 3 новые, опять же характерные только для этой выборки, подкатегории и выделены все подкатегории акцентированные выборками (техн.) и (мед.). Это может говорить о большей концентрации внимания на человеке как таковом, его личности и содержательной «начинке», что в принципе и оправдывает этимологию названия специализаций данного рода. Особо ярко вышесказанное проявляется через такие подкатегории как «друг» и «интуиция (чутье, видит насквозь)». Выделение данных подкатегорий может свидетельствовать о качественно новом уровне акцентирования гуманитарного субкультурного фрейма на человеке, как личности, и на более тонком, глубоком межличностном взаимодействии и взаимопонимании, в отличие от технического и естественнонаучного культурных фреймов.

Однако особенностью этой человеко- и личностно-центрированной направленности может стать то, что при дефиците информации об объекте, опять же, как и в техническом фрейме может возникать упрощение, редукция или негативизация по отношению к нему, что проявляется в подкатегориях «сам имеет проблемы и нуждается в помощи» и «манипулирует, использует, внушает и воздействует на людей».

Категория 3 выражена менее интенсивно по сравнению с выборками (техн.) и (мед.). Это может быть обусловлено тем, что гуманитарии занимаются более творческой деятельностью, где зачастую рациональное уступает место чувственному.

Категория 4 выражена подкатегорией «эмпатические способности», это снова возвращает нас к описанным выше характеристикам гуманитарного культурного фрейма, заключающихся в особом акценте на человеке, личности и межличностном взаимодействии. Но следует отметить, что по сравнению с выборкой (мед.), данная категория выражена менее интенсивно. Данное различие может проистекать из



специфики деятельности характерной для соответствующей специализации, где эмоции имеют различную значимость и контекст.

Интересным является то, что в категории 5 у гуманитариев не выявлено доминантных подкатегорий. Это можно объяснить тем, что гуманитарии, в силу специфики своей деятельности, постоянно находятся в ситуации общения, коммуникации и взаимодействия. Это в свою очередь может приводить к привычности общения как такового, делая его неотъемлемой, составляющей профессиональной деятельности студентов гуманитарных специализаций.

Так же, отличительной чертой выборки (гум.) стало то, что на сбор эмпирических данных понадобился месяц, то есть в 2 раза больше времени, чем на сбор материалов выборок (техн.) и (мед.). Это могло быть связано с неорганизованностью, низким уровнем ответственности либо мотивации у респондентов данной выборки.

Таким образом, характеристиками гуманитарного субкультурного фрейма будут:

- Широта и отсутствие структуры;
- Размытость границ;
- Направленность на человека, как личность и акцент на более тонком, глубоком межличностном взаимодействии и взаимопонимании;
- Возникновение упрощения, стереотипизации или негативизации при дефиците информации об объекте;
- Недостаток внимания к интеллектуальным качествам (по сравнению с техническим и естественнонаучным культурными фреймами);
- Привычность ситуаций общения, коммуникации и взаимодействия;
- Неорганизованность и низкая мотивация при выполнении поставленных задач.

**Описание фрейминга студентов психологических специализаций.** Если сравнивать результаты выборок (техн.), (мед.) и (гум.) с данными полученными из исследования контрольной выборки студентов психологов, то можно заметить ряд интересных особенностей.

Психология, как наука, находящаяся на пересечении гуманитарных, естественных и технических наук формирует своеобразный культурный фрейм. Возможно, это качественно новый, психологический, культурный фрейм, либо разновидность гуманитарного культурного фрейма, для точного утверждения пока что не хватает данных, однако описать некоторые его особенности будет весьма интересно.

В своих сочинениях студенты психологи использовали количество предложений (7) аналогичное студентам технических специализаций. Однако эти предложения довольно объемны (17 слов) и насыщены единицами анализа. Большая насыщенность единицами анализа в сравнении с другими выборками может зависеть от того что психологи писали о себе, об областях знаний в которых они компетентны и больше разбираются в силу своей профессиональной направленности. Психологи в сочинениях, в отличие от студентов гуманитарных специализаций, не отвлекаются на метафорические описания, и довольно последовательно излагают мысли.

В категории 1 психологи выделяют все подкатегории характерные для выборок (техн.) и (мед.), а так же 2 новые подкатегории «множество сфер деятельности и ее разнообразие» и «обладает большими возможностями». Это может говорить о создании своеобразного ореола элитарности или всемогущества самими же психологами вокруг своей профессиональной области. В то же время студенты психологи отделяют себя от медиков, хотя во всех трех выборках (техн.), (мед.) и (гум.) выражена подкатегория «медицинское образование (проводит лечение)», психологи же в свою очередь ее не выделяют.

Отличительной особенностью психологов в категории 2 может стать то, что здесь ими выделяется новая подкатегория «саморазвитие и личностный рост (открыт новым знаниям)». Подтверждает ли это высказанное мною предположение относительно создания ореола элитарности, либо свидетельствует о ценности идеи самосовершенствования и самоактуализации, сказать довольно сложно. В целом данной категории психологи уделяют внимания меньше чем студенты гуманитарных специализаций, однако больше чем студенты медицинских и технических специализаций.

Психологи уделяют довольно большое внимание, равносильное студентам медицинских и технических специализаций, категории 3, где так же выделяется новая подкатегория «рефлексивные способности». Возможно, эта категория выделяется в силу профессиональной подготовки и специфики деятельности психолога.

Интересным является то, что в категории 4 доминантных подкатегорий у психологов выявлено не было. Скорее всего, это снова связано со спецификой деятельности психолога, вероятно в контексте своей работы интенсивность эмоционального реагирования на тяжелые проблемы людей и кризисные ситуации снижается, то есть психолог становится в определенном смысле эмоционально «толстокожим».

В подкатегории 5 доминантных подкатегорий выявлено так же не было, скорее всего, это можно интерпретировать, аналогично, как и в случае выборки студентов гуманитарных специализаций, а именно, это может говорить о привычности общения как такового, и его неотъемлемости в профессиональной деятельности.

Сбор эмпирического материала занял около 2-ух недель, и прошел без особых сложностей, что так же может свидетельствовать о мотивации и направленности студентов психологов на решение поставленных перед ними задач.

Таким образом, в контексте данного эмпирическое исследование был проведен анализ и описание особенностей и значимых различий гуманитарного, естественнонаучного и технического культурных фреймов. Так же были выявлены доминантные подкатегории, результатом переработки которых явятся конструкты, которые впоследствии войдут в состав репертуарной решетки.

Естественно, данное исследование еще далеко от завершения, а приведенные мною результаты исследования являются своеобразной систематизацией и упорядочиванием материала моей работы. Однако, ближайшей перспективой моего исследования в данной области будет составление и использование методики оценочной биполяризации, которая в дальнейшем послужит инструментом для более детального и глубокого исследования субкультурного фрейминга студентов различных специализаций, а так же содействует проработке данной темы методами статистики, что соответствует выбранной мною позиции использования в своей работе методологической триангуляции.

В результате данного исследования субкультурного фрейминга посредством изучения понятий, ассоциаций и представлений о психологе у студентов различных специализаций были выявлены значимые различия, эти различия видны в использовании и реализации культурных и субкультурных фреймов определяющих отношение к тому или иному предмету или явлению, в данном случае представления о психологе, позволяя более конкретно воспринимать, локализовать и идентифицировать происходящее.

Еще одним результатом проведенной работы является описание технического, естественнонаучного и гуманитарного субкультурных фреймов. Это создает возможность выявления людей с различным уровнем социально-психологической

совместимости по степени сходства их фреймирования реальности, это важно для достижения взаимопонимания в условиях культурного многообразия современного мира. Ведь мы знаем, что профессиональные сообщества, сплотившись вокруг определенных взглядов на реальное и правильное, стремятся к изоляции от всего, что лежит за их границами, то есть за границами их фрейма. В данном случае речь идет не просто о трех субкультурах: естественнонаучной, гуманитарной и технической, а об их изоляции друг от друга. Имеются в виду различия в изучаемых дисциплинах, в самом процессе обучения, а так же ценностях, нормах, окружении, понятиях, культурных артефактах и т.д.

Однако, возникает вопрос, а именно, как учитывать «..своеобразие культурного фрейминга,.. определяющего существующее сходство и различия в интерпретации ими происходящего, способах, используемых в повседневной жизни для упорядочения или структурирования мира по средствам утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены, лежащие в основании существующих искажений межкультурной коммуникации».[3] Ответить на этот вопрос помогут последующие исследования данного социально-психологического феномена.

#### Литература

1. Джерджен, К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. / К.Дж. Джерджен // Сб. статей. - Мн.: БГУ. - 2003.
2. Кузьмин, Е.С., Семенов, В.Е. Методы социальной психологии. / Е.С. Кузьмин, В.Е. Семенов // Монография. - Л.: Изд-во ЛГУ. - 1977.
3. Мазилев, В.А., Янчук, В.А. Культурный фрейминг россиян и белорусов: постановка проблемы. / В.А. Мазилев, В.А. Янчук // Социальный психолог. – 2011. - № 1 (21). - С.71-79.
4. Янчук, В.А. Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия. / В.А. Янчук // Психологический журнал. - 2010. - № 2 – С.41-48.
5. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход. / В.А. Янчук // Монография. – Мн.: Бестпринт, - 2000.
6. Янчук, В.А. Проблема теоретико-эмпирического изучения культурного фрейминга близкородственных культур и этносов. / В.А. Янчук // - :ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». - 2012.

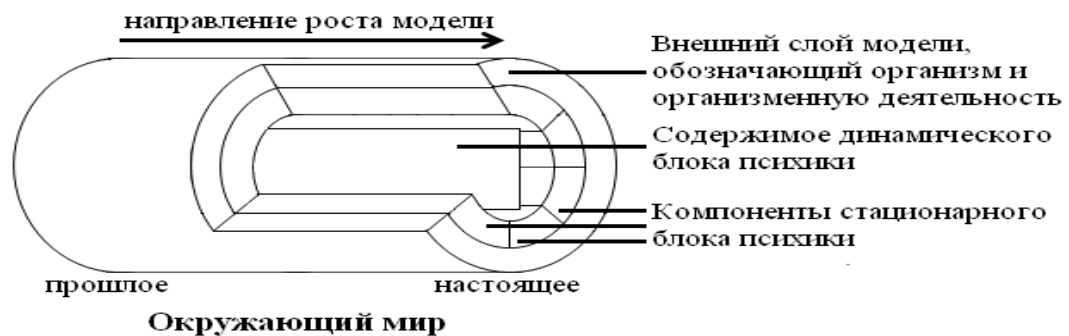
#### А.О. КАРАСЕВИЧ

Белорусский государственный университет  
г. Минск, Республика Беларусь

#### НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ КОНТАКТЫ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

В данной статье мы смоделируем феномен неосознаваемых контактов бессознательного с помощью динамической модели психики. Вначале кратко опишем динамическую модель психики (Рисунок 1). Основой динамической модели психики является понятие потребностно-целевой матрицы – это одна из структур динамической модели психики, которая включает в себя временной промежуток психической деятельности между любым психическим содержанием («потребностью»), инициирующим данную деятельность, и содержанием («целью»), ее приостанавливающим и прекращающим; момент настоящего, который демонстрирует тот или иной временной срез, ограничивает потребностно-целевую матрицу, дальнейшее ее развитие моделируется аналогично. «Потребность» в данном контексте подразумевает под собой многие понятия различных парадигм, служащие для обозначения активизирующей деятельности психической силы, имеющей под собой физиологическое основание. Потребностно-целевую матрицу можно назвать потребностно-результатной, когда результат, к которому стремится деятельность, не осознан (такая матрица в исследовании психики животных – метафорическое

обозначение границ того или иного поведения, его психического отражения животным). Всю деятельность можно разделить на внутреннюю (психическую) и внешнюю (организменную). К организменной деятельности относятся наши движения, работа органов и вся активность в целом. К психической деятельности относятся процессы ощущения, восприятия, внутренней речи, мышления, воображения, памяти и эмоций – эта деятельность будет соответствовать динамическому блоку психики. Кроме динамического блока психики можно выделить стационарный блок, который является вместилищем всего накопленного и врожденного психического материала индивида. То есть в психических процессах находится в любой момент времени малая часть всего психического материала, основная часть не актуализирована. В стационарном блоке психики можно выделить множество компонентов: знаний, потребностей, целей, мотивов, темперамента, характера, самооценки, способов реагирования и многие другие. Причем некоторые из них не сводимы к памяти, к примеру, темперамент. Количество компонентов не задано строго – это способствует включению в модель знаний различных парадигм, важен лишь факт того, что это материал стационарного блока относится к не актуализированной в данный момент времени психике индивида. Модель состоит из трех элементов: динамического и стационарного блоков психики, а также организма и организменной деятельности (Рисунок 1). Модель основана на теории психического как процесса С.Л. Рубинштейна [5]. Модель трехмерна, динамична, полный ее вариант выполнен в программе 3dsMax. Психофизическая проблема решается в пользу психофизического единства, однако с помощью модели возможна демонстрация любого решения психофизической проблемы. С понятием потребностно-целевой матрицы тесно связано понятие карты осознания – это схема стационарного и динамического блоков психики, с помощью которых можно обозначить осознанную и неосознанную части психики. Динамическая модель психики является новым перспективным подходом для интегрирования и систематизации общемирового психологического знания, может быть успешно использована в общей, социальной и медицинской отраслях психологической науки.



**Рисунок 1 – Потребностно-целевая матрица**

Зачастую интересные идеи для использования в науке можно почерпнуть из обыденной жизни. Тема для данной статьи появилась спонтанно при прочтении автором романа С. Кинга «Мешок с костями». Главный герой этой книги – профессиональный писатель – подчеркивал важность бессознательного мышления, то есть интуиции, в решении жизненных проблем. Подобную деятельность психики он метафорически сравнивал с работой синих воротничков, парней из подвала, которые всегда сами разгрузят машину с мебелью, внесут ее в дом, а хозяину останется лишь распаковать и передвинуть мебель; то есть когда возникает проблема, не поддающаяся мыслительной обработке, можно ее «поручить» интуиции, которая потом преподнесет оптимальное решение, тем самым обойдя забуксовавшее осознанное мышление [4]. В

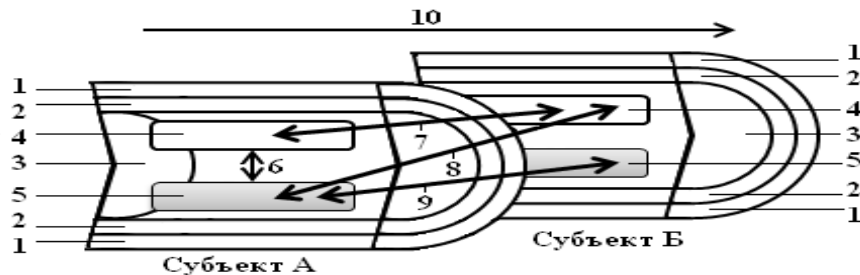
целом, многие ученые согласны с важностью бессознательного в работе мышления. В.Н. Дружинин пишет: «Если на стадии постановки задачи и анализа сознание играет решающую роль, то на стадии "инкубации идеи" и порождения гипотез решающую роль играет активность бессознательного» [3]. Интуиция сыграла важную роль во многих научных достижениях: таблица Д.И. Менделеева, модели атома Дж. Томсона, Х. Нагаоки и Э. Резерфорда, закон колебания маятника Г. Галилея, понятие атмосферного давления Э. Торричелли, наглядное представление о структуре молекулы бензола Ф. Кекуле и многие другие открытия были осуществлены при участии интуиции [2].

Однако вернемся к теме статьи. Как уже было сказано, ее идея возникла при чтении романа С. Кинга, а именно следующих предложений: «Я не решался сказать Мэтти о том, что творилось в моем доме, но она, возможно, и так это знала. В глубине подсознания. В ее подвале, где трудятся синие воротнички. Ее парни и мои парни, члены одного невидимого профсоюза» [4]. Итак, тут все понятно: интуиция обоих людей может работать в схожем направлении, и ее результаты, переходя в осознанное состояние, могут быть со временем озвучены и обсуждены. Интерес для нас представляет упомянутый выше «профсоюз синих воротничков». А что если неосознаваемые «догадки» могут передаваться невербально, или посредством паралингвистики, помогая интуиции, то есть бессознательному, собеседника? Идем дальше: возможно, бессознательное одного человека может вступать в связь с бессознательным другого некоторый промежуток времени, и оба человека не будут этого осознавать. Причем связь эта будет осуществляться за счет неосознаваемой активности, посредством, если брать широко, «языка тела». И подобные контакты не обязательно будут касаться интуиции.

Поясним это на примерах. Девушка может обсуждать с парнем какой-то вопрос, и они будут поглощены именно этим обсуждением, не обращая внимания на симпатию, которая между ними возникла: и симпатия парня, проявляющаяся, к примеру, в мимике, будет входить в контакт с симпатией, развивающейся со стороны девушки, которая неосознанно будет «отвечать» юноше, тем самым подкрепляя подобное неосознаваемое ими взаимодействие. Матери достаточно несколько раз пробежать с ребенком до закрывающихся дверей метро и, при случае удачной посадки в последний момент, в ребенке со временем разовьется стремление делать все так же: в последний момент, рисковать, причем как женщина не будет осознавать свою «привычку» к подобному незловредному риску, так и ее ребенок не будет осознавать свою генерализуемую на другие сферы жизни потребность рисковать. Этот пример близок к моделированию в теории А. Бандуры [1]. Или девушка может идти по улице, погруженная в мечты, и, увидев женщину, которая похожа на любимую родственницу, неосознанно улыбнуться ей, а женщина, сама погруженная в мысли, неосознанно ответит добрым взглядом. Понятно, что во всех выше описанных примерах участники взаимодействия поглощены сознательной деятельностью, которая никак не связана с взаимодействием их бессознательных процессов. То есть мы видим некую автономию контакта бессознательного индивидов от их сознания. З. Фрейд косвенно касается этого вопроса, описывая, как во сне (бессознательное) человек может получить информацию о том или ином событии, случившемся с близким человеком: в данном случае «коммуникация» бессознательного происходит посредством телепатических каналов [6]. Примером «прямой коммуникации» может послужить описанное Э. Фроммом взаимодействие между «бескорыстной» матерью и ее ребенком [7].

Наглядно взаимодействие бессознательного двух индивидов можно показать с помощью трехмерной динамической модели психики. Модель растет от потребностей к

целям во временном векторе. На рисунке (Рисунок 2) обозначено: 1 – внешний слой модели, обозначающая организм и организменную деятельность (посредством ее и психики происходят перечисленные ниже типы взаимодействий), 2 – стационарный блок психики, 3 – динамический блок психики, 4 – личное сознание, 5 – личное бессознательное, 6 – взаимодействие между сознанием и бессознательным субъекта А (ярко выражено в каждом субъекте), 7 – взаимодействие между сознанием субъектов А и Б (к примеру, обычный разговор), 8 – взаимодействие между сознанием субъекта Б и бессознательным субъекта А (например, при гипнозе), 9 – взаимодействие бессознательного субъектов А и Б (ему посвящена данная статья), 10 – направление роста моделей. Безусловно, контакты бессознательного не имеют ничего общего с осознаваемой произвольностью.



**Рисунок 2** – Трехмерная динамическая модель взаимодействия бессознательного двух субъектов

Описанный нами феномен можно назвать автономной от сознания «коммуникацией» бессознательного двух и более индивидов. Безусловно, автономия эта относительна, и рушится она по многим причинам, главная из которых – это переход любых важных отношений со временем на сознательный уровень. Сила бессознательного не столь велика, чтобы развить большое «коммуникационное подполье», которое может действительно долго находится вне поля зрения сознания; проявления бессознательного индивида могут долгое время успешно скрываться от его же сознания, но не от взоров сторонних людей.

#### Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.; Евразия, 2000.
2. Вайнштейн Л.А., Поликарпов В.А., Фурманов И.А. Общая психология. Минск; Современ.шк., 2009.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.; Питер Пресс, 2008.
4. Кинг С. Мешок с костями. М.; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. Т. 1, 2.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.; Питер, 2007.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб.; Питер Пресс, 2007.
7. Фромм Э. Человек для себя. Мн.; Коллегиум, 1992.

**А.С. КУЛИНКО**

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы

г. Гродно, Республика Беларусь

## **СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Исследование социальной идентичности становится сегодня одной из центральных тем социальной психологии. По мнению Г.М. Андреевой, изучение социальной идентичности предполагает рассмотрение связей человека со своей группой. В работах Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса идентичность

определяется как базовая потребность человека, формирующаяся в диалоге с другими людьми. И. Гофман считает, что для формирования социальной идентичности важно обладать набором определенных социальных ролей и уметь управлять ими [1].

Инвалидность является одной из самых острых проблем социальной сферы, причем особую тревогу вызывает состояние инвалидности среди молодого поколения. Период детства, юности и молодости связан с трудностями социализации, образования, гражданского воспитания, становления личности, вхождения ее в социум, самоопределения в личностном, профессиональном, семейном плане. Однако у лиц с особенностями в развитии к указанным трудностям добавляются проблемы физического и психического здоровья, ограничивающие возможности молодых людей, усложняющие их социализацию и функционирование в обществе [2].

Социальная идентичность – это один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того как внутри группы отношения все более стабилизируются, идентификация ее членов становится более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства. Социальная идентичность организует социальный мир в группе и определяет самого человека как члена одних групп, но не других [2].

Социальный механизм формирования идентичности людей с особенностями психофизического развития определен спецификой его взаимодействия с обществом, социальными представлениями человека с инвалидностью и его ожиданиями в отношении социума, а также ожиданиями социума в отношении к таким людям. Формирование социальной и личностной идентичности зависит от имеющейся у человека структуры личности, представлений о своем социальном статусе и тех социальных взаимодействиях, в которые он включен (семья, сверстники, друзья, значимые взрослые). В работах Е. Р. Ярской-Смирновой показано, что человек с особенностями психофизического развития конструирует свою идентичность в схемах типизации социального мира, созданного и осмысленного до него, опираясь на стереотипы их восприятия в обществе. Значимым фактором, влияющим на формирование у человека идентификации с ролью «инвалид» является отсутствие доступной среды в социуме [3].

Формирование идентичности «человек с особенностями в развитии – здоровый человек» складывается из процесса осознания индивидом факта наличия или отсутствия здоровья и объективных условий, влияющих на здоровье, а также социальных возможностей, условием которых может быть здоровье, или утраты этих возможностей, в связи с болезнью, и, наконец, возможности влиять на эти обстоятельства. Важной особенностью этого процесса является не только осознание индивидом объективного факта наличия здоровья, но и его значимость для личности. Отношение индивида к своему здоровью в этом смысле выступает важной психологической характеристикой его самосознания. Идентичность «человек с особенностями в развитии – здоровый человек» является биполярной, поскольку существует в системе представлений как о здоровом человеке, так и о человеке с особенностями в развитии.

Кризис идентичности людей с инвалидностью определяется отличием его жизнедеятельности от жизнедеятельности других людей. Такой человек, сталкиваясь с серьезными проблемами в формулировании, постановке и реализации собственных жизненных целей. Кроме того перед ним встает вопрос об адекватном отражении своей личности, социального окружения и своего места в нем. Условия жизни людей с ограниченными возможностями, имеют ограниченный круг контактов, возможностей осуществления различных форм деятельности, что препятствует созданию своей системы ценностей, определяет негативную оценку актуальной жизненной ситуации и поведения в целом.

Исследователи обращают внимание на то, что отсутствие или ограничение понимания человеком того, кто он, чего он хочет и к чему стремится, сопровождается негативным спектром чувств и эмоций, что, в свою очередь, создает благотворную почву для развития негативного самоотношения, чувства ущербности, неполноценности и ненужности самому себе, своему ближайшему окружению и обществу в целом [3].

М. Оливер интерпретирует *отличие*, испытываемое инвалидами, как следствие *маргинализации* и социального исключения. Инвалиды подвергаются особой форме угнетения, которое исходит от социальных институтов и "здоровых" в сочетании с ростом зависимости от специалистов социального обеспечения. Называя, давая новые характеристики событиям, люди с инвалидностью оформляют свою идентичность и определяют реальность своей жизни через гибкость и сопротивление. В мире растет сопротивление негативному культурному образу инвалидности в масс-медиа и искусстве, репрезентациям инвалидности как объекта милосердия и благотворительности; в исследованиях, средствах массовой информации и художественной литературе делается акцент на жизненной силе и энергии инвалидов, их индивидуальных, гендерных и "расовых" отличиях, культуре и солидарности, достижениях и биографических ресурсах.

В современном мире позитивным потенциалом для формирования социальной идентичности людей с ограниченными возможностями здоровья обладают информационные технологии, СМИ, инклюзивное образование, совместные со здоровыми людьми рекреационные программы. Однако этот потенциал используется недостаточно: большинство веб-сайтов не адаптировано для инвалидов, развитие инклюзивных образовательных и рекреационных программ ограничено отсутствием доступной среды, а в трансляциях СМИ недостаточно представлен позитивный опыт интеграции людей с особенностями в развитии. В связи с этим общество думает, что инвалидность это медицинская проблема. Ребенок с ограниченными возможностями, также как и родители, сталкивается с многочисленными проблемами: нехватка общения со здоровыми сверстниками, доступность обучения в системе образования и т.д. В результате этого, как установлено в исследованиях Н. В. Васильевой, ребенок усваивает специфическую социальную роль «инвалид» [2]. Эта роль негативно влияет на его самооценку и поведение, препятствует интеграции в общество.

В связи с этим, необходимо дальнейшее изучение этого феномена, а также необходимы иные механизмы и формы социализации и формирования социальной идентичности людей с особенностями в развитии. Таким образом, персональная и социальная идентичность выступают как некоторое единство, как две неразрывные грани одного процесса – процесса психосоциального развития людей с инвалидностью.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М., 1997. – 223 с.
2. Введение в психологию инвалидности / Под ред. О.В. Красновой. – М., 2011. – 48 с.
3. Иванова, Н. Л. Социальная идентичность: теория и практика / Н.Л. Иванова, Т.В. Румянцева. - М.: Изд. СГУ, 2009. – 17 с.

**А.И. ЯНЧИЙ**

УО «ГрГУ им. Я. Купалы»  
г. Гродно, РБ

**ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ С АГРЕССИВНЫМИ ТЕНДЕНЦИЯМИ  
ЗНАЧИМЫХ ДРУГИХ**



Одной из важных закономерностей подросткового возраста является формирование новой субъективной реальности, которая преобразовывает представления индивида о себе и других людях. В связи с этим большое значение имеет проблема социальной перцепции (восприятие и понимание других людей) в подростковом возрасте. Опыт взаимодействия подростка с разными людьми отражается в содержании формируемого образа другого человека. По мнению ученых и практиков подростковый возраст считается наиболее сложным периодом развития человека (С. Холл, Л.С. Выготский, Т.И. Драгунова, Л.И. Божович, Фельдштейн и др.). В этом возрастном периоде осуществляется переход от детства к взрослости, обнаруживаются изменения во взаимодействии подростка с окружающими его людьми, общение со сверстником выделяется в самостоятельную важную сферу жизнедеятельности [1, 2, 3 и др.]. По мнению Д.Б. Эльконина, общение для подростков становится особой деятельностью, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий с ним. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя, развиваются средства такого познания [4].

Познание другого и себя является психологической основой для формирования самосознания и развития личности в целом [5, 6 и др.]. Наиболее полно онтогенетический аспект межличностного восприятия представлен в работах А.А. Бодалева (1982), А.С. Васильевой, Г.Ф. Иванчика (1975), В.А. Крутецкого (1965), С.В. Кондратьевой (1975), Ж. Лэндел (1979) и др.

Однако исследователи крайне редко обращают внимание на специфику содержания восприятия, познания и оценки других людей подростками с девиантным поведением, которое проявляется, в частности, в агрессивных действиях [7]. Вопрос о социальной перцепции, содержательной стороне образа другого, адекватности отражения другого, как результата познания подростком других людей, остается до сих пор актуальным.

Для решения поставленной цели нами была выбрана техника репертуарного теста ролевого конструкта, которую разработал Дж. Келли [8]. Конструктом Дж. Келли называет способ истолкования явлений, событий как сходных между собой и в то же время отличных от других. С точки зрения содержания, конструкт представляет собой отраженную в сознании индивида какую-либо характеристику объекта, заданную через оппозицию с противоположной характеристикой. Исследования социальной перцепции подростков осуществлялись с помощью репертуарной решетки, в качестве элементов нами были выбраны роли, носителями которых являются «значимые другие».

Для изучения особенностей агрессивного поведения подростков использовали опросник А. Басса и А. Дарки предназначенный для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

В нашем исследовании приняли участие 183 подростка в возрасте от 10 до 15 лет, которые обучаются в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования. Результаты диагностики позволили нам выделить группу подростков с агрессивными тенденциями в количестве 80 человек, из них 40 мальчиков и 40 девочек. Они составили экспериментальную группу. При этом нами выявлено, что мальчики-подростки в большей степени, чем девочки склонны к проявлению таких агрессивных реакций, как подозрительность, физическая и вербальная агрессии. В то же время у девочек - подростков обнаружены высокие баллы по таким шкалам, как чувство вины, вербальная агрессия и раздражение. Также установлено, что для старших подростков нашей выборки характерен высокий уровень враждебности, а у девочек подростков 13-15 лет обнаружен высокий уровень индекса враждебности.

Для удобства анализа данных, полученных нами с помощью репертуарного теста, мы разделили испытуемых с агрессивными тенденциями на возрастные подгруппы, учитывая возрастной критерий.

Так нами установлено, что подростки 10-12 лет с агрессивными тенденциями в поведении приписывают значимым другим коммуникативные качества (добрый, нечестный, крикливый, неласковый, спорщик, безразличный, недоброжелательный, незаботливый, болтливый и др.). При этом подростки отмечают, что коммуникативные качества чаще всего встречаются у членов их семьи, которые выступают в роли значимых других (матери, брата/сестры). Немаловажное значение для подростков 10-12 летнего возраста имеют эмоционально-динамические характеристики личности. Респонденты считают, что они эмоциональные, веселые, подвижные как мать, идеал, друг. Наши испытуемые наделяют себя, отца, брата/сестру как значимых других противоречивыми эмоционально-динамическими характеристиками (веселый, грустный, медлительный, быстрый, громко говорит, тихо говорит). Все члены семьи, как и сам младший подросток, являются обладателями волевых качеств (строгий, серьезный, ответственный, смелый, упрямый), что в свою очередь может свидетельствовать о возрастании важности развития волевой сферы.

Младшие подростки с агрессивными тенденциями обнаруживают противоречия в проявлении интеллектуальных качеств не только у себя, но и у отца и друга как значимых людей, при этом наделяют себя и других такими характеристиками как «тупой», «умный», «не думающий».

В экспериментальной группе 12-13 лет подростков с агрессивными тенденциями выявлены следующие тенденции. Подростки этой возрастной группы больше всего склонны видеть в значимом другом такие качества, которые характеризуют их интересы, склонности, способности («много читает, любит порядок, любит спорт, футбол, животных»). Также испытуемые немаловажное значение придают характеристикам, которые описывают коммуникативную сферу: «добрый» и «умеет ладить с другими», которыми они наделяют себя и мать.

Также следует отметить, что девочки с агрессивным поведением в этой возрастной группе отмечают у значимых других наличие эмоционально-динамических качеств с негативным оттенком (вспыльчивый, обидчивый, злой, немного веселый, безрадостный и другие). В то же время мальчики в 12-13 лет больше внимания обращают на качества, характеризующие нравственную сферу значимого другого и приписывают ему следующие характеристики: «нечестный», «недружелюбный», «может предать», «с ним нельзя дружить», «он может украсть что-нибудь» и др.

На наш взгляд, нельзя обойти вниманием тот факт, что мальчики этой возрастной группы приписывают своим друзьям отрицательные характеристики: «трусливый, упрямый, лентяй, не любит учиться, не понимает, жестокий, занудливый, любит драться, заучка, его боятся, любит умничать, не очень дружит с другими» и др.. Этот факт, в свою очередь, может свидетельствовать о существовании отрицательных отношений с друзьями или может быть проекцией собственных качеств на значимого другого, либо может указывать на возрастающее значение этих качеств в новой деятельности. Справедливости ради, следует отметить, что характеристики, которые приписываются другу и имеют специфические негативные черты, 12-13 летние подростки с агрессивными тенденциями приписывают и самому себе.

В группе респондентов 13-14 лет, которые также склонны к проявлению агрессивного поведения, нами обнаружено, что они чаще приписывают значимым другим характеристики, описывающие их внешность (слабак, хилый, очкарик, «качёк», «жирный» и др.). Как известно, подростки этого возраста придают большое значение

физическому образу Я, поэтому можно предположить, что негативные тенденции в характеристике внешности значимого другого могут свидетельствовать о негативном восприятии другого, а через другого и себя.

Значительный интерес, на наш взгляд, вызывает тот факт, что в 13-14 лет подростки воспринимают друга уже в большей степени положительно и характеризуют его как общительного, доброго, прикольного, дружелюбного, веселого, смелого, серьезного, напористого человека. Данные свидетельствуют, что друг, как значимый другой играет значительную роль в жизнедеятельности подростка в 13-14 лет.

Для подростков старшей возрастной группы (14-15 лет) с агрессивными тенденциями в поведении характерным является то, что они в образе значимых других выделяют положительные характеристики и приписывают им «деловые» (знает, что делает; справится с любым делом; аккуратный; умеет водить машину; умеет зарабатывать деньги, и др.), «мужественные» характеристики (ничего не боится, может сказать правду в глаза, спорит со взрослыми и др.).

Старшие подростки экспериментальной группы воспринимают друга как идеала и считают, что друг - значимый другой - обязательно сильный, красивый, знаменитый, с хорошими манерами общения, он «клёвый чел», имеет хороший характер. Такие же характеристики подростки приписывают и себе. Можно предположить, что подростки старшей возрастной группы с агрессивным поведением идеализируют друга, дружбу и через друга идеализируют себя.

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки с агрессивными тенденциями в поведении на разных возрастных этапах своего развития выделяют у значимых других характеристики, которые отражают некоторые тенденции возрастного развития и могут выступать свидетельством закономерностей формирования образа Я на этом этапе личностного становления.

#### Литература.

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - Избранные психол. труды: Под ред Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. - 352с.
2. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. - 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 940с.
3. Лозоцева, В. Н. Особенности отношения подростка к сверстнику как к образцу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.07) / В.Н. Лозоцева. - М.: Изд-во МГУ, 1978. - 20с.
4. Драгунова, Т.В., Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников / Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин // Под ред. Д.Б. Эльконина - М., 1967.
5. Комарова, Т.К. Психологические особенности самопознания у старшеклассников. Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.К. Комарова. - М., 1987. - 23с.
6. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. - 199с.
7. Матвеев, В.Ф., Лебедев, А.В. Особенности отношения дезадаптивных подростков к личностным качествам людей / В.М. Матвеев, А.В. Лебедев // Вопросы психологии - 1984. - №3. - С. 73-78.
8. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории Личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608с.

## **ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**О.Г. АЛЕКСАНДРОВА**

Херсонский государственный университет  
г. Херсон, Украина

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПИЧНЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЗАПАДНОГО И ЮЖНОГО РЕГИОНОВ УКРАИНЫ**

В последние времена проблема национальной идеи стала одной из самых популярных тем в общественных науках. Современная ситуация переходного общества, заставила человечество почувствовать себя частью целого, найти психологическую поддержку в традиции и обратиться к этнической идентификации, к этнической консолидации сообщества для разработки интегрирующего национального идеала для новых социальных условий, а также выделить свою национальную культуру и историю из общей.

Среди украинских ученых этническая проблематика вновь становится актуальной, и ее разработкой занимаются такие исследователи, как В.Евтух, М.Шульга, А.Пономарев, О.Нельга, О.Семашко, В.Куевда, М.Боришевский, Л.Орбан-Лембрик и другие. Значительный вклад в разработку теоретических аспектов этничности сделали в советский период такие ученые, как Ю.Бромлей, Л.Гумилев, М.Чебоксаров, С.Токарев, В.Козлов и другие. Особое внимание анализу сложных феноменов этносоциального развития уделили исследователи западных стран: Ф.Гекман, Б.Андерсон, Э.Смиит, Ф.Риге, Л.Десперс, Т.К.Оомен, К.Дойч, Е.Гелнер, У.Конор и другие[1;2;5;6;11;12;14].

На современном этапе развития украинского общества очевидна разница в политических взглядах, культурных и религиозных традициях и отношении к жизни между представителями различных регионов Украины. Это наталкивает на размышления о различиях и в психологических особенностях. На сегодняшний день в доступных литературных источниках мало информации об изучении именно психологических различий.

Целью исследования выступает размещения представлений о типичных чертах западного и южного украинца в семантическом пространстве личностных качеств и сравнение со структурой характера исследуемых.

В основу исследования положены следующие гипотезы:

- в связи с различными географическими, историческими и социогенетическими условиями формирования субэтносов, их психологические качества также будут отличными;

- представление исследуемых о типичных качествах характера представителей Южного региона должны более точно совпадать со структурой их личности.

В соответствии с поставленной целью для проверки выдвинутых гипотез определены следующие задачи исследования:

- разместить представление о типичных чертах представителя южного региона Украины в семантическом пространстве личностных качеств испытуемых;

Для решения поставленных в работе задач были использованы следующие методы: метод реконструкции субъективных семантических пространств[11], Психодиагностический тест [8], методы статистической обработки (факторный анализ).

### **Особенности технологии организации и проведения эксперимента.**

Экспериментальное исследование проведено в 2006 - 2007 годах на базе Института психологии, истории и социологии и Института иностранных языков Херсонского государственного университета. Было продиагностировано 152 студенты первого курса дневной формы обучения, из них 128 (84%) девушек и 22 (16%) юношей в возрасте от 17 до 20 лет.

Констатирующий эксперимент был проведен в несколько этапов и направлен на построение субъективной структуры личности представителя Южного региона и сравнение этой структуры с личностными характеристиками исследуемых.

Первый этап направлен на выявление противоположных пар характеристик личности, что смогут отразить основные структурные компоненты украинского национального характера. Эти пары были подобраны в случайном порядке в количестве 60 определений. Дополнительно отбирался личностный опросник, который максимально соответствует цели исследования.

Второй этап посвящен сбору психодиагностической информации. Экспериментом охвачены 152 студента, из которых протоколы 2 участников были забракованы по разным причинам, то есть протоколы 150 исследуемых реально были количественно и качественно проработаны. Заключительный этап нашего исследования был посвящен собственно психосемантическому исследованию, что соответствует задачам нашей работы.

Испытуемым, которые принимали участие в эксперименте, нужно было сделать следующее:

1. Просмотреть 30 пар полярных определений черт характера и выбрать в каждой паре такое понятие, что по мнению исследуемого, более присуще украинцу Западного региона.

2. Такая же задача относится и к определению качеств, что присущи украинцу Южного региона.

3. Параллельно с этим заполнить психодиагностический тест Мельникова-Ямпольского.

Мы выбрали два региона Украины для сравнения полученных данных и возможности проследить разницу в восприятии типичных черт характера украинцев разных географических зон.

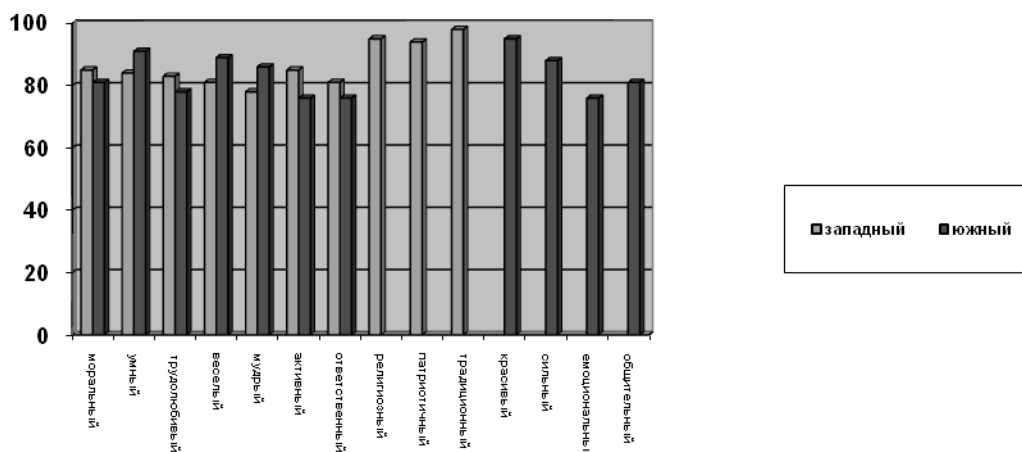
#### **Анализ первичных результатов исследования.**

После сбора и сортировки регистрационных бланков мы проанализировали дополнительную информацию, которую получили от исследуемых. Подавляющее большинство опрошиваемых: 81 человек (54%) относят себя к украинцам и признают родным языком украинский; 50 студентов (33%) определяют себя как украинцы, но выбирают русский язык как родной; 6 опрошенных (4%) относят себя к русским и выбирают русский язык как родной. На этом этапе мы уже видим, что национальный и культурный состав жителей Южного региона гетерогенный и поэтому может иметь свои характерологические особенности.

При первичном анализе данных мы получили список черт характера, которые более свойственны двум этническим группам украинцев.

Наиболее характерными для представителей западного региона являются 10 следующих черт: хранит национальные традиции (98% опрошенных), религиозный (95%), патриотический (94%), моральный (85%), активный (85%), умный (84%), трудолюбивый (83%), веселый (81%), ответственный (81%), мудрый (78%).

Относительно представлений об национальных чертах представителей южного региона, то здесь результаты распределились следующим образом. Наиболее характерными для представителей Южного региона оказались: хорошее (95% опрошенных), умный (91%), веселый (89%), сильный (88%), мудрый (86%), моральный (81%), легко общается (81%), трудолюбивый (78%), эмоциональный (76%), активный (76%), ответственный (76%). Важно отметить, что такие пары качеств как самокритичный-некритичен и непатриотичный-патриотический получили абсолютно равные результаты (по 50% опрошенных).



**Рисунок 1** – Сравнение доминирующих качеств характера представителей обоих регионов

При сравнении полученных данных видно, что есть качества, которые присутствуют в обоих списках: моральный, умный, трудолюбивый, веселый, мудрый, активный, ответственный. Эти качества мы можем отнести к национальному характеру украинцев. Но есть качества, которые присущи только определенному региону: для представителей Западного региона, по мнению опрошенных, более характерны религиозность, патриотизм и сохранение национальных традиций; а представители Южного региона отличаются такими качествами: красивый, сильный, легко общается, эмоциональный. Как видим, представители западного региона отличаются национально-патриотическими качествами, а южного - эмоциональной окраской жизни и отсутствием выраженного патриотизма.

Профиль личности мы можем построить только для представителей Южного региона, так как исследовались только представители этой зоны. Полученный профиль можно сравнить с полученным списком характерологических качеств.

Таблица 1 – Обобщенный профиль личности представителей Южного региона

№	Назва шкали	Середній індекс показника
1.	Нейротизм	0,61
2.	Психотизм	0,51
3.	Депрессия	0,58
4.	Совестливость	0,53
5.	Розгорможенність	0,54
6.	Реактивність	0,57
7.	Боязливість	0,41
8.	Дружелюбие	0,67
9.	Эстетическая впечатлительность	0,49
10.	Женственность	0,51
11.	Психическая неуравновешенность	0,56
12.	Асоціальність	0,5
13.	Интроверсия	0,38
14.	Сенситивність	0,45

Как видим, в основном все показатели получают средние результаты. Исключение составляют лишь шкала „общительность” (получает высокий результат). Такие результаты свидетельствуют о том, что выборку составляют люди, которые пытаются создать внутреннюю и внешнюю гармонию в отношениях с собой и другими.

Общение богатое и яркое, естественное и непринужденное. Лучше чувствуют себя в обществе, в одиночестве чувствуют тоску и скуку. Охотно принимают участие во всех массовых мероприятиях, любят работать и отдыхать в коллективе. Такая характеристика вполне соответствует возрастным особенностям и социальному статусу выбранной группы испытуемых.

В результате корреляционного анализа мы получили следующие данные. Наибольший интерес для нас получили результаты, связанные с дополнительными переменными. К таковым мы отнесли пол исследуемых, возраст (но этот параметр не имел достаточного размаха для достоверной интерпретации), национальность, к которой себя относит студент, язык, который считает родным и шкалы психодиагностического теста.

Мы взяли уровень достоверности результатов при  $p \leq 0,01$ . При этом получили следующие значимые коэффициенты корреляции:

0,42 между национальностью и родным языком. Эта связь достаточно логична, потому что большинство исследуемых выбирают родным язык той национальности, к которой они себя относят.

0,35 (-0,35) коэффициент корреляции между национальностью и шкалой „имеет трудности в общении - легко общается”. При этом исследуемые, которые относят себя к украинцам чаще выбирают характеристику „легко общается”, те, которые относят себя к русским - „имеет трудности в общении” при построении психологического портрета представителя Южного региона.

0,3 (-0,3) - между полом и шкалой „трудолюбивый - ленивый”. Девушки чаще выбирают качество „трудолюбивый”, в отличие от ребят, которые выбирают „ленивый” при анализе представителя Западного региона.

0,3 (-0,3) - между полом и полюсами „настойчивый - способен отступить”. Девушки чаще выбирают качество „настойчивый”, в отличие от парней, которые предпочитают характеристику „способен отступить” при анализе представителя Западного региона.

0,3 (-0,3) - между полом и шкалой „некрасивый - красивый”. Здесь наоборот: девушки чаще предпочитают понятие „красивый” для описания представителя Западного региона, в отличие от ребят.

0,4 (-0,4) - между полом и понятиями „мудрый - глупый”. Девушки в основном выбирают положительный полюс для характеристики представителей Западного региона.

0,29 (-0,29) - между родным языком и шкалой „сдержанный - эмоциональный”. Украинцы выбирают характеристику „эмоциональный” для составления портрета представителя Южного региона, тогда как русские в основном выбирают - „сдержанный”.

0,35 (-0,35) - между национальностью и шкалой „имеет трудности в общении”. 0,38 (-0,38) - между родным языком и той же шкалой. Русские (с родным русским языком) характеризуют представителя Южного региона как человека с легким общением, а украинцы (с родным украинским языком) - как человека, имеющего трудности в общении.

0,31 (-0,31) - между национальностью и шкалой „пассивный - активный”. Русские указывают понятие „активный” при анализе представителя Южного региона, а украинцы - „пассивный”.

0,32 (-0,32) - между национальностью и шкалой „слабый - сильный”. русские характеризуют представителей Южного региона как сильных (хотя мы не отмечали

физическую или моральную силу), в отличие от украинцев, которые чаще указывают на понятие „слабый”.

0,31 (-0,31) - между полом и шкалой „рациональный, эмоциональный”. Девушки характеризуют представителя Южного региона как эмоционального, а ребята чаще выбирают понятие „рациональный”. Эти результаты больше отражают дифференциацию полов, чем психологический аспект национального характера.

0,33 (-0,33) - между национальностью и шкалой „некрасивый - красивый”. Понятие „красивый” чаще выбирают исследуемые, которые относят себя к русским. Те, которые относят себя к украинцам - чаще выбирают понятие „некрасивый” для характеристики представителя Южного региона.

0,36 (-0,36) - между шкалами „трудолюбивый - ленивый” и „трусость” по ПДТ. Исследуемые, которые выбирают понятие „трудолюбивый” для характеристики представителей Западного региона отличаются скромностью, робостью.

0,3 (-0,3) - между шкалами „трудолюбивый - ленивый” и „интроверсия” по ПДТ. Интроверты чаще выбирают понятие „трудолюбивый” для характеристики представителя Западного региона.

0,35 (-0,35) - между шкалами „соглашается с ситуацией - агрессивный” и „совестливость” за ПДТ. Исследуемые, которые отличаются ответственностью, аккуратностью, устойчивостью моральных принципов выбирают понятие „согласен с ситуацией” при характеристике представителей Западного региона.

0,29 (-0,29) - между шкалами „согласен с ситуацией - агрессивный” и „реактивность” по ПДТ. Исследуемые, отличающиеся высокой общей активностью, энергией, стеничностью выбирают понятие „агрессивный” для характеристики представителей Западного региона.

0,28 (-0,28) - между шкалами „настойчивый - способен отступать” и „трусость” по ПДТ. Робкие исследуемые выбирают понятие „настойчивый” для характеристики представителя Западного региона.

0,28 (-0,28) - между шкалами „самокритичный - некритический” и „асоциальность” по ПДТ. Исследуемые, что не подчиняются социальным нормам чаще выбирают понятие „самокритичный” для характеристики представителей Западного региона.

0,42 (-0,42) - между шкалами „некрасивый - красивый” и „женственность” по ПДТ. Здесь мы видим подтверждение предварительных результатов, о том, что женщины чаще обращают внимание на понятие „красивый” для определения представителей Западного региона.

0,34 (-0,34) - между шкалами „щедрый - жадный” и „совестливость” по ПДТ. Исследуемые, которые отличаются ответственностью, аккуратностью, устойчивостью моральных принципов выбирают понятие „щедрый” для характеристики представителей Западного региона.

0,37 (-0,37) - между шкалами „щедрый - жадный” и „общительность” по ПДТ. Понятие „щедрый” для представителей Западного региона выбирают люди энергичные, общительные, добрые и чувствительные.

0,28 (-0,28) - между шкалами „щедрый - жадный” и „женственность” по ПДТ. Женщины чаще выбирают понятие „щедрый” для характеристики представителей Западного региона.

0,37 (-0,37) - между шкалами „мудрый - глупый” и „женственность” по ПДТ. Понятие „мудрый” также чаще выбирают женщины для определения национальных черт характера представителей Западного региона.



0,3 (-0,3) - между шкалами „моральный - аморальный” и „нейротизм” по ПДТ. Исследуемые, которые уверены в себе, энергичные и предприимчивые чаще выбирают понятие „аморальный” для представителей Южного региона.

0,33 (-0,33) - между шкалами „хитрый - простой” и „депрессия” по ПДТ. Исследуемые, которые характеризуются тревожностью, неспособностью решать свои проблемы чаще выбирают понятие „хитрый” для представителей Южного региона.

0,31 (-0,31) - между шкалами „развязанный - скромный” и „общительность” по ПДТ. Люди общительные в основном выбирают понятие „развязанный” для описания представителей Южного региона.

0,29 (-0,29) - между шкалами „безответственный - ответственный” и „асоциальность” по ПДТ. Исследуемые, что не придерживаются социальных норм чаще выбирают понятие „безответственный” для характеристики представителей Южного региона.

Как видим из приведенных результатов, есть определенные закономерности между выбором отдельных качеств характера и личностными качествами, полом, выбором национальности и родного языка.

### **Факторный анализ и построение семантических пространств.**

Целью факторного анализа в нашей работе является построение семантических пространств качеств характера трех массивов данных: субъективных представлений о типичном представителе Западного региона, типичном представителе Южного региона Украины и результатов тестирования выборки исследуемых как представителей изучаемой территории.

В результате обработки данных, полученных о типичных чертах характера представителя Западного региона мы получили 4 значимые фактора, которые исчерпывают 41% общей дисперсии. Значимые факторные нагрузки мы получили парами одинакового значения, но противоположного знака, это объясняется спецификой построения стимульного материала опросника.

Полученные факторы имеют неоднородный состав качеств характера, что сказывается и на семантическом пространстве исследуемого вопроса. Все полученные факторы биполярные, что отражает особенности построения опросника.

Первый фактор мы назвали „эффективное общение”. Этот фактор на одном полюсе имеет такие характеристики: веселый, бесконфликтный, мягкий, активный, простой, щедрый; что, по нашему мнению, может быть залогом эффективного общения. Противоположный полюс черт составляют: печальный, конфликтный, жесткий, пассивный, хитрый, жадный.

Второй фактор состоит лишь из трех черт характера. Один полюс содержит характеристики сдержанный, рациональный; а другой только одно понятие „эмоциональный”. Этот фактор можно назвать „эмоциональность”.

Третий фактор получил название „реализм”. Один полюс содержит понятие идеалист, глупый, слабый, а противоположный - реалист, умный, сильный, мудрый.

Четвертый фактор мы назвали „волевые качества”, который содержит на одном полюсе качества: настойчивый принципиальный, патриотический; а на другом: способен отступить, беспринципный, непатриотичный.

Что касается исследования типичных черт представителя Южного региона, то мы также выделили 4 значимых фактора, которые исчерпывают 42,6% общей дисперсии. Как видим, то значимость обоих исследований почти равная. Значимые факторные нагрузки на этом этапе исследования мы также получили парами, которые отличаются только знаком.

Это исследование имеет большее количество различных характеристик. Традиционно мы получили 4 биполярных фактора.

Первый фактор получил название „психическая сила”. Положительный полюс составляют следующие качества характера: печальный, ленивый, непоследовательный, неразумный, пассивный, слабый, глупый. Согласно этому отрицательный полюс составляют следующие черты: веселый, трудолюбивый, целеустремленный, умный, активный, сильный, мудрый.

Второй фактор мы назвали „эффективное общение”. На положительном полюсе расположились следующие черты: конфликтный, жесткий, неуравновешенный, имеет трудности с общением, аморальный, хитрый, льстивый, агрессивный. Отрицательный полюс составляют противоположные качества - это бесконфликтный, мягкий, спокойный, легко общается, моральный, правдивый, согласен с ситуацией.

Третий фактор содержит на своих полюсах лишь одну характеристику - „идеалист (отрицательный полюс) - реалист (положительный полюс)”. Этот фактор можно назвать „реализм”.

Последний четвертый фактор на положительном полюсе содержит такие черты характера: религиозный, хранящее национальные традиции, патриотический. Отрицательный полюс содержит противоположные характеристики: нерелигиозный, непатриотичный, не следует национальные традиции. Поэтому этот фактор получил название „патриотизм”.

Также мы провели факторный анализ 14 шкал психодиагностического теста для построения семантического пространства качеств характера самих исследуемых. Мы также выделили 4 значимых фактора. Учитывая, что это стандартизированная психодиагностическая методика, то вполне вероятно, что мы получили 70% суммарной дисперсии.

В данном случае мы получили два биполярных фактора (первый и четвертый) и два униполярных фактора (второй и третий). Полученные результаты вполне вероятные и необходимые нам только для сравнения с семантическим пространством представителей Южного региона. Первый фактор является биполярным и объединяет следующие шкалы: на положительном полюсе - расторможенность, асоциальность; а на отрицательном - совестливость. Этот фактор мы можем назвать „эффективное общение”.

Второй фактор является униполярным и состоит из следующих черт: нейротизм, психотизм, депрессия. Этот фактор получил условное название „психическая энергия”.

Третий фактор также униполярный и состоит из таких характеристик - эстетическая уязвимость, женственность, сенситивность. Этот фактор получил название „эмоциональная чувствительность”.

И четвертый фактор, который является биполярным на положительном полюсе содержит общительность, а на отрицательном - робость и интроверсию. Этот фактор мы назвали „открытость”.

**Выводы.** Такие результаты в определенной мере отражают стереотипные представления студенческой молодежи о представителях двух регионов Украины. Мы видим, что есть определенное сходство в определенных чертах характера, что объясняется единым этносом, языком и культурой. Но различия также логичны, поскольку различия процессов социогенеза разных субэтносов также очевидны и в Южном регионе мы сталкиваемся с влиянием как минимум трех национальностей : украинцы, русские, татары.

Если сравнить семантические пространства представителей Западного и Южного регионов, то мы отмечаем определенную близость полученных факторов, но, конечно,

не полное их совпадение. Если говорить об представителях Южного региона, то выделенные факторы, по сравнению с представителями Западного, имеют определенное своеобразие: южный житель предстает как спокойный, истинный моральный, контактный с окружением, тогда как житель Западной Украины более определяется как веселый, активный, щедрый. Представители Южного региона воспринимаются как более эмоциональные люди, активные и целеустремленные.

В чем определены четкие разногласия, которые прослеживаются на разных этапах экспериментального исследования, так это в факторе „патриотизм”. Представители южного региона воспринимаются как нерелигиозные, как те, что не хранят национальных традиций; и как следствие - непатриотичные. Патриотизм же представителей Западного региона воспринимается в сочетании с волевыми качествами характера - настойчивость и принципиальность.

Относительно соотношения результатов психодиагностического теста и семантических пространств черт характера представителей Южного региона, то совпадение мы можем отметить лишь по двум факторам „эффективное общение”, что совпадает с аналогичным фактором психосемантического исследования; и „психическая энергия”, близкий по толкованием к фактору „эмоциональная сила”. Два других выделенных фактора не нашли сходства в исследовании. Особенно интересует фактор „эмоциональная чувствительность”. Возможно его появление объясняется преимущественно женским коллективом исследуемых. Однако эти факторы требуют дальнейшего исследования и интерпретации.

#### **Литература**

1. Березін А.М. Психологічні чинники формування національної самосвідомості. // Практична психологія та соціальна робота, 2001, № 10, с. 54-56
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. - К., 2000.- 64с.
3. Васильченко О. Уявлення молодих українців про українців: Етнопсихологія. // Соціальна психологія. – 2003. - №1. – с. 123-133.
4. Донченко О.А., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). – К.: Либідь, 2001. – 334с.
5. Свтух В.Б. Етносу спільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій. – К.: ВД „Стилос”, 2004. – 243 с.
6. Куєвда В.Т. Традиційність як фактор психічної детермінації поведінки людини. - Дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук. – К., 1998.
7. Ліщинська О. Суспільна свідомість сучасного українця. // Психолог. – 2005. – листопад (№44). – с.13-14
8. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: МГУ, 1985.
9. Мірчук І. Етнопсихологія і культура українського народу. // Народна творчість та етнографія. – 2001. - №1-2. – с. 37-45.
10. Москалец В.П. Духовні цінності українського народу. – Київ-Івано-Франківськ: Плай, 1999.
11. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – М.: Издательство МГУ, 1997.
12. Сегеда С.П. Антропологічний склад українського народу: етногенетичний аспект. Автореферат на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук. – Київ, 2002. – 36с.
13. Супругова С. Етнічні спільноти: сутність, ознаки, класифікація. // Філософська думка. – 2005. - №5. – с.124-137

**Е.С. ВАРНЕР, О.Г. МИТРОФАНОВА**

ГрГУ им. Я. Купалы  
г. Гродно, РБ

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ О СВОЕЙ КУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ

В настоящее время наряду с процессами глобализации, сближения по пути создания единой человеческой общности наблюдается стремление народов к сохранению этнонациональной самобытности. В связи с этим, формирование установок толерантности, исследования представлений о своей культурной группе приобретают особую актуальность. Кроме того, актуальность данной проблемы определяется ее недостаточной теоретической изученностью, а также дефицитом эмпирических данных.

В исследовании представлений белорусских студентов о своей культурной группе приняли участие 102 студента 1 курса, обучающиеся в Белорусском государственном университете и Гродненском государственном университете имени Янки Купалы. Сбор эмпирических данных осуществлялся при помощи свободного ассоциативного эксперимента. Свободный ассоциативный эксперимент обладает большими преимуществами по сравнению с направленным, поскольку позволяет, не ограничивая реакции респондентов, получить богатый материал для анализа [2]. В качестве стимула респондентам было предложено слово – стимул «белорус». В результате было получено 325 ассоциативных реакций. Все ассоциативные реакции были разделены на два блока. В первый блок вошли реакции, касающиеся характеристик представителей культуры, в другой – касающиеся характеристик страны. Выделение данных блоков, на наш взгляд, позволяет получить достаточно обобщенный образ не только представителей конкретной культуры, но и образ самой культуры. Т.Г. Стефаненко считает, что субъективная культура охватывает все представления, убеждения и идеи, которые являются объединяющими для того или иного народа и оказывают непосредственное воздействие на поведение и деятельность его представителей [3]. На первом этапе исследования вербальные ассоциаты были объединены в ряды синонимов и квазисинонимов, а затем в лексико-семантические группы (далее ЛСГ). В блоке характеристик представителей культуры дополнительно были выделены следующие ЛСГ – характеристики: 1) внешнего вида и физических качеств; 2) коммуникативных свойств; 3) эмоционально – динамических свойств; 4) общего стиля деятельности; 5) рефлексивных свойств; 6) интеллектуальных качеств. Вторая группа характеристик культуры содержала ЛСГ, связанные с указанием: 1) природы, экологии; 2) продуктов питания; 3) культуры, традиций; 4) религии; 5) отношения и оценки страны. Состав каждой ЛСГ был подвергнут частотному анализу, целью которого было определение количественного состава групп, выявление семантических связей и обнаружение скрытых коннотаций, которые, не входя непосредственно в лексическое значение и не являясь следствиями из него, отражают связанные со словом культурные представления и традиции. На последующем этапе исследования из каждого ряда (квази) синонимов ЛСГ выбирался единый дескриптор – лексема, наиболее полно интегрирующая в себе семантику слов этого ряда. Процедура заключалась в сведении в один ряд синонимов и квазисинонимов и выделении единого дескриптора [1].

Таблица 1. Результаты исследования представлений белорусских студентов о своей культурной группе

Студенты 1 курса			
Студенты БГУ		Студенты ГрГУ	
Характеристики представителей белорусской культуры			
Группы-характеристики	Частота	Группы-характеристики	Частота

Коммуникативные качества	34	Коммуникативные качества	50
Внешний вид и физические качества	19	Внешний вид и физические качества	19
Эмоционально – динамические свойства	19	Родина	10
Общий стиль деятельности	17	Житель страны Беларусь	5
Рефлексивные свойства	13	Общий стиль деятельности	5
Брат	7	Интеллектуальные свойства	4
Интеллектуальные свойства	1	Эмоционально – динамические свойства	4
		Рефлексивные качества	1
Итого:	110	Итого:	98
Характеристики страны			
Продукты питания	16	Продукты питания	42
Культура, традиции	8	Культура, традиции	20
Природа, экология	4	Природа, экология	16
Отношение и оценка страны	3	Отношение и оценка страны	5
		Религия	3
Итого:	31	Итого:	86
Итого по двум блокам:	141	Итого по двум блокам:	184

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что образ белоруса в восприятии студентов можно охарактеризовать как многокомпонентный и дифференцированный. Ассоциации на слово – стимул «белорус» у студентов Белорусского государственного университета содержат преимущественно характеристики представителей культуры (110), за исключением небольшого количества характеристик страны (31) (Таблица 1). Самой многочисленной группой блока «характеристики представителей культуры» является группа коммуникативных качеств (34). Данная группа содержит дескрипторы «гостеприимство» (6), «толерантный» (5), «добрый» (5), «терпеливый» (5), «дружелюбный» (3), «отзывчивый» (3). Далее по количественной представленности следует группа «внешний вид и физические качества» (19), содержащая дескриптор «красивые девушки» (9), «светлые» (8) и одиночную ассоциативную реакцию «чистые». Такое же количество ассоциативных реакций содержит группа эмоционально – динамических свойств, содержащая дескрипторы «спокойный» (5), «веселый» (3), «эмоциональный» (2). В группе общий стиль деятельности присутствует единственный дескриптор «трудолюбивый» (14), далее следуют одиночные дескрипторы, подтверждающие добросовестное отношение белорусов к труду («аккуратный», «добросовестный», «усердие»). Группа рефлексивных свойств не содержит дескрипторов, но ассоциации данной группы объединяет то, что практически все они отражают покладистость, слабохарактерность и безвольность белорусов. Группа интеллектуальных качеств представлена всего одной ассоциативной реакцией «умный». Специфической особенностью ассоциирования белорусских студентов 1 курса является появление группы, которая указывает на общность и родство («брат», «родной», «земляк» и т.д.). Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что ассоциации в целом положительны, за исключением небольшого количества отрицательных характеристик.

Блок «характеристики страны» у белорусов – студентов БГУ содержит группы «продукты питания», «культура, традиции», «природа, экология» и «отношение и оценка страны». Группа «продукты питания» содержит единственный дескриптор «картошка», самый многочисленный в данном блоке (16). Группа «культура, традиции» (8) не имеет четко выраженного дескриптора, в ней присутствуют разнообразные ассоциаты, связанные с указанием сельского хозяйства, национальной одежды,

достижений белорусской культуры. В группу «природа, экология» у белорусских респондентов вошли такие ассоциации как «озера» и «аисты». Самая небольшая по количеству представленных ассоциативных реакций группа «отношение и оценка страны». Однако ассоциативные реакции, содержащиеся в данной группе, указывают на то, что белорусы гордятся своей страной, она развивается и тем самым им нравится («развитие», «горжусь»).

Автохарактеристики белорусских студентов 1 курса, которые обучаются в Гродненском государственном университете, также представлены разнообразными ассоциациями, содержащими характеристику культуры Беларуси (95) и ее представителей (104).

ЛСГ «коммуникативных качеств» у данной группы респондентов содержит значительное количество ассоциативных реакций (50). В рассматриваемую группу вошли дескрипторы «гостеприимство» (15), «добрые» (12), «толерантность» (5). Помимо указанных дескрипторов представлены и менее количественно выраженные ассоциации. Так, респонденты указывают на «дружелюбие», «честность», «вежливость», «верность» белорусов. Стоит отметить, что ЛСГ коммуникативных качеств преимущественно представлена положительными ассоциациями, за исключением одной отрицательной – «хвастливые».

Далее по количественной представленности группа «внешний вид и физические качества» (19). Дескрипторы «светлый», «красивый», «голубые глаза», «сильный». Специфичным для респондентов как БГУ, так и ГрГУ является появление ассоциаций, которые указывают на общность, родство, а также этническую идентичность белорусов. Так, «белорус» ассоциируется с такими характеристиками как «житель страны Беларусь», «Родина», «родная», «я».

Группа «общий стиль деятельности» и «интеллектуальные способности» содержат единственный дескриптор «трудолюбивый» и «умный» соответственно. Однако, если дескриптор «трудолюбивый» преимущественно положительный, то дескриптор «умный» содержит единственную отрицательную характеристику – «тупые». ЛСГ «эмоционально – динамических свойств» включает ассоциации «смелые», «с хорошим чувством юмора», «не нарушает покой». Характеристика рефлексивных качеств представлена одиночной ассоциативной реакцией «несчастливые».

Характеристики, которые дают студенты ГрГУ культуре Беларуси, объединяются в группы «продукты питания», «культура, традиции», «природа, экология», «отношение и оценка страны», «религия». В ЛСГ «продукты питания» выделяется самый многочисленный дескриптор «картошка». Далее следуют ассоциативные реакции, которые представлены незначительно. Так, респонденты выделяют «драники», «сало», «мясо». Группа «культура, традиции» содержит разнообразные реакции, связанные с указанием достижений белорусской культуры, праздников, национальной одежды («лен», «агродорожок», «трактор», «народные песни», «масленица»). Характеризуя природу и экологию своей страны, белорусы указывают «озера», «болото», «леса» и т.д. Оценочный компонент проявляется в ассоциациях «красота». Группа «религия» содержит характеристики «православный» и «религиозный».

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что существуют особенности в ассоциировании студентов, обучающихся в столичном и областном вузах, которые проявляются в качественно – количественной наполняемости ЛСГ. Так, ассоциативное поле студентов, обучающихся в Гродненском государственном университете, количественно выражено больше. Кроме того, блок характеристик

культуры богаче и разнообразнее. Группа «эмоционально – динамических свойств» больше количественно представлена в ассоциациях студентов Белорусского государственного университета. На фоне различий существуют и сходства, которые проявляются в том, что представления белорусских респондентов о своей культуре и ее представителях в целом положительные. Кроме того, у всех рассматриваемых групп респондентов ассоциации на слово – стимул «белорус» содержат преимущественно характеристики представителей культуры.

Таким образом, исследование представлений студентов о своей культурной группе представляется важным как с теоретической, так и с практической точек зрения. Учет выявленных представлений позволит позитивно влиять на формирование собственной национальной идентичности белорусских студентов и повысить продуктивность их взаимодействия не только с представителями своей, но и другой культуры.

#### Литература:

1. Вербова, К.В. Этнические стереотипы белорусских, польских и русских студентов / Е.А. Анисимова // Веснік ГРДУ. – 2003. - Серия 1. - № 4. - С. 87-97.
2. Горошко, Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е.И. Горошко. - Харьков: РА - Каравелла, 2001. – 318 с.
3. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Академический проект, 1999. – 320 с.

**Е.А. ДАНЦЕВИЧ**

БГПУ им. М. Танка  
г. Минск, РБ

### **ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Республика Беларусь ориентирована на вхождение во всемирное образовательное пространство. Следовательно, приоритетным направлением выступает формирование и развитие личности, которая способна включиться в современную культуру и цивилизацию. При этом, воспитание подрастающего поколения должно основываться на этнокультурной специфике белорусского народа. Учреждения образования Республики Беларусь ориентированы на проведение системы мероприятий по восстановлению народной педагогики и включению основ белорусской народности в процесс преподавания. Как отмечается в литературе, сегодня перед школой стоит задача сполна использовать копилку народной мудрости, которая на протяжении столетий влияла на формирование личности, содействовала нравственному развитию государства в целом. [1]

Создавая модель, которая призвана содействовать национально-культурному восстановлению, необходимо изменять приоритеты. Исследователи приходят к выводу, что на первый план необходимо ставить воспитание молодежи на этнокультурной основе. Центральное звено образования – организация воспитательного и образовательного процесса на основании этнопедагогики. Так, возникает потребность в поиске эффективных путей ориентации личности на народные традиции, включения принципов этнокультурного воздействия в учебный процесс.

Отметим, что традиции, как явление психологическое, относятся к области общественного сознания. Нет сомнения в том, что в них отражается общая теория, идея, мировоззрение, взгляды, убеждения, представления и понятия. Традиции являются важным фактором настроения, поддерживают на определенном

эмоциональном уровне состояние личности, наиболее активно способствуют усвоению образцов деятельности, поведения, социальных норм. Считается, что принятие традиций содержит предпосылки для становления личностной позитивной системы нравственного поведения и убеждений, ценностных ориентаций. Личностное отношение обучающегося к народным традициям складывается через сопереживание, а результат - принятие ценностных ориентаций народа. В случае, если этнические традиции становятся собственными убеждениями, меняются взгляды на себя, формируются убеждения и идеалы. [3]

Учет возрастных особенностей раннего юношеского возраста призван содействовать осуществлению принципа мотивирования обучающихся на изучение особенностей белорусской народности. Так, отрочество всегда рассматривали как период «бури и натиска», период сдвигов и разломов эмоциональных пластов души. Рассматривая условия и факторы развития в период отрочества, Соловьева Н.В. обращается к трудам российских философов и педагогов. В частности, И.А. Ильин мыслит о детстве как о времени пробуждения духовности, т.е. если у подростка она не сформирована, то впоследствии любые уговоры, призывы к совести могут оказаться бесполезными, поскольку эгоизм, имеющий глубокие биологические корни, задушит нераспустившийся инстинкт духовности. Также Соловьевой Н.В. отмечено, что подростковый возраст – это возраст интенсивного формирования нравственных понятий, представлений, убеждений, нравственных принципов, которыми подросток начинает руководствоваться в своем поведении и которые формируются под влиянием окружающей действительности, в процессе учебно-воспитательной работы школы. В тесной связи с формированием убеждений и мировоззрения складываются и нравственные идеалы подростков. [7]

Затрагивая вопросы развития нравственной стороны личности подростка, Л.И. Божович, отмечает, что часто у подростков формируется так называемая «автономная мораль», которая не всегда совпадает с требованиями родителей и школы. Существующие у подростка моральные представления не являются еще в подлинном смысле слова убеждениями. Значимость моральных норм и правил для подростка и то содержание, которым наполняются «автономные» моральные установки и требования, порождает трудности в воспитании. Нравственные качества, общественные нормы поведения оказываются в центре внимания подростков, что приводит к формированию у них идеала – некоторого обобщенного представления об облике «настоящего человека». Школьники IX – X классов не только имеют идеалы, но и убеждены в необходимости их для самовоспитания, в значении идеалов для совершенствования своей личности. [2]

Юношеский возраст – период стремительного развития и быстрого изменения личности. Его значимость несомненна (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.) и связана с направленностью на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей, на поиск смысла собственной жизни и собственного места в обществе. Перед учащимися возникают серьезные задачи и значимые задачи вхождения во взрослость: построения новых отношений с окружающими, выбора области будущих профессиональных интересов, образа жизни, и др. – нередко ведет за собой обострение «стресса развития», предлагающее повышенное эмоциональное напряжение. Старший школьный возраст, характеризуясь ростом самосознания, интереса к собственной жизни, качествам личности, одновременно чувствителен к оценке окружающих.



Ранняя юность – решающий период формирования мировоззрения. Как считают исследователи, центральное место в выработке мировоззрения занимает решение коренных социально – нравственных проблем. [4]

Старший школьник пытается проникнуть в суть нравственных норм, по мере сил и возможности переосмыслить их, понять законы, причины явлений. В связи с этим требует веского доказательства правильности тех или иных суждений. Названная особенность требует от взрослого целенаправленной работы по формированию объективных оценок окружающей действительности. Только тогда возрастная особенность будет способствовать нравственному становлению подростков накоплению ими позитивного опыта, когда их будут учить находить в реальных явлениях позитивное и негативное, объективно оценивать их, предусматривать последующее развитие и корректно выражать свое отношение к ним. В противном же случае наблюдается разрыв между нравственным сознанием и поведением, между словом и делом, неумение соотнести нравственные нормы и предписания с собственным и поведением, что приводит к тому, что нравственное сознание школьника не выступает регулятором поведения.

О важности юношеского возраста в становлении нравственности согласен и Волков Б.С., который отмечает, что юношеский возраст считается решающим в нравственном становлении человека. Старшеклассника ожидает немало трудностей и проблем. На еще не окрепшее моральное сознание обрушивается поток жизненных противоречий между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя», «для себя» и для «других». Эти постоянно возникающие противоречия осложняют моральный выбор в этом возрасте и могут привести к нежелательным последствиям (развязность, потребительство, цинизм, легкомыслие и др.) В этом возрасте развивается нравственный самоконтроль. В учебном пособии отмечается, что к проблемам нравственности особый интерес. По мнению Волкова Б.С. задача взрослых – создать условия для анализа, поиска, осмысления детьми нравственных категорий, а не просто о них информировать. Юность – это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения. [5] По образному выражению А.В. Мудрика, юноши:

- люди выросшие, но еще не взрослые;
- информированные, но еще не компетентные;
- увлекающиеся, но еще не увлечены.

Все это говорит о том, что некоторая поверхностность – возрастная черта ранней юности. [6]

Все это предопределяет направленность воспитательной работы с подрастающим поколением на формирование чувства любви и уважения к Родине, чувства гордости за ее достижения, стремление к собственным достижениям и приумножению авторитета страны, формирование гражданской позиции, чувства ответственности за развитие и государственное устройство Республики Беларусь, формирование сознательного выбора и приоритета национальных интересов, уважения Конституции Республики Беларусь и др.

#### Литература

1. Арлова, Г. П. Адраджэнне народнай педагогікі- прыярытэт выхаваўчай работы сучаснай школы / Г.П. Арлова // Народная асвета. – 2012. -№12 С. 3 – 7.
2. Божович, Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. – М: Знание, 1979. – 39 с.
3. Брюзова, Т.А. Этнокультурные традиции русского народа в формировании нравственно ориентированной личности школьников 5-9 классов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2005, 26 с
4. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др. – 2- е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
5. Волков, Б.С. Возрастная психология / Б.С. Волков, Н.В. Волкова.. – М.: Наука, 2000. – 343 с.

6. Волков, Б.С. Психология ранней юности: учебное пособие / Б.С. Волков. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 96с.
7. Соловьева, Н.В. Условия и факторы развития подростка, задачи и средства воспитания / Н.В. Соловьева // Мир психологии. – 2007. -№4 С. 76 – 82.