Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Сборник материалов
республиканской научно-методической конференции по психологии

Брест, 16 ноября 2012 года

Брест

БрГУ имени А.С. Пушкина
2013

УДК 159.923.2 (082)
ББК 88.52я431
Р 17

Рецензенты:
и.о. зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии
УО «ГрГУ имени Я. Купалы», кандидат психологических наук, доцент
А.И. Янчий

заведующий кафедрой психологии развития УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»,
кандидат психологических наук, доцент
И.Е. Валитова

Под общей редакцией
профессора кафедры психологии развития
Л.Г. Лысюк

Р 86 **Развитие** самосознания в онтогенезе : сб. материалов респ. науч.-метод. конф. по психологии, Брест, 16 ноября 2012 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; под общ. ред. Л.Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2013. – 111 с.

© УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», 2013

ВВЕДЕНИЕ

Самосознание, являясь ядром личности, в последние два десятилетия все больше привлекает внимание исследователей: появляются новые теории, разрабатываются методы его изучения, расширяется поле эмпирических данных. К этому мейнстриму присоединилось и наше профессиональное сообщество. В течение нескольких лет преподаватели кафедры психологии развития Брестского государственного университета работали над темой «Развитие самосознания в онтогенезе», а результаты своих исследований представляли на ежегодных конференциях. Предлагаемый сборник содержит материалы последней конференции, проводившейся в ноябре 2012 года.

Открывается сборник статьей Е.А. Бай, которая посвящена изучению роли самосознания в становлении познавательной активности младших дошкольников. Автор с помощью преобразующего эксперимента, который достаточно редко используется в качестве исследовательского инструмента, обнаруживает интересные особенности развития ребенка как субъекта познавательной деятельности. Думается, что выявленные закономерности позволяют приблизиться к пониманию механизмов становления специфически человеческой мотивации.

В контексте идей Л.С. Выготского о том, что важной функцией самосознания является способность связать какую-либо психическую функцию с другими психическими функциями, и осознание основания собственных действий и мыслей, проводились исследования Е.С. Коверец, Е.Е. Марченко, Е.Г. Богдан. В статье Е.Е. Марченко анализируются особенности проявления рефлексии смысловых оснований собственной деятельности у детей при переходе из четвертого в пятый класс и их взаимосвязь с установкой детей на исполнительность. Автор рассматривает развитие личностной рефлексии как важнейшее условие успешности этого перехода и освоения детьми новой социальной ситуации развития, а также показывает, что конструктивная исполнительность как эмоциональная включенность в учебную деятельность взаимосвязана с развитием рефлексивных процессов. В определенном смысле продолжением исследования, представленного в статье Е.Е. Марченко, является работа Е.С. Коверец, посвященная изучению социального и субъективного смысла учения у успевающих и неуспевающих учащихся в подростковом возрасте. Как показывают полученные автором данные, как социальный, так и субъективный смысл учения у этих двух групп учащихся существенным образом отличается. Эти различия могут указывать на существование разного уровня функционирования процессов

самосознания, что можно рассматривать как гипотезу, подлежащую дальнейшей эмпирической верификации.

Исследования Е.Г. Богдан касаются развития смысла на следующем возрастном этапе – в юношеском возрасте. Ее эмпирические исследования также отражают значимую роль самосознания в становлении смысла, но уже не отдельного вида деятельности, а жизни в целом. В статье проанализированы взаимосвязи между становлением смысложизненных ориентаций, с одной стороны, и рефлексией, а также образом Я в будущем как важных составляющих самосознания, с другой.

Созвучна исследованию Е.Г. Богдан работа С.Г. Левкович, которая посвящена изучению особенностей временной и личностной перспектив юношей и девушек, стоящих на пороге взрослой жизни. Обнаруженные в пилотажном исследовании гендерные различия могут служить основой для проведения более масштабного изучения обозначенной проблемы.

Еще две статьи можно объединить на основе того, что в них представлены результаты исследования структурно-содержательных аспектов самосознания. И.В. Павлов выяснял, как взаимосвязаны между собой образ «Я» юношей и девушек из полных и неполных семей с образом идеального отца, являющегося частью самосознания, и образом реального отца. Показаны особенности идентификации с реальным и идеальным образами отца у молодых людей из разных семей.

В статье польской коллеги Луизы Людвичак предметом исследования является редко изучаемые в психологии идеалы как важный структурный компонент образа Я в будущем, хотя ведущие теоретики психологии личности и указывали на их важную роль в становлении человека. Автор выделила три типа становления личных идеалов и показала, что идеалы не являются формальным образом, а влияют на поведение человека, особенно в ситуациях выбора. Важным результатом исследования можно назвать и описание тех черт, которые доминируют в идеалах молодых людей.

Интересные результаты представлены в статье И.Е. Валитовой, посвященной анализу особенностей развития самосознания у аутичных детей. В силу специфики развития детей с такими особенностям, сама постановка этой проблемы может быть оценена как достаточно смелая и одновременно продуктивная для дальнейших исследований механизмов развития самосознания в онтогенезе. Дискуссионной с точки зрения методологии психологии развития является идея сравнения самосознания аутичных детей с особенностями самосознания детей с задержанным психическим развитием. Думается, что это может стать источником совершенствования методологии изучения развития самосознания.

В статьях А.И. Тарелкина и И.Г. Мариевой читатель может познакомиться с результатами изучения того, как самосознание включается в деятельность преподавателей. И.Г. Мариева с помощью взаимодополняющих методик проанализировала особенности развития рефлексивных умений у педагогов-психологов, работающих в системе образования, и обнаружила достаточно тревожные факты, свидетельствующие о недостаточной развитости рефлексивных умений у педагогов-психологов. Статью А.И. Тарелкина можно рассматривать как достаточно интересную с точки зрения постановки исследовательской проблемы, касающейся моральных аспектов ситуаций взаимодействия студента и преподавателя. Автор подчеркивает, что противостояние манипулятивным воздействия студентов требует от преподавателя развития умения осознанно и ответственно осуществлять моральный выбор.

Думается, что представленные в сборнике материалы позволят читателю расширить представления о сущности самосознания, вызовут вопросы и желание подискутировать с авторами, а может, и вдохновят на проведение новых исследований, которые позволят глубже заглянуть в тайны человеческой личности.

Л.Г. Лысюк
профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Е.А. Бай
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина

РОЛЬ САМОСОЗНАНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Для понимания психологической природы познания достаточно интересными оказываются философские идеи, идущие еще от работ Г. Гегеля, который рассматривал познание как особую деятельность Я, целью которой является то, чтобы приобретенное знание полагать как своё собственное. Осваивая объективное знание, человек соотносит его с самим собой, превращает его характеристики в свои субъективные способности и осуществляет познание окружающего мира.

В психологии эту идею разрабатывал А.Н. Леонтьев в рамках концепции строения сознания человека. Он указывал, что знания входят в сознание через личностные смыслы, то есть через соотнесение их с мотивами, ценностями, с самим собой [1]. Всякое новое знание становится устойчивым содержанием сознания только в том случае, если оно соединится с соответствующим отношением и будет пережито его личностное значение. В психологии наибольшее внимание исследователей сосредоточено на поиске взаимосвязей знания и мотивации, являющейся тем звеном, которое может соединить знание с личностью человека. Разработок же на тему роли самосознания в присвоении знаний практически нет. Указание на пути разрешения этой проблемы можно найти в идеях В.П. Зинченко, который в своих работах использовал метафорический, но достаточно точный термин «живое знание», противопоставив его знанию мертвому или формальному, внешнему по отношению к личности человека, не включенному по сути в познавательную деятельность, не являющемуся самоценным, а выполняющим инструментальную функцию по обслуживанию других потребностей и мотивов [2].

Характеризуя знание, В.П. Зинченко рассматривает его как состоящее из ряда *компонентов*, в том числе относящихся к самосознанию:

– знание как таковое (формы знания, существующие в образовательных системах, в науке);

– знание до знания (мироощущение, бессознательные обобщения и умозаключения, житейские понятия);

– знание о знании (отрефлексированные формы знания);

– незнание;

– незнание своего незнания;

– знание о своем незнании;
– действия (акты, события по его получению и использованию);
– память;
– представление о себе самом как носителе знания или незнания.

Если обратиться к дошкольному детству, то подтверждение взаимосвязи представлений о себе и знаний о внешнем мире как *ценностности познавательной деятельности дошкольников* содержится в работах Н.Н. Непомнящей, В.В. Барцалкиной [3], а идеи о взаимосвязи образа Я и познавательной активности дошкольников высказывали М.И. Лисина и Д.Б. Годовикова. В частности, М.И. Лисина указывала на то, что по мере развития детей влияние общения на познавательную активность все больше опосредствуется личностными образованиями и формирующимся самосознанием, на которые в первую очередь откладывают свой отпечаток контакты с другими людьми. Благодаря подобному опосредствованию значение общения лишь усиливается, а его эффект становится все более глубоким и долговременным [4, с. 35].

Исследования ряда авторов (И.С. Кона, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова, А.Л. Венгера) свидетельствуют о том, что способность ребенка осознать в той или иной мере себя как субъекта деятельности, представления о самом себе выступают механизмом появления и развития его активности. Это теоретическое положение подтверждено экспериментальными исследованиями регулятивной функции содержания образа Я в отношении морального поведения дошкольников (С.Г. Якобсон), развития «целостной деятельности» (И.Т. Димитров), развития социальной активности у дошкольников (В.С. Мухина), развития продуктивного целеполагания (Л.Г. Лысюк) и других. Влияние образа Я на развитие познавательной активности дошкольников до настоящего времени не изучалось. Поэтому в нашем исследовании главной задачей стало выявление роли представлений о себе в развитии познавательной активности у младших дошкольников. Мы полагаем, что поскольку именно на границе раннего и дошкольного возраста происходят качественные изменения в самосознании детей, выражающиеся в том, что у них появляется осознание себя как субъекта собственных действий, то эти изменения могут быть рассмотрены как важное условие возникновения познавательной активности.

Познавательная активность рассматривается нами как один из видов активности, в основе которой лежит потребность в новой информации и знаниях. Познавательная активность характеризуется бескорыстным стремлением человека к знаниям, направленностью на процесс и результат познания, отражает внутреннее состояние готовности человека к

познавательной деятельности, реализуется в способах, направленных на извлечение информации из объектов с целью построения картины мира.

Мы предположили, что в основе развития познавательной активности лежит возникновение содержательных противоречий в образе «Я» ребенка, преодоление которых вызывает определенные познавательные действия. В качестве такого противоречивого содержания образа «Я» мы выбрали противопоставление представлений ребенка о себе в прошлом и о себе в настоящем. Мы предположили, что открытие ребенку того, что он изменился и будет дальше изменяться, создает личностно значимую проблемную ситуацию. Мы предположили также, что сопоставление представлений о взрослом как о знающем и умеющем с представлениями о взрослом как маленьком приведет к возникновению у ребенка потребности познать динамику изменения значимого взрослого во времени, появлению стремления подражать взрослому.

При построении взаимодействия с ребенком нами учитывались критерии, которые определяют информацию как объективно интересную для детей. Таковыми, по мнению ряда авторов (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, Г.И. Щукина и др.), выступают новизна, наглядность, противоречивость информации. Информация об изменении во времени самого ребенка и значимого для него взрослого (мамы), на наш взгляд, соответствует вышеназванным критериям.

Для экспериментальной проверки влияния представлений детей о своем психологическом времени на развитие познавательной активности был использован метод преобразующего эксперимента. В основу создания методики были положены следующие идеи:

1) идея об обусловленности активности ребенка уровнем развития и содержанием самосознания (В.В. Барцалкина, А.Л. Венгер, И.С. Кон, Л.Г. Лысюк, В.Г. Маралов и В.А. Ситаров, С.Г. Якобсон и др.). Согласно данной идее способность ребенка осознать себя как субъекта деятельности, содержание представлений о самом себе выступают механизмом появления и развития собственно человеческих, социальных по своей природе, видов деятельности. Эмпирические исследования показывают, что в младшем дошкольном возрасте чувство субъекта познавательной активности только начинает развиваться;

2) данные о том, что у детей четвертого года жизни категория времени уже начинает входить в структуру самосознания ребенка (В.С. Мухина, И.Е. Валитова), что обусловливает их интерес к своему прошлому, настоящему и будущему. В самосознании ребенка младшего дошкольного возраста происходит формирование образа прошлого, которое отражается им в воспоминаниях ситуаций, поступков и даже внутренних состояний самого себя и других людей. В образе будущего

ребенком отражаются особенности взрослых людей, с которыми он себя идентифицирует: внешность, характерные действия, виды деятельности. При создании образа будущего дети сравнивают себя со значимыми взрослыми и по аналогии с ними представляют себя.

Выявленные содержательные характеристики психологического времени младших дошкольников послужили основанием для построения нами содержания и отбора стимульного материала экспериментальной программы.

С детьми проводились индивидуальные занятия по двум темам, условно названным нами «Я маленький» и «Мама маленькая». Логика предъявления детям содержания основывалась на идее Ж. Пиаже о том, что осознание себя происходит в направлении от периферии к центру, то есть от осознания внешних (видимых) особенностей к более скрытым (внутренним). В соответствии с этим содержание бесед включало описание того, как выглядит (выглядел) ребенок и его мама, какие конкретные действия они выполняют или выполняли. С детьми обсуждали различные вещи, принадлежащие им, которые, как известно, также являются «средством» развития образа Я. Корректировка содержания в теме «Я маленький» проводилась с учетом индивидуальных достижений детей в различных сферах их жизнедеятельности, а в теме «Мама маленькая» – с учетом особенностей внешнего вида и поведения значимого для ребенка взрослого.

Организация занятий имела следующую общую структуру:

1) показ ребенку наглядного материала;
2) постановка перед ним вопроса как проблемы, требующей разрешения;
3) рассказ взрослого и сравнение себя актуального с тем, каким был раньше;
4) выполнение действий, демонстрирующих умения, которыми владеет ребенок в данный период;
5) фиксация итогов познания через одобрение взрослого, удивление, восхищение.

Важно отметить, что необходимым условием успешности проводимой работы является эмоциональный контакт с ребенком и способность взрослого к индивидуальному внеситуативно-познавательному общению с ним. Взрослый демонстрирует желание поделиться новой информацией об интересных фактах и событиях, которые были в жизни самого ребенка и значимых для него людей. В процессе занятия он сопровождает свою речь и действия разнообразными эмоциональными проявлениями, отражающими его эмоциональную вовлеченность в общение, стремится поддержать и поощрить любую

инициативу ребенка, связанную с интересом к теме. Взрослый должен также уметь отбирать интересные ребенку сведения, применять различные способы их предъявления.

Для оценки изменений, происходящих в познавательной активности детей в процессе экспериментальных занятий**,** были использованы следующие показатели:

1. *Инициативность.* В поведении детей наличие или отсутствие инициативности оценивалось по тому, как осуществлялся ребенком переход от предшествующей деятельности к деятельности с экспериментатором (с удовольствием или неохотно); кому принадлежала инициатива относительно начала занятия – взрослому или ребенку; как реагировал ребенок на завершение занятия (отвлекался, не отвечал на вопросы, предлагал заняться чем-либо иным и т.д., либо не уходил во время паузы взрослого, поддерживал беседу речевыми высказываниями или мимикой, просил повторно рассматривать картинки, дополнял взрослого рассказом из личного опыта и т.д.).

2. *Эмоциональные состояния.* За основу оценки эмоционального состояния детей в ходе занятий была взята степень эмоциональной вовлеченности, которая рассматривается как объективный показатель выраженности познавательной мотивации дошкольников (Е.Л. Виноградова). Нами были выделены варианты эмоциональных состояний детей, обнаруживающиеся в их поведении и различающиеся интенсивностью: безразличие, недоверчивость, «эмоциональный комплекс раздумья» (Л.М. Кларина), познавательный интерес, выражающийся в комбинации эмоций интереса, радости, удивления.

3. *Познавательные вопросы и высказывания*. Показателем выступило общее количество вопросов и высказываний, а также их содержание, которое отражает различную степень проникновения в сущность познаваемых объектов. По содержанию вопросы детей мы объединили в 3 группы:

1) вопросы и высказывания, направленные на выявление внешних свойств и признаков объектов, их месторасположения и принадлежности. К данной группе отнесены вопросы детей: что это? кто это? какой? где? когда? чей? что делаешь? и т.д.;

2) вопросы и высказывания, направленные на выявление внутренней сущности и причинно-следственных отношений объектов (почему? зачем? что будет, если…?, могут ли…? и т.д.);

3) вопросы и высказывания, направленные на определение временной последовательности событий и явлений (когда это бывает? что было раньше? что будет потом? откуда появилось? и т.д.).

Познавательные высказывания отражают стремление ребенка

продолжить или возобновить общение, обменяться мнениями со взрослыми и сверстниками, уточнить или дополнить знания об объекте. Наиболее типичные формы высказываний: «расскажите о…», «давайте посмотрим…», «я хочу узнать…», «я знаю, что…», «я думаю, что…», «я видел, как…» и т.д.

В преобразующем эксперименте принимало участие 30 испытуемых четвертого года жизни. С каждым ребенком было проведено в среднем 24 занятия. Длительность эксперимента составила пять месяцев.

Рассмотрим полученные результаты.

Анализ поведения детей *экспериментальной* группы в первой серии эксперимента показал, что у них произошли *позитивные количественные и качественные изменения* в познавательной активности по всем выделенным нами показателям.

Во-первых, увеличилось количество детей, которые в той или иной степени проявляли инициативу в общении с экспериментатором. Статистический анализ с использованием критерия знаков позволяет утверждать, что эти изменения достоверны ($G_{эмп.}$ =0, $G_{кр}$=6, p=0,01). Качественные изменения поведения детей отличались своеобразием. У одних испытуемых интерес, который ранее фиксировался в конце занятий, сдвинулся к их началу. Другие дети стали проявлять инициативу в разных формах: дополняли рассказ взрослого, сообщали о готовности научиться новым умениям, узнать новую информацию. Они также демонстрировали желание продолжить взаимодействие со взрослым и либо прямо обращались с просьбой об этом, либо самостоятельно повторно начинали изучать наглядный материал занятия. Появились признаки устойчивости возникшего интереса, выразившиеся в стремлении испытуемых поделиться с другими детьми своими впечатлениями. Важным показателем развития познавательной активности является также *использование детьми* полученной информации в самостоятельной деятельности, прежде всего в игре, что свидетельствует о ее присвоении.

Во-вторых, у детей произошли изменения в эмоциональном состоянии. У 40% испытуемых безразличие и недоверие сменились интеллектуальными эмоциями радости от процесса познания, а также появился «комплекс раздумья». Как правило, это происходило в ситуациях восприятия ими необычных сюжетов, изображенных на фотографиях, отражающих особенности поведения младенцев. Интеллектуальные эмоции у 46,7% испытуемых стали более интенсивными и разнообразными. Проявления единичных эмоций сочетались с их комбинацией, наиболее частыми из которых были «радость-удивление», «интерес-радость». Такая динамика эмоциональных состояний является также показателем развивающейся потребности в познании.

Важно подчеркнуть, что эмоции вызывает прежде всего собственная деятельность ребенка (а не только рассказ взрослого). Это отчетливо проявилось в ходе организации взрослым инсценировки «Как я расту», которая стимулировала положительные эмоциональные реакции у тех детей, ранее проявляющих безразличие или сомнение. Статистический анализ изменений, произошедших в характере эмоций, связанных с познавательной активностью детей, показал наличие *значимых* различий в степени эмоциональной включенности детей вначале и в конце эксперимента ($G_{эмп.}$=1, $G_{кр.}$=7, p=0,01).

Положительная динамика эмоционального состояния не обнаружена всего у 13,3% испытуемых, у которых не сложились предпосылки познавательной активности, в качестве которых прежде всего выступает адекватная потребностям ребенка форма общения со взрослым.

В-третьих, у детей изменились количественные и качественные характеристики познавательных вопросов и высказываний. Так, количество вопросов, направленных на познание того, как изменяются во времени различные объекты, увеличилось в 3 раза. В 2 раза увеличилось количество вопросов и высказываний о внешних признаках и свойствах предметов и явлений в ближайшем окружении ребенка. Логически они выстраивались от наиболее общих «что это?» к конкретным, направленным на выявление особенностей как различных предметов, так и различных сторон одного и того же предмета или ситуации. Кроме того, у детей стали появляться вопросы и высказывания об изменении во времени не только самого себя, но и других значимых взрослых (мама, папа, бабушка). Это указывает на расширение младшими дошкольниками границ познания окружающего мира. При этом они начали акцентировать внимание не только на внешних сторонах объектов, но и на внутренних, например, на отношениях между собой и другими в прошлом и настоящем.

Незначительные изменения в количестве вопросов на установление причинно-следственных связей мы объясняем закономерностями интеллектуального развития детей младшего дошкольного возраста. Известно, что изменения в сознании человека (и ребенка) не происходят быстро. Вопросы, имеющие познавательный характер, являются отображением активной мыслительной деятельности ребенка. В частности, вопросы причинно-следственного характера, вопросы на изменение объектов во времени требуют, чтобы у ребенка были сформированы определенные интеллектуальные операции. У детей младшего дошкольного возраста они находятся в стадии становления, что и обусловило отсутствие значимых различий между видами вопросов.

Далее мы сопоставили изменения по всем показателям на протяжении первой серии преобразующего эксперимента, что позволило выделить 3 типа изменений в познавательной активности детей.

Первый тип характеризуется тем, что у детей отсутствует инициатива, доминируют безразличие и эмоциональная отстраненность, интеллектуальные эмоции также отсутствуют, а иногда дети проявляют явную скуку и недовольство. Познавательные вопросы и высказывания не возникают, то есть, изменений нет. К данному типу мы отнесли 16,7% испытуемых.

Второму типу характерно то, что в поведении детей обнаруживаются значительные изменения по одному или двум показателям познавательной активности. Эти изменения, как правило, происходят либо в эмоциональном состоянии детей, либо в инициативности, что говорит о развитии мотивационной стороны познавательной активности. Данный тип поведения зафиксирован у 36,7% испытуемых.

При третьем типе изменений в поведении детей наблюдается значительное усиление интереса к содержанию общения. Динамика эмоциональных состояний характеризуется переходом от отдельных эмоциональных проявлений к их комплексу, называемому в литературе «эмоциональный комплекс раздумья». Появляются вопросы, связанные с изменением объектов во времени. Значимо увеличивается общее количество вопросов. К данному типу мы отнесли 46,7% испытуемых.

Таким образом, после первой серии эксперимента у 83,3% детей произошли количественные и качественные изменения в познавательной активности.

Поведение детей *во второй серии* эксперимента, условно названной нами «Мама маленькая», было представлено всеми тремя типами изменений. Анализ динамики поведения детей показывает, что она существенно не отличается от той, которая обнаружена в 1 серии эксперимента.

Итак, анализ поведения детей в ходе преобразующего эксперимента показал, что их познавательная активность *существенно* изменилась. Но эти изменения могли быть следствием не только взаимодействия со взрослым, но и возрастных изменений, поскольку эксперимент осуществлялся на протяжении пяти месяцев. С целью выяснения того, действительно ли усвоение представлений об изменении во времени себя и значимого взрослого вызывает существенные изменения в познавательной активности, был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие дети экспериментальной и контрольной групп.

Для достижения поставленной цели были использованы наблюдение

и эксперимент. Результаты подверглись обработке с помощью критерия χ^2 и φ (угловое преобразование Фишера).

Наблюдение за свободной самостоятельной деятельностью детей показало, что в результате целенаправленного взаимодействия взрослого с ребенком у детей экспериментальной группы произошли *достоверные* количественные изменения познавательной активности по двум показателям: познавательные вопросы и высказывания ($\varphi_{эмп}$=2,63, $\varphi_{кр}$=2,31, p=0,01) и эмоциональные состояния ($\varphi_{эмп}$=3,195, $\varphi_{кр}$=2,31, p=0,01). У детей контрольной группы значимых количественных изменений по всем показателям не обнаружено ($\varphi_{эмп}$=0,648; 0; 0,664, $\varphi_{кр}$=2,31, p=0,01).

Анализ качественных изменений выявил следующее:

– у детей экспериментальной группы имели место вопросы и высказывания, направленные на познание временной дифференциации развития не только себя, но и других объектов окружающего мира: младенцев, взрослых, сверстников, животных, игрушек, что свидетельствует о *самостоятельном* расширении детьми границ познавательной активности. У детей контрольной группы таких вопросов и высказываний не обнаружено;

– среди обследовательских действий у детей экспериментальной группы наряду с рассматриванием и тактильным обследованием появились действия, *сравнения и преднамеренного поиска объектов познания,* которые не наблюдались в контрольной группе;

– обнаружение фактов недостаточной сформированности (или отсутствия) у себя некоторых знаний и умений вызывает в экспериментальной группе эмоции недовольства и смущения, которые, по нашему мнению, могут стать побудителями активности детей в овладении этими знаниями и умениями. В аналогичной ситуации испытуемые контрольной группы переживают эмоцию безразличия, которая не может оказать стимулирующего влияния.

Результаты эксперимента, проводившегося как беседа с ребенком, в ходе которой выяснялся его интерес к информации об изменении во времени себя, мамы и других объектов окружающего мира, показали, что количественные различия между детьми экспериментальной и контрольной групп в проявлении интереса к такого рода информации не значимы ($\chi^2_{эмп}$ =1,172, $\chi^2_{кр}$ =3,841, при p=0,05). Мы полагаем, что на возникновение интереса у детей контрольной группы оказал влияние фактор новизны предоставляемой информации. Зато проявились качественные различия в поведении детей. Они заключались в характере осуществляемого ими выбора информации: в экспериментальной группе у 60% детей он сопровождался эмоциональными состояниями удовольствия, радости, удивления, выдвижением гипотез, что свидетельствовало о

неслучайном характере выбора; в контрольной группе неслучайный выбор сделали 15% детей, что в 4 раза меньше, чем в экспериментальной группе. Детей, не сумевших определиться с объектом познания, в экспериментальной группе выявлено в 2,3 раза меньше, чем в контрольной группе.

Исследование также показало, что представления об изменении себя во времени включаются детьми *экспериментальной* группы в регуляцию собственного поведения значимо чаще, чем детьми *контрольной* группы ($\varphi_{эмп}$=1,76, $\varphi_{кр}$=1,64, p=0,05). Это касается главным образом самообслуживания и игры. Так, мы наблюдали ситуации отказа от помощи взрослого тех детей, которые раньше относились к ней спокойно и даже настаивали на том, чтобы кто-либо помог им выполнить тот или иной акт самообслуживания. Под влиянием полученной информации у одного испытуемого произошло *изменение в осознании своего образа «Я»*. Мама девочки (Сандры С.) сообщила, что ребенок стал просить разрешения самостоятельно приходить в детский сад, мотивируя тем, что она уже большая, знает дорогу. А дома запретила называть себя «маленькая наша», хотя раньше на это не обращала внимания. Единичные факты относятся к взаимодействию со сверстниками и культуре общения со взрослыми. Это означает, что имеет место *тенденция* к включению новых знаний в регуляцию поведения детей, изучение которой требует проведения отдельного исследования.

Таким образом, представления об изменении себя и представления об изменении значимого взрослого (мамы) во времени являются важными условиями становления познавательной активности у детей младшего дошкольного возраста. Об этом свидетельствуют изменения в познавательной активности, возникшие в результате специально организованного взаимодействия взрослого с ребенком.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев.– 2-изд. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

2. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара : Самарск. гос.пед.ун-т, 1998. – Часть 1. – 216 с.

3. Барцалкина, В.В. Формирование познавательной направленности у дошкольников: дис. … канд. псих.наук: 19.00.07 / В.В. Барцалкина. – М., 1977. – 126 с.

4. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.

Е.Г. Богдан
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С САМОСОЗНАНИЕМ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В психологии развития юношеский возраст характеризуется, прежде всего, как период, в котором человек впервые начинает искать всеобъемлющие жизненные принципы и ценности, как возраст становления мировоззрения, личностного и профессионального самоопределения, приобретения психологической, эмоциональной автономии. Именно в это время молодые люди начинают выстраивать жизненные и временные перспективы [2; 3; 5; 8 и др.]. Ряд исследователей полагают, что именно на этом этапе онтогенетического развития впервые начинаются поиски смысла собственной жизни (Ш. Бюлер, В. Штерн, Э. Эриксон, К. Обуховский, Л.И. Божович, И.С. Кон, Г.А. Вайзер и др.). Констатация этих важнейших изменений личности вызывает дальнейшие вопросы, касающиеся поиска психологических закономерностей и механизмов их развития. Вполне очевидным является то, что за всеми этими изменениями стоят процессы, направленные на сознательное строительство самого себя или, иначе говоря, необходимым условием появления указанных новообразований является определенный уровень развития самосознания. Говоря об исследованиях особенностей самосознания в юношеском возрасте, следует подчеркнуть, что обычно изучается, какие изменения происходят в Я-концепции молодых людей (Э. Эриксон, Р. Бернс, К. Роджерс, Дж. Марсиа, Л.И. Божович, В.В. Столин, С.Г. Якобсон и др.). Если же речь идет о процессах, лежащих в основе развития Я-концепции или, говоря словами Джеймса, о функционировании «Я познающего», то данных о развитии этой составляющей самосознания крайне мало (Н.И. Гуткина; О.И. Каяшева, Г.Г. Кравцов; Е.В. Хаяйнен).

Исходя из обозначенной проблемы, цель представленного исследования – описать логику развития смысложизненных ориентаций (СЖО) во взаимосвязи с самосознанием в юношеском возрасте.

Известно, что вопросы о смысле жизни долгое время рассматривались в рамках теологии, философии, этики и художественной литературы. И, как правило, размышления авторов направлены на определение того, в чём состоит наиболее достойный для человека смысл жизни. Анализ психологических аспектов этого феномена позволил увидеть, что смысл жизни, определяемый как главенствующая идея,

включаясь во внутренний мир субъекта, существенным образом изменяет как внутренние, так и внешние характеристики его жизнедеятельности, создавая особую смысложизненную реальность. Специфика этой реальности выявляется в особенностях мотивационно-потребностной сферы, в отношении человека к будущему, к собственному развитию (прогностические и динамические аспекты), в определенных эмоциональных состояниях и способах организации жизнедеятельности (эмоционально-волевые показатели), в содержании (трансцендентные ценности).

Смысложизненные ориентации определяются нами как субъективная позиция человека по отношению к объективно существующей смысложизненной реальности, включающая в себя как знания, представления о смысложизненной реальности, так и переживания и оценку наличия или отсутствия смысла «моей» жизни. Следует сказать, что исследования СЖО в юношеском возрасте обычно направлены на изучение представлений о смысле жизни у молодых людей (Г.А. Вайзер; Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова; В.К. Карпинский и мн. др.).

Для изучения становления СЖО в юношеском возрасте нами была использована беседа. Молодых людей спрашивали, что такое смысл жизни; просили описать людей, обладающих и не обладающих смыслом жизни; выясняли, имеют ли они сами смысл жизни, используя шкалу Дембо-Рубинштейн. Исследование 130 студентов (64 юношей, 66 девушек) трех возрастов 17–18, 19–20 и 21–23 лет проводилось индивидуально.

Полученные данные позволили выявить определенную логику становления СЖО. Так, их развитие начинается с появления у молодых людей представлений о более очевидных особенностях смысложизненной реальности: они понимают, что смысл жизни обладает побудительной силой (мотивационно-потребностные характеристики), обнаруживается в определенных эмоциональных состояниях (переживание удовлетворенности жизнью, наполненности бытия и пр.) и способах организации жизнедеятельности субъекта (эмоционально-волевые признаки). Несколько позже у них возникают представления о том, что смысл жизни является условием изменения, развития человека (динамический аспект) и выступает как основа проектирования, планирования будущего (прогностические показатели). Позже всего в структуре представлений о смысложизненной реальности возникают размышления о том, что смысл жизни приобретается благодаря ценностям и лишь затем приходит понимание, что эти ценности имеют трансцендентный характер (содержательные аспекты). Разумеется, что уже наличие представлений о смысложизненной реальности можно рассматривать как проявление у молодых людей в той или иной степени

интереса к ней. Однако эти представления могут оставаться только знаемыми. Дальнейшее развитие СЖО, как показывают результаты исследования, связано с возникновением вопроса о собственном смысле жизни, что может служить показателем появления потребности в поисках смысла личной жизни. Эта потребность выражается также в размышлениях о соответствии или несоответствии своей актуальной жизнедеятельности имеющимся представлениям о смысложизненной реальности, в переживаниях, связанных с «примериванием» этих представлений на себя. Обретение смысла жизни происходит тогда, когда трансцендентные ценности становятся ценностями личными[1].

Анализ исследований, посвященных смыслу жизни и СЖО, показал, что центральную роль в становлении и функционировании «смысла моей жизни» играет самосознание [1; 8; 9; 10 и др.]. При этом указывается на то, что смысл жизни выступает как осознанный образ «Я в будущем», в ядро которого входят трансцендентные ценности (В. Франкл, А. Лэнгле, К. Обуховский, К. Попельский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь и др.). Важно подчеркнуть, что именно в начале юношеского возраста перед молодыми людьми впервые встает проблема несовпадения «Я реального» и «Я будущего». У них начинается активный поиск того, какими они хотят стать, что и обнаруживается в появлении жизненной перспективы (К. Обуховский, Б.С. Братусь и др.). Присвоение ценностного содержания и осмысление в свете этого содержания собственной жизни происходит благодаря рефлексивным процессам (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.). В ранней юности, по мнению Л.С. Выготского, совершается смена «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри» [5]. Именно это вызывает к жизни процессы осмысления собственных мыслей, чувств, действий, поступков. Как показывают исследования О.И. Каяшевой и Г.Г. Кравцова, Е.В. Хаяйнен и др., в юношеском возрасте становится возможным развитие личностной рефлексии, понимаемой как процесс осознания собственных мотивов и ценностей, направленный на интеграцию внутреннего содержания.

Для выявления изменений, происходящих в рефлексии на протяжении юношеского возраста, были использованы следующие методики. Опросник рефлексивности А.В. Карпова [6], проективная методика ТАТ, позволяющая изучить качественные особенности

---

[1] Подробно результаты этого исследования отражены в статьях: 1. Богдан, Е.Г. Представления о смысле жизни у современной молодежи / Е.Г. Богдан // Вестник Брестского университета. Серия гуманитарных и общественных наук. – № 1, 2010. – С. 125–130. 2. Богдан, Е.Г. Типология смысла жизни у современной молодежи / Е.Г. Богдан // Современное состояние и перспективы развития психологии общения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 8-9 окт. 2010. – С. 53–59.

рефлексивных процессов, а также анализ ситуаций личностного выбора. Для определения временных измерений и ценностного содержания образа «Я» была разработана методика, в основе которой лежат идеи и приемы методики ценностных ориентаций М. Рокича. В отличие от М. Рокича вслед за польским исследователем G. Polok (2007) нами были использованы другие группы ценностей: гедонистические, утилитарные и трансцендентные, поскольку последние в большей степени соответствуют содержанию смысла жизни [11].

Проведенное исследование особенностей рефлексии в юношеском возрасте позволило выявить четыре качественно различных уровня развития рефлексивных процессов: описательный, социально-психологический, социально-личностный и личностный, отличающиеся глубиной самопознания, чувствительностью к противоречиям в собственном внутреннем мире, представленностью различных временных измерений образа «Я», а также способностью их сопоставлять. Важным различительным признаком уровней рефлексии является система координат, используемая для понимания собственного внутреннего мира (оценки и мнения других людей или собственные принятые ценности, правила, нормы)[2].

В юношеском возрасте происходит выделение и интенсивное развитие образа «Я в будущем», причем исследователи отмечают в качестве существенной особенности появление в образе «Я» ценностной, нравственной составляющей (Дж. Марсиа, Ф.Е. Василюк). Наши данные показывают, что молодые люди, содержание образа «Я» которых составляют гедонистические и утилитарные ценности, либо не различают содержательно разные временные измерения образа «Я», либо осознают различия между «реальным Я» и «Я в прошлом». Осознание того, что в будущем личные ценности могут измениться по сравнению с актуальными ценностями, связано с появлением в образе «Я» трансцендентных ценностей. Практически у всех студентов, дифференцирующих содержание временного спектра образа «Я», отмечается наличие в содержании образа «Я» трансцендентных ценностей[3].

Имея данные об особенностях СЖО молодых людей, а также результаты рефлексивных процессов и ценностно-временных характеристик образа «Я», мы сопоставили эти данные у каждого участника исследования. Наличие соотношения между вариацией

---

[2] Подробно результаты этого исследования отражены в статье «Typy samorefleksji białoruskich studentów» (находится в печати).

[3] Результаты этого исследования отражены в статье «Особенности образа «Я» у современных молодых людей / Е.Г. Богдан // Личность в межкультурном пространстве : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т., Москва, РУДН, 15–16 ноября 2012 г. / под общ. ред. А.Г. Коваленко. – М. : РУДН, 2012. – Т. 1. – С. 58–63.

качественных признаков говорит об их ассоциации, взаимосвязанности. В нашем случае для определения тесноты связи между СЖО с уровнями рефлексии и с типами образа «Я» статистический анализ полученных данных проводился с помощью коэффициента взаимной сопряженности Пирсона и Чупрова. Выявлена высокая корреляция как между СЖО и уровнями рефлексии (Kn=0,77; Kx=0,71), так и между СЖО и типами образа «Я» (Kn=0,73; Kx=0,69).

Дальнейший анализ направлен на выявление качественных особенностей взаимосвязей. С этой целью были сопоставлены между собой типы СЖО сначала с уровнями рефлексии, а затем со спецификой образа «Я» у каждого участника исследования. В результате было выделено шесть типичных сочетаний уровня развития СЖО, рефлексии и образа «Я».

1. Внутренний мир 7,6% студентов характеризуется *отсутствием представлений о смысле жизни* и каких-либо признаков наличия *потребности в смысле собственной жизни*.

Подобные особенности СЖО коррелируют с наличием *низкого уровня рефлексии*. Этим участникам присуща *описательная рефлексия*: слабое развитие способности понимать внутренний мир другого человека, доминирование в самосознании актуальных переживаний; связывание чувств с внешними обстоятельствами. В подобном внутреннем мире *не возникает* необходимости размышлять над ценностными основаниями своих действий и соответственно их изменении во времени. В содержании образа «Я» присутствуют *гедонистические и (или) утилитарные ценности*. Студенты с такими особенностями самосознания, как правило, субъективно *не чувствительны к ситуациям выбора*, в рамках которых возникает необходимость обращения к своему внутреннему миру.

2. У 5,1% респондентов *отсутствуют как представления о том, что такое смысл жизни*, так и какие-либо признаки наличия *потребности в смысле собственной жизни*.

Однако данным участникам в отличие от первого варианта присущ *средний уровень развития рефлексивности*. У них обнаруживается *социально-психологическая рефлексия*, что может означать появление интереса к внутреннему миру другого человека и собственным психическим состояниям. Так, этим студентам свойственно осознание наличия во внутреннем мире противоречивых чувств и тенденций, понимание того, что другие люди могут иметь взгляды, которые отличаются от их собственных представлений.

Во внутреннем мире этих молодых людей *обнаруживается* осознание того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. они имеют субъективный опыт изменения самого

себя. В содержании их образа «Я» присутствуют *гедонистические и (или) утилитарные ценности*. *Ситуации выбора или вовсе не представлены* в их сознании, или рассматриваются как *ситуативный выбор*: между двумя вариантами поведения без обращения к психологическим основаниям, без переживания себя как субъекта выбора, решение обычно принимается под влиянием внешних обстоятельств.

3. 27,1% молодых людей *характерны представления о том, что такое смысл жизни* и как данное явление проявляется в жизни других людей. Однако у них *отсутствует потребность в осмыслении собственной жизни*.

Как и во втором варианте, здесь отмечается *средний уровень развития рефлексивности*. Им присуща *социально-психологическая рефлексия,* т.е. в рефлексивных процессах этих студентов ничего не изменяется по сравнению со вторым вариантом.

Во внутреннем мире одной части из них (16,1% от всей выборки) в отличие от второго варианта *не обнаруживается* осознание того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее. У таких испытуемых не выявляется субъективный опыт изменения самого себя. Не называют они также какие-либо ситуации личного выбора либо указывают на выбор ситуативный. У другой части (11,86%) участников этого варианта, как и у студентов второго варианта, *зафиксировано осознание* того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. субъективный опыт изменения самого себя. Но, в отличие от респондентов второго варианта, у этих молодых людей выявлен *выбор*, главным основанием которого является стремление достичь состояния *эмоционального благополучия*, избежать трудности в межличностных отношениях. Объяснение происходящему в своем внутреннем мире они находят в характере отношений с другими людьми, в том, как они их оценивают, а также в их возможных, предполагаемых реакциях на те или иные совершаемые ими действия. У всех представителей третьего варианта в содержании их образа «Я» присутствуют только *гедонистические и (или) утилитарные ценности*.

4. 16,09% студентов, как и представителям третьего варианта, характерно *наличие представлений о том, что такое смысл жизни* и как данное явление проявляется в жизни других людей; *отсутствие потребности в смысле собственной жизни*; количественные показатели *среднего уровня рефлексивности.* Но в отличие от них данным участникам присуща *социально-личностная рефлексия*: наряду с осознанием наличия во внутреннем мире противоречивых чувств и тенденций, пониманием того, что другие люди могут иметь взгляды отличные от их собственных представлений, появляется опора на содержание личностных ценностей.

Эти молодые люди разрешают внутренние противоречия иногда, опираясь на мнение других людей, а иной раз в пользу личностных ценностей: проявляют личностные качества, содержанием которых выступают эти ценности. В своем внутреннем мире они, в отличие от студентов третьего варианта, *выделяют* содержание образа «Я в будущем» как отличное от «реального Я». Но у них нет осознания того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. не выявляется субъективный опыт изменения себя. Содержание их образа «Я» все еще состоит из *гедонистических и утилитарных ценностей*. Также им присущ выбор *эмоционального благополучия*.

5. 8,47% студентов, как и представителям четвертого варианта, характерны следующие показатели. *Наличие представлений о том, что такое смысл жизни* и как данное явление проявляется в жизни других людей; *отсутствие потребности в смысле собственной жизни*; количественные показатели *среднего уровня рефлексивности.* Но в отличие от респондентов четвертого варианта этим участникам присуща *личностная рефлексия*. Они развернуто описывают внутренние состояния персонажей и рефлексивные процессы, направленные на их осмысление, анализ и упорядочивание; дают оценку внешним и внутренним показателям, исходя не из ситуации и собственного благополучия, а из содержательного аспекта ценностей, выступающих их личностными качествами.

В своем внутреннем мире эти студенты, как и представители четвертого варианта, *выделяют* содержание образа «Я в будущем» как отличное от «реального Я». Однако у одной части из них (5,1% от всей выборки) все еще *не обнаруживается* осознание того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее. У них не выявляется субъективный опыт изменения самого себя. Лишь у 3,4% участников этого варианта *зафиксирован* субъективный опыт изменения самого себя.

В отличие от четвертого варианта в содержании образа «Я» этих респондентов присутствуют *трансцендентные ценности*. Но представителям пятого варианта все еще присущ *выбор эмоционального благополучия*.

6. 24,56% студентов так же, как и представители пятого варианта, демонстрируют ясные *представления о том, что такое смысл жизни* и как он проявляется в жизни других людей. Однако в отличие от предыдущих респондентов у этих участников *обнаружен поиск смысла собственной жизни*. Так, в конце исследования они задавали психологу вопросы, касающиеся смысла жизни, спрашивали о том, какое мнение составил он о них в свете смысложизненной реальности. Исходя из

объяснений по поводу отметки на шкале, «имеющие/не имеющие смысл жизни люди», участники этого варианта делятся на две группы. Объяснения 10,16% участников отличаются от 14,4% студентов тем, что отражают наличие у них переживаний осмысленности собственной жизни.

В отличие от представителей пятого варианта у этих молодых людей обнаруживаются количественные показатели, чаще указывающие на *высокий уровень рефлексивности.* Этим студентам присуща *личностная рефлексия*, включение в образ «Я» ценностей *трансцендентного содержания*, *выделение* образа «Я в будущем» как отличного от «реального Я». Однако в их внутреннем мире, как у лишь 3,4% участников пятого варианта, *зафиксировано осознание* того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. субъективный опыт изменения самого себя.

В отличие от студентов пятого варианта этим участникам присущ *моральный выбор*.

Данные 11,01% респондентов нельзя было однозначно отнести к какому-либо одному варианту. Они занимали промежуточное положение между двумя, рядом находящимися, вариантами сочетания СЖО и самосознания. Результаты 3,4% участников можно разместить между первым и вторым вариантами, а данные еще 3,4% студентов расположены между третьим и четвертым вариантами. Если все выделенные варианты отражают логику становления СЖО во взаимосвязи с рефлексией и особенностями образа «Я», то указанные промежуточные варианты позволяют более детально понять происходящие изменения.

Чтобы ответить на вопрос, действительно ли выделенные варианты отражают развитие СЖО и самосознания, проанализируем, изменяется ли их представленность в разных возрастных группах (см. рис.1). Как видно на рисунке, с возрастом уменьшается количество молодых людей, демонстрирующих низкий уровень развития СЖО, рефлексии и образа «Я», и, соответственно, увеличивается количество студентов, обладающих более высокими показателями исследуемых психологических образований. Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия χ^2 Пирсона показала, что различия между возрастными группами значимы ($\chi^2 = 25{,}13$; $p<0{,}05$).

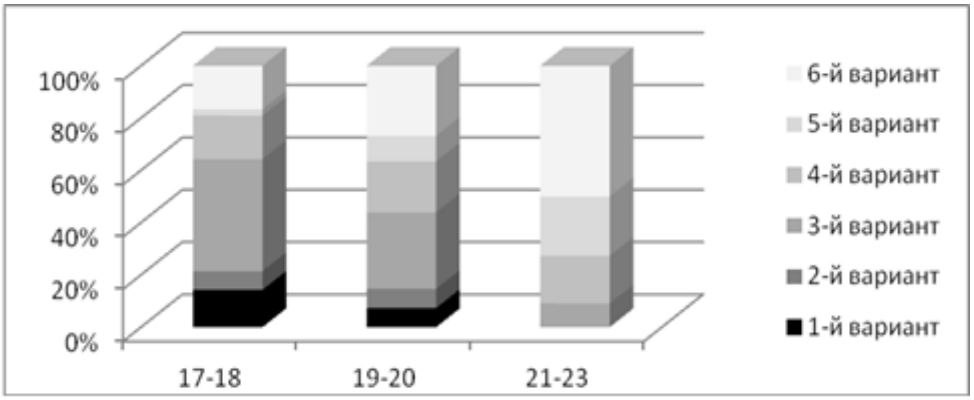


Рисунок 1 – Возрастные особенности взаимосвязей СЖО и самосознания в юношеском возрасте (в процентах к количеству молодых людей каждой возрастной группы)

Далее обратимся к более детальному анализу характера взаимосвязей между СЖО, рефлексией и образом «Я», чтобы выяснить направление происходящих изменений. Анализ каждого из указанных образований позволил выделить уровни (или этапы) их развития, отличающиеся друг от друга качественно и условно обозначенные нами как первый, второй, третий или четвертый уровень (этап). Благодаря этому каждый вариант взаимосвязей может быть представлен в виде рисунка (рис. 2).

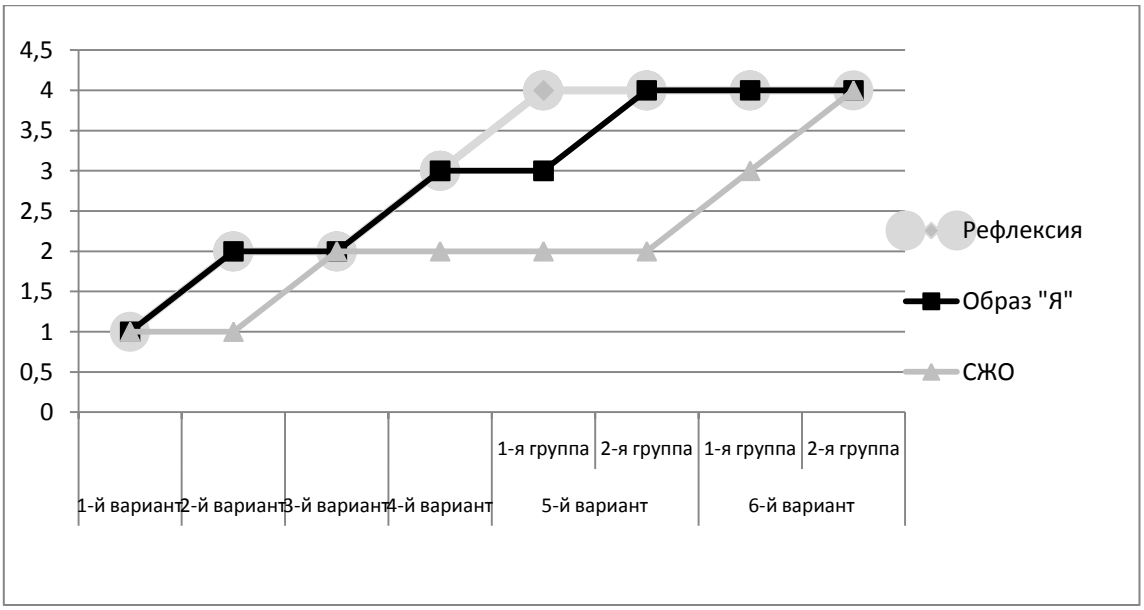


Рисунок 2 – Логика развития взаимосвязей СЖО и самосознания в юношеском возрасте

Рисунок позволяет увидеть, во-первых, тот факт, что развитие СЖО сопровождаются качественными изменениями в рефлексии и образе «Я» молодых людей, что указывает на наличие прямых взаимосвязей между исследуемыми психическими образованиями. Во-вторых, очевидным является то, что изменения в комплексе «смысложизненные ориентации-рефлексия-образ «Я»» начинаются с самосознания, а СЖО как бы подтягиваются к рефлексии и образу «Я». Этот факт может служить основанием для выдвижения гипотезы о том, что развитие самосознания является фактором становления СЖО. И тогда гипотетически этот процесс может выглядеть следующим образом.

Если рефлексия носит описательный характер, а ценностное содержание образа «Я» составляют гедонистические и (или) утилитарные ценности, то, как правило, человек оказывается субъективно не чувствителен к ситуациям выбора. При таких обстоятельствах не возникает необходимости обращаться к смысложизненной реальности (первый вариант). Появление социально-психологической рефлексии с такими особенностями, как понимание, что другие люди могут иметь взгляды отличные от «моих», размышления над самим собой, охватывающие ретроспективный временной спектр (второй вариант), подготавливает почву для выделения некоторых аспектов смысложизненной реальности в жизни других людей. При этом обращается внимание на более очевидные ее характеристики: мотивационно-потребностные, эмоционально-волевые и динамические (третий вариант).

Дальнейшие изменения связаны с появлением социально-личностной рефлексии, благодаря которой человек начинает обращаться к поиску внутренних причин поведения, размышляет над возможными изменениями себя в будущем (выделяет образ «Я в будущем», отличающийся от «реального Я»). Однако в ситуациях выбора он по-прежнему опирается на оценки и мнения других людей, поскольку личностно значимыми являются гедонистические и (или) утилитарные ценности (четвертый вариант). Уровень развития смысложизненных ориентаций остается практически неизменным.

Следующие существенные сдвиги в самосознании связаны с появлением личностной рефлексии и включением в содержание образа «Я» трансцендентных ценностей. Однако осуществляемые выборы все еще ориентированы на достижение эмоционального благополучия, что, безусловно, усиливает внутриличностные конфликты. Вслед за изменениями в самосознании начинает появляться более глубокое и всестороннее понимание смысложизненной реальности: выделяются все ее сущностные особенности, в том числе и то, что смысл жизни составляют

ценности, хотя с формальной точки зрения явных качественных изменений и не обнаруживается (пятый вариант).

Дальнейшие изменения связаны с появлением в субъективном опыте молодых людей ситуаций морального выбора. Именно на этом этапе появляется понимание того, что источником смысла жизни являются трансцендентные ценности. Вслед за этим актуализируется и потребность в поисках смысла собственной жизни, что обнаруживается в появлении сначала вопросов, касающихся различных аспектов смысложизненной реальности, а также себя в контексте этой реальности (шестой вариант, группа 1), а затем и переживаний осмысленности собственной жизни (шестой вариант, группа 2).

Представленные закономерности становления СЖО во взаимосвязи с рефлексивными процессами, временными и ценностными измерениями образа «Я», были положены в основу программы, направленной на развитие самосознания у студентов.

Список литературы

1. Братусь, Б.С. Смысловые сферы личности / Б.С. Братусь // Психология личности : Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – М. : Изд. Дом Бахрах-М, 2000. – С. 385–456.

2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

4. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

5. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики : собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

6. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 44–56.

7. Корнилова, Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 7–17.

8. Обуховский, К. Психология влечений / К. Обуховский. – М. : Прогресс, 1972. – 248 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

10. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В.Э. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

11. Polok, G. Preferencje aksjologiczne studentów jako wezwanie do dawania świadectwa dla chrześciańskich pracowników nauki / G. Polok // Nauke– Etyka– Wiara 2007 : Konferencja chrześciańskiego forum pracowników nauki, Rogów, 18–21 października 2007. – Warszawa, 2007. – S. 263–276.

И.Е. Валитова
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Детский аутизм относится к искаженному типу дизонтогенеза, при котором наблюдается сложное сочетание общего психического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций. Первичным дефектом при аутизме является нарушение взаимодействия ребенка с другими людьми и повышенная чувствительность к сенсорному окружению. Аутизм как симптом крайнего одиночества ребенка приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы, его наличие вызывает нарушение коммуникации и социального взаимодействия, а также своеобразное развитие речи, которая фактически не выполняет коммуникативных функций.

Характеристики аутизма, на первый взгляд, делают саму постановку проблемы развития самосознания у детей с этим нарушением дискуссионной.

В западной психологии особенности самосознания людей с аутистическими нарушениями анализируются, как правило, в контексте «theory of mind» [1; 19], представители которой доказывают наличие у нормально развивающихся детей рано формирующейся способности понимать внутренние состояния другого человека, его мысли и чувства, отличать их от своих собственных и строить свое поведение с учетом этих знаний. Применительно к аутизму авторы данной теории утверждают, что триада поведенческих нарушений при аутизме обусловлена нарушением базовой способности человека к «считыванию внутренних представлений», или другими словами, у них нарушена «модель психического», или «теория ума».

Младенцы, страдающие аутизмом, испытывают трудности в понимании и выражении эмоций. Дети с аутизмом могут научиться выражать эмоции, но понимание эмоций других людей и своих собственных для них является очень сложной задачей. Во многом это связано со склонностью детей фиксировать только отдельные детали, не обобщая получаемый образ другого человека. Дети не всегда способны понимать намерения, желания других людей и соответственно формировать представление о том, как их оценивают другие люди. Эта особенность образно была названа «социальной слепотой».

Attwood с соавторами [1] обнаружили, что отсутствие жестов у детей с аутизмом касается только тех жестов, которые в норме регулируются представлениями о переживании другого человека (например, выражают стремление утешить, смущение или подтверждают готовность); в то же время у них есть не меньшее, чем у детей с другими трудностями обучения, количество жестов, направленных на простую манипуляцию поведением другого (например, «подойди», «замолчи», «уходи»).

Многие авторы (например, В.Е. Каган, Т. Питерс) в качестве типичного симптома аутизма называют позднее формирование понятия «Я» и задержку развития умения адекватного пользования соответствующими местоимениями. Адекватному использованию «Я» последовательно предшествуют: эхолалическая инверсия местоимений (ребенок обозначает себя понятиями «он» или «ты»), задержка в формировании понятий «он», «они», «мама», «папа» [8; 14].

Исследование В.С. Пробыловой [15] специально посвящено изучению особенностей самосознания пятилетних детей с аутизмом. Удалось установить, что у детей в соответствии с возрастом не сформирован зрительный образ «Я», представления о собственном теле, имеет место задержка в употреблении в речи личных местоимений, недостаточно сформирована половая самоидентификация, затруднено представление себя в аспекте психологического времени, их самооценка носит обобщенный характер, что типично и для нормально развивающихся детей данного возраста. Данное исследование скорее показало, что самосознание у детей с аутизмом задерживается в развитии, но его результаты не позволяют описать, что ребенок осознает в самом себе, то есть что включено в содержание самосознания таких детей.

Исследования некоторых зарубежных авторов свидетельствуют о наличии у детей с аутизмом некоторых признаков самосознания. Так, Dawson и McKissick выяснили, что у детей с аутизмом формируется физическая самоидентификация; Clarke и Rutter установили, что люди с аутизмом способны дифференцированно относиться к разным людям и к различным способам взаимодействия [1].

Выявленная недостаточность сведений об особенностях самосознания у детей с аутизмом может быть объяснена тем, что существуют объективные трудности получения фактов об этой сфере психической реальности у специфических испытуемых. Одним из источников могут быть ситуации повседневной жизни людей с аутистическими нарушениями, в которых спонтанно отражается представление человека о самом себе. Нам удалось найти описания отдельных ситуаций, которые сделаны психологом П. Сатмари, опытным экспертом по аутизму [16]. Анализ этих ситуаций ограничивает наше понимание особенностей самосознания у людей с аутизмом тем, что в описанных ситуациях представлены взрослые люди, которых называют «высоко функционирующие аутисты». Тем не менее, такой анализ позволяет сделать заключения о том, что взрослые люди с аутизмом:

- способны осознать свои внутренние эмоциональные состояния, оценить, что приносит им удовольствие, а что вызывает сенсорный дискомфорт;
- по своим воспоминаниям о детстве могут описать свои отношения со сверстниками;
- могут осознавать свои затруднения в общении с другими людьми, понимают свои неудачи в социальных контактах;
- осознают, что они попали в унизительное для себя положение, и стараются использовать какие-то средства для совершенствования своих навыков в подобных ситуациях;
- осознают, что они отличаются от других людей, при этом могут тревожиться или не тревожиться по этому поводу.

Таким образом, особенности самосознания детей с аутизмом рассматриваются в связи с общими характеристиками восприятия и понимания ими окружающего мира, особенностями взаимодействия с другими людьми. Приходится констатировать, что данные о взаимосвязи особенностей картины мира детей с аутизмом и формирования их самосознания еще не представлены в виде обобщенной модели. Поэтому результатом проведенного теоретического анализа явилось описание гипотетических механизмов затруднений в формировании самосознания у детей с аутизмом. За основу была взята модель механизмов формирования самосознания, предложенная В.В. Столиным [17], и каждый из указанных им механизмов получил интерпретацию с позиций особенностей восприятия и понимания мира ребенком с аутизмом, а также его поведения.

Таблица 1 – Затруднения в реализации механизмов формирования самосознании у детей с аутизмом

Механизм формирования самосознания (по В.В. Столину)	**Затруднения в реализации данного механизма у детей с аутизмом (на основе анализа литературных источников по проблеме развития детей с аутизмом)**
Познание других людей и сравнение себя с другими	Трудности коммуникации. Обращенность на себя. Отсутствие потребности в общении и, следовательно, потребности в познании другого. Трудности имитации. Неспособность к анализу, склонность к детализации.
Прямое или косвенное (через поведение) внушение взрослыми ребенку образа или самоотношения	Отсутствие способности к подражанию. Трудности в обобщении получаемой информации, конкретность мышления. Трудности в понимании намерений других людей.
Формирование у ребенка стандартов выполнения тех или иных действий, уровня притязаний	Наличие стереотипных форм поведения как отсутствие стремления усваивать новые образцы поведения. Эгоцентричность, сосредоточенность на себе. Усвоение не обобщенной информации, а ее отдельных элементов
Контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля	Снижена способность к самоконтролю. Трудности в переносе усвоенных образцов поведения в новую ситуацию. Специфичность в понимании окружающего мира, наличие высокого уровня тревожности
Вовлечение ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку	Склонность к детализации и неспособность к обобщению информации. Отсутствие стремления к коммуникации и трудности в социальном взаимодействии
Вовлечение ребенка в такое взаимодействие со взрослыми, в котором происходит усвоение реально действующих правил поведения и моральных норм.	Наличие стереотипных форм поведения, захваченность собственными идеями. Понимание правил поведения буквально. Эгоцентризм.
Идентификация ребенка со значимыми для него другими людьми	Неспособность воспринимать внутренние представления другого человека. Снижена потребность к имитации. Отсутствие интереса к другому человеку.

Следующим вопросом, который встает при реализации цели исследования, это вопрос о содержании самосознания и о возможности его выявления у детей с аутизмом. В литературе, посвященной развитию самосознания, представлены разные подходы к описанию содержания самосознания. Так, У. Джемс [7], рассуждая о природе самосознания, выделил «познающее Я» и «эмпирическое Я». В свою очередь,

«эмпирическое Я» он подразделяет на три компонента: «материальное Я», «социальное Я», «духовное Я». В этих трех компонентах он отразил представления человека о том, что ему принадлежит, о том, как его оценивают другие, о социальной природе человека, а также представления о своих собственных способностях и склонностях. У. Джемс показал зависимость представлений человека о себе от общественного признания, собственного ощущения признания и значимости.

В работах Л.Г. Лысюк [10] содержание самосознания рассматривается в контексте становления ребенка как субъекта деятельности. Так, при овладении структурой деятельности уже в раннем возрасте ребенок начинает осознавать собственные действия, а также овладевает умением ставить цель будущего действия, обозначая факт собственных достижений при оценке результата действия.

В.С. Мухина [11] придает значение ценностным ориентациям социума в формировании самосознания, рассматривает социально-исторический контекст развития личности человека. Она выделяет пять звеньев в структуре самосознания: имя собственное, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время личности (осознание себя в прошлом, настоящем и будущем), социальное пространство личности.

С точки зрения В.В. Столина [17], следует разграничивать три уровня и, соответственно им, три различные структурные единицы самосознания. На организменном уровне такая единица, по его мнению, имеет сенсорно-перцептивную природу. На уровне индивидного самосознания она представляет собой воспринимаемую оценку себя другими людьми и соответствующую самооценку, возрастную, половую и социальную идентичность. На уровне личностного самосознания такой единицей является конфликтный личностный смысл, обнаруживающийся в структуре поступка. Расширение связей с миром способствует возникновению множественности смыслов «Я». На личностном уровне происходит осознание своей социальной ценности и зрелости, смысла своего бытия, места в обществе, с оценкой своих социальных и личностных достижений в прошлом, настоящем и возможных перспектив своего развития.

В структуре самосознания И.И. Чеснокова выделяет три компонента: познавательный компонент (самопознание), эмоционально-ценностный компонент (самоотношение) и действенно-волевой компонент (саморегуляция) [18]. Самосознание, согласно автору, представляет собой процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в различных ситуациях, и в соединении этих образов в единое целостное образование – представление,

а затем и понятие своего собственного «Я». В результате этого процесса формируется обобщенный «образ Я».

Разнообразное содержание самосознания, компоненты которого выделяются авторами на основе разных критериев, показывает, во-первых, что в процесс осознания себя включаются разные аспекты собственной личности и себя как индивида; во-вторых, процесс развития осознания себя отличается ярко выраженными возрастными особенностями; в-третьих, разные компоненты содержания самосознания выполняют разные функции. Разрабатывая методику исследования содержания самосознания у детей с аутизмом, целесообразно ориентироваться на изучение тех компонентов самосознания, которые продемонстрируют типичные особенности самосознания детей с аутизмом, по крайней мере, на начальном этапе исследования.

В нашем эмпирическом исследовании испытуемыми выступили две группы детей в возрасте 6–12 лет с двумя видами отклоняющегося развития [9]. В первую группу вошли дети с детским аутизмом, то есть с искаженным психическим развитием (n=9), во вторую группу – дети с задержанным психическим развитием с трудностями в обучении (n=9). Их диагноз был подтвержден специалистами медико-психолого-педагогических комиссий.

Выбор в качестве группы сравнения детей с задержанным психическим развитием для данного исследования имеет серьезные основания. С определенным приближением можно утверждать, что общий уровень интеллектуального развития детей с данными видами отклоняющегося развития одинаковый, в то же время они существенно отличаются от нормально развивающихся детей. Сравнение двух сходных с точки зрения уровня интеллектуального функционирования групп детей будет более продуктивным, так как позволит показать закономерности развития самосознания в зависимости от специфического характера нарушений развития у детей с аутизмом. Сравнение особенностей развития самосознания нормально развивающихся детей и детей с аутизмом является, на наш взгляд, непродуктивным, так как отличия между группами детей будут очевидными, хотя они могут быть обусловлены всего лишь разными интеллектуальными возможностями. Как уже отмечалось выше, природа трудностей развития самосознания у детей с аутизмом вытекает из характера основного нарушения при аутизме, а именно: трудностей выделения как объекта познания и понимания другого человека, отсутствие «теории ума», трудностями воображения.

Все испытуемые были мальчики, так как нам не удалось найти девочек с аутизмом указанного возраста. С точки зрения

репрезентативности выборки такая ситуация представляется нам допустимой, так как известно, что соотношение между мальчиками и девочками с аутизмом составляет 4,5:1 [8]. Среди детей с аутизмом были выбраны испытуемые, которые обучаются в школе либо по общеобразовательной программе (3 ребенка), либо по программе для детей с трудностями в обучении (6 детей). Все дети с задержанным развитием обучаются в школе по программе для детей с трудностями в обучении.

В эмпирическом исследовании принимала также участие психолог О.Г. Рыбачук, имеющая большой опыт работы с детьми с аутистическими нарушениями. Исследование проводилось в специально организованных условиях. Дети с аутизмом приходили на встречу с психологом несколько раз, что было необходимым условием самой возможности провести их обследование. Дети должны быть знакомы со взрослым, иначе они могут отказаться вступать в общение с новым для них человеком. Дети также должны быть уверены в безопасности общения, иначе защитные формы поведения, в том числе страхи, будут препятствием для проведения исследования. Дети с задержанным развитием обследовались в школе, по месту их обучения.

Методика исследования. Как указывалось выше, содержание самосознания включает весьма широкий перечень характеристик, а нам необходимо отобрать лишь те, которые позволяют выделить то типичное, что характерно для детей с аутизмом. Важным критерием при выборе методик был критерий их доступности для понимания детьми аутизмом.

1. Методика, разработанная Н.Л. Белопольской [2], направлена на выявление особенностей половозрастной идентификации, то есть осознания себя как представителя определенного пола и возраста. В методике используются два набора из 6 карточек, на которых персонаж мужского или женского пола изображен в разные периоды жизни от младенчества до старости. Облик изображенного на них персонажа демонстрирует типичные черты, соответствующие определенной фазе жизни и соответствующей ей половозрастной роли: младенчеству, дошкольному возрасту, школьному возрасту, юности, зрелости и старости.

Процедура. Перед ребенком на столе в случайном порядке раскладываются все 12 картинок (оба набора). В инструкции ребенку предлагается показать, какому образу соответствует его представление о себе в настоящий момент: «Посмотри на все эти картинки. Как ты думаешь, какой ты сейчас?»

Можно последовательно указать на 2–3 картинки и спросить: «Такой?». Однако в случае такой «подсказки» не следует показывать на те картинки, образ которых соответствует настоящему образу ребенка в момент исследования.

После того, как ребенок выбрал первую картинку, ему дается дополнительная инструкция показать, каким он был раньше. Можно сказать: «Хорошо, сейчас ты такой, а каким ты был раньше?» Выбор фиксируется в протоколе. Выбранную карточку располагают перед той, что была выбрана первой, так, чтобы получилось начало возрастной последовательности. Затем ребенка просят показать, каким он будет потом.

На втором этапе исследования сравниваются представления ребенка о Я-настоящем, Я-привлекательном и Я-непривлекательном: ребенка просят показать, какой образ кажется ему самым привлекательным: «Еще раз внимательно посмотри на эти картинки и покажи, каким бы ты хотел быть». После того, как ребенок указал на какую-либо картинку, можно задать ему 2–3 вопроса о том, чем этот образ показался ему привлекательным.

Затем ребенка просят показать картинку с самым непривлекательным для него образом: «А теперь покажи на картинках, каким ты ни за что не хотел бы быть».

2. Методика Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур «Лесенка» направлена на выявление особенностей самооценки [4]. В исследовании использовалась лесенка из семи ступенек, и ребенку предлагалось указать свое место на данной лесенке (шкале) и обосновать свою оценку. Для оценки себя ребенку предлагались следующие шкалы: добрый – злой, аккуратный – неаккуратный, умный – глупый, здоровый – больной.

3. Разработанная нами на основе методики Н.И. Непомнящей [12] беседа направлена на выявление следующих характеристик самосознания: а) представления о физическом Я; б) осознание своих предпочтений; в) оценка себя глазами других; г) осознание себя во времени – в прошлом и будущем.

А. Представления о физическом Я: «Назови, что тебе принадлежит. Что ты можешь назвать своим? Если бы к тебе в гости пришел твой друг, что бы ты ему показал?»

Б. Осознание своих предпочтений. Изучалось представление детей о себе в настоящем: « Что ты больше всего любишь делать? Почему? Что у тебя лучше всего получается? Что у тебя хуже всего получается?»

В. Оценка себя другими: «За что тебя хвалят? Кто тебя хвалит? Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда? Почему? Когда учитель доволен (недоволен) тобой? Когда родители довольны (недовольны) тобой? На кого ты бы хотел быть похожим?»

Г. Осознание себя во времени: «Когда ты был маленьким, каким ты был, что ты любил делать? Когда ты вырастешь и станешь взрослым,

каким ты будешь? Что ты любил делать в прошлом или что будешь делать в будущем? Что ты помнишь из своего прошлого? Как ты выглядел или будешь выглядеть?»

Результаты исследования. Мы анализируем только те результаты, которые получены при изучении детей с аутизмом. Результаты детей с задержанным развитием приводятся только для сравнения и для выявления тех особенностей самосознания, которые характерны для детей с аутизмом. Результаты исследования половозрастной идентификации представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Половозрастная идентификация в прошлом, настоящем и будущем

Группа	**Младенец**	**Дошколь-ник**	**Школь-ник**	**Юноша**	**Мужчина**	**Старик**
Дети с аутизмом	2 пр.	–	8 наст. 1 буд.	1 наст. 3 буд.	5 буд	–
Дети с задержан-ным развитием	6 пр.	–	1 пр. 8 наст.	1 наст. 9 буд.	–	1 буд.

При выборе привлекательного образа у детей с аутизмом в 44% случаев назывался мужчина, в одной трети случаев назывался дошкольник, в 23% случаев школьник. Оказалось, что дети с аутизмом несколько больше ориентированы на будущее при выборе привлекательного для себя образа. При выборе непривлекательного образа в группе детей с аутизмом в 44% случаев присутствовал выбор «младенец», в 33% – «старик», а в 23% случаях непривлекательный образ не выделялся. При сравнении результатов двух групп оказалось, что для $p \leq 0.05$ полученные эмпирические значения t-критерия Стьюдента находятся в зоне незначимости.

Таким образом, у детей обеих групп сформирована половозрастная идентификация в настоящем, прошлом и будущем. В обеих группах в выборах присутствовали только мужские фигуры. При идентификации в настоящем в обеих группах преобладал выбор «школьник», который соответствует адекватной полоролевой идентификации. При идентификации в прошлом в обеих группах преобладали образы младенца и дошкольника.

При идентификации в будущем у большинства детей с задержанным развитием преобладает образ «юноша», который для детей является следующим возрастным этапом. Дети с аутизмом, кроме выбора «юноша»,

идентифицируют себя в будущем и со «школьником», и с «мужчиной».

В группе детей с задержанным развитием наиболее привлекательными образами являются «школьник», «юноша», которые наиболее приближены к актуальному возрасту испытуемых. Для детей с аутизмом наиболее привлекательными образами являются «дошкольник», «мужчина», которые связаны с «Я в прошлом» и с «Я в будущем». При выборе непривлекательного образа в группе детей с аутизмом и в группе с задержанным развитием преобладают образы, связанные и с прошлым, и будущим: «младенец», «дошкольник, «старик».

С помощью беседы выявлялись следующие характеристики самосознания: а) представления о физическом Я; б) осознание своих предпочтений; в) оценка себя глазами других; г) осознание себя во времени – в прошлом и будущем.

При ответах детей на вопрос о том, что им принадлежит, мы получили следующие ответы. Оказалось, что в обеих группах детей преобладают такие выборы, как игрушки, игры, книги, компьютерные игры. Однако у детей с аутизмом присутствуют и такие категории, как люди, комнаты, одежда, инструменты. Дети с задержанным развитием называли предметы, которые относятся к их наиболее предпочитаемым занятиям (игровая и учебная деятельность). Дети с аутизмом называли предметы, которые не являются их собственными. Скорее всего, они называли любые предметы из их окружения, не различая «мой предмет» и «не мой предмет». В соответствии с расчетами по критерию Фишера по категориям «игрушки», «книги, диски», «школьные принадлежности» полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости, то есть различия между двумя группами детей незначимы.

При определении своего физического Я большинство детей с аутизмом затруднялись в определении того, что они могли бы назвать своим, и нуждались в наводящих вопросах. Следует отметить, что в ответах присутствовали названия предметов, которые детям не принадлежат, либо дети включали в границы своего Я людей и животных. Можно сказать, что границы физического Я не определены у большинства детей с аутизмом.

Изучение интересов детей показало, что у каждого ребенка с аутизмом присутствуют специфические интересы. Можно назвать две категории предпочтений: учебная деятельность – 6 выборов (67%) («люблю делать уроки», «уроки писать»), компьютерные игры – 4 выбора (44%). Однако, выделяя учебную деятельность как предпочитаемую, дети с аутизмом затруднялись конкретизировать ответ «люблю делать уроки» и объяснить свой выбор. Кроме того, у 3 детей присутствовал ответ «я все люблю», который также выражает трудности в выделении собственных

предпочтений. Обращает на себя внимание наличие следующих единичных выборов: «люблю делать салат из овощей», «смотреть советские мультики, люблю разных героев», «люблю в среду ходить в киоск «Союзпечать», «люблю ездить по маршрутам и спрашивать об автобусах», «жить в своем доме», «уезжать на юг», «люблю отключать газ в машине», «собирать яблоки в саду», «играть в конструктор», «смотреть телевизор».

У детей с аутизмом отсутствует целостное представление о собственных интересах, затруднена способность объяснить основание выбора определенного предпочтения («что в этом тебе больше всего интересно делать, почему»). При проведении беседы дети с аутизмом испытывали затруднения при ответе на вопрос о собственных предпочтениях и нуждались в дополнительных и уточняющих вопросах, в отличие от детей с задержанным развитием. Данный факт свидетельствует о недостаточном умении самостоятельного выделения собственных интересов. Для детей с аутизмом характерно либо чрезмерно обобщенное представление о собственных интересах, либо выделение узких конкретных интересов. Например, в первом случае можно выделить следующие ответы: «я все люблю», «уроки делать», «искать все в интернете», а конкретизация называемого предпочтения вызывала затруднения. Во втором случае присутствовали такие ответы, как «люблю в среду ходить в киоск «Союзпечать», «люблю отключать газ в машине», «собирать яблоки в саду». Часть детей с аутизмом выбирали виды деятельности, которые они выполняли непосредственно перед опросом, например, «люблю делать салат», «люблю собирать яблоки в саду». За этим стоит неспособность детей с аутизмом отвлечься от актуальных состояний и переживаний и сосредоточиться на задании, а также низкий уровень развития воображения.

При выделении собственных предпочтений у всех детей с аутизмом наблюдается интерес в определенной области деятельности. Например, «люблю ездить по маршрутам и спрашивать об автобусах» (интерес на данный момент – общественный транспорт, улицы), «уезжать на юг» (интерес – транспорт), «играть в лего» (ведущий интерес), «играть в компьютерные игры» (ведущий интерес – рисование при помощи компьютерных программ). Однако, несмотря на наличие определенных стереотипных интересов, большинство детей изначально самостоятельно не выделяли их как собственные предпочтения и нуждались в помощи родителя либо в дополнительных вопросах. Стойкая сосредоточенность, центрация на стереотипном интересе не позволяет детям с аутизмом осуществить децентрацию и осознать свои предпочтения.

В отличие от детей с аутизмом, дети с задержанным развитием не испытывали затруднений при выделении собственных интересов. У этих детей среди интересов преобладают виды деятельности с игровой мотивацией. Дети из группы сравнения могли уточнить свои выборы и конкретизировать свои действия в выбранной деятельности, обосновать свой выбор.

Представления о своих положительных и отрицательных качествах сформированы у детей на элементарном уровне. В большинстве случаев представление о собственной неуспешности также не сформировано. У половины испытуемых наблюдалось обобщенное представление о собственных достижениях: «все получается», «хорошо делать уроки», «учиться хорошо», «ничего не получается», «не получается говорить про хорошее», «в школе все плохо». Как правило, эти ответы свидетельствуют о наличии оценок, которые дети усвоили о себе со стороны значимых взрослых, причем усвоенная оценка является лишь знаемой, дети с трудом ее понимают, эта оценка эмоционально не обозначена, и тем более она не регулирует их поведение.

Важно отметить, что у 67% детей с аутизмом самооценка собственных достижений осуществляется в тех видах деятельности, которые являются устойчивыми стереотипами в данный момент, например: «ездить на незнакомых маршрутах», «мультики смотреть в новой версии», «лего складывать», «играть в компьютер, ехать в школу», «играть в компьютер».

Не выделяя в себе собственные достижения и неудачи, ребенок с аутизмом тем более не может ответить обобщенно и о своей успешности или неуспешности, ребенок не может эмоционально обозначить результаты своих действий. Занимаясь какой-либо деятельностью, ребенок с аутизмом настолько погружен в нее, что не может оторваться от процесса деятельности и обратить свое сознание на себя самого. Спектр деятельностей, в которых ребенок с аутизмом может оценить себя, достаточно узкий и соответствует определенным стереотипным интересам на данный момент либо действиям, которые он недавно совершал.

Сходные результаты были выявлены при изучении представлений детей о том, как их оценивают другие. У детей с аутизмом данная группа вопросов вызвала затруднения. Это связанно с трудностями анализа собственного поведения и поведения другого человека, преобладающей сосредоточенности на своих интересах. Большинство детей не смогли выделить негативную оценку себя глазами других.

Так как детьми были даны формальные ответы, можно сделать вывод, что у детей с аутизмом плохо развито представление о том, как их оценивают другие люди. При анализе ответов выявлена тенденция к

усвоению определенных шаблонов о себе без достаточного их понимания и интерпретации, что обозначают эти оценки окружающих. Например, «сую нос не туда, куда нужно», «делал глупости», «учительница всегда мной не довольна», «делаю добрые дела», «хвалят за хорошее поведение». В своих ответах дети выделяют характеристики, услышанные от взрослого, но интерпретировать самостоятельно их не могут. Это говорит о достаточно низком уровне анализа и обобщения предъявляемой информации о себе. Другими словами, дети с аутизмом усваивают некоторые шаблоны о себе, предъявляемые другими людьми, но при этом у них возникают затруднения при объяснении этих шаблонов. Собственно отождествление с данными шаблонами, их применение для оценки себя не произошло – дети слышат эти высказывания взрослых о себе, но использовать эти знания с целью понимания себя не способны.

Однако, так же как и при оценке «что у меня хорошо получается» и «что у меня плохо получается», дети с аутизмом выделяли и конкретные действия, за выполнение которых их оценивают взрослые. Например, «мама хвалит за географию», «уроки учу», за определенные учебные действия, «папа хвалит за хорошую игру».

Рассмотрим особенности представлений детей с аутизмом о себе в прошлом и будущем. Анализ полученных ответов показывает, что у детей отсутствует обобщенный образ себя в прошлом, а у двух детей осознанный образ себя в прошлом не сформирован. Эти дети называли характеристики, которые они освоили из высказываний взрослых о них либо при просмотре фотографий. Например, «мама меня везла на коляске, игрался с погремушками», «с соской, погремушкой игрался», «похоже, ни во что не играл». Большинство детей вспомнили отдельные яркие моменты из прошлого, что говорит об избирательности их восприятия и конкретности мышления. Кроме того, при анализе представлений о себе в прошлом присутствует связь с интересами и предпочтениями, актуальными в настоящем и составляющими предмет стереотипного интереса («боялся, что кто-то живет в вентиляции» – актуально на момент разговора о своих страхах, «много не работал» – отражены сложности в учебной деятельности, «с конструктором играл» – стереотипный интерес).

Представления о себе в будущем у большинства детей находятся в тесной связи с актуальными стереотипными интересами. Более того, можно сделать вывод о том, что стереотипный интерес ребенка в основном и определяет его представления о себе в будущем. С другой стороны, данный факт объясняется трудностями, связанными с воображением, неспособностью планировать свои действия и трудностями в прогнозировании.

Рассмотрим далее результаты изучения самооценки с помощью методики «Лесенка», которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Особенности самооценки (количество выборов)

	Шкала «Умный – глупый»			**Шкала «Здоровый – больной»**			**Шкала «Аккуратный – неаккуратный»**			**Шкала «Хороший – плохой»**		
Уровень самооценки в баллах	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Дети с аутизмом	19			88		11	9			19		
Дети с задержанным развитием	19			77	1	/1	9			88	11	-

По результатам исследования у детей с аутизмом по всем шкалам преобладает высокая некритичная самооценка. Дети с аутизмом не могли объяснить выбор ступеньки при оценке себя. У трех детей присутствовали ответы обобщенного характера «я умный» (хороший и т.п.), либо «я все могу». Однако в основном у детей отсутствовал ответ на вопрос «Почему?». Только один ребенок из выборки мог объяснить свой выбор, используя в качестве критерия стереотипный интерес. Например, «я хороший, умный, потому что смотрю советские мультики». По шкале «здоровый – больной» у него преобладает низкая самооценка, и свой выбор он объяснил тем, что не ходит на урок физической культуры. Этот ребенок может объяснить основания своего выбора дифференцированно по разным шкалам.

У детей с задержанным развитием преобладает по всем шкалам высокая некритичная самооценка. Средние и низкие баллы самооценки наблюдаются лишь в единичных случаях, по шкалам «здоровый – больной, «хороший – плохой». Дети с задержанным развитием также испытывали затруднения в объяснении своего выбора. В 44% случаев (4 человека) присутствовали ответы обобщенного характера «я хорошо учусь», «я много знаю», «я хороший», «я аккуратный» и т.д. Дифференцированные ответы были только у 2 детей с задержанным развитием: «я больной, потому часто простужаюсь», «я хороший, потому что никого не бью», «я иногда не слушаю маму» (шкала «хороший – плохой»). Остальные дети (3 человека) не могли никак объяснить свой выбор. Для оценки значимости

достоверности различий был использован t-критерий Стьюдента; статистически значимые различия в выборках отсутствуют. Сравнивая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста с аутизмом и с задержанным развитием самооценка не сформирована, и находится на уровне, типичном для нормально развивающихся детей дошкольного возраста.

Выводы:

1. У детей с аутизмом сформирована полоролевая идентификация, то есть они отождествляют себя с представителем своего пола и своего возраста. Для детей с аутизмом наиболее привлекательными являются образы настоящего и будущего, а наиболее непривлекательными – образы в прошлом младенца и образы в будущем старика.

2. У детей с аутизмом имеются конкретные представления о себе, в частности, о собственных предпочтениях, о своих положительных и негативных качествах, которые отражают их интересы и высказывания взрослых. Вместе с тем представления о себе носят шаблонный характер, то есть не соотносятся ребенком с самим собой и не являются эмоционально значимыми. Скорее всего они повторяют высказывания взрослых.

3. Стереотипный интерес определяет содержание самосознания ребенка с аутизмом. Наличие стереотипного интереса связано с оценкой ребенком своих положительных качеств, его представлениями о себе в будущем, а также с образом человека, на который ребенок хотел бы быть похожим.

4. У детей младшего школьного возраста с аутизмом преобладает некритично высокая самооценка, недифференцированная и необоснованная, типичная для нормально развивающихся детей дошкольного возраста.

Полученные результаты дают основание обозначить основной механизм формирования самосознания у детей с аутизмом – к нему мы относим механизм децентрации. Для того, чтобы ребенок смог обратить свое сознание на себя, необходимо уменьшить его патологическую сосредоточенность на стереотипном интересе. Для проверки данного предположения необходимо организовать формирующий эксперимент, чему посвящены следующие этапы исследования.

Список литературы

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.

2. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. - М.: Когито-Центр, 1998. – 24 с.

3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.

4. Бирюкевич, Е.А. Изучение особенностей личности с помощью метода беседы : учеб.-метод. рекомендации / Е.А. Бирюкевич : Брест. гос. ун-т, каф. психологии развития. – Брест : Изд-во БрГУ, 2005. – 45 с.

5. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под науч. ред А. Алексеева. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.

6. Грэндин, Т. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М. Скариано. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.

7. Джемс, У. // Психология самосознания. Хрестоматия / ред-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.

8. Каган, В.Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1981. – 205 с.

9. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 175 с.

10. Лысюк, Л.Г. Развитие целеполагания у детей 2–4 лет / Л.Г. Лысюк. – Брест : 1997. – 120 с.

11. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.

12. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н.И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

13. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007. – 288 с.

14. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

15. Пробылова, В.С. Особенности самосознания пятилетних детей с аутизмом / В.С. Пробылова // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 38–40.

16. Сатмари, П. Дети с аутизмом / П. Сатмари ; пер. с англ. – М., Нижний Новгород, СПб. : Питер, 2005. – 224 с.

17. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 288 с.

18. Чеснокова, И.И. Психологическое исследование самосознания / И.И. Чеснокова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 162–164.

19. Dodd, S. Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen / S. Dodd. – München : Akademischer Verlag Spektrum, 2007. – 399 s.

Е.С. Коверец
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

ПОНИМАНИЕ УСПЕВАЮЩИМИ И НЕУСПЕВАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СОЦИАЛЬНОГО И СУБЪЕКТИВНОГО СМЫСЛА УЧЕНИЯ

Наряду с игрой и трудом учение является одной из основных форм деятельности человека. По своей сути учение представляет собой процесс приобретения субъектом новых для него способов деятельности и их закрепления, в ходе чего субъект овладевает общественно-историческим смыслом.

В нашем исследовании мы сосредоточили свое внимание на подростковом возрасте, так как именно в данный период учебная деятельность перестает зависеть от взрослого и становится индивидуальной. Именно сейчас должны заработать необходимые каждому современному человеку механизмы саморазвития. Так как этот механизм в подростковом возрасте не запускается, у школьников снижается учебная мотивация, а в отдельных случаях она фактически исчезает. В настоящее время все чаще говорят о так называемом «кризисе учения», который проявляется в том, что ученик перестает выступать в качестве активного субъекта. Для выявления причин этого явления и повышения познавательной активности необходимо понять, как сами подростки видят учебную деятельность и все ее аспекты, как они объясняют смысл учения лично для себя и для общества в целом.

Эта проблематика изучалась в рамах теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин и др.). Но в современной психологии все большую популярность набирает исследование имплицитных теорий (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.), благодаря которым открывается возможность проникнуть в субъективное восприятие человеком тех или иных явлений. Сегодня становится понятно, что без изучения имплицитных теорий невозможно запустить механизмы саморазвития и само-совершенствования. Это справедливо и в отношении учения. Иными словами, без изучения субъектной позиции самого ученика невозможно говорить об эффективном управлении процессами учения.

Имплицитные теории учения можно определить как совокупности неявных представлений человека об учении, являющихся реконструкцией категориальной структуры индивидуального сознания, опосредующие их восприятие и осознание области учебной деятельности. При этом содержанием имплицитных теорий учения являются конструкты об учебной деятельности, сформированные индивидом. Структурное содержание имплицитных теорий учения представляют собой значения и смыслы учения, отражающие, с одной стороны, социально-исторический опыт, а с другой – его индивидуально-специфическое преломление.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что у учащихся, имеющих различную степень успешности в учебной деятельности, понимание социального и субъективного смысла учения также будет различным. В проведенном исследовании приняло участие 111 человек, учащихся 8-х классов, из которых были выделены две группы: успевающие и неуспевающие школьники. Критерием уровня успеваемости являлся средний балл по окончании учебного года. Респондентам предлагалось заполнить специально разработанный бланк, включающий в себя ряд заданий. Обработка данных заключалась в выделении семантических единиц в каждом протоколе и подсчете их частот. Затем полученные данные были обработаны с помощью методов математической статистки (критерий ранговой корреляции Спирмена и критерия χ^2-Пирсона).

Для того чтобы определить смысл учения для школьников, респондентам было предложено ответить на вопросы: «Как ты считаешь, для чего люди учатся?», что, по нашему мнению, позволяло выяснить социальный смысл учения, и «А зачем учишься ты?», что позволяло вскрыть субъективный смысл учения.

Из ответов школьников на вопрос «Как ты считаешь, для чего люди учатся?» были выделены семантические категории: «самореализация», «развитие интеллекта», «будущее», «любознательность», «образование», «взаимоотношения», «профессия», «социальный статус», «принуждение», «финансовое благополучие», «внешние атрибуты». Данные категории были сопоставлены методом ранговой корреляции Спирмена (r_s=0,25), который показал, что групповые иерархии частот упоминания семантических категорий отличны для разных групп респондентов. С помощью критерия χ^2-Пирсона также были выделены категории, для которых статистически значимы различия в частоте упоминания. Так, успевающие школьники акцентируют внимание на «самореализации» (χ^2=5,360*, значимо при вероятности ошибки 5%) как желании человека реализовать свои таланты, проявить себя, например «быть человеком с богатым внутренним миром».

Категория «будущее» (χ^2=9,374**, значимо при вероятности ошибки 1%), в которой отражается видение необходимости учения для успешного функционирования в дальнейшем: «люди учатся, чтобы достичь чего-нибудь в жизни», «добиться цели», «устроить свое будущее», упоминалась только успевающими школьниками. Отметим, что и при ответе на вопрос о том, зачем учатся они сами (субъективный смысл), успевающие ученики упоминали эту категорию так же существенно чаще, чем неуспевающие (χ^2=4,423*).

В группе неуспевающих школьников наблюдается несколько иная картина. Для этой группы респондентов характерно более частое упоминание семантической категории «профессия» (χ^2=3,928*), которая включает высказывания школьников о том, что учение дает людям возможность устроиться на работу: «чтобы работать», «получить хорошую профессию», «работать за границей». Высокая частота высказываний, сводящих учение к возможности получить материальную стабильность, которые объединены в семантической категории «финансовое благополучие» (χ^2=4,578*): «люди учатся, чтобы было, чем прокормить семью», «чтобы не быть бомжом после 18 лет», «стать богатым». Следует отметить, что частота упоминания данной категории у неуспевающих школьников была значительно выше (χ^2=5,172*) и при ответе на вопрос, зачем учатся они сами. Таким образом, в то время как успевающие школьники рассматривают смысл учения для других людей через призму будущего и самореализации, неуспевающие говорят о будущем в контексте его формальных перспектив.

У неуспевающих школьников чаще встречается и семантическая категория «внешние атрибуты» (χ^2=9,392**), в которой учение отождествляется с посещением школы: «чтобы сдать выпускные экзамены», «получить хорошие отметки в аттестат». Это указывает на то, что в понимании неуспевающих школьников учение – конечный процесс, который завершается либо с окончанием школы, либо с трудоустройством.

Факторный анализ показал, что в группе успевающих школьников можно выделить факторную структуру (таблица 1) смысла учения для других людей, а вот в группе неуспевающих школьников такую структуру выделить не удалось.

Таблица 1 – Факторная нагрузка по категориям для «социального смысла учения»

Фактор	**Успевающие школьники**	
Фактор 1	«развитие интеллекта» «принуждение»	-0,706 0,611
Фактор 2	«социальный статус» «профессия» «внешние атрибуты»	0,706 0,677 0,626
Фактор 3	«образование» «самореализация» «взаимоотношения»	0,752 0,600 0,592
Фактор 4	«любознательность» «финансовое благополучие» «будущее»	0,735 0,701 0,857

Как видно из таблицы, у успевающих школьников семантические категории, характеризующие учение, объединились в четыре фактора. Поскольку задачи нашего исследования сосредоточены вокруг сравнения имплицитных теорий учения успевающих и неуспевающих школьников, мы не будем подвергать специальному анализу эту факторную структуру. Главным результатом для нас здесь оказывается сам факт ее наличия, а не содержательное наполнение. Иными словами, для нас важно, что у успевающих учащихся понимание смысла учения для других людей представляет собой достаточно дифференцированную систему, тогда как у неуспевающих этого нет, т.е. их представления о смысле учения для других людей являются диффузными, нерасчлененными.

При объяснении субъективного смысла учения и успевающие, и неуспевающие школьники обращаются к тем же семантическим категориям, что и при описании социального смысла. В случае с субъективным смыслом сопоставление иерархий методом ранговой корреляции Спирмена также показало отсутствие корреляционной связи между группами (r_s=0,43), однако в данном случае факторная структура была сформирована для обеих групп.

Рассмотрим факторы, которые были выделены в группах успевающих и неуспевающих школьников при анализе их ответов на вопрос, зачем учатся они сами (таблица 2).

Таблица 2 – Факторная нагрузка по категориям для «субъективного смысла учения»

Фактор	**Успевающие школьники**		**Фактор**	**Неуспевающие школьники**	
Фактор 1	«взаимоотношения» «любознательность»	0,733 0,678	Фактор 1	«принуждение» «самореализация»	0,893 0,880
Фактор 2	«самореализация» «профессия»	-0,725 0,529	Фактор 2	«профессия» «любознательность»	-0,835 0,591
Фактор 3	«принуждение» «будущее»	-0,730 0,536	Фактор 3 3	«будущее» «внешние атрибуты» «развитие интеллекта»	-0,794 -0,686 0,501
Фактор 4	«финансовое благополучие» «развитие интеллекта»	0,825 0,604	Фактор 4	«социальный статус» «финансовое благополучие»	0,899 0,605
Фактор 5	«социальный статус» «образование»	-0,875 0,553	Фактор 5	«взаимоотношения» «образование»	0,877 0,458

В группе успевающих школьников первый фактор объединяет характеристики, свидетельствующие о стремлении к приобретению новых знаний *(«учусь, чтобы узнать что-то новое», «чтобы быть в курсе происходящего в мире»*) с описанием роли учения во взаимоотношениях между людьми *(«учусь, чтобы видеться с друзьями», «общаться с образованными людьми», «уметь ценить других»*). Интересно, что неуспевающие школьники в пятом факторе «взаимоотношения» *(«познакомиться с новыми людьми», «завести друзей»*) объединяют с семантической категорией «образование»: *«я учусь, чтобы получить образование», «поступить в училище или колледж»*. Таким образом, если неуспевающие школьники объединяют взаимоотношения со школьной жизнью, процессом получения образования, то успевающие школьники, говоря о субъективной ценности учения, рассматривают общение в контексте его новизны, получения нового опыта.

Во втором факторе успевающие школьники профессиональному становлению (например, *«я учусь, чтобы найти хорошую профессию», «ходить на престижную, интересную для меня работу»*) противопоставляют самореализацию (*«чтобы быть человеком с богатым внутренним миром»*). То есть, по их мнению, человек либо развивает себя, свой внутренний мир, либо реализует себя в профессии. В группе неуспевающих школьников категория «профессия» также попала во второй по значимости фактор, однако здесь она противопоставлена семантической категории «любознательность» (*«учусь, чтобы узнать что-*

то новое»). По их мнению, человек либо занимается профессиональным становлением, либо стремится к познанию нового.

Здесь же следует рассмотреть первый фактор в группе неуспевающих школьников. В нем взаимосвязаны, с одной стороны, семантическая категория «самореализация» (*«я учусь для себя»*), а с другой – группа характеристик, указывающих на внешнее принуждение: *«я учусь, потому что заставляют», «так нужно взрослым», «люди учатся, чтобы получать деньги от родителей»*. Таким образом, для неуспевающих школьников самореализация отождествляется с внешним воздействием. Для успевающих же школьников в третьем факторе семантической категории «принуждение» противопоставлена группа утверждений, характеризующих направленность в будущее (*«от того, как ты учишься в школе, зависит твоя дальнейшая судьба», «я учусь, чтобы чего-то добиться в будущем», «чтобы потом чему-нибудь научить своего ребенка»*).

Неуспевающие школьники в третьем факторе, с одной стороны, объединяют семантические категории «будущее» (*«я учусь, чтобы достичь многого в жизни»*) и «внешние атрибуты» (*«я учусь, чтобы сдать экзамены», «получить аттестат»*). Будущее здесь отождествляется с окончанием школы. Школьники противопоставляют этим категориям «развитие интеллекта» (*«быть грамотным», «умным»*). Таким образом, неуспевающие ученики обособленно рассматривают учение в перспективе будущего и конкретных результатов этого процесса, которые сводятся к получению знаний, умений и навыков.

В четвертом факторе успевающие школьники объединяют семантическую категорию «развитие интеллекта» (*«люди учатся, чтобы уметь формулировать свое собственное мнение», «делать выводы»*) с категорией «финансовое благополучие» (*«заработать много денег», «получать хорошую зарплату»*). Значит, по мнению успевающих школьников, высокий уровень развития когнитивной сферы может обеспечить материальное благосостояние. Четвертый фактор у неуспевающих школьников также включает семантическую категорию «финансовое благополучие» *(«будет, чем кормить семью»)*. Они объединяют эту категорию с категорией «социальный статус», которая включает в себя такие характеристики, как *«уважение окружающих», «к тебе нормально относятся»*. Интересно, что в пятом факторе успевающие школьники рассматривают «социальный статус» во взаимосвязи с уровнем образования (*«быть образованным человеком», «поступить в университет»*). То есть если для неуспевающих школьников залогом высокого социального статуса является финансовое благополучие, то для успевающих – высокий уровень образования.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Очевидно, что и успевающие, и неуспевающие школьники пытаются определить социальный и субъективный смысл учения. При этом они используют одни и те же семантические категории, но если для успевающих школьников более характерно рассмотрение смысла учения через призму будущего и самореализации, то неуспевающие говорят о смысле учения, скорее в контексте его формальных перспектив, таких, как трудоустройство и материальные блага.

2. Полученные данные показали, что если у успевающих учащихся понимание социального смысла учения представляет собой достаточно дифференцированную систему, то представления о социальном смысле учения у неуспевающих учеников являются диффузными, нерасчлененными.

3. Имеются существенные различия между двумя группами в понимании субъективного смысла учения. Для успевающих школьников субъективный смысл учения связан с возможностью реализовать себя в будущем на основе самостоятельного и свободного выбора (без принуждения), а для неуспевающих школьников смысл учения связывается с принуждением со стороны взрослых, которое, как они полагают, может привести к самореализации. Интересно также, что учащиеся двух групп по-разному определяют условия будущего финансового достатка: успевающие школьники связывают его с интеллектуальным развитием, а неуспевающие – с социальным статусом. Причем у успевающих школьников социальное положение оказывается противопоставленным высокому уровню образования.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что у школьников13−14 лет, имеющих различную степень успешности в учебной деятельности, понимание социального и субъективного смысла учения обладает отчетливыми различиями.

Список литературы

1. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 284 с.

2. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. – Электронные издания Институт международных программ РУДН. – Режим доступа : http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/index.html. – Дата доступа : 21.08.2011.

3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. − М. : Аспект Пресс, 2003. − 445 с.

С.Г. Левкович
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ПЕРСПЕКТИВ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема жизненного пути человека, его выбора и планирования была сформулирована в психологии Ш. Бюлер в целях наиболее полного и адекватного исследования психологических особенностей личности, выявлению движущих сил ее развития. Осознание необходимости обсуждения проблемы жизненного пути возникло вслед за изменением представлений о человеке в целом и о личности в частности. Личность стала рассматриваться двояко: и как объект, и как субъект жизни. Как объект жизненного процесса личность подвергается воздействию условий, событий жизни, находится под влиянием социальных отношений, культурных традиций и нравственных законов. Обладая качеством субъекта жизни, личность организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление [11, с. 315].

Обсуждение проблемы жизненного пути личности ведется с помощью целого ряда понятий: «жизненный путь», «стратегия жизни», «жизненная цель», «жизненная перспектива», «психологическая перспектива», «личностная перспектива», «временная перспектива», «жизненные задачи», «пространство и время жизни», «инициатива» и «ответственность», «стиль жизни», «жизненный план», «сценарий жизни» [11, с. 315] .

В соответствии с целью нашей работы особое внимание мы сосредоточили на определении содержания понятия перспектива: жизненная, психологическая, временная, личностная.

В психологии можно встретить несколько подходов к изучению планирования будущего человеком, которые представлены в публикациях К.А. Абульхановой-Славской, В.Г. Асеева, Я.В. Васильева, М.Р. Гинзбурга, И.А. Деминой, А.А. Кроника и др. [1; 2; 5; 6]. Обобщая взгляды этих авторов, можно отметить, что, с одной стороны, «жизненные перспективы» употребляются ими нередко в том же значении, что и «жизненные планы», под которыми понимают систему образов воображения, представляющую собой мысленную картину (проект) предстоящего жизненного пути. С другой – жизненная перспектива большинством из них понимается как картина будущего, включающая ряд возможных (планируемых или ожидаемых) событий, находящихся в многосторонней, порой неоднозначной, взаимосвязи друг с другом. И, наконец, жизненные перспективы могут быть как четкими и смутными,

детальными и контурными, так и далекими и близкими, реалистическими и фантастическими, обоснованными и необоснованными с моральной или логической точки зрения, самостоятельно построенными или внушенными извне.

В рамках концепции личностной организации времени (В.И. Ковалев, А.А. Кроник, Л.Ю. Кублицкене, В.Ф. Серенкова и др.) внутреннее содержание жизненных перспектив личности раскрывается на основе модели трехкомпонентной структуры психики и включает в себя осознание, переживание времени и практическое овладение им. В этом случае личностные перспективы понимаются как процесс становления жизненного замысла и его реализации в конкретных условиях, в определенной социокультурной ситуации. Построение таких перспектив подразумевает составление жизненных планов, выдвижение этапных целей, разработку путей их достижения, а также рефлексию смысла их осуществления на практике [4, с. 12–13].

В современной психологической науке введение понятия «жизненные стратегии» связано, прежде всего, с именем К.А. Абульхановой-Славской, которая определила жизненные стратегии как способ организации человеком собственной жизни, способность к приведению жизненных условий в соответствии с собственными ценностями и индивидуальным своеобразием.

К.А. Абульханова-Славская предлагает различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления.

Психологическая перспектива предполагает сознательное мысленное предвидение будущего, его прогнозирование. Эта способность зависит от типов личности. У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями, у третьих – с личными устремлениями и потребностями (дружба, любовь, семья). Эти различия обусловлены ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни.

Личностная перспектива – не только когнитивная способность предвидеть будущее, но и целостная готовность к нему в настоящем, установка на будущее (например, готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Личностная перспектива открывается при наличии способностей как будущих возможностей, зрелости, а потому готовности к неожиданностям, трудностям, присущего ей потенциала, способности к организации времени. То есть личностная перспектива – это готовность к будущему в настоящем, установка на трудности в будущем, его неопределенности. Личностная перспектива является показателем зрелости личности, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени.

Психологической перспективой обладает тот, кто способен предвидеть будущее, кто видит личностную перспективу, имеет жизненный опыт, личностный потенциал.

В психологии отмечается связь личностных перспектив с процессами овладения индивидом собственным временем жизни. Е.И. Головаха отмечает, что измерение параметров временной перспективы позволяет оценить ее как благоприятный или негативный фактор развития личности и ее жизненного пути. Автор изучал следующие параметры временной перспективы: *а) продолжительность* – хронологический «размах» событий будущего; *б) реалистичность* – способность личности разделять в представлении о будущем реальность и фантазию; *в) оптимистичность* – соотношение положительных и отрицательных прогнозов; степень уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки; *г) согласованность* – связность событий прошлого, настоящего и будущего; *д) дифференцированность* – степень расчлененности будущего на последовательные этапы: ближнюю и отдаленную перспективу. Е.И. Головаха утверждает, что недостаточная дифференцированность временной перспективы проявляется прежде всего в несогласованных ценностных ориентациях, когда человек не может осуществить выбор наиболее значимых сфер жизнедеятельности, на которых ему следует сосредоточить усилия [6].

Ж. Нюттен определил два основных ряда характеристик временной перспективы человека: *динамический* и *содержательный*. К динамическим характеристикам он отнес «*протяженность*» перспективы – степень удаленности планов человека от настоящего; *равномерность* перспективы – представленность планов на разные периоды жизни; соотношение между вневременными планами и планами, связанными с определенным периодом жизни; наличие связи между перспективой и ретроспективой жизни человека, степень согласованности всех «отрезкой» будущего между собой и с настоящим (прошлым).

В настоящее время исследователи Л.В. Бороздина и Л.А. Спиридонова выделили такие параметры временной перспективы, как *направленность, плотность, когерентность* (согласованность) и *эмоциональный фон* [3, с. 43].

Формирование временной перспективы, реалистичная организация ее структуры, четкое обозначение в ней жизненных целей, ее непрерывность являются результатом социализации, подвержены влиянию социальной ситуации жизни конкретного человека. Это хорошо видно в периоды социальных и экономических кризисов, вследствие которых у людей часто происходит сильное сокращение временной перспективы,

видна ее неопределенность, значительная временная дезориентация, восприятие настоящего в негативном свете.

Г.С. Шляхтин рассматривает личностную перспективу как одну из существенных составляющих организации деятельности человека во времени, как сложное системное образование, обладающее следующими характеристиками:

– *иерархичностью,* которая включает в себя интегральные жизненные цели личности, промежуточные цели-средства как узловые моменты в планировании личностью своей деятельности, цели-задачи как компонент программ реализации конкретных действий;

– *многомерностью* – наличием в целях эмоциональных, когнитивных, регулятивных и других компонентов [12, с. 14].

Изучая процесс формирования личностных перспектив у старшеклассников, М.В. Гелас рассматривает личностные перспективы как сложившееся осознанное представление старших школьников о своих потенциалах, потребностях и путях их реализации в будущем, собственное видение будущего и своего места в системе общественных отношений, прогнозирование будущего как цепь разных жизненных событий; интеллектуальная, мотивационная и волевая готовность к реализации определенных шагов в настоящем как одном из этапов будущего [6, с. 9].

Изучение процесса становления и развития личностных перспектив юношей и девушек старшего школьного возраста является актуальной научной проблемой, так как данный возраст представляет собой чрезвычайно важный период в становлении личности, связанный с осуществлением значимых выборов: профессии, системы ценностей, стратегии жизни.

Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И. Божович считала «аффективным центром» жизни старшего школьника. Сам переход от подросткового к раннему юношескому возрасту она связывала с изменением отношения к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то старший школьник смотрит на настоящее с позиции будущего [10, с. 374]. Необходимость самоопределения служит для старшеклассника своеобразным «распутьем», на котором он «сворачивает» либо в сторону субъективности (предполагающей принятие ответственности за свою жизнь, самостоятельность жизненных выборов), либо в сторону пассивного следования жизненным обстоятельствам и отказа от попыток самому управлять течением своей жизни.

В возрасте ранней юности формируется такая важнейшая структура, как мировоззрение, целостная картина мира и себя в нем; совершается профессиональное и личностное самоопределение, что связано с

изменением восприятия времени; появляется жизненный план, осуществляется выбор путей его реализации по принципу «активное достижение – пассивное следование обстоятельствам»; изменяется жизненная перспектива (временной горизонт углубляется, охватывая отдаленное прошлое и будущее, и расширяется, включая не только личные, но и социальные перспективы).

В ранней юности появляется жизненная программа (система жизненных планов с учетом жизненных обстоятельств), хотя она еще отличается крайней изменчивостью и слабой продуманностью. В субъективной картине жизненного пути юношей и девушек ярко выражено преобладание будущего над прошлым и настоящим или, в терминах, введенных А.А. Кроником, преобладание потенциальных причинно-целевых связей над реализованными и актуальными [6].

Однако это не означает, что это возрастное новообразование вызревает само собой, повинуясь неким возрастным законам развития. Напротив, школьники в юношеском возрасте испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. Так, Э. Эриксон, подробно анализируя общие закономерности и различные варианты развития в этом возрасте, приходит к выводу, что типичной для ранней юности психопатологией является именно расстройство временной перспективы, тесно связанной с кризисом идентичности. И.С. Кон пишет, что если число ребят, озабоченных своим настоящим Я, в подростковом и юношеском возрасте практически одинаково, то в 15–16 лет резко увеличивается озабоченность своим будущим «Я» [7, с. 71–72]. Он также отмечает, что не всем дается легко формирование временной перспективы, нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось. По мнению Э. Эриксона, чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Есть юноши, которые вовсе не хотят задумываться о будущем, откладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом». И. С. Кон считает, что установка (как правило, неосознанная) на продление эпохи моратория с ее весельем и беззаботностью не только социально вредна, но и опасна для самой личности.

Временная перспектива будущего, представляя собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим, формируется на протяжении всего детства и главным образом стихийно: через интериоризацию ценностных установок родителей, их ожиданий в

отношении данного ребенка, через усвоение общекультурных, социальных паттернов, наконец, через развитие всей мотивационной сферы. Сформировавшись таким образом, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное обратное влияние на развитие личности человека.

Ш. Бюлер, считая в качестве главной движущей силы развития врожденное стремление человека к самоосуществлению, убедительно показывала, что полнота самоосуществления, самоисполненности прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности. Обладание такими жизненными целями – условие сохранения психического здоровья личности. С ее точки зрения, причиной неврозов выступают не столько сексуальные проблемы или чувство неполноценности, как учит психоанализ, сколько недостаток направленности, самоопределения. Обретение же целей жизни приводит к интеграции личности. Близкую позицию занимает и основатель логотерапии В. Франкл. Отсутствие осмысленной цели в жизни он считает одной из причин так называемого ноогенного невроза, проявляющегося, прежде всего, в скуке и апатии, во внутренней пустоте, для описания которой он ввел понятие «экзистенциальный вакуум». В. Франкл отмечает, что феномен экзистенциального вакуума в последнее время одновременно усиливается и распространяется. Сегодня даже фрейдистские психоаналитики признают, что все больше пациентов страдает от отсутствия содержания и цели в жизни.

Итак, теоретическая основа нашего эмпирического исследования связана с признанием того, что деятельность человека существенно определяется не только его прошлым, но и будущим («опережающим отражением»). Образ будущего, обеспечивая определенность бытия человека и выступая как результат проявления смысла жизни, обладает характеристиками функциональности, динамичности и содержательности. Образ будущего находит отражение в понятиях «жизненный путь», «жизненная и временная перспектива», «модель построения жизненного пространства», «личностная перспектива».

Личностная перспектива – не только когнитивная способность предвидеть будущее, но и готовность к будущему в настоящем, установка на трудности в будущем, его неопределенности. Личностная перспектива является показателем зрелости личности, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени.

Временная перспектива будущего, представляя собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим, формируется на протяжении всего детства и главным образом стихийно: через

интериоризацию ценностных установок и ожиданий родителей, через усвоение общекультурных, социальных паттернов, через развитие всей мотивационной сферы. Сформировавшись, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное обратное влияние на развитие личности человека.

В субъективной картине жизненного пути юношей и девушек ярко выражено преобладание будущего над прошлым и настоящим или, в терминах, введенных А.А. Кроником, преобладание потенциальных причинно-целевых связей над реализованными и актуальными [6]. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни старшего школьника. Образ будущего у юношей и девушек как интегральное образование, включает в себя ценностные ориентации и первые жизненные планы, желаемые и ожидаемые события, усвоенные стереотипы социального поведения, элементы рефлексии и самооценки, установки и эмоциональное отношение к будущему. Наличие зрелых, сформированных представлений о будущем в юношеском возрасте становится возможной и необходимой предпосылкой дальнейшего благоприятного развития личности.

В пилотажном эмпирическом исследовании психологических особенностей личностных и временных перспектив принимали участие учащиеся старшего школьного возраста 16–17-ти лет, как юноши, так и девушки. Для проведения исследования была выбрана методика «Тест смысложизненных ориентаций» Дж. Крамбо и Л. Махолика (адаптация Д.А. Леонтьева).

Нами были детально проанализированы данные, полученные отдельно на выборке юношей и выборке девушек, в соответствии с выделенными в тесте пятью субшкалами. Представим анализ результатов на выборке группы юношей.

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне ОЖ присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Мы можем отметить, что у 9 испытуемых-юношей (45%) как раз низкие баллы по этой шкале. Д.А. Леонтьев предупреждает, что высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. В нашем исследовании 5 юношей (25%) получили высокие баллы по этой шкале. Нам нужно учесть их показатели по другим шкалам. Только 6 человек (30%) получили баллы со средними значениями.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным характеризуют гедониста, живущего сегодняшним днем. В нашем случае только у одного юноши высокий балл по этой шкале, но по остальным шкалам – средние значения, то есть его нельзя причислить к кагорте гедонистов.

Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее. В нашем исследовании низкие баллы по этой шкале у 5 человек – (25%). При этом только 1 юноша (5%) из этой группы показал высокий балл по субшкале «Цели в жизни», что свидетельствует о его направленности на будущее и наличии временной перспективы. 14 человек (70%) получили баллы со средними значениями.

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают ощущение того, насколько продуктивно и осмысленно был прожит пройденный отрезок жизни. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным характеризуют человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

В нашем исследовании ни один испытуемый не получил высокий балл по этой шкале. Это говорит о том, что в 17 лет нет ощущения, что жизнь уже прожита. В целом это соответствует психологическим особенностям старшего школьного возраста. Но нужно отметить, что 3 юноши (15%) получили низкие баллы по этой шкале: прожитой частью жизни они не довольны. Учитывая, что юноша один получил высокий балл по шкале «Цели в жизни», можно предположить, что у него надежды на будущее, которое будет лучше настоящего. 17 человек (85%) получили баллы со средними значениями.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

В нашем исследовании лишь 1 юноша (5%) – получил низкий балл по этой шкале. Все остальные юноши воспринимают себя хозяевами своей жизни, способными выстраивать свою жизнь целенаправленно, так как их

результаты по данной шкале или в пределах нормы (16 человек – 80%), или даже завышены – (15%).

5. Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни. Высокие баллы по данной шкале говорят о вере человека в то, что он сам контролирует свою жизнь, свободно принимает решения и воплощает их в жизнь. Низкие баллы – жизнь не подвластна сознательному контролю, поэтому нет смысла что-либо загадывать на будущее. В нашем исследовании 13 юношей (65%) получили средний балл по этой шкале. Еще 4 человека получили высокий балл (20%): они убеждены, что их жизнь зависит полностью от них самих и от их воплощенных в жизнь решений. Только 3 юноши (15 %) получили значительно ниже средних значений баллы по данной шкале, что свидетельствует об их неверии в то, что будущее подвластно им самим и что нужно о нем заботиться самим, а не ждать, когда что-то произойдет по воле случая. Очень важно отметить, что юноши под №№ 11 и 13 не довольны также и своим прошлым и не удовлетворены своим настоящим (об этом говорят их результаты по шкале 2 и шкале 3). Юноша под № 10 также не удовлетворен своим настоящим. Юноша под № 13 не чувствует также себя хозяином своей жизни, от которого в ней многое зависит. А самое главное, что как раз юноши под №№ 10, 11 и 13 не имеют четких целей, программ своей будущей жизни, не имеют временной перспективы будущего, что, как мы знаем, несет специфические проблемы и в настоящее и в оценку прошлого. Также мы замечаем тесную связь между отсутствием временной перспективы будущего и отсутствием веры старшеклассника в то, что от него в первую очередь зависит его собственная жизнь.

В заключение нужно принять во внимание то, что общий показатель ОЖ у 16 человек (80%) в пределах нормы, у одного (№ 3) – выше нормы, а у 3 юношей (№№ 10, 13, 15) – ниже нормы. То есть логика жизнедеятельности и личностных особенностей юношей под №№ 10 и 13 закономерно привела их в данную группу.

Теперь сделаем подобный анализ результатов на выборке группы девушек.

1. Цели в жизни. 16 девушек (80%) по данной шкале имеют значения в пределах нормы. 2 девушки – (10%) получили баллы выше средних значений. Это характеризует девушек как имеющих цели в жизни, которые придают ей осмысленность, направленность и временную перспективу. Только 2 девушки (№№ 15 и 18) получили низкие баллы, то есть им присуще жить сегодняшним днем без построения временной перспективы будущего.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. У 14 девушек показатели в пределах средних значений. У 5 (25%) –

высокие баллы: они воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом. Низкий балл лишь у 1 девушки – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. В нашем исследовании 17 девушек (85%) оказались в пределах средних значений. Никто не получил низкий балл: все удовлетворены прожитой жизнью. 3 девушки (15%) получили высокие баллы, но низких по другим шкалам у них не отмечается. То есть они не воспринимают свою жизнь так, что все уже у них в прошлом.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Ни одна девушка не получила низкий балл по данной шкале. Все остальные девушки воспринимают себя хозяйками своей жизни, способными выстраивать свою жизнь целенаправленно, так как их результаты или в пределах нормы (17 человек – 85%), или даже завышены – (15%).

5. Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни. 1 девушка (№ 10) получила низкий балл по данной шкале: она, таким образом, не считает, что ее жизнь хоть в какой-то мере зависит от нее, поэтому нет смысла что-либо загадывать на будущее. 15 девушек (75%) получили средний балл по этой шкале. Еще 4 человека получили высокий балл – (20%): они убеждены, что их жизнь зависит полностью от них самих и от их воплощенных в жизнь решений.

Анализ данных, полученных девушками по общей шкале ОЖ, показывает, что 16 девушек (80%) попали в группу средних значений. 1 девушка (№ 10) – получила низкий балл по данной шкале и 3 девушки (№№ 1, 6, 17) получили высокие баллы. Следует отметить, что девушка под № 10 оказалась единственной, кто не доволен своим настоящим; она же не верит, что от человека что-то зависит в его жизни: в жизни все только случается помимо воли самого человека. Но также можно отметить девушку под № 6, у которой прослеживается четкая связь между высокими показателями по общей шкале ОЖ, шкалам №№ 1, 2, 4 и 5. Удовлетворенность настоящим сочетается у нее с убеждением, что от человека многое зависит в его жизни, нужно только целенаправленно строить свое будущее на основе обдуманных решений. То же самое можно сказать о девушке под № 1.

На основе сравнительного анализа данных, полученных в эмпирическом исследовании психологических особенностей личностных и временных перспектив будущего в старшем школьном возрасте, мы можем сформулировать следующие **выводы**:

1. Существует закономерная связь между особенностями личностных и временных перспектив в старшем школьном возрасте и характеристиками локуса контроля – Я и локуса контроля – жизнь.

2. У девушек в старшем школьном возрасте в большей степени, чем у юношей, присутствует временная перспектива будущего. Целеполагание – непременный и важный аспект их жизнедеятельности.

3. Почти половина юношей имеют проблемы в области построения целей будущего: нечеткие цели и программы собственного будущего наносят ущерб их настоящему, делая его менее осмысленным.

4. Девушки по сравнению с юношами в большей степени удовлетворены своим настоящим.

5. Девушки по сравнению с юношами в большей степени позитивно воспринимают свою прошедшую жизнь.

6. Сравнительно одинаково у девушек и юношей представлены характеристики локуса–контроля Я и интернальная его составляющая.

7. В равной степени у девушек и юношей выражено убеждение в том, что человек сам контролирует свою жизнь.

В заключение необходимо обратить внимание на то, что проблема поиска смысла своего существования, определения жизненных целей важна для сохранения психического и психологического здоровья любого человека и в любом возрасте. Но именно в юности она становится действительно ключевой, определяющей. Задача психологической помощи в развитии способности видеть перспективу своей будущей жизни, способности самому определять цели своей жизни, в освоении практически полезных навыков планирования, соотнесения ближней и дальней перспективы и т.п. в современных условиях становится чрезвычайно актуальной.

Современному старшекласснику необходимо умение осознавать, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество.

С нашей точки зрения, формирование модели психологического будущего у старшеклассников должно быть основано на ценностных ориентациях, на самопознании, самоопределении, саморазвитии, на развитии мотивации достижения, на развитой способности к рефлексии, к планированию времени, к способности организации своей деятельности, к определению жизненных целей, планов, временных и личностных перспектив.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) /

К.А. Абульханова-Славская. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

3. Бороздина, Л.В. Возрастные изменения возрастной трансспективы субъекта / Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова // Психологический журнал. – 1998. – Том 19. – № 2. – С. 40–50.

4. Гелас, М.В. Формирование личностных перспектив у старшеклассников : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.02 / Костромской гос. ун-т. – Кострома, 2006. – 27 с.

5. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как педагогическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С.19–26.

6. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев. : Наукова думка, 1994. – 207 с.

7. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

8. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.

9. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1978. – С. 156–175.

10. Практическая психология образования : учеб. пособие для вузов / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.

11. Психология: учебник для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин [и др.]; под общей ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2007. – 656 с.

12. Шляхтин, Г.С. Возрастные особенности временной перспективы личности / Г.С. Шляхтин // Психология личности и время: тезисы докладов. – Черновцы: Черновицкий гос. ун-т, 1991. – Т.2. – С. 13–16.

И.Г. Мариева
Гродно, УО «ГрГУ имени Янки Купалы»

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Как известно, успешность психолого-педагогической деятельности в значительной степени определяется развитостью рефлексивных умений. Так, Я.Л. Коломинский указывает на то, что эти умения близки к перцептивным умениям и связаны с самопознанием и

самосовершенствованием в профессии [1, с. 83]. Их существенная роль отмечается многими исследователями педагогической деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, Г.С. Сухобская и др.).

Под рефлексивными умениями педагогов-психологов мы понимаем умения в процессе профессиональной деятельности занимать позицию «стороннего» наблюдателя, «выходить» из деятельности и исследовать возникающие проблемы «извне»; осознавать и оценивать себя, других участников психолого-педагогического процесса; на основе полученной информации творчески корректировать свою деятельность и проектировать новую. Такой же точки зрения на понимание сущности рефлексивных умений в профессиональной деятельности придерживаются такие авторы, как О.С. Сазонова, А.С. Баранник и др.

Действительно, значение рефлексивных умений в профессиональной деятельности педагогов-психологов сложно переоценить. Через применение рефлексивных умений обеспечивается рефлексия профессиональной деятельности, направленная на осмысление и решение проблемных (нестандартных) психолого-педагогических ситуаций. Рефлексивные умения в повседневной деятельности педагога-психолога выполняют профилактическую функцию по предупреждению «профессионального выгорания», а также являются необходимым условием более глубокого осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования его работы. Рефлексивные умения характеризуют самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков [4, с. 52].

Благодаря рефлексивным умениям, по мнению О.С. Сазоновой, человек способен преодолеть эгоцентричность мыслительной деятельности, под которой следует понимать рассмотрение проблемы с одной стереотипной и «удобной» точки зрения. Только в том случае, когда человек умеет посмотреть на себя и на свои действия глазами другого, не отрицать, а суметь принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрировать своё творческое мышление и преодолеть свои односторонние, эгоцентричные установки. Так как педагогу-психологу приходится работать с личностью ребёнка, «…рефлексивные умения помогают специалисту выработать и, если необходимо, скорректировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности, поскольку, не анализируя опыт коллег, нельзя воспринять богатейший опыт предыдущих поколений, не соотнеся его со своей деятельностью» [4, с. 52].

Рефлексивные умения являются необходимым условием для организации рефлексивного управления педагогическим процессом, что

связано с постановкой учащихся в позицию активных субъектов деятельности и развитием у них способности к самоуправлению.

Рефлексивные умения выступают стимулом для потребностей педагога-психолога в самообразовании, самореализации, самосовершенствовании, а перечисленные потребности являются источником сущностной активности человека, направленной на преобразование окружающего мира и себя в нём [4, с. 53].

Таким образом, ряд авторов указывает на особую значимость рефлексивных умений в процессе профессионально-личностного самосовершенствования.

К настоящему времени проблема развития рефлексивных умений исследовалась в основном учеными в русле педагогики, а также теории и методики профессионального образования: на материале формирования рефлексивных умений у учащихся младших классов (А.Ю. Куфарова, 2004; Л.А. Артюшина, 2008), подростков на основе сказкотерапии, на уроках русского языка (А.С. Баранник, 2002), учащихся среднего специального образования (В.В. Тягуненко, 2001; М.Н. Демидко, 2003; Е.Б. Пичка, 2009). Также имеются исследования, посвященные формированию рефлексивных умений у студентов вузов, будущих специалистов различного профиля: в процессе их подготовки к воспитательной деятельности (С.И. Вострокнутов,1999), у будущих социальных работников (М.А. Косова, 2003) и учителей при изучении педагогических дисциплин и в процессе педагогической практики (О.И. Рубанова, 2003; З.М. Хутыз, 2005), в процессе предметной подготовки специалиста по физической культуре и средствами профессионально-прикладной физической подготовки (С.А. Сениченко, 2004; И.И. Корнишин, 2009), будущих учителей начальных классов (Л.В. Панова, 2005) и студентов-психологов (О.С. Сазонова, 2006), в учебно-познавательной деятельности в учебном процессе вуза (М.А. Лопарёва, 2009; Т.Ф. Ушева, 2010).

Такой интерес к теме развития рефлексивных умений говорит об их значимости в учебной и учебно-профессиональной деятельности. Однако обращает на себя внимание недостаток исследований по проблеме развития рефлексивных умений у работающих специалистов, в том числе, у педагогов-психологов.

Вышеперечисленные исследования отражают тот факт, что рефлексивные умения начинают формироваться уже в младшем школьном возрасте через включение ребенка в осмысление и понимание изучаемого материала и своих действий, мыслей и чувств в отношении его. Это подтверждено и более ранними исследованиями интеллектуальной рефлексии на материале ее развития у школьников при решении типовых

задач (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, А.З. Зак и др.). Так, М.А. Косова, описывая формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников, указывает, что рефлексивные умения не даются человеку от рождения, они совершенствуются с возрастом, образованием, ростом интеллектуального уровня, социально-экономического статуса человека. Она подчеркивает, что формирование рефлексивных умений сложный и длительный процесс, который построен с учетом особенностей контингента студентов и специфики обучения по специальности, состава формируемых умений, уровня их изначальной сформированности [3]. Исходя из этого, с нашей точки зрения, в отношении работающих специалистов более правомерно говорить о развитии, а не о формировании рефлексивных умений.

Такие авторы, как М.Н. Демидко (2003), О.И. Рубанова (2003), Т.Ф. Ушева (2010), указывают на то, что рефлексивные умения пронизывают все группы традиционно выделяемых групп общепрофессиональных умений специалиста и характеризуются такими признаками, как применимость к различному содержанию, подвижность и осознанность выполняемых действий. Их развитие имеет собственную логику, опирающуюся на необходимость их использования на разных этапах профессионализации [2].

В исследовании Т.Ф. Ушевой в соответствии с типами рефлексии выделены следующие виды рефлексивных умений [2]:

- *личностные рефлексивные умения* – умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития;

- *коммуникативные рефлексивные умения* – умение «встать на место другого», понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях;

- *интеллектуальные рефлексивные умения* – определение основания деятельности, оценка собственной позиции, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;

- *кооперативные рефлексивные умения* – самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности.

Представленное исследование вызвано необходимостью изучения развития рефлексивных умений у педагогов-психологов, работающих в системе образования. Его целью является определение уровня развития рефлексивных умений школьных педагогов-психологов. В качестве испытуемых выступили педагоги-психологи одного их районов г. Гродно в количестве 23 человек, 86% из них имеют стаж работы до 5 лет.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

1. Методика выявления степени актуализации различных типов рефлексии в профессиональной деятельности (И.В. Байер);
2. Методика оценки рефлексивных умений Е.Б. Пичка (модификация тестовой методики, разработанной О.С. Анисимовым);
3. Методика самооценки рефлексивных умений педагогов-психологов (И.Г. Мариева);
4. Методика диагностики рефлексивных умений педагогов-психологов (О.С. Сазонова).

Первая методика позволяет выявить уровень активизации определенного типа рефлексии в профессиональной деятельности: регулятивной, коммуникативной, кооперативной, личностной и интеллектуальной.

Логично предположить, что, выявив степень активизации разных типов рефлексии, можно судить о выраженности умений, которые активизируются в ходе осуществления данного типа рефлексии.

Таблица 1 − Уровень активизации типа рефлексии в профессиональной деятельности педагогов-психологов

Уровень активизации типа рефлексии в профессиональной деятельности	**Тип рефлексии, в %**				
	Регулятивный	**Коммуникативный**	**Кооперативный**	**Личностный**	**Интеллектуальный**
Низкий	–	–	–	–	**4,4**
Ниже среднего	**34,8**	8,7	**56,5**	17,4	**39,1**
Средний	60,8	82,6	34,8	65,2	34,8
Высокий	4,4	8,7	8,7	17,4	21,7
Среднее значение по группе (при max= 24)	14,52	15,13	12,78	15,43	14,22

Из таблицы следует, что чаще всего в профессиональной деятельности педагогов-психологов активизируется коммуникативный и личностный типы рефлексии. Поскольку 82,6% испытуемых использует коммуникативную рефлексию на среднем, а 8,7% на высоком уровне, это говорит о том, что педагоги-психологи довольно хорошо владеют такими рефлексивными умениями, как умение «встать на место другого», понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях. 8,7% психологов имеют уровень развития этих умений ниже среднего.

65,2% педагогов-психологов демонстрируют средний уровень личностной рефлексии и 17,4% – высокий уровень. Это значит, что они умеют адекватно анализировать и воспринимать себя, определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; на соответствующем уровне понимать и осознавать свои личностные качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы личностного развития. Однако у 17,4% педагогов-психологов личностный тип рефлексии задействуется в профессиональной деятельности на уровне ниже среднего, что может свидетельствовать о недостаточном развитии вышеперечисленных умений.

Менее развитым по сравнению с другими типами рефлексии оказался кооперативный тип: у 56,5% психологов он находится на уровне ниже среднего. Сложности в активизации кооперативного типа рефлексии могут породить существенные затруднения в самоопределении в рабочей ситуации, умении удерживать коллективную задачу, умении принимать ответственность за происходящее в коллективе, осуществлять пошаговую организацию деятельности, соотносить результаты командной работы с целью деятельности. Обращает на себя внимание тот факт, что более половины психологов регулятивным (60,8%), коммуникативным (82,6%) и личностным типами рефлексии (65,2%) владеют на среднем уровне.

Интеллектуальный тип рефлексии 39,1% испытуемых задействуют в профессиональной деятельности на низком уровне и 4,4% – на уровне ниже среднего. Это свидетельствует о том, что данные педагоги-психологи будут испытывать затруднения в определении оснований своей деятельности, оценке собственной позиции, умении прогнозировать последующий ход действий, умении возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана действий. Эти данные указывают на то, что кооперативные, интеллектуальные и регулятивные рефлексивные умения требуют особого внимания при планировании мероприятий, направленных на активизацию профессионально-личностного развития школьных психологов. В таблице 2 представлены средние значения по

группе, которые получены по результатам методики оценки рефлексивных умений (Е.Б. Пичка).

Таблица 2 – Выраженность рефлексивных умений педагогов-психологов (по методике Е.Б. Пичка)

Рефлексивные умения	**Средние значения по группе (при max= 8)**
Умение выбирать методы самодиагностики	6,65
Умение самостоятельно формулировать цель самодиагностики и самоанализа	6,22
Умение осуществлять сбор и фиксировать информацию о собственных качествах, характеристиках, ценностях и установках, профессиональных действиях и их эффективности	6,22
Умение выявлять возможные причины (внешние и внутренние) профессионально- педагогических ситуаций	5,83
Умение проектировать разнообразные способы выхода из трудной педагогической ситуации, сопоставлять их, выбирать наиболее эффективный	5,65
Умение определять направления, и способы профессионально-личностного самосовершенствования	5,60
Умение сопоставлять фактические результаты наблюдений с теоретическими моделями, оценивать собственные качества, характеристики, ценности и установки, профессиональные действия, педагогическую ситуацию	5,57

Как видно из таблицы 2, педагоги-психологи нашей выборки ниже всего оценивают свои умения сопоставлять фактические результаты наблюдений с теоретическими моделями (умения можно отнести к интеллектуальным рефлексивным умениям), оценивать собственные качества, характеристики, ценности и установки (личностные рефлексивные умения), профессиональные действия, педагогическую ситуацию (кооперативные рефлексивные умения), а также умения, связанные с определением направления и способов профессионально-личностного самосовершенствования (регулятивные рефлексивные умения). Перечисленные результаты сопоставимы с результатами предыдущей методики.

Методика самооценки рефлексивных умений педагогов-психологов, предложенная нами, представляет собой метод, аналогичный методу изучения самооценки по С.А. Будасси. Для выделения рефлексивных умений, значимых для профессионально-личностного совершенствования педагогов-психологов, мы воспользовались списком рефлексивных умений, предложенным Я.Л. Коломинским и Е.А. Панько [1, с. 83–84]. С

помощью экспертной оценки было выделено 20 рефлексивных умений, которые можно отнести к личностным, интеллектуальным, кооперативным, коммуникативным и регулятивным рефлексивным умениям. В качестве экспертов выступили педагоги-психологии, имеющие первую и высшую категории, а также методисты районных отделов образования, курирующие психологов города в рамках работы методических объединений. Список рефлексивных умений оценивался педагогами-психологами дважды: вначале испытуемым было предложено проранжировать данные качества по степени важности их для идеального психолога (Я-идеальное), затем – у них самих (Я-реальное). Далее по известной формуле подсчитывался уровень самооценки рефлексивных умений педагогов-психологов. Анализ результатов показал, что 13,04% испытуемых имеют неадекватно заниженную самооценку рефлексивных умений, 21,8% − заниженную, 30,4% − адекватную и 34, 8% − завышенную по невротическому типу. Как известно, заниженная самооценка часто приводит к тому, что человек не может без посторонней помощи поверить в возможность развития у себя данных качеств, что, в свою очередь, может стать предпосылкой эмоционального выгорания. Завышенная же самооценка приводит к необоснованным притязаниям, жажде быстрого результата без целенаправленных усилий, поверхностности в выполнении профессиональных обязанностей.

Методика диагностики рефлексивных умений педагогов-психологов, разработанная О.С. Сазоновой, позволяет определить уровень их развития. Согласно анализу результатов 86,96% педагогов-психологов владеют рефлексивными умениями на среднем уровне, 8,7% − на низком и лишь 4,4% − на высоком. Средний балл по выборке – 120,22%, при выраженности среднего диапазона от 111 до 144 баллов.

Вышеперечисленные результаты свидетельствуют о недостаточной развитости рефлексивных умений у педагогов-психологов и необходимости организации специальных форм работы в рамках методического объединения психологов по их культивированию. Такая работа поможет повысить уровень профессионализма и снизить текучесть кадров в школьной социально-психологической службе.

Список литературы

1. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие для педагогов и педагогов-психологов дошк. учреждений / Е.Л. Гутковская [и др.] ; под ред. Е.А. Панько. – Минск : Университетское, 2002. – 207 с.

2. Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.01 / Т.Ф. Ушева; Кузбасская гос. пед. академия. – Новокузнецк, 2010. – 184 с.

3. Косова, М.А. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки социальных работников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Косова; Ульяновск. гос. ун-т. – Ульяновск, 2003. – 225 с.

4. Сазонова, О.С. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Сазонова; Чебоксары, 2006. – 216 с.

Е.Е. Марченко
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЯТЫЙ КЛАСС

Проблема личностного развития школьников остается одной из наиболее обсуждаемых проблем как среди психологов-исследователей, так и в кругу практических психологов и педагогов. Все чаще причины школьной неуспешности специалисты связывают не с недоразвитием отдельных способностей или умений, но с проблемами в субъектогенезе, в развитии личности учащихся. Одна из малоизученных проблем касается взаимосвязи между исполнительностью как специфической характеристикой позиции ребенка по отношению к взрослому (педагогу) и развитием личности, становлением субъектности в онтогенезе.

Утверждение об изначальной иерархичности и несимметричности отношений в системе «взрослый – ребенок» принимается как в зарубежной, так и в русскоязычной психологии (Ж. Пиаже, Э. Берн, К. Роджерс, Дж. Фрейберг, Ю.Б. Гиппенрейтер). Специфика положения ребенка имманентно связана с определенной исполнительностью. Как отмечала Л.И. Божович, «каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение… Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие» [1, с. 214]. В системе взаимоотношений «родитель – ребенок» и «педагог – ребенок» исполнительность часто выступает как качество, сознательно культивируемое со стороны взрослых.

В контексте перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту исполнительность, отражающая готовность ребенка подчиняться указаниям взрослого, принимать учебную задачу, произвольно регулировать свое поведение в соответствии с правилами и указаниями взрослого, представляет собой важнейшую предпосылку овладения учебной деятельностью (Н.И. Гуткина, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Н.Я. Семаго, Г.А. Цукерман, Д.В. Гинзбург). Именно поэтому «некритичное принятие взрослого как универсального источника заботы, доброжелательности и защиты в новом, неведомом школьном мире» особенно свойственно первоклассникам [12]. Исследование, проведенное Е.Н. Рябышевой, свидетельствует о том, что исполнительность, а также такие сходные ей характеристики, как «воспитанность», «трудолюбие», выступают значимыми параметрами самооценки детей младшего школьного возраста [10, с. 10]. Специфика социальной ситуации развития, складывающейся на границе дошкольного и младшего школьного возрастов, определяет тот факт, что исполнительность может быть рассмотрена как конструктивная характеристика позиции ребенка по отношению к взрослому.

Однако помимо исполнительности, выражающейся в следовании указаниям взрослого, можно выделить и такой феномен, как *установка на исполнительность,* выражающийся в *предготовности* ребенка к *некритичному* исполнению указаний взрослого. При квалификации указанного феномена как установки мы опирались на исследования, проведенные под руководством признанного авторитета в области педагогической психологии Г.А. Цукерман [2, с. 17].

В общем контексте психического и личностного развития правомерным представляется вопрос о негативных последствиях данной установки. Так, сравнивая особенности взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, Г.А. Цукерман отмечает: «…что при передаче ребенку рефлексивного действия возникает своеобразный феномен «застревания», «утечки» рефлексии на полюс взрослого» [11]. О подобных феноменах, зафиксированных относительно различных возрастов и деятельностей, писали П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая, Н.Я. Михайленюк, А.Л. Венгер и К.Н. Поливанова [11].

В контексте проблемы перехода учащихся из четвертого в пятый класс вопрос о взаимосвязи исполнительности и успешности освоения детьми новой социальной ситуации развития после перехода представляется дискуссионным. Условия школьного обучения после перехода в пятый класс предполагают самостоятельность учения, которая по своей сущности противостоит некритичной исполнительности. Наиболее яркое подтверждение обозначенному тезису можно обнаружить

в работах А.Н. Поддьякова, посвященных проблеме противодействия обучению [7], исследованиях поисковой активности младших школьников, проведенных И.В. Ермаковой и Г.А. Цукерман [2].

Известно, что учение, равно как и любая другая деятельность, включает в себя два пласта: потребностно-мотивационный и операционально-технический (А.Н. Леонтьев). Субъектная позиция учащегося предполагает освоение и осуществление учения в единстве этих двух составляющих. Другими словами, субъектная позиция учащегося является образованием, которое призвано обеспечивать самостоятельное осуществление учения в рамках его смыслового (мотивационного) и познавательного (действенно-операционального) компонентов [5].

Исследования, проведенные в рамках концепции развивающего обучения, продемонстрировали, что некоторые проявления субъектной позиции и проявления исполнительности могут быть сходными. Это, например, касается такой характеристики позиции ребенка, как активность (инициативность) [6, с. 168]. Г.А. Цукерман, Б. Зельцерман и Н. Рогалева подчеркивают, что только проявление активности в ситуации *новой* задачи может быть расценено как проявление субъектности [3]. Г.А. Цукерман в исследованиях становления субъектности в младшем школьном и подростковом возрастах, проведенных совместно с различными авторами, обращается к понятию «установки на поиск», которая понимается как важнейшее проявление субъектной позиции в учении [2], [8], [13]. Понимая поисковую активность как ядерный компонент учебной самостоятельности, авторы противопоставляют ее стереотипной активности, направленной на воспроизведение сложившихся способов действия, хаотичной активности, пассивному избеганию какой-либо активности [2]. При этом нацеленность на активный поиск понимается как «нормальное состояние» для здорового ребенка (человека), а отказ от поиска – как проявление личностного неблагополучия (Г.А. Цукерман, В.С. Ротенберг,) [2, с. 22], [9]. Таким образом, гибкая и оперативная саморегуляция имманентно подразумевает и постоянный смысловой «мониторинг», т.е. рефлексию собственной деятельности [9]. Следовательно, субъектную позицию учащегося можно соотнести с проявлениями саморегуляции по основе установки на поиск и рефлексии, а установку на исполнительность с блокировкой рефлексии.

Нам не удалось обнаружить каких-либо эмпирических исследований взаимосвязи установки на исполнительность и различных особенностей личности детей на границе младшего школьного и подросткового возрастов, что определило актуальность проведенного исследования.

Организация и методики исследования. Изучение взаимосвязи установки на исполнительность и особенностей личности детей в период

перехода из четвертого в пятый класс реализовывалось за счет следующей стратегии. Исследование включало два среза: в конце четвертого и пятого классов и проводилось с каждым ребенком индивидуально. Выборка составила 55 детей, обучающихся в нескольких школах г. Бреста, в том числе 28 девочек и 27 мальчиков.

На основе теоретического анализа содержания смены социальной ситуации развития при переходе из начальной школы в пятый класс и, следовательно, задач развития на данном этапе для изучения были выбраны три составляющих личности: *субъектная позиция в учении, рефлексия, самооценка*.

Особенности *субъектной позиции в учении (СП)* определялись с помощью трех методик. Клиническая беседа о школе была направлена на выяснение представления и отношения учащихся к неотъемлемым атрибутам учения в школе (урокам, школьной программе, учителям, отметкам). С помощью авторской экспериментальной ситуации «Волшебный магазин» определялась субъективная значимость для ребенка учения в системе других занятий. Экспертная оценка педагогом особенностей СП учащихся использовалась для верификации полученных данных. Было изучено четыре сферы функционирования *рефлексии* с помощью соответствующих методик: учебная деятельность (клиническая беседа о школе), самооценка (модификация клинической беседы Т. Дембо–С. Рубинштейн), оценка других (модификация методики Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей»), а также личностная рефлексия (авторская экспериментальная ситуация). Для изучения *самооценки* (со стороны дифференцированности системы конкретных самооценок, временной дифференцированности и эмансипированности самооценки от оценок других людей) использовался модифицированный вариант клинической беседы Т. Дембо – С. Рубинштейн.

В конце пятого класса проводился повторный замер. На основании сравнительного анализа показателей по каждой из изученных характеристик личности определялась их динамика. Также мы привлекали педагогов для экспертной оценки меры успешности освоения пятиклассниками новой социальной ситуации. Для изучения особенностей тревожности пятиклассников использовалась методика Филлипса.

Установка на исполнительность определялась по особенностям поведения ребенка в экспериментальной ситуации, построенной на основе задания аналогичного известному эксперименту К. Левина и А. Карстен «на психическое пресыщение». Экспериментальная ситуация (ЭС) прошла апробацию, где было подтверждено, что результаты, получаемые с ее помощью, позволяют различать детей младшего школьного и младшего подросткового возрастов по параметру сформированности способности к

осознанию оснований собственной целостной деятельности [4]. Суть ЭС заключалось в следующем: ребенку демонстрировалась коробка с двумя стопками листов в клетку, в одной лежали листы, в каждой клетке которых были сделаны дырочки, во второй – стопка непроколотых листов. Респонденту предлагалось попробовать самому проколоть листы, и уже после этого *по желанию* взять произвольное число листов домой и выполнить задание там. Для актуализации рефлексии смысловых основаниий выполнения деятельности в ЭС был внесен момент воображаемого взаимодействия ребенка со сверстником и взрослыми: мы предлагали детям не только самостоятельно выполнить данную деятельность, но и взять для выполнения друзьями и родителям. Основания принятого ребенком решения подробно обсуждались.

Обсуждение результатов. В нашем исследовании были установлены следующие феноменологические проявления установки на исполнительность: восприятие предложения взрослого выполнить задание не как ситуации свободного выбора, а как просьбы или даже указания. Например, о том, что ребенок проявляет установку на исполнительность, свидетельствовали подобные высказывания в экспериментальной ситуации: «А сколько надо сделать?», «Ладно, давайте ваши листики», «Я соглашусь сделать. Так некрасиво отказываться», «Я скажу ребятам, что психолог дал мне задание»[4]).

Сконструированная экспериментальная процедура показала, что искаженно восприняли ситуацию 29 детей (53% выборки): они восприняли ее не как предложение, а как указание со стороны взрослого. После дополнительного разъяснения 17 детей изменили свое поведение. В свою очередь оставшиеся 12 четвероклассников сохранили устойчивую позицию исполнителя на протяжении всей экспериментальной ситуации, выражая готовность выполнить задание, т.е. сделать так, «как это надо экспериментатору». Среди детей с устойчивой позицией исполнителя оказалось десять девочек и два мальчика.

Таким образом, вся выборка была разделена на три группы. Самой многочисленной оказалась группа, которая характеризовалась полным отсутствием признаков установки на исполнительность в экспериментальной ситуации (26 детей, 47% выборки). Отдельные элементы установки на исполнительность проявили 17 детей (31%). И еще у 12 детей была обнаружена не только установка на исполнительность, но и соответствующая устойчивая позиция (22% выборки). Распределение

---

[4] Отметим, что, если мы обнаруживали подобные проявления, мы еще раз уточняли ребенку, что задание не является обязательным и он может отказаться от его выполнения.

детей по мере выраженности установки на исполнительность не отличается от равномерного (χ^2=5,491).

Отметим особенности поведения в экспериментальной ситуации детей данных групп. Так, учащиеся, которые не проявили исполнительность, значимо чаще своих сверстников отказывались от выполнения задания и не брали листочки для себя (r=0,403, p<0,01), а также, как правило, не задавали вопросов, касающихся «технической» стороны задания (как необходимо прокалывать листы, кому и куда приносить выполненное задание). В то время как четвероклассники второй и третьей групп в своем большинстве соглашались выполнить задание (соответственно r=0,228 и r=0,249 при p<0,05).

Детальный анализ поведенческих особенностей детей, проявивших устойчивую позицию исполнителя, показал, что при внешнем сходстве они существенно различаются по мере заинтересованности и включенности в ситуацию взаимодействия со взрослым. На этом основании мы выделили две подгруппы. Первую подгруппу, получившую название «заинтересованные исполнители» составили дети, которые не просто демонстрировали установку на исполнительность, но с радостью откликались на предложение экспериментатора и проявляли высокую заинтересованность. Так, например, пять из шести детей данной подгруппы с удовольствием взяли задание и для сверстников.

Дети второй подгруппы – «незаинтересованные исполнители» – характеризовались формальным согласием выполнить задание на фоне отсутствия эмоциональной включенности в ситуацию взаимодействия со взрослым в экспериментальной ситуации. Несмотря на согласие выполнить задание, дети данной подгруппы в своем большинстве (пять детей из шести) отказались брать задание для выполнения сверстниками (r= – 0,266 при p<0,05), категорично выражая уверенность, что одноклассники откажутся (r=0,227 p<0,05).

Далее был проведен анализ взаимосвязи различных вариантов проявления установки на исполнительность и личностных особенностей детей. Для проверки значимости выявленных взаимосвязей использовался коэффициент корреляции r Пирсона.

Были получены следующие результаты. Позиция незаинтересованного исполнителя находится в выраженной взаимосвязи с несформированностью личностной рефлексии (r=0,331 при p<0,01). В том числе с отсутствием чувствительности к смысловой стороне деятельности, что проявляется в отсутствии самостоятельных вопросов о смысле предлагаемого задания (r=0,227 при p<0,05). При этом дети с установкой на исполнительность обнаруживали не только ориентацию на покорное согласие выполнить задание, но и специфическое делегирование

взрослому «осмысления» этого занятия, что выражалось в затруднении осознания смысловых оснований выполняемой деятельности или ссылках на то, что основанием их согласия стало обращение взрослого (r=0,271, p<0,05). В экспериментальной ситуации, моделирующей выполнение деятельности в условиях смысловой неопределенности, дети чаще демонстрировали ограниченность рефлексии возможных смыслов деятельности (r=0,266, p<0,05).

В отличие от этих детей, заинтересованные исполнители проявляли различную меру сформированности личностной рефлексии. Они значимо чаще в процессе обсуждения задания и возможности его выполнения, озвучивали мысль о том, что решение о выполнении или отказе от задания зависит от его важности (r=0,262, p<0,05). Также эти учащиеся проявляли достаточно выраженную рефлексивность, поясняя свое решение взять задание для выполнения сверстниками. Это заключалось в том, что дети проявляли осторожность и отмечали, что не могут однозначно сказать, согласятся ли их одноклассники выполнить предлагаемое задание (r= 0,240, p<0,05), а также предпочитали брать для них небольшое число листов – от 1 до 4 – (r=0,280, p<0,05).

Также были обнаружены значимые различия детей, занимающих различную позицию исполнителя, по другим особенностям личности.

Позиция незаинтересованного исполнителя оказалась взаимосвязанной с несформированной самооценкой (r=0,295, p<0,05), и прежде всего с недифференцированностью конкретных самооценок (r=0,318, p<0,01) и с неполной эмансипированностью самооценки от оценок других людей (r=0,244, p<0,05).

В свою очередь типичных особенностей личности детей, занимающих позицию заинтересованного исполнителя было, выявлено значительно больше. Были обнаружены взаимосвязи с особенностями субъектной позиции ребенка в учении и рефлексией. Значимая положительная связь была обнаружена с конструктивной позицией в учении в целом (r=0,262, p <0,05) и по отдельности с такими характеристиками СП, как полное принятие основных атрибутов учебной деятельности (r=0,253, p <0,05), выраженная заинтересованность в учении (r=0,295, p <0,05) и отсутствие стремления к упрощению учебы (r=0,295, p <0,05). Типологические особенности субъектной позиции данных детей как субъектов учебной деятельности соответствуют типу «золотой ученик» (r=0,352, p <0,01), который характеризуется высокой инициативностью в учении, отсутствием устойчивых негативных переживаний в отношении учебы и школьной жизни [14]. О достаточной рефлексивности детей данной подгруппы говорит и наличие значимой отрицательной связи с

несформированной рефлексией в сфере учебной деятельности (r= –0,297, p <0,05), в сфере взаимоотношений со сверстниками (r= –0,286, p <0,05).

Стремясь лучше понять особенности детей, характеризующихся различными вариантами исполнительности, мы обратились к результатам методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Было обнаружено, что позиция заинтересованного исполнителя взаимосвязана с полным отсутствием или лишь отдельными проявлениями школьной тревожности (r=0,252, p<0,05).

Несмотря на то что значимых взаимосвязей позиции незаинтересованного исполнителя и интегрального индекса тревожности обнаружено не было, были выявлены взаимосвязи с проявлениями тревожности в отдельных сферах. В том числе с выраженной тревожностью в отношении школы (r=0,253, p <0,05) и страхом самовыражения (r=0,318, p <0,01); чрезвычайно выраженной фрустрацией потребности достижения успеха (r=0,391, p <0,01) и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих (r=0,280, p<0,05). Выявленные особенности отчасти позволяют понять источник тех эмоциональных переживаний, которые испытывали дети в экспериментальной ситуации, и предположить о причинах их исполнительского поведения.

Отдельно мы проанализировали взаимосвязи двух вариантов позиции исполнителя и особенностей перехода детей из начальной школы в пятый класс, а также особенностей динамики развития учебной субъектности, самооценки и рефлексии как составляющих механизмов личностной саморегуляции в течение первого года обучения после перехода.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что вариант заинтересованной исполнительности выступает в качестве предиктора успешного варианта освоения ребенком новой социальной ситуации после перехода в пятый класс (r=0,236, p<0,05). Интересным представляется тот факт, что в подгруппе детей, проявивших установку на исполнительность в отдельных элементах, но также в варианте «заинтересованности», взаимосвязь с успешным вариантом перехода из начальной школы в пятый класс оказалась более выраженной (r=0,375, p<0,01).

А вот ребята, которые на этапе завершения начальной школы проявили себя как незаинтересованные исполнители, по-разному справлялись с освоением учебы в пятом классе. Однако именно данный вариант исполнительности оказался взаимосвязан с негативной динамикой развития личности в период перехода, что выражалось в значительном снижении показателей субъектности, самооценки и рефлексии или же в отсутствии позитивных изменений и сохранении на протяжении года

очевидного несоответствия особенностей личности ребенка теоретической модели развития личности в данном возрасте ($r=0,476$, $p<0,01$).

Выводы. Полученные в нашем исследовании данные позволяют заключить, что на границе младшего школьного и подросткового возрастов дети характеризуются различной мерой выраженности и устойчивости установки на исполнительность. При этом установка на исполнительность может быть представлена в двух вариантах: «заинтересованного» и «незаинтересованного» исполнителя. Вариант установки «заинтересованный исполнитель» взаимосвязан с характеристиками нормативной субъектной позиции ребенка в учебной деятельности и может рассматриваться как ее проявление. В этом контексте позиция заинтересованного исполнителя выступает как относительно конструктивная, при которой личностная рефлексия и другие личностные структуры могут быть сформированы, но в ситуации взаимодействия со взрослым просто не включаются в механизмы саморегуляции поведения и деятельности. Невозможность признания полной конструктивности данной позиции связана с тем, что она неоднозначно связана с успешностью перехода младших школьников в пятый класс и освоения детьми новой социальной ситуации развития, а также фактом невключенности личностной рефлексии в процессы саморегуляции.

Позиция незаинтересованного исполнителя сочетается с несформированностью рефлексии смысловых оснований собственной деятельности как важнейшей составляющей механизма личностной саморегуляции. Будучи сопряженной с неблагополучием развития личности ребенка как на этапе завершения начальной школы, так и с негативной динамикой развития личности в период перехода в пятый класс по многим аспектам, данная позиция обнаруживает свою неконструктивность.

Безусловно, что проведенное исследование позволило установить лишь отдельные факты. Тем не менее полученные результаты могут быть использованы для конкретизации гипотез дальнейшей разработки проблемы субъектогенеза и развития личности детей в период перехода из начальной школы в пятый класс.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

2. Ермакова, И.В. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе / И.В. Ермакова, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 15–23.

3. Зельцерман, Б.А. Как проявляется субъектность в учебной деятельности [Электронный ресурс] / Б.А Зельцерман, Н.М. Рогалева– Режим доступа: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vremja_exp/3_kak_projav.htm. – Дата доступа: 25.10.2010.

4. Марченко, Е.Е. Особенности личностной рефлексии младших школьников и подростков в ситуации выбора неизвестного задания / Е.Е. Марченко // Личность в межкультурном пространстве : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 15–16 ноября 2012 г. – РУДН, 2012. – Т. 1. – С. 319–323.

5. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов [и др.] // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

6. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 640 с.

7. Поддьяков, А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 13–20.

8. Подшивалова, Е.Л. Становление субъекта учебной деятельности (трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников) / Е.Л. Подшивалова, Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 57–66.

9. Ротенберг, В.С. «Образ Я» и поведение [Электронный ресурс] / В.С. Ротенберг. – Режим доступа : http://rjews.net/v_rotenberg/3.htm. – Дата доступа : 10.01.2012.

10. Рябышева, Е.Н. Психологическая модель развития самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дис. … канд. псих. наук : 19.00.13 / Е.Н. Рябышева; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2008. – 23 с.

11. Цукерман, Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психол. наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27–42.

12. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–81.

13. Цукерман, Г.А. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 30–41.

14. Marchenko, E. The typological analysis of students as subjects of studying prosess / E. Marchenko // Parelas psihologiya: no «Es» personiska uz «Es » sociālo, Biļetens XX Starptautiskā Vasaras Universitāte, 2012 gada 18–21

jūnijā. – Rīga : Starptautiskā Praktiskās Psiholoģijas Augstskola, 2012. – Bulletin № 26, – L. 19.

И.В. Павлов
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

ОБРАЗ РЕАЛЬНОГО И ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ОТЦА КАК ОБЪЕКТЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Понимание взаимосвязи образа родителя и образа идеального родителя является важной в контексте анализа механизмов внутрисемейной социальной перцепции и особенностей личностного развития детей на разных возрастных этапах. Наиболее изученным является образ матери и представление о материнской фигуре у детей и взрослых. Менее изученным является образ отца и его взаимосвязь с образом идеального отца, роль обоих образов в становлении и развитии образа «Я» у детей, подростков, юношей и девушек. При этом ряд исследователей [1, 3, 4, 8, 9] обращают внимание на то, что образ отца и образ идеального отца играет немаловажную роль в личностном развитии как в детских возрастах, так и во взрослости.

Образ отца и образ идеального отца иногда рассматриваются исследователями в качестве «прообразов» идеального мужчины у девушек и образа самого себя у юношей. Существует мнение, что присущие отцу качества бессознательно переносятся на образ идеального мужчины. Данный феномен в литературе получил название «сексуальный импритинг» [4]. Поэтому девушки в основном выбирают партнеров, наиболее соответствующих образу идеального мужчины, который, в свою очередь, формируется у них в результате взаимоотношений с собственными отцами. Так, например, в исследовании Е.М. Пудловской [9] была выявлена корреляция между образом отца и образом идеального мужчины у девочек 13–14 лет и у девушек в возрасте 20–21 года. Автор исследования делает вывод о том, что оценка реального отца оказывает влияние на присутствующий в сознании девушек идеальный образ мужчины, при этом образ отца является важной характеристикой, позволяющей проводить межличностную категоризацию представителей мужского пола, является своеобразной призмой, сквозь которую происходит оценка качеств реальных мужчин. Девушки в основном ищут мужчин, наиболее полно соответствующих образу идеального партнера, который у них формируется на бессознательном уровне, то есть, полагает

автор, они не осознанно осуществляют выбор того или иного мужчины. В.А. Мусаткина [4] также считает, что отец для дочерей является первым объектом противоположного пола и фиксируется в идеальной модели мужчины, формируя представление о мужчинах в целом, влияя на последующие отношения дочери с противоположным полом. В исследовании О.А. Беловой и О.В. Цесаренко [1] показано, что у девушек подросткового возраста идеальный образ партнера обладает большим числом качеств, присущих отцу, у них образ отца и образ идеального партнера сильнее взаимосвязаны, чем у мальчиков-сверстников.

Однако не все исследователи учитывают внутрисемейный контекст взаимоотношений между детьми и родителями, тип семьи и ряд других переменных, которые могут оказывать влияние на характер образа отца, образа идеального отца, образа идеального партнёра, а также опосредовать взаимосвязь данными образами. Между тем, например, в исследовании Э.Ф. Ким [3] было выявлено, что образ отца в сознании взрослых детей связан со стилем воспитания родителя. Кроме того было показано, что образы отца и идеального отца по ряду показателей не совпадают друг с другом, и сделано предположение о том, что образ идеального родителя передает представления ребенка просто об идеальном человеке без дифференциации по полу и семейной роли. Результаты нашего исследования, опубликованные ранее [6, 7, 11], также показывают, что образ реального отца в юношеском возрасте во многом связан с типом семьи, которая может быть полной либо неполной.

Поэтому представляется важным изучение того, как взаимосвязаны между собой образ отца и образ идеального отца, а также образ «Я» с учетом типа семьи. Нами было предпринято исследование, направленное на изучение данной взаимосвязи в юношеском возрасте. Мы предположили, что образ отца и образ идеального отца могут являться объектами для идентификации на данном возрастном этапе. Однако мера выраженности идентификации связана с определенными характеристиками образа реального отца и идеального отца.

Организация исследования. В качестве метода исследования был выбран репертуарный тест личностных конструктов, разработанный Дж. Келли [10]. Методика проводилась индивидуально с использованием карточек и заполнением репертуарной решетки. Перечень персонажей, предлагавшийся испытуемым, был разработан в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ролевым спискам, и включал 14 элементов, в том числе: «Я в настоящем», «Я в прошлом», «Я в будущем», «Папа», «Человек, похожий на идеального отца» и др. Относительно каждого конструкта, выбранного респондентом для оценки персонажей, мы спрашивали, какое из двух качеств, выступающих полюсами

конструкта, является для него более предпочтительным, что позволило определить субъективную значимость и аффективную нагрузку каждого качества с точки зрения участника исследования. Качества (полюса конструкта), которые испытуемый выбирал как предпочитаемые, мы условно назвали привлекательными, противоположные качества – непривлекательными.

Важным аспектом описываемого исследования является то, что мы изучали не абстрактный и/или собирательный образ идеального отца, а образ, в котором преломляется личность конкретного человека, по мнению испытуемого наиболее соответствующего данной роли. Испытуемым предлагалось выбрать на роль «Человека, похожего на идеального отца» знакомого из опыта общения человека, который воплощает в себе их представления об идеальном отце. На наш взгляд, описанный подход к изучению образа идеального отца имеет ряд преимуществ. Образ идеального родителя, как и любого другого человека, успешно выполняющего определенную семейную или социальную роль, как правило, формируется в результате межличностных отношений и совместной деятельности [2, 5]. Такой образ является результатом отражения конкретных людей, которые воплощают в своих личностных характеристиках, особенностях поведения и деятельности представления индивида об идеале. В нашем исследовании мы учли данную особенность, предложив испытуемым выбрать на роль идеального отца конкретного человека, иначе бы мы могли актуализировать у них абстрактный, нереалистичный или фантазийный образ идеального отца, не связанный с реальным кругом общения. Нам важно было изучить именно реалистичный образ идеального отца и сопоставить его с образом биологического отца.

Полученные в ходе исследования первичные данные подвергались математико-статистической обработке с помощью следующих методов: сравнение средних значений, вычисление квантилей распределения, вычисление критериев U-Манна-Уитни для независимых выборок и T-Вилкоксона для зависимых выборок, критерия φ* (угловое преобразование Фишера) и коэффициента взаимной сопряженности C-Пирсона. Выборку исследования составили 107 юношей и девушек в возрасте 16–18 лет: учащиеся гимназий, средних образовательных школ, I–II курса колледжа и I курса университета. Из них 56 юношей и девушек проживают в полных семьях, 51 юноша и девушки проживают в неполных семьях с матерями.

Сравнение образов реального и идеального отца по направленности и степени аффективной нагрузки. Нами были изучены такие характеристики образа реального отца и образа идеального отца, как направленность и степень аффективной нагрузки. *Направленность*

аффективной нагрузки оценивалась по соотношению привлекательных и непривлекательных качеств, приписанных испытуемым образу реального и образу идеального отца: преобладание привлекательных качеств послужило основанием для суждения о позитивной направленности образа реального/идеального отца, преобладание непривлекательных качеств – критерием негативной направленности. В ряде случаев соотношение первых и вторых качеств являлось примерно одинаковым, поэтому такой образ реального/идеального отца был нами оценен как амбивалентный. *Степень аффективной нагрузки* оценивалась исходя из количественной выраженности в образе тех или иных качеств, в результате чего были выделены две степени позитивности (позитивная и крайне позитивная) и две степени негативности (негативная и крайне негативная) образа реального/идеального отца. С помощью процедуры вычисления квантилей распределения была построена классификация образов реального/идеального отца по выделенным характеристикам, включающая пять типов: крайне позитивный, позитивный, амбивалентный, негативный и крайне негативный образы.

Выяснилось, что вне связи с типом семьи у всех участников исследования в образе идеального отца число привлекательных качеств значимо превышает число непривлекательных качеств ($p<0,005$). Большинство испытуемых имеют позитивный (45,5% юношей и 56,3% девушек из *полных семей*; 59,1% юношей и 55,2% девушек из *неполных семей*) и крайне позитивный (36,3% юношей и 28,1% девушек из *полных семей*; 36,4% юношей и 27,6% девушек из *неполных семей*) образы идеального отца. Лишь в единичных случаях образ идеального отца у юношей и девушек представлен негативным или амбивалентным содержанием. Кроме того, юноши и девушки из обоих типов семей не отличаются друг от друга по характеру распределения различных типов образа идеального отца. Это позволяет говорить о том, что образ идеального отца такими характеристиками, как направленность и степень аффективной нагрузки, не связан с типом семьи и половой принадлежностью в раннем юношеском возрасте.

Образ реального отца по анализируемым показателям, напротив, оказался взаимосвязан с типом семьи и половой принадлежностью испытуемых. В его содержании число привлекательных качеств достоверно превышает число непривлекательных качеств у всех испытуемых из *полных семей* ($p<0,005$ для юношей и $p=0,05$ для девушек), а также у юношей из *неполных семей* ($p<0,05$). Отличной от других является группа девушек из *неполных семей*, у которых в образе реального отца число непривлекательных качеств достоверно превышает число привлекательных качеств ($p<0,05$). В данной группе девушек образ

реального отца чаще бывает негативным и, реже, позитивным, чем в группе девушек из *полных семей* и в группе юношей из обоих типов семей. Юноши из *полных* и *неполных семей* статистически значимо не отличаются друг от друга по направленности и степени аффективной нагрузки образа реального отца, тип семьи и тип образа реального отца у данной категории испытуемых не связаны друг с другом. Только у девушек выявлена умеренная корреляция между типом семьи и типом образа реального отца (коэффициент сопряженности Пирсона равен 0,340 при $p<0,05$).

Сопоставление образа реального отца и образа идеального отца по направленности и степени аффективной нагрузки показывает, что у всех испытуемых образ идеального отца чаще бывает позитивным и реже негативным по сравнению с образом реального отца ($p<0,05$), что вполне объяснимо. Однако более детальный сравнительный анализ позволил выявить некоторые особенности, касающиеся различий между двумя образами. Выяснилось, что у всех испытуемых, за исключением девушек из неполных семей, образ реального отца отличается от образа идеального отца только числом непривлекательных качеств ($p<0,005$), в то время как по числу привлекательных качеств они не имеют значимых отличий ($p>0,05$). То есть юноши и девушки приписывают человеку, воплощающему их представления об идеальном отце, и своему реальному отцу одинаковое число привлекательных качеств, но при этом реальному отцу приписывается больше непривлекательных качеств. И только у девушек из неполных семей образ идеального отца на уровне статистической тенденции содержит больше привлекательных качеств, чем образ реального отца ($p=0,07$ по критерию U-Манна-Уитни). Мы можем предположить, что образ идеального отца не только или не столько подвергается идеализации юношами и девушками за счет приписывания ему большего числа привлекательных качеств, сколько образ реального отца оценивается более критично, в его содержании привлекательные качества (которых не меньше, чем в образе идеального отца) «разбавляются» непривлекательными качествами. И только девушки из неполных семей склонны приписывать идеальным отцам больше привлекательных качеств, чем реальным отцам.

Особенности идентификации с образами реального и идеального отца у юношей и девушек из полных и неполных семей. Идентификация с реальным и идеальным отцом оценивалась по показателю субъективного сходства между ними и образом «Я» испытуемого, представленного тремя временными модальностями («Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем»). Рассмотрение образа «Я» во временной перспективе позволило изучить не только идентификацию испытуемого в настоящий момент времени с реальным/идеальным отцом, но и ее субъективную динамику.

Было выявлено, что все испытуемые, вне связи с типом семьи и половой принадлежностью, демонстрируют увеличение идентификации с образом идеального отца от субъективного прошлого к будущему (рисунок 1).

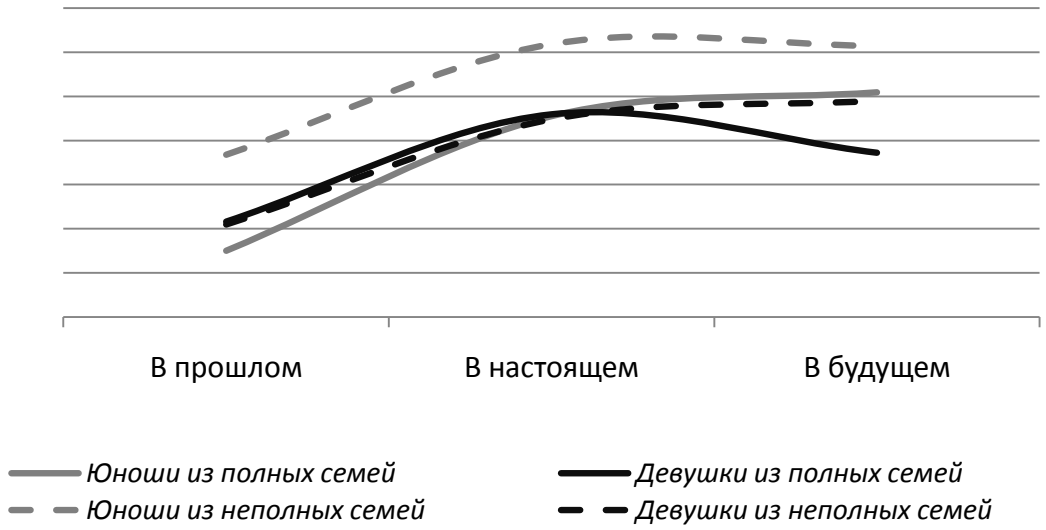


Рисунок 1. – Динамика идентификации с идеальным отцом у юношей и девушек из полных и неполных семей

Причем наибольший и статистически достоверный сдвиг в значениях идентификации с образом идеального отца наблюдается от субъективного прошлого к настоящему ($p<0,005$), а затем – от настоящего к будущему – значение идентификации остается практически одинаковым. Лишь у девушек из *полных семей* идентификация с образом идеального отца статистически достоверно снижается от настоящего к будущему ($p<0,05$). То есть испытуемые из данной подгруппы склонны в субъективном будущем видеть меньшее сходство между собой и человеком, похожим на идеального отца, чем в субъективном настоящем.

Для анализа идентификации с реальным отцом юноши и девушки из обоих типов семей были разделены на несколько подгрупп в зависимости от направленности и степени аффективной нагрузки отцовского образа. Рассмотрим данные подгруппы отдельно.

1. Юноши и девушки, имеющие крайне позитивный/позитивный образы реального отца. Молодые люди из этой подгруппы вне связи с типом семьи отмечают большее сходство между собой и реальными отцами в субъективном настоящем и в будущем по сравнению с субъективным прошлым. Причем юноши из *полных* и *неполных семей* демонстрируют увеличение идентификации с отцами от субъективного настоящего к будущему, в то время как в женской выборке ее значение достигает своего

максимума в субъективном настоящем, а затем остается неизменным у девушек из *полных семей* и немного снижается у девушек из *неполных семей* ($p<0,01$). В целом юноши из обоих типов семей имеют более высокие показатели идентификации с реальными отцами, чем девушки. Различия, обусловленные половой принадлежностью испытуемых, могут быть объяснены тем, что для юношей мужская фигура является более значимой при формировании представлений о себе, на которую они равняются в настоящем и хотят походить в будущем. Девушки, скорее всего, представляя себя в будущем, в большей степени ориентируются на женскую, нежели на мужскую фигуру. В структуре идентификации юношей и девушек из полных и неполных семей привлекательные качества значимо преобладают над непривлекательными качествами ($p\leq0,005$). То есть все они склонны отмечать большее сходство между собой и своими отцами по привлекательным качествам, чем по непривлекательным.

2. Юноши и девушки, имеющие крайне негативный/негативный образы реального отца. Для них характерны крайне низкие значения идентификации со своими отцами. Динамика идентификации от субъективного прошлого к будущему отсутствует. Различий между юношами и девушками из *полных семей*, между юношами и девушками из *неполных семей* по степени идентификации с реальными отцами в субъективном прошлом, настоящем и в будущем не выявлено. В структуре идентификации у всех юношей и девушек содержится примерно одинаковое число привлекательных и непривлекательных качеств, по которым они оценивают себя похожими на отцов (в среднем 1–2 качества). Сравнение испытуемых данной подгруппы с испытуемыми предыдущей подгруппы показывает, что юноши и девушки, имеющие крайне позитивный и позитивный образы реального отца, демонстрируют более высокую идентификацию с ним в субъективном настоящем и в будущем, чем сверстники, имеющие крайне негативный и негативный отцовские образы ($p<0,005$).

3. Юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ реального отца. Как и испытуемые предыдущей подгруппы, юноши и девушки, у которых отцовский образ является амбивалентным, отмечают примерно одинаковое сходство между собой и своими отцами в субъективном прошлом, настоящем и в будущем, динамика идентификации с отцами отсутствует. Юноши и девушки из обоих типов семей по числу качеств, приписанных одновременно себе и отцу, не отличаются. В структуре идентификации число привлекательных качеств, приписанных одновременно отцу и себе в прошлом, настоящем и в будущем, у всех испытуемых данной подгруппы превышает число непривлекательных качеств. То есть юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ отца, оценивают сходство с ним чаще по

привлекательным качествам и реже по непривлекательным. Однако разница между первыми и вторыми качествами в структуре идентификации с отцом не всегда является статистически значимой: в *полных семьях* у юношей число привлекательных качеств, приписанных одновременно отцу и себе, превышает число непривлекательных качеств только в субъективном в настоящем (p=0,01) и в будущем (p<0,01), у девушек – только в субъективном будущем (p=0,05). В *неполных семьях* у юношей число привлекательных качеств превышает число непривлекательных качеств лишь в субъективном будущем (p=0,05); у девушек – в субъективном прошлом (p=0,05) и в будущем (p<0,05).

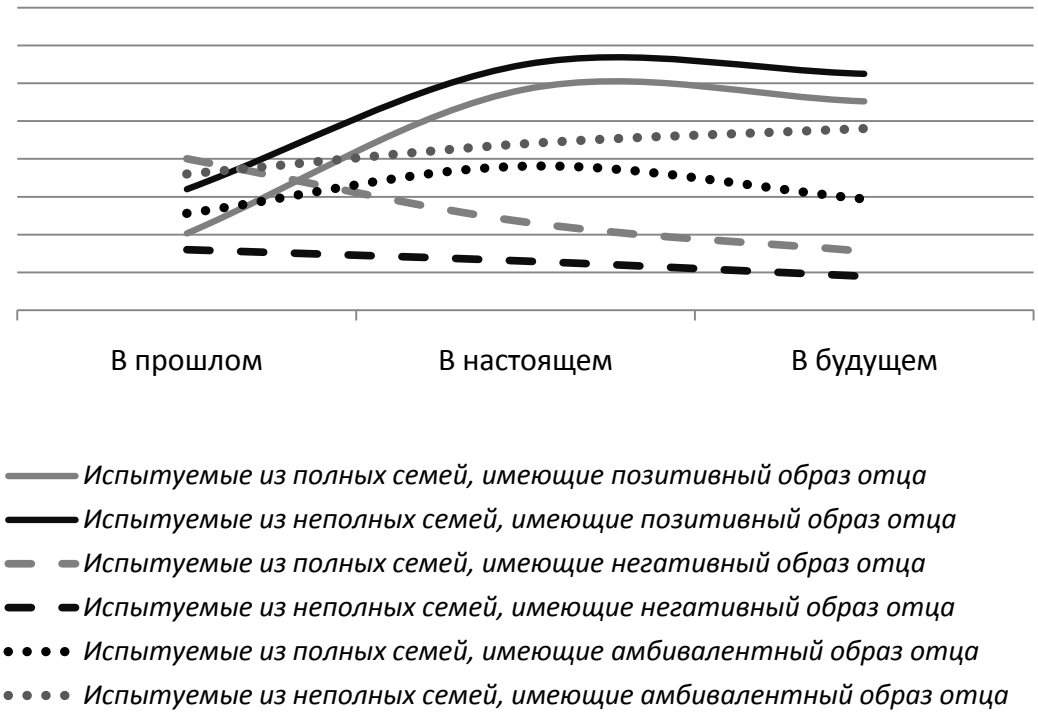


Рисунок 2 – Динамика идентификации с реальным отцом у юношей и девушек из полных и неполных семей в зависимости от типа отцовского образа

Если сопоставить данную подгруппу испытуемых с двумя предыдущими (рисунок 2), можно увидеть, что испытуемые с амбивалентным образом отца занимают промежуточное положение между юношами и девушками, имеющими крайне позитивный/позитивный образы реального отца, и юношами и девушками, имеющими крайне негативный/негативный образы реального отца по степени идентификации с отцами в субъективном настоящем и в будущем. То есть они в меньшей

степени идентифицируются с отцом по сравнению с первыми, и в большей степени идентифицируются с отцом по сравнению со вторыми.

Однако данные различия являются специфическими для испытуемых из разных типов семей. Юноши и девушки из *полных семей* с амбивалентным образом реального отца идентифицируются с ним в субъективном настоящем ($p=0,05$) и в будущем ($p<0,05$) в меньшей степени, чем юноши и девушки с позитивным/крайне позитивным образами отца, но в такой же степени, как те, кто имеет негативный/крайне негативный образы отца. У юношей и девушек из *неполных семей*, имеющих амбивалентный образ отца, идентификация с ним статистически не отличается от идентификации с отцом у сверстников, имеющих позитивный/крайне позитивный отцовские образы, но превышает идентификацию с отцом у сверстников, имеющих негативный/крайне негативный образы отца в субъективном прошлом, настоящем и в будущем ($p\leq0,005$). Поэтому мы полагаем, что юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ реального отца, образуют отдельную группу молодых людей, которых нельзя однозначно охарактеризовать как более или менее идентифицирующихся с отцами по сравнению со сверстниками, имеющими позитивный/крайне позитивный или негативный/крайне негативный образы реального отца.

Сравнение идентификации с образами реального и идеального отца у юношей и девушек из полных и неполных семей. Далее мы сравнили идентификацию юношей и девушек с реальным отцом и идентификацию с идеальным отцом в зависимости от степени и направленности аффективной нагрузки образа реального отца. В *полных семьях* существенные различия между идентификацией с образом реального отца и идентификацией с образом идеального отца отсутствуют как у испытуемых, имеющих негативный/крайне негативный отцовские образы, так и у испытуемых, имеющих амбивалентный и позитивный/крайне позитивный отцовские образы. В целом эти юноши и девушки в одинаковой степени идентифицируются с реальным отцом и идеальным отцом в субъективном прошлом, настоящем и в будущем.

В подгруппе испытуемых из *неполных семей* различия в идентификации с образами реального и идеального отца являются более выраженными именно у тех юношей и девушек, которые имеют негативный/крайне негативный отцовские образы (рисунок 3). Юноши, имеющие такой образ реального отца, идентифицируются с ним в субъективном прошлом, настоящем и в будущем меньше, чем с образом идеального отца ($p<0,05$). Юноши с амбивалентным образом реального отца на уровне тенденции идентифицируются с ним в меньшей степени, чем с образом идеального отца в субъективном настоящем ($p<0,1$) и

достоверно меньше в субъективном будущем (p<0,05). При этом юноши, имеющие позитивный/крайне позитивный образы реального отца, видят между собой и ним в субъективном настоящем даже большее сходство, чем между собой и образом идеального отца (p<0,05) и на уровне тенденции в субъективном будущем (p<0,1).

Девушки из *неполных семей*, имеющие негативный/крайне негативный образы реального отца, идентифицируются с ним в субъективном настоящем и будущем достоверно меньше, чем с образом идеального отца (p<0,01). Девушки с амбивалентным образом реального отца в субъективном прошлом идентифицируются с ним в большей степени, чем с образом идеального отца (p<0,05). И девушки с позитивным/крайне позитивным образами реального отца на уровне тенденции склонны видеть большее сходство между собой и ним, чем между собой и идеальным отцом в субъективном настоящем (p<0,1).

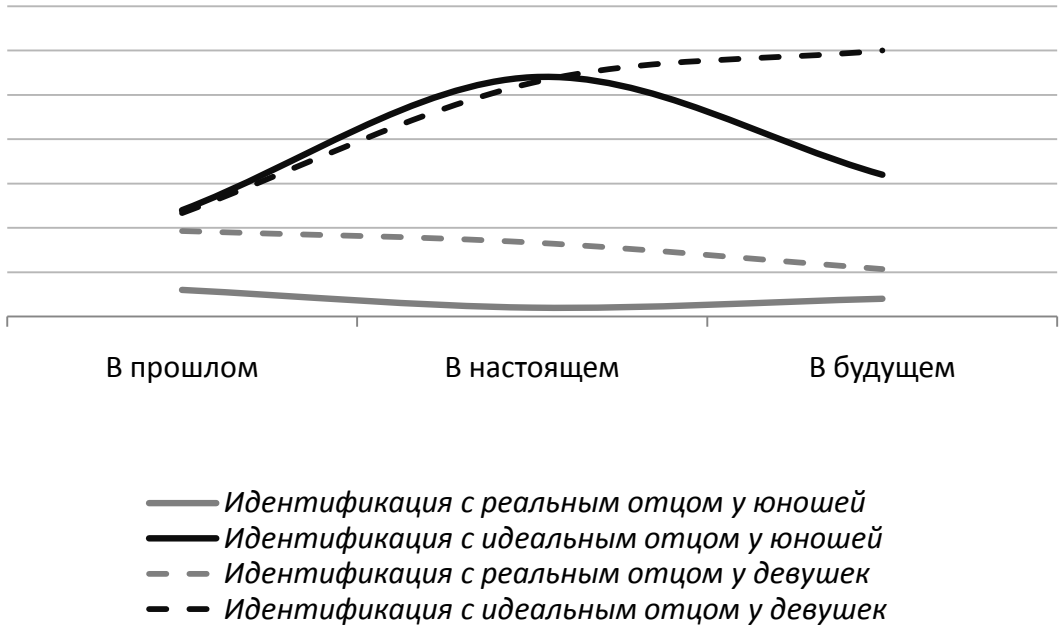


Рисунок 3 – Динамика идентификации с реальным и идеальным отцом у юношей и девушек из неполных семей, имеющих негативный и крайне негативный отцовский образ

Выводы. Описанное исследование позволяет сформулировать ряд выводов относительно изученных характеристик образа реального/идеального отца, выступающих в качестве объектов для идентификации в раннем юношеском возрасте.

1. Образ реального отца по направленности и степени аффективной нагрузки взаимосвязан с типом семьи (полная/неполная) только у девушек.

Девушки из неполных семей чаще имеют негативный/крайне негативный образы реального отца. Возможно, они переносят на него негативные установки, заимствованные у матерей, либо обесценивают образ отсутствующего в семье отца. Для юношей как из полных, так и из неполных семей, отец, вероятно, является более значимой фигурой, поэтому его образ чаще является позитивным/крайне позитивным. Источники и механизмы формирования определенного типа образа реального отца у девушек из неполных семей нуждаются в дополнительном исследовании.

2. Образ идеального отца по направленности и степени аффективной нагрузки не связан с типом семьи и с образом реального отца. Преобладающее большинство юношей и девушек из обоих типов семей имеют позитивный/крайне позитивный образы идеального отца. У юношей и девушек, имеющих негативный/крайне негативный образы реального отца, образ идеального отца все равно является позитивным или крайне позитивным. Скорее всего на формирование образа идеального отца наличие в семье реального отца не оказывают влияние, или, по крайней мере, не оказывают решающее влияния. Образ идеального отца может сформироваться в процессе и в результате межличностных отношений юношей и девушек с другими значимыми людьми, которые могут представлять как семейный, так и внесемейный круг общения.

3. Наибольшее расхождение по направленности и степени аффективной нагрузки между образами реального и идеального отца имеется у девушек из неполных семей. Они склонны приписывать своим отцам больше непривлекательных и меньше привлекательных качеств, чем людям, воплощающим их представления об идеальном отце. Остальные юноши и девушки не склонны более высоко оценивать идеальных отцов и чаще приписывать им привлекательные качества, чем реальным отцам, однако более критично относятся к оценке последних, чаще приписывая им непривлекательные качества. Наибольшее расхождение между образами реального и идеального отца у них наблюдается по числу непривлекательных качеств, составляющих содержание образа.

4. Вне связи с типом семьи позитивный/крайне позитивный образы реального отца в субъективном настоящем и в будущем являются объектами для идентификации у юношей и девушек, а негативный/крайне негативный образы отца – скорее всего, являются объектами для обособления. Юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ реального отца, демонстрируют парциальную идентификацию с ним, чаще описывая свое сходство по привлекательным качествам и различия по непривлекательным качествам. Возможно, амбивалентный образ реального отца в силу одинаковой представленности в нем как привлекательных, так

и непривлекательных для юношей и девушек качеств, препятствует полноценной идентификации.

5. Образ идеального отца выступает объектом для идентификации юношей и девушек из обоих типов семей. При этом юноши и девушки из полных семей в одинаковой степени идентифицируются с реальным и с идеальным отцами в субъективном прошлом, настоящем и в будущем. Юноши и девушки из неполных семей в зависимости от типа образа реального отца демонстрируют большую идентификацию с идеальными отцами, чем с реальными отцами. В случаях, когда образ реального отца у них является негативным/крайне негативным, образ идеального отца компенсирует его, выполняя роль основного объекта идентификации.

6. Мы можем предположить, что различия между образами реального и идеального отца у юношей и девушек из полных и неполных семей могут определять характер взаимосвязи обоих образов с образом человека, которого девушки выбирают на роль партнера, или которого рассматривают в качестве любимого человека. Поэтому продолжение исследований в данном направлении является нашей следующей задачей.

Список литературы

1. Белова, О.А. Взаимосвязь образа родителя противоположного пола и представлений об идеальном партнере в подростковом возрасте : гендерный аспект / О.А. Белова, О.В. Цесаренко // Вестник Иркутского ун-та : материалы ежегод. науч.-теор. конф. аспирантов и студентов. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 321–323.

2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

3. Ким, Э.Ф. Представления молодых людей о реальных и идеальных родителях / Э.Ф. Ким // Психологическая газета. Профессиональное интернет-издание [Электронный ресурс]. – Дата доступа : http://www.psy.su/interview/1964. – Режим доступа : 03.11.2012.

4. Мусаткина, В.А. Образ отца в восприятии русских и китайских девушек (на примере учащихся ВГУЭС) / В.А. Мусаткина // Ойкумена. Религиоведческие исследования. – 2010. – № 2. – С. 78–87.

5. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.

6. Павлов, И.В. Образ отца в сознании юношей и девушек из неполных и полных семей / И.В. Павлов // Вестник БрГУ. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2012. – № 1. – С. 186–198.

7. Павлов, И.В. Обретение индивидуальности через идентификацию и обособление с родителями в раннем юношеском возрасте / И.В. Павлов //

Психология индивидуальности : материалы IV Всеросс. науч. конф., Москва, 22–24 ноября 2012 г. / отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; Нац. Иссл. Ун-т «Высшая школа экономики»; Росс. Гуманит. Науч. Фонд. – М. : Логос, 2012. – С. 63.

8. Прилепских, О.А. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О.А. Прилепских. – Ставрополь, 2005. – 199 с.

9. Пудловская, Е.М. «Образ отца» как образ идеального мужчины у девушек / Е.М. Пудловская // Наука-2010 : сб. науч. ст. – Гродно, 2010. – Ч. 2. – С. 134–136.

10. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

11. Pavlov, I.V. The image of father as the object of identification and differentiation in early adolescence / I.V. Pavlov // Transition psychology: from Personal to Personality-Embedding, Biļetens XX Starptautiskā Vasaras Universitāte, 2012 gada 18–21 jūnijā. – Rīga : Starptautiskā Praktiskās Psiholoģijas Augstskola, 2012. – Socialo № 26. – 87–89.

А.И. Тарелкин
Могилев, ГУ ВПО «Белорусско-Российский университет»

МОРАЛЬНЫЙ УПРЕК КАК ПРИЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

Современный человек живет в условиях интенсивно осуществляемого на него манипулятивного воздействия как со стороны различных социальных институтов (манипулирование общественным сознанием), так и в повседневной жизни со стороны различных субъектов делового и неформального межличностного общения (межличностное манипулирование). Манипулятивное воздействие в межличностном общении оказывает разнообразные негативные эффекты, прежде всего, на жертву манипуляции (косвенно негативные психологические последствия манипуляции отражаются и на самом манипуляторе). Так, трудности общения, вызванные манипулятивным воздействием, преодолеваются со значительными психологическими затратами: если человек открыто нарушил правила этики межличностного общения, то на такой поведенческий акт можно также ответить открыто. Манипулятор же добровольно не признается в том, что он манипулирует собеседником:

сокрытие манипулятором истинных целей воздействия является одним из основных признаков манипуляции. Жертве манипуляции приходится принимать нестандартное решение, зачастую ориентируясь лишь по косвенным вербальным и невербальным признакам лживого поведения в ситуации внезапно осуществляемого на нее воздействия, требующей быстрого ответа в условиях дефицита времени. Личность включена в ситуацию затрудненного общения, вызванную манипулятивным воздействием, целостно.

Уже в дошкольном возрасте ребенок умеет лгать. Е.И. Лебедева установила, «что возможность понимать обман и самим совершать обманные действия развиваются у детей в четыре года» [11, с. 84], «к шести годам все дети понимают, что неверное высказывание говорящего является следствием его намерения обмануть слушателя» [11, с. 86]. О.В. Конькова выделяет в дошкольном возрасте дисциплинированное правдивое, недисциплинированное правдивое, лживое и обманное поведение, которое возникает не одновременно, а последовательно и закономерно, и связано с когнитивным развитием детей [9, с. 2]. По мере формирования своего интимного внутреннего пространства умение лгать и манипулировать становится лишь более совершенным. Современные российские психологи Б.В. Кайгородов, О.В. Козачек, О.П. Меркулова указывают на то, что «принятие подростком на себя роли объекта психологического манипулирования связано с отсутствием у него достаточно позитивной Я-концепции, снижением самооценки, с доминирующей ориентацией на общение со сверстниками, на референтную группу, а также с недостаточной сформированностью определенных коммуникативных умений» [7, с. 59]. Авторы также указывают на педагогическое и родительское манипулирование, манипулирование сверстников, общественное манипулирование как источник манипулятивной установки подростков [7, с. 59]. Именно с особенностями проживания подросткового возраста психологи связывают трансформацию манипулятивной установки в манипулятивную направленность личности [7, с. 58]. В более поздние возрастные этапы склонность к манипулированию другими в общении возрастает. По данным ряда психологических исследований в юности и ранней зрелости наблюдаются самые высокие показатели макиавеллизма личности.

Высшее образование является социальным институтом, в котором происходит дальнейший процесс социализации, становление личности студента. Манипуляции в вузе весьма распространенное явление [16]. Манипуляции студентов являются основной причиной переживания преподавателями вузов трудностей общения. Возникает проблема разработки эффективных методов и приемов психологической защиты от

манипулятивного воздействия студентов. Обучение в вузе, общение с преподавателями может стать для студента как дальнейшей «школой выживания с помощью манипулирования другими» либо же, наоборот, позволит выработать навыки подлинного нравственного Диалога.

Преодоление трудностей общения, вызванных манипулятивным воздействием невозможно без актуализации нравственного аспекта проблемы. Манипуляция есть попытка лишить манипулятором свободы выбора адресата воздействия. Но парадоксальным образом ситуация манипулятивного воздействия есть ситуация реализации персонального права свободы выбора. Свобода и выбор придают поступкам человека нравственную составляющую. «Существенно при этом, что именно свобода придает деятельности человека нравственное измерение, позволяя оценивать его, в отличие от поведения животных, этически. Ибо нравственная оценка поступка возможна и необходима только тогда, когда у действующего лица существует свобода выбора как цели, так и способов и средств ее реализации» [6, с. 94-95]. Только то решение можно назвать приемлемым, которое оправдано с моральной точки зрения и направлено на решение конкретных воспитательных задач. Применительно к ситуациям манипулятивного воздействия студентов в адрес преподавателей в рамках педагогического общения нужно вести речь о нравственном воспитании студентов и собственном нравственном самосовершенствовании. С ситуацией манипуляции связано также следующее противоречие (которое одновременно выступает и источником развития): защита от манипуляции требует удерживать установку, что тобой могут манипулировать, а это может вести к формированию недоверчивости и закрытости в общении, когда, наоборот, для установления прочных доверительных межличностных отношений требуется обратное. Манипуляция может стать источником морально-нравственного развития личности в силу необходимости осуществлять манипулятору и его жертве выбор относительно поведения друг друга. Насколько человек выбирает нравственные механизмы защиты от манипуляции, настолько он проявляет себя как личность нравственная.

Обычно, говоря о «психологической защите», имеют в виду неосознаваемые процессы сохранения позитивной Я-концепции и устранения из сознания травмирующих факторов (психоаналитическая трактовка понятия). Однако в последнее время психологи стали применять термин «психологическая защита» и к осознанно выбираемым стратегиям совладания с трудной ситуацией, вызванной манипулятивным воздействием. М.В. Капранова говорит о двух регулятивных подсистемах и двух пониманиях термина «пихологическая защита»: неосознаваемые механизмы психологической защиты и копинг-защита [8]. Г.С. Корытова

говорит о двух системах защитно-совладающего поведения: 1) психологическая защита; 2) копинг-поведение [10, с. 11–12]. Е.Л. Доценко определяет «психологическую защиту» как «употребление субъектом психологических средств устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны другого субъекта» [3, с. 170]. М.В. Капранова говорит о том, что «в широком смысле термин «психологическая защита» употребляется для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт, в результате которого могут сформироваться такие черты личности, как негативизм, появиться «ложные», замещающие деятельности, измениться система отношения» [8, с. 57]. Психологическая защита применительно к манипулятивному воздействию рассматривается в современной литературе именно как копинг (совладающее поведение), ибо, говоря о психологической защите в данном контексте, учитываются основные признаки копинга (осознанность, целенаправленность, возможность обучения и др.).

Нам представляется, что эффективным приемом психологической защиты от манипуляции студентов является моральный упрек, связанный с актуализацией переживания у студентов чувств вины и стыда, созданием ситуации морального выбора для самого манипулятора. Для минимизации студенческих манипуляций важен не только страх перед наказанием за проступок и его возможные последствия, но прежде всего социальное (моральное) осуждение. В структуре коммуникативной компетентности С.Л. Братченко выделяет личностный компонент как определяющий [1]. Главное – изменение мотивационно-смыловой сферы личности, направленности личности в общении. Именно изменение смысловых установок изменяет всю линию поведения человека [2, с. 85].

К. Муздыбаев определяет упрек как «неодобрение или прямое обвинение, высказанное кому-то» [13, с. 290], «когда кому-то ставят в упрек нарушение норм морали, то мы имеем дело с моральным упреком» [13, с. 290]. Автор подчеркивает, что моральный упрек высказывается другому лицу напрямую, заочный упрек выглядит как манипуляция или сплетня [13, с. 290]. Он указывает также на основные условия высказывания морального упрека: упрекающий должен состоять с упрекаемым в особых отношениях и упрекаемый действительно нарушил нормы морали [13, с. 291]

Можно говорить о двух уровнях регуляции поведения при преодолении трудностей общения, вызванных манипулятивным воздействием: 1) эмоционально-волевая регуляция психического состояния в ситуациях затрудненного общения; 2) морально-нравственная регуляция поведения в ситуациях затрудненного общения.

Основными моральными эмоциями являются эмоции вины и стыда. Е.П. Ильин определяет стыд как сильное смущение от сознания совершения предосудительного поступка или попадания в унизительную ситуацию, в результате чего человек чувствует себя опозоренным, обесчещенным, как боязнь потерять самоуважение и уважение других [5, с. 180, с. 183]. Стыд может иметь следующие причины: 1) осознание допущенной ошибки при встрече с незнакомым человеком; 2) критика, презрение, насмешка со стороны других или себя самого; 3) осознание того, что высказанное или совершенное неуместны, неправильны или неприличны в данной ситуации; 4) чрезмерная или неуместная похвала; 5) раскрытый обман; 6) грязные, аморальные мысли; 7) переживание за дорогого и любимого человека, попавшего в неловкую для него ситуацию или совершившего проступок; 8) несостоятельность человека в той или иной ситуации, невыполненные обещания и обязательства; 9) негативное представление о какой-то своей особенности [5, с. 181–182]. К. Муздыбаев указывает на следующие особенности переживания стыда: 1) желание укрыться, стремление исчезнуть; 2) большая интенсивность боли и дискомфорта; 3) ощущение себя недостойным, неадекватным, нехорошим; 4) переживание стыда делает человека и объектом и субъектом стыда [12, с. 30–31].

Д.А. Дружиненко определяет вину как «отрицательное эмоциональное переживание, возникающее у субъекта в ответ на нарушение норм или правил, или вследствие нанесения вреда или ущерба другому лицу; данное переживание мотивирует просоциальное поведение и свидетельствует об особой значимости для субъекта нарушенных норм и правил и их интериоризации» [4, с. 13]. Д.А. Дружиненко выделяет функции чувства вины как предиспозиции: 1) чувство вины выполняет мотивационную функцию и побуждает просоциальное поведение; 2) чувство вины удерживает человека от действий, способных нанести вред другому; 3) чувство вины помогает устанавливать равноправные отношения в группе; 4) чувство вины служит индикатором усвоения моральных норм и правил; 5) чувство вины может быть использовано как средство манипуляции субъектом со стороны другого лица [4, с. 14].

Следует отметить, что моральный упрек не должен выглядеть как манипуляция адресата манипулятивного воздействия в отношении манипулятора. В ответ на манипуляцию инициатора воздействия адресат может также ответить манипуляцией. В этом случае мы будем наблюдать взаимный обмен манипуляциями. Учитывая ответные воздействия на манипуляцию, говорят о «манипулятивном взаимодействии» [15, с. 13–17]. Л.И. Рюмшина называет взаимодействие, где используются манипуляции, «манипулятивной деятельностью». «Манипулятивное воздействие

вкрапливается в общение как «действие» – процесс, подчиненный представлению о достигаемом результате, и является единицей манипулятивной деятельности. Она представляет собой систему или совокупность отдельных манипулятивных воздействий» [15, с. 18]. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский также считают манипулятивное взаимодействие деятельностью [14]. Ответная манипуляция может не вызвать моральных переживаний у манипулятора и превратить общение в обмен манипуляциями («манипулятивную деятельность») по типу «перетягивания каната», спровоцировать межличностный конфликт. Манипуляция может создать конфликтную ситуацию, и в последующем нужен будет инцидент, чтобы конфликт, носящий латентный характер, перерос в открытое столкновение. Защита от манипуляции не должна обернуться защитой для манипулятора («защита от защиты»). Моральный упрек эффективен, когда адресат манипулятивного воздействия переживает и выражает свои подлинные эмоции, когда студент понимает, что он может лишиться позитивного отношения к себе со стороны педагога. Успешное использование морального упрека, вызывавшего глубокие моральные переживания у воспитанников, мы можем найти в практике воспитания А.С. Макаренко. Его подопечные знали, что их педагог относиться к ним с любовью, с надеждой на их лучшее будущее и ценили это отношение.

Таким образом, проблема преодоления трудностей общения, вызванных манипуляциями студентов невозможна без актуализации моральных переживаний, которые вызываются с помощью морального упрека. Практические задачи, которые стоят перед разработчиками программ обучения преподавателей эффективному преодолению трудностей общения, вызванных манипулятивным воздействием студентов, заключаются в осознании ситуации манипулятивного воздействия как ситуации морального выбора, в которой проявляется свобода адресата манипулятивного воздействия и его инициатора, а также их ответственность; овладении приемами актуализации моральных переживаний у инициатора манипулятивного воздействия.

Список литературы

1. Братченко, С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дис…канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Л. Братченко; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1987.– 16 с.

2. Вардомацкий, А.П. Моральная регуляция поведения личности / А.П. Вардомацкий. – Минск : Наука и техника, 1987. – 128 с.

3. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко.– СПб.: Речь, 2003. – 304 с.

4. Дружиненко, Д.А. Особенности переживания чувства вины подростками: автореф. … канд. психолог. наук: 19.00.07 / Д.А. Дружиненко; МГУ им. М.В. Ломоносова – М., 2007. – 31 с.

5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

6. Каган, М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

7. Кайгородов, Б.В. Связь манипулятивной установки, самоотношения и взаимоотношений 14–15-летних подростков / Б.В. Кайгородов, О.В. Козачек, О.П. Меркулова // Психология и школа. – 2007. – № 1. – С. 57–71.

8. Капранова М.В. Психологическая защищенность личности от манипулятивных воздействий как функция психологической культуры студентов: дис. … канд. психолог. наук: 19.00.01 / М.В. Капранова. – М., 2009. – 183 с.

9. Конькова, О. В. Генезис правдивого и неправдивого поведения в зависимости от когнитивного развития в дошкольном возрасте: автореф. …дис. канд. психолог. наук: 19.00.13 / О.В. Конькова ; БГПУ им. М.Танка. – Минск, 2011. – 25 с.

10. Корытова, Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности: автореф. … дис. д-ра психолог. наук: 19.00.07 / Г.С. Карытова; ГУО ВПО «Иркутский государственный педагогический университет». – Иркутск, 2007. – 49 с.

11. Лебедева, Е.И. Понимание намерений в ситуации обмана детьми с типичным развитием и аутизмом // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 83–89.

12. Муздыбаев, К. Переживание вины и стыда / К. Муздыбаев. – СПб. : СПбФ ИС РАН, 1995. – 39 с.

13. Муздыбаев К. Моральный упрек / К. Муздыбаев // Проблемы теоретической социологии.– СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. – Вып. 2. – С. 289–300.

14. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 409 с.

15. Рюмшина, Л.И. Психология манипулирования людьми (ценностно-смысловой аспект) / Л.И. Рюмшина. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 144 с.

16. Тарелкин, А.И. Манипуляции в педагогическом общении в высшей школе / А.И. Тарелкин // Психология обучения. – 2009. – № 5. – С. 56–70.

Luiza Ludwiczak
Uniwersytet Pedagogiki i Psychologii w Białymstoku

MIEJSCE WZORÓW OSOBOWYCH W SAMOŚWIADOMOŚCI STUDENTÓW

Wstęp. Każdy człowiek w swoim życiu dąży do poznania siebie. W związku z tym zadaje sobie wciąż nurtujące pytania: „Kim tak naprawdę jestem?", „Kim mógłbym / mogłabym być", „Kim powinienem / powinnam być" lub też „ Kim chciałbym / chciałabym być". Okazuje się, że odpowiedź na te pozornie proste pytania jest niezmiernie skomplikowana. Wynika to z faktu, iż duża część ludzi tkwi w nieświadomości. To znaczy, nie doszukuje się źródeł swych decyzji i wyborów. Żyje z dnia na dzień nie „oglądając się za siebie".

Warto więc choć na chwilę zatrzymać się w nieustannym „biegu" i spojrzeć na własną osobą jakoby z zewnątrz. Przenieść się w przeszłość, aby odkryć niejasne dotąd oczekiwania, pragnienia, potrzeby kształtujące się na przestrzeni lat. Przede wszystkim należy jednak przyjrzeć się ludziom, którzy w szczególny sposób nam zaimponowali, gdyż to właśnie oni przyczynili się do rozwoju i ukształtowania naszego Ja.

Intencją powstania tego tekstu jest próba pokazania znaczenia wzoru osobowego w życiu każdego człowieka. Przedmiotem analiz są wypowiedzi studentów zebrane za pomocą wywiadu oraz metody skali Dembo (badania prowadzone w latach 2011/2012), za sprawą których możliwe stało się scharakteryzowanie ich dziecięcego i aktualnego bohatera. Udzielone przez studentów odpowiedzi uwidoczniły fakt, iż wyrażenie „wzór osobowy" czy też „bohater" nie jest archaizmem, co więcej, zajmuje ważne miejsce w samoświadomości młodych ludzi, oddziałując tym samych na ich osobowość.

Osobowość. Osobowość już od wielu lat stanowi przedmiot zainteresowania niemalże każdego człowieka. Począwszy od wielkich naukowców, badaczy po „zwykłych" ludzi – nauczycieli, wychowawców czy też rodziców. W związku z tak dużym nią zainteresowaniem mamy do czynienia z różnorakimi jej definicjami oraz teoriami. Przykładowymi koncepcjami osobowości, poruszającymi w sposób szczególny jej problematykę są: psychoanaliza, teoria psychospołeczna, psychologia humanistyczna oraz teoria transgresyjna. Pokrótce postaram się przedstawić każdą z nich.

Za „ojca" teorii psychoanalitycznej uważa się Zygmunta Freuda. To właśnie on zaprezentował mechanizm trzech wewnętrznie zantagonizowanych ze sobą „sił", czyli: Id, Ego (jaźń) oraz Superego (nadjaźń). Freud w sposób precyzyjny opisał działanie każdej z nich:

- Id (nieświadomość) to popędy oraz naturalne potrzeby, które persona za wszelką cenę pragnie zaspokoić. Ukierunkowane są zatem na taką

aktywność człowieka, której efektem jest uzyskanie stanu maksymalnej przyjemności (zasada hedonizmu).

- Ego to świadomość siebie, świata oraz własnych działań (zasada realizmu).
- Superego to nasze sumienie, moralność. Powstaje ono w wyniku akceptacji norm postępowania oraz ich internalizacji.

W związku z tym, że cały powyższy trójwarstwowy system jest wewnętrznie zantagonizowany, człowiek narażony jest na ciągłe rozdarcia i konflikty między poszczególnymi jego mechanizmami (częściami składowymi). Jednakże warto zwrócić uwagę na istnienie „sił" powstrzymujących i kontrolujących, a więc chroniących człowieka przed nieświadomymi popędami. Mowa tu o Ego - reprezentancie naszej świadomości oraz Superego – „strażniku" moralności, kształtującym się w procesie identyfikacji z osobami znaczącymi [M. Malicka 1996, s. 33–34].

Teoria psychospołeczna Ericha Fromma w dużej mierze różni się od poglądów Freuda. Jego główna idea dotyczy tego, że człowiek czuje się samotny i nieszczęśliwy w otaczającej go rzeczywistości. Psycholog ten uważa, iż ciągły postęp urbanizacji, przemysłu, skłania człowieka do zadania sobie fundamentalnego pytania: „mieć" czy „być". Pierwsza kategoria odnosi się do dóbr materialnych, dlatego też jest łatwa do stracenia. Druga natomiast do akceptacji własnych działań. Według Fromma kategoria „być" jest bardzo ważna w życiu każdej jednostki. Uważa on bowiem, iż aprobata wewnętrzna umożliwia uzyskanie podmiotowości, autonomii, a przede wszystkim rozwój samoświadomości [Z. Zaborowski 1998, s. 240 – 241].

Kolejnym badaczem jest Carl Rogers, który w swej teorii humanistycznej pragnął udowodnić, iż podstawową tendencją organizmu jest dążenie do samorealizacji, samoaktualizacji, czyli realizacji swego potencjału. Według niego każda jednostka zauważa różnice między działaniami rozwojowymi a regresywnymi, w związku z czym ma tendencję, by posuwać się naprzód, a nie cofać. Zdaniem Rogersa wszelkie wynaturzenia ludzkie wynikają wyłącznie z uwarunkowań zewnętrznych [C. S. Hall, G. Lindzey, J. B. Campbell 2010, s. 454–455].

Wśród polskich teoretyków również można doszukać się interesującego podejścia do problematyki osobowości. Za przykład bez wątpienia może posłużyć teoria transgresji, której czołowym przedstawicielem jest Józef Kozielecki. Według tego naukowca człowiek jest układem transgresyjnym, którego twórczość i ekspansja przyczynia się do tego, iż może on przekraczać samego siebie, tym samym poszerzając swoją osobowość. Owy psycholog podkreśla, że każda jednostka pragnie potwierdzać swą wartość i ważność jako osoby, dlatego też dąży do wewnętrznej doskonałości. Istotą jest jednak to, by podejmowane przez człowieka działania transgresyjne oparte były na

wewnątrzsterowalności, samoświadomości oraz znajomości własnych ograniczeń [S. Głaz 2010, s. 36 -38].

Wspólnym mianownikiem przedstawionych powyżej teorii jest Obraz Ja – „jądro osobowości".

Obraz Ja i jego składniki. Analiza osobowości powinna zawierać nie tylko to, jak człowiek rozumie otaczającą go rzeczywistość, lecz również to, jak postrzega własną osobę. Powyższe elementy ujawnia i porusza mechanizm zwany „obrazem ja". W związku z tym, że istnieje wiele definicji danego pojęcia, postanowiłam oprzeć się na terminie H. Kulas, który moim zdaniem w najlepszy sposób oddaje znaczenie „obrazu Ja": *pojęcie o sobie samym to całokształt wiedzy, wyobrażeń i pojęć jednostki o sobie, tworzący względnie trwały system poglądów, a także – powstały na ich bazie – stosunek uczuciowy jednostki do samej siebie związany z samooceną* [H. Kulas 1986, s.17].

W skład obrazu Ja wchodzą:

- cechy fizyczne, czyli wiedza o budowie, stanie i funkcjonowaniu własnego organizmu (np. wygląd zewnętrzny, sprawność fizyczna),
- cechy psychiczne, czyli sfera intelektualna (np. zdolności, umiejętności, możliwości, sprawności uczenia się) i emocjonalno – motywacyjna (np. postawy, potrzeby, stabilność emocjonalna, bądź jej przeciwieństwo),
- cechy społeczne, czyli właściwości powstające w kontaktach interpersonalnych (określają one charakter stosunków międzyludzkich) [H. Kulas 1986, s. 23–26].

Obraz Ja powstaje na bazie 2 istotnych źródeł. Pierwszym z nich są własne doświadczenia jednostki, dzięki którym postrzega ona swoje możliwości i ograniczenia czy też określa miejsce, jakie przypada jej w grupie społecznej. Drugim źródłem są opinie innych ludzi na jej temat, przy czym szczególny wpływ na jednostkę wywierają osoby znaczące bądź też środowisko, w którym persona przez dłuższy czas przebywa. Należy jednak zauważyć, iż początkowo (w pierwszych latach życia) informacje z powyższych źródeł nie są uporządkowane i usystematyzowane (występują w formie niezwerbalizowanych przeświadczeń). Dopiero w kolejnych latach życia jednostka organizuje wiedzę na temat własnej osoby, co sprzyja kształtowaniu się świadomości siebie [J. Reykowski 1970, s. 55].

Na podstawie powyższych informacji można stwierdzić, że samoświadomość i tożsamość są ważnymi składnikami „obrazu Ja".

Samoświadomość umożliwia bowiem spojrzenie na własną osobę jakoby z zewnątrz, czyli z zachowaniem dystansu, co w dużym stopniu zmniejsza subiektywizm „obrazu ja". Dzięki niej można dokonać głębszej analizy i refleksji nad sobą, czyli realnie spojrzeć na swe aktualne możliwości, ocenić przyszłe plany oraz bez wahania, wątpliwości „wrócić' do przeszłości. Pozwala

skoncentrować się na swych myślach, uczuciach i zachowaniu. [J. Reykowski 1970, s. 55]. Można więc posłużyć się stwierdzeniem, iż dzięki samoświadomości jednostka nie tylko funkcjonuje w otaczającym ją świecie, lecz wie, że w nim działa i istnieje – jest świadoma swego bytu i tożsamości. Owa zdolność pozwala na zrównoważenie wpływów z zewnątrz oraz budowę pozytywnego, autonomicznego „obrazu ja"[M. Malicka 1996, s. 159].

Tożsamość jest natomiast wynikiem rozwoju samoświadomości. Umożliwia ono jednostce samopoznanie i samozrozumienie swoich uczuć, myśli, zachowań, postaw oraz motywów. Sprawia, że człowiek zdaje sobie sprawę ze swej odrębności, indywidualności, a więc również podmiotowości [M. Malicka 1996, s.159]. Choć istnieje wiele definicji tego pojęcia, można wyróżnić pewne kryteria na podstawie których było ono konstruowane. Można zatem wymienić takie elementy jak:

- poczucie odrębności od otoczenia – oznacza to, że jednostka zdaje sobie sprawę z tego, iż różni się od otaczających ją ludzi; odznacza się bowiem „specyficznymi" potrzebami, wartościami, poglądami oraz emocjami, które nie zawsze pokrywają się ze strukturą osobowościową innych jednostek,
- poczucie ciągłości własnego „ja", pomimo upływu czasu i zmian, jakie w człowieku zaszły – czyli utrzymanie względnie stałego „obrazu ja",
- poczucie wewnętrznej spójności – oznaczające zintegrowaną strukturę „obrazu ja" (zgodność między „ja realnym" a „ja idealnym", „ja przeszłym" a „ja teraźniejszym"),
- poczucie posiadania wewnętrznej treści – odnosi się do bogactwa wewnętrznego, a więc postaw, uczuć, motywów [A. Gałdowa 2000, s. 46–47].

Tożsamość odnosi się do bardzo ważnych kwestii w życiu człowieka. Mianowicie próbuje odpowiedzieć na pytania: „Kim jestem?" oraz „Kim powinnam/ powinienem być?". Rozwiązanie danych kwestii jest niezmiernie trudne, gdyż życie człowieka „zanurzone" jest w dwóch wymiarach: czasie (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość) oraz przestrzeni społeczno – kulturowej. Oba te wymiary istnieją i przenikają się wzajemnie mimo różnych ról pełnionych przez jednostkę, sytuacji życiowych oraz etapów (okresów) życia. To sprawia, że odnalezienie własnej tożsamości jest wielkim wyzwaniem, któremu sprostać mogą ludzie odważni i wytrwali.

Powyższe elementy sprawiają, że człowiek może skoncentrować uwagę na sobie oraz podejmowanych przez siebie działaniach. Może również wykreować pozytywny obraz własnej osoby, który będzie trwałym i nienaruszalnym systemem poglądów i ocen o sobie samym.

Ja idealne jako część Ja w przyszłości. Struktura „Ja" jest to: *system doświadczeń, przeżyć oraz ukształtowanych mechanizmów psychicznych wpływających na kodowanie i przetwarzanie informacji o własnej osobie i na zachowanie jednostki* [Z. Zaborowski 2002, s. 28].

Istnieje wiele modeli struktury „Ja”, jednakże w każdym z podziałów bez problemu można dostrzec dwa istotne elementy, na których skupiają się autorzy różnorodnych ujęć, czyli „ja realnym” i „ja idealnym”. Według badaczy . *„Ja realne” wyraża to wszystko, co jednostka przeżyła lub przeżywa i co stanowi sumę jej życiowych doświadczeń wraz z odniesionymi sukcesami i porażkami. Ja idealne” wyraża natomiast to wszystko, co składa się na taką osobowość, jaką jednostka chciałaby reprezentować lub jaka w jej przekonaniu być powinna w świetle jej wyobrażeń, ideałów, pragnień i norm moralnych* [L. Niebrzydowski 1976, s. 41].

Punktem zwrotnym w niniejszej pracy jest analiza „ja idealnego”. Jak wynika z powyższej definicji „Ja idealne” jest częścią „Ja przyszłego” i ”Ja wyobrażeniowego”. Konstruowanie ideału wiąże się bowiem z „wybiegnięciem” w przyszłość - wytworzeniem przez człowieka początkowo określonych zamierzeń i wyobrażeń, które z czasem przekształcają się w cele osobiste, a na etapie końcowym przybierają formę dalekosiężnych planów życiowych (co ściśle wiąże się z tworem zwanym „Ja idealne”). Przedsięwzięcia te mają racje bytu, dzięki doświadczeniom osobistym (preferencjom, upodobaniom) oraz wiedzy kulturowej (dostępnym ideologiom, wzorcom osobowym, rolom społecznym). „Rozkwit” zależny jest natomiast od świadomości pragnień jednostki [J. Strealau 2000, s. 567–568].

Warto jednak przybliżyć się do treści „Ja idealnego” – elementów łączących to „ogniwo”. „Ja idealne” składa się z trójwarstwowej, hierarchicznie uporządkowanej struktury. Odzwierciedla ona: wartości osobiste, normy i programy zachowań. Każdy z jej elementów wzajemnie się przenika i na siebie oddziałuje. Powyższa struktura jest bardzo ważna, bowiem znajomość własnych norm i wartości przyczynia się do zrozumienia i ocenienia aktualnej sytuacji, a następnie wybrania „odpowiedniego” kierunku działania. „Ja idealne” stanowi zatem źródło wewnętrznych standardów, dyrektyw i wskazówek, jak należy postępować. Tym samym wpływa na motywację. Im cel jest bardziej wartościowy dla jednostki, tym zwiększa ona natężenie działań ku jego osiągnięciu. Można więc stwierdzić iż „Ja idealne” spełnia funkcje regulacyjne, które są nader ważne dla rozwoju człowieka [B. Wojciszke 1986, s. 49–51].

Jak zostało już nadmienione, „ja idealne” wiąże się z określonymi postulatami dotyczącymi tego, jaka jednostka chciałaby być. Należy jednak podkreślić, iż „przyszłe ja” nie zawsze przybiera postać „wzorca” uznawanego i cenionego społecznie. Ów ideał jest to zbiór cech i stanów, które sam podmiot uważa jako pozytywne, nie zaś otaczające go społeczeństwo. Bywa zatem tak, iż niektórzy ludzie doszukują się swego ideału w postaciach łamiących normy społeczne, reprezentujących takie cechy jak żądza czy chciwość. Celem przewodnim takich jednostek może być osiągnięcie tytułu doskonałego włamywacza lub złodzieja. Wybór „dobrego” lub „złego” ideału wynika z

doświadczeń jednostki, relacji społecznych oraz uwarunkowań kulturowych [L. Niebrzydowski 1976, s. 41–42].

Mimo tego, że istnieją różnice w postrzeganiu wzoru, zawsze w centrum zainteresowania znajduje się osoba znacząca – bohater. Ów ideał staje się dla persony zespołem norm moralnych, których najmniejsze wykroczenie wywołuje niepożądane stany emocjonalne.

Napięcia w strukturze osobowości jednostki wynikają z trudności sprostania „ja idealnemu". Problem z wybranym przez siebie wzorem powstaje w 2 przypadkach:

- gdy całkowicie przerasta nasze możliwości, w związku z czym nie wierzymy w jego spełnienie
- gdy teoretycznie jest osiągalny, lecz nie podejmujemy żadnych działań i kroków, które do niego prowadzą

Obie rozbieżności między „Ja realnym" a „Ja idealnym" mogą prowadzić do poważnych komplikacji w osobowości człowieka takich jak: dyssatysfakcja, zawód, gniew, wstyd, poniżenie, frustracja, lecz również stany depresyjne (smutek, rozczarowanie, apatia). W zależności od stawianych przez człowieka wymagań względem własnej osoby można mówić o różnych objawach. Im bardziej odbiegają one od aktualnego obrazu ja, tym poważniejsze są ich skutki [H. Kulas 1986, s.19 – 20].

Wpływ bohatera na człowieka. Istnieje szeroki wybór bohatera, jak i definicji go określających. Każdy człowiek inaczej wyobraża sobie swego herosa, w innych miejscach go szuka oraz na swój oryginalny sposób go interpretuje. Jedni doszukują się swego bohatera w historii, literaturze, sztuce, inni w postaciach fantastycznych czy też wymyślonych. Mimo różnic interpretacyjnych wśród uczonych, można znaleźć element wspólny dla wszystkich tych definicji. Mianowicie, każdy z autorów zgodził się co do tego, iż jest to postać o szczególnych cechach charakteru, stanowiąca wzór do naśladowania. Należy jednak podkreślić, iż są to właściwości uważane za wyjątkowe przez samą jednostkę, nie muszą one być natomiast atrakcyjne dla otoczenia, w którym ona przebywa. W związku z powyższym można dokonać różnego podziału bohatera:

- dobry/zły – jedni szukają swego ideału w postaciach wyróżniający się miłością, uczciwością, dobrocią, inni natomiast w jednostkach silnych i bezlitosnych
- jednostkowy/zbiorowy – bohaterem może być jedna osoba lub też określona grupa społeczna, zawodowa czy pokoleniowa (rodzina, przyjaciele, ale też lekarze, prawnicy itp.),
- realna/nierealna (fantastyczna) – bohaterem może być osoba z naszego otoczenia, ale również postać z bajki, filmu czy też książki.

Wraz z wiekiem, wyżej wymienieni bohaterowie mogą ulegać zmianie. Każdy okres rozwojowy życia jednostki odznacza się specyficznymi cechami, potrzebami, w związku z czym „autorytet" czy też „wzór do naśladowania" również może się przeobrażać w zależności od tego, na jakim etapie w danym momencie znajduje się człowiek.

We wczesnym dzieciństwie osobą znacząca dla dziecka zwykle jest jeden z członków rodziny. Może być nim zarówno rodzic, jak również ciocia, babcia, wujek, dziadek czy też starszy brat/ siostra - w zależności od środowiska, w jakim wychowuje się dziecko. Jednakże osoba ta musi spełniać pewne „warunki". Mianowicie, zaspokajać aktualne potrzeby dziecka, spędzać z nim dużo czasu, kierować jego wychowaniem, a przede wszystkim wzbudzać w nim podziw [T. Mądrzycki 1977, s. 149].

W okresie szkolnym zwykle autorytetem jest nauczyciel. Wynika to z faktu, iż dziecko w tym okresie rozpoczyna naukę szkolną, w związku z czym musi przeobrazić swój dotychczasowy świat przeżyć i przyzwyczajeń w świat norm moralnych i społecznych. Nauczyciel w pewien sposób dostarcza takich norm, poprzez co często staje się dla ucznia wzorem postępowania. Nie oznacza to jednak, że każdy nauczyciel może stać się wzorem do naśladowania. Musi on przede wszystkim posiadać określone właściwości, cechy, które uczeń uzna za imponujące i godne podziwu. [B. Harwas – Napierała, J. Trempała 2002, s. 116 – 117].

W okresie adolescencji zwiększa się znaczenie grupy rówieśniczej. Dorastający coraz więcej czasu poświęca swym kolegom i koleżankom, natomiast coraz mniej rodzicom. Tworzy się podział na „my" (młodzież) oraz „oni" (dorośli). Wynika to z faktu, iż rodzice nie potrafią się pogodzić z dążeniem do autonomii swego dziecka. Mają trudności z przejściem z dotychczasowej więzi dziecięcej na więź partnerską. Nie wiedzą, na jakim etapie usytuować swoją pociechę. Z jednej strony zdają sobie sprawę, że nie jest już dzieckiem, z drugiej strony nie mogą jej jeszcze nazwać osobą dorosłą. Z tego powodu są bardziej skłonni ograniczać autonomię swego dziecka, niż przychylać się do jego „ młodzieńczych ekscesów". Grupa rówieśnicza daje natomiast dorastającemu swobodę, wolność, jak również poczucie wspólnoty - czyli to, czego zabrakło w rodzinie. Młody człowiek pragnie więc upodobnić się do swoich „wzorców" poprzez ubiór, uczesanie, specyficzny sposób mówienia (tzw. żargon) oraz zachowanie – próbuje stać się członkiem kultury młodzieżowej. [B. Harwas – Napierała, J. Trempała 2002, s. 176–177].

We wczesnej dorosłości zachodzą zmiany w strukturze „Ja". Młody człowiek zaczyna realistycznie patrzeć na otaczającą go rzeczywistość. Nowe doświadczenia oraz role społeczne, obejmujące zarówno założenie rodziny jak i pracę zawodową sprawiają, że nie może on już trwać w świecie ułudy. Musi zatem stać się jednostką indywidualną, autonomiczną, odpowiedzialną za swoje

działania i czyny oraz posiadającą własne przekonania i system wartości. Wiąże się to z koniecznością zintegrowania struktur osobowości, do których należą: sfery „Ja idealnego” i „Ja realnego” oraz dwa punkty odniesienia: przeszłość i teraźniejszość.

Badania własne. Przedmiotem badań mojej pracy był związek wzoru osobowego z dzieciństwa z aktualnymi cechami osobowościowymi studenta. Określając przedmiot swoich badań kierowałam się własnymi wątpliwościami w zakresie danego zagadnienia. Chciałam dowiedzieć się, czy dzieciństwo, a dokładniej osoby znaczące pojawiające się w tym okresie oddziałują na nasze wartości i zachowanie do chwili obecnej. Uważam, że nasza przeszłość, emocje i uczucia z nią zawiązane stanowią bardzo istotny element aktualnych wyborów i dążeń, dlatego też nie można ich pomijać i lekceważyć. W związku z powyższym, głównym celem moich badań stało się scharakteryzowanie dziecięcego wzoru osobowego, prześledzenie jego zmian w ciągu życia studenta jak również wyjaśnienie jego znaczenia dla kształtowania się osobowości młodego człowieka.

Swoim badaniami objęłam 10 osób (zarówno kobiety jak i mężczyzn) w wieku 23–25 lat. Byli to studenci białostockich uczelni znajdujący się na różnych kierunkach. Przed przeprowadzeniem badań właściwych zostały skonstruowane i zrealizowane badania pilotażowe, dzięki którym poznałam stosunek studentów do pojęcia bohater oraz wysnułam jego „roboczą” definicję. Następnie przeprowadziłam badania główne, w których zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę skali Dembo.

Metoda sondażu diagnostycznego, a dokładniej technika wywiadu, która pełniła w mych badaniach istotną rolę, pomogła mi zgromadzić wiele cennych informacji. Dzięki niej mogłam scharakteryzować bohatera oraz poznać wydarzenia z nim związane. Ponadto bezpośredni kontakt z respondentem pozwolił na dotarcie do jego przeżyć, pragnień, motywów oraz dążeń. To sprawiło, że wypowiedzi studentów zyskały na wiarygodności. Metoda skali Dembo natomiast uzupełniła charakterystykę bohatera o niezbędne dla niego cechy, gdyż student miał za zadanie podać szczególne właściwości swego wzoru oraz je zdefiniować. Oznaczenie przez badanego punktu na skali oraz dodatkowe pytania pokazały:

- jego samoocenę odnośnie wybranych przez siebie cech,
- stopień realizacji wymienionych właściwości
- jego chęć zbliżenia się do wymienionych przez siebie cech oraz rodzaje podjętych przez siebie działań.
- jego rzeczywistą realizację wybranych przez siebie właściwości (dzięki podaniu przez niego konkretnych sytuacji z życia, w których je realizował).

Powyższe metody pozwoliły mi na przeprowadzenie rzetelnych i pogłębionych badań.

Wnioski. Na podstawie przeprowadzonych badań mogę stwierdzić, że wszystkie założone przeze mnie cele zostały zrealizowane. Mimo różnicy płci, kierunków studiów oraz wieku każdy badany posiadał swój dziecięcy wzór osobowy. U większości studentów wzorem tym był jeden z bliskich członków rodziny: rodzic, rodzeństwo lub dziadek (przyczyną takiego stanu rzeczy była silna więź emocjonalna panująca między respondentem a jego bohaterem). Badani z łatwością scharakteryzowali swój dziecięcy wzór osobowy oraz wyróżnili jego cechy. Większość badanych nie miała również problemu ze zidentyfikowaniem oraz opisem swego aktualnego bohatera. Pozwoliło to na uchwycenie procesu rozwoju wzoru osobowego w trakcie ich życia.

Udało mi się wyodrębnić 3 typy rozwoju bohatera:

Typ A „Niepokonany" („Ponadczasowy") – wzór osobowy z okresu dzieciństwa jest nadal aktualny w wieku dorosłym. Osoba go wybierająca nie poszukuje w trakcie swego życia innych, godniejszych wzorów do naśladowania, gdyż jej zdaniem wybrany przez nią bohater posiada cechy o najwyższej wartości

Badani, którzy zostali podporządkowani do *Typu A* kierowali się w życiu wskazanym przez siebie wzorem. Świadczy o tym między innymi fakt, iż wybrany przez nich wzór nie zmienił się począwszy od dzieciństwa, aż do wczesnej dorosłości. Cechy swego bohatera uważali oni za bardzo cenne i potrzebne w codziennym życiu. Mimo tego, iż na podanej przez badacza skali (na której trzeba było odznaczyć stopień realizacji wymienionych cech) ocenili siebie dosyć nisko (½ lub niewiele ponad ½ skali) można stwierdzić, że wybrany przez nich bohater oddziałuje na ich realne zachowanie. Badani bez problemu podali przykłady sytuacji, w których realizowali wymienione przez siebie cechy. Były one ponadto zgodne z tym, jak rozumieją oni znaczenie wymienionych przez siebie właściwości. Ich niska samoocena wynikała z tego, że wciąż nie uważali siebie za tak doskonałych w swym codziennym postępowaniu jak ich bohater. Zdawali sobie sprawę z tego, że nie zawsze i nie w pełni udaje im się zachować w taki sposób, w jaki naprawdę by chcieli.

Ważne jest to, że badani podporządkowani do *Typu A* pomimo popełnianych błędów nie poddawali się, lecz pragnęli wciąż pracować nad własną osobą. Oddziaływanie wybranego przez nich wzoru było na tyle silne, iż nie zauważali oni w swym otoczeniu innych osób godnych naśladowania.

Typ B „Niepewny" – wzór osobowy z okresu dzieciństwa jest porównywany i zmieniany, w wyniku czego obecny wzór przybiera zupełnie inną postać. Jednostka, mimo że ceni swego dziecięcego bohatera w trakcie życia, wraz z przechodzeniem na kolejne etapy rozwoju poszukuje innych osób

godnych naśladowania. W wyniku wciąż zmieniających się wzorów, w końcu wybiera jednego, aktualnego bohatera, lecz innego niż w dzieciństwie.

W związku z różnym podejściem badanych do cech swego bohatera można wyróżnić dwa podtypy:

- B1 – ten podtyp dotyczy badanych, u których większość cech dziecięcego bohatera zostało niezmienionych, w związku z czym badani przenieśli je na swego aktualnego bohatera.
- B2 – ten podtyp dotyczy badanych ,u których cechy dziecięcego bohatera zostały całkowicie zmienione, w związku z czym ich aktualny bohater posiada zupełnie inne właściwości.

Badani, którzy zostali podporządkowani do *Typu B* w odróżnieniu do *Typu A i C* prócz wzorów z rodziny, wskazywali również na bohaterów medialnych. Samoocena dotycząca poszczególnych cech bohatera dziecięcego wśród badanych była zróżnicowana (wahała się w granicach - poniżej ½ do ¾ skali). Uważali oni, że nie wszystkie cechy udaje im się realizować w taki sposób, jak by chcieli. Wynikało to z ich własnych niedyspozycji i błędów, jak również z uwarunkowań zewnętrznych, na które ich zdaniem nie mieli wpływu. Mimo tego prawie wszyscy badani podali przykładowe sytuacje do wymienionych przez siebie cech (tylko 2 badanych nie podało przykładu sytuacji do 1 z wyróżnionych cech). Świadczy to o tym, że wybrany przez badanych dziecięcy bohater oddziałuje na ich zachowanie.

Co ciekawe, badani nie do wszystkich cech chcieli się zbliżyć jeszcze bardziej. Wynikało to z tego, że niektóre z wymienionych przez siebie właściwości już w dużym stopniu realizowali lub też nie chcieli znaleźć się na krańcu którejś z nich, gdyż uważali, że skrajności są również niebezpieczne dla osobowości.

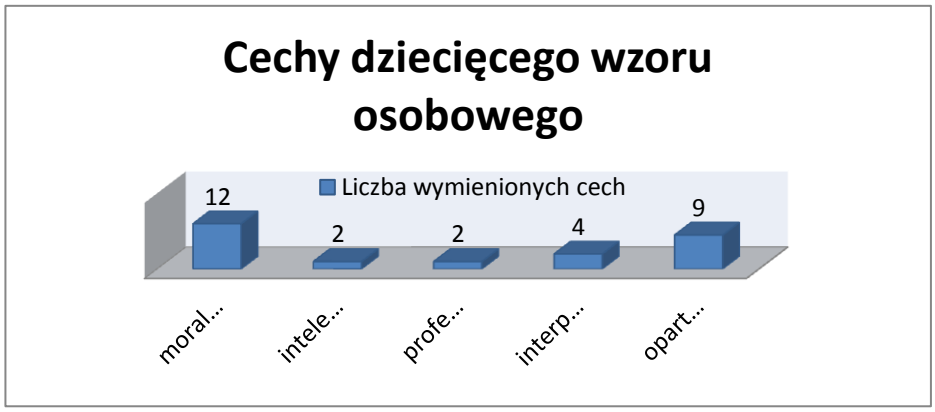
Typ C „Nietrwały” – wzór osobowy z okresu dzieciństwa, jest porównywany i zmieniany, lecz ostatecznie w wieku dorosłym nie zostaje wybrany. Jednostka, mimo że początkowo (w dzieciństwie) naśladuje swego bohatera, w trakcie życia, wraz z przechodzeniem na kolejne etapy rozwoju zaczyna poszukiwać innych wzorców osobowych.

Badani, którzy zostali podporządkowani do *Typu C* kierowali się wymienionym przez siebie wzorem. Ich samoocena dotycząca poszczególnych cech była zróżnicowana (wahała się w granicach poniżej ½ do ¾ skali). Uważali oni, że nie wszystkie cechy udaje im się realizować w taki sposób, jak by chcieli. Ten stan rzeczy wynikał z ich własnych niedyspozycji i błędów, jak również z niesprzyjających uwarunkowań zewnętrznych. Większość badanych podała jednak przykłady sytuacji, w których realizowała wymienione przez siebie cechy (tylko 1 badany nie podał przykładu sytuacji do 1 z wyróżnionych przez siebie cech). Świadczy to o tym, że dziecięcy wzór osobowy oddziałuje na ich zachowanie.

Należy zwrócić uwagę na to, iż bohater badanych w ciągu lat się zmieniał i nie wyznaczyli oni obecnego wzoru osobowego. Brak bohatera wynikał z tego, iż w okresie dorastania zaczęli oni dostrzegać wady swego wzoru lub też pragnęli szukać własnej drogi. Nie oznacza to jednak, że cechy doceniane i wybrane przez nich w dzieciństwie przestały mieć znaczenie. Wręcz przeciwnie – są nadal aktualne. Zostały one tylko ubogacone o nowe właściwości, które nie reprezentuje żadna osoba z ich otoczenia. Nieumiejętność odnalezienia wzoru, który połączyłby w sobie cechy dziecięce oraz aktualne powoduje jego brak.

Na podstawie zebranego materiału empirycznego stwierdziłam, iż mimo upływu lat dziecięcy wzór osobowy nie traci na znaczeniu. Choć u części osób w ciągu życia zmieniał się, w wyniku czego w dorosłym życiu przybrał nową postać lub też nie został w ogóle wybrany, jego oddziaływanie nie uległo zatarciu. Cechy reprezentowane przez dziecięcy wzór jednostki są nadal dla niej aktualne i ważne mimo tego, że w dużej mierze przekształciły się jej potrzeby, pragnienia i oczekiwania względem otaczającego ją świata.

Należy również zauważyć, iż wybrany przez studentów dziecięcy bohater odznaczał się głównie cechami moralnymi, takimi jak miłość, opiekuńczość, poświęcenie czy też dobroć. Dopiero na kolejnych miejscach znalazły się cechy oparte na zaradności życiowej (min. odwaga, zaradność, męstwo) interpersonalne (min. komunikatywność, empatia), intelektualne (inteligencja) oraz profesjonalne (min. pracowitość, skromność). Studenci dążyli do realizacji wymienionych przez siebie cech, dlatego też stwierdzam, że oddziaływanie wzoru można ocenić jako pozytywne.



Wykres 1 – Źródło: Badania własne

Podsumowując, znaczenie bohatera jest ogromne, ponieważ jednostka nie tylko werbalnie wyznaje cechy swego dziecięcego wzoru, lecz również realizuje je poprzez zachowanie. Wprowadzając często nieświadomie wartości swego bohatera w życie, uwidacznia, jak dużą siłę posiada wybrany przez nią wzór.

Interpretacja. Na podstawie przeprowadzonych badań mogę stwierdzić, iż każda z poruszonych przeze mnie teorii osobowości wniosła dużo istotnych informacji dla mej pracy.

Przykładowo, Zygmunt Freud zwrócił uwagę na to, iż Superego zwane inaczej Ja idealnym kształtuje się w procesie identyfikacji z osobami znaczącymi. Jak również na to, że Ja idealne opiera się na wewnętrznych standardach i wzorcach moralnych, które człowiek przejmuje od jednostek jego zdaniem doskonałych.

Badania pokazały, że wybrany przez młodego człowieka bohater, jest w jego opinii postacią idealną. Dlatego też pragnie on zbliżyć się w jak największym stopniu do posiadanych przez niego cech. Chęć doskonalenia swych właściwości powoduje, iż badany podejmuje różnego typu działania, które mają sprzyjać osiągnięciu wyznaczonego przez niego celu.

Cennych informacji dostarczył również Rogers i Kozielecki. Owi psychologowie stwierdzili, że każdy człowiek dąży do samorozwoju oraz samoaktualizacji swego potencjału (odróżnia on bowiem działania rozwojowe od regresywnych). Pragnienie jednostki do potwierdzania swej ważność i wartość jako osoby sprawia, że podejmuję ona działania, które mogą jej pomóc w uzyskaniu wewnętrznej doskonałości.

Należy zwrócić uwagę na to, że choć wszystkie powyższe koncepcje podkreślają duże znaczenie Ja idealnego (wzorów osobowych) w formowaniu się osobowości, każda z nich zaznacza inną jego rolę. W psychoanalizie Ja idealne powstrzymuje nieświadome popędy, natomiast w psychologii społecznej Rogersa i teorii transgresyjnej Kozieleckiego, człowiek może się dzięki niemu rozwijać i działać niezależnie od okoliczności.

Mimo różnic poglądowych powyższych autorów, bez wahania można stwierdzić, iż wzory osobowe zwane inaczej Ja idealnym stanowią część osobowości regulującej zachowanie człowieka.

Zakończenie. Bohater to bardzo ważna osoba w życiu każdego człowieka. Postać, która silnie oddziałuje na osobowość, pozostawiając w niej tym samym trwały ślad. Wybór takowego bohatera jest nader istotny, gdyż to on w pewnym sensie decyduje o tym, jak potoczą się przyszłe losy każdego z nas. Przeprowadzone przeze mnie badania utwierdziły mnie w tym, jak duże znaczenie ma dzieciństwo oraz osoby w nim napotkane. Myślę, że każdy z nas powinien zdać sobie sprawę z tego, że swoimi słowami i czynami oddziałuje na innych ludzi. Nikt z pewnością nie wie, kiedy i dla kogo może stać się wzorem.

Bibliografia

1. Hall, C.S. Teorie osobowości / C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

2. Psychologia rozwoju człowieka / Harwas–Napierała B. i Trempała J. (red.). – Warszawa, 2002.

3. Tożsamość człowieka / Gałdowa A. (red.). – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.

4. Głaz, S. Rola kościoła w integralnym rozwoju młodzieży / S. Głaz. – Kraków : Wydawnictwo WAM, 2010.

5. Kulas, H. Samoocena młodzieży / H. Kulas. – Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1986.

6. Malicka, M. Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu / M. Malicka. – Warszawa : Żak, 1996.

7. Mądrzycki, T. Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw / T. Mądrzycki. – Warszawa : Wydawnictwo szkolne i Pedagogiczne, 1977.

8. Niebrzydowski, L. O poznawaniu i ocenie samego siebie / L. Niebrzydowski. – Warszawa : Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1976.

9. Reykowski, J. Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie (W:) Kwartalnik pedagogiczny, nr 3,1970,

10. Strelau, J. Psychologia podręcznik akademicki / J. Strelau. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000. – T. 2.

11. Zaborowski, Z. Świadomość i samoświadomość człowieka / Z. Zaborowski. – Warszawa : Eneteia, 1998.

12. Zaborowski, Z. Człowiek jego świat i życie: próba integracji / Z. Zaborowski. – Warszawa : Żak, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3
Бай Е.А. Роль самосознания в развитии познавательной активности у младших дошкольников 6
Богдан Е.Г. Развитие смысложизненных ориентаций во взаимосвязи с самосознанием на протяжении юношеского возраста 16
Валитова И.Е. Проблема развития самосознания у детей с аутизмом 27
Коверец Е.С. Понимание успевающими и неуспевающими школьниками социального и субъективного смысла учения 43
Левкович С.Г. Психологические особенности личностных перспектив в старшем школьном возрасте 50
Мариева И.Г. Особенности развития рефлексивных умений педагогов-психологов 61
Марченко Е.Е. Взаимосвязь исполнительности и личностных особенностей детей в период перехода из начальной школы в пятый класс 69
Павлов И.В. Образ реального и образ идеального отца как объекты идентификации в раннем юношеском возрасте 79
Тарелкин А.И. Моральный упрек как прием психологической защиты преподавателей от манипулятивного воздействия студентов 91
Ludwiczak L. Miejsce wzorów osobowych w samoświadomości studentów 98