



жении целей активности, тщательное продумывание способов своих действий для достижения намеченных целей, детализация и развернутость разрабатываемых программ, оценка и коррекция достигнутых результатов, учитываются значимость внешних и внутренних условий активности. Кроме того, отмечается устойчивость субъективных критериев оценки успешности достижения результатов, о чем свидетельствует наличие отрицательной взаимосвязи между компонентами «контроль, оценка результатов» и «гибкость».

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что система саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия имеет определенные структурные особенности. По количеству межфункциональных связей компонентов саморегуляции можно отметить тенденцию их уменьшения от «неблагополучных» к «благополучным» испытуемым. В отличие от «неблагополучных» структура саморегуляции «благополучных» более согласованна и совершенна.

В целом выявленные различия свидетельствуют о сложном, неоднозначном «со-

трудничестве» субъективного благополучия со структурными компонентами системы регуляторного процесса, требующего детального изучения.

Примечания

¹ Куликов Л.В. Психология настроения. СПб., 1997; Шамянинов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2004.

² Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // *Вопр. психол.* 1995. № 1. С.5–12.

³ Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // *Вопр. психол.* 2004. № 2. С.128–135.

⁴ Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998.

⁵ Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека...

⁶ Моросанова В.И. Указ. соч.

⁷ Бочарова Е.Е. Соотношение эмоциональных и когнитивных компонентов субъективного благополучия в разных условиях социализации // *Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. ст.* Саратов, 2004. Вып.1. С.122–131.

⁸ Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека...

⁹ Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009.

УДК 371.015

ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

Л.В. Маликов

Оренбургская государственная медицинская академия
E-mail: lvmalikov@rambler.ru

В статье предпринята попытка рассмотрения социоэмоционального развития подростков, воспитывающихся вне семьи, под углом зрения социоэмоциональной культуры личности на основе культурно-исторической теории. Представлена методологическая основа анализа факторов и условий развития социоэмоциональной культуры подростков-сирот в образовательной среде; определены направление и логика экспериментального исследования; охарактеризованы факторы, влияющие на успешность развития социоэмоциональной культуры межличностных отношений.

Ключевые слова: социоэмоциональное развитие, культура личности, социоэмоциональные эффекты, эмоциональность, межличностное взаимодействие, самоотношение, социоэмоциональная культура межличностных отношений.

Theoretical-Experimental Bases of Socio-Emotional Cultures Formation of Orphan Adolescent Personal Culture

L.V. Malikov

An attempt to consider socio-emotional development of adolescents, brought up out of family, from the point of view of socio-emotional



culture on basis of cultural-historical theory was undertaken. The methodological basis of factor analysis and development conditions of socio-emotional cultures of orphan adolescent in educational environment is presented here. The direction and logic of experimental investigation was define. The factors, influencing on success of socio-emotional culture development of interpersonal relations were characterized.

Key words: socio-emotional development, personal culture, socio-emotional effects, emotionality, interpersonal interaction, self-esteem, socio-emotional cultures of interpersonal relations.

Выявление факторов, влияющих на формирование социоэмоциональной культуры межличностных отношений подростков-сирот, является одним из центральных аспектов в выявлении механизмов становления их личности и постинтернатной адаптации в социуме.



Термин «социоэмоциональное развитие» используется в исследовании развития и указывает на связь между эмоциями и близкими отношениями с окружающими; это – процесс и результат развития способности вступать в разного рода контакты, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях, социальной чувствительности и моральных установок, координации своих мыслей, чувств и действий с мыслями, чувствами и действиями других; развитие социальных связей и социальных навыков¹.

Социоэмоциональное развитие личности – сложный культурный процесс, развивающийся в определенном культурно-историческом пространстве. Современные философские, социологические и психологические концепции раскрывают многоаспектную природу культуры общества как социального феномена и культуры личности как психолого-педагогического явления, образования как педагогического процесса трансляции культуры и развития культуры личности.

Гуманитарно-культурологический подход как методологическая база психологических исследований позволяет нам рассматривать образование как культуротворческий процесс самоопределения личности в культуре². Иначе говоря, социоэмоциональное развитие личности возможно как вхождение в культуру через качественное преобразование субъектом внутриличностных особенностей, осуществляемое в специально организованной, культуросообразной социальной деятельности. Внутренняя детерминация социоэмоционального развития личности связана с субъективной позицией человека в культуре и самоопределением личности в ней. Ведущие механизмы такого развития личности лежат в области процессов самоизменения.

По мнению П.М. Якобсона, культурно обусловленные социальные навыки и правила проявления эмоций способствуют формированию социоэмоциональной культуры личности как такого уровня развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость на широкий круг явлений в общественной жизни, развитую способность

понимать, уважать и ценить чувства других, ответственность за свои эмоциональные проявления перед собой и окружающими³. Понятие «социоэмоциональная культура личности», на наш взгляд, должно быть дополнено уточнением содержания его проявлений в возрастном и межличностном аспектах с учетом конкретной социальной ситуации развития подростков-сирот, а также выявлением факторов и условий, обеспечивающих формирование и развитие всех компонентов социоэмоциональной культуры старших подростков, воспитывающихся вне семьи.

Существование присущих культуре правил проявления чувств позволило нам определить это свойство как сложное, динамическое качество, характеризующее готовность личности к решению социоэмоциональных проблем и синкретически соединяющее в себе ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный и деятельностно-практический компоненты.

Характеризуя проблемы социоэмоционального развития старших подростков в школах-интернатах, воспитатели указывают, что чаще всего большинство из них не владеют умением жить в современном мире, ориентироваться в жизненных ситуациях, для них характерна слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, несамостоятельность в решении межличностных проблем. Сниженный уровень вербального общения способствует появлению таких социоэмоциональных эффектов, как социальное отдаление, социальное отвержение, негативное самовосприятие, боязнь социальной оценки, эмоциональная нестабильность. В связи с этим чрезвычайно актуальной является проблема взаимосвязи социальной и эмоциональной депривации детей-сирот с последующим социоэмоциональным развитием. Известны многочисленные данные о том, что именно в эмоциональной сфере выявляется полноценность или неполноценность социальной ситуации развития ребенка⁴. Социально обусловленный уровень развития отражает личностно значимые составляющие социоэмоциональной культуры личности детей-сирот.



В определении методологических основ исследования развития социоэмоциональной культуры подростков, воспитывающихся вне семьи, мы разделяем точку зрения отечественных психологов, согласно которой категория «развитие» включает в себя три достаточно самостоятельных процесса: становление как рост и переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного: формирование как оформление (обретение формы) и совершенствование (улучшение); преобразование как саморазвитие, преодоление сложившегося поведения в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов. Изучение социоэмоционального развития подростков осуществляется нами в контексте общего развития их личности как производное взаимодействия интраиндивидуальных, интериндивидуальных и макросистемных факторов⁵. При этом мы исходим из того, что личность формируется в процессе непрерывного взаимодействия с окружающим миром и с собой, а нарушение в одной из этих областей может деформировать весь ход социоэмоционального развития.

Развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем преобладает в ее индивидуальном опыте: их воздействия формируют тот или иной склад человека. Этот склад с определенного момента начинает оказывать влияние на выбор внешних связей и отношений. Культурно-исторический подход к развитию личности является в нашем исследовании методологической основой изучения развивающегося человека в пространстве культуры, в многообразии его человеческой сущности⁶. Методологическую основу анализа факторов и условий развития социоэмоциональной культуры детей-сирот составляет общепринятая в психолого-педагогической науке концепция социальной обусловленности развития личности⁷.

Согласно идее Л.С. Выготского, нет ничего в психике, что не было бы результатом интериоризации внешних влияний. С.Л. Рубинштейн писал: «У ребенка развитие неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в

данной среде системы межличностных отношений»⁸. Л.С. Выготский указывает: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде»⁹. Таким образом, можно говорить о социальной среде как об объединяющем начале развития социоэмоциональной культуры личности. Как пишет В.В. Рубцов, «...для человека среда – это не просто окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах»¹⁰.

В.А. Лабунская и другие авторы определяют образовательную среду как пространство социальных коммуникаций, которое вовлекает субъекта в процесс освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующих его поведение¹¹. Здесь наиболее продуктивным видится экпсихологический подход к изучению образовательной среды¹². Образовательная среда определяется ими как совокупность возможностей для развития личности. Следует отметить, что, раскрывая качественные характеристики образовательной среды как стержневого условия развития, и зарубежные, и отечественные исследователи выделяют особо характер межличностного взаимодействия участников образовательного процесса. В частности, Р. Бернс указывает, что социализация обусловлена характером складывающихся межличностных отношений¹³.

Высказанные положения определяют направление и логику исследования социоэмоциональной культуры межличностных отношений подростков-сирот: с этой целью нами осуществлен сравнительный анализ показателей межличностных отношений подростков-сирот и их сверстников из семьи. Выявленные различия свидетельствуют о том, что подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, в межличностных отношениях демонстрируют противоречивые черты: с одной стороны, они более эгоистичны, ориентированы на себя, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, склонны к соперни-



честву, агрессивности, независимости и доминированию, по сравнению с подростками из семьи, с другой – зависимы, следуют за лидером, подчиняемы и неуверенны в себе, застенчивы и пассивны, демонстрируют скромность, робость, уступчивость, послушание и гиперсоциальность установок в межличностных контактах. При этом, расположив типы межличностных отношений в зависимости от их степени выраженности в каждой из рассматриваемых групп, можно увидеть отсутствие значительных различий в предпочтениях.

Исходя из результатов, полученных опытно-экспериментальным путем, можно предположить, что старшим подросткам, воспитывающимся в семье, легче найти приемлемый тон общения с разными собеседниками, их отличает более богатый репертуар ролевого поведения, выражена ролевая пластичность. При этом в обеих экспериментальных группах обнаруживается наличие затруднений в понимании динамики межличностных отношений: подростки часто не способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий. Для группы старших подростков, воспитывающихся вне семьи, данный показатель соответствует среднеслабой выраженности, и, как следствие, у них недостаточно развита способность понимать и прогнозировать поведение людей, что, в свою очередь, усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Несмотря на то, что воспитанники детского дома постоянно находятся в множественных социальных контактах (это обусловлено спецификой воспитательного учреждения), они чаще испытывают трудности в опознании эмоциональных состояний других людей, в понимании и объяснении причин их возникновения, с наименьшей точностью идентифицируют эмоциональные состояния, теряются в определении значений экспрессивных признаков, нежели их сверстники, воспитывающиеся в семье.

Сравнивая показатели выраженности эмоциональности в различных сферах деятельности, можно отметить, что обе группы

старших подростков характеризуются средней интенсивностью проявления эмоциональности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах. Интенсивность эмоциональных переживаний у подростков обеих групп в случае неудач в общении свидетельствует о средневыраженной уверенности в себе в процессе социального взаимодействия. Однако несмотря на схожесть распределения результатов эмоциональности подростков обеих групп, существуют различия в выраженности эмоциональности в коммуникативной сфере. Так, показатели длительности эмоциональных переживаний, эмоциональной возбудимости и негативного влияния эмоциональных проявлений на деятельность в группе воспитанников школы-интерната превышают аналогичные показатели в группе подростков из семьи.

Рассматривая доминирующие эмоции испытуемых сравниваемых групп, необходимо указать на общую закономерность – преобладание склонности к переживанию радости над переживаниями печали, гнева и страха. Вместе с тем обращает на себя внимание специфичность распределения показателей выраженности эмоций радости и печали в группе подростков-сирот. Так, эмоция гнева выступает своеобразным «фоном» переживания радости и страха.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что почти всех подростков школы-интерната и подростков из семьи характеризует умеренная степень выраженности отзывчивости в межличностных отношениях, но при этом подростки из интерната обладают более высокими значениями выраженности¹⁴. В то же время воспитанники школы-интерната замкнуты, скрытны, критичны, испытывают трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, а подростки из семьи более критичны по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

В общей картине социоэмоционального развития подростков-сирот существенным дополнением является характеристика их самоотношения. Нами выявлено отставание



всех показателей дифференцированного самоотношения воспитанников детского дома; отсутствие существенных различий по показателям аутосимпатии и самопринятия, дружелюбности–враждебности к собственному «Я». Эти данные согласуются с результатами исследований А.К. Рубченко, в которых убедительно показано, что разный депривационный опыт и его длительность снижают показатели отношения подростков к себе¹⁵.

Результаты математической обработки полученных эмпирических данных позволили выявить значимые факторы, влияющие на успешность развития социоэмоциональной культуры межличностных отношений в старшем подростковом возрасте:

I фактор – отзывчивости в межличностных отношениях. Ведущими показателями являются: доминантность, зависимость, уступчивость, общительность, отзывчивость. Дети, воспитываемые вне семьи, демонстрируют более высокие значения по данному фактору;

II – независимости в межличностных отношениях. Подростки школы-интерната критичны, испытывают трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения к себе, замкнуты, скрытны;

III – доминирования стенических эмоций в эмоциональном фоне. Подростки, воспитываемые вне семьи, более подвержены переживанию печали, по сравнению с их сверстниками из семьи;

IV – самоотношения личности. Подростки-сироты находятся в зоне отрицательных и нулевых значений этого фактора, т.е. отличаются от сверстников из семьи заниженной самооценкой своих сил и способностей, несамостоятельностью, слабым самоконтролем;

V – влияния эмоций на деятельность. Подростки, воспитываемые вне семьи, более подвержены отрицательному влиянию эмоций на выполняемую деятельность;

VI – эмоциональности личности. Подростки-сироты более эмоционально возбудимы, длительно переживают эмоциональные состояния.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для подростков из семьи наиболее типичны умеренная отзывчивость, критичность и эмоциональность в общении. Подростки школы-интерната в большей мере подвержены переживанию эмоций печали, страха и отрицательному влиянию переживаемых эмоций на деятельность, а на фоне выраженной отзывчивости проявляются подозрительность и боязнь негативного отношения со стороны окружающих.

Заключая анализ результатов исследования социоэмоциональной культуры межличностных отношений старших подростков, лишенных родительского попечительства, можно сделать следующие выводы:

1) межличностные отношения могут быть очень разными по своему ценностному содержанию и, тем самым, иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Особенности отношений задают пространство развития личности, а само их построение есть реальный процесс развития;

2) выявлены особенности межличностных отношений подростков-сирот, выражающиеся в их противоречивости: с одной стороны, в них выражены эгоистичность, стремление к доминированию над окружающими, тенденция к соперничеству, агрессивности; с другой – они подчиняемы и не уверены в себе, во всем следуют за лидером, пассивны, уступчивы, проявляют послушание и гиперсоциальность установок в межличностных контактах;

3) успешность формирования различных компонентов социоэмоциональной культуры воспитанников школы-интерната непосредственно зависит от учета временных возможностей в развитии личности, от организации развития социоэмоциональной культуры на каждом возрастном этапе, содержательного и структурного анализа компонентов социоэмоциональной культуры в отдельности, выяснения их природы и внутренних связей;

4) экспериментально выявлены факторы социоэмоциональной культуры межличностных отношений подростков-сирот – «отзывчивости в межличностных отношениях»; «независимости в межличностных отноше-



ниях»; «доминирования стенических эмоций в эмоциональном фоне»; «самоотношения личности»; «влияния эмоций на деятельность»; «эмоциональности личности»;

5) анализ ценностных характеристик социоэмоциональных отношений ребенка, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешение ценностных конфликтов и оценка различных возможностей представляют собой основу программы формирования социоэмоциональной культуры личности детей-сирот.

Примечания

- ¹ Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. М., 2004.
- ² Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С.13–21; Якиманская И.С. Построение модели личностно ориентированной школы. М., 2001.
- ³ Якобсон П.М. Психология чувств. М., 1976.
- ⁴ Бреслав Г.М. Эмоциональные основы онтогенеза личности. М., 1990; Запорожец А.В., Неверович Я.З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.
- ⁵ Rubin K.H. Receipt perspectives on social competence and peer status: some introductory remarks // Child development. 1983. Vol.54. P.1383–1385.
- ⁶ Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 3. С.203.
- ⁷ Выготский Л.С. Указ. соч.; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
- ⁸ Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С.203.
- ⁹ Выготский Л.С. Указ. соч. С.175.
- ¹⁰ Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий в процессе обучения. М., 1997.
- ¹¹ Лабунская В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах. М., 1999.
- ¹² Рубцов В.В. Указ. соч.; Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 2002.
- ¹³ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С.37–39.
- ¹⁴ Маликов Л.В. Культурная обусловленность проблем социоэмоционального развития личности // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2009. № 2. С.111–119.
- ¹⁵ Рубченко А.К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : защищена : 07.02.2008 / Рубченко Алла Казимировна ; Институт психологии РАН ; научный руководитель Н.Е. Харламенкова. М., 2007.