

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
науки**



№ 2 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Гасилина А.Н.</i> Особенности коморбидности, тревожности и депрессии.....	7
<i>Краснова О.В., Малофеев И.В.</i> Проблема потребностей пожилых людей в системе социального обслуживания населения.....	13
<i>Логинова И.О.</i> Особенности устойчивости жизненного мира человека в кризисных условиях жизнедеятельности.....	21
<i>Орлова О.В.</i> Понятие «отношение» в современной отечественной психологии и других социально-гуманитарных науках.....	27
<i>Рожинская Н.Б.</i> Ценностная природа феномена референтного лидерства в подростковом возрасте.....	35

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андросенко М.Э.</i> Социально-психологические аспекты проблемы удовлетворенности молодыми людьми качеством жизни.....	40
<i>Ефремова Д.Н.</i> Влияние особенностей эмоциональных свойств личности зрелого возраста, имеющих различия в восприятии состояния здоровья, в реализации стратегий совладающего поведения.....	47
<i>Зотова О.Ю.</i> Пути оптимизации социально-психологической безопасности личности.....	50
<i>Строков Р.Р.</i> Психологическое исследование влияния свойств темперамента на стиль руководства офицеров курсантских подразделений военных образовательных учреждений высшего профессионального образования.....	59

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бикметова А.К.</i> Исследование особенностей эмоционально-волевой регуляции при переходе из начальной школы в среднюю.....	67
<i>Лебедева Н.В.</i> Исследование самоопределения подростков: сравнительный анализ.....	73
<i>Потанина Л.Т.</i> Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: условия и механизмы.....	85
<i>Шульга Т.И., Тимохин Д.В.</i> Использование интернета детьми и подростками в образовательном процессе.....	91

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<i>Лабутина Е.В.</i> Исследование взаимосвязи полоролевых стереотипов младших школьников и телевидения как внесемейного источника полоролевой социализации.....	101
<i>Меркуль И.А.</i> Представления студентов о родительстве.....	106
<i>Пазухина С.В.</i> Механизмы формирования ценностного отношения будущего педагога к личности учащегося.....	112

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Крук В.М. Психологическая профилактика наркопотребления как фактор личностной надежности специалиста (часть 1).....	118
Лопатченко А.А. Коммуникативная компетенция специалистов противопожарной службы.....	127
Мякинин Д.А. Социально-психологические факторы формирования рынка труда молодежи в условиях выхода из мирового финансового кризиса.....	131
Улановская Л.С., Носс И.Н. Структура индивидуального стиля саморегуляции психических состояний индивида в профессионально-ориентированной деятельности.....	135
Олейникова А.С. Профилактика проблем психофизического благополучия военнослужащих по призыву.....	141
Плахотникова И.В., Зотова Л.Э. Особенности личности преподавателя высшей школы	149
Гарипова Н.М. О механизмах эмоционального воздействия музыки.....	156

СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ – 20 ЛЕТ

Фирсов М.В. Социальное образование в контексте Болонских процессов: навстречу двадцатилетия социальной работы и социальной педагогики. Критический подход.....	163
Беляев В.И. Концептуальный подход в социальной педагогике.....	171
Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры социального педагога в вузе: инновационная модель.....	177
Онищенко Е.В. Перспективы развития волонтерского движения в России.....	183
Наши авторы.....	188

CONTENTS

THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>A. Gasilina</i> Peculiarities of comorbidity, anxiety and depression.....	7
<i>O. Krasnova, I. Malofeyev</i> The problem of elderly people's needs in social service system.....	13
<i>I. Loginova</i> Features of individual outlook stability in critical situations.....	21
<i>O. Orlova</i> Concept «attitude» in modern russian psychology and other social and humanitarian sciences.....	27
<i>N. Rozhinskaya</i> Value basis of teenage referent leadership	35

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>M. Androsenko</i> Social and psychological aspects of the problem of young men's satisfaction with life quality..	40
<i>D. Yefremova</i> Influence of adults' emotional properties on coping strategy choice.....	47
<i>O. Zotova</i> Ways of optimizing social and psychological security of the individual.....	50
<i>R. Strokov</i> Psychological research of temperament properties influencing cadet division officers' management style in high military institutions.....	59

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>A. Bikmetova</i> Peculiarities of children's emotion and will regulation in transitional period from elementary to secondary school	67
<i>N. Lebedeva</i> Research on teenagers' self-determination: comparative analysis.....	73
<i>L. Potanina</i> Development of value-semantic sphere of school children: conditions and mechanisms.....	85
<i>T. Shulga, D. Timokhin</i> Internet use by children and adolescents for educational purposes	91

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

<i>E. Labutina</i> On connection between sex-role stereotypes of primary school pupils and television as a source of non-family sex-role socialization.....	101
<i>I. Merkul</i> Students' ideas of parenthood.....	106
<i>S. Pazukhina</i> Mechanisms of forming would-be teachers' value attitude to pupils.....	112

PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

<i>V. Kruk</i> Drug abuse psychological prevention as a factor of expert's reliability (part 1).....	118
<i>A. Lopatchenko</i> Communicative competency of fire service experts	127
<i>D. Mjakinin</i> Social and psychological factors of forming youth labor market in post-crisis conditions.....	131
<i>L. Ulanovskaya, I. Noss</i> The structure of individual self-control of mental conditions in professional activity.....	135
<i>A. Oleinikova</i> Prevention of psycho-physical disorders with conscripts.....	141

I. Plakhotnikova, L. Zotova Features of university teacher's personality.....	149
N. Garipova On the mechanisms of the emotional impact of music.....	156

20 YEARS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGICS IN RUSSIA

M. Firsov Social education in context of bologna process: towards the 20th anniversary of social work and social pedagogics. critical approach.....	163
V. Belyaev Conceptual approach to social pedagogy.....	171
N. Rachkovskaja Development of high school social teacher's emotional culture: innovative model.....	177
Y. Onichshenko Perspectives of volunteer movement in Russia.....	183
Our authors.....	188

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Гасилина А.Н.

Московский институт открытого образования

ОСОБЕННОСТИ КОМОРБИДНОСТИ, ТРЕВОЖНОСТИ И ДЕПРЕССИИ

A. Gasilina

Moscow Institute of Open Education

PECULIARITIES OF COMORBIDITY, ANXIETY AND DEPRESSION

Аннотация. Различные теоретические направления не только подчеркивают взаимосвязь тревожности и депрессии, но и указывают на единство аффективных, когнитивных, физиологических поведенческих компонентов. Фактом, на котором сходится большинство исследований, представляется временная связь между этими нарушениями. Представленные данные, полученные на основе лонгитюдных исследований, подчеркивают предположение, что тревожность предшествует депрессии. Было также обнаружено, что дети с вторичным диагнозом «депрессия» и первичным «тревожность» имели более продолжительные депрессивные эпизоды.

Ключевые слова: тревога, депрессия, коморбидность, «беспомощность-беснадежность».

Abstract. There are a number of theories not only emphasizing the connection between anxiety and depression, but also indicating the unity of the affective, cognitive, physiological and behavioral components. The fact most researchers seem to agree upon is that these disorders correlate in time. The data obtained in course of longitudinal studies confirm the hypothesis that anxiety precedes depression. It has also been found out that those children who were first diagnosed with 'anxiety' and then with 'depression' suffered longer periods of depressive states.

Key words: anxiety, depression, comorbidity, "helplessness – hopelessness".

Различные теоретические направления не только подчеркивают взаимосвязь тревожности и депрессии, но и указывают на единство аффективных, когнитивных, физиологических и поведенческих компонентов [4, 379-411; 8, 109-146; 14]. Несколько теоретических течений исследовали эту связь с точки зрения аффекта. Так, некоторые исследователи эмоций говорят, что есть небольшое число специфических и дискретных эмоций, которые определяют суть аффективной человеческой экспрессивности. Например, теория Izards определяет 10 основных эмоций. Тревожность и депрессия являются сложными комбинациями этих основных эмоций. Они пересекаются по своему содержанию, но различимы по преобладающей эмоции. В состоянии тревожности преобладает страх, а в состоянии депрессии — печаль [7, 81; 3, 852-857].

Альтернативная теория аффекта, касающаяся связи тревожности и депрессии, построена на идее негативной аффективности. Watson и Clark (1988) определили негативную аффективность как целый комплекс, включающий широкую категорию негативных эмоциональных характеристик. Они разработали 2-мерную модель аффекта с двумя ортогональными

факторами: позитивным и негативным аффектом. Высокопозитивная аффективность характеризуется такими прилагательными, как активный, увлеченный, взволнованный. Негативная аффективность не является отсутствием позитивной, а определяется больше как неприятная реакция активации, описываемая такими прилагательными, как нервный, враждебный, испуганный и бедствующий. Оба эти фактора настроения имеют характерные черты. В соответствии с этой моделью и тревожность, и депрессия характеризуются высокой негативной аффективностью. Однако эти два нарушения различаются тем, что только депрессия характеризуется низкой позитивной аффективностью. Эта теория аффективной структуры представляет собой иерархическую модель, предполагающую, что каждая составляющая настроения высокого порядка состоит из нескольких связанных, но абсолютно разных эмоциональных состояний [19, 346-353]. Авторы представили результаты 4 исследований, подтверждающих их иерархическую модель. Однако, проанализировав литературу, освещающую депрессивные и тревожные нарушения, Watson и Clark сделали вывод, что обоим нарушениям присущ элемент общего аффективного дистресса, но есть факторы, специфичные для каждого из них. В соответствии с этой моделью общим элементом является высокая негативная аффективность, в то время как депрессии свойственна низкая позитивная аффективность, а тревожности — напряжение и гиперактивность.

Большинство исследований позитивной и негативной аффективности были направлены на изучение взрослых, но так как они концептуализированы как характерные черты и составляющие состояний, эта модель может быть применена к анализу связи тревожности и депрессии у детей.

Beck et al. (1985) предложили когнитивную модель анализа тревожных и депрессивных нарушений. Центральным в их теории является система когнитивной избирательной организации и кодирования поступающей из окружающей среды информации. Эта

избирательная обработка может вызвать ряд ошибок при анализе информации. Именно искажение информации, по мнению Clark и Beck (1989), является первичной дисфункцией в состояниях тревожности и депрессии. С их точки зрения, тревожность и депрессию различает специфическое содержание плохо адаптированной системы. При состоянии тревожности искажения когнитивного процесса вызывают мысли об угрозе и опасности, а при депрессии — о потере и неудаче [1; 2].

Альтернативный когнитивно-поведенческий взгляд на связь тревожности и депрессии заключается в идее «беспомощности — безнадежности» [1]. Этот взгляд опирается на теорию безнадежности депрессивного состояния, которая, в свою очередь, основана на известной и переформулированной теории «беспомощности» состояния депрессии.

Эта теория представляет собой модель определенного типа депрессии, названной депрессией беспомощности. Беспомощность рассматривается как серьезная причина депрессии. Она определяется как негативное ожидание сильно желаемого исхода событий, помноженное на чувство беспомощности относительно своих возможностей изменить вероятный ход этих событий.

Таким образом, согласно этой концепции, безнадежность является причиной депрессии и должна предшествовать депрессии. Предположительно, депрессия безнадежности имеет характерные симптомы, включающие аффект печали, апатии, замедленной инициации свободных откликов, суицидальные действия и готовность к ним, рассеянность внимания и нарушения сна. Некоторые из этих симптомов сходны с симптомами DSM-III-R депрессивного эпизода (аффект печали, психомоторные задержки, проблема концентрации внимания, мысли о самоубийстве). Однако некоторые из симптомов, обозначенных в DSM-III-R, не являются типичными для депрессии безнадежности — это нарушения аппетита и чувство своей несостоятельности [1].

В соответствии с теорией депрессии без-

надежности безнадежность есть нечто среднее между отрицательно воспринимаемыми жизненными событиями и тем, что им приписывается. Приписывание и восприятие отрицательных неконтролируемых событий увеличивает вероятность переживания безнадежности. Теория беспомощности и безнадежности может также служить основанием для выделения некоторых синдромов тревожности. Тревожность может быть охарактеризована беспомощностью, но отличается от депрессии меньшей уверенностью в своей беспомощности. Человек, ощущающий беспомощность и сталкивающийся с негативными событиями, но не думающий о своей полной беспомощности, скорее страдает от тревожности. Синдром подобной тревожности характеризуется тревожной активацией поведения, которая усиливает внимание к контролю соответствующих ключевых (значимых) раздражителей.

В противовес этому индивид, думающий о себе как о беспомощном, но не уверенный в том, что неблагоприятные события произойдут, испытывает смешанный тревожно-депрессивный синдром [1].

Все эти теоретические подходы к изучению связи тревожности и депрессии пытаются определить их общие элементы и отличительные признаки.

Большинство исследователей сходятся на том, что, с одной стороны, тревожность и депрессия имеют много общих черт, но, с другой стороны, могут быть разведены, учитывая ощущение безнадежности — беспомощности как причинную и временную связь между тревожностью и депрессией [9].

Подход к изучению связи тревожности и депрессии у детей основан на данных о наследственной предрасположенности к психологическим нарушениям. Есть исследования, посвященные этой проблеме, а также изучению наследственных факторов нарушений у близнецов [6, 171-186].

Torgerson (1990) представил данные о взаимосвязи тревожности и депрессии у близнецов. Он исследовал пожизненную коморбидность нарушений, вызванных тревожностью

и депрессией, и обнаружил связь между смешанной тревожностью и депрессией и просто депрессией. Не было обнаружено связи между, во-первых, просто депрессией, во-вторых, смешанной тревожностью и депрессией и, в-третьих, просто тревожностью. Эти данные установлены только в отношении монозиготных близнецов, что предполагает наличие генетической предрасположенности.

В противоположность этому Kendler et al. (1992) в своих исследованиях близнецов выявили, что те же генетические факторы оказали влияние главным образом на депрессию и синдром общей тревожности. Отличия, выявленные в ходе двух исследований, могут быть результатом того, что изучались различные типы нарушений, вызванных тревожностью. Torgersen подчеркивал, что если бы он анализировал полученные данные в рамках нарушений, вызванных паникой и связанных с нею, то взаимосвязь между смешанной тревожностью и депрессией и просто депрессией была бы более явной. Если рассматривать тревожность и депрессию как отдельные виды нарушений, то следует ожидать проявления различных форм наследственной предрасположенности. Однако, если эти два нарушения оказываются частью единого, более глубинного явления, то наследственная предрасположенность не может быть четко установлена и различима.

Puig-Antich et al. (1986) изучали наследственную предрасположенность к депрессии (до момента полового созревания). Они сравнивали наследственную предрасположенность к психиатрическим нарушениям у детей с основным диагнозом депрессии, детей с эмоциональными нарушениями, не носящими депрессивного характера, и детей с нормальным развитием. Исследования показали, что в семьях, в которых есть дети с депрессивными нарушениями, наблюдается большее количество депрессивных заболеваний и более высокий уровень алкоголизма по сравнению с гармоничными семьями. Семьи детей с эмоциональными нарушениями, не носящими депрессивного характера, не сильно отличались по степени депрессивных

нарушений от семей детей с основным диагнозом депрессии и семей гармоничных. Не совсем понятно, почему возрастает степень алкоголизма в депрессивных семьях, но одно из объяснений предполагает, что алкоголизм и депрессия являются альтернативными проявлениями одной и той же скрытой патологии. Другое объяснение заключается в том, что наличие алкоголизма в семье влияет на детей таким образом, что они вероятнее всего впадут в состояние депрессии. Значительным недостатком этого исследования явился тот факт, что не были четко обозначены специфические нарушения у детей с эмоциональными нарушениями, не носящими депрессивного характера.

Livingston et al. (1985) изучали наследственность у 12 тревожных детей и у 11 с состоянием депрессии, находящихся в клинике. Они выявили мало различий в семейной наследственности у этих двух групп. Одно обнаруженное ими отличие касалось преобладающей степени алкоголизма у дальних родственников депрессивных детей. Не совсем ясно, в чем важность этих данных, особенно учитывая, что исследование проведено на маленькой выборке, а сами дети с подобными нарушениями не нуждаются в госпитализации.

Два исследования были направлены на изучение патологии у детей, рожденных в семьях с психологическими нарушениями. Weissman et al. (1985) сравнили преобладание психологических нарушений у детей, чьи родители имели диагноз депрессии, диагноз депрессии и нарушений, вызванных тревожностью, и родителей, не имевших нарушений. Показатели нарушений по классификации DSM-III-R были самыми высокими у детей, имеющих родителей с диагнозом «депрессия и нарушения, вызванные тревожностью». Дети родителей с диагнозом только депрессии не обнаружили никаких нарушений, вызванных тревожностью. Риск возникновения нарушений по классификации DSM-III-R был дополнен двумя характеристиками их родителей: количеством депрессивных эпизодов в их жизни и количеством ближайших

родственников с диагнозом «депрессия» или «нарушение, вызванное тревогой».

Turner, Beidel, Costello (1987) обследовали 16 детей-пациентов с нарушениями, вызванными тревогой, и сравнили их с детьми с нарушениями настроения и детьми родителей без нарушений. Они выявили преобладание нарушений по классификации DSM-III-R у детей родителей с нарушениями, вызванными тревогой, по сравнению с детьми нормальных родителей и выборкой детей с нарушениями настроения.

Исследования наследственности могут внести вклад в наше понимание отличительных и пересекающихся характеристик депрессии и тревожности у детей и подростков. Однако до сих пор остается без ответа один важный вопрос: наследственность или семейное окружение влияет на возникновение специфического нарушения, или этому способствует личностная предрасположенность к негативной аффективности?

Фактом, на котором сходится большинство исследований, представляется временная связь между этими нарушениями. Kovacs et al. (1989) представил данные, полученные на основе лонгитюдных исследований, подтвердивших предположение, что тревожность предшествует депрессии у детей с обоими нарушениями. Было также обнаружено, что дети с вторичным диагнозом «депрессия» и первичным «тревожность» имели более продолжительные депрессивные эпизоды, чем дети с первичным диагнозом «депрессия» и вторичным «тревожность».

Выше были рассмотрены детские нарушения, вызванные тревогой, как они классифицированы DSM-III-R, относительно их обоснованности и клинической достоверности как различных категорий в классификационной системе.

К настоящему времени есть данные, что нарушения, вызванные поведением избегания, неразличимы с социофобией, и поэтому эта категория была исключена из классификации DSM-IV. Хотя эмпирические данные и выступают в поддержку обоснованности диагноза нарушений, вызванных страхом разлу-

ки, и в некоторой степени – нарушений, вызванных чрезмерной тревожностью, степень коморбидности среди детских нарушений, вызванных тревожностью, показывает, что определение этих нарушений как отдельной категории может быть ошибочным.

В последней классификации детской тревожности выдвинуто предположение об эквивалентности детских нарушений взрослым. Таким образом, агрофобия у взрослых эквивалентна нарушениям, вызванным страхом разлуки, а синдром общей тревожности коррелирует с нарушениями, вызванными чрезмерной тревожностью. DSM-IV решает вопрос о взаимосвязи между проявлениями нарушений у взрослых и детей более радикальным способом — путем устранения отдельных категорий.

Как отмечают Kendall and Watson (1990), назрела необходимость в продолжительных и лонгитюдных исследованиях для определения связи между детскими и взрослыми нарушениями, вызванными тревожностью.

Используемая классификационная схема детской тревожности может быть подвергнута сомнениям на основе эмпирических исследований тревожности и депрессии, показывающих, что существует очевидная связь между тревожностью и депрессией. Однако полученные данные не говорят о том, что два эти нарушения неразличимы на стадии синдрома. Принимая во внимание, что некоторые исследования могут определить детей с первичным диагнозом тревожности, детей с первичным диагнозом депрессии и детей, отвечающих критериям обоих нарушений, то задачей будущих исследований, как подчеркивают Kendall and Watson (1990), является определение различий между вышеуказанными нарушениями и их соответствующими клиническими проявлениями.

В исследованиях для получения необходимой информации могут быть использованы различные теоретические подходы (теория эмоций Izard; когнитивная и 2-мерная модель аффекта Clark и Watson). Большинство рассмотренных здесь теорий могут только косвенно поддержать или опровергнуть

различные подходы. Например, идея «беспомощности — безнадежности» выдвигает несколько прогнозов относительно коморбидности, включая положение о временной связи между нарушениями. Получены также предположительные доказательства, что тревожность часто предшествует депрессии.

Большой проблемой, подлежащей изучению, представляется реакция на терапию. Если депрессия и тревожность являются частью синдрома общей негативной аффективности, то должен ли подход к терапии быть одинаков или требуются совершенно различные способы вмешательства [11, 833-835]. Как реагируют дети с тревожностью и дети с депрессией на одинаковый терапевтический подход?

Поэтому сравнительные теоретические исследования стратегий терапий и повышенное внимание к имеющим отличительные признаки результатам терапии могут прояснить связь между детскими нарушениями, вызванными тревожностью, и между тревожностью и депрессивностью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Alloy L., Kelly K., Mineka S. Comorbidity of anxiety and depression disorders. Washington, 1990.
2. Beck A., Emery G. Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. N-Y., Basic Books, 1985.
3. Blumberg S., Izard C. Discriminating patterns of emotions in 10 – and – 11 year – old children's anxiety and depression. J. Personality and Social Psychology, 1986. Vol. 51.
4. Clark D., Beck A. Cognitive theory and therapy of anxiety and depression. San Diego, 1989.
5. Clark L. The anxiety and depressive disorders; Distinctive and overlapping features. San Diego, 1989.
6. Crowe R. The genetics of panic disorder. – J. Psychiatric Developments, 1985. Vol. 2.
7. Izard C. Affects and behavior: anxiety as a negative affect. In Anxiety and Behavior // Ed. Ch. Spielberger. New York – London: Acad. Press, 1966.
8. Kendall P., Cantwell D., Kazdin A. Depression in children and adolescents: Assessment issues and recommendations. J. Cognitive Therapy and Research, 1989. Vol.13.
9. Kendall P., Watson D. Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features. N-Y, 1990.
10. Kendler K., Neale M., Kessler R., Heath A., Eaves L.

- Major depression and generalized anxiety disorders: Some genes, (partly) different environment? J. Archives of General Psychiatry, 1992. Vol. 49.
11. Kendall P. Introduction to special section. Comorbidity and treatment implication. J. Consulting and Clinical Psychology, 1992. Vol. 60.
 12. Kovac M., Gatsonis C., Paulauskas S. Depressive disorders in childhood. J. Archives of General Psychiatry, 1989. Vol. 46.
 13. Livingston R., Nugent H., Rader L. Family histories of depressed and severely anxious children. American J. Psychiatry, 1985. Vol. 142.
 14. Maser J., Cloninger C. Comorbidity of mood and anxiety disorders. Washington: American Psychiatric Press, 1990.
 15. Puig-Antich J., Rabinovich H. Relationship between affective and anxiety disorders in childhood. N-Y, 1986.
 16. Torgerson S., Comorbidity of major depression and anxiety disorders in twin pairs. American J. Psychiatry, 1990. Vol. 147.
 17. Turner S., Beidel D., Costello A. Psychopathology in the offspring of anxiety disorder patients. – J. Consulting and Clinical Psychology in the offspring of anxiety disorder patients. J. Consulting and Clinical Psychology, 1987. Vol. 55.
 18. Watson D., Clark L. Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders // J. Abnorm. Psychol., 1988. Vol. 97.
 19. Weismann M., Leckman J., Prusoff B. Depression and anxiety disorders in parents and children. J. Archives of General Psychiatry, 1985. Vol. 41.

УДК 159.922

Краснова О. В., Малофеев И. В.

Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты города Москвы

ПРОБЛЕМА ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

O. Krasnova, I. Malofeyev

Institute of Professional Development of Managerial Personnel and Specialists in the Social Defense System of Moscow

THE PROBLEM OF ELDERLY PEOPLE'S NEEDS IN SOCIAL SERVICE SYSTEM

Аннотация. Насколько эффективно можно удовлетворять потребности и нужды пожилых людей в системе социального обслуживания населения? Для ответа на этот вопрос требуется определиться не только с понятиями «потребность», «мотивация» и др., но и с современными подходами к их изучению и применению в практике. В статье рассматриваются представления о потребностях и мотивах в психологии, особое внимание уделено мотивационно-потребностной сфере в позднем возрасте, приведены примеры изучения мотивации пожилых людей, намечены перспективы практического применения понятия «потребности» или «нуждаемости» в системе социальной защиты населения.

Ключевые слова: потребность, мотив, иерархия потребностей, пожилые люди, уровни потребностей, мотивированное поведение, оценка нуждаемости, измененные потребности.

Abstract. How effectively can the system of social services meet the needs of elderly people? To answer this question we should both define the concepts of "need", "motivation", etc. and contemporary theories studying them. The paper compares different treatments of 'needs' and 'motives' in psychology. Particular attention is given to the 'motive-need' sphere of elderly people and some examples of studying elderly people's motives are provided. In conclusion the authors discuss the perspectives of materializing concepts of 'need' and 'motivation' in social service system.

Key words: need, motive, needs hierarchy, elderly people, needs level, motivational behavior, needs assessment, changing needs.

Проблема потребностей и мотивов всегда оставалась одной из наиболее базовых психологических проблем, занимая ведущее место в психологии личности. К сожалению, если еще в 1975 г. А.Н. Леонтьев характеризовал современное состояние проблемы мотивов как «смещение понятий и терминов» [4, 71], то до сих пор сохраняется это «смещение», когда термином «мотив» обозначают совершенно разные явления. Такая же ситуация остается и с понятиями потребностей – зачастую ученые обращаются только к иерархии потребностей А. Маслоу, несмотря на то, что его концепция была предложена более 60 лет назад, в условиях совершенно иной социальной ситуации, нежели современная.

Уже во второй половине XX в. наметились глобальные социальные изменения, четко обозначившиеся в начале XIX вв., что стало неотъемлемой составляющей жизни общества в целом. Распространение Интернета, объединение Европы, развитие мобильной связи – все это и многое другое меняет облик мира и жизнь многих людей [1, 302-322].

Как считают отечественные ученые, то, что произошло в нашей стране за последние десяти-

тилетия, можно считать сменой общественно-экономической формации: изменились структура собственности, политическая система, отношения человека и государства, социальная структура общества, образ жизни людей. Все это приводит к тому, что граждане страны вынуждены одновременно адаптироваться к новым социальным ситуациям, когда еще не сформированы и не выработаны новые навыки, нет устоявшейся системы норм и ценностей, «нет готовых рецептов, как выжить и добиться успеха» [1, 303].

Проблеме психологической адаптации и поведению людей и общества в новых условиях посвящены работы психологов разных направлений, общим для всех них является изучение не только социальной адаптации, но и того, как люди психологически осваивают новую реальность, как они ее понимают и принимают на когнитивном и на эмоциональном уровне. Одна из задач психологов – совместно со специалистами социальной сферы способствовать этому освоению.

К концу XX в. значительно увеличилось количество пожилых людей в общем составе населения. Демографическое старение как глобальная тенденция развития современной цивилизации привлекает внимание к положению пожилых людей в современном мире. Эта демографическая ситуация обуславливает не только отказ от изживших себя представлений о старости только как о периоде «обратного развития», инволюции, угасания, но и формирование новых потребностей, в том числе потребностей в здоровье, социальном обслуживании, социальной интеграции, содействии со стороны семьи и общества и т. д. Другими словами, это новые потребности, обусловленные глобальными социальными изменениями, которым до недавнего времени не было уделено должное внимание со стороны психологов и практиков социальной сферы.

Представления о потребностях и мотивах

Как известно, потребности – это состояния нужды организма в том, что необходимо для его нормального существования и раз-

вития. Потребности могут быть самыми разными – биологическими, социальными, эстетическими, духовными и пр., что зависит от того, насколько развит сам организм, уровня психологического, личностного развития человека и целого ряда других причин.

Проблеме потребностей и мотивов в отечественной психологии, в рамках общей психологии, психологии личности, уделялось значительное внимание. А.Н. Леонтьев рассмотрел вопрос о соотношении мотивов и потребностей. Так, потребность, по Леонтьеву, это всегда потребность в чем-то, на психологическом уровне потребности опосредованы психическим отражением. А.Г. Асмолов указывал на теснейшую связь мотивационно-потребностной сферы человека с познавательными процессами. «Потребности и установки человека – факторы, детерминирующие избирательность восприятия мира, направленность поведения человека» [2, 15].

В зарубежной психологии введено понятие «иерархия потребностей» – соподчиненность потребностей человека с точки зрения их значения для данного человека или предпочтительного порядка их удовлетворения. Наиболее известной является теория американского психолога А. Маслоу, которую он выработал к 1950-м годам. Она изложена им в книгах «К психологии бытия» (1962), «Психология науки» (1966) и др. Эта теория появилась в результате длительного знакомства с основными психологическими концепциями, существовавшими в тот период времени, а также проведения небольших, пилотажных исследований, которые подтверждали то, к чему он пришел в своих теоретических рассуждениях [6]. А. Маслоу считал, что исследовать человеческую природу необходимо на примере ее лучших представителей, что позволит изучить границы человеческих возможностей и вместе с тем понять истинную природу человека, недостаточно полно и четко представленную в других, менее одаренных людях.

Выбранная им группа состояла из 18 человек, при этом девять из них были его сов-

ременниками, а девять – историческими личностями, в число которых входили А. Линкольн, А. Эйнштейн, В. Джеймс, Б. Спиноза и другие известные ученые и политические деятели. Как отмечал сам А. Маслоу, «люди, которых я выбрал для своего исследования, были уже пожилыми, прожившими большую часть своей жизни и добившимися значительных успехов» [7, 109].

Эти исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека, которая выглядит следующим образом:

- физиологические потребности – пища, вода, сон и т. п.;
- потребность в безопасности – стабильность, порядок;
- потребность в любви и принадлежности – семья, дружба;
- потребность в уважении – самоуважение, признание;
- потребность в самоактуализации – развитие способностей.

В самоактуализации человек стремится быть тем, кем он может и способен стать. Введение понятия «самоактуализация» призвано перевести центр анализа в психологии личности на рассмотрение психически здоровой и полноценно себя реализующей творческой личности, подчеркнуть активный и продуктивный характер ее развития. «Когда вы выбираете для тщательного изучения прекрасных, здоровых, сильных, творческих, добродетельных, проницательных людей... у вас появляется иной взгляд на человечество» [7].

Одно из самых слабых мест в теории А. Маслоу заключается в том, что он понимал самоактуализацию преимущественно как «рост изнутри» без учета определяющей роли социальных и исторических факторов развития личности.

Другое слабое место – он утверждал, что выделенные им потребности находятся в раз и навсегда заданной жесткой иерархии, и более высокие потребности (например, самоуважение или самоактуализация) возникают только после того, как удовлетворяются бо-

лее элементарные, например потребность в безопасности или в любви. Не только критики, но и последователи А. Маслоу показали, что очень часто потребность в самоактуализации или самоуважении являлись доминирующими и определяли поведение человека, несмотря на то, что его физиологические потребности были не удовлетворены, а иногда даже фрустрировали удовлетворение этих потребностей.

Впоследствии сам А. Маслоу отказался от столь жесткой иерархии, объединив все существующие потребности в два класса – потребности нужды (дефицита) и потребности развития (самоактуализации). Он выделяет два уровня существования человека – бытийный, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и дефицитарный, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделяет группы бытийных и дефицитарных потребностей, ценностей, познания, обозначая их терминами Б. и Д. (например, Б-любовь и Д-любовь), а также вводит термин «метамотивация» для обозначения собственно бытийной мотивации, ведущей к личностному росту.

Тем не менее иерархия потребностей – это их соподчинение по степени важности для человека. Наиболее разные для человека потребности занимают самую высокую ступень в иерархии, а наименее важные, соответственно, низкую. Под важностью обычно понимают то значение, которое имеет в жизни человека регулярное и достаточно полное удовлетворение этой потребности. Самая важная потребность обычно тесным образом связана с целью и смыслом жизни человека. Потребности (иерархия потребностей) имеют особенность перестройки своей иерархии в течение жизни человека под влиянием получения нового жизненного опыта или каких-то достаточно серьезных событий жизни, например, перехода из одной возрастной группы в другую, ценности которой существенно отличаются от ценностей той группы, к которой он принадлежал. Люди разного возраста имеют различную иерархию самых

разнообразных потребностей – физиологических, материальных, социальных, творческих и др.

Вопросы изучения мотивационно-потребностной сферы в позднем возрасте

Изучение потребностей и мотивации пожилых людей помогает ответить на вопрос: почему некоторые пожилые ведут наполненную, активную жизнь, продуктивны и удовлетворены жизнью, в то время как другие чувствуют скуку, депрессию, бесполезность? При этом одни психологи подходят к проблеме мотивации пожилых людей с точки зрения психологических базовых потребностей, а другие большую роль приписывают когнитивным, социальным и средовым факторам. Например, Д. Майерс [5] ссылается на исследование социальных психологов Р. Бауместера и М. Лири, которые продемонстрировали силу социальных влечений, возникающих в результате социальных потребностей (в помощи, общении, признании, достижения успехов, власти, статусе и др.), отражающихся в дружбе, любви, привязанности.

Некоторые особенности мотивационно-потребностной сферы, определяющие устойчивость пожилого человека по отношению к негативным изменениям, обусловленным старением, описаны в отечественной литературе (см., например, [3]). Одно из немногих исследований по этой проблеме принадлежит К. Рошаку [8], в котором автор пришел к выводу о специфике иерархии потребностей пожилых людей, но не посчитал важным изменения содержания их потребностей. Больше того, по его мнению, такие потребности, как потребность в любви, творчестве, т. е. весьма значимые, обычно играющие решающую роль в жизни человека, оттеснены и имеют незначительный удельный вес.

Это исследование было осуществлено более 20 лет назад, когда только зарождалась социальная защита в том виде, которая существует в настоящее время. Соответственно, исследователи исходили из научных представлений того времени, «классических» базовых потребностей, описанных в литера-

туре. Их не интересовали проблемы потребностей *именно* пожилых и старых людей, а они многочисленны – в здоровье, социальном обслуживании, социальных услугах (со стороны общества, семьи, социальной сферы и пр.). Как указано выше, переход из одной возрастной группы в другую определяет новые ценности, новые потребности человека.

К этому времени западные ученые изменили свои представления о мотивации, потребностях пожилых людей. Например, немецкие геронтопсихологи [9] стали рассматривать мотивацию как вмешивающуюся переменную, которая может облегчать или затруднять поведение в позднем возрасте. К позднему этапу жизни человек накапливает и «приобретения» (жизненный опыт, опыт преодоления трудностей, решения проблем и др.), и «потери» (здоровья, близких, функциональных способностей, уменьшение или ограничение личной свободы и автономности и др.). Приобретения и потери выступают как источники или причины их внутренней мотивации. Например, когда потери накапливаются и увеличиваются по качеству и объему, возможны две основные стратегии поведения пожилых людей. Первой стратегии следуют те, кто надеется повлиять на свою ситуацию (обладающие интернальным локусом контроля), изменяя свое поведение, социальное окружение, паттерны поведения. Другой стратегии следуют те пожилые люди, которые считают, что они сами ничего не могут сделать (обладают экстернальным локусом контроля), становясь «менее мотивированными», более пассивными.

Применение психологической теории к практике социальной работы

Другой пример изучения мотивации пожилых людей связан с теорией давления среды и с теорией самоопределения американских ученых Е. Дейчи и Р. Райана [10, 1024-1037]. Канадские психологи П. Оконнор и Р. Валлеранд [11, 189-194] применили эти теории к исследованию регуляции повседневного поведения в позднем периоде жизни и мотивации пожилых людей. Это позволи-

ло им определить, как мотивационные стили, степень самоопределения, доступного в окружающей среде, и окружение пожилого человека связаны с психологической адаптацией (удовлетворением жизнью, чувством собственного достоинства, депрессией и смыслом жизни).

В первую очередь Е. Дейчи и Р. Райан [10, 1024-1037] определили базовые психологические потребности, отвечающие современной социальной ситуации быстро меняющегося мира:

- потребность во взаимодействии, общении с другими людьми, активности и чувстве общности с другими людьми;
- потребность в автономии;
- потребность в компетентности, в способности воздействовать на окружающую ситуацию.

Эти три вида потребностей ведут к тому, что люди становятся ориентированными на рост, социальную интеграцию и способны встраивать себя в социальную систему. Однако авторы не учитывали процессы старения, так как их исследования были проведены на молодых людях.

Дальнейшее развитие этой теории позволило выделить четыре уровня потребности в автономии:

- 1) высший уровень (имманентный, или присущий), когда человек делает что-то (например, ходит в тренажерный зал заниматься), так как получает от этого удовольствие;
- 2) уровень поставленных перед собой задач, например, человек в вышеприведенном примере занимается не потому, что ему это нравится, а потому что он считает, что результаты пойдут ему на пользу;
- 3) уровень осуществления действий под давлением или под влиянием других. Так, человек занимается, потому что ему сказали, что это полезно, а сам он не знает, пойдет ли это ему на пользу;
- 4) уровень отсутствия мотивации, когда у человека нет связи между тем, что он делает, и его желанием это выполнять, или он не может сам понять, зачем он это делает.

Согласно теории самоопределения, ин-

дивиды активно борются за эффективное и независимое взаимодействие с окружающей средой. Они испытывают потребность чувствовать себя компетентными, независимыми и инициативными в повседневной жизни. Удовлетворение этих видов потребностей увеличивает мотивацию.

Дальнейшее развитие этой теории позволило ее авторам предложить четыре типа мотивации, которые изменяются по континууму самоопределения от высокого до низкого уровня: внутренняя (свойственная, или присущая), независимая внешняя, внешняя без самоопределения и амотивация. Теория также определяет отношения внутри этих форм мотивации.

Внутренне мотивированное поведение связано с удовольствием и удовлетворением, полученным от выполнения работы. Оно выполняется добровольно при отсутствии материальной награды и ограничений (например, человек делает нечто, потому что это доставляет ему удовольствие).

Внешне мотивированное поведение связано с получением или избеганием чего-то. Первоначально считалось, что внешняя мотивация относится к поведению без самоопределения, т. е. к поведению, которое побуждено внешними непредвиденными обстоятельствами. Однако затем было обнаружено, что имеются разные типы внешней мотивации, некоторые из них могут иметь самоопределение, поэтому следует различать два типа внешней мотивации: с самоопределением и без него.

Внешняя мотивация без самоопределения характеризуется тем, что поведение регулируется извне (обычно через награду или наказания). Например, пожилые люди могут что-то делать, потому что их убеждают другие. В этом случае выполняется деятельность, чтобы избежать отрицательных последствий (например, критики). Мотивация называется внешней, потому что причина поведения находится вне непосредственной активности. Кроме того, поведение не выбирается самостоятельно.

Внешняя мотивация без самоопределе-

ния может также подпитываться желанием награды (например, «потому что доктор сказал мне, что это будет для меня хорошо»). В этом случае фактором «подстрекательства» служит ожидание награды или поддержки (например, похвала доктора). Независимо от того, состоит ли цель поведения в получении награды или избегании санкций, человек берет обязательство вести себя определенным способом.

Напротив, независимая внешняя мотивация – когда поведение оценено индивидуально и воспринято как выбранное непосредственно самим человеком. Пример: «я это делаю, потому что это хороший способ остаться здоровым и счастливым». Мотивация внешняя, однако поведение независимо: индивид *решил сам*, что выполнение данного действия ему выгодно, он руководствуется собственной целью.

Наконец, индивиды могут быть *амотивированными*, когда они чувствуют непоследовательность, отсутствие связи между их поведением и результатами, некомпетентность и испытывают недостаток контроля. Такое поведение ни внутренне, ни внешне не мотивируется. Например, пожилой человек говорит: «я действительно не знаю, почему я это делаю, я не вижу в этом смысла». Амотивированное поведение – в наименьшей степени независимо, так как нет цели, не ожидается награда и нет возможности изменить ход событий.

Самоопределение форм мотивации или поведенческой регуляции имеет некоторое подобие с другими концепциями, описанными в литературе (например, с локусом контроля, обученной беспомощностью). Однако эти концепции относятся, прежде всего, к восприятию свободы в поведении, кроме того, контроль не гарантирует самоопределения. Индивиды могут ощущать контроль над результатами, но они не чувствуют самоопределения, если вынуждены действовать под давлением, например в случае внешнего побуждения. Таким образом, теория самоопределения различает активные и амотивированные действия и делает дальнейшие раз-

личия в пределах класса поведения, которое мотивируется. Центральное понятие – не просто восприятие контроля над результатами, а опыт выбора.

Первичная детерминанта мотивации – та степень, в которой окружающая среда обеспечивает возможности для самоопределения. Факторы, которые увеличивают опыт свободы выбора, увеличивают мотивацию. Вероятные последствия четырех видов мотивации основаны на континууме самоопределения: чем выше степень независимости мотивации, тем более благоприятны последствия для психологической регуляции. Это нашло подтверждение в разных областях жизни, включая образование, спорт, профессиональную деятельность, межличностные отношения и досуг.

Формы высокого самоопределения мотивации ведут к позитивным результатам, таким, как: когнитивная гибкость, обучение, интерес, более позитивное эмоциональное состояние, высокие уровни креативности и ощущения счастья, высокая удовлетворенность жизнью, адаптивные реакции на стресс.

С целью исследовать мотивацию повседневного поведения в позднем периоде жизни, П. Оконнор и Р. Валлеранд, проводя исследования в домах-интернатах, попытались связать приведенную выше схему уровней мотивации с мотивацией пожилых людей. Они определили, **что и насколько осознанно** делают пожилые люди.

Сначала авторы путем анализа литературы выделили наиболее важные для пожилых людей области жизни. Их оказалось 23, из них шесть – равнозначимы для мужчин и женщин: здоровье, межличностные отношения, религия, биологические потребности, текущие события, отдых.

Затем авторы предложили пожилым людям блоки вопросов по каждой сфере, например, ради чего они что-то делают (почему ходят в церковь и пр.). Каждый блок включал четыре варианта ответов:

– я получаю от этого удовольствие (высший уровень мотивации);

– я ожидаю, что мне будет хорошо (уровень поставленных задач);

– я не знаю, что это мне даст (отсутствие мотивации);

– я это делаю, потому что этого от меня ждут (уровень действий под давлением).

Результаты показали, что пожилые люди, проживающие в домах-интернатах, с мотивацией более высокого уровня самоопределения (первый и второй) лучше всего приспособлены к стационарным условиям жизни, они имеют высокий уровень психологической адаптации. Однако возможности для самоопределения, доступные в окружающей среде, зависят от мотивационного стиля. Дома-интернаты различаются уровнем предоставления автономии. Переход из собственного дома в дом-интернат или другая смена обстановки ущемляют независимость и другие права пожилых людей, которые, как правило, очень уязвимы. В таком случае резиденты с независимыми мотивационными стилями лучше адаптируются в тех домах-интернатах, где поощряется самостоятельное и независимое поведение, обеспечивается свобода выбора. Пожилым людям с двумя другими типами мотивации (третий и четвертый уровни) лучше проживать в тех домах-интернатах, где им четко говорят, что они должны делать, т.е. резиденты будут лучше приспособлены в условиях высокого ограничения, где меньше возможностей для свободы выбора. Пожилые люди, которые участвуют в повседневной деятельности для своего удовольствия, или потому что они хотят ее выполнять, так как «им будет хорошо», имеют лучшую психологическую адаптацию, чем амотивированные пожилые люди, которые не мотивированы на выполнение этой деятельности, или люди, которые выполняют определенную деятельность, потому что им так было сказано. Таким образом, эти результаты исследования предлагают модель регуляции между личностью пожилого человека и окружением.

Многочисленные исследования показали, что выбор и контроль имеют положительные последствия для пожилых людей, однако за-

висят от их функциональных способностей и локуса контроля. Поэтому исследования мотивационных стилей можно применить к другим важным аспектам их жизни.

Соответствие личности и окружения важно для самоопределения и мотивации в позднем периоде жизни. Так как было обнаружено, что ограничение окружения влияет на контроль, видимо, доступные возможности для самоопределения в окружающей среде изменяют мотивационные стили. Свобода выбора может быть выгодна тем пожилым людям, чьи действия регулируются независимыми формами мотивации, и могут не оказывать никакого, даже отрицательного влияния на тех пожилых людей, чьи действия регулируются мотивацией без самоопределения.

При этом требуется отметить, что самоопределение и контроль *выгодны не* для каждого. Некоторые пожилые люди в частных домах-интернатах могут просто не получать пользу от высокого уровня автономии. Окружающая среда должна быть конгруэнтна мотивационным ориентациям.

Поэтому имеется некоторое несоответствие между теорией самоопределения Е. Дейчи и Р. Райана и концепцией П. Оконнора и Р. Валлеранда. Авторы первой считают неизменно желательными возможности выбора и автономии. Во второй доказывается, что возможности для автономии не должны быть слишком несоответствующими мотивационным ориентациям индивида, однако можно так регулировать окружающую среду, чтобы она обеспечивала эти возможности на несколько более высоком уровне, чем уровень мотивации самоопределения. Тогда индивиды с низкой мотивацией чувствовали бы соответствие между собой и окружением, но также поощрялись бы к регуляции своего повседневного поведения.

Таким образом, можно не только объяснить взаимодействия между мотивационным стилем пожилых людей и степенью самоопределения, доступного в окружающей среде для них, но и учитывать в практике социальной работы, обеспечивая адекватный уровень удовлетворения их потребностей.

Оценка нуждаемости, или оценка потребностей

Дальнейшие направления исследований потребностей пожилых людей получили наиболее широкое распространение в связи с «оценкой нуждаемости», под которой понимают экспертное обследование состояния, положения, степени инвалидности, потребностей клиентов, т. е. обследование, включающее много разных аспектов. Оценка нуждаемости, или оценка потребностей, является основой практики социальной работы, социального и медицинского обслуживания в зарубежных странах и только сейчас начинает привлекать внимание отечественных исследователей и практиков.

Пожилым человеком, имея высокий риск зависимости в силу возраста, наличия материальных проблем и ухудшения здоровья, испытывает потребность, с одной стороны, в социальной поддержке, которую обеспечивают ему семья, близкие, друзья, социальный сервис и др., с другой – в независимой жизни. Эти «новые» потребности появились в новой для него социальной ситуации, когда он перешел в другую возрастную группу. В геронтологии такие потребности называют «измененными». Поэтому задача ученых – внести свой вклад в изучение не просто потребностей пожилых людей, а изменения потребностей стареющего населения с целью повышения качества жизни старшего поколения. Потому что от того, насколько удов-

летворены их потребности, зависит их и физическое, и психологическое благополучие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алавидзе Т.Л., Антонюк Е.В., Гозман Л.Я. Социальные изменения: восприятие и переживание // Социальная психология в современном мире: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М., 2002.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М., 1990.
3. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. М., 2002.
4. Леонтьев А.Н. Мотивы, эмоции и личность // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М., 1982.
5. Майерс Д. Социальная психология. 7-ое изд. СПб., 2004.
6. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. 100 выдающихся психологов мира. М. – Воронеж, 1996.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М., 1982.
8. Рощак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1990.
9. Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия. М., 2003.
10. Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and the control of behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53.
11. O'Connor B.P., Vallerand R.J. Motivation, Self-Determination, and Person-Environment Fit as Predictor of Psychological Adjustment Among Nursing Home resident // Psychology and Aging. 1994. Vol. 9. № 2.

УДК 159.901

Логинова И.О.

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого*

ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА В КРИЗИСНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

I. Loginova

Krasnoyarsk State Medical University named after professor V.F.Voyno-Yasenevskiy

FEATURES OF INDIVIDUAL OUTLOOK STABILITY IN CRITICAL SITUATIONS

Аннотация. В статье представлен авторская методика изучения устойчивости жизненного мира человека. Его применение легло в основу проведенного исследования и сравнительного анализа устойчивости жизненного мира людей, находящихся в привычных и кризисных условиях жизнедеятельности. Получены результаты, позволяющие констатировать различия в группах респондентов, находящихся в привычной (стабильной) жизненной ситуации (первая группа) и в кризисных условиях жизнедеятельности (вторая группа). Выделены особенности устойчивости жизненного мира людей, находящихся в кризисных условиях жизнедеятельности.

Ключевые слова: устойчивость жизненного мира человека, кризисные условия жизнедеятельности.

Abstract. The author suggests her own method of studying individual outlook stability and applies it to two types of situations: habitual ways and activity under critical circumstances. The results obtained show differences in the groups of respondents acting in a familiar situation (the first group) and in crisis (the second group). The features of individual outlook stability in crisis have been revealed.

Key words: individual outlook stability, critical conditions.

В условиях динамично развивающегося общества, непрерывно изменяющихся условий жизни актуализируются вопросы проявления и формирования устойчивости жизненного мира человека в различных жизненных условиях. Особую актуальность приобретает данная проблематика в случаях, когда идет речь о кризисных жизненных ситуациях, в которых степень устойчивости жизненного мира людей имеет тенденцию к снижению.

Важность обращения к данной проблеме связана с тем, что устойчивость жизненного мира человека позволяет удерживать целостность системы «человек – мир», обеспечивая переход возможности в действительность и сохранение человеком самотождественности в условиях его жизнедеятельности. При отсутствии или недостаточной выраженности устойчивости жизненного мира «человек тождественен не всей своей жизни, а лишь ее отрывкам» [3, 259-266] (до кризисной ситуации, после кризисной ситуации и т. д.). Как правило, у людей, переживших кризисные ситуации или находящихся в условиях кризисной ситуации, кризисных условиях жизнедеятельности, жизнь фрагментирована на отрывки, представляющие жизненную мозаику, а не драму, поскольку она (жизнь) лишается внутреннего самотождества [1].

Учитывая, что устойчивость жизненного мира человека обеспечивает возможность самоосуществления проекта своей жизни, выступающего неотъемлемой характеристикой

человека и проявляющегося в условиях реальной жизнедеятельности, мы поставили перед собой задачу: исследовать особенности жизненного мира людей, находящихся в привычных и кризисных условиях жизнедеятельности.

Методика

Нами разработана методика «Изучение устойчивости жизненного мира человека». Основная идея данной методики состоит в том, чтобы обнаружить такие особенности устойчивости человека, которые обеспечивают определенный режим функционирования, результатом которого выступает «жизнестойкость» по отношению к «внешним» и «внутренним» воздействиям. Специальная процедура исследования представлена ниже.

Инструкция: Предлагаем Вам написать эссе на тему «Три дня моей жизни, которые...». Для выполнения данного задания Вам следует:

1) выбрать три наиболее интересных дня, имеющих отношение к Вашему прошлому, настоящему или будущему;

2) определить их содержание и отразить его в теме Вашего эссе, продолжив начатое название;

3) описать в эссе события этих дней и Ваши переживания, эмоциональное отношение к этим событиям;

4) *постарайтесь показать роль, значение этих дней в Вашей жизни.*

Обработка результатов предполагает поэтапный анализ следующих позиций.

1. Определяется временной модус событий, описываемых в эссе (все три дня либо относятся к прошлому, настоящему или будущему, либо каким-то образом рассредоточены на временной оси жизни человека).

2. Подсчитываются все глаголы в эссе, фиксируется в процентном отношении количество глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени (по результатам выбирается соответствующая графа).

3. Определяется критерий выбора содержания описываемых событий (биографический, когда описываются события собс-

твенной биографии, включенные в общую сюжетную линию жизни; топологический, когда отправной точкой описанных событий выступает определенное пространство (географическое, культурное, ценностно-смысловое и т. д.); хронотопическое, когда совмещены биографический и топологический критерии, позволяющие описать события в призме единства пространства и времени жизни человека).

4. Определяется общий эмоциональный фон описываемых событий (через анализ используемых в тексте прилагательных, позволяющих выявить соотношение эмоционально нейтральных прилагательных, эмоционально отрицательных и эмоционально положительных).

5. Определяется значение описываемых событий в жизни человека (в зависимости от места и роли событий относительно общей линии становления человека и ее оценки в данный момент).

6. Определяется отношение к описываемым событиям (рациональное определяется как разумное, наиболее целесообразное, обоснованное отношение к описанию; ответственное определяется как критичное, рефлексивное отношение к произошедшему и имеющее выводы относительно роли событий в жизни; ценностное определяется как «уплотнение мира вокруг человека» за счет единства пространственных, временных и смысловых значимых контекстов).

7. Оценивается непрерывность личностной истории (непрерывность отсутствует, когда человек отождествляет себя с отдельными конкретными событиями: жизнь – мозаика; проявляется на отдельных этапах, когда человек «протягивает» линию от конкретного события в пространстве и времени жизни; удерживается, когда человек в описании показывает взаимосвязанность различных событий, объединенных общей линией становления человека).

8. Анализируется рефлексивная позиция автора по отношению к описываемым событиям (отсутствует, когда человек не демонстрирует рефлексивную позицию по отноше-

нию к описываемым событиям; проявляется ситуативно, когда человек демонстрирует рефлексивную позицию по отношению к одному из описываемых событий или к одной из сторон жизнеописания; целостная рефлексивная позиция, когда описываемые события выступают предметом рефлексии в контексте жизни человека).

На основании выделенных данных подсчитывается сумма баллов по всем восьми позициям. Полученные баллы интерпретируются следующим образом:

– 24–39 баллов – устойчивость, которая характеризует таким образом организованный человеком процесс жизнедеятельности, который ориентирован на использование ранее сформированных форм взаимодействия с окружающим миром, зачастую неадекватных условиям настоящей жизненной ситуации. Стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира не способствует продуктивному и оптимальному жизненному самоосуществлению. Чем ниже балл, тем выше степень выраженности стагнационного характера проявления устойчивости жизненного мира человека, которая определяет особенности таких характеристик, как отсутствие ценностного отношения к жизни, перспектив дальнейшего движения, снижение рефлексивной способности, доминирование стереотипных продуктов жизнедеятельности, неспособность к решению творческих задач, невозможность адекватно оценить собственные жизненные дефициты.

– 40–59 баллов – устойчивость, которая характеризует таким образом организованный человеком процесс жизнедеятельности, который не способствует сохранению здоровья, личностному росту и творчеству. Неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира снижает продуктивность и оптимальность жизнедеятельности человека. Чем ниже балл, тем выше степень выраженности неконструктивного характера проявления устойчивости жизненного мира человека, которая определяет особенности таких характеристик, как потеря самотождественности, недостаток

ресурса (собственного потенциала, условий среды) для разрешения противоречия между образом мира и образом жизни, нарушение непрерывности личностной истории, утрата целей и смыслов жизнедеятельности, отсутствие равновесия между реальностью и желаемой гармонией.

– 60–80 баллов – устойчивость, которая характеризует особым образом организованный человеком процесс жизнедеятельности, способствующий сохранению здоровья, личностному росту и творчеству, отражает тенденцию к оптимизации своего потенциала, гармоничному самоосуществлению во всех жизненно важных для него сферах. Общая конструктивность (продуктивность и оптимальность) жизненного самоосуществления человека основывается на конструктивном характере проявления устойчивости жизненного мира человека. Конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира человека определяет особенности таких характеристик, как доминирование продуктов нового качества, способность к решению творческих задач, соответствие возможностей человека степени его ответственности за реализацию этих возможностей, ценностное отношение к жизни, наличие перспектив дальнейшего движения, отсутствие недостатка ресурса (собственного потенциала, условий среды) для разрешения противоречий между образом мира и образом жизни, самотождественность.

Результаты и обсуждение

Выборка исследования была представлена двумя группами респондентов: людьми, находящимися в привычной (стабильной) жизненной ситуации (первая группа), и людьми, находящимися в кризисных условиях жизнедеятельности (вторая группа). Количество респондентов в каждой группе составило 50 человек. Средний возраст респондентов в первой группе – 37,2 лет, во второй – 37,4 лет. Соотношение в группах мужчин и женщин – 30 % / 70 % соответственно.

Первичный количественный анализ проводился с опорой на выделенные в методике параметры.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа устойчивости жизненного мира людей

Исследуемый параметр	Первая группа	Вторая группа
Временной модус событий	– настоящее – будущее – 70% – прошлое – настоящее – будущее – 30%	– настоящее – 30% – прошлое – настоящее – 70%
Представленность глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени	– глаголов настоящего и будущего времени в равных долях – 70% – глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени в равных долях – 30%	– доминируют глаголы настоящего времени – 30% – доминируют глаголы прошедшего времени – 40% – глаголов прошлого и настоящего времени в равных долях – 30%
Критерий выбора содержания описываемых событий	– топологический – 70% – хронологический – 30%	– биографический – 70% – топографический – 30%
Общий эмоциональный фон описываемых событий	– положительный – 100%	– нейтральный – 70% – отрицательный – 30%
Значение описываемых событий в жизни человека	– удерживают общую направленность развития – 70% – значимые и важные, но не удерживающие общую направленность развития – 30%	– значимые и важные, но не удерживающие общую направленность развития – 40% – центральная линия развития – 30% – завершение линии развития – 30%
Отношение к описываемым событиям	– ценностное – 30% – ответственное – 70%	– рациональное – 100%
Непрерывность личностной истории	– удерживается – 70% – проявляется на отдельных этапах жизнеописания – 30%	– отсутствует – 100%
Рефлексивная позиция по отношению к описываемым событиям	– целостная рефлексивная позиция – 70% – рефлексивное отношение проявляется ситуативно – 30%	– отсутствует рефлексивное отношение – 70% – рефлексивное отношение проявляется ситуативно – 30%

Качественный анализ полученных данных у респондентов первой группы свидетельствует:

1) временной модус описываемых респондентами событий располагается в диапазоне «прошлое – настоящее – будущее», что подтверждается наличием глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени в текстах респондентов и указывает на непрерывность личностной истории, которая удерживается на протяжении всего текста, определяя перспективы дальнейшего движения;

2) критерием выбора содержания событий является хронологический как пространственно-временной континуум реального бытия респондентов, в котором наиболее значимыми выступают события, удерживающие общую линию развития, что связывается нами с целостностью жизненной истории и само-

тождественностью респондентов;

3) наличие рефлексивного отношения к жизненным событиям, самому себе способствует анализу жизненных условий, трудностей, возникающих в процессах жизнедеятельности, что обеспечивает динамичность изменений в процессе жизни и повышает степень устойчивости жизненного мира респондентов.

Качественный анализ полученных данных у респондентов второй группы свидетельствует:

1) в кризисных условиях жизнедеятельности временной модус описываемых респондентами событий располагается в диапазоне «прошлое – настоящее», что подтверждается и наличием глаголов настоящего и прошедшего времени в текстах респондентов, а также указывает на отсутствие непрерывности

Таблица 2

Результаты исследования особенностей устойчивости жизненного мира в группах респондентов

Первая группа		Вторая группа		t-критерий	p
μ	δ	μ	δ		
61,73	10,47	29,96	8,76	10,95	0,001

личностной истории;

2) критерием выбора содержания событий является биография респондентов, в которой наиболее значимыми выступают события, характеризующие центральную линию развития, завершение линии развития, а в некоторых случаях – значимые и важные, но не удерживающие общую линию развития, что связывается нами с фрагментарностью, появляющейся в силу особых (кризисных) условий жизнедеятельности;

3) отсутствие рефлексивного отношения или его ситуативное проявление, несмотря на рациональное отношение к описываемым событиям, затрудняет анализ жизненных условий, трудностей, возникающих в кризисных условиях жизнедеятельности, что не способствует как изменению жизненной ситуации, так и изменению степени устойчивости жизненного мира респондентов.

В ходе дальнейшего эмпирического исследования нами были получены результаты, позволяющие констатировать различия в группах респондентов, находящихся в привычной (стабильной) жизненной ситуации (первая группа) и в кризисных условиях жизнедеятельности (вторая группа).

Среднегрупповые результаты в данных группах выглядят следующим образом: в первой группе – 61,73 баллов; во второй группе – 29,96 баллов.

Среднегрупповые показатели респондентов первой группы указывают на конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира, способствующий сохранению здоровья и способствующий оптимизации собственного потенциала. Можно полагать, что в данных условиях жизнедеятельности представители данной группы

имеют возможность апробировать различные способы взаимодействия с миром, осуществлять выбор наиболее адекватного способа жизнедеятельности, что позитивно сказывается на устойчивости жизненного мира и успешности жизнедеятельности.

Среднегрупповые показатели респондентов второй группы свидетельствуют о наличии и использовании ранее сформированных форм взаимодействия с окружающим миром, зачастую неадекватных условиям настоящей жизненной ситуации. Можно полагать, что в кризисных условиях жизнедеятельности представители данной группы не могут отступить от имеющихся способов взаимодействия с миром, затрудняются адекватно оценить ситуацию, действуют неконструктивно, демонстрируя низкую степень устойчивости жизненного мира.

Различия между данными группами являются статистически высоко значимыми ($t=10,95$ при $p<0.001$), а это позволяет предположить, что в кризисных условиях жизнедеятельности определенным образом снижается степень устойчивости жизненного мира людей.

Выводы

Устойчивость мира человека обеспечивает возможность самоосуществления проекта своей жизни, выступающего неотъемлемой характеристикой человека и проявляющегося в условиях реальной жизнедеятельности.

Одним из показателей устойчивости жизненного мира человека выступает характер режима функционирования психологической системы, который может быть как конструктивным, так и неконструктивным, в зависимости от соответствия режима функциони-

рования условиям и требованиям среды. Эта взаимосвязь среды, создающей обстоятельства жизни человека и формирующей самого человека, способного изменять условия собственной жизнедеятельности, позволяет выбирать оптимальный режим функционирования психологической системы: особым образом организованный человеком процесс жизнедеятельности, способствующий сохранению здоровья, личностному росту и творчеству. Важнейшей системной особенностью выступает тенденция к оптимизации своего потенциала, характеризующая жизненный путь любого человека. Совокупность выделенных на методологическом и методическом уровнях показателей определяет общую конструктивность выбранного режима функционирования – степень устойчивости жизненного мира человека.

Исследование степени устойчивости психологической системы как показателя тождественности собственной жизни, удерживающей целостность системы «человек

– мир», может идти по линии изучения режима функционирования психологической системы, реализуемого в условиях реальной жизнедеятельности [2, 4-22].

В группах респондентов, находящихся в привычной (стабильной) жизненной ситуации (первая группа) и в кризисных условиях жизнедеятельности (вторая группа), обнаружены различия в особенностях устойчивости жизненного мира, что зафиксировано в ходе качественного и количественного анализа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Логинова И.О. Психология жизненного самосо осуществления. М.: СГУ, 2009.
2. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека в процессе самоосуществления // Психология обучения. 2010. № 2.
3. Хасаина З.М. О специфике «современного человека» // Человек: соотношение национального и общечеловеческого: Сб. материалов международного симпозиума (г. Зугдиди, Грузия, 19–20 мая 2004 г.). Выпуск 2 / Под ред. В.В. Парцвания. СПб., 2004.

УДК 159.99

Орлова О.В.

Московский государственный областной университет

ПОНЯТИЕ «ОТНОШЕНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

O. Orlova

Moscow State Regional University

CONCEPT «ATTITUDE» IN MODERN RUSSIAN PSYCHOLOGY AND OTHER SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCES

Аннотация. В исследовании предпринята попытка прояснить понятие «отношения», т.е. собрать и проанализировать различные толкования данного термина в философии и логике, социологии, психологии, лингвистике. Исследуемое понятие рассматривается преимущественно в отечественной (русской) традиции. Представлен круг смежных понятий: психологическое отношение, межличностные отношения, установка, социальная установка (attitude), экспектация, мотив, направленность и др.

В статье дано описание ключевых моментов теории психологических отношений человека В.Н.Мясищева, из которого видно, что даже в наиболее проработанной отечественной концепции отношений этот феномен не имеет однозначного смысла, а представляет собой специфически многозначный, широкий и едва ли не универсальный спектр значений.

Ключевые слова: отношение, межличностные отношения, установка, социальная установка, экспектация, мотив, направленность, теория (концепция) психологических отношений человека В.Н.Мясищева.

Abstract. The article attempts at clarifying the concept "attitude" having various interpretations in philosophy, logic, sociology, psychology and linguistics. The investigated concept is considered mainly in Russian tradition. A number of adjacent concepts are presented: "psychological attitude", "interpersonal relations", "setting", "social attitude", "expectation", "motive", "direction", etc.

The author resorts to the description of the key points of Myasishchev's theory of interpersonal relations to show that even in the most developed national theory the concept "attitude" is an ambiguous term, possessing a wide and almost universal spectrum of meanings.

Key words: attitude, interpersonal relations, setting, social attitude, expectation, motive, direction, V.N. Myasishchev's theory of interpersonal relations.

Понятие «отношение» как научная категория весьма многогранно и имеет множество толкований в различных сферах социального и гуманитарного знания. Эта многоаспектность отражает изначальную сложность исследуемого феномена, но вносит определенную трудность в определение сущности понятия и специфики его употребления в различных смежных науках, а также усложняет процесс дифференциации «отношения» и других близких понятий в психологии. В необходимости прояснения термина заключена некоторая научно-теоретическая проблема.

Проблема становится тем актуальнее, чем явственнее показывают исследования истоков идеи отношения ее фундаментальность: данное понятие используется для описания предмета психологии, сущности психического, применяется в концепциях авторов притязавших, по мнению Левченко Е.В. [4], на создание новой системы психологических взглядов, охватывающей психическое в целом. Ряд отечественных концепций имеют в качестве ис-

ходной позиции понимание психического и его сущности как отношения. Среди авторов таких теорий – А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, оказавшие глубокое влияние на развитие отечественной психологии во второй половине XX в. Их идеи востребованы и продуктивны для развития отдельных отраслей современной российской психологической науки, в частности, для социальной и педагогической психологии.

В связи со сказанным интересен теоретический анализ сущности понятия «отношение» и особенностей его функционирования в различных сферах гуманитарного и социального знания.

1. Понятие «отношение» в социальных и гуманитарных науках

«Отношение» в самом общем плане имеет несколько значений. «Малый толковый словарь русского языка» дает объяснение смысла слова с общелингвистических позиций, отчасти отражающих обыденное понимание: отношение 1) взаимная связь разных величин, предметов, явлений; 2) тот или иной характер поведения, обращения кого-нибудь с кем-нибудь, с чем-нибудь (*Внимательное отношение к старикам*); 3) взгляд на что-нибудь, понимание чего-нибудь (*Отношение к искусству*); 4) связь между кем-нибудь, образующаяся из общения на какой-нибудь почве (*Производственные отношения людей*) [5].

Очевидно, что такое обобщенное толкование не является терминологическим, но определенным образом заключает в себе в свернутом виде направления исследования отношения как феномена человеческого сознания, как психологического явления в социальных и гуманитарных науках.

Отношение может быть рассмотрено как философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы. В «Философском энциклопедическом словаре» сказано, что отношения носят объективный и универсальный характер, что отношение может выступать в роли свойства или признака вещей.

Отношения вещей и явлений друг к другу бесконечно многообразны: пространственные и временные, причинно-следственные, отношения части и целого, формы и содержания и др. Особый тип составляют *общественные отношения* [14].

Другое направление раскрытия этой философской категории представлено в «Философском словаре» под редакцией И.Т. Фролова. Отношение – момент взаимосвязи всех явлений. Вещи не существуют вне отношений. Существование всякой вещи зависит от всей совокупности ее отношений к другим вещам объективного мира. Сами свойства, присущие тому или иному процессу или вещи, проявляются только в их отношениях к другим вещам и процессам. Развитие явления приводит к изменению его отношения с другими явлениями. Необходимо различать внутренние отношения различных сторон объекта и его внешние взаимоотношения с другими объектами. При этом надо учитывать относительный характер различения внутренних и внешних отношений, их переходы друг в друга и то обстоятельство, что внешние отношения зависят от внутренних.

В контексте общественных отношений отношение между явлениями выступает как закон их развития или функционирования. Человек вступает в отношения с созданными им вещами, объективным миром и с другими людьми. В результате в освоенном им мире он созерцает самого себя и начинает относиться к самому себе как человек (обладает *самосознанием*), лишь относясь к другому человеку как к себе подобному. Именно этим объясняется общественная природа человеческого сознания и необходимость изучения общественных отношений для познания истории [13].

В философских определениях второй половины XX в. в скрытом виде отражены тенденции описания сущности феномена отношения, которые развивались психологами до и на протяжении XX столетия.

Истоки психологического понимания «отношения», рассмотрения его как собственно психологического понятия, что отмечали

многие исследователи, (М.Г.Ярошевский, Е.В.Левченко [15, 4] и др.), находятся не только в социально-гуманитарной сфере, в философии и логике, но и, с другой стороны, в естественнаучной сфере, в биологии. Что соответствует общим тенденциям развития психологии до второй половины XIX в. Е.В.Левченко выделяет три линии разработки этого понятия в психологии: логико-философскую (Дж.Ст. Милль, Н.Я. Грот, М. Троицкий), интроспективно-психологическую (И.Ф. Гербарт, В. Вунд, Г. Гефдинг, С.Л. Франк) и биологическую линию развития (Г. Спенсер, Н.Я. Грот). Биологическую линию рассуждений развивают также А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев и ряд других отечественных исследователей более позднего периода [4].

Интересно, как проясняет и разграничивает смежные понятия в своей классической работе Г.М. Андреева [1]. Автор начинает с разделения значения термина «отношения» в философско-социологическом смысле и психологическом, представленном в теории Мясищева, делая это с позиций социальной психологии.

Важно с самого начала, говорит Андреева, рассмотреть личность в системе общественных отношений, т. е. в «социальном контексте», он представлен системой реальных отношений личности с внешним миром. Для человека эта связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель. Его связи с миром, роли объектов связи, по словам Мясищева, строго распределены. Но дело в том, что содержание, уровень отношений человека с миром весьма различны: каждый индивид вступает в отношения, но и группы также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии необходимо прежде всего различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что Мясищев называет «психологические» отношения личности.

Структура общественных отношений ис-

следуется социологией, подчеркивает Андреева. В социологической теории раскрыта определенная субординация различных видов общественных отношений, где выделены экономические, социальные, политические, идеологические и другие виды отношений. Специфика заключается в том, что в них не просто «встречаются» и «относятся» друг к другу индивид с индивидом, но индивиды как представители определенных общественных групп. Такие отношения строятся не на основе симпатий или антипатий, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества. Это объективно обусловленные отношения между социальными группами или между индивидами как представителями этих социальных групп, их сущность во взаимодействии конкретных социальных ролей. По мнению И. Кона, социальная роль есть функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. В этом определении важна не столько фиксация прав и обязанностей (что выражается термином «ожидание»), сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности. От данного описания один шаг до понятия экспектации как системы ожиданий, требований и санкций относительно исполнения индивидом социальной роли. Однако сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того, насколько индивид усвоит роль. Акт интернализации, как подчеркивает Г.М. Андреева, определяется рядом индивидуальных психологических особенностей каждого конкретного носителя роли. Поэтому общественные отношения в конкретном проявлении приобретают определенную «личностную окраску». Оставаясь личностями в системе безличных общественных отношений, люди вступают во взаимодействие, общение, где их индивидуальные характеристики неизбежно проявляются. Каждая социальная роль не означает абсолютной заданности шаблонов поведения, она всегда оставляет некоторый «диапа-

зон возможностей». Именно этот диапазон является основой для построения внутри системы безличных общественных отношений второго ряда отношений – межличностных.

Г.М. Андреева полагает, что именно эти межличностные отношения подразумеваются под термином В.Н. Мясищева, т. е. под психологическими отношениями. По сути, здесь она отождествляет два этих понятия. Однако это слишком узкий взгляд и на саму проблему, и на концепцию Мясищева. Тем более, что далее в книге Андреева высказывает несколько иную мысль.

Автор пишет о том, что сама идея выявления особых состояний личности, предшествующих ее реальному поведению, присутствует у многих ученых, в том числе и у В.Н. Мясищева. Отношение, понимаемое «как система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами», объясняет направленность будущего поведения личности. Отношение и есть предрасположенность к каким-то объектам, которая позволяет ожидать раскрытия себя в реальных актах действия [1].

Тут вновь возникает необходимость привести близкие, но не идентичные понятия. Г.М. Андреева раскрывает отличия между понятием «отношение» и другим употребительным в психологии термином «установка». Отличие феномена психологического отношения от установки состоит в том, что в понятии «отношения» предполагаются различные, в том числе и социальные объекты, на которые это отношение распространяется, самые разнообразные, сложные с социально-психологической точки зрения ситуации. Сфера действий личности на основе отношений практически безгранична. Содержание же понятия «установка» в понимании Д.Н. Узнадзе, значительно уже. «Физиологичность» понятия делает в известной степени затруднительным его применение в социальной психологии, так как более всего касается вопроса о реализации простейших физиологических потребнос-

тей человека. Г.М. Андреева подчеркивает различие между терминами «установка» и «социальная установка» («аттитюд»). Для понятия «установка» в смысле, который ему придавался в школе Д.Н. Узнадзе, существует другое обозначение в английском языке – «set» [1].

Анализируя историю развития понятия «социальная установка» в зарубежной и отечественной психологии, автор излагает диспозиционную концепцию регуляции социального поведения личности В.А. Ядова, представляя эту иерархическую систему как закономерное развитие идей Д.Н. Узнадзе и удачную попытку преодоления тех трудностей, которые возникли при изучении аттитюдов. В концепции В.А. Ядова осуществляется восстановление идеи целостности социальной установки при рассмотрении ее в социальном контексте. Для нас особый интерес представляет то, что в описании концепции Ядова слово «отношение» используется для объяснения сущности диспозиционных образований. Но в данном случае это слово не является термином, а только лишь лингвистической единицей, оно играет в рассуждениях вполне служебную роль.

Специфика же идеи отношения Мясищева в сравнении с понятием «социальная установка» («аттитюд») Г.М. Андреевой, как нам кажется, не проясняется. Такая же ситуация наблюдается и в книге «Социальная психология» М.Р. Битяновой [2]. Она приводит ряд близких, но далеко не тождественных значений: аттитюд, социальная установка, отношение, ценностные ориентации, говорит о значительном месте, занимаемом исследованиями системы отношений человека к внешнему миру в отечественной науке. Это мощное направление связано с именами В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева, В.А. Ядова, Ш.А. Надирашвили, П.Н. Шихирева, А.Г. Асмолова и др. Но анализ практически не проясняет роль понятия «отношение», введенного В.Н. Мясищевым, в связи с развитием представлений о феномене социаль-

ной установки.

Сам В.Н. Мясищев неоднократно отмечал склонность ряда коллег использовать термин «отношение» в излишне общем смысле, как нечто служебное. В частности, он писал о том, что С.Л. Рубинштейн в известном труде «Основы общей психологии» так широко пользуется понятием отношение, что это понятие утрачивает достаточную четкость, причем, повсеместно опираясь на данное понятие, анализа его он не дает [8, 126-132; 10].

Кроме того, для Мясищева вопрос о различении базового понятия его теории и других близких терминов был тоже весьма важен. Он затрагивает эту проблему в нескольких статьях: «О связи проблем психологии отношения и психологии установки», «Личность и отношения человека», «Проблема психологии отношений и психологии установки» [9, 49-50; 10]. Таким образом, у него есть собственное видение отличий его понятия отношений от понятия установки Узнадзе.

Мясищев признает много общего у этих понятий, точнее, у явлений, которые они описывают: и установка, и отношение относятся к психическим структурам, имеют личностный характер, обладают изменчивостью. Различия пролегают в особенностях связи с эмоцией. Эмоция – обязательный компонент отношения. Связь же формирования установки с эмоцией, по мнению Мясищева, не такая прямая. Опосредуясь потребностью, эмоция «не так отчетлива в ее первостепенной значимости для формирования установки». Хотя для фиксации установки значение эмоции велико.

Различия вносит степень осознаваемости этих феноменов. Ссылаясь на опыт экспериментирования, В.Н. Мясищев утверждает, что установка бессознательна, но может быть благодаря специальным усилиям осознана как тенденция. Также может быть осознана степень выраженности установки, но не роль потребности в ее формировании. При чтении данного текста Мясищева, возникает предположение, что без специальных действий, установка вполне может остаться в сфере бессознательного. Отношение же

всегда более или менее сознательно. Хотя мотивы и источники отношения могут не осознаваться, сама логика развития отношения – это движение к все большей и большей осознанности. Наиболее развитое отношение осознанно и мотивированно.

Самое четкое различие этих психических феноменов и понятий связано с динамической характеристикой. Установка характеризуется готовностью, а отношение – тяготением или отталкиванием, т. е. избирательностью [10].

Выделив специфику понятий «установка» и «отношение», Мясищев продолжает сравнительный анализ этих и других близких терминов. Он устанавливает соподчиненность в понятиях «отношение», «мотив», «направленность». В мотиве, так же, как в отношении и установке, заключена побудительная сила. Отношениям и мотивам присуща определенная диалектическая взаимосвязь: «Источником мотива может быть отношение, мотив может явиться источником отношения». Направленность же выражает доминирующее отношение. В этом смысле это понятие топографически-векторно. В то время, как отношения (и личность) в целом многосторонне избирательны, не линейны, не плоскостны.

Констатируя факт и по сей день недостаточной ясности понятия «отношения» в связи с другими базовыми социально-психологическими терминами, коснемся трактовки понятия «отношение» в новом словаре. Словарь «Психологический лексикон» претендует не только на энциклопедичность, но и на специализированность, задумываясь как серия справочников по различным отраслям психологии. В томе «Социальная психология» этой книги термины «установка», «социальная установка», «аттитюд» отсутствуют в принципе. Определения психологического отношения как такового тоже нет. Хотя оно на самом деле дается с опорой на формулировки Мясищева в тексте, посвященном концепции отношений личности. В отдельных статьях представлены отношения межличностные, межгрупповые, межэтни-

ческие и предметно-рефлексивные [12]. Возникает вопрос: является ли взгляд авторов этого издания отражением современного уровня понимания сущности психологического феномена отношения?

Завершить обзор функционирования понятия «отношение» в современных социально-гуманитарных науках можно обращением к культурологической трактовке исследуемого понятия.

Культурология – новейшая линия развития гуманитарного познания в XX в., междисциплинарна по своей сути. Изначально ориентируясь на интеграцию различных сфер знания, культурология впитывает в себя и психологические представления тоже, если они применимы в анализе различных аспектов культуры. В словаре «Культурология» А.И. Кравченко находим дефиницию: отношения 1) осознанные или неосознанные состояния взаимной зависимости индивидов, обеспечивающие некоторое удовлетворение материальных или духовных потребностей обеих сторон и предполагающие взаимные права и обязанности участников; 2) субъективное отражение этих зависимостей как готовность выполнять соответствующие обязанности, зафиксированные на уровне аттитюдов в диспозиционной системе личности [3].

В этом определении есть попытка синтезировать разные точки зрения на феномен отношений. Представлен коммуникативный компонент отношения как процесса, в котором задействованы индивиды, и которому придана некая этико-юридическая окраска. Подчеркивается, что отношения мотивируются стремлением удовлетворить потребности, что постулировалось и в теории Д.Н. Узнадзе, и в концепции В.Н. Мясищева. В этом определении можно увидеть некоторую интеграцию представлений о специфике функционирования социальной роли и концепции социальной установки, воспринятой в трактовке В.А. Ядова.

Интересно, что культурологическое определение восходит именно не к философскому, а к психологическому пониманию феномена.

2. Психологическое понимание феномена отношений в теории В.Н. Мясищева

Постоянное использование различными авторами (классиками и интерпретаторами) одного понятия для определения другого не выглядит вполне корректным. Но, видимо, это неизбежно, если исследователи имеют дело с явлением, не поддающимся в силу своей природы плоскому однозначному определению. По всей вероятности, мы встречаемся здесь с примером типичных нестрогих понятий в сфере психологии.

В трудах В.Н. Мясищева феномен отношений как психологическое явление был раскрыт наиболее полно. Для его концепции принципиально важным уточнением является то, что речь идет о психологическом отношении человека. Хотя в разных работах сам автор варьирует внешнюю оболочку термина (психологические отношения, психические отношения, личностные отношения, человеческие отношения), суть от этого не меняется. Однако трудно дать такое однозначное определение психологического отношения, которое не соприкасалось бы и не пересекалось какой-то частью своего содержания с другими понятиями. У Мясищева в процессе исследования представление о феномене развивалось, обрастало новыми характеристиками.

Как считает Е.В. Левченко, система взглядов этого исследователя в целом полифонична, многопланова, а уровень обобщения, стоящего за понятием «отношение», в процессе разработки концепции психологии отношений человека, колеблется. В монографии «История и теория психологии отношений» Левченко предлагает периодизацию становления концепции Мясищева, состоящую из 5 периодов [4]. Хотя понятие «отношение» развивается В.Н. Мясищевым во всех этапах, для настоящей статьи интерес представляют периоды зрелого научного творчества ученого.

Третий, в описании Е.В. Левченко, период деятельности Мясищева (1930–1948 гг.) – время создания методологического ядра

психологии отношений. Мясищев закладывает основы своей новой, интегральной психологии, противопоставляя ее традиционной атомистической. Единицей анализа в ней является личность, а ключевым понятием наиболее высокого уровня обобщенности – отношение. Через понятие отношения определены другие существенные для концепции понятия.

Личность рассматривается как система отношений; как способ отношения личности к действительности определен характер. Мясищев формулирует проблему психологии отношений, уделяет много внимания содержанию центрального понятия. К формам отношений он относит интересы, социальные установки, взгляды, убеждения, вкусы, мотивы. Выделяются основные характеристики отношений: избирательность, степень устойчивости, структуру, направленность. Автор описывает развитие отношений в онтогенезе и изучает конкретные виды отношений (отношение к эксперименту, отношение к работе и пр.)

Как отмечает Левченко, в третьем периоде в системе взглядов исследователя наметилась неоднозначность понятия «отношение», множественность авторских смыслов, среди которых могут быть выделены категориальный (отношение как понятие, с помощью которого возможно описание наиболее сложной, интегральной единицы психического – личности), понятийный (использование понятия для обозначения одного из классов изучаемых психологией явлений), феноменальный (отношение как один из конкретно-психологических феноменов, доступных наблюдению и экспериментальному изучению). В работе Мясищева над содержанием понятия «отношение» обнаруживаются следы влияния предшественников (В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, С.Л. Франка).

Четвертый период научного творчества, по классификации Левченко (1948–1960 гг.) – время расцвета и утверждения в психологии категории отношений человека. На этом этапе В.Н. Мясищев вводит принцип отношений [6, 83–100], подчеркивая единство

отношений, их связь с личностью, психикой человека в целом. Отношение понимается не только как связь, но и как позиция, как особая организация психического и нацеленность на предмет. При этом отношения являются «наиболее динамичными продуктами» жизни человека, его опыта [7, 25–35]. Мясищев называет четыре специфических признака для отношений человека: сознательность, избирательность, активность и инициативность.

Конец 50-х годов – это время обобщения и интеграции основных положений психологии отношений человека в едином тексте – статье «Проблема отношений человека и ее место в психологии» (тот же материал опубликован в 1960 г. под названием «Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека»). Классическое определение психологического отношения человека этого времени: «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания». Отношения наряду с психическими процессами, состояниями и свойствами личности воплощают собой основные стороны целостной психической жизни человека [10].

Характерной для четвертого периода является возросшая многозначность понятия «отношение», которое имеет по крайней мере пять авторских смыслов. В заключительном периоде творчества (1960–1973 гг.) спектр значений сужается. Мясищев рассматривает отношение как связь субъекта и объекта в соответствии с принципом отношения организма и среды. Также этим понятием обозначается специальный раздел психологии, включающий изучение целей, стремлений, тенденций, интересов, оценок, идеалов, потребностей, убеждений. Автор работает также над описанием отношения как психического образования [4]. «Высшее

сложнейшее психическое образование – это личность. Его составными компонентами являются отношения и установки». В это время ученый четко формулирует структурные характеристики отношения, которые раньше были даны расплывчато: «три основных аспекта психики в их различной пропорции характеризуют отношения как когнитивные, конативные, эмотивные» [9, 49-50].

Из описания ключевых моментов теории психологических отношений человека В.Н. Мясищева видно, что даже в наиболее проработанной отечественной концепции отношений этот феномен представляет собой едва ли не универсальный спектр значений. Эта особенность оставляет для современных исследователей определенное пространство для развития собственных идей.

Концепция Мясищева оказывается весьма продуктивной в качестве основания для теоретических и практических исследований в области социальной и педагогической психологии. Как известно, сам автор систематически обращался к вопросам педагогической психологии. В последние годы у современных исследователей явно обозначилась тенденция опираться на идею психологических отношений В.Н. Мясищева в рассмотрении психолого-педагогических аспектов взаимоотношений в учебном взаимодействии, межличностных отношений между субъектами образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1994.
2. Битянова М.Р. Социальная психология. СПб., 2010.
3. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. М., 2001.
4. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений. СПб., 2003.
5. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. М., 1993.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений и физиология мозга // Ученые записки Ленингр.ун-та. Серия филос.наук. Психология. Л., 1949. № 119. Вып.3.
7. Мясищев В.Н. Проблема личности и советская психология /Под ред. Б.Г. Ананьева. Материалы университетской психологической конференции. Л., 1949.
8. Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Проблемы сознания. Материалы симпозиума./ Отв. ред. В.М. Баншиков. М., 1966.
9. Мясищев В.Н. Проблема психологии отношений и психологии установки // Материалы симпозиума «Понятия установка и отношение в медицинской психологии» (Тбилиси, 23/XII - 25/XII 1968). Тбилиси, 1968.
11. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР / Редколл.: Б.Г. Ананьев и др. М., 1960.
10. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.- Воронеж, 1998.
12. Социальная психология. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах/ ред. М.Ю. Кондратьев. Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ.ред. А.В. Петровского. М., 2005.
14. Философский энциклопедический словарь. 2-е издание / Редколл.: С.С. Аверенцева, Э.А. Арабоглы и др. М., 1989.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова – 6-е изд., перераб. и доп. М., 1991.
15. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985.

УДК 159. 922. 7/8: 316. 46

Рожинская Н.Б.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

ЦЕННОСТНАЯ ПРИРОДА ФЕНОМЕНА РЕФЕРЕНТНОГО ЛИДЕРСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

N. Rozhinskaya

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

VALUE BASIS OF TEENAGE REFERENT LEADERSHIP

Аннотация. В статье лидерские качества подростка рассматриваются как элемент ценностной сферы его личности, наиболее эффективно формируемых в условиях референтной группы. Автор показывает, что ценностная обусловленность подросткового референтного лидерства предполагает влияние психологических факторов, объединяющих в себе наиболее значимые в этом возрасте ценности (успех, сплоченность и авторитет), которые эффективнее будут реализовываться при соблюдении следующих условий: мотивации достижения успеха группой, уподобления лидеру членов группы по своим личностным качествам и подражанию ему в поведении, признания лидера группой и доверия членов группы лидеру.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, ценности, ценностная сфера, лидер, лидерство, лидерские качества, референтное лидерство, референтная группа.

Abstract. The study considers teenagers' leader qualities as a value sphere element of their personalities, which is most effectively formed in a reference group. The author shows that teenage referential leadership is influenced by psychological factors combining the most significant at this age values (success, unity and authority), which will be realized more effectively under the following conditions: motivation to the group's successful achievement, assimilation of the group members' personal qualities to those of the leader and imitation of his/her behavior, the group's recognition and trust in the leader.

Key words: teenager, teen age, values, value sphere, leader, leadership, leader qualities, referent leadership, reference group.

Ряд ученых доказывает, что начальный этап формирования индивидуального образа жизни приходится на подростковый возраст. В этом периоде оформляются и завершаются не только процессы физиологического созревания, но и происходит становление личности. Именно в этом возрасте на основе предшествующих генетических стадий складываются основные свойства личности человека, особенности и некоторые ценности. Наконец, в этот возрастной период формируется более или менее устойчивая самооценка, которая в дальнейшем в качестве одного из основных внутренних компонентов регуляции личностью своего поведения и деятельности будет определять степень самостоятельности, независимости этой личности в самых разнообразных и сложных системах взаимосвязей в обществе, во взаимоотношениях с людьми.

Рассматривая личность подростка, мы должны обратиться, прежде всего, к ядру этой личности, каковым, по сути, является сформированная у нее ценностно-нормативная система, направленность личности, ее отношение к социально значимым объектам и явлениям [13].

Не останавливаясь на очевидности проблемы ценностных ориентаций современных подростков, отметим психологическую сущность данного аспекта.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций прямо или косвенно рассматривалась практически во всех психологических теориях или ощущалась необходимость дополнить

исследовательской тематикой проблему ценностей.

Большинство авторов выделяют две важнейшие характеристики ценности:

1) значимость (Тугаринов В.П., Архангельский Л.М., Фролов И.Т., Щепаньский Я., Наумова Н.Ф. и др.);

2) вторичный, производный от человеческого бытия характер (Фролович Л.Н., Архангельский Л.М., Здравомыслов А.Г., Ядов В.А., Рубинштейн С.Л. и др.).

Следует заметить, что социально-психологический подход к определению ценностей заключается не в рассмотрении ценностной системы общества как внешней по отношению к человеку совокупности норм и правил, а в анализе социально обусловленного характера принятия ценностей личностью.

Роль общественно-социальных отношений в формировании ценностей личности отражена в работах Г.М. Андреевой, Л.И. Анцыферовой, В.С. Мухиной, А.А. Бодалева, А.И. Донцова, Б.Д. Парыгина, Г.Г. Дилигетского, В.Г. Алексеева и др.

Интерес ученых к поставленной проблеме не случаен. Ценностная направленность личности – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют особенности развития государства, общественное мнение, экологическая обстановка, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания.

Влияние социума на формирование ценностной сферы личности отмечают многие специалисты.

Например, по мнению Л.И. Анцыферовой, ценности личности формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов [1, 426-433].

Становление личности, по А.Н. Леонтьеву, заключается в закономерной перестройке системы отношений и иерархии смысло-

образующих мотивов в процессе общения и деятельности. Понятие «деятельность» [7], занимающее ключевое место в теории А.Н. Леонтьева, может рассматриваться как основное средство принятия личностью ценностей общества. Причем, как отмечает Д.А. Леонтьев, при изменении социальной ситуации человек стремится выработать в себе и принять новые ценности, жизненные ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в различных системах взаимодействия и самоопределиться. Формируясь в индивидуальном опыте субъекта, личностные ценности отражают не столько динамические аспекты самого индивидуального опыта, сколько инвариантные аспекты социального и общечеловеческого опыта, присваиваемого индивидом [8, 13-25].

С точки зрения В.Б. Ольшанского, ценность также порождена не индивидом, а обществом. Так же, как ценности интегрировали социальную систему, они интегрируют данную личность отдельного человека [9, 94-102].

Мак Гвайром предложено понятие «ценностное поле» личности, которым обозначается тот репертуар ценностей, который значим для каждого человека. Своеобразную трактовку практической значимости личностного репертуара ценностей дал в свое время Г. Олпорт, который назвал такой репертуар «ключом», «намеком», при помощи которого человек может, например, лучше понять своего собеседника [10].

Формирование ценностей тесно связано с развитием направленности личности. С.Л. Рубинштейн указывал, что «в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого» [11]. И далее: «Наличие ценностей есть выражение безразличия человека по отношению к миру, возникающего из зна-

чимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни».

Многие исследователи придавали большое значение сформированности у индивида системы ценностей и связывали их с аспектами личностного развития, актуальными для подросткового возраста.

Так, Якобсон П.М. [15], выделяя психологические аспекты созревания личности и исследуя критерии ее социальной зрелости, отмечал важную роль динамических сдвигов в ядре личности, связанных с открытием и усвоением ценностей, норм, требований и правил общества.

При этом, как указывает Г. Крайг, в до-подростковый период дети не в состоянии создать свою систему ценностей, даже если хотят этого, так как не обладают соответствующими когнитивными способностями [3].

Создание собственной системы ценностей в подростковом возрасте сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. По мнению Е.Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения его в систему ценностных ориентаций различного рода нравственных качеств [12, 20-39].

На то, что значимые ценности подросткового возраста формируются в совместной групповой деятельности, указывал Д.И. Фельдштейн [14]. Автор отмечал, что в процессе общественно полезной деятельности у подростков возникают и формируются главные психологические новообразования данного возраста:

- развивается нравственная форма сознания, формируется внутренняя позиция подростка как ответственного перед обществом деятеля;
- система общения приобретает психологическую роль приобщения подростка к обществу;
- развивается социальная активность, направленная на восприятие и усвоение норм, ценностей и способов поведения, характерных для нашего общества.

В процессе специально формируемой развернутой общественно полезной деятельности, участвуя в которой подросток осознает себя и признается окружающими как равноправный член общества, создаются оптимальные условия для реализации потребности в социальном признании, для усвоения социально значимых ценностей. Самоутверждение себя как личности, самоопределение происходит у подростка в значимой для всех, постоянно усложняющейся деятельности, где он получает удовлетворение от сознания своей общественной ценности. В такой общественно полезной деятельности происходит развитие адекватного ей мотива – от желания подростка показать, проявить себя, когда другие выступают лишь средством для удовлетворения этого желания, до мотива принести пользу другим людям, где другие выступают целью его деятельности.

Таким образом, можно говорить о формировании ценностей, представляющих сферу лидерских качеств подростка.

Согласно модели Р.Л. Кричевского, в основе процесса формирования лидерских качеств лежит ценностный обмен между членами группы. Предполагается, что ценностные характеристики субъектов (значимые свойства личности, умения, опыт), реализуемые ими в ходе совместной деятельности и общения с пользой для партнеров и группы в целом, как бы обмениваются на авторитет и признание – ключевые компоненты статуса – в группе (коллективе), также являющиеся важными человеческими ценностями. Р.Л. Кричевский рассматривает ценность как материальный или нематериальный предмет, представляющий значимость для человека, т.е. способный удовлетворять его потребности, отвечать его интересам [4]. Согласно Кричевскому, о полноценном лидерстве в малой группе имеет смысл говорить в подростковом и юношеском возрасте, когда начинает активно формироваться ценностная структура личности. Важным аспектом подросткового лидерства выступает тот факт, что одним из механизмов влияния лидера на последователей является идентификация с ним осталь-

ных членов группы [5]. Такое понимание феномена лидерства делает более конкретным положение относительно роли группы сверстников в процессе социализации личности. Поскольку лидер является носителем ценностей группы, то идентификация с ним становится тем способом, при помощи которого подросток строит собственную ценностную систему.

Важно, что, выделяя нормативного лидера, характерного для подростковой среды, Л.Б. Зубанова [2, 194-200] обращает внимание на свойственную ему референтность, которая свидетельствует о том, что нормативный лидер выступает выразителем идей и ценностей современной ему эпохи, способным «считывать» страхи, надежды, ожидания, образ мыслей и характер чувств последователей (властитель дум). Нормативный лидер замечен – в этом отражен референтный характер лидерства: как накладывающего особую мету героя своего времени; так и в эффективности принятия лидера, признания в качестве властителя дум, способного организовать, объединить и направить в нужное русло активность современников. Не случайно само появление лидера, а точнее, его ожидание, актуализируется в периоды кризиса идентичности, дезинтеграции вокруг значимого ценностного пространства, усиления утраты смыслов жизненных ритуалов. Духовный лидер предстает своеобразной объединяющей идеей, не столько сплачивающей массы, сколько дающей связующую нить индивидуального «я» с историей, культурой страны, универсально значимыми основами мира, воплощающей в себе «напряжение коллективной надежды» (Э. Кассирер).

Проведя эмпирическое исследование сущностных концептов сообщений в высказываниях лидеров, Л.Б. Зубанова приходит к выводу, что референтный характер нормативного лидерства наиболее значим именно в периоды кризиса идентичности как поиск центра, объединяющего разрозненные и дезинтегрированные ценностные миры социума. Во многом лидер сам становится той самой, обретающей «лицо» объединяющей иде-

ей, дающей связующую нить индивидуального «я» с историей, идеологией, культурой страны, универсально значимыми основами мира. Именно поэтому понимание ценностных оснований, способов формирования и принятия объединяющей идеи проясняет и характер востребованного в обществе лидерства.

Ценностная обусловленность подросткового референтного лидера предполагает влияние психологических факторов, объединяющих в себе наиболее значимые в подростковом возрасте ценности, которые ассоциируются с лидерством.

Для подтверждения этого предположения среди подростков был проведен опрос, в результате которого были выделены характеристики, по их мнению, являющиеся «стержнем» лидерства. Эти характеристики можно объединить в три группы ценностей подросткового референтного лидерства:

1. *успех* – стремление референтного лидера и ведомой им группы к достижению успеха и степень самой ситуации успеха способствовать укреплению его позиции в группе (настойчивость, целеустремленность, упорство, преодоление трудностей, умение побеждать и т. д.);

2. *сплоченность* – умение удержать свою позицию в группе как лидера и высокий статус самой группы по отношению к аутгрупповым факторам. Это возможно в том случае, если группа представляет собой не просто набор отдельных индивидов, а единое органическое целое, достижению чего способствует групповая сплоченность.

3. *авторитет* – признание группы личностных качеств лидера в качестве групповых ориентиров.

Полученные психологические факторы показывают важнейшие причины, ведущие к развитию подросткового референтного лидерства. Однако важными детерминантами, помимо факторов, выступают условия, при которых полученные факторы оказывают влияние на подростковое референтное лидерство.

Одним из главных условий достижения

успеха выступает, как справедливо отмечали многие исследователи (Г. Мюррей, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен, Т.О. Гордеева и др.), *мотивация достижения успеха*, как у самого лидера, так и у членов его группы. Мотивация достижения успеха проявляется в таких ситуациях деятельности группы, когда деятельность предоставляет возможности для ее развития, ориентирована на определенный конечный результат, на цель, на победу в межгрупповом соревновании, а само достижение успеха способствует укреплению позиции лидера.

Следующими важными условиями развития референтного лидера, связанными с формированием сплоченности в подростковой группе, являются *уподобление* ему членов группы по своим личностным качествам и *подражание* ему в поведении через идентификацию с ним и с группой в целом. Согласно Р.Л. Кричевскому [6], идентификация выступает как один из существенных механизмов реализации межличностного влияния во внутригрупповом общении, а усвоение и актуализация общественно ценных черт сверстника является, несомненно, важным и необходимым условием формирования личности.

Наконец, еще два важных условия связаны с фактором авторитета: это *признание* лидера группой и *доверие* членов группы лидеру. Признание лидера, положительная оценка его группой способствует взятию лидером на себя властных полномочий, а доверие к лидеру способствует достижению позитивной эмоциональной атмосферы в группе.

Таким образом, ценностная обусловленность референтного лидера в подростковом возрасте предполагает влияние психологических факторов, объединяющих в себе наиболее значимые в подростковом возрасте ценности: этими факторами являются успех, сплоченность и авторитет. Реализация данных ценностей в подростковой группе будет способствовать развитию референтного лидерства при соблюдении следующих условий: мотивации достижения успеха группой, уподобления лидеру членов группы по своим

личностным качествам и подражанию ему в поведении, признания лидера группой и доверия членов группы лидеру.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М., 1989.
2. Зубанова Л.Б. Лидеры как интеграторы социокультурного пространства // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития региона. Сборник научных трудов / Под ред. В.Н. Ни. Челябинск, 2009.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
4. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учеб. пособие. М., 2007.
5. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты. М., 1991.
6. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. М., 2001.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
8. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение, 1998. № 1.
9. Ольшанский В.Б. Ценности // Психология – практике, учителям, родителям, руководителям. Тривола, 1996.
10. Психология: Учебник / Под ред. А.А. Крылова. М., 2005.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
12. Рыбалко Е.А. Становление личности // Социальная психология личности. Л., 1974.
13. Собильская А.С. Проблема определения ценностной сферы трудных подростков // Материалы международного Форума и школы молодых ученых ИП РАН «Образ российской психологии в регионах страны и в мире». М., 2006.
14. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. М., 1982.
15. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.37 - 053.81

Андросенко М. Э.

*Институт повышения квалификации государственных служащих, ИПК госслужбы
(г. Москва)*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ

M. Androsenko

The Institute for Advanced Training of Civil Servants (Moscow)

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF YOUNG MEN'S SATISFACTION WITH LIFE QUALITY

Аннотация. В условиях современного российского общества представители различных социальных групп обладают разной степенью удовлетворенности качеством своей жизни. Изменения уровня и качества жизни населения трансформировались в социально-экономические и психологические проблемы, которые имеют острые негативные последствия. Молодежь как значимый ресурс любой страны должна ощущать психологическое благополучие относительно качества своей жизни для того, чтобы выполнять функции воспроизводства и дальнейшего развития общества. Однако молодые люди из разностатусных социальных групп обладают разным уровнем удовлетворенности качеством своей жизни.

Ключевые слова: удовлетворенность качеством жизни, молодежь, сферы жизнедеятельности, социальная стратификация общества, психологический комфорт, социальная нестабильность.

Abstract. In modern Russian society diverse social group representatives show considerable differences as to the degree of their satisfaction with the quality of their lives. Changes in standards of living of Russian people have caused social, economic and psychological problems, which have sharp negative consequences. Being a significant resource of any country, the youth should feel psychological comfort to carry out the functions of reproduction and further development of the society. However, young people from different social groups are not equally satisfied with the quality of their lives.

Key words: satisfaction with life quality, youth, life spheres, social stratification, psychological comfort, social instability.

Изучению влияния социально-экономических трансформаций на динамику изменений различных характеристик населения посвящено множество экономических, социологических и психологических исследований. О.А. Здравомыслова рассматривает социальные трансформации как процессы радикального изменения общества, связанные с его переходом в принципиально иное состояние. Они пронизывают все сферы жизни российского общества и вызывают глубокие изменения институтов и социальных практик [1]. Исследователь призывает к «углублению теоретического и эмпирического анализа реальных проблем, которые в изобилии порождает переживаемый нами период быстрых и глубоких изменений».

Действительно, перестройка всех сфер жизнедеятельности российского общества конца XX – начала XXI вв., а также экономический кризис 2008–2010 гг. внесли ощутимые изменения в условия жизни российского населения, и это не могло не повлиять на физическое и психологическое состояние людей, их поведение и качество реализации личностного потенциала. Изменения уровня и качества жизни населения трансформировались в социально-экономические и психологические проблемы, которые имеют не менее острые негативные последствия. Среди них: снижение доходов и материальной обеспеченности основной части населения, высокая доля бедных при чрезвычайно скудном определении уровня бедности, беспрецедентная поляризация условий жизни, значительные масштабы безработицы; деградация социального обеспечения и фактическое разрушение социальной сферы, невротизация большого количества населения, глубокая социальная стратификация общества.

Основными последствиями всех кризисов являются: значительное снижение качества жизни граждан, безработица, нищета, рост числа серьезных заболеваний, ухудшение криминогенной обстановки, «утечка умов», коррумпированность общества, существенное разрушение прежней системы ценностей, в том числе и духовных. Самым непосредственным образом социальные и демографические кризисы связаны с *психологическими кризисами*, которые наиболее ярко проявляются в условиях нестабильности и падения уровня жизни людей [4]. Последствия психологического кризиса – это появление невротизации, приобретающих массовый характер, рост неудовлетворенности граждан своим социальным положением, эмоциональная опустошенность у людей, усталость от перемен, обострение чувств неуверенности, страха, массовый рост числа сердечно-сосудистых и других заболеваний вследствие усиливающейся стрессовой нагрузки, ухудшение социально-психологического климата в обществе.

Б.П. Бунк и В. Хоренс [2] отмечали, что в

напряженных социальных ситуациях у большинства людей возрастает потребность в социальной поддержке, отсутствие которой приводит к негативным переживаниям и возможной мотивационно-эмоциональной деформации. Чувство социальной незащищенности, неуверенности в социально-экономической стабильности и другие негативные переживания могут также выступать в качестве факторов, обуславливающих синдром эмоционального выгорания, который представляет собой комплекс психических переживаний и поведенческих проявлений, сказывающихся на работоспособности, физическом и психологическом самочувствии, а также на интерперсональных отношениях. При подобном стрессогенном напряжении, которое сопровождается существенными социально-экономическими трансформациями, у основной части населения существенно снижается удовлетворенность качеством своей жизни. Подобная удовлетворенность является одним из субъективных показателей степени социально-психологической адаптации молодых людей.

Г.М. Зараковский, исследуя субъективные оценки качества жизни и приспособленности населения к переменам, выявил, что уровень приспособленности коррелирует с субъективной оценкой качества жизни. Он напрямую связан с достижениями в профессиональной деятельности, успехами в укреплении здоровья, с уровнем карьерного роста и с активным стремлением личности к достижениям в семейной жизни, в образовании. В исследовании также была выявлена обратная связь показателя качества и удовлетворенностью жизнью с показателями пассивности – отсутствием у человека значимых жизненных целей. Причем адаптивность явно связана с психологическим потенциалом личности, индикатором которого является достигнутая активность [3].

Прежде всего, необходимо отметить, что очень сильна связь субъективной оценки качества жизни с материальным благосостоянием. Каждый человек субъективно определяет для себя эталон качества жизни, который находит выражение в денежном эк-

виваленте; это может быть, например, представление о величине среднего прожиточного минимума на одного человека. Поскольку человек в число жизненно важных включает широкий спектр потребностей, то, как он оценивает свое материальное благосостояние, является показательным индикатором психологической адаптации, особенно если учесть, что «жизненно важными человек считает не только материальные потребности, но и определенные духовные» [2].

Исследователи выделяют следующий комплекс показателей качества жизни: «социально-личностное качество жизни», «социально-экономическое качество жизни», «качество семьи», «социально-психологическое качество жизни», «качество общества» (социальной среды), «качество эпохи», «качество самореализации», «качество свободы и жизненных ограничений», «качество досуга», «качество жизненных ценностей и предпочтений», «качество потребностной сферы», «качество жизненных перспектив и их реализации» [5].

Под нашим научным руководством было проведено эмпирическое исследование уровня и специфики удовлетворенности качества жизни молодежью из разностатусных социальных групп как одной из составляющих социально-психологической адаптации в условиях трансформирующегося общества. Респондентами выступили молодые люди из социальных групп с различным групповым статусом. В работе была высказана рабочая

гипотеза о том, что молодые люди из «высокостатусной» группы будут обладать наиболее высоким уровнем удовлетворенности качеством своей жизни.

В соответствии с полученными с помощью метода интегральной оценки качества жизни Н.П. Фетискина результатами большинство молодых людей из «среднестатусной» и «низкостатусной» социальных групп (60% – 66%) в целом оценивают **качество своей жизни** как удовлетворительное. Около 25% респондентов «низкостатусной» группы не удовлетворены качеством своей жизни. Остальная часть респондентов «среднестатусной» группы считают качество своей жизни хорошим. В «высокостатусной» группе около половины молодых людей полагают, что качество их жизни отличное, не удовлетворены качеством своей жизни около 10% респондентов, остальные – оценивают на «хорошо».

Для основной части респондентов «низкостатусной» и «среднестатусной» групп **основой труда** является получение материального вознаграждения, хорошие условия труда, безопасность труда и социальная защищенность, а для двух третьих респондентов «высокостатусной» группы – интересная работа, самостоятельность в работе и возможность достижения личных целей. Молодые люди (45%) «высокостатусной» группы в большей мере, чем представители «среднестатусной» (30%) и «низкостатусной» (15%), ориентированы на то, чтобы их труд приносил пользу обществу.

Таблица 1

Ранговые значения базовых потребностей респондентов 3-х групп

Группы / Виды потребностей	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Биологические потребности	5	4	1
Финансовые потребности	3	1	2
Социальные связи	4	2	3
Самоуважение	2	5	4
Самореализация	1	3	5

Таблица 2

**Показатели самореализации респондентов 3-х групп
в различных жизненных сферах**

Группы / Виды потребностей	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Профессионализм	1	4	3
Физическое развитие	9	5	2
Семейная культура	8	3	4
Правовая культура	4	5	5
Учебно-познавательная деятельность	2	1	4
Коммуникативная компетентность	3	2	1
Духовность, нравственность	6	7	8
Авторитетность	5	8	6
Лидерские способности	7	9	7

В табл. 1 представлены **показатели значимости базовых потребностей** респондентов 3-х групп респондентов, оцененные по пятибалльной шкале и представленные в порядке уменьшения значимости.

Согласно данным, представленным в табл. 1, для респондентов «высокостатусной» группы наиболее значимы такие базовые потребности, как «Самореализация»; «Самоуважение»; «Финансовые потребности». Для молодых людей из «среднестатусной» группы наиболее приоритетными базовыми потребностями выступают: «Финансовые потребности»; «Социальные связи» и «Самореализация». Для респондентов «низкостатусной» группы наиболее важны такие базовые потребности, как биологические и финансовые, а также «Социальные связи».

Сравнительный анализ показывает, что для большинства молодых людей «высокостатусной» и «среднестатусной» групп одной из приоритетных базовых потребностей является потребность в самореализации.

В табл. 2 представлены **показатели самооценок самореализации** респондентов 3-х групп в различных жизненных сферах (данные представлены в порядке уменьшения значимости).

Анализируя данные табл. 2, можно констатировать следующее. Большинство молодых людей из «высокостатусной» группы считают, что им в большей мере удалось самореализоваться в настоящее время в профессиональной сфере, в сфере учебно-познавательной деятельности и в сфере коммуникативной компетентности. Интересно оценивают свои достижения в плане самореализации представители «низкостатусной» группы: на первом месте стоит сфера коммуникативной компетентности, затем следует сфера физического развития и далее – сфера профессионализма. С нашей точки зрения, приоритетность первых двух сфер самореализации скорее более характерна для старшего подросткового возраста, когда ведущей деятельностью выступает интимно-личностное общение.

Авторы методики КЖ (качества жизни) предлагают 13 интегралов оценки результатов. Рассмотрим последовательно их все.

1. «Социально-личностное качество жизни». Респонденты «низкостатусной» группы в основном оценивают качество своей жизни как удовлетворительное. Они считают, что в ближайшее время жизнь более или менее наладится, в своей жизни ценят

более всего здоровье, любовь к родителям, друзьям, менее всего испытывают желание помогать другим и занимать лидерские позиции. Наиболее важными социальными ценностями считают социальную защищенность, хорошие жилищные условия, гарантированность работы, материальное благополучие, уверенность в завтрашнем дне, крепость семьи.

Респонденты «высокостатусной» группы весьма удовлетворены качеством своей жизни. Их приоритетными социальными ценностями является интерес к жизни, материальное благополучие, уверенность в завтрашнем дне, крепость семьи.

2. «Социально-экономическое качество жизни». Респонденты «низкостатусной» группы (которые работают) в целом удовлетворены своей работой, работают в основном ради получения зарплаты, деньги им нужны для создания нормальных условий для жизни, удовлетворения необходимых материальных потребностей, для того, чтобы чувствовать себя в безопасности.

Респонденты «высокостатусной» группы вполне удовлетворены своей работой, в работе их привлекает интерес к ней, самостоятельность и возможность достижения личных целей, достижение личной успешности. Деньги им также нужны для создания нормальных условий для жизни, как средство достижения значимых целей, чтобы чувствовать себя в безопасности и удовлетворять свои материальные потребности.

3. «Качество семьи». Респонденты «низкостатусной» группы в целом своей семейной жизнью не вполне удовлетворены, оценивают материальное положение семьи в основном как низкое либо ниже среднего уровня.

Респонденты «высокостатусной» группы в гораздо большей степени удовлетворены своей семейной жизнью и материальным положением семьи.

3. «Качество здоровья». Респонденты «низкостатусной» группы свое здоровье в основном оценивают удовлетворительно, а возможности получения хорошей медицинской помощи – ниже среднего уровня.

Респонденты «высокостатусной» группы высоко оценивают качество своего здоровья.

4. «Социально-психологическое качество жизни». Респонденты 2-х этих групп своими отношениями с коллегами по работе или сверстника скорее удовлетворены, чем нет. Отношениями с руководством респонденты «низкостатусной» группы не вполне удовлетворены, отмечая, что часто «не могут найти с руководителем общий язык». Социальные настроения в обществе эти респонденты в основном оценивают как напряженные и вызывающие раздражение.

Респонденты «высокостатусной» группы вполне удовлетворены своими отношениями с руководством. Социальные настроения в обществе эти респонденты в основном оценивают как нормальные, ровные. Причем эмоциональное состояние социума обе группы респондентов оценивают как спокойное.

5. «Качество общества». Экономическое положение России большинство респондентов этих 2-х групп считают средним, а морально-нравственная обстановка в стране большинству респондентов «низкостатусной» группы видится как напряженная, а большинству респондентов «высокостатусной» группы – как беспокойная.

6. «Качество эпохи». Респонденты «низкостатусной» группы считают, что в настоящее время лучше всего посвятить жизнь своей семье, сохранению и поддержанию собственного здоровья и здоровья членов своих семей. На что не стоит тратить свои усилия и время, по их мнению, так это на создание капитала и на служение своей стране. Респондентов этой группы в большей мере беспокоит безденежье, (деньги дают им возможность удовлетворять свои нужды и чувствовать себя в безопасности). Меньше всего беспокойства этим респондентам доставляет отсутствие возможностей для саморазвития.

В «высокостатусной» группе респонденты в целом гораздо выше оценивают качество своей эпохи.

8. «Качество самореализации». Респон-

денты «низкостатусной» группы считают, что наивысшего саморазвития достигли в сфере коммуникативной компетентности и физического развития. При этом они полагают, что наименьших успехов они добились в развитии лидерских способностей и авторитетности. Эти респонденты свои усилия в ближайшие годы собираются сосредоточить на укреплении здоровья, создании и укреплении семьи, воспитании и образовании детей, совершенствовании профессионального мастерства.

Респонденты «высокостатусной» группы полагают, что они самореализовались в большей мере в профессиональной сфере и в учебно-познавательной деятельности. В наименьшей степени им удалось самореализовать свои лидерские способности и физические возможности.

9. «Качество свободы и жизненных ограничений». Качество свободы респондентов «низкостатусной» группы ограничивается в основном такими факторами, как безденежье, социальная незащищенность. Большинство этих респондентов в качестве свободы больше всего ценят возможность быть хозяином своей жизни и чувство личной свободы, а наивысшей причиной неудовлетворенности называют низкие доходы и малую ценность жизни.

Следует отметить, что респонденты «высокостатусной» группы чувство личной свободы и свободу быть хозяином собственной жизни ценят значительно больше респондентов «низкостатусной» группы.

10. «Качество досуга». Отдыхают большинство респондентов «низкостатусной» группы пассивно, дома или на природе, слушая музыку и просматривая видеофильмы. Многие из них также посвящают свой досуг разнообразным домашним занятиям.

Большинство респондентов «высокостатусной» группы любят читать книги, занимаются домашними делами, любят путешествовать.

11. «Качество жизненных ценностей и предпочтений». Респонденты «низкостатусной» группы в своей жизни больше всего

ценят социальную защищенность, хорошие жилищные условия, уверенность в завтрашнем дне, крепость семьи, гарантированность работы, материальное благополучие. Они предпочитают, чтобы в российском обществе царил порядок и стабильная экономика.

Приблизительно такие же параметры своей жизни ценят и респонденты «высокостатусной» группы (хотя они себя чувствуют явно более социально защищенными).

12. «Качество потребностной сферы». Респондентам «низкостатусной» группы более всего необходимы социальные связи (любовь, общение, принадлежность к определенной группе), полноценной реализации которых мешает неудовлетворительное материальное положение.

Большинство респондентов «высокостатусной» группы вполне удовлетворены качеством реализации своих базовых потребностей.

13. «Качество жизненных перспектив и их реализации». Респонденты «низкостатусной» группы строят планы в основном только на ближайшее будущее, в ближайшие годы планируют сосредоточиться на укреплении здоровья, создании и укреплении семьи, воспитании детей, на достижении профессионального мастерства. Однако для осуществления своих планов делают немного.

Респонденты «высокостатусной» группы строят и тактические, и стратегические планы, которые ориентированы на построение карьеры, достижение личностной успешности, активный досуг, повышение уровня собственного благосостояния. Для осуществления своих планов эти респонденты прикладывают, в отличие от респондентов «низкостатусной» группы, много усилий.

Исходя из полученных результатов, попытаемся обобщить этот довольно массивный объем информации.

Основное количество респондентов «среднестатусной» и «высокостатусной» групп в той или иной степени удовлетворены своей жизнью, а именно: работой, взаимоотношениями с сослуживцами и руководством, состоянием здоровья, семейной жизнью,

материальным положением. В группе «низкостатусных» респондентов подобная удовлетворенность значительно ниже.

Можно также констатировать, что многих «низкостатусных» респондентов профессиональное саморазвитие беспокоит мало. Работа приносит им в основном финансовое удовлетворение. Они очень хотят рассчитывать на социальную поддержку государства. Для них характерны такие ценности, как семья, достаток, безопасность, стабильность. Они не стремятся создавать условия для реализации своих лидерских способностей, проявления авторитетности. Меньше всего их беспокоит отсутствие возможностей для саморазвития. Считают, что деньги способны решить практически все их проблемы. Отдых предпочитают пассивный. В качестве основных потребностей названы потребности в любви, общении (реализации которых опять же мешает отсутствие достаточных материальных средств). Эти респонденты планируют только свое ближайшее будущее, но слабо осознают, что для достижения поставленных целей и задач делают немного.

Респондентов «высокостатусной» группы, помимо получения денежного вознаграждения, в работе привлекает еще и интерес к ней, чувство самостоятельности, которую она дает, и возможности достижения личных целей и личной успешности. Помимо материального и семейного благополучия, для них важно наличие интереса к жизни. Они не ждут «гуманитарной» помощи от государства. В достаточной мере их волну-

ют острые социальные проблемы – насилие и агрессивность в обществе, алкоголизация и наркотизация молодежи, малая ценность жизни. Более, чем респонденты «низкостатусной» группы, они ценят чувство личной свободы. Их отдых в основном активен и разнообразен. Эти респонденты много делают для осуществления своих ближайших и стратегических планов, духовного самосовершенствования, развития своих способностей.

Итак, выдвинутая рабочая гипотеза о более высоком уровне удовлетворенности качеством своей жизни, который присущ молодым людям из «высокостатусной» группы, была подтверждена.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. СПб., 2009.
2. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие / Г.М. Зараковский. М., 2009.
3. Зараковский Г.М., Казакова Е.К. Адаптация населения России к новым условиям и качество жизни // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. Ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2007.
4. Кризисная психология. Справочник практического психолога/сост. С.Л. Соловьева. М. – СПб., 2008.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М., 2009.

УДК 159.96:61

Ефремова Д.Н.

Современная гуманитарная академия (Москва)

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СВОЙСТВ
ЛИЧНОСТИ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ РАЗЛИЧИЯ
В ВОСПРИЯТИИ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ,
В РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

D. Yefremova

Modern Humanitarian Academy (Moscow)

**INFLUENCE OF ADULTS' EMOTIONAL PROPERTIES
ON COPING STRATEGY CHOICE**

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ данных, полученных в результате проведенных исследований копинг-стратегий, которые используют испытуемые, считающие себя здоровыми, и лица, имеющие жалобы психосоматического характера. Обосновывается научный вывод о том, что эмоциональные свойства личности определяют выбор стратегий совладающего поведения у лиц, имеющих различные жалобы психосоматического характера. Доказывается, что при нарушении регуляции деструктивных эмоциональных состояний и при отсутствии возможности выбора эффективной копинг-стратегии возникает высокая степень рассогласованности составляющих компонентов структуры совладающего поведения и эмоциональных свойств с индивидуальными ресурсами.

Ключевые слова: деструктивные эмоциональные состояния, копинг-стратегии, совладающее поведение.

Abstract The article studies distinctions in the choice of a coping strategy by healthy examinees and those having complaints of psychosomatic character. It has been established that at a high level of situational uneasiness the examinees with psychosomatic complaints neither aspire to active actions nor choose adaptive emotional coping strategy, which leads to disconnection between the components of coping behavior, emotional properties and individual resources.

Key words: destructive emotional conditions, coping strategies, coping behavior.

При нарушении регуляции деструктивных эмоциональных состояний и отсутствия возможности выбора эффективной стратегии совладания со стрессором (трудной жизненной ситуацией) отмечается высокая степень рассогласованности составляющих компонентов структуры совладающего поведения и личностных аспектов с субъективными индивидуальными ресурсами. Исследования Ю.В. Ковалевой, Е.А. Сергиенко, О.А. Соколова, И.И. Ветровой и др. показывают, что характеристики индивидуальной регуляции поведения (тип темперамента, активность, уровень регуляции эмоциональных состояний), показатели психического развития (возрастные новообразования личности) у лиц без соматических осложнений более адаптивны и высоки [1]. В стрессовой ситуации, ситуации, воспринимаемой как «трудная», общее нервно-психическое напряжение, негативные эмоциональные переживания, истощив физиологические ресурсы организма, трансформируются в деструктивные эмоциональные состояния. Р. Лазарус отмечает, что до возникновения соматических жалоб личность можно считать эффективно совладающей с трудной жизненной ситуацией. Когда жизненная ситуация воспринимается и сознательно оценивается как стрессовая, разви-

ваются такие эмоциональные реакции, как страх, гнев, злость и чувство неуверенности. Подобные реакции запускают физиологические механизмы стресса. Физиологическое возбуждение, носящее хронический или длительный характер, приводит к негативным последствиям, таким, как недомогание или болезнь, низкая работоспособность и межличностные конфликты [1]. В большинстве ситуаций ни физическая агрессия, ни простое бегство в решении проблем не помогают. Человек, столкнувшись с неприятной информацией, внутренне напрягается, готовясь к действию (повышается давление, учащается пульс, чтобы обеспечить мышцы энергией, и напрягаются мышцы), но самого действия не происходит. Физиологические же сдвиги, представляющие собой вегетативное обеспечение неотрагированных эмоций, остаются. Со временем они могут становиться хроническими и приводить к формированию тех или иных психосоматических заболеваний [2, 43-47]. Можно сказать, что, согласно этой модели, причина психосоматических расстройств кроется в противоречии биологической и социальной эволюции человека, которая, в свою очередь, закрепляется в характерологических, индивидуально-типических, психобиологических особенностях личности.

В нашей статье проведен сравнительный анализ данных исследованных с использованием U-критерия Манна-Уитни, χ^2 -критерия Пирсона для оценки достоверности полученных различий выбора копинг-стратегий в трудной жизненной ситуации между испытуемыми, считающими себя здоровыми, и группой лиц зрелого возраста, имеющих жалобы психосоматического характера (по типу нарушений в области желудочно-кишечного тракта (далее ЖКТ) и нарушениями в области сердечно-сосудистой системы (далее ССЗ)), и было выявлено, что:

- лица, имеющие жалобы психосоматического характера по типу ССЗ с тенденцией к высокому уровню личностной тревожности, наиболее часто применяют копинг-стратегию «принятие ответственности», т. е. при-

знают свою роль в проблеме с попыткой ее решения;

- лица, имеющие жалобы психосоматического характера по типу ССЗ с высокими показателями нервно-психической устойчивости, которые говорят о риске дезадаптации в стрессе, склонны избегать проблемных ситуаций. При этом они признают свою роль в проблеме, т. е. применяют такие копинг-стратегии, как «принятие ответственности» и «бегство-избегание»;

- лица, имеющие жалобы психосоматического характера по типу ССЗ, склонны применять копинг-стратегию «поиск социальной поддержки», которая способствует снижению эмоционального напряжения, активному поиску способов выхода из проблемной ситуации, расширение социальных контактов;

- лица, имеющие жалобы психосоматического характера по типу ССЗ, имеющие высокий показатель нейротизма, который характеризуется эмоциональной неустойчивостью, склонны не прилагать усилий по изменению ситуации и, по возможности, не попадать в конфликтные ситуации;

- чем выше показатель тревожности по методике Ж. Тейлор (в адаптации Норакидзе), тем меньше лица, имеющие психосоматические жалобы по типу ССЗ, прилагают усилий по регулированию своих чувств и действий;

- у лиц, имеющих жалобы по типу ЖКТ, по сравнению со здоровыми лицами, выявлены значимые различия по таким показателям, как ситуативная и личностная тревожность, копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «бегство-избегание», нервно-психической устойчивости и нейротизма. Лица, имеющие жалобы по типу ЖКТ, по сравнению со здоровыми лицами, чаще выбирают неадаптивные когнитивные копинг-стратегии.

У лиц, имеющих жалобы по типу ССЗ, по сравнению со здоровыми лицами выявлены значимые различия по таким показателям, как ситуативная и личностная тревожность, тревожность по Тейлор, копинг-стратегии

«самоконтроль», «принятие ответственности» и «бегство-избегание», нервно-психической устойчивости, экстраверсии-интроверсии и нейротизма. Лица, имеющие жалобы по типу ССЗ, по сравнению со здоровыми лицами, чаще выбирают неадаптивные эмоциональные копинг-стратегии и неадаптивные поведенческие копинг-стратегии.

У лиц, имеющих жалобы по типу ССЗ, по сравнению с испытуемыми, имеющими жалобы по типу ЖКТ, выявлены значимые различия по таким копинг-стратегиям, как «принятие ответственности», «бегство-избегание» и показателю нейротизма. Лица, имеющие жалобы по типу ССЗ, по сравнению с лицами, имеющими жалобы по типу ЖКТ, чаще выбирают неадаптивные эмоциональные копинг-стратегии.

Также с помощью корреляционного анализа Rs Спирмена, Н-критерия Краскела-Уоллиса исследовался характер взаимосвязи выделенных показателей с выбираемыми копинг-стратегиями. В результате было выявлено, что при высоком уровне ситуативной тревожности лица, имеющие жалобы по типу ЖКТ, не стремятся применять агрессивные действия по изменению ситуации (обратная связь с копинг-стратегией «конфронтационный»), и, прежде всего, это связано с наиболее частым применением таких копинг-стратегий, как «бегство-избегание» и «дистанцирование». Лица, имеющие жалобы по типу ЖКТ, дистанцируются от проблемной ситуации, не предпринимая активных действий, не прикладывая усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности.

Группа лиц, имеющих жалобы психосоматического характера по типу ЖКТ с высоким уровнем тревожности, склонна прибегать к относительно адаптивным поведенческим

копинг-стратегиям. Лица, имеющие жалобы по типу ЖКТ, при выраженном показателе интроверсии склонны прибегать к неадаптивным эмоциональным копинг-стратегиям, а при выраженном показателе экстраверсии – к адаптивным эмоциональным копинг-стратегиям.

Лица, имеющие жалобы по типу ССЗ с тенденцией к высокому уровню личностной тревожности, применяют наиболее часто копинг-стратегию «принятие ответственности». Группа лиц, имеющих жалобы психосоматического характера по типу ССЗ с высокими показателями нервно-психической устойчивости (НПУ), склонна избегать проблемных ситуаций, при этом они признают свою роль в проблеме (т. е. применяют такие копинг-стратегии, как «принятие ответственности» и «бегство-избегание»).

Лица, имеющие жалобы психосоматического характера по типу ССЗ, имеющие высокий показатель нейротизма, который характеризуется эмоциональной неустойчивостью, не склонны прилагать усилия по изменению ситуации и стараются не попадать в конфликтные ситуации (т. е. применяют такие копинг-стратегии, как «конфронтационный» и «бегство-избегание»). Чем выше показатель тревожности по методике Ж. Тейлора, тем меньше лица, имеющие жалобы по типу ССЗ, прилагают усилий по регулированию своих чувств и действий (применение копинг-стратегии «самоконтроль»).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Пере. СПб., 2004.
2. Коркина М.В., Марилев В.В. Варианты психосоматического развития личности при заболеваниях желудочно-кишечного тракта // Журн. невропатол. психиат. 1995. № 6.

УДК 159.923

Зотова О.Ю.

Гуманитарный университет (г. Екатеринбург)

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

O. Zotova

Humanities University (Yekaterinburg)

WAYS OF OPTIMIZING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE INDIVIDUAL

Аннотация: В статье в качестве основного средства оптимизации социально-психологической безопасности рассматривается тренинг безопасности. Описываются алгоритм, базовые положения, направленность, особенности тренинга социально-психологической безопасности личности. Обосновываются долговременные эффекты, методологические основы, структура и ожидаемые результаты тренинга. На основе эмпирического исследования показана высокая эффективность проведенного тренинга, а также сделан вывод о его практической значимости, а именно, о возможности его использования для предотвращения негативных тенденций в обществе.

Ключевые слова: социально-психологическая безопасность личности, процессы самопознания, состояние опасности, перцептивная и коммуникативная компетентность

Abstract. The paper considers security training as a primary means of optimizing individual's social and psychological safety. The algorithm, basic provisions, direction and peculiarities of socio-psychological security training of the individual have been described. Empirical studies have proved high efficiency and practical value of the training which lies in its use for preventing negative social tendencies.

Key words: socio-psychological security of the individual, self-cognitive processes, risk state, perceptual and communicative competence.

Актуальность оптимизации социально-психологической безопасности личности объясняется тем, что от нее зависит принятие важных политических решений, что определяет развитие общества.

Для определения оптимального или неоптимального развития любой системы, в частности социально-психологической безопасности, важна интеграция разных подходов, определяющих смыслы и знания об оптимальности. Тем более, что специфика оптимального подхода к феномену социально-психологической безопасности охватывает направления деятельности активной активности, преобразования ситуации в континууме «опасность-безопасность», факторы создания образа безопасности личности, субъективного восприятия безопасности и т. д. В них важную роль играют и рациональные, и чувственно-эмоциональные аспекты, а также состояние окружающей социальной среды. К числу базовых понятий относятся: «оптимум», «оптимальность», «оптимизация».

Оптимальный (от лат. *optimus*) – наилучший, наиболее соответствующий определенным условиям и задачам. Оптимум – совокупность наиболее благоприятствующих условий. Оптимизация – это выбор наилучшего варианта из множества возможных. Если критерий выбора известен и вариантов немного, то решение может быть найдено путем перебора и сравнения всех вариантов. Однако часто бывает так, что число возможных вариантов настолько

велико, что полный перебор практически невозможен. В таких случаях приходится формулировать задачу и применять специальные методы поиска оптимального решения, т. е. методы оптимизации.

В психологических и акмеологических исследованиях принято расширенное толкование оптимизации, как процесса повышения общей эффективности при приемлемых психоэнергетических затратах.

В процессе оптимизации вырабатывается оптимальный тип (вариант, способ, механизм и т. д.) – наиболее эффективный в существующих условиях, дающий больше прибыли, выше результаты. При этом взгляды на процедуры оптимизации при их общей направленности различны.

А.С. Гусева целью оптимизации (применительно к задачам гуманитарно-технологического развития госслужащих) считает обеспечение наилучшего состояния субъекта и его деятельности, управление этим состоянием максимально эффективными средствами. Наилучшее состояние деятельности, в первую очередь, рассматривается ею с точки зрения высокой продуктивности и нормальных психоэнергетических затрат [3, 94-109].

А.А. Деркач термин «оптимальность» определяет как «наилучший, наиболее рациональный, наиболее разумный уровень управленческой деятельности руководителя, который определяет в соответствии с научно выбранными критериями оптимальности уровень психологической культуры». Автор отмечает, что по своей сущности это понятие означает сознательно регулируемую тенденцию к минимизации или максимизации основных характеристик психологической культуры, определяющих наибольшую продуктивность управленческой деятельности. Принцип оптимальности «относится не только к способу организации деятельности (к ее организованности, конструктивности), но и к прогрессивному способу развития самой личности» [4, 129].

В.Г. Михайловский процесс оптимизации связывал, в первую очередь, с созданием оптимальной системы всесторонней под-

готовки и профессионального становления специалистов, выполняющей следующие взаимосвязанные функции: преподавание и обучение; воспитание как личности; развитие творческих способностей; формирование опыта; непрерывность повышения профессионализма [9].

Л.Г. Лаптев большое внимание уделяет оптимизации управленческой деятельности. Оптимальное управление в этом случае рассматривается как деятельность руководителя по выполнению управленческих функций в соответствии с критериями оптимальности. Оптимальные управленческие функции включают в себя эффективные алгоритмы и технологии управленческой деятельности, соответствующие им умения, навыки и качества. Были выделены интегративные, частные и детальные критерии и показатели оптимальности, в основном характеризующие акмеологическую систему продуктивной деятельности [8].

Системотехнический взгляд на оптимизацию управленческой деятельности (В.А. Бокарев, А.П. Дмитриев, И.С. Куренков и др.) предполагает достижение наивысшей интегративной или полной эффективности, наилучшего достижения поставленной цели.

В.Г. Зазыкин в концепции акмеологических инвариант профессионализма решает задачи оптимизации деятельности специалистов в особых условиях. Их деятельность, согласно данным представлениям, будет инвариантной, то есть независимой от экстремальных факторов, и эффективной, если в процессе развития профессионализма формируются основные акмеологические инварианты – высокий уровень антиципации и саморегуляции, умение принимать решения и устойчивость образной сферы [6].

В реальных условиях оптимальное решение – не обязательно наилучшее. Оно может включать в себя совокупность оптимального и неоптимального. Социально-психологическая безопасность представляет собой сложную систему, объединяющую большое число элементов, субъектов, объектов, отличающихся качественным многообразием

внутренних связей и сложностью системно-структурных отношений с другими системами и с социальной средой. Целостные социальные системы динамичны. Это означает, что в них непрерывно протекают социальные процессы, имеют место функциональные изменения элементов, частей системы и связей между ними, что постепенно переводит систему из одного качественного состояния в другое. Поэтому множество элементов самоорганизуется и начинает действовать как согласованное целое. «Важным свойством любой системы является эмерджентность – наличие таких особенностей, которые присущи лишь системе в целом, но не отдельным элементам <...> Появление оптимальности – воплощение целей таких систем» [13, 19-20].

Разрабатывая пути оптимизации социально-психологической безопасности личности, нельзя игнорировать социальные условия, которые влияют на то, какие именно способы социально-психологического воздействия окажутся наиболее эффективными. С точки зрения Д.М. Шустермана, особенностью последнего десятилетия оказывается высокая скорость изменения среды – законов, политики, – нестабильность существования. Постоянное изменение «правил игры», при неизменно сохраняющемся игнорировании государством интересов и целей людей, требует ответного поиска защиты от воздействия среды, новых способов выживания [14, 27]. Второй особенностью, которую нельзя не учитывать при обсуждении путей оптимизации социально-психологической безопасности личности, является то, что «личное здоровье и благополучие не является главной ценностью» [10, 11]. Таким образом, рассмотрение путей оптимизации социально-психологической безопасности личности невозможно без опоры на социально-психологическую реальность.

По мнению Г.А. Ковалева, несмотря на свою актуальность, проблема эффективности психологического воздействия ни в психолого-педагогической теории, ни в психолого-педагогической практике в нашей стране не получила пока должного освещения. Вместе

с тем проблема воздействия занимает особое место в психологической науке, поскольку именно в ней наиболее сконцентрированы принципиальные вопросы, связанные с управлением психическими явлениями. Именно в проблематике психологического воздействия, пожалуй, как нигде более рельефно выражена связь запросов и требований социального заказа сегодняшнего дня, общественной практики и потребности развития психологической науки в целом [7, 41].

Опираясь на позицию Г.М. Андреевой, следует отметить, что одной из важнейших задач социальной психологии является способствование оптимизации отношений [1]. Необходимо направлять свои усилия в сторону такого развития отношений между людьми, при котором личный выбор каждого будет оптимальным с точки зрения, как потребностей общества (группы), так и с точки зрения отдельной личности. По мнению Л.А. Петровской, складывающаяся в настоящее время область социально-психологического тренинга ориентирована как раз в этом направлении – воздействие на групповое развитие посредством оптимизации форм межличностного общения [12, 98].

Таким образом, чтобы оптимизировать социально-психологическую безопасность личности, надо изменить социальное поведение людей, а для этого надо работать с существующей системой субъективных интерпретаций феномена безопасности.

Для оптимизации социально-психологической безопасности важно опираться на критерии, по которым происходит оценка понятия «безопасность». Нами ранее было определено, что существуют следующие критерии безопасности личности: когнитивный критерий; мотивационно-оценочный критерий; мотивационно-потребностный критерий; ценностный критерий; коммуникативный критерий.

Для эффективного осуществления оптимизации необходим алгоритм – последовательность определенных шагов, приводящих к поставленной цели, причем содержание (наполнение) этих шагов может варьиро-

ваться в зависимости от конкретной ситуации, а их суть при этом остается одной и той же.

Продуктивный алгоритм – тот, который быстрее и качественнее других позволяет нам достичь желаемой цели, учитывает максимальное количество условий и факторов влияния на достижение цели.

В данном случае целью оптимизации является формирование перцептивной и коммуникативной компетентности, увеличение уровня удовлетворенности потребности в безопасности, повышение уровня доверия к себе и расширение диапазона ценностей как основы социально-психологической безопасности личности.

Следовательно, при оптимизации социально-психологической безопасности необходим продуктивный алгоритм, максимально учитывающий влияние критериев безопасности на трех выделенных уровнях – уровне личности, группы и социума. При этом воздействие должно осуществляться равномерно как целостный и непрерывный процесс, последовательно по всем трем уровням, должно иметь системный характер, должно быть технологичным. С учетом всех перечисленных детерминант в настоящем исследовании в качестве продуктивного алгоритма разработан авторский тренинг социально-психологической безопасности личности.

Весь спектр представлений каждого человека о том, как он познает других людей, носит гипотетический характер. Хотя опосредованно и частично они проверяются в практике повседневного общения и совместной деятельности. В тренинговой группе участник получает редкую возможность непосредственно соотнести, сопоставить свое видение других участников в данном групповом контексте с тем, как их видят остальные. «В социальной психологии, где отсутствует возможность проверить точность восприятия другого человека путем прямого сопоставления с данными объективных методик, данное сравнение – важный способ проверки точности познания, его специфики» [11,

447]. «Через других мы становимся самими собой... – писал Л.С. Выготский. – Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других». Увидеть собственные личностные проявления человек может, не столько заглядывая в себя, сколько всматриваясь в других, обнаруживая влияния, которые он на них производит. Это принципиальное положение выступает одной из методических основ социально-психологического тренинга.

Тренинг социально-психологической безопасности личности направлен на развитие индивидуальных навыков социально-психологической безопасности личности в повседневной жизни, в межличностных отношениях и профессиональной деятельности. «Тренинг позволяет психологии подойти к решению ряда значимых проблем, реально поставленных в различных областях общественной практики» [11, 447].

В основу тренинга положена модель социально-психологической безопасности личности, базирующаяся на рассмотрении социально-психологической безопасности как интегрального психологического показателя жизни личности, имеющего многоаспектный характер. Основными составляющими его психологического измерения выступают субъективные переживания человека, чувственно-эмоциональная и когнитивные компоненты, ценностные аспекты отношения к своей жизни, обусловленные объективными обстоятельствами жизнедеятельности и личностными свойствами. Социально-психологическая безопасность отражает целостное (субъективное) отношение личности к окружающему миру и является феноменом, производным от процессов восприятия себя с точки зрения опасности/безопасности.

В разрабатываемом подходе интегрируются достижения общей, социальной, гуманистической психологии, а также ситуационного подхода и анализа жизненного пути.

Базовое положение тренинга заключается в том, что социально-психологическая безопасность – результат переживания субъекта, имеющий свой индивидуальный личност-

ный смысл, при этом личностный смысл безопасности приобретает только тогда, когда включена в контекст собственных усилий, личных затрат на ее созидание, и этот смысл способен придавать данному феномену значение ведущего регулятора активности личности.

С этой точки зрения социально-психологическая безопасность личности рассматривается как способ взаимодействия человека с повседневными трудностями, который ведет к воплощению в жизнь актуальных потребностей и значимых целей и способствует формированию чувства безопасности. Социально-психологическая безопасность напрямую связана с субъективным ощущением и овладение личностью конструктивных и эффективных стратегий безопасного поведения способствует раскрытию уникального своеобразия человека и оказывает благоприятное влияние на взаимодействие с другими людьми и миром.

Основная направленность тренинга социально-психологической безопасности заключается в познании субъективной оценки собственной безопасности, диагностике непродуктивных навыков, установок и моделей поведения, и развитии реалистичных представлений о диапазоне собственных возможностей, использовании собственных ресурсов для достижения безопасности, формировании способности прогнозирования ситуаций риска и т. д.

Главной особенностью тренинга социально-психологической безопасности является изменение субъективной оценки собственной безопасности личности посредством изменения косвенных показателей, что позволяет освободиться от основных недостатков использования прямых оценок удовлетворенности личностью своей безопасностью.

Отличительной особенностью тренинга социально-психологической безопасности личности является смещение акцента с понимания и интерпретации безопасности как защищенности на безопасность как развитие, которое стимулирует познание окружающего мира.

Следующей отличительной особенностью тренинга является смещение акцента со снижения симптомов чувства опасности на достижение социально-психологической безопасности. Конечной целью является не обучение способам снятия напряжения, страха, чувства опасности, а способам достижения психологического благополучия и счастья, удовлетворенности человека собой, стремления к познанию, – является ведущим смыслом тренинга социально-психологической безопасности.

И третьей отличительной особенностью тренинга социально-психологической безопасности является развитие субъектности личности, под которой понимается человек как источник познания и преобразования действительности и развитии активности, рефлексивности, инициативности, саморегуляции, осознанности и самостоятельности.

С точки зрения Ю.М. Жукова, тренинг оптимизирован для получения заметных изменений в весьма сжатые сроки. Работа ведется главным образом с тем, что подлежит изменению, коррекции или модификации «здесь и-теперь, а это, прежде всего, внешнее поведение и способы его интерпретации» [5, 18].

Ожидаемыми долговременными эффектами тренинга социально-психологической безопасности могут являться следующие изменения, происходящие с участниками: эффективное взаимодействие с другими людьми и с миром; повышение уровня социальной перцепции; повышение уровня коммуникативной компетентности; повышение уровня удовлетворенности потребности в безопасности; повышение уровня доверия к себе; расширение диапазона ценностей.

Для наиболее полного представления возможностей тренинга социально-психологической безопасности необходимо проанализировать его методологические основы, обосновать и описать программу.

Тренинг социально-психологической безопасности представляет собой стройную, многоуровневую систему подходов, теорий и концепций. Так, методологической основой

Таблица 1

Методологические основы тренинга социально-психологической безопасности

Уровень методологии	Реализация в программе тренинга
Уровень методологии общенаучных принципов	Субъектный подход (безопасность человека является результатом его собственных усилий, как субъекта ситуации). Системный подход (безопасность личности, группы и социума тесно взаимосвязаны как содержательно, так и функционально)
Уровень конкретно-научной методологии	Деятельностный подход (парадигма самоутверждения)
Уровень конкретных техник и методик	Когнитивно-бихевиоральная схема

рассматриваемого тренинга являются следующие теоретические подходы (табл. 1):

Основным методологическим положением тренинга социально-психологической безопасности является освоение участниками тренинга успешных способов взаимодействия с миром и обучение применению их в повседневной жизни.

Личность, которая находится в состоянии социально-психологической безопасности, обладает когнитивными схемами, лежащими в основе восприятия реальности, которые отличаются гибкостью и способностью изменяться в соответствии с новым опытом. То есть, выражаясь языком Ж. Пиаже, существует баланс процессов ассимиляции (подчинения реальности схемам восприятия) и аккомодации (приспособления схем восприятия к изменчивой реальности). При отсутствии социально-психологической безопасности когнитивные схемы отличаются большой ригидностью. «Новый опыт игнорируется, и процессы ассимиляции резко преобладают над процессами аккомодации. Такая ригидность и устойчивость схем обеспечивается благодаря целому ряду искажений восприятия реальности, которые А. Бек назвал алогизмами» [10, 244].

Опираясь на типологию А. Бека, можно выделить основные виды алогизмов, содержащихся у личности, воспринимающей себя в опасности.

1. Произвольное умозаключение – восприятие мира как опасного при отсутствии объективных данных или в явном противоречии с фактами.

2. Селективное абстрагирование – ак-

центирование внимания только на опасные стороны жизни при игнорировании других ее аспектов (механизм сверхобобщения).

3. Поляризованное мышление – категоризация мира при помощи бинарной оппозиции: опасный – безопасный, построенная на крайностях, на полюсах, без градуальности.

4. Персонификация – «пристрастное» восприятие и «пристрастное» приписывание образу «Я» личностно нейтральных событий при отсутствии или недостатке подтверждающих фактов.

5. Преувеличение важности событий – переоценивая опасность внешней ситуации, недооценивают как опыт благополучного преодоления этих ситуаций, так и собственные возможности совладать с трудностями.

6. Фиксация на теме мнимой угрозы, когда любое событие в жизни воспринимается как потенциально опасное.

7. Негативный взгляд на себя, на других и на мир.

Таким образом, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты личности, воспринимающей себя в опасности, являются продуктом когнитивных процессов с вышеописанным содержанием.

Ожидаемые результаты тренинга определяют его цели:

- 1) увеличение уровня удовлетворенности потребности в безопасности;
- 2) активизация процессов самопознания;
- 3) повышение уровня самопринятия;
- 4) переосмысление состояния опасности;
- 5) повышение перцептивной компетентности;

6) повышение коммуникативной компетентности;

7) повышение уровня доверия к себе;

8) расширение диапазона ценностей.

При этом тренинг социально-психологической безопасности личности направлен не на выработку защитных механизмов, а на развитие личности как субъекта деятельности.

На основании различий при восприятии и оценке социально-психологической безопасности личности выделено четыре типа респондентов: приспособливающийся тип, автономный, властно-компенсаторный и исследовательский тип.

– Властно-компенсаторный тип характеризуется защитным поведением, позволяющим создать, сохранить позитивный образ «Я», позитивное мнение человека о самом себе, воспринимать себя исключительно в безопасности, идеализируя образ «Я в безопасности». Содержательно-смысловое наполнение понятия «безопасность» – деньги.

– Приспособливающийся тип характеризуется стремлением совладать с информационной перегрузкой за счет перцептивной категоризации, более ясного понимания оцениваемого, тесной взаимосвязи опасности и безопасности, в результате чего снижается чувство безопасности, а содержательно-смысловое наполнение понятия «безопасность» подразумевает доброжелательную атмосферу и жалостливое отношение.

– У автономного типа состояние безопасности проявляется в спокойствии, удовольствии, счастье и радости, опасность – как одиночество, страх, ужас, обида, ярость, а смысловое содержание проявляется в доверии с доминированием ценностей индивидуализации, направленности на личностный рост, что способствует адекватному восприятию образа «Я» и окружающего мира.

– У исследовательского типа выявлено стремление к опасности, к новизне физического и социального окружения, к острым ощущениям, к риску, к осуществлению постоянной «пробы себя», к бегству от безопасности, отмечена готовность «терпеть»

информационную неопределенность, а содержательно-смысловое наполнение понятия «безопасность» – тоска.

В тренинге приняли участие 48 человек (24 студента и 24 сотрудника милиции г. Екатеринбурга.) По процедуре программа тренинга представляет собой цикл из 5 занятий, которые проводились один раз в неделю, продолжительностью от 3 до 5 часов.

Структурно программу тренинга можно разделить на три части:

– вводная (установочно-ориентировочная), рассчитанная на одно занятие;

– формирующая (развивающая), на которую отводится 3 занятия;

– итоговая (проективная) – одно занятие.

К участию в исследовании привлекались четыре группы по 12 человек, которые специально отбирались по уровню социально-психологической безопасности личности. Целью такого смещения является процесс подражания и лежащее в его основе эмоциональное заражение. Однако не всякое подражание приводит к мотивационному развитию, в связи с чем в тренинговой работе мы стремились добиться мотивационного подражания, в результате которого происходит изменение отношений индивида к явлениям мира. По мнению В.К. Вилюнаса, механизм мотивационного подражания является более простым и легким для понимания. Он предполагает небезразличие к эмоциональным отношениям других людей и готовность эти отношения заимствовать, разделять, заражаться ими безотносительно к собственным потребностям. «Настоящее обучение происходит при столкновении разных мировосприятий, разного опыта, разных точек зрения и при обязательном обмене ими» [2, 27].

Общая продолжительность эксперимента составила 6 месяцев. Экспериментальную группу составили 2 группы студентов и 2 группы сотрудников МВД количеством по 12 человек. В каждой группе присутствовало по 3 человека приспособливающегося, автономного, властно-компенсаторного и исследовательского типа. Аналогичное отделение респондентов было выбрано в качестве кон-

трольной группы (также 48 человек).

Анализ результатов экспериментальной и контрольной групп, полученных после проведения формирующего эксперимента, позволил судить о высокой эффективности проведённого тренинга.

Так, изменения в восприятии властно-компенсаторным типом отразились в повышении уровня самопринятия, сближении образа «Я» и образов «Я в опасности» и «Я в безопасности», принятии их в свой мир, осознании наличия проблем, в переходе к другому видению мира. Состояние социально-психологической безопасности у властно-компенсаторного типа стало ассоциироваться с состояниями счастья, радости и удовольствия, восприятие состояния безопасности осуществляется через призму факторов «удовольствие» и «оценка», при этом состояние социально-психологической опасности ассоциируется с апатией, гневом, страхом и злостью.

Изменения в восприятии, полученные в ходе формирующего эксперимента у приспособляющегося типа заключаются в следующем: произошло повышение уровня самопринятия личности, усиление чувства «авторства», которое способствует проявлению инициативы, позволяя находить ценности и ресурсы внутри себя, выделение доверия как значимого условия восприятия окружающего мира. Однако в ходе формирующего эксперимента у исследовательского типа произошло изменение представлений о безопасности и опасности, отмечены разнонаправленность и противоречивость эмоциональной составляющей состояния безопасности в сознании респондентов. Восприятие состояния безопасности происходит через призму факторов «напряжение» и «некомфортность», безопасность ассоциируется с одиночеством, злостью, яростью и ужасом. Данный эмпирический факт связан, вероятно, с нежеланием приспособляющегося типа изменять свою жизнь и свои представления, о существующем внутреннем сопротивлении и отсутствии возможности преодолеть это сопротивление.

В результате тренинговой работы у автономного типа изменились следующие показатели: повысилась критичность при оценке себя, появилось стремление к сотрудничеству с референтной группой и к дружелюбным отношениям с окружающими, произошло переосмысление состояния опасности. Восприятие состояния безопасности осуществляется через призму факторов «комфортность» и «радость» и ассоциируется со счастьем, радостью, удовольствием и вдохновением, в то время как состояние социально-психологической опасности ассоциируется со злостью, обидой, яростью и ужасом.

Несмотря на относительную устойчивость автономного типа, в контрольной группе произошло формирование механизма защиты от опасности по принципу аперцептивной слепоты.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента у исследовательского типа, показали, что увеличился уровень удовлетворенности в безопасности, произошло принятие в свой мир ситуации безопасности, идентификация образа «Я» с образом «Я в безопасности», повышение самопринятия и готовности к сотрудничеству. Восприятие состояния безопасности осуществляется через призму факторов «комфортность» и «равновесие», при этом социально-психологическая безопасность ассоциируется со счастьем, удовольствием, радостью и ленью, а состояние социально-психологической опасности – с одиночеством.

Тренинг повлиял на изменения в ценностной системе экспериментальной группы. После тренинга во всех группах на качественном уровне наблюдаются следующие изменения: произошли качественные изменения в списке предпочитаемых ценностей, уменьшилось количество второстепенных ценностей. Наибольшие изменения наблюдаются у приспособляющегося типа, а именно переход от ценностей сохранения к ценностям изменения, и у властно-компенсаторного типа – появление лидирующей ценности – компетентности.

У контрольной группы приспособляющего-

щегося типа наблюдается сужение диапазона предпочитаемых ценностей, в то время как у автономного и властно-компенсаторного типа за время, прошедшее между 1 и 2 исследованием, значительных изменений не выявлено.

В экспериментальной группе после тренинга наблюдается рост уровня доверия к себе во всех группах. Однако в контрольной группе наблюдается снижение показателей уровня доверия, т. е. выявлена динамика к понижению показателей доверия к себе у респондентов, не подвергшихся психологическому воздействию.

Проведенный формирующий эксперимент и теоретическое обобщение его результатов показали значимость для оптимизации социально-психологической безопасности личности ряда направлений социально-психологической работы:

- изменение представлений о роли активности личности для реализации ее социально-психологической безопасности;

- принятие в пространство «правильного» мира образов «Я», «Я – в безопасности», «Я – в опасности», что свидетельствует о терпимости к противоречиям, сосуществование ценностей стабильности и ценностей развития;

- совершенствование познавательной активности и компетентности у всех типов личности для адекватной оценки ситуации и состояния социально-психологической безопасности;

- повышение уровня доверия личности к себе как субъекту обеспечения своей социально-психологической безопасности, а также к позитивно и конструктивно ориентированным партнерам по взаимодействию;

- снижение тревожности и настороженной пассивности личности при ожидании и восприятии ситуации угроз социально-психологической безопасности, повышение роли ценностей саморегуляции, самостоятельности, целеустремленности.

Полученные результаты предложенного тренинга социально-психологической безопасности свидетельствуют о его важности

и необходимости для предотвращения негативных тенденций в обществе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Общение и межличностные отношения. М., 1999.
2. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб., 2001.
3. Гусева А.С. Конкурентоспособность – решающее условие успешной карьеры менеджера // Менеджеру о менеджменте: Наука и искусство эффективного управления (Монография) 2-е изд., перераб. и доп. / Под общ. ред. Л.Г. Лаптева. М., 1997.
4. Деркач А.А. Психология развития профессионала. М., 2000.
5. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М., 2004.
6. Зазыкин В.Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих. Психологическое воздействие в деловом общении: Конспекты лекций. М., 1999.
7. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопр. психологии, 1987. № 3.
8. Лаптев Л.Г. Акмеологические основы оптимальной управленческой деятельности командира полка. М., 1994.
9. Михайловский В.Г. Акмеологические основы оптимизации профессионального становления офицерских кадров: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
10. Основные направления современной психотерапии. М., 2000.
11. Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг: воздействие как интенсивное общение // Социальная психология: Хрестоматия: Учеб. пос. для студентов вузов / Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М., 1999.
12. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.
13. Разумовский О.С. Закономерности оптимизации в науке и практике / О.С. Разумовский. Новосибирск, 1990.
14. Шустерман Д.М. Придуманная власть // Политический маркетинг, 1998. № 1.

УДК 159.9.072.43

Строков Р.Р.

Голицынский пограничный институт ФСБ России

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СВОЙСТВ
ТЕМПЕРАМЕНТА НА СТИЛЬ РУКОВОДСТВА ОФИЦЕРОВ
КУРСАНТСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

R. Strokov

Golitsyno Military Institute of Federal Border Service of Russia

**PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF TEMPERAMENT PROPERTIES
INFLUENCING CADET DIVISION OFFICERS' MANAGEMENT STYLE
IN HIGH MILITARY INSTITUTIONS**

Аннотация. В статье рассмотрена отечественная и зарубежная психологическая теория, посвящённая проблеме стиля руководства. Дано определение понятию «стиль» в современном понимании. Кратко освещены исследования стиля и зависимость индивидуального стиля деятельности и руководства от нервной системы личности. Определяются критерии и показатели для обоснования зависимости стиля руководства от свойств темперамента руководителя. В работе отражены наиболее коррелируемые показатели стиля руководства и темперамента личности.

Ключевые слова: стиль, стиль деятельности, стиль руководства, темперамент, свойства нервной системы.

Abstract. The article deals with Russian and foreign psychological theories covering the problem of management style. The author gives modern interpretation to the concept "style". A brief account of different researches of management style has been presented and dependence of individual behavior and management style on the person's nervous system has been shown. The criteria and factors determining dependence of management style on manager's temperament have been stated revealing the most interrelated properties of management style and individual temperament.

Key words: style, style of activity, management style, temperament, nervous system properties.

Изучение проблемы стиля деятельности является одним из важных направлений в отечественной и зарубежной психологии. Для определения психологической сущности стиля деятельности, прежде всего, необходимо раскрыть само понятие «стиль» в науке.

Словом *стиль* древние греки называли палочку для письма на восковых дощечках. С течением времени понятие стиля претерпевало изменения, отражая такие особенности человека, как его характер, умение выражать мысли, выполнять ту или иную деятельность и т. д.: «следует заботиться о стиле, не как о чем-то заключающем в себе истину, а как о чем-то необходимом» (Аристотель), «каков стиль, таков и характер» (Платон), «стиль есть лицо души» (Сенека) [1].

В научный обиход понятие «стиль» впервые было введено представителем психоаналитического течения Альфредом Адлером (1927), для объяснения своеобразия жизненного пути личности. Он определил стиль как совокупность особенностей поведения человека, способствующих преодолению комплекса неполноценности и компенсации его индивидуальных дефектов.

Стиль в современном понимании рассматривается не только как особенности человека, но и как особенности его деятельности. Так, С.И. Ожегов [10, 1005] в своем словаре стиль оп-

ределает как метод, совокупность приемов, используемых человеком для какой-нибудь работы, деятельности.

Начиная с Г. Олпорта, понятие стиля применяется для объяснения единого личностного источника функциональных психических проявлений человека. К свойствам стиля Г. Олпорт относит вежливость, разговорчивость, постоянство, решительность. Он не отрицает наличие связей стиля с темпераментом и так же, как А. Адлер, включает в это понятие наряду с позитивными негативные характеристики (например, ошибочные способы выполнения деятельности) [9, 168].

Взгляды Г. Олпорта существенно повлияли на дальнейшее развитие понятия стиля в зарубежной психологии. Так, американский психолог Р. Стагнер (1962) понимает под стилем личностно обусловленные обобщающие схемы перцептивных актов и форм реагирования. Перцептивные и реактивные стили им характеризуются как операции, используемые личностью.

В конце 40-х – 50-х гг. Н. Виткиным было предложено понятие когнитивного стиля («Cognitive Styles»), под которым он понимает устойчивые индивидуальные различия, характерные для человека и связанные со свойствами интеллекта [20, 27-33].

Другие исследователи (Ф. Хольцман, Дж. Кляйн, Х. Шлезингер, Р. Гарднер) используют термин «стиль» для описания системы характеристик человека и каждую отдельную характеристику человека именуют «принципом когнитивной регуляции». Характеристикой перцептивного стиля выступают стили «сглаживания – подчеркивания различий» Ф. Хольцмана и Дж. Кляйна; «аналитический – отношенческий» Дж. Когана; сфокусированности внимания Х. Шлезингера. У вышеперечисленных авторов исследования когнитивного стиля выходят за рамки особенностей только восприятия, сосредотачиваются на особенностях мышления индивида в целом, всей его познавательной сферы [17, 53-62].

Таким образом, в зарубежной психологии стиль понимается как характеристика инди-

видуальной стратегии построения системы промежуточных целей (А. Адлер) и как характеристика системы операций личности, к которой она предрасположена в силу своих индивидуальных свойств (Г. Олпорт, Н. Виткин и др.). Несмотря на различия, эти концепции объединяет понимание «стиля» как характеристики личности.

Если в зарубежной психологии акцент делается на личностных детерминантах и стиль описывается через личностные диспозиции в их связи с особенностями поведения, реагирования, познавательных процессов, то в отечественной психологии стиль чаще трактуется через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, детерминированные свойствами индивидуальности самых различных уровней и спецификой деятельности, в которой стиль формируется.

Первые отечественные практические работы, посвященные стилю, принадлежат Д.А. Ошанину (1958) и Ю.А. Самарину (1959). Д.А. Ошанин, исследуя деятельность рабочих-станочников, показал некоторые особенности приемов их успешной работы, а Ю.А. Самарин, рассматривая особенности умственной работы старшеклассников, описал стиль их деятельности как систему наиболее рациональных приемов и способов, используемых ими для организации своей самостоятельной работы [14, 11].

Теоретическое и экспериментальное изучение стиля деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей человека активно развивается в 50-х – 60-х годах. В.А. Толочек [17, 53-62] отмечает, что этот период характеризуется разработкой индивидуального стиля деятельности в зависимости от свойств нервной системы и называется типологическим.

Исследования индивидуального стиля деятельности в зависимости от свойств общего типа нервной системы были проведены в лабораториях В.С. Мерлина, Е.А. Климова, К.М. Гуревича. Проведенные исследования показали, что особенности выполнения человеком индивидуально-своеобразных при-

емов, образующих индивидуальный стиль деятельности, зависят от свойств нервной системы. Так, лица, обладающие подвижной и лабильной нервной системой демонстрируют повышенные скоростные возможности в выполнении различных действий, а лица с инертной нервной системой, успешно выполняют медленные, однообразные действия. Кроме того, у инертных людей и людей со слабой нервной системой наблюдается развернутая ориентировочная деятельность [19, 87-94].

Наиболее цельное теоретическое и практическое освещение проблема стиля деятельности получила в исследованиях Е.А. Климова [4]. Им выделен и описан ряд значимых признаков, присущих стилю людей разных профессий. Е.А. Климов утверждает, что стиль – это интегральный эффект взаимодействия человека с предметной и социальной средой, субъективное образование, которое является отражением объективного мира и обладает собственной активностью.

Е.А. Климов [4, 49] сформулировал два подхода в понимании индивидуального стиля деятельности: 1) обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности; 2) индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

Таким образом, теоретико-экспериментальные исследования середины XX в. показали возможность успешной адаптации к требованиям деятельности людей с различными темпераментальными свойствами личности; определили социальную равноценность людей с разными индивидуальными особенностями, соответственно, с разными стилями деятельности; доказали возможность существования разных видов индивидуального стиля деятельности. Исследователи объясняют стиль как иерархическую

систему целесообразных, взаимосвязанных действий, на которую оказывают влияние нервная система и личность человека и при помощи которой достигается определенный результат в деятельности.

70-е – 80-е гг. XX столетия, по определению В.А. Толочка [18, 40], можно назвать эмпирическим. В данный период продолжается изучение особенностей стиля деятельности, обусловленных нервной системой (В.Д. Небылицын 1976; Ю.А. Александровский 1976; В.М. Русалов 1979; З.Н. Вяткина 1979; В.В. Белоус 1981; В.Н. Азаров 1988; Н.В. Орликова 1989). Появляются работы, описывающие особенности деятельности и поведения в связи со свойствами нервной системы (Б.А. Вяткин 1973; Т.С. Тамбовцева 1981), опыта и умственного развития субъекта (М.Р. Щукин 1969; В.А. Трошихин 1978; А.Б. Орлов 1981; В.К. Сизов 1988). У ряда перечисленных авторов рассматривается зависимость индивидуального стиля деятельности от темпераментальных свойств личности.

Более углубленно природа индивидуального стиля деятельности начинает изучаться в связи с созданием теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлиным [9, 20-213]. Автором выделено три уровня индивидуальных свойств: уровень организма, уровень индивидуально-личностных свойств, уровень субъекта социальных отношений. В.С. Мерлин предлагает индивидуальный стиль деятельности понимать как целостную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат, и считает, что особое внимание при изучении индивидуального стиля деятельности следует уделять механизмам компенсации, позволяющим недостаточно выраженные качества и особенности деятельности замещать более выраженными.

Одной из проблем стиля деятельности является проблема индивидуальности стиля управленческой деятельности, где проявляются ситуационные особенности объекта управления и средовые факторы, влияющие на деятельность. Так, в исследовании С.Г. Петухова [11] отмечается, что основной харак-

теристикой стиля управленческой деятельности является не только совокупность применяемых средств и приемов, решающих частные задачи деятельности, но и в том, что положено в основу системы способов деятельности, своего рода стратегии и тактики их применения.

Исследования стиля руководства в процессе управления группами, начатое в рамках подхода межличностных отношений, связано с этапами развития теории управления и организаций.

Одно из первых описаний стилей руководства дают К. Левин (1935) с соавторами. Ими выделяются такие стороны стилей руководства: 1) содержание решений, предложенных лидером группы; 2) приемы, способы осуществления этих решений.

Р. Блейк и Дж. Мутон (1969) предлагают двухмерную модель, которая имеет две оси: степень учета интересов производства и интересов людей, в соответствии с которыми определяются стили.

Р. Танненбаум и У. Шмидт (1973) рассматривают такие стили руководства, которые ориентированы от вышестоящего руководителя до подчиненных.

Согласно теории Р. Хауса и Т. Митчелла (1974) «Путь – цель», руководитель может побуждать подчиненных к достижению целей организации, используя четыре основных стиля как способы воздействия: поддержки, инструментальный, поощряющий принятие решений подчиненными, ориентированный на достижения.

По теории жизненного цикла Р. Херси – К. Бланшара (1982), различаются четыре основных стиля в зависимости от зрелости исполнителей: 1) «указания»; 2) «продажи»; 3) «ориентации на участие в принятии решений»; 4) «делегирования».

А.Л. Журавлев [3] выделяет такие атрибуты стиля: 1) целостность; 2) устойчивость; 3) индивидуальность. Стилль включает одновременное сочетание трех в разной степени выраженных компонентов: директивности, коллективности и либеральности.

По Н.В. Ревенко [12], стилль руководства

является интегративной характеристикой деятельности руководителя, которая отражает его личные качества и взаимоотношения с подчиненными.

А.Л. Русалинова [13, 97-113] полагает, что в стилле выделяются два биполярных фактора: ориентация на производство или на межличностные отношения.

По В.В. Люкину [7], основу психологического содержания стилля определяют четыре иерархических свойства интегральной индивидуальности. Наиболее существенными являются индивидуальные, личностные особенности руководителя и социально-психологические характеристики коллектива.

Л.Д. Кудряшова [6] отмечает, что главное для руководителя – умелое сочетание в себе разных стилей, и различает типы руководителей по группам проблем: «регламентатор», «коллегиял», «показушник», «объективист», «формалист», «максималист», «организатор», «диспетчер».

Г.М. Котляревский [5, 32-48] выделяет такие два блока в стиллях руководства – это тип общения и тип реакции, которые находятся во взаимосвязи с психологическими особенностями руководителей.

Рассмотрев отечественную и зарубежную психологическую литературу, можно отметить, что проблема стилля человеческой деятельности весьма актуальна на сегодняшний день и имеет множество подходов и дискуссионных проблем в понимании стилля вообще и стилля руководства в частности.

Специфика стилля руководства состоит в том, что он представляет собой интегральное образование и опосредован психодинамическими особенностями личности [16, 35-37]. Из этого следуют некоторые выводы: во-первых, стилль выражается как интегральная характеристика личности руководителя, поэтому его необходимо изучать в аспектах взаимодействия с подчиненными; во-вторых, стилль руководства и темперамент личности является целостным образованием, которое мы не можем измерить каким-либо одним показателем; в-третьих, стилль руководства имеет непосредственное влияние на

Таблица 1

**Таблица наиболее связанных шкал корреляционной матрицы методик ИФДСИ
В.М. Русалова и ЕРР Г. Айзенка в отношении методик определения стиля
управления руководителя с помощью самооценки А.Л. Журавлева и определения
менеджерского потенциала К. Вильсона**

	Авт	Дем	Либ	А	В	С	D	Е	F	G	Н	I	J
СЭ	0,18	0,06	0,34*	0,53**	0,11	0,40**	0,33	0,23	0,39**	0,34*	0,07	0,30*	0,03
ПП	0,10	0,13	0,28	0,22	0,14	0,16	0,13	0,35*	0,31*	0,28	0,02	0,22	0,03
ТП	0,20	0,08	0,47**	0,43**	0,14	0,27	0,25	0,24	0,29	0,38*	0,13	0,03	0,04
ТС	0,42**	0,18	0,26	0,39**	0,31*	0,19	0,32*	0,17	0,25	0,23	0,04	0,15	0,17
ЭМП	0,14	0,06	0,31*	0,37*	0,12	0,27	0,35*	0,44**	0,34*	0,27	0,21	0,06	0,11
ЭМС	0,22	0,17	0,39*	0,37*	0,36*	0,29	0,33*	0,36*	0,32*	0,24	0,22	0,14	0,08
Об	0,28	0,33*	0,12	0,38*	0,44**	0,24	0,24	0,18	0,34*	0,36*	0,16	0,06	0,21
Ак	0,29	0,34*	0,03	0,23	0,11	0,12	0,08	0,20	0,26	0,21	0,04	0,05	0,04
Ас	0,15	0,19	0,21	0,30	0,22	0,39**	0,32*	0,44**	0,49**	0,54**	0,31*	0,01	0,08
Тр	0,16	0,15	0,37*	0,30	0,31*	0,41**	0,25	0,33*	0,47**	0,44**	0,31*	0,12	0,06
Нп	0,21	0,13	0,32*	0,34*	0,14	0,35*	0,23	0,32*	0,54**	0,51**	0,28	0,11	0,07
Пд	0,24	0,27	0,31*	0,28	0,28	0,40**	0,26	0,28	0,34*	0,40**	0,14	0,10	0,02
Ср	0,01	0,11	0,21	0,22	0,34*	0,01	0,14	0,16	0,06	0,35*	0,15	0,10	0,23
Им	0,23	0,04	0,26	0,10	0,13	0,40**	0,16	0,08	0,30	0,16	0,08	0,07	0,24
Бо	0,06	0,11	0,36*	0,34*	0,06	0,40**	0,26	0,31*	0,48**	0,51**	0,30	0,11	0,13
	К	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
Э	0,17	0,15	0,32*	0,34*	0,36*	0,18	0,23	0,31*	0,33*	0,35*	0,16	0,20	0,10
СЭ	0,19	0,15	0,24	0,30*	0,28	0,04	0,08	0,14	0,14	0,20	0,09	0,07	0,10
ПП	0,16	0,19	0,30*	0,30*	0,38*	0,38*	0,13	0,22	0,30	0,34	0,19	0,20	0,08
СП	0,08	0,02	0,08	0,30*	0,03	0,09	0,06	0,14	0,16	0,11	0,08	0,18	0,26
ТП	0,19	0,16	0,38*	0,35*	0,39*	0,20	0,24	0,20	0,24	0,33*	0,14	0,09	0,08
ТС	0,17	0,31*	0,29	0,35*	0,34*	0,22	0,17	0,20	0,21	0,27	0,24	0,18	0,12
ЭМП	0,25	0,13	0,51**	0,32*	0,44**	0,23	0,02	0,15	0,28	0,24	0,10	0,12	0,08
ЭМС	0,26	0,34*	0,44**	0,32*	0,38*	0,29	0,37*	0,27	0,20	0,24	0,30	0,33*	0,36*
Об	0,18	0,34*	0,25	0,52**	0,33*	0,14	0,28	0,27	0,41**	0,18	0,17	0,24	0,27
Ак	0,13	0,10	0,24	0,35*	0,26	0,00	0,03	0,11	0,32*	0,05	0,02	0,04	0,02
Ас	0,40**	0,15	0,49**	0,56**	0,57**	0,36*	0,19	0,39**	0,57**	0,14	0,27	0,29	0,19
Тр	0,42**	0,22	0,53**	0,47**	0,42**	0,34*	0,20	0,42**	0,41**	0,34*	0,30*	0,34*	0,23
Нп	0,35*	0,10	0,47**	0,47**	0,45**	0,36**	0,18	0,43**	0,48**	0,25	0,20	0,30*	0,22
Пд	0,29	0,22	0,47**	0,36*	0,34*	0,23	0,17	0,31*	0,30*	0,33	0,16	0,28	0,12
Ср	0,32	0,14	0,10	0,44**	0,18	0,05	0,10	0,00	0,28	0,04	0,09	0,06	0,02
Им	0,13	0,08	0,40**	0,09	0,20	0,27	0,07	0,39**	0,17	0,30	0,24	0,26	0,14
Бо	0,24	0,14	0,44**	0,32*	0,38*	0,32*	0,12	0,29	0,38*	0,21	0,21	0,24	0,15

Примечание:

1. Методика ИФДСИ В.М. Русалова (Э – эргичность предметная, СЭ – эргичность социальная, ПП – пластичность предметная, СП – пластичность социальная, ТП – темп предметный, ТС – темп социальный, ЭМП – эмоциональность предметная, ЭМС – эмоциональность социальная).

2. Методика ЕРР Г. Айзенка (Об – общительность, Ак – активность, Ас – напористость, Тр – тревожность, Нп – неполноценность, Пд – подавленность, Ср – склонность к риску, Им – импульсивность, Бо – безответственность).

3. Методика определения стиля управления руководителя с помощью самооценки А.Л. Журавлева (Авт – авторитарный стиль, Дем – демократический стиль, Либ – либеральный стиль).

4. Методика определения менеджерского потенциала К. Вильсона (А – разъяснение целей, В – вовлечение подчиненных, С – планирование рабочего процесса, D – компетенция менеджера, Е – создание рабочих условий, F – обратная связь, G – контроль времени, Н – контроль деталей, I – мотивация цели, J – делегирование полномочий, К – поощрение, L – ориентация на людей, M – создание команды, N – профессиональный рост подчиненных, O – доверие подчиненных, P – включенность в работу, Q – професси-

ональная компетентность подчиненных, R – сплоченность группы, S – должностной рост подчиненных, T – уровень напряженности, U – отношение к людям, V – духовный настрой группы, W – качество работы).

5. Жирным шрифтом выделены коррелируемые показатели: (*) – уровень корреляции $\leq 0,05$; (**) – уровень корреляции $\leq 0,01$.

6. Отрицательные знаки данных в таблице не показаны.

управленческую деятельность руководителя и опосредован его темпераментальными характеристиками, поэтому встает вопрос об определении критериев и показателей деятельности руководителя.

В целях определения наиболее эффективных критериев и показателей для исследования стиля руководства использовался подход экспертной оценки по А.Л. Журавлеву [2, 85-107].

Кроме того, проведенное исследование позволило нам более детально конкретизировать и уточнить критерии и показатели в соответствии с применяемыми методиками для исследования темперамента и стиля руководства офицеров курсантских подразделений: определения стиля управления руководителя с помощью самооценки, ИФДСИ В.М. Русалова, ЕРР Г. Айзенка и менеджерского потенциала К. Вильсона.

Таким образом, нами выделяются психодинамический, функционально-управленческий и деятельностно-опосредованный критерии исследования стиля руководства и темперамента офицеров курсантских подразделений.

Показатели для выделенных критериев были выделены с использованием интерпре-

тации результатов выбранных методик (см. примечание к табл. 1).

На основе выведенных критериев оценки стиля руководства и темперамента офицера курсантского подразделения были подобраны апробированные и хорошо зарекомендовавшие себя методики исследования стиля руководства и темперамента личности, которые позволили рассмотреть исследуемое явление с достаточной достоверностью получаемых результатов.

В исследовании приняло участие 30 офицеров курсантских подразделений Голицынского пограничного института ФСБ России.

Решая задачу влияния темперамента на стиль руководства офицеров курсантских подразделений, мы использовали ранговую корреляция r_s Спирмена из статистического пакета SPSS 13.0 for Windows.

Результаты «сырых» оценок, получаемые при ответах на пункты опросников и анкет, переводились в Z-шкалу. При анализе учитывались корреляционные связи и различия с уровнем значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Все математические расчеты производились с помощью ПЭВМ, с использованием статистического пакета SPSS 13.0 for Windows, а также программы Microsoft Excel. Результаты

Таблица 2

Количество корреляций показателей деятельностно-опосредованного критерия с показателями психодинамического критерия

Показатели	Коррел. $\leq 0,01$	Коррел. $\leq 0,05$	Сумма коррел.	Показатели	Коррел. $\leq 0,01$	Коррел. $\leq 0,05$	Сумма коррел.
L	0	3	3	R	4	4	8
M	10	4	14	S	6	4	10
N	7	11	18	T	0	3	3
O	6	8	14	U	0	1	1
P	0	6	6	V	0	3	3
Q	0	1	1	W	0	1	1

Таблица 3

Количество корреляций показателей функционально-управленческого критерия с показателями психодинамического критерия

Показатели	Коррел. ≤ 0,01	Коррел. ≤ 0,05	Сумма коррел.	Показатели	Коррел. ≤ 0,01	Коррел. ≤ 0,05	Сумма коррел.
Авт	1	0	1	Е	2	7	9
Дем	0	3	3	F	8	5	13
Либ	1	8	9	G	7	4	11
А	3	7	10	Н	0	2	2
В	1	5	6	I	0	1	1
С	8	0	8	J	0	0	0
D	0	5	5	K	2	2	4

Таблица 4

Количество корреляций показателей психодинамического критерия с показателями функционально-управленческого и опосредованно-деятельностного критериев

Показатели	Коррел. ≤ 0,01	Коррел. ≤ 0,05	Сумма коррел.	Показатели	Коррел. ≤ 0,01	Коррел. ≤ 0,05	Сумма коррел.
Э	0	6	6	Ак	0	3	3
СЭ	3	5	8	Ас	10	3	13
ПП	0	6	6	Тр	9	8	17
СП	0	1	1	Нп	7	7	14
ТП	2	5	7	Пд	3	6	9
ТС	2	5	7	Ср	1	2	3
ЭМП	3	5	8	Им	3	0	3
ЭМС	1	12	13	Бо	4	7	11
Об	3	6	9				

исследования приведены в табл. 1.

На основе анализа полученных результатов исследования нами выявлены наиболее коррелируемые показатели по критериям, которые нам позволяют полагать, что стиль руководства офицера курсантского подразделения представляет собой устойчивую систему характерных способов управления, сформированных под воздействием темпераментальных свойств личности.

Наиболее коррелируемые показатели в количественном выражении приведены по критериям в табл. 2, 3, 4.

Таким образом, наибольшее число корреляций показателей деятельностно-опосредованного критерия с показателями психодинамического критерия явились показатели: М – 14, N – 18, О – 14, S – 10; показателей функционально-управленческого критерия с показателями психодинамического крите-

рия: А – 10, F – 13, G – 11; показателей психодинамического критерия с показателями функционально-управленческого и опосредованно-деятельностного критериев: ЭМС – 13, Ас – 13, Тр – 17, Нп – 14, Бо – 11.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1) проблема стиля является сложной и многогранной. В современном понятии стиль рассматривается как особенности человека, его деятельности, где стиль руководства является неотъемлемой частью деятельности руководителя и понимается как индивидуальные особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов деятельности руководителя для эффективного выполнения управленческих функций и достижения рабочей цели;

2) разработанная система критериев и показателей, а также методических средств их

выявления, могут обеспечить решение задач исследования, связанных с выявлением влияния темперамента на стиль руководства офицеров курсантских подразделений военных образовательных учреждений высшего профессионального образования;

3) в нашем исследовании наибольшую сумму корреляций составили те показатели (М, N, O, S, A, F, G, ЭМС, Ас, Тр, Нп, Бо), которые в наибольшей степени определяют стилевые характеристики управленческой деятельности руководителя.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ануфриева Г.А. и др. Стиль жизни личности (теоретические и методологические проблемы). Киев, 1982.
2. Журавлев А.Л. Методика экспертной оценки личностных качеств руководителя производственного коллектива // Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие / Под ред. А.Л. Журавлева и В.А. Хащенко. М., 1990.
3. Журавлев А.Л. Стиль и эффективность руководства производственным коллективом: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1976.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
5. Котляревский Г.М. Тип личности и предпочитаемый стиль руководства: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
6. Кудряшова Л.Д. Системно-психологическая оценка кадров руководителей и систем. Кишинев, 1983.
7. Люкин В.В. Психологическое содержание, происхождение и эффективность индивидуального стиля руководства: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1981.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности // Психология индивидуальности. Избр. психол. труды. М. – Воронеж, 1996.
9. Носков О.Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.А. Климова. М., 2004.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Скворцова Л.И. 24-е изд., испр. М., 2004.
11. Петухов С.Г. Дис. ...канд. психол. наук на специальную тематику. М., 2002.
12. Ревенко Н.В. Социально-психологический анализ стиля руководства: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1980.
13. Русалинова А.А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом // Трудовой коллектив как объект и субъект управления. Л., 1980.
14. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М., 1962.
15. Сизов К.В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям // Вопросы психологии, 1988. – № 2. – С. 160–166.
16. Строчков Р.Р. Взаимосвязь темперамента и деятельности руководителей учебных подразделений военно-специальных учебных заведений // Юридическая психология, 2010. – №1. – С. 35–37.
17. Толочек В.А. Индивидуальный стиль деятельности // Вопросы психологии, 1991. № 3.
18. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М., 2000.
19. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования // Проблема интегрального исследования индивидуальности и её педагогические аспекты. Сб. научных трудов. – Пермь, 1984. – С. 87–94.
20. Ягафаров Р.Р. Общие проблемы исследования стиля руководства в зарубежной и отечественной психологической науке // Юридическая психология, 2009. № 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736

Бикметова А.К.

Московский государственный областной университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЮЮ

A. Bikmetova

Moscow State Regional University

PECULIARITIES OF CHILDREN'S EMOTION AND WILL REGULATION IN TRANSITIONAL PERIOD FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования особенностей эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной школы в среднюю. Показано, что в структуре эмоционально-волевой регуляции младшего школьника присутствуют два блока. Интеллектуальный компонент и волевой компонент составляют один блок. Показатели параметров этих компонентов тесно взаимосвязаны. Другой блок включает эмоциональный и мотивационный компоненты. Показатели эмоционального компонента тесно взаимосвязаны между собой, а с показателями мотивационного компонента связаны слабо. При переходе в пятый класс происходит становление объединенного механизма эмоционально-волевой регуляции. Показатели параметров всех компонентов находятся в тесной взаимосвязи.

Ключевые слова: эмоционально-волевая регуляция, интеллектуальный компонент, волевой компонент, эмоциональный компонент, мотивационный компонент, волевые качества, факторы школьной тревожности.

Abstract. The article is concerned with the peculiarities of emotion and will regulation of pupils while transferring from elementary to secondary school. The structure of emotion and will regulating system of young schoolchildren comprises two blocks, whereas intellectual and will components make one block.

The parameters of these components are closely connected. The other block includes motivational and emotional components. The parameters of the emotional component are interrelated, but rather slightly connected with the parameters of the motivational component.

During the transition of schoolchildren to the fifth form the united mechanism of emotional and will regulation develops, with the parameters of all components being interrelated.

Key words: emotion and will regulation, intellectual component, will component, emotional component, motivational component, intellectual development, will qualities, factors of school uneasiness, orientation of motivation.

Известно, что каждый здоровый ребенок имеет возможности для полноценного развития всех сторон личности. Изучая индивидуальные особенности развития ребенка, выявляя его интересы и склонности, можно найти причины его отставания в учебе, отклонений в поведении и, устраняя их, способствовать всестороннему развитию личности. Одной из существенных сторон развития личности является эмоционально-волевая сфера, поэтому в психологической науке проблема ее развития и функционирования занимает одно из ведущих мест. Научное обоснование и разработка методов целенаправленного формирования у

детей эмоционально-волевой регуляции становятся все более важными аспектами этого направления психологии.

Педагогам и родителям важно знать особенности эмоционально-волевой регуляции на различных этапах школьного обучения. Они достаточно хорошо изучены в рамках готовности детей к школьному обучению (Лебединский В.В., Сидячева Н.В., Смирнова Е.О. и др.). Механизмы эмоционально-волевой регуляции младшего школьника, ее компоненты описаны в психологической литературе (Сорокина И.С., Дьяченко К.И. и др.). Структурные блоки регулятивной стороны деятельности старших подростков исследованы такими учеными, как Дашкевич О.В., Чумаков М.В. и др. В исследовании Т.И. Шульги рассмотрено становление эмоционально-волевой регуляции в онтогенезе и особенности ее развития в зависимости от половых различий. Особенности регуляции в критические периоды развития представлены в монографиях В.А. Быкова. Особенности эмоционально-волевой регуляции при переходе из начальной школы на вторую ступень образования остаются малоизученными.

Переход из четвертого в пятый класс является сложным периодом в жизни школьника. Жизнь пятиклассников имеет множественные отличия от жизни младшего школьника, и они создают определенные трудности и проблемы во всех сферах жизни. Некоторые пятиклассники, несмотря на усилия взрослых помочь ребенку, не могут преодолеть возникающие препятствия. Чаще всего это связано с неумением школьников доводить начатое дело до конца, быть самостоятельными, сдерживать мешающие делу побуждения и преодолевать возникающие трудности, то есть с недочетами в развитии эмоционально-

волевой регуляции. Педагогов, психологов, родителей, да и самих школьников часто волнует вопрос, на что нужно обратить внимание, чтобы успешно пережить этот сложный период, который в психологической науке не считается критическим.

Цель нашего исследования: изучить особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из четвертого в пятый класс. Для этого надо решить следующие задачи:

- описать взаимосвязь факторов школьной тревожности, мотивации и эмоционального отношения к школе с эмоционально-волевой регуляцией;
- выявить структуру эмоционально-волевой регуляции;
- определить особенности эмоционально-волевой регуляции при переходе из четвертого в пятый класс.

Для решения эмпирических задач был использован ряд диагностических методик:

1. Анкета на изучение волевых качеств (Т.И. Шульга).
2. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга).
3. Метод цветодиагностики эмоционального отношения к учебным предметам (А.Н. Лутошкин).
4. Тест школьной тревожности Филлипса.
5. Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н.Г. Лускановой.
6. ГИТ адаптированный М.К. Акимовой, Б.М. Борисовой, В.Т. Козловой и Г.П. Логиновой.

Исследование было проведено на базе МБОУ «Лицей № 3» города Стерлитамака Республики Башкортостан. В исследовании приняли участие 140 школьников. В оценке волевых качеств детей приняли участие их родители (140 человек) и 14 учителей.

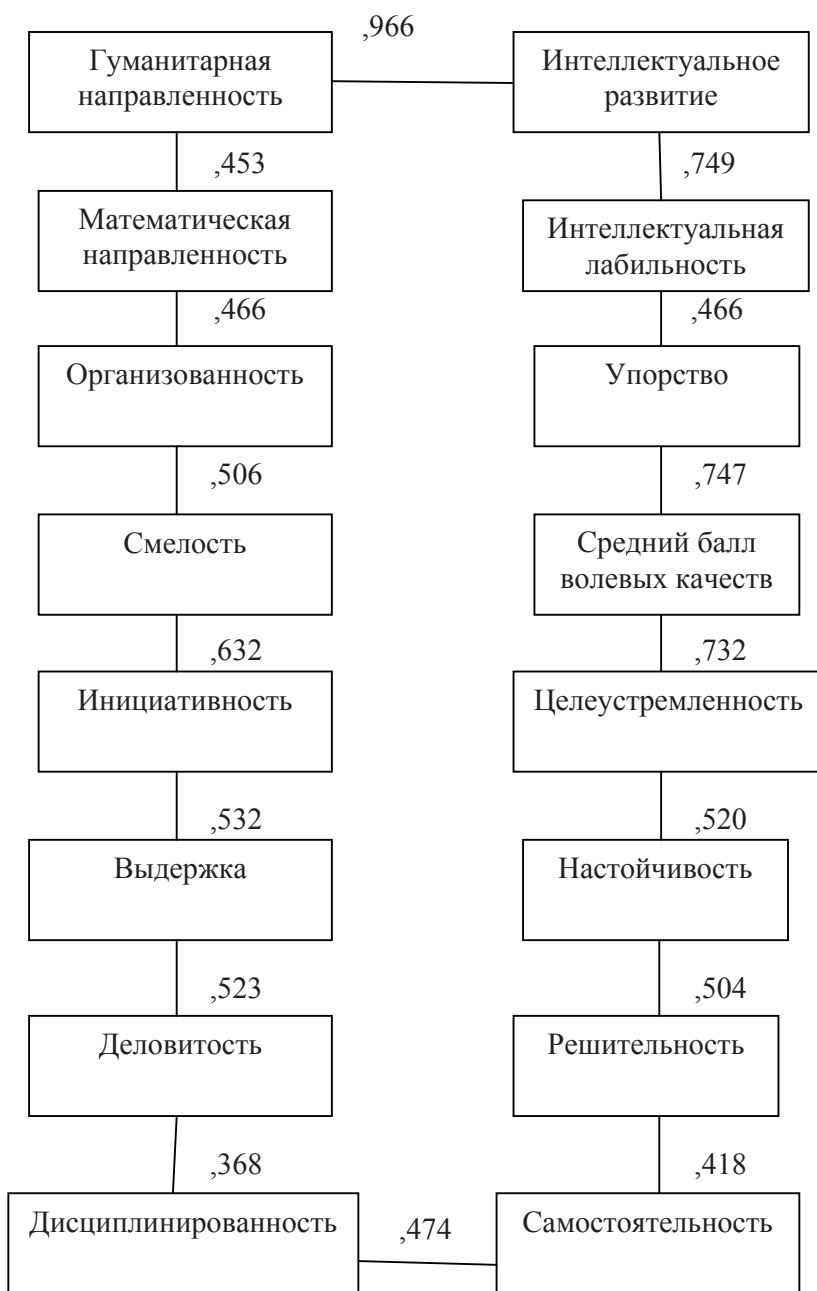


Рис. 1. Корреляционная плеяда 1, 4 класс.

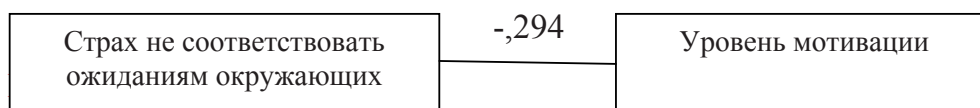


Рис. 2. Корреляционная плеяда 2, 4 класс.

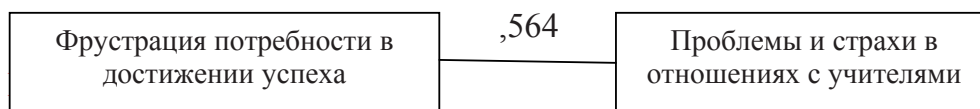


Рис. 3. Корреляционная плеяда 3, 4 класс.

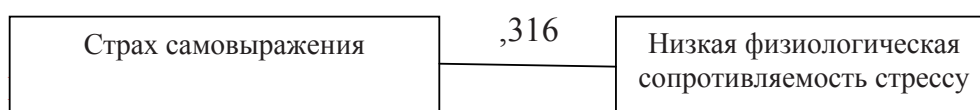


Рис. 4. Корреляционная плеяда 4, 4 класс.

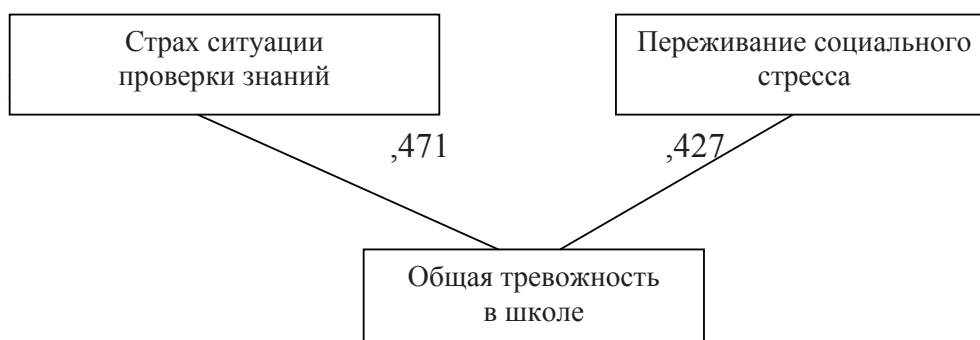


Рис. 5. Корреляционная плеяда 5, 4 класс.

Эмпирически выявлена взаимосвязь структурных компонентов и их показателей. Эта взаимосвязь имеет отличия у учащихся 4 и 5 класса.

Известно, что младший школьный возраст является стабильным периодом психического развития, к концу которого формируются навыки учебной деятельности, математическая или гуманитарная направленность мышления, осуществляется переход к теоретическому мышлению, развивается способность к рефлексии. Являясь ведущей деятельностью младшего школьного возраста, учебная деятельность определяет высокую роль интеллектуального компо-

нента в эмоционально-волевой регуляции учащихся 4 класса. Высокий уровень развития характеристик внутренней позиции четвероклассников направляет их на использование способов преодоления объективных трудностей, предложенных учителем. Волевой компонент эмоционально-волевой регуляции обеспечивает успешность этой стратегии. Словесно-логическое мышление, являющееся фундаментальным для гуманитарной направленности, в большой мере является основой интеллектуального развития. Развивающиеся аналитико-синтетические способности как фундамент теоретического мышления определяют математическую

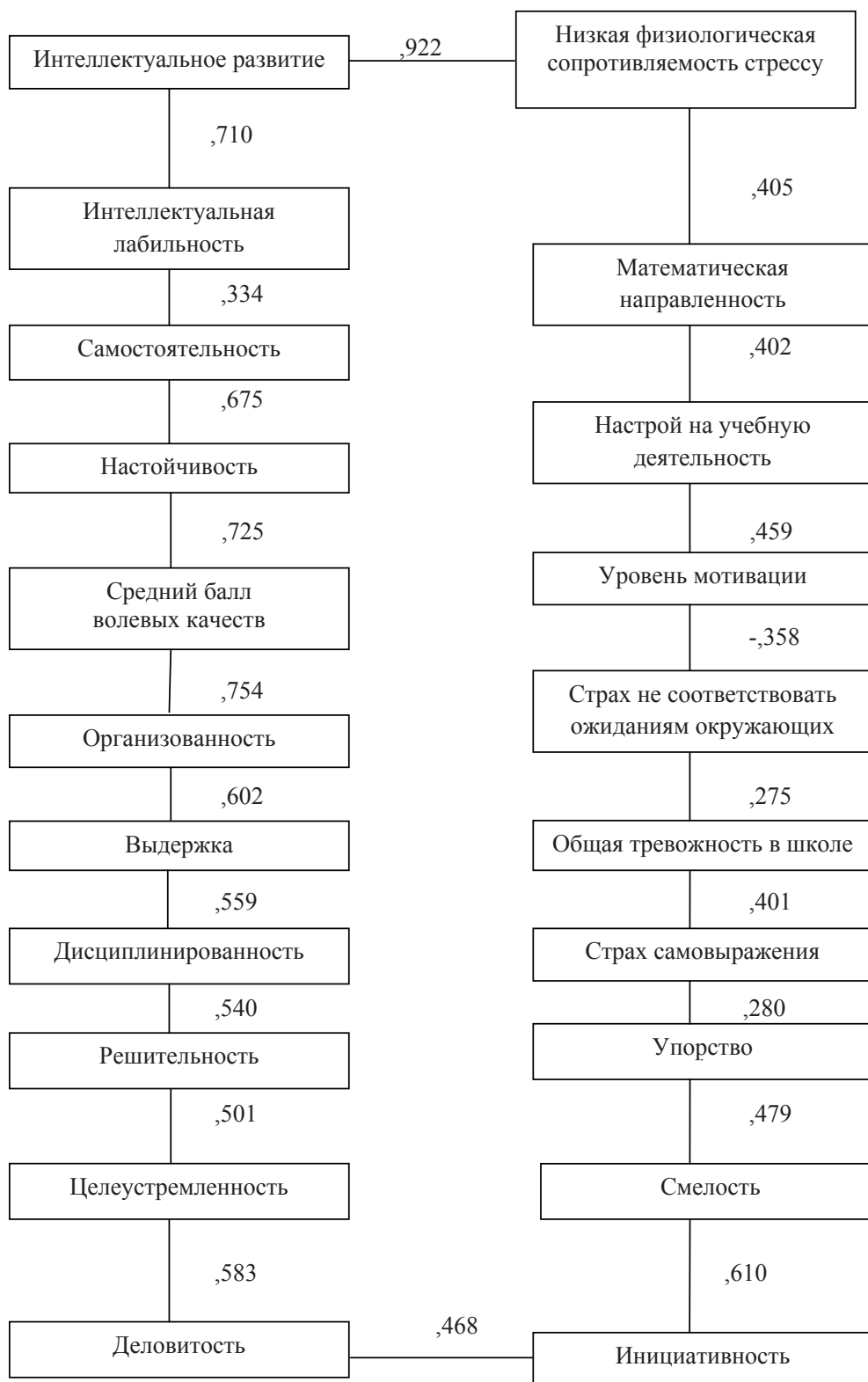


Рис. 6. Корреляционная плеяда 5 класс.

направленность. Успешность умственной деятельности определяется также и интеллектуальной лабильностью, являющейся показателем скоростных характеристик умственной работы.

В 4 классе перечисленные показатели интеллектуального компонента и все волевые качества тесно связаны между собой. Эмоциональный и мотивационный компоненты выступают как бы на втором плане.

В 5 классе эмоционально-волевая регуляция имеет целостную структуру. Все четыре компонента и их показатели тесно между собой взаимосвязаны. Но при этом волевой компонент представлен небольшим количеством волевых качеств.

Изменение социальной ситуации развития при переходе из начальной школы в среднюю, зарождающееся чувство взрослости стимулируют стремление пятиклассника стать независимыми от взрослых. Они начинают подвергать сомнению предлагаемые взрослыми пути и способы преодоления трудностей и ищут собственные способы реагирования на них. Пятиклассники самостоятельно формируют пути преодоления трудностей, придавая эмоционально-волевой регуляции особую значимость. Возрастает роль мотивационного компонента. В целях обеспечения успешности интеллектуальной деятельности параметры волевого и эмоционального компонентов как бы переплетаются, вступают в тесную взаимосвязь, обеспечивая успешность эмоционально-волевой регуляции. Корреляционные плеяды показателей, характеризующих компоненты эмоционально-волевой регуляции, показывают ее особенности при переходе из начальной школы в пятый класс.

При переходе из начальной школы в среднюю структура эмоционально-волевой регуляции претерпевает изменения. В четвертом классе она развернута в своем проявлении, а в пятом классе отличается свернутостью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александрова Н.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» / Н.И. Александрова, Т.И. Шульга // Вопросы психологии, 1987. № 6.
2. Быков А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учеб. пособие [Текст] / А.В. Быков, Т.И. Шульга. М., 1999.
3. Гаврилина И.В. Особенности изучения волевых качеств [Текст] / И.В. Гаврилина // Вестник МГОУ. Серия «Психология и педагогика», 2006. № 1. Т. 2.
4. Гаврилина И.В. Теоретические подходы к изучению волевых качеств личности в психологии [Текст] / И.В. Гаврилина // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2007. № 2.
5. Жоров П.А. Волевые качества и эмоциональная устойчивость школьников [Текст] / П.А. Жоров, Т.И. Шульга // Новые исследования в психологии. М., 1987. № 3.
6. Иванников В.А. Произвольные процессы и проблема воли [Текст] / В.А. Иванников // Вестник МГУ. Сер. 14. 1986. № 2.
7. Ростова Н.С. Корреляции: структура и изменчивость [Текст] / Н.С. Ростова. СПб., 2002.
8. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М.В. Чумаков. Ярославль, 2007.
9. Шульга Т.И. Становления волевой регуляции в младшем школьном возрасте [Текст] / Т.И. Шульга // Межвузовский сборник «Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника». Пенза, 1993.
10. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе [Текст]: автореф. дис. ... докт. псих. наук. / М., 1994.

УДК 159.9.075

Лебедева Н.В.

Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов социальной защиты города Москвы

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

N. Lebedeva

*Institute of Professional Development of Managerial Personnel and Specialists
in the Social Defense System of Moscow*

RESEARCH ON TEENAGERS' SELF-DETERMINATION: COMPARATIVE ANALYSIS

Аннотация. В статье представлены данные сравнительного анализа результатов эмпирического исследования двух групп подростков, воспитывающихся в семье, и социальных сирот, проживающих в социально-реабилитационном центре. Исследование, проведенное с помощью методики Куна-Макпартленда «Кто Я?», показало значимые различия в самоопределении респондентов. С помощью анализа структурных составляющих социальной идентичности показаны различия в выборах подростков, их образа-Я, эмоциональных реакциях на социальные ситуации; определены основные векторы формирования подростковой идентичности у двух групп респондентов, роль значимых Других в их социальном мире.

Ключевые слова: подростки, социальные сироты, профессиональное самоопределение, личностная и социальная идентичность.

Abstract. This paper presents empirical results of the comparative analysis of two groups of teenagers. The first were brought up in a family and the second – in a social centre. The research was conducted by using Kuhn-McPartland's method «Who am I?». The empirical findings have reported significant differences in self-determination of the respondents. The analysis of structural components of social identity has showed differences in teenagers' choices, self-images and emotional reactions to different social situations. The paper also defines the basic directions of teen identity in both groups and the role of "the others" in their social environment.

Key words: teenagers, social orphans, professional self-determination, personal and social identity.

Одним из условий полноценного социального участия в жизни общества молодых людей, их независимости и социальной интеграции является получение ими профессионального образования, которое позволяет иметь основу для равных возможностей, быть конкурентоспособным на современном рынке труда, поддерживать оптимальный уровень жизни. Они должны быть способными к достижению самостоятельности, автономности и независимому выбору профессии. Эти задачи решаются, когда дети растут в благополучной семье, с двумя родителями, где закладываются основы их профессионального самоопределения. Однако для детей – социальных сирот*, оставшихся в силу разных обстоятельств без попечения родителей, зачастую они становятся трудноразрешимыми.

Эти дети переходят на попечения государства и поступают в детские учреждения социальной защиты – детские дома-интернаты, социально-реабилитационные центры. Многочисленные исследования отечественных авторов свидетельствуют о том, что развитие ребенка

© Лебедева Н.В., 2011

* Социальными сиротами считаются дети, чьи родители живы, но не принимают участия в их жизни, лишены родительских прав.

в условиях воспитания вне семьи проходит по иному пути и имеет свои специфические особенности, в отличие от развития ребенка в благополучной семье. Анализ проблемы социального сиротства показывает, что в социальных учреждениях не всегда предоставляются условия для компенсации последствий психической депривации, что влечет за собой серьезные трудности в социализации и адаптации к жизни, построении собственной жизни воспитанниками такого учреждения [7, 317-319]. Данные исследований подтверждают, что благополучно строят свою самостоятельную жизнь не более четверти всех выпускников данных учреждений.

Профессиональное самоопределение социальных сирот имеет специфические особенности, отличающиеся от самоопределения детей из обычных семей. Оно затруднено индивидуально-психологическими особенностями личности подростка, относящегося к данной категории, а также социальной ситуацией и теми условиями воспитания, которые характерны для социальных учреждений. Профессиональное самоопределение на начальных его стадиях закладывает основы, определяет стратегию дальнейшего профессионального становления и развития личности. Особую актуальность приобретают эти вопросы в современных социально-экономических условиях развития нашей страны, при переходе на рыночную экономику и, как следствие, повышенными требованиями к квалификации специалистов. Профессиональному самоопределению воспитанников социальных учреждений необходимо уделять огромное значение, поскольку эти дети должны уметь строить и осуществлять свою жизнь самостоятельно.

Идентичность подростков как критерий самоопределения подростков

Одним из критериев самоопределения выступает идентичность, которая представляет собой осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей

и эго состояний. Идентичность представляет собой субъективное чувство и наблюдаемое качество личной самоидентичности, соединенное с определенной верой в тождественность и непрерывность некоторой картины мира, разделяемой с другими людьми [8, 127].

Идентичность оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте, и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъективности в подверженном изменениям внешнем мире.

Личностная идентичность означает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысловых установок, ценностных ориентаций и самосознания личности, т. е. это самоопределение в терминах личностных характеристик. Личностная идентичность подразумевает ответ на вопрос: «Кто Я?» и описывается большей частью в субъективных терминах, хотя описание обычно начинается с перечня социально-ролевых свойств или подразумевает их.

Методика «Кто Я?», позволяющая оценить различные аспекты идентичности, была предложена более полувека назад американскими социальными психологами М. Куном и Т. Макпартлендом (1984) и до сих пор не потеряла своей актуальности в исследованиях людей всех возрастов. В литературе по социальной психологии встречаются разные варианты обработки и интерпретации результатов, полученных по этой методике.

Э. Эриксон, впервые предложивший категорию «идентичность», определил идентичность как внутреннюю непрерывность и торжественность личности. Он выделял персональную и социальную идентичность. Первая относится к самоопределению физических, интеллектуальных и нравственных личностных черт. Вторая складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным

социальным категориям: национальности, расе, полу и т. д., обладать идентичностью – значит, сначала ощущать себя независимо от изменений ситуации, роли, самовосприятия; также это значит, что прошлое, настоящее и будущее переживается как единое целое; и последнее, это означает, что человек ощущает связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми. Относительно содержания идентичности Э. Эриксон дает следующее определение: «Это конфигурация, которая возникает путем успешного эго-синтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституционные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли» [11, 49]. Таким образом, идентичность рассматривается как некая структура, состоящая из определенных элементов, переживаемая субъективно как чувство торжественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей признающими эти тождество и непрерывность. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении.

Последователи Э. Эриксона предпринимали попытки выделения различных структурных компонентов идентичности, например, М. Де Левита различал «приписную» социальную идентичность, определяющую условия, которые человек не выбирает (например, половая или этническая идентичность); приобретенную, включающую то, что достигнуто собственными усилиями (в основном это профессиональная идентичность); заимствованную социальную идентичность, понимаемую как выполнение спектра ролей, усвоенных в ходе развития или других обстоятельств жизни. Другой пример структурного анализа идентичности в подростковом возрасте, основанный на критериях наличия/отсутствия исследования альтернатив и выбора в результате этого исследования, предложен в концепции Дж. Марсиа (цит. по

[2]), который рассматривает идентичность как «структуру эго» или внутреннюю самосоздающуюся динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, то есть фактически сводит идентичность к иерархической организации эго. При этом чрезвычайно важной представляется его идея о том, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны решения проблем.

Отечественные авторы также предлагают рассматривать структурные компоненты идентичности. Например Н.Л. Иванова (2004), доказывая, что представления личности о своем групповом членстве имеют специфическую связь с мотивационными и смысловыми ее характеристиками, выделила три блока в структуре социальной идентичности: «базисный» (обусловлен ситуацией, данной человеку от рождения, связан с мотивацией самозащиты и стремлением укрепить свои позиции на уровне национальной, региональной и семейной общности), «индивидуально-личностный» (проявляется в мотивации самоуважения и направленности на овладение требованиями культуры) и «профессионально-деловой» (проявляется в мотивации самореализации и стремлении к расширению субъективного пространства). Мотивация самозащиты сочетается со стремлением к семейному счастью, материальному благополучию, заботе о здоровье. Мотивация самоуважения сочетается со стремлением к творчеству и поддержанию хороших отношений с окружающими; мотивация саморазвития со стремлением к успеху в учебе и делах, независимости, автономии, расширению собственного профессионального сообщества. Все предлагаемые конкретизации структуры идентичности были разработаны в исследованиях, где в качестве выборки использовались молодые люди – подростки или студенты, поэтому правомерно применить структурную схему идентичности к респондентам – подросткам – социальным сиротам.

Таким образом, несмотря на разные оп-

ределения ученых компонентов социальной идентичности, суть остается одна. Например, к какому структурному компоненту будут относиться демографические признаки? По определению Де Левита – к «приписной», или «базисной», – по определению Н.Л. Ивановой. Действительно, человек рождается с определенными этническими и гендерными признаками, и в подростковом возрасте он себя идентифицирует по ним. Также «принятая» или «заимствованная» социальная идентичность определяют спектр ролей, усвоенных в ходе развития в результате тех или иных обстоятельств.

Таким образом, в качестве структурных составляющих социальной идентичности подростков можно выделить следующие:

базисная социальная идентичность – демографические характеристики, физические (внешние) данные, здоровье, возраст, национальность (этническая группа), идентификация с человечеством или людьми своей страны;

приобретенная социальная идентичность – образование, профессиональная направленность, способности, особенности поведения, уровень материального состояния, религиозная принадлежность, идентификация с другими по интересам, с определенной категорией;

принятая социальная идентичность – родственные и семейные отношения, идентификация по месту жительства и условиям проживания, отношение к другим.

Исследование

С целью изучения идентичности подростков из благополучных семей и социальных сирот, проживающих в социально-реабилитационном центре (СРЦ), было проведено исследование их самоописаний по методике М. Куна и Т. Макпартленда. Подростки должны были в течение 10 минут дать 20 определений на вопрос «Кто Я?».

Всего было опрошено две группы респондентов общей численностью 74 человека – учащихся 9 классов средней общеобразова-

тельной школы, в возрасте от 14 до 16 лет.

Первая группа составила 37 воспитанников социально-реабилитационного центра (СРЦ): 19 мальчиков и 18 девочек. Они дали 441 ответ.

Вторая группа состояла также из 37 респондентов – учеников средней школы: 17 мальчиков и 20 девочек. Данная группа дала 650 ответов.

Первоначально для анализа данных мы пользовались классификацией, разработанной в Институте социологии РАН (Козлова 1994; Ядов 1994) на основании ответов респондентов по двум классам: «Я сам» (личностная идентификация), объединяющая 18 номинаций, и «Я в группе» (социальная идентификация) – 20 номинаций.

Обработка вторичных данных осуществлялась по двум направлениям: качественному и количественному. Сначала все ответы распределялись по категориям, исходя из методологического подхода к анализу идентичности, а именно – структурного подхода, т. е. ответы респондентов были отнесены к четырем категориям: «базисной», «приобретенной», «принятой» социальной идентичности и личностной идентичности, представленной особенностями мироощущения и мировоззрения, чертам характера и уровню самооценки, психическим особенностям, интересам и увлечениям, отношению к природе, себе, учебе, игре и пр. Затем сравнивались числовые данные по каждой категории.

Для социальных сирот характерно гендерное отличие в ответах: девочки давали по 18-20 определений, в то время как мальчики – от 6 до 15.

Результаты и их обсуждение

Результаты были сведены в табл. 1, в которой обобщены ответы на вопрос «Кто Я?». Так как было одинаковое число респондентов двух групп, в процентах представлены только общие цифры по структурным составляющим идентичности.

Таблица 1

Сравнительные данные по тесту М. Куна «Кто Я?»

№ п/п	Воспитанники СРЦ N=37	Кол-во ответов, %	Подростки, воспитывающиеся в благополучных семьях N=37	Кол-во ответов, %
«Базисная» социальная идентичность				
1.	Внешние данные	16	Внешние данные	32
2.	Демографические признаки	14	Демографические признаки	34
3.	Здоровье	7	Здоровье	5
4.	Идентификация по возрасту	5	Идентификация по возрасту	7
5.			Идентификация с человечеством* (я – человек)	31
6.			Идентификация по этнической принадлежности	27
7.			Идентификация с людьми своей страны	6
	Всего	41 (9,29%)	Всего	142 (21,8%)
«Приобретенная» социальная идентичность				
1.	Особенности поведения	25	Особенности поведения	27
2.	Образование	22	Образование	37
3.	Будущая профессия	29	Будущая профессия	15
4.	Способности, которые есть сейчас	18	Способности, которые есть сейчас	29
5.	Уровень материального благополучия	6	Уровень материального благополучия	0
6.			Политические взгляды	8
7.			Идентификация по религиозной принадлежности	15
8.			Идентификация с определенной категорией	13
9.			Идентификация с людьми по интересам	8
	Всего	100 (22,67%)	Всего	152 (23,38%)
«Принятая» социальная идентичность				
1.	Идентификация со своими друзьями	19	Идентификация со своими друзьями	25
2.	Отношение к родственникам	14	Отношение к родственникам	29
3.	Отношение к другим	12	Отношение к другим	33
4.	Родство	1	Родство	14
5.	Идентификация с людьми по месту жительства	3	Идентификация по месту жительства и условиям проживания	3
6.			Семейное положение	9
7.			Родство	14
	Всего	49 (11,11%)	Всего	127 (19,54%)

Продолжение Табл. 1 на стр. 78

Продолжение Табл. 1

Личностная идентичность				
1.	Особенности мироощущения	52	Особенности мироощущения	12
2.	Отношение к игре	43	Отношение к игре	11
3.	Отношение к учебе	23	Отношение к учебе	15
4.	Отношение к природе	26	Отношение к природе	11
5.	Отношение к себе	18	Отношение к себе	26
6.	Интересы, увлечения	38	Интересы, увлечения	34
7.	Этические, нравственные качества	21	Этические, нравственные качества	17
8.	Психические особенности	15	Психические особенности	21
9.	Черты характера и уровень самооценки	10	Черты характера и уровень самооценки	65
10.	Отношение к возрасту	1	Отношение к возрасту	7
11.	Особенности мировоззрения	4	Особенности мировоззрения	5
12.			Отношение родственников	5
	Всего	251 (56,9%)	Всего	229 (35,23%)
	Итого	441 (100%)	Итого	650 (100%)

* **Примечание:** полужирным шрифтом выделены категории, которые есть у подростков из семей и нет у социальных сирот.

Как указано выше, общее число ответов подростков из семей на треть превышает общее число ответов подростков, воспитывающихся в СРЦ.

Подавляющее большинство ответов подростков – социальных сирот – относятся к личностной идентичности (56,9%), в то время как у подростков, воспитывающихся в семьях, личностная идентичность занимает последнее место (35,23%), уступая совокупному числу социальной идентичности.

Основное отличие первой группы (подростки СРЦ) от второй группы (подростки, воспитывающиеся в семьях) заключается в том, что вторая группа имеет на 10 номинаций разных компонентов идентичности больше, чем первая группа. При этом девять из 10 относятся к социальной идентичности и только одна – к личностной.

«Базисная» социальная идентичность у социальных сирот, в отличие от обычных подростков, занимает самое нижнее (третье) место среди всех компонентов социальной идентичности (9,29%). У них отсутствует идентификация с человечеством, людьми своей страны и с этнической группой, в то время как подростки, воспитывающиеся в семьях, четко определяют себя по этим осно-

ваниям («я – человек», «русский», «татарин», «живу в России», «часть своего народа»), и их «базисная» часть в два раза больше, чем у сирот. Это подтверждает не только важность вопросов для обычных подростков о собственном самоопределении в мире, стране, этнической группе («кто Я?», «из какой страны?», «какой семьи?»), но и том, что их «базисная» идентичность завершилась.

Однако для социальных сирот-подростков эта проблема не решена. Например, рассмотрим половую идентичность для девушек этой группы. В ответах ярко проявились гендерные различия. Только некоторые юноши имеют идентичность по полу, в основном они отвечали: «Я – мальчик», что можно трактовать как незрелую возрастную идентичность*. Только у трех девушек есть указание на свой пол. Именно у девушек наблюдается нарушение гендерной идентичности, которая проявляется в особенностях «одевания». Например, они указали, что любят «мужскую одежду», «одеваюсь как мой любимец», не любят «носить платья и туфли».

Кроме того, важным представляются раз-

* Ниже будет обсужден этот вопрос, так как ровесники социальных сирот – подростки из семей себя описывали более «взрослыми» терминами.

личия двух групп респондентов в числе ответов по двум номинациям, которые есть и у первой, и у второй группы – внешние данные и демографические признаки. Подростки из семей в два раза чаще обращались к своим внешним данным, чем социальные сироты, причем идентифицировали себя со своими родителями («похож на папу», «похож на маму»).

Другое различие заключается в том, что подростки – социальные сироты – не только реже обращались к указанию на свой пол, но и определяли себя «по-детски»: «я – мальчик», «я – девочка», тогда как подростки из обычных семей – отвечали: «молодой человек», «парень», «девушка».

«Приобретенная» социальная идентичность подростков СРЦ среди других компонентов социальной идентичности занимает первое место, хотя среди общего числа ответов, отнесенных к этой категории чуть больше одной пятой (22,67%). Она представлена особенностями поведения («не хочу бросить курить, но пытаюсь», «не люблю пить и курить»), желанием получить образование (в основном «хочу учиться 9 классов»), представлениями о будущей профессии (преобладают такие профессии, как повар, лесник, водитель, воспитатель), своими способностями, которые представлены очень бедно («хорошо рисую») и идентификацией по материальному положению, подчеркивающие малообеспеченность собственной семьи («бедный», «малообеспеченный»).

В отличие от подростков из семей, у социальных сирот отсутствуют описания себя как ученика. Никто из них не определил себя по политическим взглядам или по религиозной принадлежности. Другими словами, эти подростки не идентифицируют себя с Другими – ни с какой-либо категорией, с людьми по месту жительства и условиям проживания, ни с людьми по интересам (только один подросток указал, что любит играть с другом – «беситься»).

На втором месте – **«принятая» социальная идентичность** (11,11%), где полностью отсутствует идентификация с семьей (ник-

то из респондентов не указал, что он «сын», «внук» и пр.), хотя имеются незначительные данные по отношению к родственникам, другим. При этом подростки часто высказывали желание «вернуться домой» (из СРЦ).

Личностная идентичность социальных сирот представлена 11 номинациями, первое место из которых занимают «особенности мироощущения» с негативной валентностью («я – моральный урод», «ничего не боюсь» (так ответили именно девушки), «изгой» и пр.). Второе место разделили номинации «отношение к игре» («люблю играть») и «интересы, увлечения» («люблю танцевать», «люблю праздники»). Праздники и открытые мероприятия воспитанники СРЦ любят независимо от возраста, так как приезжают гости, спонсоры, которые обычно дарят подарки, и порой детей волнует не сам праздник, а наличие и качество подарков, предназначенных лично для них. Необходимо отметить особое «отношение к природе» у воспитанников СРЦ. Данная категория детей в своих утверждениях, которые преобладают над количеством ответов у подростков из семьи, высказывает свою любовь «к собакам», «телятам», «лесу», подчеркивая тем большую привязанность к природе, нежели к общению с ровесниками.

Анализ самоописаний подростков из СРЦ позволяет отметить несколько аспектов.

Первый относится к гендерным различиям, о которых указано выше. Другие различия относятся к игре. Так, в большей степени играть любят юноши. Именно они имеют идентичность с друзьями и часто писали имя друга.

Второй. В высказываниях подростков из СРЦ часто можно обнаружить противоречия. Например, у одного респондента-девушки подряд идут два высказывания: «Я хочу не делать уроки» и тут же – «Хочу учиться на пять», хотя выше она же сказала, что «Я не хочу учиться».

В отношении профессионального самоопределения трудно делать какие-либо заключения, так как, с одной стороны, они упоминают свою будущую профессию. Но, с другой

– реалистично не оценивают свои возможности, например: «Хочу быть директором», «Хочу свою фирму». При этом они редко без ошибок заполняли опросные листы, делая иногда до пяти ошибок в одной фразе, указывая, что «ненавидят учебу», то есть они не сопоставляют свои усилия с тем, чего им нужно достичь.

У подростков из благополучных семей, так же как и у социальных сирот, в структуре социальной идентичности **«приобретенная социальная идентичность»** занимает первое место. Но, в отличие от воспитанников СРЦ, они значительное внимание уделяют своему образованию, указывая престижные вузы («буду поступать в МГУ», «буду учиться в МИФИ», «пойду в медицинскую академию» и т. д.). Таким образом, подростки, воспитываемые в семье, дают конкретные определения, названия вузов, в которых хотели бы обучаться, в сравнении с воспитанниками СРЦ, которые не назвали ни одного конкретного учебного заведения для продолжения своего будущего образования.

У подростков из семьи преобладает количество ответов по «способностям, которые есть» («я хорошо танцую», «пою», «я умею делать видеомонтаж», «умею убеждать людей»). Необходимо подчеркнуть, что данная категория детей, идентифицируют себя по религиозной принадлежности («я верю в Бога»), тогда как у социальных сирот это полностью отсутствует, несмотря на то что в учреждениях, где они проживают, этому уделяется значительное внимание*. Все мероприятия, направленные на развитие религиозной культуры, не дают результата, и воспитанники относятся к этому формально.

Подростки, воспитываемые в семье, идентифицируют себя «с определенной категорией» («ученик 9 класса», «ученица 9 класса»), таким образом подчеркивая свою принадлежность к малой группе – классу, в котором обучаются. Воспитанники СРЦ не

дают подобных утверждений, хотя они посещают обычную школу.

Интерес представляют политические взгляды подростков, воспитываемых в семье. Так, большинство «не доверяют нашему правительству» и желают покинуть страну, потому что «в России не ценят специалистов» и «таланты России не нужны». Один подросток ответил, что «кругом коррупция, даже в школе».

Дети, проживающие в благополучных семьях, идентифицируют себя с «с людьми по интересам» («мы с подругой увлекаемся теннисом», «я – член волонтерской группы»), таким образом подчеркивая свою принадлежность к определенным группам.

«Принятая» социальная идентичность подростков из семей почти в два раза превышает в количественном отношении эту же структурную составляющую идентичности подростков из СРЦ. Особенно выделяется номинация «отношение к другим» («я люблю красивых девушек», «уважаю друзей»), которая выше почти в три раза, что свидетельствует о их сексуальном самоопределении. Юноши, воспитываемые в семье, проявляют интерес к противоположному полу, подчеркивая внешние данные девочек («мне нравятся девушки невысокого роста»).

Подростки из благополучных семей идентифицируют себя по «семейному положению» («я – старшая сестра», «живу в дружной семье») и по «родству». Здесь проявились гендерные различия: только девушки видят себя «будущими мамами» и «будущими женами», в отличие от юношей, которые не считали нужным задуматься о своем будущем семейном положении. Как видно из данных табл. 1, данная идентичность по семейному положению и родству полностью отсутствует у социальных сирот – как юношей, так и девушек.

Анализируя **личностную идентичность** у подростков обеих групп, необходимо отметить, что у детей, воспитываемых в семье, «отношению к себе» уделяется большее внимание («я себя уважаю», «я люблю себя»), нежели у социальных сирот. Опре-

* Например, проводятся мероприятия «Рождество Христово», «Праздник Пасхи», различные встречи, когда приглашаются священнослужители, рассказывают детям о данном празднике, обычаях, традициях. Заканчиваются встречи совместным чаепитием.

деленный интерес представляет идентификация по «чертам характера и самооценки». Так, подростки из семей оценивают себя, как «самодовольный», «красивый», даже имеют завышенную самооценку «красавчик», «супергерой», «самовлюбленный» или неуверенность в собственных силах «вроде бы умный», «иногда долго соображаю», «часто туплю».

Встречаются выражения, которые показывают сложный внутренний мир подростка с неопределенностью по отношению к самому себе «я – немного странный», «непонятный», «необычный», хотя большинство подростков из семьи считают себя смелыми, настойчивыми, не стеснительными, веселыми. Есть образные выражения «кошка, которая гуляет сама по себе», «лиса, не желавшая врать».

«Интересы, увлечения» занимают второе место по числу в личностной идентичности как первой, так и второй группы. В обеих группах большое число ответов, однако, если сравнить разнообразие ответов, оказывается, что подростки из семей отличаются большим выбором разных видов увлечений. Основное место у подростков занимают занятия спортом, однако подростки из семей предпочитают разнообразные и нередко дорогие виды спорта («люблю кататься на горных лыжах», «увлекаюсь плаванием», «люблю теннис», «люблю футбол»), в то время как социальные сироты довольствуются тем, что им может предложить СРЦ («нравится наш спортзал», «люблю наши спортивные мероприятия»). Данные ответы характерны для юношей, тогда как девушки из двух групп любят «танцы», «вечеринки», «праздники».

Подростки из благополучных семей уделяют внимание собственной внешности. Респонденты отвечали: «люблю носить строгие костюмы», «люблю стиль в одежде», девушки – «люблю красиво одеваться», «ходить в салон красоты», «нравится одеваться у Киры Пластининой».

Различие групп обнаруживается в ответах по оценке своих черт характера и уровню самооценки. Так, у подростков из СРЦ (всего 10 ответов или 2,43%) преобладают как негативные черты («бываю агрессивным», «иногда

вредный»), так и позитивные («красивый», «умный», «спортивный», «симпатичная»). У подростков из семьи черты характера и уровень самооценки в пять раз больше (65 ответов или 10%). Их ответы отличаются большим разнообразием, и разделить их только на негативные и позитивные не всегда возможно («гордый», «хитрый», «коварный», «начитанный», «настоящий»).

В любом случае, уровень самооценки представлен гетерогенностью ответов, характеризующих как внешность («красивый», «симпатичная», «смазливый»), так и черты характера («веселый», «общительный», «самодовольный», «тактичная», «доверчивая»).

В ответах подростков из семьи, показывающих отношение к учебе, преобладает интерес к конкретным школьным предметам («люблю математику», «люблю физику», «увлекаюсь химией», «есть интерес к географии», «нравится английский», «начала учить японский»). Один подросток отметил свое увлечение историей Руси, которое не только показывает интерес к учебе, но и нравственное отношение (он же ответил «уважаю царскую Россию»).

Подростки, воспитываемые в семье, любят совместные игры с друзьями («люблю играть с другом», «люблю с друзьями ходить в боулинг», «часто с другом боремся»).

В отношении к природе проявляется широкий спектр интересов («люблю акул», «люблю шиншиллу», «нравятся дельфины», «обожаю попугая»), тогда как у подростков, воспитываемых вне семьи, данный интерес более узкий («люблю собак», «люблю лошадей»).

Подростки из благополучных семей отмечают у себя нравственные качества, ценят и уважают порядочность, честность, справедливость, стараются быть преданными друзьями, уважают старших.

Одну из номинаций в личностной идентичности у подростков, воспитываемых в семье, представляет «отношение родственников» («люблю маму», «люблю свою семью»), однако ни один из респондентов – социальных сирот – этого не написал.

Подводя итог исследованиям идентичности у подростков, воспитывающихся в семье и в условиях проживания в СРЦ, необходимо отметить, что наличие собственной благополучной семьи оказывает положительное влияние на формирование социальной идентичности подростков, делая подростков более адаптированными к проживанию в современных экономических условиях, адекватно оценивающими свои способности, тем самым готовя их к взрослой самостоятельной жизни.

Заключение и выводы

Проведенное исследование дает богатый материал для размышления, несмотря на немногочисленную выборку. Для интерпретации полученных данных можно прибегнуть к анализу Г. Родригеса-Томэ, который также с помощью использованной и нами методики Куна-Макпартленда изучал тематическое содержание самоописаний подростков [2, 112]. Он выделил в структуре подростковой идентичности три основных дихотомических организованных изменения. Однако полученные нами данные на выборке социальных сирот позволяют уточнить и дополнить эти изменения.

1. Подростки из благополучных семей оценивают собственные выборы и решения, исходя из собственных представлений. Они эмоционально включены в процессы образовательного, профессионального, идеологического и сексуального самоопределения, что принято считать основными векторами формирования подростковой идентичности. Присутствие Других (под ними понимаются в первую очередь родители и референтные группы сверстников) включено в их осознание себя. Однако у подростков социальных сирот Другие отсутствуют. Они определяют себя через «состояние» (я – такой-то), в то время как благополучные подростки – через «активность» (я – принадлежу к такой-то группе). Это «состояние» отнесено нами к номинации «особенности мироощущения», которое дает довольно пессимистическую

картину («не люблю солнечные ясные дни», «одиночка», «люблю ночь», «у меня нет настоящей подруги», «люблю тишину, не люблю, когда шумят», «хочу жить совсем один», «мне никто не нужен», «все врут», «все ненастоящие», «мне не верят», «я не верю взрослым», «меня не любят в школе», «я верю только Джеку (собака)», «ко мне не приходит папа», «тетя обманула», «хочу домой»).

2. Если одно из измерений идентичности отражает представленность в Я-концепции того или иного полюса дихотомии «социально одобряемые» и «социально неодобряемые» самохарактеристики, то именно у социальных сирот наиболее выражены социально неодобряемые самохарактеристики как оценочное измерение идентичности, связанное с общим низким уровнем удовлетворенности жизнью и низкой самооценкой.

3. Кроме того, исследование позволило описать такие векторы, характеризующие психологическую составляющую самоописаний, как образ-Я и эмоциональная реакция на социальные ситуации, значимые для подростков.

Образ-Я подростков из семей включает в себя не только представления о себе как представителя больших (гендерных, этнических) и малых групп (класс, семья, друзья), но и систему ценностей и приоритетов. Он позволяет совершать осмысленные выборы на жизненном пути, то есть получать желаемое образование и готовиться к будущей профессии.

Как считают отечественные психологи, «наличие связных и непротиворечивых субъективных концепций социального мира является основой формирования компетентности в социуме» [1, 305]. С нашей точки зрения, для подростков важно иметь кроме этого и связанную и непротиворечивую концепцию-Я. Важно понять, насколько подростки испытывают необходимость осмысливать собственную социальную ситуацию, видеть себя в этой ситуации.

Образ-Я подростков – социальных сирот – не позволяет им планировать и целенаправленно выстраивать собственную жизнь в

рамках социального пространства. Их концепция-Я представляется противоречивой. С целью преодолеть это противоречие они избирают определенную стратегию. Так, вместо того, чтобы перечислить, кто они есть (на ответ «Кто Я?»), они самым подробным образом писали о том, что они хотят или чего они не хотят. Их идентичность представляется многоаспектной, потому что вместо кратких ответов они давали самое подробное описание своих пристрастий и предпочтений. Например: «Я не люблю драки, мне это не нравится», «Я люблю тишину. Не могу, когда шумят», «Я люблю одевать своего парня одежду». Это можно расценить как своего рода защитный механизм, когда подросток испытывает трудности идентичности, не может себя определить как члена большой или малой социальной группы и закрывается от других уходом в особенности мироощущения, поведения, интересы и увлечения.

Второй вектор, характеризующий психологическую составляющую самоописаний, это эмоциональная реакция на социальные ситуации. У социальных сирот вместо позиции, характерной для подростков из семей, – «я люблю делать то-то», существует только позиция «я люблю /или не люблю то-то».

4. Наличный социальный опыт, стереотипы прививает семья, хотя, как предупреждает Л.А. Петровская, «семья может зачастую больше акцентировать именно внешние ориентиры, а не внутренние» [10, 327]. Это может взрослого человека в цикле его дальнейшей жизни привести к тому, что он станет перед выбором – следовать ли устоявшейся семейной традиции или провести сложную работу по переориентировке, по «перестраиванию себя».

Многие социальные сироты имеют негативный социальный опыт, испытали психологическую травму. Известно, что обычно люди, подвергшиеся насилию, травматичному событию и пр., делят свою жизнь на «до» и «после»: у них нарушаются обычный ход времени, порядок вещей и причинно-следственные связи. Жизнь воспринимается как не имеющая оснований в прошлом и продол-

жения в будущем.

Социализация социальных сирот связана с подавлением, искаженным развитием изначального потенциала в силу разных обстоятельств. Как считает А. Маслоу, для нормального развития ребенка взрослым необходимо не мешать естественному процессу развития, не слишком часто вмешиваться, «не заставлять идти его по обозначенному ими пути» [9, 241]. Однако подростки в силу сложившихся обстоятельств вынуждены жить вне собственного дома, с другими подростками, также имеющими нарушения идентичности и концепции-Я, подчиняться регламентации социально-реабилитационного центра. Отсутствие значимых Других в их социальном мире не позволяет формировать профессиональное самоопределение также, как гендерное, образовательное и др. Эти подростки активно противостоят, вступают в конфронтацию с предлагаемыми им со стороны взрослых и общества возможностями. Требования к жизни у них смутные и противоречивые. У них также отсутствуют предпочтения каких-либо профессиональных (идеологических, гендерных) моделей поведения. Другими словами, проблемы выбора перед социальными сиротами в подростковом возрасте не стоят, они или не рассматривают себя в качестве авторов собственной судьбы, или ориентируются в выборе профессии исключительно установками взрослых, работающих в СРЦ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алавидзе Т.Л., Антонюк Е.В., Гозман Л.Я. Социальные изменения: восприятие и переживание // Социальная психология в современном мире: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М., 2002.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
3. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал, 2004. № 25. № 1.
4. Козлова Т.З. Самоидентификация некоторых социальных групп по тесту «Кто я?» // Социальная идентификация личности – 2 / Отв. ред. В.А. Ядов. М., 1994.

5. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М., 1984.
6. Лебедева Н.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения воспитанников социозащитных учреждений // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные решения, 2010. № 3 (8).
7. Лебедева Н.В. Особенности профессионального самоопределения воспитанников социозащитных учреждений // «Медиа-ВАК» Бизнес в законе, 2010. № 5.
8. Мананикова Е.Н. Социальная психология: Учеб. пособие. М., 2008.
9. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
10. Петровская Л.А. Гуманистический аспект психологической помощи // Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М., 2002.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; Общ. ред. и пред. А.В. Толстых. М., 1996.
12. Ядов В.А. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен // Социальная идентификация личности – 2 / Отв. ред. В.А. Ядов. М., 1994.

УДК 159.9:37.015.3

Потанина А.Т.

Московский государственный областной университет

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА: УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ

L. Potanina

Moscow State Regional University

DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF SCHOOLCHILDREN: CONDITIONS AND MECHANISMS

Аннотация. В статье исследуются стратегии развития ценностно-смысловой сферы личности современного школьника. Развитие ценностно-смысловой сферы личности рассматривается как двусторонний процесс, для решения которого, с одной стороны, необходимо расширение системы знания ценностей, с другой – учет способа их присвоения. В качестве условий развития ценностно-смыслового пространства личности школьника рассматриваются: ознакомление и актуализации существующих в культуре ценностей, роль образца, освоения личностью новых социальных ролей, смыслопреобразующая деятельность, создание ситуаций для возможного эмоционального отклика, учет социокультурных условий.

Ключевые слова: развитие ценностно-смысловой сферы личности, смысловое образование, система личностных смыслов, смыслопреобразующая (смыслопорождающая) деятельность

Abstract. The article investigates the development strategy of value-semantic spheres of modern student's personality. The development of value-semantic sphere of personality is regarded as a bilateral process to address that, on the one hand, it is necessary to expand the knowledge of values, on the other - to take into account the method of their appropriation. The conditions for the development of value-semantic sphere of a student are the following: familiarizing and updating the existing cultural values, patterning and practicing new social roles, sense transforming activity, creating situations for possible emotional response and taking into account socio-cultural conditions.

Key words: development of value-semantic sphere of personality, sense formation, system of personal meanings, sense transforming (generating) activity.

Решение проблем гуманизации и гуманитаризации школьного образования связано с личностным становлением школьника. В качестве стратегической задачи педагогической работы выступает развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника. Принимая во внимание тот факт, что конституирующей характеристикой личности является система личностных смыслов, содержание деятельности педагога составляет их развитие.

Личностные смыслы, согласно А.Н. Леонтьеву, являют собой глубинную, конституирующую характеристику личности. Они позволяют открывать действительность со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных мотивов человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний [4]. Осуществляя разные виды деятельности, человек по-разному осуществляет способы ориентировки в мире. Занимаясь изучением познавательных процессов, познание отличается большей объективностью. Способ взаимодействия с миром, затрагивающий эмоциональные процессы, будет более пристрастным, а следовательно, и менее объективным, – субъективным. Объективное содержание обеспечивает человеку прагматическую

сторону его жизни, когда объекты и явления окружающей действительности интересуют его с точки зрения их функционального назначения и использования. Субъективное отношение к миру представляет непрагматическую сторону жизни и выражается в личностных смыслах.

Если рациональное постижение действительности помогает человеку ориентироваться в мире, то ценностно-смысловая составляющая формирует личностно-смысловое отношение к нему. Обе линии развития рассматриваются нами не как два последовательных процесса, но как две стороны единого процесса, протекающие одновременно. Однако способы их развития отличны друг от друга.

Отношение человека к миру, опосредованное непрагматическим смысловым уровнем, является результатом отражения его субъективных потребностей и интересов, в силу чего оно преимущественно связано с эмоционально-волевыми механизмами психики, тогда как логическое мышление связано, в первую очередь, с абстрактно-логическим движением мысли. Поскольку ценностно-смысловая сфера является глубинным личностным образованием, ее развитие, всегда опосредованное изменением деятельности субъекта, сопровождается изменением мотивов и потребностей, их преобразованием. При определенных условиях реструктурирование потребностно-мотивационной сферы личности может способствовать процессу присвоения смыслов субъектом и является сложнейшей задачей, так как возможно исключительно через переживание и проживание в процессе реального взаимодействия ее с миром.

В качестве базовой единицы «ядра» личности был введен термин «смысловое образование» [1]. История этого термина берёт своё начало еще в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь», в которой им предпринималась попытка найти единицу, выражающую единство аффективных и интеллектуальных процессов. Рассмотрим зависимость смысловой системы личности от движения

деятельности и развития иерархии мотивов. Для этого рассмотрим источники развития смысловой системы личности школьника. Долгие годы в системе образования приоритет отдавался обучению личности посредством освоения действительности. Доминирующим являлось накопление знаний о мире, способствующее развитию рационального мышления.

Таким образом, в рамках отечественной психологии происходит становление понимания личности как смысловой системы.

Ценности – надпсихологическая категория. Объективно существующие, они декларативны и заданы как объект для будущего освоения и присвоения их субъектом. В процессе деятельности субъекта при определенных условиях они могут приобрести для него личностный смысл, а поэтому смыслы, как результат деятельности по присвоению ценности, субъектны. В результате деятельности субъекта по присвоению ценности и само знание ценностей приобретает иной характер и становится глубинным образованием личности.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера является собой аффективно-смысловое единство, в котором смыслы выражают отношение к ценностному знанию. Следовательно, ее развитие – это двусторонний процесс, для решения которого, с одной стороны, необходимо расширение системы знания ценностей, с другой – способ их присвоения. Иными словами, обе стороны ценностно-смысловой сферы не есть совокупность аффекта и интеллекта, а синтез, сложное целое, в котором составляющие его элементы качественно преобразованы.

Учитывая тот факт, что психологическим объектом воспитания являются смысловые образования личности, мы выделяем ряд условий, способствующих развитию ценностно-нравственной сферы личности школьника.

Важнейший путь формирования нравственного сознания состоит в обогащении ценностно-смыслового пространства школьника *путем ознакомления и актуа-*

лизации существующих в культуре ценностей. На протяжении жизни ребенка ценностное освоение мира происходит каквширь, так и вглубь. Широта ценности определяется границами социально-психологического пространства. По этой характеристике выделяют индивидуальные, групповые (региональные), общечеловеческие ценности. Глубина ценности выражает уровень ее функционирования. По этой характеристике выделяют фундаментальные ценности, касающиеся жизнеустройства человека, выражающие смысл жизни человека, его целевые установки, и ценности, выражающие более частные проявления личности. Процесс ценностного освоения мира неотделим от обучения. Педагогу необходимо четко осознавать, что «формирование личности происходит именно в деятельности по овладению специальными знаниями» [5, 397]. При этом «надо не просто набрать знания, надо найти в них то, от чего ты становишься мудрее, человечнее, богаче» [5, 408]. С этой целью само построение учебного материала должно осуществляться как «восхождение» от единичных научных фактов к целостному миру, что требует от педагога умения за каждым единичным научным фактом, представленным в учебном материале, видеть целостность мира. В обогащении и обобщении школьником нравственного опыта существенную роль играет организация практического опыта в поведении, формы которого закрепляются и превращаются в устойчивые образования, если они являются материализованной формой выражения мотивов и потребностей школьника. В этом смысле А.С. Макаренко говорил о необходимости организации «гимнастики поведения» в естественных условиях жизни и деятельности школьника.

Исследования Н.Д. Левитова показали, что в формировании свойств личности как обобщенных способов поведения, направленных на реализацию убеждений человека, в процессе упражнения первоначально проходит стадию *психических состояний*. Они носят временный и ситуационный ха-

рактер, являясь при этом промежуточными образованиями. При условии многократного повторения осуществляется переход к психическим свойствам личности.

Ввиду того, что формирование личностных смыслов зависит от роли значимого Другого, транслирующего ценности, важное значение в этом процессе занимает **образец**. В начале своего развития подражание образцу, в качестве которого выступают родители, учителя, происходит не всегда осознанно, что накладывает особую ответственность на воспитателей. По этому поводу очень яркие слова приводит А.С. Макаренко. «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями или врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете...» [7, 12].

По мере взросления расширяется круг лиц, из которых выбирается образец. Теперь образец может быть представлен знакомым человеком, известным современником или героем прошлого, литературным героем, персоналией. Подросток и старший школьник уже сознательно следуют образцу. Образец помогает ребенку сформировать эталоны поведения в самых разных жизненных ситуациях, он может быть предъявлен скульптурой, литературой, живописью, но может быть дана какая-то конкретная ситуация. Исторические персоналии обладают особым влиянием на личностное развитие детей, формируя отношение к человеку, труду, родине и создавая представление о мере влияния отдельной личности на социальный ход жизни. Применяя к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя, школьник принимает одни, а дру-

гие отбрасывает.

Новые смыслы и мотивы рождаются при определенных условиях в ходе **освоения личностью новых социальных ролей**. Социальная роль – это социально одобренное и ожидаемое от человека в определенных обстоятельствах поведение, с его определенными характеристиками, диктуемыми конкретными обстоятельствами. Набор социальных ролей очень широк и многообразен. Среди них и роль ученика, и роль члена дворовой компании или спортивной команды, и роль юноши, девушки, и роль матери, отца и т. п. Их освоение эффективно осуществляется в такой форме духовной деятельности, как сюжетно-ролевая игра. Подобная групповая работа детей как бы предвосхищает обстоятельства, которые детям предложит жизнь и к которым они должны быть заранее готовы. Изменение смысла цели становится возможным в зависимости от включения субъекта в новую для него деятельность, что сопровождается соподчинением мотивов, в результате чего меняются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

Целенаправленная **организация разветвленного детского коллектива** также является определяющим условием развития личности каждого ребенка. Опыт выдающихся советских педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.А. Калабалина, передовых учителей-практиков, исследования Л.И. Божович, А.Г. Ковалева, Т.Е. Конниковой, А.Л. Шнирмана и др. показали, что организация требований к школьнику (особенно подростку, старшему школьнику) со стороны коллектива – важнейший путь формирования личности. В своей концепции о коллективе и месте личности в нем, о взаимоотношениях личности и коллектива А.С. Макаренко, раскрывая содержательную сущность детского коллектива, разработал и обосновал принципы организации и деятельности коллектива.

Движению в смысловом поле содействует самостоятельная целенаправленная, **смыслопреобразующая (смыслопорождающая) деятельность** школьника по отношению к

миру. Смыслопреобразующая деятельность позволяет субъекту обнаруживать в объектах и явлениях окружающей действительности нечто большее – непрагматический смысл, когда окружающий мир не только «служит» субъекту, «отвечает» его интересам и запросам. При таком подходе любой предмет, событие, факт, явление реальной действительности воспринимается не только с позиции объективных (физических) свойств и признаков, но и с позиции отношения субъекта к определенным ценностям жизни. В результате смыслопреобразующая деятельность позволяет школьнику видеть окружающую действительность не только с позиции прагматических ценностей, но и опосредовать это взаимодействие непрагматическим ценностным уровнем. Направленная работа с детьми на смысловом уровне кардинально изменяет характер социального развития ребенка, наделяя его способностью видеть за конкретным – общее, за материальным – духовное, за предметом – ценность жизни [10, 85]. Таким образом, **смыслопреобразующая деятельность – это деятельность субъекта по преобразованию «обыденного мира», и, как результат, включение его в пространство иного качества – «бытийное пространство»**. Данный вид деятельности позволяет субъекту «находиться не в пространстве вещей (предметов), а в пространстве событий» [8, 538], способствует расширению и углублению пространства непрагматических ценностей жизни и, как следствие, обогащению его внутреннего мира.

Приобщение индивида к ценностям в каждый из исторических периодов и в зависимости от уровня цивилизации и культуры осуществлялось различными средствами и способами. В качестве способа педагогического управления ценностно-смысловой деятельностью в системе образования традиционно применялись методы, осуществляющие преимущественно внешнее информационное воздействие на личность: убеждение, пример, наказание, поощрение, диалог, разъяснение. Они способствовали формированию рационального отношения

ребенка к нравственным ценностям, что не могло привести к желаемому воспитательному результату. Развитие ценностно-смысловой сферы личности требует оказания внутреннего воздействия на эмоциональную сферу личности. Соответственно, присвоение смыслов невозможно под влиянием вербальных воздействий в результате прямой передачи их от субъекта к субъекту посредством воздействий чисто вербального характера, когда с помощью текста передается система значений. Здесь необходимо воздействие, выражающее личностные смыслы и смыслообразующие мотивы, что возможно только через переживание посредством создания такой психологической ситуации, которая способствует возникновению и развитию эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности. Присвоение смысла «не имеет прямой формы выражения и не материализовано, как бы растекается, пронизывает все моменты жизни, в том числе и момент обучения ребенка, оно, как воздух, которым дышат, и анализировать этот естественный присущий каждой минуте общения с ребенком элемент жизни удастся с трудом» [11, 10].

Таким образом, присвоению ценностей способствует *создание ситуаций для возможного эмоционального отклика*. В реализации данного условия традиционно важная роль принадлежит искусству, благодаря тому, что смысловое содержание, воплощенное в художественную форму, получает как бы облегченный доступ в глубины сознания личности [6, 429]. Поэтому общение ребенка с искусством должно присутствовать не в качестве частного средства, но быть неотъемлемой частью системы образования. Доставляя яркие эмоции, художественный язык затрагивает мировоззрение личности и в результате способствует развитию чувствования, сопричастности, сопереживания у школьника. Восприятие художественного произведения в целом, как отмечает Ф.В. Васильюк, – это не просто слушание или смотрение, а сложное эстетическое переживание, «особая внутренняя дельность, особая работа по пе-

рестройке психологического мира... общей целью которой является повышение осмысленности жизни» [2, 30]. Художественный образ как средство, как инструмент управления собственным поведением обеспечивает школьника опытом других людей, является средством осмысления новых ситуаций, которые, возможно, наступят в будущем. Об этой функции искусства Л.С. Выготский говорил, как о средстве организации нашего будущего поведения, «которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [3, 322]. Педагог в своей профессиональной деятельности может выходить за пределы прямого использования произведений искусства, а поэтому важным и необходимым компонентом его профессионализма является способность использовать богатейший воспитательный потенциал образно-символического языка ОСЯ в качестве средства педагогического воздействия. Позволяя в образной форме выражать эмоциональное отношение к нравственным нормам, ОСЯ оказывает воздействие на внутренний мир человека, в силу чего является одним из важнейших средств развития системы ценностей личности.

Образно-символический язык – процесс и результат образно-символического мышления. Развитое образно-символическое мышление педагога позволяет ему не только использовать готовые, уже существующие художественные средства языка, но целенаправленно и самостоятельно порождать их. Результаты проведенного нами исследования [9, 11] показали, что воспитание нравственных качеств у школьников разных групп при почти одинаковом низком уровне развития у них образно-символического мышления ОСЯ осуществляется более эффективно, если педагогами используется образная речь в отличие от воспитания без использования художественно-образных средств. Отсюда вытекает необходимость профессионального владения ОСМ педагогом.

Все вышеперечисленные условия развития ценностно-смысловой сферы могут оказывать стихийное воздействие на ребенка, но

могут реализовываться в деятельности педагога сознательно и целенаправленно. Как справедливо отмечает А.Н. Леонтьев, «идеи *вносятся* в сознание людей, но для того, чтобы они стали действенными, нужно, чтобы была почва для этих идей в их собственной реальной жизни, в их собственном бытии», [5, 397], а поэтому для педагога важен **учет социокультурных условий**, в котором протекает жизнь ребенка. От этого непосредственно зависит умение школьника распределять смыслы.

Деятельность ребенка, освещенная положительными переживаниями со стороны педагога, владеющего системой разнообразных методических приемов по созданию определенного психологического состояния, может приобрести для школьника ценностное отношение, что влияет на отношение его к ее ходу и результату.

Итак, развитие ценностно-смысловой сферы личности является необходимой сферой профессиональной деятельности педагога и специальной подготовки к ней, что требует целенаправленной, систематической деятельности по ее формированию и, соответственно, заставляют по-иному рассматривать как содержание учебно-воспитательного процесса, так и профессиональную подготовку педагогов. В контексте развиваемых нами идей система образования, с одной стороны, должна расширять уровень освоения знаний

ребенка и способов его взаимодействия с миром, а с другой – наделять его средствами смыслового познания и присвоения мира, что в значительной степени будет содействовать развитию как познавательной, так и ценностно-нравственной сфер личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии, 1979. № 4.
2. Василюк Ф.В. Психология переживания. М., 1984.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. 2-е изд. М., 1968.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М., 2009.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 2003.
7. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1977.
8. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб, 1997.
9. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии, 2008. № 2.
10. Потанина Л.Т., Щуркова Н.Е. Символика поведения. М., 2001.
11. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1997.

УДК 159.922.7/8

Шульга Т.И., Тимохин Д.В.

Московский государственный областной университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

T. I. Shulga, D. V. Timokhin

Moscow State Regional University

INTERNET USE BY CHILDREN AND ADOLESCENTS FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Аннотация. Статья посвящена результатам исследований использования детьми и подростками Интернета в образовательном процессе. В ней раскрывается неоднозначное отношение к Интернету школьников разных возрастов. Показано, что современные подростки разных стран мира предпочитают Интернет-общение всем другим его видам, важность и значимость для них возможности заводить большое количество друзей в Интернете. Поднимаются вопросы проблем родителей в вопросах управления процесса использования Интернета в образовательном процессе.

Ключевые слова: пользователи Интернета, увлеченность, зависимость, общение в системах, сайты, чаты, потеря общения, сверстники, социальная сеть, провайдеры, глобальная компьютерная сеть.

Abstract. The article reports the results of research studying children's and adolescents' use of the Internet for educational purposes. It reveals different attitudes to the Internet expressed by students of different ages and shows that modern teenagers around the world prefer online communication to all other forms as it allows of making a large number of friends. The problem of parental control has been raised in using the Internet for educational purposes.

Key words: Internet users, passion, dependence, social network communication, websites, chat rooms, loss of communication, peers, social network, providers, global computer network.

Исследования, посвященные проблемам социализации и безопасности подрастающего цифрового поколения в развивающемся информационном обществе в России и Европе, вызывают особый интерес как теоретиков, так и практиков. Интернет является уникальной площадкой мобилизации ресурсов для решения многих задач в современном обществе. Сегодня не только взрослые учатся в Интернете, но и Интернет учит нас реальным социальным действиям с различными последствиями, а иногда и с рисками. В настоящее время с особой остротой ставится вопрос о виртуальной ответственности всех, кто имеет доступ в Интернет, так как риски, которым подвергается подрастающее поколение, могут иметь множество негативных последствий.

По данным польского исследователя Люцины Кирвил (2011), самыми распространенными рисками для детей в возрасте от 9 до 16 лет оказались общение с незнакомцами в Интернете (29%) и столкновения с негативным контентом (22%). При этом заметно уменьшилось количество детей, которые лично встречаются с интернет-знакомыми, что отражает эффективность работы по правилам безопасного поведения в Интернете. Такая работа давно проводится во многих европейских странах, и она принесла позитивный результат. В то же время вероятность столкновения с онлайн-рисками резко повышается у 15–16 лет (61%). Исследование показало, что последствия детского онлайн-опыта могут быть как положи-

тельными, так и отрицательными, что повышает роль родителей и учителей. Юные пользователи Интернета нуждаются в том, чтобы взрослые за ними «приглядывали», уделяли их онлайн-жизни не меньшее внимание, чем «реальным» связям и контактам.

Исследования российских ученых Г.В. Солдатовой, О.В. Чутова и др. показали, что российские школьники более активно пользуются Интернетом, но и более рискованно. По мнению Г.В. Солдатовой, одним из факторов риска является самостоятельный выход в сеть около 80% школьников, которые пользуются Интернетом в своих комнатах с отдельных компьютеров и через мобильные телефоны. Таким образом, пользование Интернетом российских школьников происходит в ситуациях, когда их практически никто не контролирует. Другой фактор – это возрастание времени, проводимого в онлайн. Более четверти детей проводят в сети от 7 до 14 часов в неделю, т. е. 1–2 часа в день, а каждый пятый находится в онлайн более 21 часа в неделю. Более 80% российских подростков имеют профиль в социальной сети, и у каждого шестого из них более 100 друзей.

Таким образом, по исследованию Г.В. Солдатовой, российские дети очень общительны, они знакомятся в Интернете, общаются с интернет-знакомыми также часто, как и в реальной жизни. Фактором риска можно считать потребность половины детей не только знакомиться в Интернете, но и то, что 40% подростков начинают лично встречаться с интернет-знакомыми. Среди распространенных интернет-угроз велика возможность у подростков стать жертвой буллинга: подвергаться оскорблениям, унижениям, психологическому давлению, преследованию со стороны других людей. Необходимо отметить и рост числа детей, сталкивающихся с кибербуллингом, с которым практически каждый пятый ребенок, по результатам исследования Г.В. Солдатовой, сталкивается в реальной жизни.

Третьим фактором риска является наличие в сетях изображений сексуального характера, где Интернет лидирует в «сексу-

альном просвещении» подрастающих поколений. При этом родители детей знают, как защитить компьютер от вируса, но не знают, как защитить ребенка от рисков, поджидающих подростков в Интернете.

В новых стандартах сформулированы информационные требования, которые реализовываются через решение двух задач: формирование культуры жизни в Интернете и обеспечение безопасности нахождения подрастающего поколения в Интернете, то есть защита от информации, которая несовместима с задачами воспитания и образования. Актуальными стали вопросы использования компьютера и Интернета в школе, которые рассматриваются как средство социализации. Использование компьютера и Интернета педагогом и школьником сочетает возможности расширения средств связи в учебном процессе, источника и помощника в учебной деятельности школьников.

Целью нашего исследования является изучение отношения школьников к Интернету. Мы предположили, что отношение к Интернету может по-разному проявляться у учащихся подросткового и старшего школьного возраста и детерминировать взаимоотношения в семье и школе.

В качестве методик были использованы: сочинение на тему «Интернет в моей жизни»; методика «Незаконченные предложения» Джозефа М. Сакса и С. Леви; тест на определение зависимости от Интернета Кимберли Янга; оценка отношений подростка с классом; методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте – родитель глазами подростка».

В исследовании принял участие 161 школьник одной из общеобразовательных школы Москвы, из них 82 девочки и 79 юношей. Все участники эмпирического исследования были разделены на 3 группы: 1 группа представлена учащимися 5–6 классов, 2 группа – учащиеся 7–9 классов и 3 группа – учащиеся 10–11 классов.

Результаты показали, что Интернет в жизни школьников является самым важным для общения в чатах и социальных сетях, а

также для поиска информации для учебы. Третье место по значимости школьники отдали скачиванию программ, музыки, видео и фото, затем игры в системе on-line, далее по значимости – общение с друзьями в Skype и ICQ, поиск информации для себя и новости и события. Необходимо отметить, что только около 10 % школьников отметили, что Интернет вреден и не нужен.

При рассмотрении результатов по выделенным трем группам выявлено следующее.

1. У учащихся 1 группы на первом месте по значимости Интернета стоит общение в чатах и социальных сетях, у 2 группы – также общение в чатах и социальных сетях и только в 3 группе на первом месте оказался поиск информации для учебы. Таким образом, только учащиеся 10–11 классов в большей степени заинтересованы в использовании Интернета для поиска информации, необходимой для учебы. Они также определили, что в современной жизни без Интернета не обойтись.

На втором месте у 1 группы учащихся 5–6 классов отмечены игры в системе on-line, что может свидетельствовать о сохранении роли игровой мотивации как в их деятельности, так и в учебе. На третьем месте – возможность скачивать программы, музыку, видео, фото. И на четвертом – обнаружена потребность поиска информации для учебы. Первенство же общения в чатах и социальных сетях является показателем моды современных школьников, поскольку данный вид общения очень популярен среди школьников старших возрастных категорий.

2. У учащихся 2 группы – 7–9 классов поиск информации для учебы стоит выше, чем у 1 группы и занимает второе по значимости место. В то же время игры, общение на разных серверах используются данной группой очень широко. Так, выбор «Skype» для общения у подростков определяется возможностью использовать видеоизображение, а в настоящее время оно присутствует и с ICQ, хотя появилось в нем позднее. По сравнению с предыдущей группой у подростков 7–9 класса появляются новые виды деятельнос-

ти: прослушивание в режиме on-line радио, использование интернет-магазинов, подготовка с использованием специализированных Интернет-серверов к сдаче ГИА. О возрастании роли Интернета в жизни подростков и более позитивном его принятии можно судить по тому, что они выделяют в отдельный вид деятельности как использование Интернета как средства развлечения, так и как средства времяпрепровождения.

3. Специфика распределения приоритетов использования интернет-ресурсов у учащихся 3 группы – 10–11 классов показывает, что она детерминирована их статусом выпускных и предвыпускных классов, которые заканчивают обучение в средней школе и должны быть готовы показать свои хорошие знания. На третьем месте по значимости старшеклассники поставили поиск информации для себя. Анализ сочинений показал, что этот поиск направлен на информацию, касающуюся дальнейшего профессионального выбора, возможности обучения и трудоустройства. Можно предположить, что старшеклассники недостаточно уверены в том, что они смогут поступить в высшие учебные заведения и как запасной вариант ищут места трудоустройства. При большой потребности в общении все выборы его приоритетов представлены на 4–6 местах, что свидетельствует о некотором снижении этой ценности.

Важно отметить, что использование Интернета в целях тренировки и подготовки к ЕГЭ (единый государственный экзамен) занимает в списке выделенных старшеклассниками приоритетов только 13 место из 17. Это можно объяснить тем, что каждый старшеклассник определился с тем, какие из возможных экзаменов он будет сдавать и готовится к ним, к сожалению, чаще с репетитором или на подготовительных курсах при высших учебных заведениях. Как отмечают школьники, для тренировок – не очень разнообразные задания, однотипные, редко меняющиеся, ограничено количество вариантов заданий.

В этой группе выявлено наибольшее количество учащихся с оценкой Интернета как ненужного, вредного.



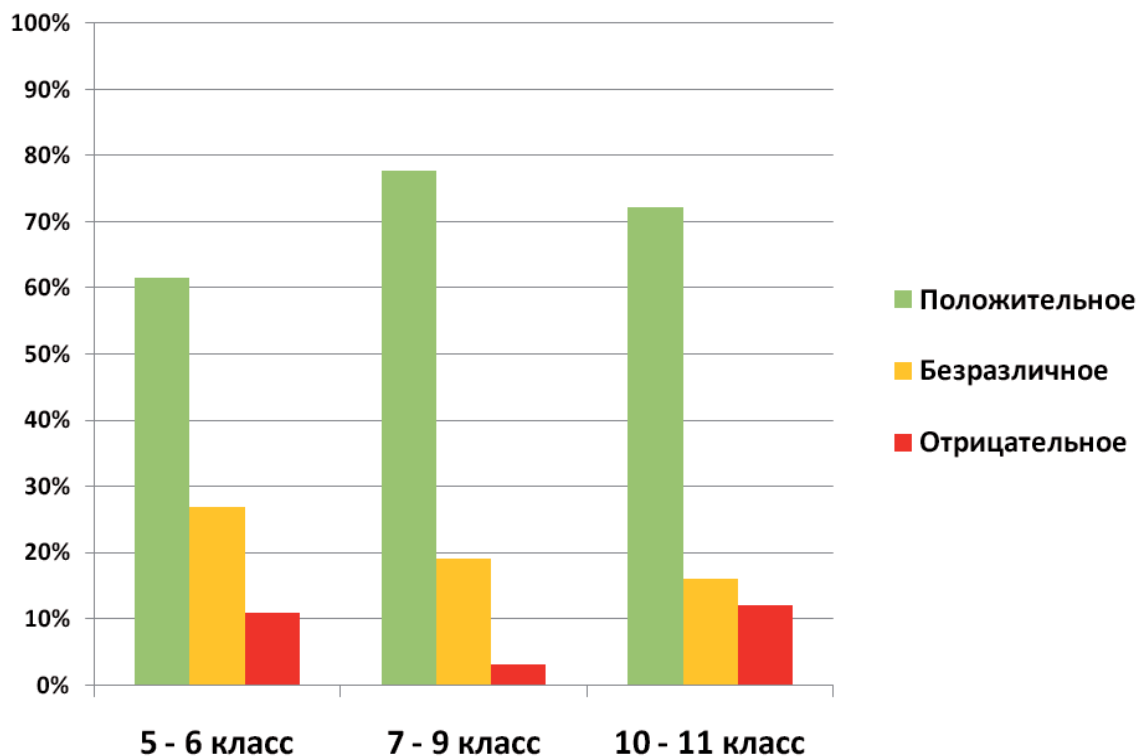
Диаг.1. Использование ресурсов Интернета школьниками, чел.

Диагр. 6 показывает, что основным видом деятельности школьников в Интернете является общение в социальных сетях.

На второе место школьники поставили поиск в Интернете информации для учёбы (подготовка домашнего задания, написание докладов и рефератов). Замыкает «тройку лидеров» скачивание из Интернета программ, музыки, видео и фото. При рассмотрении использования Интернета различными возрастными группами школьников мы получим следующую картину распределения приоритетов.

Выявлено, что использование Интернета

в целях тренировки и подготовки к ЕГЭ занимает в списке приоритетов только 13 место (из 17). Однако мы можем объяснить это следующим. Во-первых, каждый ребёнок уже знает, какие из возможных экзаменов он будет сдавать, и готовится к ним с помощью репетиторов или дополнительных занятий в учебном заведении. Во-вторых, «тренироваться» школьник может на очень ограниченном количестве вариантов задания. В дополнение к этому такие «пробные варианты» очень редко меняются, а вновь изменённые задания редко выставляются для использования.



Диагр.2. Отношение школьников к Интернету, %

В этой возрастной группе выявлены школьники, у которых проявляется отношение к Интернету как чему-то ненужному, вредному. То есть школьники начинают понимать, что Интернет не является «безоговорочным благом», что он содержит негативную информацию и может оказывать негативное влияние на человека.

С переходом школьника из одной возрастной группы в другую наблюдается тенденция изменения отношения к Интернету: если в 5–6 классах Интернет – это, скорее, «игрушка» (общение в социальных сетях, online игры, скачивание музыки, программ), то в 10–11 классах Интернет выступает уже в роли «источника информации». Школьники 7–9 классов воспринимают Интернет чаще как средство общения (общение в социальных сетях, в «Скype»). Здесь следует отметить, что использование такого рода общения, как электронная почта, практически сведено к нулю – школьники предпочитают общаться «в режиме реального времени».

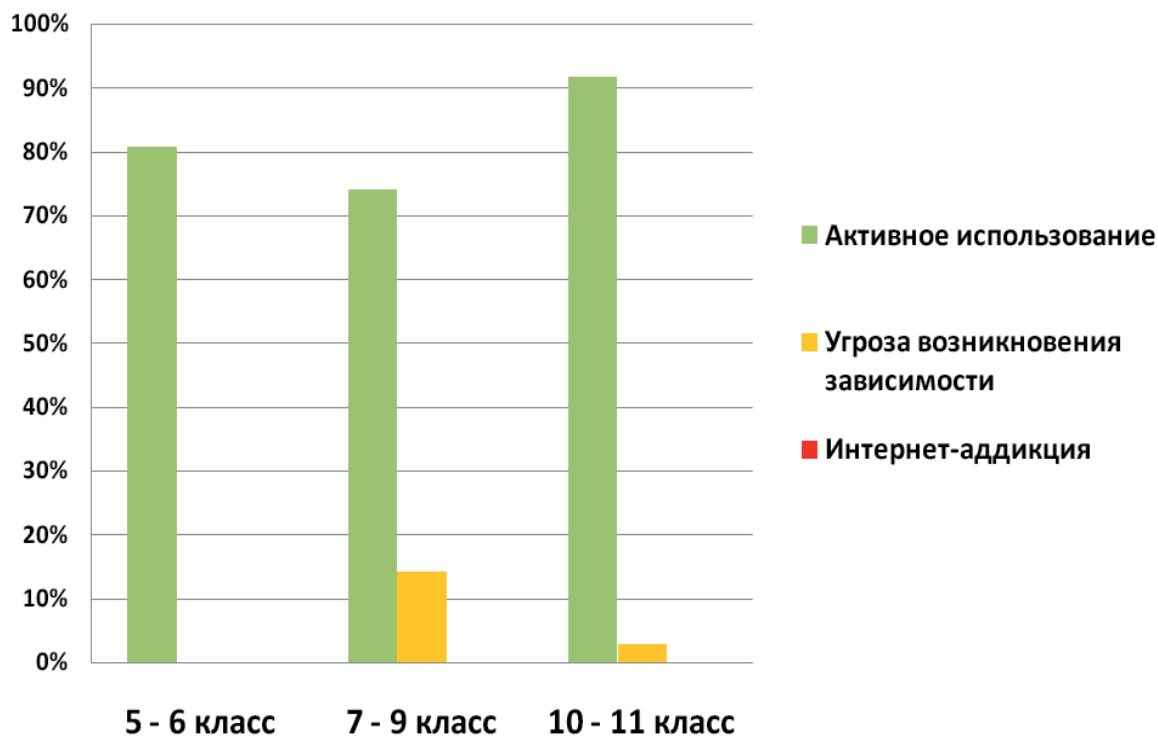
Помимо изучения использования Интер-

нета, нами изучено и отношение к нему со стороны школьников.

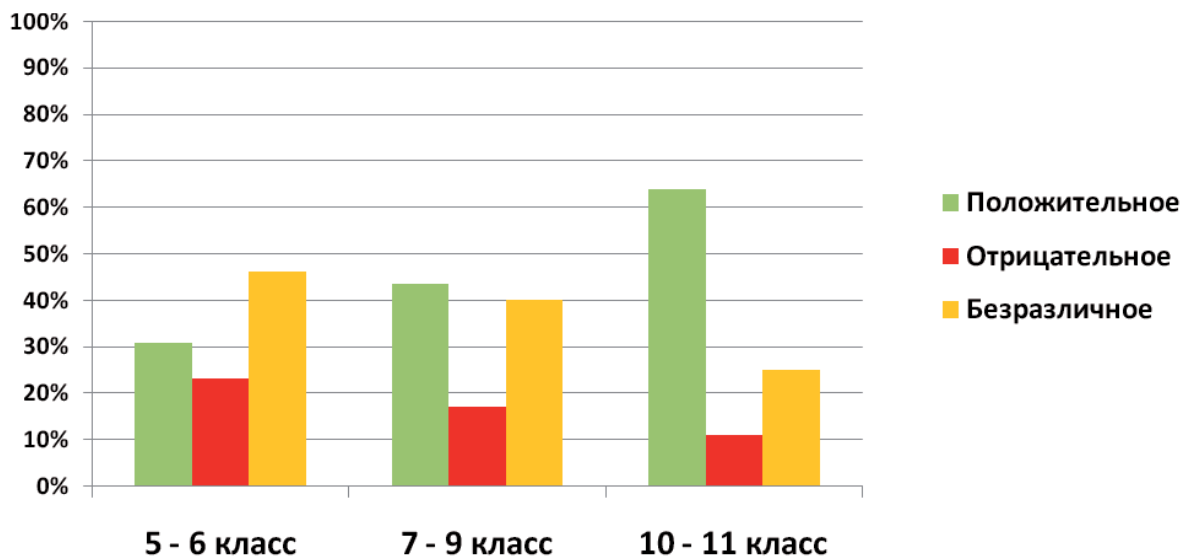
Школьников – пользователей Интернета – мы разделили на три категории в зависимости от их отношения к Интернету: те, кто видит в Интернете только хорошее и, соответственно, положительно относятся к нему; те, кто считает Интернет «злом» и относятся к нему отрицательно и, наконец, те, кому существование Интернета совершенно безразлично.

По возрастным категориям результаты анализа отношения школьников к Интернету, высказанного ими в своих сочинениях показаны на диаграмме.

На диаграмме просматривается тенденция к уменьшению с возрастом безразличия к Интернету. Сказать что-либо определенное в отношении положительного и отрицательного взгляда на Интернет нельзя. Однако можно выделить возрастную категорию 7–9 классов, где среди всех исследуемых возрастных категорий отмечается максимальный показатель положительного отношения и



Диаг.3. Интенсивность использования школьниками Интернета, %

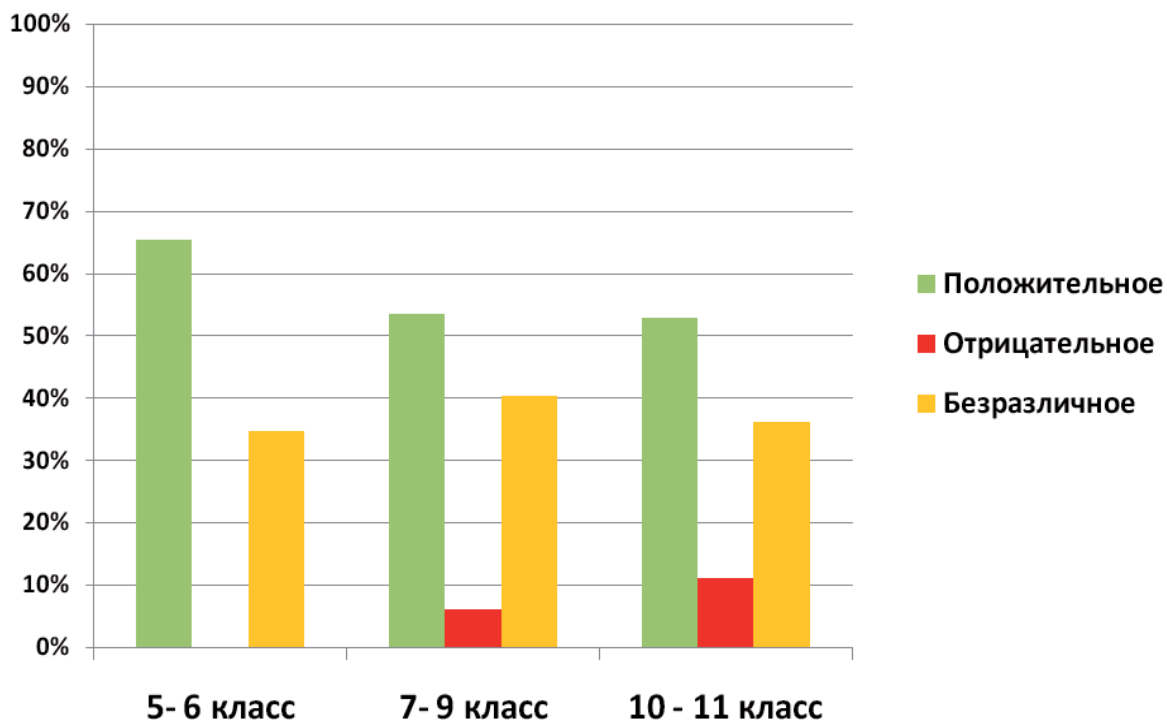


Диаг.4. Отношение школьников к одноклассникам, %

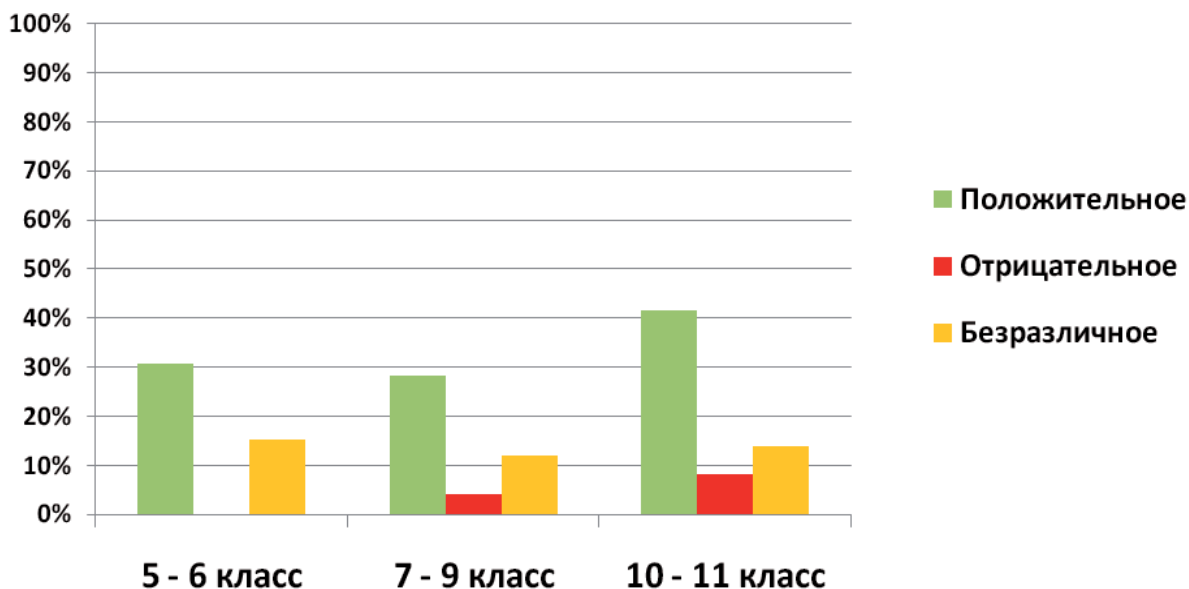
минимальный показатель отрицательного отношения к Интернету. Объясняется это тем, что именно в этот период школьники максимально активно используют Интернет, знакомятся с ним и вбирают его культуру.

Для того чтобы определить тенденции в отношении школьников к Интернету, нужно отдельно рассмотреть отношение к Интернету девочек и юношей.

Все три возрастные категории показывают достаточно высокий уровень «привязанности» к Интернету. Диаграмма позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, ни один испытуемый не обнаружил признаков интернет-аддикции. Во-вторых, в двух старших возрастных группах появляются школьники, у которых привязанность к Интернету может быть охарактеризована как угроза



Диаг.5. Отношение школьников к семье, %



Диаг.6. Отношение девочек к семье, %

возникновения зависимости. Причём основная часть таких подростков принадлежит к категории учащихся 7–9 классов. Этот показатель хорошо согласуется с результатами тестов, представленными на диаграмме 10.

Следующий этап исследования – выяснение отношения школьников разных возра-

стных групп к своему окружению: к классу, к семье, к учителям.

На диаграмме видно, что с возрастом отношения в классе улучшаются, поскольку растёт число тех, кто положительно относится к своим одноклассникам. Одновременно уменьшается количество ребят, враждебно

настроенных и безразличных к одноклассникам.

Диагр. 22 показывает рост отрицательного отношения к семье. Явных тенденций в категориях положительного и безразличного отношения не просматривается. Для получения дополнительных сведений используем диаграммы, показывающие тенденции в отношении к семье для юношей и девушек отдельно.

У юношей наблюдается отрицательная динамика отношения к семье. При этом безразличное отношение и отрицательное отношение остаются достаточно стабильными во всех трёх возрастных группах. Падение уровня положительного отношения к семье может быть связано с осознанием приближения «самостоятельной» жизни, с будущим уходом из семьи.

У девушек рост уровня положительного отношения к семье можно связать с осознанием и принятием роли «хранительницы домашнего очага», а незначительный рост уровня отрицательного отношения к семье – следствие возможной «конкуренции» между матерью и дочерью в различных бытовых вопросах.

Для возрастной группы 5–6 классов взаимосвязь между интенсивностью использования Интернета и отношением к окружающим не обнаруживается.

Результаты корреляционного анализ взаимосвязи интенсивности использования Интернета школьниками 7–9 класса и отношением к окружающим представлены в табл. 1.

Единственно значимый результат корреляции соответствует взаимосвязи интенсивности использования Интернета и отно-



Диаг. 7. Отношение юношей к семье, %

Таблица 1

Расчетные значения коэффициентов корреляции для школьников 7–9 классов

	Интенсивность использования интернета
Отношение к учителям	-,027
Отношение к семье	-,172
Отношение к одноклассникам	-,015*

* корреляция значима на уровне 0,05

Таблица 2

Расчетные значения коэффициентов корреляции для школьников 10–11 классов

	Интенсивность использования интернета
Отношение к учителям	-,276
Отношение к семье	-,010
Отношение к одноклассникам	-,412**

** корреляция значима на уровне 0,01

шения к семье – чем интенсивнее школьник использует Интернет, тем хуже его отношение к семье.

Мы можем этот результат объяснить тем, что у школьников этой возрастной группы усиливается недовольство стремлением родителей предпринимать действия, направленные на ограничение доступа школьника к Сети, на организацию контроля за деятельностью школьника в Интернете.

Результаты корреляционного анализ взаимосвязи интенсивности использования Интернета школьниками 10–11 класса и отношения к окружающим представлены в табл. 2.

Корреляция присутствует между интенсивностью использования Интернета и отношением к одноклассникам – чем интенсивнее школьник использует Интернет, тем лучше его отношение к одноклассникам.

Результат мы можем объяснить следующими причинами: появление и последующее доминирование в данной возрастной группе единой цели – успешное окончание школы и поступление в высшее учебное заведение; активизация процесса общения одноклассников посредством глобальной сети.

Выводы

1. Изучено отношение школьников трёх возрастных групп к Интернету. Выявлено, что динамика изменения отношения к Интернету юношей и девушек различна. У девушек с возрастом положительное отношение к Интернету усиливается, а отрицательное – ослабевает. У мальчиков обратная тенденция: с возрастом ослабевает положительное отношение к Сети и, на фоне отрицательной динамики безразличного отношения к Ин-

тернету, растёт недовольство Сетью.

Выявлено также, что основными видами деятельности школьников в Сети является общение, поиск информации и игры. Приоритеты в выборе видов деятельности зависят от принадлежности школьника к возрастной группе. Так, для старшеклассников основным видом деятельности является познавательная деятельность в Сети, для средней школы – коммуникативная и игровая.

2. Выявлено, что отношения к окружающим различно для разных возрастных групп. В рамках эксперимента проведены исследования отношения школьников разных возрастных групп к одноклассникам, к семье, к учителям.

Как общие тенденции в отношениях к одноклассникам, можно выделить: а) усиление с возрастом положительного отношения, б) ослабление безразличного отношения.

Динамика уровня отрицательного отношения к одноклассникам различна для юношей и девушек: у девушек с возрастом растёт уровень отрицательного отношения к одноклассникам, у юношей – падает.

В отношении к семье просматривается тенденция роста с возрастом отрицательного восприятия семьи, что одинаково проявляется и у юношей, и у девушек. При этом у юношей с возрастом ослабевает положительное отношение к семье, а у девушек, наоборот, присутствует рост с возрастом положительного отношения к семье.

Отношение к учителям также различно у девушек и юношей.

У юношей на фоне роста с возрастом безразличного отношения к учителям, падает уровень и отрицательного, и положительного отношения к ним. У девушек при ослаблении

с возрастом отрицательного и безразличного отношения к учителям положительное отношение к ним растёт.

3. Установлено, что существует взаимосвязь между интенсивностью использования интернета и отношением к окружающим. Такая связь начинает проявляться в возрастной группе 7–9 классов. Для этой возрастной группы выявлено, что интенсивность использования Интернета отрицательно влияет на отношение школьника к семье. В 10–11 классе это влияние нейтрализуется. В это же время появляется положительная зависимость между интенсивностью использования Сети и отношением к одноклассникам – чем больше школьник пользуется Сетью, тем лучше он относится к своим одноклассникам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выгонский С.И. Обратная сторона Интернета: психология работы с компьютером и сетью. М., 2010.
2. Панарин И.Н. Информационно-психологическое обеспечение национальной безопасности России. М., 1998.
3. Солдатова Г.В. Особенности российских школьников как пользователей Интернета // Дети в информационном обществе, 2009. № 2.
4. Солдатова К.В., Чекалина А.А. Интернат глазами детей и подростков мегаполиса // Информационный бюллетень Года Безопасного Интернета в России, 2009. Вып. 1.
5. Ткаченко С.Б. Проявления перцептивных действий в условиях дидактических и компьютерных игр // Вестник МГОУ, 2010. № 1.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 37.018.1.02

Лабутина Е.В.

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОЛОРОЛЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ТЕЛЕВИДЕНИЯ КАК ВНЕСЕМЕЙНОГО ИСТОЧНИКА ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

E. Labutina

M.A. Sholokhov Moscow State University for Humanities

ON CONNECTION BETWEEN SEX-ROLE STEREOTYPES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND TELEVISION AS A SOURCE OF NON-FAMILY SEX-ROLE SOCIALIZATION

Аннотация. Среди внесемейных источников полоролевой социализации особое место занимает телевидение как доступный, и массовый информационный канал. Мальчики и девочки получают разнообразную информацию о проблемах пола, полоролевой атрибутике, взаимоотношениях между полами из ТВ источников. В младшем школьном возрасте внимание к ТВ и диапазон интересов мальчиков и девочек возрастает. У детей часто смотрящих телепередачи, ориентированные на взрослую аудиторию, полоролевые стереотипы взаимосвязаны с гендерными стереотипами интересных младшим школьникам персонажей. В содержание полоролевых стереотипов детей указанного возраста включаются качества ТВ персонажей.

Ключевые слова: полоролевая социализация, факторы полоролевой социализации, телевидение, полоролевые стереотипы, полоролевой репертуар, ТВ предпочтения.

Abstract. Of all non-family sources of sex-role socialization television occupies a special place as an accessible channel of mass information. From this source boys and girls receive a variety of information on the problems of gender, sex-role attributes and relationships between the sexes. At a primary school age the interest in TV programs and other issues increases. Those children who often watch TV programs targeted at adult audience have the same sex-role stereotypes as their favoured TV characters.

Key words: sex-role socialization, sex-role socialization factors, television, sex-role stereotypes, sex-role repertoire, TV preferences.

Современные психологические исследования свидетельствуют о степени влияния разнообразных факторов социальной среды на процесс полоролевой социализации ребёнка. Психологические различия между полами – это результат не только семейного воздействия, но и других социализирующих институтов. Общеизвестно, что масс-медиа являются для людей информационным источником. Однако, проводя время у телевизионных экранов, дети могут не только расширить свой кругозор, познакомиться со многими жизненными обстоятельствами, «выйти» за пределы той социокультурной среды, в которой они живут, научиться правильному поведению в обществе, но и усвоить модели агрессивного, жестокого поведения людей. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов отмеча-

ется неоднозначное влияние телепередач на зрителей разного возраста (J.H. Langlois, & A.S. Downs 1980; Signorelli N. 1989; Atkin D., Moorman J., Linn C. 1990; P. Purcell & L. Stewart 1990; Devis D.M. 1991; A.A. Чекалина 1991; Moore M.L. 1992; О.А. Воронина 1999; Е. Гаспарова 1997). Достаточно полно разработана проблема влияния рекламы и спортивного вещания на подростков и людей старшего возраста (Авдеева Н.Н., Фоминых Н.А 2002; Бюндюгова Т.В. 2008; Грошев И.В. 1998). На группе дошкольников, младших школьников исследования единичны (Е. Гаспарова 1997; Н.Н. Авдеева 2002; Б. Гантер, А.И. Донцов, Н.Э. Лазарева 2008; К. Мозер, Н.А. Фоминых 2002). Установлено, что среди подростков, которые смотрят телевизор, чаще проявляется характерное для определённого пола поведение (N.J. Cobb, J. Stevens-long, S. Goldstein 1982; M. Kimball 1986). В работе П. Винтерхофф-Шпурка отмечается, что максимальное внимание к телевизионной рекламе достигается в 8–9 лет. Однако особенности влияния комплекса ТВ-передач на полоролевые стереотипы младших школьников в названных исследованиях не рассматривались. Мы предположили, что между полоролевыми стереотипами младших школьников и гендерными стереотипами, наиболее предпочитаемых детьми ТВ-героев существует связь.

Младший школьный возраст – это период «половой гомогенизации» по мнению Каган В.Е., одним из проявлений которой является объединение детей в однородные по полу группы, со специфическими интересами. К числу интересов можно отнести и ТВ-предпочтения ребят. Традиционно считается, что мальчики в этот период играют в героические игры, смотрят фильмы аналогичной направленности, а девочки интересуются принцессами. Наши данные подтверждают названное лишь частично. Предложив школьникам назвать свои любимые передачи и персонажей, мы получили значительные различия в разнополых и разновозрастных группах. Круг интересов ребят растёт постепенно, однако в каждой возрастной группе девочки опережают своих сверстников по време-

ни, проводимому у телевизора, и к 10 годам смотрят телевизор в два раза больше, чем мальчики. Все названные детьми передачи были сгруппированы нами в соответствии с тематическими категориями, максимальное число которых 12 – в группах девочек 10 лет и 5 – в группе первоклассниц. Объединяет мальчиков и девочек семи лет интерес к мультфильмам и их весёлым, активным, смешным персонажам. В семь лет мальчики и девочки включают эти качества в описание героев и самоописания. Вместе с тем портреты ироничны: *он любит поест, обжора*. Репертуар мальчиков расширяется в сторону включения передач с центральным персонажем мужского пола. Для описания героев они используют маскулинные и положительно окрашенные оценочные характеристики: *мужественные, героичные и весёлые*. Среди ведущих характеристик: *защищает слабых, сильный, смелый, дружный и смешной*. Мальчиков интересуют персонажи, рельефно демонстрирующие качества настоящего мужчины, желаемое, но редко встречающееся в жизни поведение.

С 8 лет интересы детей существенно различаются: мальчики смотрят боевики, фильмы для взрослой аудитории, спортивные передачи. Девочек привлекают сериалы, которые смотрят их матери, реалити-шоу, детские фильмы.

Восьмилетним мальчикам интересны футболисты, герои, бойцы, женщины – телеведущие и красивые актрисы. Портреты героев мужчин базируются на маскулинных понятиях, обозначающих доблесть, смелость, агрессивность. Аналогичные качества дети используют для описания идеала мужчины и самоописания, но не включают в портрет отца.

С 9-ти лет мальчики смотрят спортивные передачи, мультфильмы, криминальные сериалы и новостные информационные передачи агрессивной направленности. В этом возрасте школьники используют по отношению к себе понятие «агрессивный», как желаемую и необходимую для мужчины характеристику, вместе с тем для мальчиков

приобретают значение качества, которые ранее не замечались или игнорировались. В образы тех же персонажей и собственные портреты школьники включают понятия, обеспечивающие деловую и социальную успешность: *умный, богатый, талантливый, ловкий, сексуальный*. Представления об особенностях поведения и внешнего облика современного мужчины и любимого экранного героя близки, в то время как описание отца практически не включает общих с ТВ-персонажами качеств. Главным достоинством отца, по мнению мальчиков, является умение хорошо работать и обеспечивать семью

В младшем школьном возрасте у мальчиков имеет место поляризация образов мужчины и женщины. Женские персонажи видятся добрыми, хорошими, красивыми, умными, несмелыми блондинками, т. е. собирательный образ феминен. Мужские – сочетают в себе маскулинные и вполне детские черты: они сильные, мужественные, храбрые, хорошо дерутся, балуются, весёлые. Образ героини мальчики составляют на основе сериалов. Им нравятся подвижные, смелые, красивые женщины. С 8 лет в описании женщины центральное место занимают понятия, характеризующие внешнюю привлекательность и молодость. Отметим, что уже в первом классе мальчики обращают внимание на деятельность персонажей, иллюстрирующую их ролевые обязанности. Герой хорошо дерётся, всех спасает, любит поехать; героиня же – хорошо готовит. Подобная направленность прослеживается и в описании реальных семейных ролей. Мать выполняет хозяйственно-бытовые функции, не распространяющиеся на отца, что отражает имеющиеся у ребят представления о традиционном распределении ролей между мужчинами и женщинами.

В 9–10 лет мальчиков интересуют красивые женщины, чаще блондинки, занимающиеся какой-либо работой, но ссылки на профессию отсутствуют.

Девочкам с 8 лет интересны красивые актёры и участницы реалити-шоу. Не установлено ожидаемого внимания к женственным

героиням и «принцессам». Волшебство присутствует как умение, необходимое для победы в соперничестве, т. е. как характеристика с позиции успешности деятельности.

В девичьих группах для описания героев обоего пола используются преимущественно маскулинные, имиджевые, и эмоционально-оценочные характеристики. Школьниц на экране привлекают напористость, сила, храбрость, весёлость, красивая внешность, если герой мужского пола. Вместе с тем мужчина на экране должен быть не только красивым, но и хорошим, обаятельным, воспитанным. Характеризуя любимых персонажей, школьницы 7–10 лет использовали 13 маскулинных понятий: *сильный, защитник, идёт вперёд, отважный, упорный* и 8 – имиджевых: *красивый, хорошо одет, модный, ухоженный*. Для реальных мужчин, по мнению девочек, важны качества, характеризующие их с позиции семейного благополучия (уважает жену, помогает по дому, холостой, любящий, непьющий), и качества, обеспечивающие деловую успешность (умный, трудолюбивый, имеет хорошую работу, уважаемый). Таким образом, требования, которые девочки предъявляют к телегероям и реальным мужчинам, различны. Описания отца наиболее кратки среди всех мужских персонажей (в группах мальчиков аналогичные показатели).

Чтобы экранный образ заинтересовал девочку, женщина должна быть красивой, смелой и весёлой. В её описании чаще других встречаются понятия модная, стройная, длинноволосая, гибкая, сексуальная. Для героини также важно партнёрское взаимодействие с мужчиной, сила и спортивность. Образ современной женщины созвучен описанию телегероини в части стереотипной внешности и деловой успешности, однако для реальной женщины, по мнению школьниц, необходима семья, бытовые навыки, а также нежность, спокойствие, мягкость.

Основная масса любимых девочками персонажей – виртуальные, т. е. красивые актёры, актрисы сериалов, участницы и участники таких передач, как «Дом-2», «Фабрика звёзд». Современные школьницы 7–10 лет

среди наиболее предпочитаемых называют героинь, наделённых активным, решительным характером, способных постоять за себя, весёлых. Эти черты в основном относятся к традиционному полоролевому репертуару мужчины.

Мы установили, что представления об особенностях внешности людей находятся в тесной взаимосвязи с описанием любимых телеперсонажей. Причём если мужчине позволено быть разным, то женщина обязана быть красивой и точно соответствовать укоре́нившимся стереотипным требованиям, т. е. ТВ с его мощной пропагандой и всепроникающей активностью формирует гендерные стереотипы в исследуемой возрастной группе. Телепередачи транслируют яркий, наглядный образ того, какими должны быть современные мужчины и женщины.

В современной трактовке такие характеристики, как *вредная, злючка, стерва, агрессивная*, приобретают положительный смысл именно благодаря ряду ТВ-передач. Девочки с 9 лет называют отмеченные качества в числе ожидаемых и желаемых для себя в будущем. Появление данных черт в структуре полоролевых стереотипов девочек 8–10 лет связано с некоторыми любимыми героинями, так как школьницы ориентируются на них, как на своеобразный образец.

В группе мальчиков подобного не обнаружено, так как источником понятий стали передачи (разговорные, реалити-шоу, сериалы), которые не смотрят школьники.

Девочки всех возрастов в большей, нежели их сверстники, степени подвержены «заражению». Они смотрят те же передачи, которые вызывают интерес у их матерей. Отметим, что чем выше деловая активность матери, тем меньше отмеченных передач она смотрит.

Экранные персонажи для современных мальчиков и девочек являются доступным, понятным и притягательным образцом гендерного поведения людей разного пола. Их описания подробнее и точнее описаний родителей, содержат больше деталей.

Наше исследование позволяет говорить о

том, что ТВ относится к числу мощных социализирующих источников. На экранах появилось много примеров агрессивного отношения людей друг к другу. Насаждается модель конкурирующего и соревновательного отношения к окружающим. Темой всевозможных шоу становится победа одного посредством оттеснения другого, причём используемые средства не всегда честны. Меняется подача образов мужчин и женщин. Всё чаще на экране появляются феминизированные, занимающиеся традиционно женскими видами деятельности мужчины, активные, напористые женщины. Подобная реклама формирует аналогичные ценности.

Современных детей не привлекает спокойное, доброе кино (Быкова Е., Денисова С., Идлис Ю., Климова Е., Крейнин В. 2008). Им интересны динамика, смена событий, место действия должно быть максимально отдалено от того, где находится ребёнок, всегда неизвестно и невиданно, знакомо лишь по рассказам. Часть героев, как указывают авторы, имеют внешность вполне заурядную, другие – красивые, известны. Самое главное, что волнует детей, – существующее зло должно быть «узнаваемо и наказуемо». Вывод, заключается в том, что дети в большинстве своём не хотят смотреть «хорошее» – без драк и агрессии кино. Им нравятся «плохие» фильмы – боевики, фантастика, триллеры.

В настоящее время СМИ сообщают детям много различных сведений, в том числе касающихся межполовых различий. По данным Д.Н. Исаева, Н.В. Александровой, В.Е. Каган, основным источником указанной информации о различиях и сущности отношений мужчин и женщин являлись сообщения сверстников и наблюдения (Д.Н. Исаев, Н.В. Александрова 1978; В.Е. Каган 1990). Наши данные позволяют сказать, что 82% мальчиков и 88% девочек 10 лет первую информацию почерпнули из телепередач. Это тем более важно, что 72% опрошенных нами родителей сообщили, что не позволяют смотреть телевизор детям после 22 часов. Следовательно, указанные сцены были продемонстрированы в так называемое «детское» время.

Начиная с 8 лет понятие «сексуальность» встречается в описаниях любимых героинь, составленных мальчиками. В группе девочек оно появляется только в 10 лет. Так, 24% опрошенных нами четвероклассников сказали, что не обращают внимания на сцены подобного содержания, однако точно указали, в каких именно передачах они встречаются, что заставляет усомниться в действительном отсутствии интереса.

Таким образом, в младшем школьном возрасте дети очень внимательно наблюдают за особенностями поведения, атрибуцией, взаимоотношениями людей разного пола. Телевидение становится обширным и слабо контролируемым источником названной информации. Подобные наблюдения не только расширяют содержание полоролевых стереотипов детей, приводят к появлению качеств, не содержащихся в стереотипах маскулинности/феминности их родителей и сверстников на предыдущем временном отрезке (80-е – 90-е годы), но и формируют негативные черты, характеризующие межличностное взаимодействие людей разного пола. В связи с этим чрезвычайно важно демонстрировать ребятам приемлемые и адекватные модели гендерного поведения людей.

Многие исследователи единодушны в том, что информация, представленная ребёнку в иносказательной форме, в виде рассказов, сказок, историй, воспринимается легче. Телевидение воздействует ещё и визуально, яркие образы лучше запоминаются и принимаются на веру. Разнообразие каналов, круглосуточное вещание, различный, часто не предназначенный для детского просмотра репертуар требует более внимательного отношения родителей к выбору передач, которые смотрят дети, и ответственного подхода к созданию сетки вещания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Авдеева Н.Н., Фоминых Н.А. Психологическое воздействие телерекламы на детей // Психологическая наука и образование, 2002. № 4.
2. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии, 1987. № 2.
3. Арчер Дж. Половые роли в детстве: структура и развитие // Детство идеальное и настоящее. Сборник работ современных западных учёных. Пер. с англ. / Под ред. Слободской Е.Р. 1994.
4. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. СПб., 2008.
5. Быкова Е., Денисова С., Идлис Ю., Климова Е., Крейнин В. Отрыв башки // Русский репортёр, 2008. №30.
6. Бюндюгова Т.В. Особенности смыслового принятия женских образов, транслируемых в визуальной рекламе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М, 2008.
7. Воронина О.А. Свобода слова и стереотипный образ женщины в СМИ // Знамя. 1999. – № 2.
8. Гаспарова Е. Мышка-норушка или мышонок Джерри? // Дошкольное воспитание., 1997. № 6.
9. Исаев Д.Н., Александрова Н.В. Роль семьи в половом воспитании дошкольников // Семейная психиатрия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1978.
10. Каган В.Е. Психосексуальное воспитание детей и подростков. Л., 1990.
11. Кравченко Е.И. Мужчина и женщина: взгляд сквозь рекламу // Социологические исследования, 1993. № 2.
12. Чекалина А.А. Гендерная психология: учебное пособие. 2-е изд. М., 2009.
13. Atkin D., Moorman J., Linn C. Ready for prime-time: Network series devoted to working women in the 1980's. Sex Roles, 25. 1991.
14. Moore M. L. The family, as portrayed on prime-time television? 1947 – 1990: Structure and characteristics. Sex Roles, 26. 1992.
15. Purcell P. & Stewart L. Dick and Jane in 1989. Sex Roles, 22. 1990.
16. Signorelli N. Television and conceptions about sex roles: Maintaining conventionality and the status quo. Sex Roles, 21. 1989.

УДК 159. 922. 6

Меркуль И.А.

Московский психолого-социальный институт

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РОДИТЕЛЬСТВЕ

I. Merkul

Moscow Psychological and Social Institute

STUDENTS' IDEAS OF PARENTHOOD

Аннотация. В современном обществе проблема родительства является одной из наиболее актуальных. Важная роль в психологическом феномене родительства принадлежит системе представлений будущих родителей об идеальном родителе, о родительских отношениях и позициях, о стилях воспитания ребенка. Практически значимой психологической задачей выступает подготовка студентов к будущему родительству. Чем адекватнее и конкретнее будет сформирована система их представлений о родительстве, тем выше вероятность создания полноценной семьи и успешного воспитания ребенка.

Ключевые слова: родительство, представления о родительстве юношей и девушек, студенты, идеальный родитель, когнитивный образ, психологическая готовность к родительству.

Abstract. In modern society the problem of parenting is one of the most pressing. Future parents' ideas of perfect parents, parental attitudes and positions, styles of parenting are of great importance in forming such psychological phenomenon as parenthood. Hence the task of psychological preparing students for future parenthood is of practical value. The more adequate and specific is the system of students' ideas of parenting the higher are their chances for creating a full family and successful child rearing.

Key words: parenting, young people's ideas of parenting, students, ideal parent, cognitive image, psychological readiness for parenthood.

Прежде чем рассмотреть специфику представлений студентов о родительстве, мы посчитали необходимым кратко остановиться на характеристике феномена «социальные представления». По утверждению известного французского психолога С. Московичи, создателя концепции социальных представлений, представления человека о различных аспектах окружающего мира, о собственной жизни имеют ведущее значение, выполняя основную регуляторную функцию жизнедеятельности личности и функционирования общества [2]. Как отмечает К.А. Абульханова, «в мышлении каждого индивида функционирует общечеловеческая система понятий, понятийно-категориальный строй его эпохи, обыденные, житейские представления, стереотипы данного социального слоя, группы, поскольку личность идентифицируется с ними» [1, 145].

Система представлений – это способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определённая форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов, позволяющая им фиксировать свою позицию по отношению к затрагивающим их ситуациям, событиям, объектам и сообщениям.

Таким образом, представление является не простым «слепком» окружающего мира, а продуктом и процессом активного социально-психологического воссоздания действительности. С. Московичи указывает, что «...образы и понятия, производимые в каждый момент в ходе более или менее беглых встреч, разговоров, споров, передачи слухов имеют столь

широкий резонанс. Тем больший, что, создав эти образы и понятия, мы в состоянии их объективировать, давать жизнь во внешнем мире тому, что мы произвели в мире внутреннем. Следовательно, представления – это не столько продукты ума, имеющие социальные последствия, сколько социальные продукты, созданные умом и становящиеся, стало быть, реальными» [2, 359].

С. Московичи подчёркивает, что формирование социальных представлений не следует сводить к процессу непосредственного отражения окружающей действительности, уподобляя их перцептивным процессам отдельного индивида; эти представления, прежде всего, заключают в себе логику общественного развития и предопределяют общую направленность социальной и культурной жизни порождающей их группы.

По мнению С. Московичи, такой подход избегает ограниченностей «чистого» когнитивизма, поскольку каждый индивид интегрирует и модифицирует социальную информацию, созданную культурой и отдельными группами. Передача подобной информации обеспечивается «посредниками»: институтами власти, средствами массовой информации и пр., влияющими на «перевод» понятия в представление здравого смысла. Самым же важным транслятором является социальная группа, её опыт, система сложившихся ранее представлений.

В подобном контексте строит свои рассуждения известный исследователь проблемы родительства Р.В. Овчарова, утверждая, что представления о родительстве, идеальном родителе формируются под воздействием факторов, расположенных на трех уровнях:

- макроуровне (уровень общества) – влияние общественных факторов;
- мезоуровне (уровень собственной семьи) – влияние семейных условий;
- микроуровне (уровень личности) – влияние личностного фактора [3].

В результате воздействия всех этих факторов у молодых людей формируется образ желаемого родительства, который выступает

как мощный мотиватор создания в будущем семьи, рождения детей и их воспитанием.

В целом, родительство – «интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» [3, 21]. Каждый компонент содержит эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие. Родительство проявляется как на субъективно-личностном уровне, так и на надындивидуальном уровне. Как надындивидуальное целое родительство неотъемлемо включает обоих супругов и предполагает осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям.

Р.В. Овчарова считает, что в психологическую структуру родительства включены следующие составляющие:

- ценностные ориентации супругов (семейные ценности);
- родительские установки и ожидания;
- родительское отношение;
- родительские чувства;
- родительские позиции;
- родительская ответственность;
- стиль семейного воспитания.

Как интегральное образование «родительство» представлено совокупностью компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого, которые выступают в виде психологических форм проявления родительства.

Когнитивный компонент – это осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, образ супруга(и) как родителя общего ребенка, знание родительских функций, образ ребенка.

Эмоциональный компонент – это субъективное ощущение человека себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение к себе как к родителю, отношение к супругу как к родителю общего ребенка.

Поведенческий компонент – это умения, навыки и деятельность родителя по уходу,

Таблица 1

Представления студентов, имеющих и не имеющих детей, о родительстве

№	Утверждение	Респонденты, не имеющие детей				Респонденты, имеющие детей	
		Юноши		Девушки		Женщины	
1	Как Вы считаете, является ли материнство обязательным условием полноценно прожитой жизни?	да	нет	да	нет	да	нет
		71,4%	28,6%	100%	0	100%	0
2	Как Вы считаете, является ли отцовство обязательным условием полноценно прожитой жизни?	71,4%	28,6%	100%	0	92,9%	7,1%
3	Сколько детей, по Вашему мнению, должно быть в настоящей семье?	«0» – 14,3% «2» – 57,1% «3» – 28,6%		«1» – 6,25% «2» – 68,75% «3» – 18,75% «4» – 6,25%		«1» – 3,55% «сколько будет» – 7,15% «2» – 50% «2-3» – 25% «3» – 14,3%	
4	Должно ли быть рождение ребенка строго запланированным?	42,9%	57,1%	25%	75%	39,3%	60,7%
5	Как Вы думаете, нужно ли готовить молодых людей в школах, техникумах, вузах к тому, чтобы быть хорошими родителями?	71,4%	28,6%	93,75%	6,25%	60,7%	39,3%
6	Как Вы считаете, до какого возраста ребенка родители несут за него полную ответственность?	«14» – 14,3%; «16» – 14,3%; «18» – 28,6%; «21» – 14,3%; «23» – 14,3%; «всегда» – 14,3%		«14-15-17» – 18,75%; «18» – 31,25%; «20-21» – 37,5%; «всегда» – 12,5%		«14» – 3,55%; «16» – 3,55%; «18» – 25%; «20-21» – 21,45%; «23-25» – 17,85%; «25-28» – 7,15%; «всегда» – 21,4%	
		Юноши		Девушки		Женщины	
		да	нет	да	нет	да	нет
7	Каков, по Вашему мнению, оптимальный возраст для того, чтобы стать родителем и быть психологически готовым к этому?	Для жен. – «20-22» – 71,4%; «24-25» – 28,6%; Для муж. «23-24» – 42,85%; «25» – 42,85%; «30» – 14,3%		Для жен. – «20-22» – 31,25%; «23» – 25%; «25» – 43,75%; Для муж. «20» – 6,25%; «25-27» – 56,25%; «30» – 18,75%; «35» – 18,75%		Для жен. – «20-22» – 46,4%; «23-24» – 25%; «25» – 21,4%; «27-28» – 7,15%. Для муж. «20-22» – 25%; «23-24» – 25%; «25-27» – 35,7%; «30» – 14,3%	
8	Какое количество детей в Вашей семье вместе с Вами (включая всех родных братьев и сестер)?	«1» – 14,3%; «2» – 28,55%; «3» – 28,55%; «4» – 14,3%; «5» – 14,3%		«1» – 25%; «2» – 37,5%; «3» – 25%; «4» – 6,25%; «8» – 6,25%		«1» – 3,6%; «2» – 57,1%; «3-4» – 28,6%; «6-7» – 10,7%	
9	Знаете ли Вы свой фамильный род?	42,85%	57,15%	62,5%	37,5%	53,6%	46,4%
10	Знаете ли Вы происхождение своих предков и их род занятий?	28,6%	71,4%	56,25%	43,75%	71,4%	28,6%
11	Родители никогда ни при каких условиях не должны отказываться от своих детей	57,15%	42,85%	100%	0%	100%	0%

Продолжение Табл. 1 на стр. 109

Продолжение Табл. 1

12	Мне иногда приходят мысли о том, как я буду относиться к своим детям	57,15%	42,85%	93,75%	6,25%	78,6%	21,4%
13	Думаю, что по отношению к своим детям я повторю своих родителей	28,6%	71,4%	50%	50%	92,85%	7,15%
14	«Каждый человек должен любить свою Родину и свою культуру»	71,4%	28,6%	81,25%	18,75%	100%	0%
15	Когда дети вырастают и покидают семью, родители очень скучают по ним	85,7%	14,3%	100%	0%	100%	0%
16	Родители должны научить своего ребенка всему тому, что сами умеют	85,7%	14,3%	87,5%	12,5%	89,25%	11,75%
17	Я чувствую свою национальную принадлежность и горжусь ею.	85,7%	14,3%	87,5%	12,5%	85,7%	14,3%
18	Как Вы думаете, почему человек стремится к рождению и воспитанию детей? Это прежде всего: 1) настоящая потребность, биологический инстинкт; 2) способ укрепления взаимоотношений в семье; 3) нет никакого стремления – просто так случается	«1» – 71,4% «2» – 28,6% «3» – 0%		«1» – 75% «2» – 18,75% «3» – 6,25%		«1» – 50% «2» – 42,85% «3» – 7,15%	
19	В каком возрасте Вы хотели бы стать родителем? (Вы стали?)	«24–25» – 71,4%; «30–32» – 28,6%.		«22–23» – 43,75%; «24–26» – 37,5%; «27–30» – 12,5%; «сейчас» – 6,25%		«17–18» – 10,7%; «19–20–21» – 53,6%; «22–23» – 10,7%; «24–25» – 14,3%; «28–31» – 10,7%	

материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом(ой) как с родителем общего ребенка, стиль семейного воспитания [3].

У молодых людей система представлений о родительстве, как правило, находится в стадии становления и обладает достаточно неустойчивой, не полностью осознанной и дифференцированной структурой.

В системе представлений о родительстве представлен образ идеального родителя, включающий в себя образ идеальной матери и образ идеального отца. В целом в современном обществе бытуют следующие представления об идеальном отце: успешный, обеспечивающий материальное благосостояние семьи, властный, строгий, независимый, малоэмоциональный, имеющий авторитет и уважение ре-

бенка. Хотя сегодня весьма распространен стереотип о том, что современные отцы слишком далеки от идеала. Их упрекают в слабости и некомпетентности.

Согласно ряду проведенных эмпирических исследований, идеалы отца и матери включают в себя положительные черты, которые можно объединить в одном человеке в зависимости от ситуации. Так, идеалы отца и матери становятся похожими, прорисовывается единый идеал *гибкого родителя*. Некоторые исследователи предполагают, что в настоящее время существует тенденция к схождению идеалов родителей. При этом большинство исследователей считают, что ребенку для успешной социализации необходимы два родителя при доминирующей роли матери.

Нами было проведено эмпирическое ис-

следование с целью выявления особенностей представлений современных студентов о родительстве.

Как показал проведенный опрос, существуют определенные различия в системе представлений о родительстве студентов, имеющих и не имеющих собственных детей. Кроме того, присутствуют некоторые гендерные различия в понимании феномена родительства у юношей и девушек. В частности, если девушки обеих подгрупп весьма категорично утвердительно отвечают на вопрос о том, что материнство является обязательным условием полноценно прожитой жизни (в отношении отцовства – приблизительно сходная картина), то юноши менее категоричны в подобной оценке, т. е. они не столь однозначно связывают полноту собственной жизни и наличие ребенка.

Интересными получились данные, связанные с оценкой студентами необходимости специализированной подготовки молодых людей в школах, техникумах, вузах к тому, чтобы быть хорошими родителями. Не имеющие детей юноши и девушки более склонны говорить о нужности подобной подготовки (хотя около 28% юношей так не считают). И всего 60% девушек-студенток, имеющих детей, также убеждены в необходимости подобной подготовки, остальные респонденты данной подгруппы полагают, что в этом нет необходимости. На наш взгляд, наличие собственного ребенка создает у 40% девушек-респондентов убеждение в том, что они своими силами вполне справляются с задачами воспитания. Но, как показала дополнительно проведенная беседа, у этих респондентов большую помощь в воспитании ребенка оказывают старшие члены семьи.

Анализ данных по вопросу об оптимальном возрасте для того, чтобы стать родителем и быть психологически готовым к этому, также продемонстрировал гендерные различия в оценках данного возраста. Так, более 70% юношей-студентов полагают, что девушки могут стать матерью в «20–22 года»; оптимальным возрастом для отцовства около 43% юношей считают «23–24 года» и такое

же количество – «25 лет». Около 44% девушек, не имеющих детей, полагают, что оптимальным возрастом для материнства является «25 лет», и более половины респондентов этой подгруппы (56%) полагают, что лучшим возрастом для отцовства и наличия психологической готовности к появлению детей является возраст – «25–27 лет».

Несколько неожиданной получилась оценка оптимального возраста для отцовства и материнства женщинами-респондентами, имеющими детей. Так, 46% респондентов этой подгруппы полагают, что оптимальным возрастом для материнства является – «20–22 года», четверть респондентов из этой подгруппы считают, что – «23–24 года». Для юношей возраст отцовства четверть респондентов определили в диапазоне «20–22 года» и такое количество (25%) респондентов этой подгруппы – «23–24 года» и только 36% полагают, что оптимальным возрастом для отцовства является «25–27 лет».

Таким образом, девушки, не имеющие детей, склонны увеличивать возрастной ценз у женщин относительно появления ребенка, тогда как юноши и женщины, имеющие ребенка, оптимальным возрастом для материнства считают более ранний возраст (20–22 года).

Сходная тенденция оценки оптимального возраста для отцовства была выявлена при анализе представлений большинства женщин, имеющих детей, и большей части юношей-респондентов. Они полагают, что в достаточно раннем возрасте (22–25 лет) юноши уже психологически готовы к появлению ребенка. Большинство девушек, не имеющих детей, полагает, что мужчины готовы к отцовству в более зрелом возрасте – после 25 лет, а почти 40% респондентов этой группы считают – что после 30 лет.

Итак, согласно полученным данным, девушки, не имеющие детей, в своих представлениях не вполне позитивно оценивают факт психологической готовности юношей к будущему отцовству.

Заставляют задуматься о степени нравственной зрелости будущих отцов ответы

юношей-респондентов на вопрос о допустимости отказа родителей от своих детей – 43% юношей считают это вполне допустимым, в отличие от единодушного отрицания такой возможности со стороны респондентов-девушек, имеющих и не имеющих детей.

Ответы на вопрос о том, почему человек стремится к рождению и воспитанию детей, получились также весьма неожиданными. Большинство юношей-респондентов (более 70%) считают родительство биологическим инстинктом, подобной точки зрения придерживаются 75% девушек, не имеющих детей, и половина (50%) женщин, имеющих детей. Как способ укрепления взаимоотношений в семье расценивают родительство около 43% женщин-респондентов, имеющих детей. Как видно из анализа полученных данных, существуют значимое различие в представле-

ниях о предназначении родительства в жизни человека у респондентов, имеющих и не имеющих детей.

Полученные результаты позволяют разрабатывать адресные практические рекомендации, а также проводить соответствующие развивающие психологические тренинги.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психол. труды / Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный ин-т. М., 2002.
2. Московичи С. Машина, творящая богов / С. Московичи. Пер. с фр. М., 1998.
3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: Учеб. пособие. М., 2006.

УДК 159.9.072 37.015.3

Пазухина С.В.

*Тульский государственный педагогический университет
им. А.Н. Толстого*

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

S. Pazukhina

Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University

MECHANISMS OF FORMING WOULD-BE TEACHERS' VALUE ATTITUDE TO PUPILS

Аннотация. Автор рассматривает ценностное отношение будущего учителя к личности учащегося как интегрированное личностно-смысловое образование, включающее вербальную, образную, аффективную формы личностного смысла, смыслообразующий мотив деятельности. Выявлено, что у части студентов формирование профессиональных отношений первоначально связано с механизмом подражания. В этом случае становление ценностного отношения осложнено наличием у студентов стереотипов, установок, моделей отношений, не соответствующих гуманистическим ценностям. Основными механизмами формирования ценностного отношения выступают интериоризация, переживание, рефлексия, целеполагание, идентификация с педагогами-профессионалами.

Ключевые слова: смысловой подход, механизмы формирования ценностного отношения.

Abstract. The article describes the value attitude to the pupil as an integrated personal semantic phenomenon in the psychological structure of which verbal, figurative and affective forms of personal meaning are represented alongside with the personal meaning as a sense-motive of any activity. Among the main mechanisms of the formation of value attitude to the pupil are interiorization, experience, reflection, goal-setting and identification with professional educators.

Key words: personal semantic approach, mechanisms of forming value attitude.

Изменение социальных ценностей, реализация идей гуманистической парадигмы привели к переосмыслению целей современного образования и выдвигению на первый план ценности развития личности учащегося. Данная ценность, принятая педагогом в качестве личностной ценности, в практической деятельности учителя реализуется в форме ценностного отношения к ученику.

С точки зрения компетентностного подхода, получившего распространение в отечественном образовании, **ценностное отношение к развивающейся личности учащегося сегодня начинает рассматриваться в качестве профессионально значимой личностной компетенции педагога.** Так, Ю.Г. Татур, проводя теоретическое обоснование категории компетенции, предлагает рассматривать данное понятие, используя следующую формулу: «Компетенция = (Знание + Умение) x Отношение», где знание фиксирует когнитивную составляющую компетенции, умение соотносится с ее функциональной составляющей. Ю.Г. Татур считает, что отсутствие или недопустимо низкий уровень развития отношения, представляющего ценностно-этический компонент компетенции, не просто переводит компетенцию в другое качество, а обращает ее в ноль. Изменение развитости отношения оказывает на

© Пазухина С.В., 2011

конечное значение компетенции, в соответствии с этой формулой, существенно большее влияние, чем показатели двух других компонентов [6].

Мы согласны с мнением В.Э. Чудновского, который подчеркивает, что никакие достижения научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности учителя, его отношения к ученику на обучение и нравственное воспитание учащихся [7].

В своей работе мы пытаемся преодолеть традиционное понимание ценностного отношения, формирующегося в результате оценочной деятельности и приводящее индивида к осознанию определенной ценности объекта и явления. В нашей концепции осуществляется уточнение, более углубленное изучение его содержательного наполнения с позиции смысловой теории, основы которой в отечественной психологии заложены в трудах А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Б.А. Сосновского, В.В. Столина, В.Э. Чудновского и др. Согласно этой теории ценности и особое отношение к ним на уровне профессионального сознания реализуются в виде личностных смыслов.

Проведенный нами анализ работ этих ученых позволил выделить две основные субъективные формы существования личностного смысла: *аффективную и вербальную*. Аффективная форма, или эмоциональное переживание, по А.Н. Леонтьеву, есть непосредственно-чувственное отражение отношений между мотивами и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта [4]. Переживания возникают вслед за актуализацией мотива, но предшествуют рациональной оценке субъектом своей деятельности.

Вторая форма представляет собой вербализацию личностного смысла, воплощение его в определенной системе общественно выработанных и зафиксированных значений. Задача «на смысл», т. е. на осознание и вербализацию смысла ставится тогда, когда признаки реального отношения субъекта к

явлениям действительности уже проявляются в поведении. Например, негативное, но неосознаваемое отношение к ученику может проявляться в различных, как бы случайных, действиях, приносящих ему неприятности.

Вслед за Е.Е. Насиновской мы полагаем, что возможно также выделение недостаточно изученной в рамках деятельностного подхода третьей «*визуальной*» (образной) субъективной формы существования личностного смысла, включающей образы памяти, представлений и др. [5].

Являясь «образующей» сознания, личностный смысл имеет и объективную форму существования в виде отношения к целям, средствам, предметам, включенным в деятельность, с точки зрения ее *смыслообразующего мотива*. Наиболее адекватным термином, фиксирующим данное объективно существующее в деятельности отношение, является понятие смысловой установки. Личностный смысл в своей субъективной форме существования принадлежит сфере сознания, а в объективной форме, в виде смысловой установки, – области мотивации личности, участвуя в детерминации деятельности, отмечает Е.Е. Насиновская [5].

Опираясь на изложенные выше положения смысловой теории, мы полагаем, что психологическая структура ценностного отношения представляет собой совокупность устойчивых связей между множеством его компонентов – различных форм личностного смысла, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе. Вербальная и образная формы личностного смысла соотносятся нами с когнитивным компонентом. Аффективная форма – с эмоциональным. Объективная форма личностного смысла, выступающего в качестве смыслообразующего мотива педагогической деятельности, составляет основу мотивационно-смыслового компонента. Внешние проявления ценностного отношения, получающие выражение в профессиональной деятельности и поведении будущего учителя, образуют его деятельностный (поведенческий) компонент.

Проведенное нами эмпирическое исследо-

вание на выборке из 1172 студентов (юношей и девушек в возрасте от 17 до 22 лет) разных специальностей нескольких педагогических вузов России и Белоруссии позволило выявить, что ценностное отношение к личности воспитанника при традиционном подходе к обучению к концу 5 курса формируется лишь у 8% будущих учителей. В связи с этим представлялось важным экспериментальным путем изучить механизмы становления у будущих педагогов отношения к учащимся, в основе которого лежит субъективная значимость ценности развития личности школьника.

Понятие «*психологический механизм*» содержит в себе указание на процессы, посредством которых происходит становление, развитие, функционирование, преобразование определенного явления внутренней жизни человека, т. е. описание того, «что в психике из чего возникает, когда и в какой последовательности» [1, 13]. Психологические механизмы в контексте нашего исследования мы рассматривали как функциональные способы преобразования ценностно-смысловой сферы личности студента, в результате которых появляются психологические новообразования, отражающие изменения содержательного наполнения компонентов отношения будущих педагогов к воспитанникам, формируется, подвергается изменениям тот или иной тип отношения к учащимся.

Нами была разработана концептуальная модель формирования ценностного отношения у будущих учителей к личности учащегося, основанная на создании в образовательном процессе педвуза ряда взаимосвязанных условий, изменении видов деятельности и позиций субъектов образовательного процесса, запуске психологических механизмов развития профессиональных отношений будущих учителей, модернизации психолого-педагогической подготовки на основе антропологического подхода и гуманистических ориентиров современного образования.

В ходе исследования было выявлено, что, поступая в педвуз, студенты уже имеют определенное представление о личности совре-

менного школьника, опыт взаимодействия с детьми разных возрастов. Их отношение к учащимся базируется на совокупности обыденных представлений, имеющих опытный характер и не всегда отличающихся высокой степенью ясности и отчетливости; отрывочных, бессистемных житейских знаний, многие из которых наряду с позитивными познаниями бытовой педагогики и психологии содержат устаревшие, неправильные идеи, сформировавшиеся на основе «здравого смысла», и противоречивых установок, не всегда соотносящихся с гуманистическими принципами образования.

У отдельных студентов процесс формирования профессиональных отношений первоначально связан с механизмом *подражания*. Они подражают моделям отношений, которые проявляют люди из их ближайшего окружения и которые усваиваются ими из различных средств массовой информации. Часто в качестве образца для подражания у студентов оказываются родственники-педагоги, по стопам которых они пошли и чьи семейные традиции решили продолжить. Отношение будущих учителей к учащимся в этом случае основывается на копировании образцов проявления отношения к детям, к репродуктивному воспроизведению внешней композиции поведения и профессиональной деятельности как повторению некоторого образца. Формирование ценностного отношения к личности учащегося в такой ситуации бывает осложнено наличием в сознании студентов множества примеров, часть из которых не всегда соответствует новым целям и ценностям гуманистического образования.

В связи с этим на первых этапах в качестве важного условия осознания будущими педагогами оснований своего отношения к ученику мы рассматривали *актуализацию* житейских знаний и установок студентов, связанных с личностью учащегося, процессами его обучения, воспитания, развития. Включение личного опыта студентов в структуру образовательной ситуации способствовало преобразованию и обогащению

содержания обыденных представлений будущих учителей. Подключение **механизма «оживления» знаний** через преломление ситуаций педагогической деятельности через внутренний мир каждого студента способствовало нахождению будущими учителями связей и зависимостей между изучаемыми теоретическими положениями и реалиями собственной жизни, осознанию оснований и значимости своего участия в организуемой на занятиях деятельности по анализу житейских представлений и стереотипов в области педагогической деятельности.

Процесс формирования ценностного отношения к личности учащегося осложнялся тем, что житейские знания, эмоционально прочувствованные, пронесенные через личный опыт, и личностные конструкты, освоенные и неоднократно апробированные будущими педагогами на практике, имели большую значимость для студентов, легко подключались к любой их мысли, с трудом поддавались изменению. При этом многие студенты считали себя хорошими психологами. Некоторые из них отвергали научные психолого-педагогические знания, считая, что все проблемы в образовании можно решить на основе здравого смысла и житейского опыта.

Данное обстоятельство обусловило необходимость реализации следующего условия: **проблематизации** сознания будущих педагогов, создание среды для «расшатывания» сложившихся до поступления в вуз стереотипов и не соответствующих гуманистической парадигме обыденных установок студентов, их преобразования, и на этой основе формирования общегруппового фонда новых, гуманистических профессиональных ценностей. Посредством проблематизации, которая возникала в процессе рефлексивной коммуникации участников образовательного процесса, задавались границы единого смыслового поля, фиксировались противоречия, не имеющие однозначного решения, проблемы педагогической деятельности, требующие изменения смысловых установок, отношения будущих педагогов к учащимся.

В результате проблематизации осуществлялась перестройка динамических смысловых систем обучаемых, изменение иерархии смысловых структур, осознание и вербализация личностных смыслов студентов. Фиксация противоречия в процессе совместной деятельности с преподавателем, в которую были включены студенты, приводила к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы решить возникшую проблему. Объективация неизвестного осуществлялась в форме вопроса, заданного самому себе, открытия для себя личностного смысла нового способа взаимодействия с учащимися как варианта решения проблемы. В совместной деятельности с преподавателем студенты не просто перерабатывали информацию, усваивая новое, они переживали этот процесс как субъективное открытие еще неизвестного им знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, способов и условий гуманистически ориентированной педагогической деятельности, как личностную ценность, обуславливающую развитие мотивации, интереса к будущим ученикам как развивающимся личностям.

Механизмами, сопровождающими процесс проблематизации сознания будущих педагогов, являлись следующие: механизм столкновения смыслов, механизм понимания, мотивационный механизм смыслообразования, механизм индукции смысла, механизм сдвига мотива на цель, механизм ценностно-смыслового самоопределения, механизм поиска («вычерпывания») педагогических смыслов в ситуациях профессиональной деятельности, механизм полагания смысла, механизм обеспечения смысловой и временной перспективы. Их функционирование способствовало прояснению собственных смыслов, пониманию смыслов других людей, поиску, возникновению новых личностных смыслов и на этой основе перестройке ценностно-смысловой сферы студентов.

Особая роль в реализации замыслов экспериментальной программы отводилась преподавателю. Он выступал центром еди-

нения членов учебно-профессиональной общности, содействовал студентам в установлении индивидуальных, избирательных, осознанных связей с различными аспектами педагогической действительности, способствовал осознанию ценности развития личности ребенка, помогал выработке системы ценностных отношений к объектам педагогической профессии. Для нас было важным, чтобы сам преподаватель являлся носителем профессиональных гуманистических ценностей, демонстрировал образцы ценностного отношения к обучаемым. Решая одну из основных задач – превращение «нейтрального значения» в субъективно значимый для студентов смысл, он в процессе совместной деятельности с будущими педагогами формировал у них ценностное отношение к учащимся с позиции личностного смысла.

В работах К. Роджерса было показано, что существует острый дефицит учителей, не просто верящих в гуманистические идеалы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития [8]. В связи с этим мы считали, что модели взаимодействия преподавателя и студентов должны создавать необходимые условия для получения будущими педагогами коллективного опыта использования гуманистических профессиональных ценностей, который ляжет в основу их индивидуального опыта. **Включение и со-развитие преподавателя и студентов в учебно-профессиональной общности** мы рассматривали в качестве третьего важного условия формирования ценностного отношения к учащимся у будущих учителей.

Механизмами, обеспечивающими формирование ценностного отношения будущих педагогов в учебно-профессиональной общности, являлись: **механизм профессиональной идентификации** будущих учителей с преподавателями, педагогами, выступающими носителями гуманистических профессиональных ценностей, **механизм приоритезации** ценности развития личности ребенка из коллективного сознания учебно-

профессиональной общности в индивидуальное сознание каждого студента и ее закрепление в виде личностного смысла.

В своей работе мы исходили из положений смысловой теории о деятельностном происхождении личностных смыслов. А.Н. Леонтьев писал, что уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности, решения особой «задачи на смысл» [4]. «...Прежде чем стать смысловой, внутриличностной реальностью, – отмечал Б.С. Братусь, – значения должны быть опосредствованы деятельностью, пройти через жизнь, бытие человека, которое представляет собой бесконечное в своих возможностях депо смыслопорождения» [2, 127].

Взяв за основу идеи отечественных ученых, мы полагали, что для формирования у студентов ценностного отношения к воспитанникам как интегрированного личностно-смыслового образования **необходимо воссоздать на практике совокупность деятельностей, порождающих интересующие нас смысловые образования**, – это положение составляло суть четвертого условия нашей концептуальной модели.

Вслед за А.А. Вербицким [3], мы полагали, что овладение профессиональной деятельностью должно осуществляться в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности, структурно и функционально изоморфной профессиональной деятельности. Поэтому на смену учебной деятельности приходили квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельности. Их развертывание становилось возможным при использовании профессионально ориентированных форм организации занятий и активных методов обучения.

Механизмами формирования ценностного типа отношения будущих педагогов к учащимся при реализации четвертого условия были следующие: переживание, целеполагание, рефлексия.

Запуск действия **механизма переживания** осуществлялся в ситуациях работы с детьми,

сочувствия и осмысления их проблем. Переживания сигнализировали о личностном смысле событий, происходящих в профессиональной деятельности будущего педагога. Данный механизм развертывался как особая работа по перестройке системы отношений будущих учителей к учащимся, реализуемой внешними и внутренними действиями, направленными на установление смыслового соответствия между осознанными ценностями и деятельностной основы их реализации, специфическим продуктом которой являлось повышение осмысленности, рождение новых личностных смыслов. Действия смыслопорождения и смыслостроительства, входящие в состав деятельности переживания, вели к изменению ценностно-смысловой составляющей сознания будущего учителя, его отношения к личности учащегося.

Механизм целеполагания обеспечивал формирование будущим педагогом предметной основы его профессиональной деятельности, ее мотивов, целей, задач, исходя из ценности развития личности учащегося. В ходе профессиональной подготовки студент учился осознавать свои действия как преобразующие, направленные на развитие личности ребенка в образовательном процессе. Благодаря механизму целеполагания происходило соотнесение предметной и ценностно-смысловой сторон осваиваемых профессиональных отношений и деятельности.

Механизм рефлексии основывался на способности будущего учителя входить в

активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности, к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки осуществленного взаимодействия с детьми и эффективности педагогического труда для развития личности ученика.

Изученная и описанная в нашей работе система механизмов позволяет понять сущность процессов, обуславливающих изменение типа отношения будущих педагогов к личности ученика на вузовском этапе процесса профессионализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. труды. М., 1983.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
5. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода // Психология в вузе, 2003. № 1–2.
6. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М., 2006.
7. Чудновский В.Э. Смысложизненный аспект современного процесса образования // Вопр. психол., 2009. № 4.
8. Rogers C.R., Freiberg H.J. Freedom to Learn (3-rd edition). New York – Oxford – Singapore – Sydney, 1994. 406 pp.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.072

Крук В.М.

Московский государственный областной университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРКОПОТРЕБЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА (ЧАСТЬ 1)

V. Kruk

Moscow State Regional University

DRUG ABUSE PSYCHOLOGICAL PREVENTION AS FACTOR OF EXPERT'S RELIABILITY (PART 1)

Аннотация. Статья посвящена профилактике наркопотребления в деятельности войскового психолога как фактору личностной надежности специалиста. В ней уточнено понятие личностная надежность специалиста, на основе анализа существующей зарубежной и отечественной практик показано, что ее неотъемлемой частью является профилактика наркопотребления, имеющая выраженное психологическое содержание. На основе анализа действующих нормативных документов, регламентирующих борьбу с наркоманией в Вооруженных Силах России, исследуется динамика ее рассмотрения и представленность психологической составляющей. Рассмотрено участие психологов в решении аналогичных проблем в армии США. На этой основе делается вывод о существенных различиях в имеющихся в России и в США подходах.

Ключевые слова: личностная надежность специалиста, наркомания, противодействие наркомании, наркопотребление, профилактика наркопотребления, деятельность войскового психолога по профилактике наркопотребления.

Abstract. The article is devoted to drug abuse prevention by army psychologists as a guarantee of experts' reliability. The author specifies the concept of expert's reliability. On the basis of the analysis of foreign and domestic practice it is shown that the integral part of expert's reliability is drug abuse prevention in which the psychological component is of special significance. Legal documents regulating anti-drug abuse campaign in the Russian Armed Forces have been studied, with a special focus being made on the psychological component of preventive measures. The role of psychologists in solving the adequate problem in US Armed Forces has been analyzed and a conclusion that the two national armies have essentially different tactics in dealing with drug-abuse has been made.

Key words: expert's reliability, drug addiction, anti-drug abuse, drug use, drug abuse prevention, army psychologist's activity on drug abuse prevention.

В теории и практике психологии труда исследуется и решается проблема профессиональной и личностной надежности специалиста.

Личностная надежность (благонадежность) является качественной характеристикой ответственности поведения человека значимым по показаниям жизнедеятельности требованием. Центральная категория этого вида надежности – преднамеренное или непреднамеренное нарушение наиболее социально и корпоративно значимых норм, правил, предписаний поведения [3, 184-185]. Выражение «личностная надежность специалиста» - многоаспектное

и предполагает соответствие установленным показателям психического и физического благополучия; профессиональную осведомленность о правилах и нормах поведения и ответственное отношение к их выполнению; сформированность и прочность определенных черт характера; способность и готовность к самоконтролю предписываемого поведения и т. д.

Военнослужащие как представители определенного вида государственной службы [16] могут рассматриваться в качестве специалистов военной службы (далее – специалист). Их состав и специфика деятельности разнообразны, но для определенной категории или/и в конкретный период требования к личностной надежности особо актуальны и по ряду показателей универсальны: недопустимость участия в противоправных действиях, злоупотребления алкоголем, употребления наркотиков и психоактивных веществ не в медицинских целях и др.

В первом случае это относится к задействованным на наиболее ответственных участках воинской деятельности, например связанных с эксплуатацией ядерного оружия. В США со времен холодной войны для обслуживающего персонала действует так называемая Программа надежности персонала (Personnel Reliability Program, PRP), аналоги которой есть в ряде других сфер. В современной версии она регулируется директивой Министерства обороны США 5210.42 1995 г. В ней провозглашено, что ядерное оружие, обеспечивающее национальную безопасность, требует специального отношения в силу политической и военной важности, разрушительной мощи, последствий несчастного случая или неправомерного акта. Недопустима его потеря, хищение, неправомерное использование, выведение из строя и т. д. Поэтому к его эксплуатации допускаются только те, кто демонстрирует высшую степень индивидуальной надежности по показателям преданности, кредитоспособности, поведения, ответственности. Все они должны быть отобраны и постоянно контролироваться на соответствие стандартам PRP [17].

По инициативе и при поддержке США в вооруженных силах ряда стран мира, включая Россию, есть аналогичные программы [19, 1-9; 4, 25, 27]. Психологическая составляющая в них связана с углубленным изучением и мониторингом психического здоровья, наркопотребления, других показателей морально-нравственной нормативности (терроризм, связь с криминалом, игровые зависимости, финансовое и личностное неблагополучие и др.).

Во втором случае это относится преимущественно к рядовому и сержантскому составу, молодым офицерам, потому что они наиболее подвержены некоторым факторам риска. В 2009 г. по инициативе и с участием автора статьи в Вооруженных Силах Российской Федерации разработана и в 2010 г. апробирована Программа надежности личного состава по показателям психофизического здоровья [9]. Одна из ее идей – профилактика наркопотребления. Проводимые нами с 2003 г. исследования свидетельствуют, что наркопотребление, являясь преимущественно молодежной проблемой и ставшее элементом ее суррогатной субкультуры, имеет устойчивую тенденцию к нарастанию, прочно укоренилось среди рассматриваемой категории специалистов и безусловно характеризует их личностную надежность. В Стратегии государственной антинаркотической политики (2010) справедливо подчеркивается, что в этой сфере недостаточно эффективная профилактическая деятельность, а также отрицательно сказывается отсутствие мониторинга развития наркоситуации [14]. Это согласуется с положениями психологической науки, согласно которым подобные негативные феномены возникают и приобретают характер самовоспроизводящегося механизма потому, что из-за отсутствия постоянной реальной информации о вовлеченности в это явление специалистов, усилия по наркопрофилактике – неадресные, а значит неэффективные [10, 5].

Следуя духу междисциплинарного подхода, мы рассматриваем профилактику наркопотребления как специализированную

деятельность должностных лиц, направленную на его предупреждение и преодоление. Ее неотъемлемой частью является психологическая составляющая в единстве своевременного выявления и мониторинга опыта наркопотребления специалистов, а также адресной деятельности совместно с другими должностными лицами по его предотвращению.

В стране и в Вооруженных Силах реализуется административно-воспитательно-медицинский (далее – АВМ) подход, т. е. борьба с наркоманией, что воплощается в идеях противодействия ее распространению как болезни, в то время как один из источников ее появления коренится в первых и эпизодических пробах, часто остающихся неизвестными должностным лицам. У остающихся без своевременной социальной оценки и контроля наркопотребителей деформируется сфера супер-эго – внутренних запретов и принципов на подобные поступки. В провоцирующих обстоятельствах этот опыт может быть продолжен на фоне значительно менее выраженного сопротивления или инверсии самоконтроля. Поэтому мы полагаем, что необходимо усиление признаваемой и провозглашаемой психологической составляющей и более активное участие войсковых психологов в профилактике наркопотребления специалистов.

Для выяснения сущности и содержания профилактики наркопотребления в деятельности войскового психолога как фактора личностной надежности специалистов, проанализируем проблему в контексте четырех подходов.

А. Как она регулируется нормативными документами.

Б. Каково участие психологов американской армии в аналогичных проблемах.

В. Как представлена в ведомственной учебной литературе.

Г. Как понимается и реализуется на практике.

Рассмотрению первых двух подходов посвящена данная статья.

А.)

Проблема наркопотребления и его профилактики в современной России серьезно обозначилась в начале 90-х гг. XX века, что привело к принятию соответствующей концепции государственной политики (1993). В ней провозглашалось, что контроль за наркотиками должен быть нацелен на комплексную профилактику, проводиться в непрерывной связи с сохранением психического здоровья, с соблюдением принципов сбалансированного применения воспитательных и принудительных мер [2]. Спустя год, с образованием Правительственной комиссии по противодействию злоупотреблению наркотическими средствами и их незаконному обороту, профилактический акцент был существенно снижен.

В первом нормативном документе (1996), регламентирующем деятельность военных психологов, проблема наркопотребления не рассматривается [11]. Психологическая профилактика упоминается в нем трижды, в другом контексте, отражает педагогическую направленность и уровень эмпирических обобщений того времени.

Спустя два года, в формулировке «противодействие» проблема наркопотребления обозначена второй по счету после самоубийств [8]. Это соответствовало духу Федерального закона «О наркотических средствах и психотропных веществах» (1998), который закрепил государственную политику как противодействие незаконному обороту наркотических средств и психотропных веществ. Вместе с тем в нем подчеркнута приоритетность принципа профилактики наркомании [15]. Соответственно в Вооруженных Силах был введен АВМ-подход, с элементами психологического. Так, персональная ответственность возложена на командиров (начальников), органы воспитательной работы и врачей. Установлено обязательное участие медиков и военных психологов в обследовании военнослужащих, провозглашен приоритет профилактических мер. Ответственными за выявление предрасположенных к наркомании и лечебно-оздоровительные

мероприятия с ними определены врачи.

В прилагаемой системе работы командиров по сохранению психического здоровья военнослужащих установлено, что с расположенными к личностному расстройству психолог или психоневролог совместно с врачом проводит психологическую коррекцию.

В 1999 г. решением Совета Безопасности страны по вопросу «О наркоситуации в РФ и мерах по противодействию незаконному обороту наркотиков и злоупотреблению ими» Министерству обороны было поручено пресечь проникновение в него наркоманов. С целью поиска соответствующего инструментария был создан Центр медико-психологических исследований, в котором Центральная военно-врачебная комиссия под руководством Генштаба провела эксперимент на базе военного комиссариата г. Москвы. Для предварительной диагностики наркопотребителей были отобраны два метода: иммунохроматографический (тест-полоски на мочу) и вегетативный резонансный тест (ВРТ). С 1999 г. и с 2002 г. соответственно ими стали оснащаться военно-врачебные комиссии и медицинские учреждения. В развитие этих мероприятий в 2000 г. изданы два документа, закрепившие АВМ-подход [1, 13]. В них подчеркнута важность информированности о наркопотреблении склонных к этому лиц, обязательность участия в этом психолога, акцентировано внимание на наркопотребителях. О профилактике речь не идет. Одной из мер противодействия установлено увольнение наркопотребителей с военной службы.

С 2003 г., в связи с очевидной недостаточностью АВМ-подхода, отделом психологической работы Вооруженных Сил стал ставиться вопрос о более активном участии психологов в профилактике наркопотребления специалистов. Был проведен ряд войсковых психологических исследований, подтвердивших целесообразность и эффективность этой работы. В 2005 г. изданы методические указания для психологов по выявлению наркопотребителей методом ВРТ [5].

В 2006 г. Федеральный закон «О наркотических средствах и психотропных веществах» дополнен определением профилактики наркомании как совокупности мероприятий политического, экономического, правового, социального, медицинского, педагогического, культурного, физкультурно-спортивного и иного характера, направленных на предупреждение возникновения и распространения наркомании [16]. Это означало больший акцент в государственной политике на профилактику, что нашло отражение в утвержденном в этом же году новом руководстве по психологической работе. В нем закреплено, что специалисты психологической работы, во взаимодействии с другими должностными лицами, осуществляют профилактику наркомании, выявляют лиц, склонных к злоупотреблению психоактивными веществами, в том числе методом ВРТ, контролируют недопущение к несению дежурства (службы) лиц, склонных к наркопотреблению [12].

Последующие обращения к руководству Вооруженных Сил по поводу целесообразности реализации психологической модели профилактики наркопотребления остались без внимания.

В 2009 г. утверждена с целью апробации в Вооруженных Силах в 2010 г. и последующего принятия на долгосрочную перспективу Программа, одной из задач которой определялась профилактика наркопотребления [9]. Ее реализация предполагала изменение системы и содержания профессиональной переподготовки войсковых психологов, оснащение их современными средствами решения профессиональных задач. Не было реализовано ничего.

В 2006 г. в ГУВР ВС РФ создан отдел координации взаимодействия органов военного управления по вопросам противодействия наркомании в Вооруженных Силах, своеобразно понимавший профилактику, роль психолога в ней и препятствовавший психологическому подходу.

Противодействие им определялось как широкий спектр профилактики. Система профилактики провозглашалась главной за-

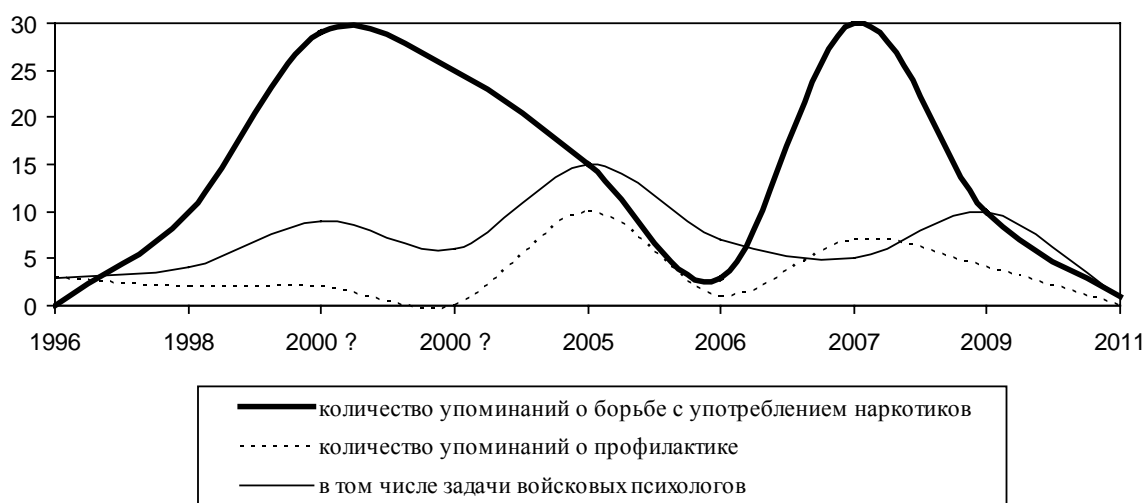


Рис. 1. Динамика постановки проблемы наркопотребления, его профилактики, участия в ней войсковых психологов в регламентирующих их деятельность нормативных документах, где: по вертикали – количество смысловых единиц контролируемых показателей в документе, по горизонтали – год издания документа.

дачей и включала сбор информации, планирование, контроль, координацию, обучение, воспитательную работу, раннее выявление, перекрытие каналов, сложившийся алгоритм действий в случае выявления наркопотребителя, индивидуальную работу, заботу обо всем, организацию отдыха и досуга. Одновременно профилактика называлась методом противодействия наркомании наряду с убеждением, поощрением и т. д. Ведущей ролью и формой противодействия объявлялась информационно-воспитательная работа и т. д.

В такой же коктейль был помещен и психолог. Одним из основных аспектов его деятельности провозглашалось выявление наркопотребителей и участие в профилактике наркомании. Он стал членом создаваемой в воинской части рабочей группы по противодействию злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту. Его задачами по профилактике наркомании были определены: психопрофилактическая работа по созданию здорового морально-психологического климата, нетерпимости к наркотикам, их потребителям и распространителям; психокоррекция по выработке стрессоустойчивых качеств и недопущению наркопотреб-

ления; участие в инструктажах офицеров, отбирающих кандидатов на военную службу; изучение прибывших для прохождения военной службы, особенно с низкой нервно-психической устойчивостью и слабыми адаптивными способностями как наиболее склонных к наркопотреблению; выявление и постановка в группу динамического наблюдения склонных к наркопотреблению, психокоррекционная работа с ними; выявление и направление на дополнительное обследование имеющих признаки наркопотребления; обследование и недопущение в караул и на боевое дежурство лиц, замеченных в наркопотреблении или имеющих его признаки; контакт с семьями наркопотребителей для психического воздействия на больных.

При всей экзотичности формулировок анализируемого источника, психолог заявлен активным участником профилактики наркопотребления [6].

Изданный в 2011 г. документ изменил ситуацию [7]. К известным принципам противодействия наркомании (консолидированности, профилактической направленности, комплексности, раннего выявления, персональной ответственности, непрерывности,

дифференцированности), добавлены новые: нулевой терпимости (наркопотребление несовместимо с ценностями военной службы), образовательного приоритета (антинаркотических программ, по которым все военнослужащие в рамках боевой подготовки должны ежегодно проходить специальный курс занятий), неотвратимости наказания (ужесточения дисциплинарной ответственности за наркопотребление вплоть до уголовной). Это означает усиление административно-образовательной составляющей АВМ-модели. Подтверждена приверженность медицинской модели. Сведена на нет роль войскового психолога, он упомянут только однажды как обязательный член рабочей группы.

Таким образом, психопрофилактика наркопотребления как психологическая составляющая в АВМ-модели, ее реализации в Вооруженных Силах достаточно четко определена как направление деятельности и обязанность войсковых психологов с конца 90-х гг. Однако в документах разных лет она отражена непоследовательно и имеет тенденцию к умалению (рис. 1).

В представленных на рис. 1 графиках видны два всплеска повышенного внимания в нормативных документах к проблеме наркомании и наркопотребления. С ними явно не совпадает по хронологии и интенсивности ни профилактическая составляющая проблемы, ни роль психолога как в проблеме в целом, так и в ее профилактике. Из этого следует вывод, что проблема наркопотребления и его профилактики в целом, а также применительно к психологической составляющей в частности в нормативных документах рассматривается несистемно, без учета положений предшествующих нормативных документов.

Б.)

В связи с тем, что в ходе реформирования российской армии стремятся привести в соответствие с лучшими иностранными, нелишне рассмотреть, как регулируется в нормативных документах профилактика наркопотребления и роль психологов в ней в современной американской армии. Важно

иметь в виду, что психологи нанимаются по контракту в Министерство обороны США для оказания психологических и/или административных услуг в реализации конкретных программ, т. е. в этом смысле сходства с российской практикой нет [18]. В соответствии с правительственным распоряжением 1971 г. одной из них стала Программа предотвращения и контроля злоупотребления алкоголем и наркотиками (Alcohol and Drug Abuse Prevention and Control Program, ADAPCP). Она состояла из двух компонентов – медико-психологической помощи и алко- наркоконтроля. Психологи как специалисты обычно задействовались в первой, профессиональной части программы в качестве клинического директора или специалиста Объединенного консультационного центра (Community Counseling Center, CCC), в котором осуществлялась адресная помощь различными методами психотерапии тем, кто имел соответствующие проблемы. Клинический директор руководил специалистами CCC-центра и тесно взаимодействовал с профильным врачом.

Вторая часть программы обслуживалась вспомогательным персоналом и заключалась в системе тест-контроля военных и гражданских лиц под руководством так называемого Координатора биохимического тестирования (Biochemical Testing Coordinator, BTC).

Программа в целом контролировалась объединенным военным алко- и наркокоординатором (Unit Alcohol and Drug Coordinator, UADC). В CCC-центр можно было попасть различными путями. Наиболее подходящий – добровольное обращение, это поощрялось и, если не было связано с нарушениями и проступками, не влекло неблагоприятных последствий. Другой путь – направление полномочным руководителем по результатам контроля. Для гражданского лица требовалось добровольное согласие. Для военнослужащего это была принудительная процедура после соответствующего заключения или экспертизы, при несогласии или уклонении применялись жесткие санкции вплоть до увольнения из Вооруженных сил. Направ-

ленный в ССС-центр кандидат подвергался тщательному психологическому изучению на предмет целесообразности прохождения психологического тренинга предотвращения алко- и наркозлоупотребления (Alcohol and Drug Abuse Prevention Training (ADAPT) course). После его прохождения каждый участник включался в группу наблюдения психологом или социальным работником в течение 6-ти месяцев на предмет соответствия приобретенным навыкам.

Если показываемые результаты не соответствовали требованиям, то нуждающийся направлялся в проводимую психологом программу амбулаторной индивидуальной или групповой работы с проблемой, продолжающейся от месяца до года. Военнослужащие, включенные в такую программу, обязаны были участвовать в ней три раза в неделю по три часа. Для групповой работы создавались закрытые группы, членами которых могли быть военнослужащие любой категории – от рядового до генерала. В случае пропуска занятий следовали дисциплинарные меры вплоть до увольнения из Вооруженных сил. При выявлении зависимости мог быть применен интенсивный курс стационарной терапии в течение шести недель с последующим прохождением программы так называемой полной обработки под руководством психолога или социального работника, продолжающейся до одного года. Для прошедших такие программы помощи поощрялось добровольное участие в семейных сообществах типа анонимных алкоголиков.

Вся информация о результатах алкотестирования и помощи была строго конфиденциальной и доступной ограниченному кругу лиц.

Армейским руководством AR 600-85 2001 г. «Программа Армии злоупотребления химическим веществом» (The Army Substance Abuse Program, ASAP), программа ADAPCP была заменена на вводимую этим руководством ASAP. Ее смысл, дух и задействованные в ней специалисты остались теми же. Вместе с тем она была значительно усовершенствована и специализирована с учетом накопленного

опыта. Ее новшествами стали: подчинение работы принципам профилактики и обработки, уточнение обязанностей задействованных в ней лиц, обновление политики тестирования на наркотики методом случайной выборки, некоторые административно-юридические изменения, включение положений о поддержке усилий по предотвращению самоубийств. В его нынешней редакции 2009 г. содержатся главы, посвященные обязанностям должностных лиц; проверке военнослужащих на алкоголь; проверке военного и гражданского персонала на наркотики; помощи членам семей и отставным военным; методам идентификации и оценки; реабилитации; предотвращения, образования и обучения; юридическим и административным процедурам; лабораторному анализу проб; программе сокращения риска; программе оценки; вознаграждению задействованных в ней лиц; управлению ресурсами и т. д. [20] Уже только это перечисление свидетельствует о масштабности и координированности программы.

Провозглашается, что миссия Армейского Центра программы злоупотребления химическим веществом (Army Center for Substance Abuse Programs, ACSAP) – увеличение пригодности и эффективности армейской рабочей силы для сохранения трудовых ресурсов и укрепления боевой готовности личного состава. Цели ACSAP – увеличение индивидуальной пригодности и готовности персонала; предоставление превентивных услуг для сдерживания алкопотребления и предотвращения наркопотребления, просвещения и восстановления вовлеченных в это лиц; восстановление тех злоупотребляющих, которые имеют потенциал для продолжительной военной службы; обеспечение эффективного контроля алко- и наркопотребления на всех уровнях и т. д. Подчеркивается, что это командная программа, устанавливающая личную ответственность каждого.

В отличие от российских подходов, в ACSAP провозглашено всего два принципа

– профилактики и обработки. Профилактика реализуется через подпрограммы просвещения, сдерживания, идентификации/обнаружения, направления и сокращения риска. Обработка подразумевает проведение двух подпрограмм – скрининга (массовых обследований) и восстановления (реабилитации). Они тщательнейшим образом прописаны для всех задействованных в программе лиц. Например, для проверки на наркотики в каждом батальоне и ему равных подразделениях назначается координатор проверки и специально обученный наблюдатель. Он должен быть готов свидетельствовать в суде, соответствовать четко прописанным стандартам соответствия от сержанта первого класса или гражданского персонала определенной должности и выше, обладать безупречными моральными качествами и достаточной зрелостью, лично присутствовать при заборе биологической жидкости, опечатывать и передавать по инстанции емкость с пробой.

Что касается деятельности психолога, то круг его обязанностей и полномочий остался практически тем же. В рамках подпрограммы восстановления (реабилитации), это главным образом углубленное психологическое изучение, психологическая экспертиза, контроль и проведение реабилитационных тренинговых программ, психологическое сопровождение реабилитантов с ежемесячным (при необходимости чаще) принудительным алко- и наркоконтролем, консультирование должностных лиц, военнослужащих и гражданского персонала, членов их семей. Требование к уровню квалификации психолога или социального работника – не ниже степени магистра аккредитованного университета и государственная лицензия на конкретный вид деятельности.

Таким образом, участвующие в ACSAP психологи Вооруженных сил США выполняют в ней основную работу по психологическому изучению, профессиональной помощи и последующему сопровождению обратившихся или направленных в эту программу лиц. Это свидетельствует о том, что профилактика наркопотребления рассматривается

как важный фактор личностной надежности специалистов и психологическая составляющая в ней является одной из основных.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Директива министра обороны 2000 г. Д-32 «О неотложных мерах по противодействию злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту в Вооруженных Силах Российской Федерации».
2. Концепция государственной политики по контролю за наркотиками в Российской Федерации. Принята постановлением Верховного Совета РФ 22 июля 1993 г. № 5494-1.
3. Крук В.М. Психология надежности специалиста: история и современность // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М., 2010. № 3.
4. Маслин Е. Безопасность ядерных арсеналов Российской Федерации // Ядерный контроль. № 4 (74). Том 10. 2004.
5. Метод выявления на биорезонансной аппаратуре типа «ИМЕДИС-БРТ-ПК», «Мини-Эксперт ДТ-ПК» лиц, употребляющих наркотические вещества. Методические указания. М., 2005.
6. Методическое пособие по противодействию наркомании и наркопреступности среди военнослужащих, проходящих военную службу по контракту. М., 2007.
7. Методические рекомендации «Организация деятельности рабочих групп по противодействию злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту в воинской части (организации). М., 2011.
8. Приказ МО РФ 1998 г. № 440 «О системе работы должностных лиц и органов управления по сохранению и укреплению психического здоровья военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации».
9. Программа надежности личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации по показателям психофизического здоровья, утверждена Статс-секретарем – заместителем Министра обороны Российской Федерации 14.12.2009 г. № 205/2/853.
10. Психологический мониторинг здоровьесберегающими аппаратными средствами наркопотребления молодежи. Коллективная монография. Под ред. А.В. Булгакова. М., 2010.
11. Руководство по психологической работе в Вооруженных Силах Российской Федерации (проект). Введен в действие НГШ ВС РФ 26.7.1996 г. № 172/1637.
12. Руководство по психологической работе в Вооруженных Силах Российской Федерации. Ут-

- верждено статс-секретарем – заместителем Министра обороны Российской Федерации 30 марта 2006. М., 2007.
13. Система неотложных мер по противодействию злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту в Вооруженных Силах Российской Федерации, утверждена НГШ ВС РФ в сентябре 2000 г.
 14. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 9 июня 2010 г. № 690.
 15. Федеральный закон 1998 г., № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах».
 16. Федеральный закон № 58-ФЗ от 27.05.2003 г. «О системе государственной службы Российской Федерации».
 17. DODD 5210.42 Nuclear Weapon Personnel Reliability Program (PRP), 1995.
 18. Ronald Ballenger Counseling/Clinical Psychologists' Role in the Military// Military psychology: An Introduction/ Edited by Christopher Cronin, Ph.D. Saint Leo University/ Second edition, 2003. P. 220–239.
 19. Ryan Crow Personnel Reliability Programs//Project Performance Corporation. Virginia, 2004.
 20. The Army Substance Abuse Program. Army Regulation 600–85. Headquarters Department of the Army Washington, DC 2 February 2009.

УДК 159.9.316. 6

Лопатченко А.А.

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

A. Lopatchenko

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FIRE SERVICE EXPERTS

Аннотация. В статье содержится анализ теоретических исследований понятий «компетенция»/«компетентность» и предлагается их разграничение. В качестве структурных компонентов коммуникативной компетенции специалиста противопожарной службы выделены когнитивные, речевые, интерактивные стратегии. Рассматривая коммуникативные затруднения относительно содержания деятельности специалиста противопожарной службы, мы определили типы коммуникативных затруднений. На основе выделенной структуры коммуникативной компетенции и выявленных особенностей коммуникативного взаимодействия в экстремальных условиях дано содержательное определение понятию «коммуникативная компетенция специалиста противопожарной службы».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, экстремальные условия, межличностное взаимодействие, коммуникативные затруднения, эффективная деятельность.

Abstract. The article researches the concepts "competency" and "competence" and suggests their differentiation. The structure of communicative competency of a fire service expert includes cognitive, speech and interactive strategies. The author reveals and defines the types of communicative challenges of fire service experts. On the basis of the mentioned structure and the revealed features of communicative interaction in extreme circumstances the definition of the concept «communicative competency of a fire service expert» has been made.

Key words: communicative competency, extreme circumstances, interpersonal interaction, communicative difficulties, effective activity.

Усложнение современного производства, постоянно увеличивающийся темп и ритм нашей жизни, высокая насыщенность ее разнообразной информацией, увеличение различного рода контактов между людьми, стихийные техногенные аварии и катастрофы, военные конфликты и террористические акты – это лишь часть экстремальных ситуаций и факторов, в которых осуществляется профессиональная деятельность широкого диапазона специалистов. Ежедневно из средств массовой информации мы узнаем о произошедших взрывах, пожарах, крушениях и иных чрезвычайных ситуациях, в ликвидации которых непосредственное участие принимают пожарные. Эта профессия стала все более востребована, и к компетенциям современного пожарного предъявляются повышенные требования.

В последнее время понятие «компетенция» и его производные получили широкое распространение как в научной литературе, так и в публицистике. Являясь междисциплинарными, понятия «компетенция» и «компетентность» имеют как общие категориальные признаки, так и специфические черты, а их содержание является объектом бурных дискуссий в научных кругах. Проанализировав подходы различных авторов к определению рассматриваемых нами понятий, в самом обобщенном виде мы определим компетенцию как свойство

или качество, а компетентность может рассматриваться как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности.

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции [1; 7; 9; 8] наиболее общими компонентами являются:

- языковой (знание лексики, грамматики и фонетики языка и умение использовать их в языковом контексте устно и письменно);
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели); – стратегический (способность отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения разных коммуникативных задач, преодоление трудностей коммуникации);
- социокультурный (соответствие социо/субкультурным нормам).

На основании вышеизложенной структуры нами были выделены общие составляющие коммуникативной компетенции специалиста противопожарной службы:

- способность пользоваться нормами речи, грамотно, логически выверенно излагать свои мысли;
- донесение информации с минимальными потерями во времени и в полном объеме до коллег в процессе выполнения профессиональных задач;
- умение при дефиците языковых средств выходить из ситуации коммуникативного затруднения в экстремальной ситуации;
- владение профессиональным лексиконном, способами обращения и передачи информации по закреплённой форме (специальных команд и форм доклада).

Но данный подход, на наш взгляд, не позволяет в полной мере отразить специфику рассматриваемого понятия. В связи с этим положением нами предлагается рассматривать в качестве структурных компонентов коммуникативной компетенции специалиста противопожарной службы следующие стратегии.

1. Когнитивные стратегии – идентификация обстоятельств, сортировка признаков, диагностика угрозы, выявление причин, оп-

ределение масштаба, прогнозирование последствий.

2. Речевые стратегии – лексико-семантическая номинация, структурно-грамматическое оформление, акцентуация существенных признаков, выбор адекватного регистра речи, мера избыточности сообщения, проверка понимания, стимулирование обратной связи.

3. Интерактивные стратегии – моделирование адресной аудитории, использование языка психоэмоциональной регуляции, баланс продуктивной перцептивной речевой деятельности, эмоциональная синтонность и эмпатия, координация действий речевыми средствами, разработка и реализация плана деятельности.

Формирование комплекса знаний об особенностях межличностного взаимодействия и об эффективных способах осуществления коммуникации является необходимым условием эффективного развития коммуникативной компетенции. Осознание себя как полноценного субъекта общения и представление о том, как его поведение влияет на взаимодействие с окружающими, также являются важной составляющей коммуникативной компетенции.

В качестве субъекта общения с другими людьми личность выступает во множестве различных ролей: как субъект профессиональной, деловой, функционально-ролевой, личностной и других форм межличностного взаимодействия. Каждая из ипостасей задает спектр решаемых коммуникативных задач. Поэтому ролевая гибкость является одной из важных характеристик субъекта общения, способной нивелировать некоторые аспекты взаимодействия в условиях жестко регламентированных форм общения.

Жесткая регламентация – одна из особенностей коммуникации специалистов, осуществляющих свою деятельность в экстремальных условиях. Это подтверждается в исследованиях особенностей взаимодействия офицеров налоговой полиции [2], психологических аспектов коммуникации со-

трудников спецподразделений внутренних дел [5], профессионального взаимодействия сотрудников гражданской противопожарной службы [4], психологических особенностей деятельности в системе органов внутренних дел [3]. Для передачи информации в экстремальных условиях закреплены специальные команды и формы доклада. Зачастую общение пожарных осуществляется с использованием различных технических средств (громкоговоритель, рация), что накладывает на речь определенные ограничения. Она должна содержать в себе короткие, четкие, лаконичные, ясные указания, исключаящие многозначность понимания. Отсутствие эмоциональной окраски, разъяснений в сообщениях в ситуациях временного дефицита и крайнего психоэмоционального напряжения отличает коммуникацию в экстремальных условиях. Особую значимость для профессионалов, осуществляющих свою деятельность в подобных ситуациях, приобретает использование невербальных средств передачи информации. Особый язык жестов пожарных закреплён нормативными документами, знание которого является необходимым требованием. Использование всего спектра средств коммуникации способствует оперативной и точной передаче информации, необходимость которой также характеризует коммуникацию специалистов в экстремальных условиях.

Специфика деятельности пожарного приводит к возникновению затруднений в профессиональной коммуникации в экстремальных условиях, степень их интенсивности может достигать уровня коммуникативных барьеров. Самый главный, практически непреодолимый барьер – это физические условия экстремальности, в которых протекает коммуникативный процесс: жара, задымленность, взрывы, кислородная недостаточность, а также ограничения, связанные с необходимостью ношения спецодежды и спецсредств. Коммуникация в данных условиях существенно затруднена. В условиях психоэмоционального напряжения возникают затруднения лексико-грамматического

характера: обнаруживается нехватка словарного запаса для точной передачи информации, наступает ситуация языкового ступора, характерна сбивчивость и обрывочность фраз, неадекватность слов и неадекватность понимания информации, речевое намерение зачастую не достигает своей цели. В качестве барьеров также выступают информационные перегрузки, которые в сочетании с общей психофизической утомленностью приводят к уменьшению концентрации внимания, потере части информации и снижению быстрых действий.

Рассматривая коммуникативные затруднения относительно содержания деятельности пожарного, мы выделяем:

1. На этапе обработки вызова – затруднения, связанные с ошибками в передаче и приеме информации о горящем объекте между диспетчером и начальником пожарного расчета.
2. На этапе выезда и следования к месту вызова – затруднения при постановке боевых задач начальником пожарного расчета личному составу.
3. На этапе разведки, боевого развертывания, ликвидации горения – затруднения при доведении до личного состава команд и распоряжений.
4. На этапе спасения пострадавших – затруднения в общении с людьми, находящимися в состоянии шока.
5. На этапе возвращения в подразделение – затруднения при разборе пожара с личным составом караула.

Межличностное взаимодействие специалистов в экстремальных условиях, как правило, является регламентированным, что придает ему большую ответственность, лаконичность, целостность, важность. В исследованиях особенностей профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля отмечается необходимость повышения их уровня коммуникативной компетенции. Низкий уровень которой в экстремальных условиях влияет на понижение управляемости пожарного расчета, что приводит к повышению уровня опасности

профессиональной деятельности для всего подразделения и каждого специалиста в отдельности. Искаженная и не полученная вовремя оперативная информация несет за собой недопонимание, повышение нервозности в коллективе, ошибочные действия и, как следствие, неоправданные физические, психические потери, травмы, ранения личного состава [6].

Для эффективной и надежной деятельности в экстремальных ситуациях специалисты противопожарной службы должны обладать резервом функциональных (профессиональных, интеллектуальных) возможностей, которые не сводятся только к резервам организма, мобилизуемым волевыми усилиями, а представляют собой дополнительные знания, умения и навыки, которые включаются в деятельность для компенсации экстремальных факторов. В этой связи необходимость развития коммуникативной компетенции с целью оптимизации межличностного взаимодействия специалистов, осуществляющих свою деятельность в экстремальных условиях, становится очевидной.

Таким образом, коммуникативная компетенция специалистов противопожарной службы в экстремальных ситуациях представляет собой экстренные стратегии принятия коммуникативного решения в условиях дефицита времени, угрожающих обстоятельств и препятствующих помех, которые обеспечивают лаконичность, точность, полноту, аргументированность, релевантность, адекватность, реализуемость сообщаемой информации, способствуя эффективным действиям адресата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Теоретические проблемы психологии / Под ред. А.А. Крылова. СПб., 1995.
2. Левашов А.М. **Оптимизация общения офицеров налоговой полиции** в процессе профессиональной подготовки: Дис. ...канд. психол. наук / А.М. Левашов. М., 1999.
3. Методические рекомендации по психологическому изучению кандидатов в муниципальную милицию ГУВД г. Москвы / Бовин Б.Г. и др. М., 1994.
4. Оценка и оптимизация психологического климата, стиля руководства в органах управления и подразделениях государственной противопожарной службы: Методическое пособие / Марьин М.И., Ловчан С.И., Иваныхина И.В. и др.; под ред. Мешалкина Е.А. 2 изд. М., 1998.
5. Смирнов В.Н. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников специальных подразделений ОВД к действиям в экстремальных условиях: Дис. ...докт. психол. наук. М., 2004.
6. Смирнов В.Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях. М., 2007.
7. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук. Киев, 1998.
8. Храмцова А.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: Дис. ...канд. пед. наук. Самара, 2009.
9. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

УДК 65.013

Мякинин Д. А.

Всероссийский Центр уровня жизни (г. Москва)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫХОДА ИЗ МИРОВОГО ФИНАНСОВОГО КРИЗИСА

D. Mjakinin

The All-Russian Center of Living Standard (Moscow)

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMING YOUTH LABOR MARKET IN POST-CRISIS CONDITIONS

Аннотация. В статье исследованы социально-психологические факторы формирования рынка труда молодежи в условиях выхода из мирового финансового кризиса. Представляет интерес сопоставление мнений молодых работников и работодателей о важнейших качествах, которые необходимы в трудовой деятельности: качественное образование, высокий профессионализм, способность к самостоятельным действиям, ответственность, надежность, коммуникабельность, высокая работоспособность, здоровье. Отмечается различное отношение к молодой рабочей силе руководителей государственных и частных предприятий.

Ключевые слова: психологические факторы, трудоустройство молодежи, группа социального риска.

Abstract. The article is concerned with social and psychological factors of forming youth labor market in post-crisis conditions. A comparison has been made between young workers' opinions and employers' ideas of the most important qualities required on a labor market, namely quality education, professionalism, ability to operate independently, responsibility, reliability, communicative skills, high efficiency and good health. It has been noticed that there is a difference in attitudes towards young labor force among the heads of state and private enterprises.

Key words: psychological factors, youth employment, social risk group.

В условиях выхода нашей страны из всемирного финансового кризиса факторы социальной стабильности, социально-психологического самочувствия молодежи как самой потенциально активной категории населения играют важнейшую роль. Ощущения невосребованности своего трудового потенциала, повышенный уровень тревожности и высокая рискогенность характеризуют незанятую молодежь. Занятость представляет собой не только важную экономическую и социальную, но и важнейшую социально-психологическую проблему, играющую значимую роль в обеспечении высокого уровня жизни населения страны, в развитии профессиональных возможностей человека, в становлении и раскрытии личности. Незанятая молодежь – как показали события в декабре 2010 г. в Москве – источник повышенной конфликтности. Массовая безработица может стать сильнее-шим дестабилизирующим фактором, привести к застою, деградации отдельных регионов и даже к социальным потрясениям всего общества. И в этом плане она представляет собой социально-политическую проблему. Поэтому занятость должна находиться в центре внимания общества, государства, проводимой им социально-экономической политики [1].

В условиях мирового финансового кризиса в России обострились серьезные диспропорции в сфере занятости, которые наибольшим образом затронули интересы молодежи. В этой связи требуется изучение экономических, социально-психологических факторов

формирования рынка труда молодежи в условиях мирового финансового кризиса.

Безработица в России стала заметно расти с июля 2008 г. Если в середине лета безработными, согласно расчетам Росстата, были 4,4 млн. человек, то в конце октября – уже 4,6 млн. человек. В ноябре этого же года по сравнению с ноябрем 2007 г. уровень безработицы вырос на 17,8% и достиг отметки 5 млн. человек. По прогнозу Министерства экономического развития, количество безработных в 2009 г. увеличится до 5,5 млн. человек [2]. В середине 2009 г. в России отмечены признаки стабилизации экономики, что привело к некоторому снижению уровня безработицы. На начало августа 2009 г. в Службах занятости страны зарегистрировано 2 миллиона 146 тыс безработных, что на 5,6 тыс человек меньше, чем в середине июля.

Между тем специалисты фонда «Общественное мнение», исследовавшие в том числе зоны риска, полагают, что число россиян, оставшихся без работы в последнее время, может превышать официальные показатели в пять, а то и в шесть раз. Реальная безработица в стране составляет 7,5% работоспособного населения – в пять с лишним раз выше официальной. В абсолютных цифрах этот процент соответствует примерно шести миллионам человек [3]. Почти треть безработных в России – это молодые люди в возрасте от 19 до 29 лет. После очередного выпуска школьников летом 2009 г. ожидался очередной прирост безработицы. Это не может не настораживать в плане повышения роста дестабилизации, тем более, что число безработных быстрее увеличивается среди мужчин, а по темпам роста в лидерах оказались Центральный, Уральский и Приволжский федеральные округа. Это округа, где сосредоточено промышленное производство [4]. Недавние горячие точки на юге России показали, что безработица среди молодых мужчин является фактором повышенной опасности конфликтов.

В течение 2008–2009 гг. безработица приобрела циклический характер, то возрастая,

то снижаясь, и о явно выраженном тренде ее снижения пока сложно судить. Отсюда складывается и неопределенная ситуация на рынке труда молодежи, которая имеет свои особенности.

За последние годы в стране темпы прироста работоспособного населения отставали от темпов подъема экономики, что приводило к росту занятого населения. В 2009 г. роста экономики, скорее всего, не ожидается, поэтому можно предположить, что масштабы безработицы будут возрастать. Однако следует также отметить, что этот процесс каким-то образом одновременно сочетается с большим количеством вакансий практически во всех регионах (судя по объявлениям). Кроме того, несмотря на оптимистические заявления по снижению безработицы к началу следующего года, большинство работодателей ожидают стагнации или дальнейшего спада своей деятельности. Предпосылки такого ожидания находятся в незавершенной структурной перестройке экономики и значительной социальной апатии. Следует учитывать, что ядром занятости являются качество рабочей силы, отношения по поводу распределения работников между рабочими местами, технологические особенности производственного процесса, характер разделения труда и т.д. Подобные противоречия свидетельствуют о том, что на рынок труда влияют разнонаправленные факторы экономики.

Еще одна особенность рынка труда молодежи связана с позицией работодателей и их взаимодействием со службами занятости. Несомненно, ситуация на молодежном рынке труда во многом зависит от деятельности служб занятости в области трудоустройства. Решение проблемы безработицы во многом возложено на местные органы власти и службы занятости, которые разрабатывают и реализуют региональную политику в области занятости.

Нередко во взаимодействии с местными органами власти и крупными предприятиями достигаются договоренности о квотировании рабочих мест для молодежи и выпускников учебных заведений разных уровней.

Вместе с тем возможности служб занятости весьма ограничены, и они реально способны трудоустроить лишь небольшую долю обращающейся к ним молодежи.

Такое положение объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, на рынке труда наблюдается высокая психологическая напряженность, когда на одно рабочее место претендует несколько человек.

Во-вторых, требования, предъявляемые работодателями к молодым кадрам, довольно высоки и часто необъективны. Например, требовать от молодого человека наличия двух высших образований, значительного опыта работы по специальности, знания иностранного языка и предлагать ему месячную оплату в размере 5–8 тысяч рублей – это сложно понять. Низкая стартовая зарплата и отсутствие перспектив карьеры часто является основным препятствием при трудоустройстве молодых людей. В ходе социологического обследования было выявлено, что 58 % фактически безработных молодых людей получали предложения о трудоустройстве. Однако более 36 % из них отказались от предложенной работы. Доминирующей причиной отказов (54 %) была низкая стартовая заработная плата. Можно говорить о том, что в условиях снижения спроса на труд возрождается ранее применявшийся в нашей стране «социальный договор», а фактически – сговор, по которому поддерживался относительно высокий уровень занятости в обмен на низкую зарплату.

В-третьих, существует завышенная самооценка молодежи: требования, предъявляемые молодыми безработными к предпринимателям в процессе собеседования, в свою очередь, также неоправданно высоки. Например, требовать оплату в размере 30 тыс. руб в месяц при средней заработной плате в регионе 9800 руб – означает сразу получить отказ в приеме на работу. Ведь 82 % безработных в возрасте до 18 лет отметили, что не имеют ни профессии, ни опыта работы, так как только недавно окончили школу и еще не успели получить необходимого профессионального образования. Можно признать,

что претензии на зарплату у молодых людей связаны с потребностью нормально жить в условиях непрерывного роста цен, что вполне естественно, но пока нереально в российских условиях. Исследование показывает преимущественную ориентацию молодежи на получение в процессе труда максимального дохода при минимальных усилиях. Отмечено безразличное отношение к путям достижения этой цели, допустимость обогащения любым образом.

В-четвертых, молодые люди весьма щепетильны к социально-психологическим аспектам своей занятости, поэтому они высоко требовательны к месту работы, имиджу организации и исполняемым функциям. Выполнять любую работу согласны всего 9 % молодых людей в возрасте до 18 лет и 16 % – в возрасте от 18 до 29 лет. Одновременно отмечается низкий ценностный статус целей, связанных с получением духовного удовлетворения в процессе труда, самореализации, творчества и т. п.

Данную группу факторов, определяющих рынок труда молодежи можно обозначить как социально-психологический кризис трудового мировоззрения населения.

Еще одной особенностью рынка труда молодежи, можно считать разрыв между качеством образования молодежи и требованиями предпринимателей к их подготовке. Уверенность в трудоустройстве по полученной профессии у выпускников вуза очень низка и в зависимости от профиля вуза колеблется от 11 % до 21 % выпускников. Основной причиной такого положения молодые работники считают ограниченность рабочих мест в экономике региона по необходимой им специальности (54 %).

Работодатели в своем большинстве (98 %) считают, что в настоящее время деловой успех связывается с новыми видами экономической деятельности и новыми профессиями, прежде всего, в частном секторе экономики, поэтому качество вузовской подготовки, до сих пор носившей широкую ориентацию, нужно менять на целевое обучение, предполагающее подготовку молодых людей к кон-

Таблица 1

Характеристики	Доля ответов, %	
	Работодатели	Молодежь
Качественное образование	98	91
Высокий профессионализм	93	87
Способность к самостоятельным действиям	56	77
Ответственность, надежность	68	79
Коммуникабельность	64	78
Высокая работоспособность	100	89
Здоровье	68	73

кретным видам деятельности. Однако при этом работодатели считают, что переориентация образования должна осуществляться за счет государства и вузов. Сами предприниматели не готовы вкладывать средства в образование своих работников.

Работодатели также считают, что потенциальные работники наряду с профильными знаниями и высоким профессионализмом должны иметь множество дополнительных навыков, к которым они, как правило, относят: компьютерную грамотность, наличие водительских прав, знание иностранного языка, знание бухгалтерского учета, наличие зарубежного опыта работы и т. д. При этом подобными навыками наемные работники должны обладать уже на этапе поступления на работу в данную фирму.

Представляет интерес сопоставление мнений молодых работников и работодателей о важнейших качествах, которые необходимы в трудовой деятельности:

Из сопоставимых данных видно, что предприниматели и молодые люди в целом адекватно воспринимают требования к работнику. Необходимо отметить и различное отношение к молодой рабочей силе руководителей государственных и частных предприятий.

Данную группу факторов, влияющих на рынок труда молодежи можно обозначить

как проблему нарушения взаимосвязи между современной системой образования и потребностями экономики.

Рост безработицы нанес сильный психологический удар по поколению, вышедшему на рынок труда за последние несколько лет и искренне уверовавшему в постоянство экономического роста и неуклонность повышения оплаты своего труда. Неготовность к снижению своего социального статуса в сочетании с низкой квалификацией и трудовой мотивацией делает социальный слой молодых офисных специалистов крайне уязвимым перед угрозой безработицы. Он может породить новое «потерянное поколение» [5].

Особенность положения молодежи на рынке труда определяется тем, что именно молодая часть населения своими характеристиками способствует росту напряженности на рынке труда. Молодое поколение в ситуации ограниченного спроса на труд является группой социального риска, который непременно должен быть снижен.

ЛИТЕРАТУРА:

1. http://rinoktruda.org/?Rynok_truda
2. http://vmeste.er.ru/press/press_170.html
3. <http://nogas.ru/post/1130/8935>
4. <http://actualcomment.ru/daytopic/455.html>
5. <http://svpressa.ru/issue/news.php?id=6957>

УДК 159.95

Улановская Л.С., Носс И.Н.

Московский государственный областной университет

СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ИНДИВИДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

L. Ulanovskaya, I. Noss

Moscow State Regional University

THE STRUCTURE OF INDIVIDUAL SELF-CONTROL OF MENTAL CONDITIONS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Аннотация. В статье исследуется связь профессионально ориентированной деятельности индивида со структурами индивидуального стиля саморегуляции психических состояний, приводится описание структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов, военнослужащих и учителей-предметников. Эмпирически сопоставляя группы испытуемых, авторы пытаются ответить на вопрос, каким образом влияет профессионально ориентированная деятельность на структуру индивидуального стиля саморегуляции и какие психические состояния являются ведущими в различных видах профессионализации.

В ходе экспериментального исследования были использованы 25 показателей психологических методик М. Люшера, Г. Айзенка, А. Прохорова, Л. Куликова, О. Микшика. При помощи этих показателей в каждой выборке выявлены и охарактеризованы четыре типа структур индивидуального стиля саморегуляции психических состояний (гармоничный, затратный, накопительный и экономный). Основываясь на результатах дисперсионного и кластерного анализа, также выявлены переменные, характеризующие влияние условий профессионально ориентированной деятельности на структуру индивидуального стиля саморегуляции психических состояний.

Ключевые слова: индивидуальный стиль саморегуляции; структура индивидуального стиля саморегуляции; психические состояния; профессионально ориентированная деятельность индивида.

Abstract. The article studies the connection between the person's professional activity and the structures of individual style of self-control of mental conditions. The description of the structure of individual style of self-control of mental conditions of students, military men and teachers is presented. By comparing the groups of examinees the authors seek to answer the questions how professional activity influences the structure of individual style of self-control and what mental conditions are the leading ones in various trades.

The conducted experiment employed 25 parameters of psychological techniques by M.Luscher, H.Eysenck, A.Prokhorov, L.Kulikov and O.Mikshik. By means of these parameters four types of structures of individual self-control of mental conditions (harmonious, hang-the-expense, saving and economical) have been revealed and characterized in each sample, as well as the variables describing the influence of conditions of professional activity on the structure of individual self-control of mental conditions.

Key words: individual self-control; structure of individual self-control; mental conditions; the individual's professional activity.

Профессионально ориентированная деятельность тесно связана с адаптацией индивида к условиям труда [1] и стремлением повысить свою производительность. В рамках профессиональной деятельности человек переживает ряд неких психических состояний. Одна группа психических состояний оказывает положительное влияние на деятельность индивида. К ней, по крайней мере, относятся готовность к активным действиям, собранность и т. д. Вто-

рая группа состояний отрицательно влияет на результативность работы людей: боязнь, сомнения, раздраженность и т. д. [3; 4; 9; 10].

Определяя в качестве объекта исследования структуру индивидуального стиля саморегуляции психических состояний индивида [5], мы попытались выявить влияние профессионально ориентированной деятельности индивида на появление положительных или отрицательных психических состояний.

Наше исследование проводилось на трех выборках. В состав первой – экспериментальной – выборки вошли 216 студентов обучающихся в Балашовском институте Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (БИСГУ). Вторая – контрольная – выборка 100 военнослужащих воинских частей №21369 г. Балашова и № 58172 г. Ногинска-4 Московской области. В состав третьей – контрольной – выборки вошли 100 учителей-предметников средних общеобразовательных школ № 4, № 5, № 16, № 17 и педагогического гуманитарного лицея-интерната г. Балашова.

Выбор в качестве испытуемых студентов, военнослужащих и учителей-предметников связан с тем, что студенты и военнослужащие, различающиеся по профессиональной принадлежности, входят в одну возрастную категорию [2; 11] и находятся на завершающей стадии персонификации, а учителя, находясь в рамках одной профессии, различаются возрастными особенностями. С одной стороны, в литературе отмечается, что стадия завершения персонификации отражает взаимосвязь профессионализации человека с самоопределением, самореализацией, овладением своим внутренним миром, внутренним недовольством, тревожностью, метанием, открытием способности к переживанию, саморефлексией, осознанием собственной индивидуальности, появлением жизненных планов, готовностью к самоопределению, установкой на сознательное построение собственной жизни и постепенное вращение в различные сферы жизни. С другой стороны, соотношение индивидуального стиля саморегуляции студентов и учителей подчеркивает

взаимосвязи внутри профессионально ориентированной деятельности и сформировавшихся характеристик устойчивости, самоопределения, самооценки, стремления к поиску решения проблем и умением ориентироваться на определенные цели с временной перспективой, организацией деятельности и др. [11].

Таким образом, сопоставляя данные группы испытуемых, мы можем ответить на вопрос, каким образом влияет профессионально ориентированная деятельность на структуру индивидуального стиля саморегуляции и какие психические состояния являются ведущими в различных видах профессионализации.

В ходе экспериментального исследования нами были использованы 25 следующих показателей психологических методик: 1) *методика цветового тестирования М. Люшера-Шипоша*: вегетативный коэффициент (кв); 2) *методика Айзенка*: нейротизм (н), экстраверсия – интроверсия (э/и); 3) *методика доминирующих психических состояний А.О. Прохорова (Л.В. Куликова)* [8]: активное – пассивное отношение к жизненной ситуации (Ак), бодрость – уныние (Бо), тонус: высокий – низкий (То), раскованность – напряженность (Ра), спокойствие – тревога (Сп), устойчивость – неустойчивость (Ус), удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (Уд), положительный – отрицательный образ самого себя (По); 4) *опросник СПИДО О. Микшика* [6, 33-47]: когнитивная вариабельность, касающаяся познавательных функций (КО), эмоциональная вариабельность, касающаяся передвижения взаимодействия со средой (ЕМ), регулирующая вариабельность, касающаяся регулирующих и направляющих функций (РЕ), «сформированная» вариабельность (адаптивность), касающаяся тенденции индивидуума приравниваться к новым условиям жизни и деятельности (AD), общий уровень психической возбудженности, проявляется как тенденция тяготения к динамическим воздействиям (OU), моторная (внешняя) гибкость и ее регулирование (МН), когнитивно-регулирующая вариабельность.

Таблица 1

Средние значения переменных методического комплекса

типы стиля, перем	Студенты				Военнослужащие				Учителя-предметники			
	гармо- ничный	затрат- ный	накопи- тельный	эконом- ный	гармо- ничный	затрат- ный	накопи- тельный	эконом- ный	гармо- ничный	затрат- ный	накопи- тельный	эконом- ный
кв	1,433	,6975	1,501	,5733	1,531	,6703	1,260	,5887	1,510	,6235	1,464	,6578
э/и	17,28	17,17	9,41	7,93	16,53	17,69	5,71	9,90	16,12	15,63	8,14	7,11
н	12,46	11,68	14,33	13,30	6,68	6,69	9,00	11,90	12,68	13,47	12,93	13,11
Ак	46,22	44,64	43,02	36,67	48,76	42,31	47,86	33,20	50,06	48,16	43,82	42,00
Бо	48,80	44,91	45,29	41,81	54,06	52,51	49,71	52,90	52,76	50,26	46,18	44,28
То	52,07	54,26	50,06	46,67	54,53	53,53	49,14	51,30	50,79	50,47	49,75	51,67
Ра	54,74	56,40	53,12	52,26	59,09	58,84	53,57	58,80	52,03	49,58	51,32	50,22
Сп	54,28	53,87	60,00	50,41	59,50	56,88	49,43	53,90	54,56	50,00	55,07	51,94
Ус	52,98	53,23	50,10	48,59	57,82	54,33	46,86	50,80	58,21	56,47	57,14	51,00
Уд	55,74	54,62	53,14	49,00	63,15	58,04	52,00	54,10	60,71	60,21	59,89	61,22
По	51,20	51,81	51,08	49,96	56,94	56,71	47,00	49,70	58,35	57,16	60,25	60,78
КО	4,963	4,702	4,796	4,463	3,897	4,235	5,64	3,750	4,412	4,816	3,732	3,528
ЕМ	4,596	4,553	4,510	4,19	4,706	4,571	4,21	5,200	4,06	4,05	4,04	4,00
RE	6,739	6,926	6,622	6,167	6,206	5,98	6,43	6,10	5,662	5,263	5,911	5,611
AD	5,00	4,72	4,184	3,63	3,794	4,16	5,00	4,20	4,176	4,32	3,50	3,72
OU	6,074	5,521	5,88	5,685	5,765	5,49	5,43	5,70	5,779	5,816	5,875	5,556
MH	5,862	5,117	5,796	5,796	4,676	4,43	4,43	4,00	4,809	4,737	5,304	5,111
KR	7,378	7,074	6,918	7,019	6,412	5,827	6,71	6,30	7,206	7,474	6,804	6,889
ER	6,266	5,979	5,878	5,981	5,956	5,724	6,500	5,950	5,32	6,24	4,77	4,167
KA	3,941	3,766	4,327	4,204	3,059	2,867	3,29	3,550	3,971	3,895	4,196	3,333
EA	4,484	5,043	4,357	3,87	4,147	3,908	4,71	3,90	5,09	5,11	4,77	4,806
RA	5,032	5,372	5,633	3,907	4,941	4,41	4,29	4,60	5,441	6,053	5,875	5,472
FM	5,83	6,15	5,408	5,70	4,912	5,71	6,00	5,40	6,09	5,42	6,04	6,00
US	4,95	5,00	5,14	5,37	6,147	5,86	6,14	6,00	4,65	4,37	5,04	4,83
EX	8,319	8,511	8,20	8,741	8,338	8,561	7,43	8,70	8,676	8,079	9,321	9,278

бельность, характеризующая рискованный или осторожный тип поведения (KR), эмоционально-регулирующая вариabельность, которую в общем случае можно охарактеризовать импульсивностью поведения (ER), когнитивно-сформированная вариabельность, которая может пониматься как харак-

теристика уровня притязаний и самооценки (KA), эмоционально сформированная вариabельность (EA), регулирующая – сформированная вариabельность, которая может пониматься, как показатель противоположности мотивационного и связанного с «крушением надежд» поведения (RA), характер

подхода к взаимодействиям с ситуационными переменными эмоционального характера (FM), шкала «оседлости» или же беспечности (US), шкала достоверности (EX).

В процессе эксперимента каждая выборка была разделена на четыре типа индивидуального стиля саморегуляции психических состояний (гармоничный, затратный, накопительный и экономный). Основываясь на результатах дисперсионного и кластерного анализа данных*, мы смогли выявить некоторые тенденции влияния условий профессионально ориентированной деятельности на распределение средних значений переменных методического комплекса внутри структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний (табл.1).

Дисперсионный анализ эмпирических данных показал, что в структуре **гармоничного типа** индивидуального стиля саморегуляции *студентов* активизируются следующие психические состояния: активно-пассивное отношение к жизненной ситуации, низкий нейротизм, внешняя направленность индивида, преобладание эрготропного реагирования, инвариабельность, пониженная устойчивость, низкое самообладание, тенденция приспосабливать к себе, спонтанность, поиск изменений, любознательность, импульсивное поведение, скромность, чувствительность, пониженная уверенность, беспечность, бодрое настроение, непринятие стресса, стеническая реакция на возникающие трудности, субъективное ощущение внутренней собранности, готовности к работе, принятие личностью собственного образа и тенденция к сниженной эмоциональной устойчивости. В структуре **гармоничного типа** индивидуального стиля саморегуляции *военнослужащих* активизируются следующие психические состояния: оптимистическое отношение к жизненной ситуации, низкое самообладание, стремление приспосабливаться и приспосабливать окружающие условия к себе, внутренняя бодрость, тенденция к поиску покоя при высокой эмоциональной

взволнованности, импульсивное поведение, заботливость, преобладание ровного положительного эмоционального тона и спокойное протекание эмоциональных процессов, готовность к работе, восприятие желаемых целей как вполне достижимых, большая уверенность в своих силах, ощущение способности брать на себя ответственность и делать свой выбор, в котором слышен голос собственного «Я», и критичность личности. В отличие от двух предыдущих, в структуре **гармоничного типа** индивидуального стиля саморегуляции *учителей-предметников* проявляются такие психические состояния, как оптимистическое отношение к жизненной ситуации, устойчивость, пониженная эмоциональность, самообладание, склонность приспосабливать к себе окружающие условия среды, ощущение внутренней бодрости, тенденция к поиску покоя при высокой эмоциональной взволнованности, увлеченность, тенденция к привычному образу поведения, излишняя чувствительность, беспечность, ориентация на внешний мир, выраженная уверенность в своих силах, восприятие желаемых целей как вполне достижимых, преобладание положительного эмоционального тона, критичность, ощущение способности брать на себя ответственность и возможность делать свой выбор, преобладание ровного положительного эмоционального тона.

Сравнительный анализ полученных результатов позволил нам сделать некоторое заключение о том, что в *структурах гармоничного типа* индивидуального стиля *студентов* доминирует активно-пессимистическая позиция и преобладание положительного эмоционального тона. У *военнослужащих* – психические состояния активности, бодрости и устойчивости. У *учителей-предметников* – активность, бодрость и стеническая реакция на возникающие трудности.

В структуру **затратного типа** индивидуального стиля саморегуляции *студентов* вошли такие элементы, как пассивное отношение к жизненной ситуации, тропотропное реагирование, внешняя направленность, средний показатель нейротизма,

* Использовалась компьютерная программа SPSS 13.00 for Windows [7].

готовность к устойчивому взаимодействию со средой при «низкой проходимости» когнитивной «мощности» для динамического постижения окружающей среды, пониженная эмоциональная устойчивость, низкое самообладание, постоянное приспособление окружающих обстоятельств к себе, постоянный поиск покоя, выраженное чувство тревоги, преобладание импульсивного поведения, неуверенность в себе, резкое принятие решений и беспечность, разочарованность ходом событий, сужение интересов, постоянный поиск своей самореализации при низкой критичности личности собственного образа. Структуру *затратного типа* индивидуального стиля саморегуляции *военнослужащих* определили такие психические состояния, как неверие в возможность преодоления препятствий, тропотропное реагирование, внешняя направленность индивида, пониженная эмоциональная устойчивость, низкое самообладание, тенденция приспособлять к себе, поиск покоя при высокой эмоциональной взволнованности, увлеченность, импульсивное поведение, тенденция к привычному образу поведения, пониженная уверенность в себе, консерватизм, преобладание отрицательного эмоционального фона, стеническая реакция на возникающие трудности, восприятие желаемых целей как вполне достижимых, уверенность в своих силах и возможностях, изменчивое настроение, чувство готовности преодолеть трудности в реализации своих способностей и критичность своего образа. В структуру *затратного типа* индивидуального стиля саморегуляции *учителей-предметников* вошли такие состояния, как тенденция к более устойчивому взаимодействию со средой, пониженная эмоциональная устойчивость, сниженное проявление авторегулирования, тенденция придерживаться собственных подходов, внутренний динамизм, стремление к поиску покоя при высокой эмоциональной взволнованности, тревога, эмоционально-импульсивное поведение, тенденция к привычному образу окружающей среды, пониженная уверенность в себе, раскованность,

ощущение внутренней собранности, бодрое настроение, ощущение сил в возможности преодоления препятствий, сохранение адекватности в состоянии высокой эмоциональной устойчивости, критичность и ощущение способности брать на себя ответственность и делать свой выбор.

Структура *накопительного типа* индивидуального стиля саморегуляции у *студентов* представлена такими психическими состояниями, как преобладание эрготропного реагирования, ориентация индивида на внутренний мир, низкое ощущение готовности к преодолению препятствия, устойчивость во взаимодействии со средой, пониженная эмоциональность, низкое самообладание, тенденция приспособлять окружающие условия к себе, ощущение внутренней бодрости, стремление к поиску изменений в себе, увлеченность, тенденция к привычному образу жизни, целеустремленность, переживание со сниженной моторной реакцией и беспечность, готовность к работе, эмоциональная острота непринятия стресса, спокойное протекание эмоциональных процессов, ощущение способности брать на себя ответственность и делать свой выбор и низкая критичность своего собственного образа. Структура *накопительного типа* индивидуального стиля саморегуляции у *военнослужащих* представлена такими психическими состояниями, как тенденция к изменению, эмоциональная устойчивость, попытка приспособить ситуацию к себе, поиск покоя при эмоциональной взволнованности, целенаправленность, скромность, излишняя чувствительность и тщательность, повышенное бодрое настроение, критичность, восприятие желаемых целей как вполне достижимых, готовность к работе и преобладание ровного положительного эмоционального тона. Структура *накопительного типа* индивидуального стиля саморегуляции у *учителей-предметников* состоит из таких состояний, как оптимистическая позиция, преобладание эрготропного реагирования, ориентация индивида на свой внутренний мир, тенденция к более устойчивому взаимодействию со

средой, эмоциональная устойчивость, тенденция приспосабливать окружающую среду к себе, внутренняя бодрость, поиск покоя при высокой эмоциональной возбужденности, высокая любознательность, пониженная эмоциональность, целеустремленность и беспечность, склонность к повышенному настроению, устойчивость, спокойствие, удовлетворенность и готовность к работе.

Структура *экономного типа* индивидуального стиля саморегуляции *студентов* представлена такими психическими состояниями, как пассивное отношение к жизненной ситуации и неверие в возможность успешного преодоления препятствий, трофотропное реагирование, состояние более устойчивого взаимодействия со средой, пониженная эмоциональность, желание приспособлять окружающую обстановку к себе, тенденция к скромному образу жизни, излишняя чувствительность, направленность индивида на свой внутренний мир, низкое самообладание, спонтанность, постоянный поиск внутренних изменений и «застывший переходный возраст», преобладание разочарованности ходом событий, низкая работоспособность, склонность к напряженности, беспокойству, изменчивому настроению, низкой оценке личностной успешности и критичность. Структура *экономного типа* индивидуального стиля саморегуляции *военнослужащих* включает такие психические состояния, как пассивное отношение к жизненной ситуации, устойчивое взаимодействие со средой, пониженная эмоциональность, низкое самообладание, тенденция приспосабливать окружающие условия к себе и в тоже время приспосабливаться к окружающим условиям, поиск покоя при высокой эмоциональной взволнованности, увлеченность, тенденция к привычному, излишняя чувствительность, переживание со сниженной моторной реакцией, заботливость, ощущения внутренней собранности, запаса сил и энергии, бодрое настроение, восприятие желаемых целей как вполне достижимых, уверенность в своих силах, склонность к положительному эмо-

циональному тону, ощущение способности брать на себя ответственность. Структура *экономного типа* индивидуального стиля саморегуляции *учителей-предметников* состоит из таких психических состояний, как тенденция к пониженному печальному настроению, трофотропное реагирование, внутренняя направленность индивида, неверие в возможность успешного преодоления препятствий, тенденция к устойчивому взаимодействию со средой, эмоциональная устойчивость, низкое самообладание, тенденция приспосабливать к себе, поиск покоя при высокой эмоциональной устойчивости, тревога, скромность, излишняя чувствительность, преобладание положительного эмоционального тона.

В качестве вывода следует заметить, что как положительные, так и отрицательные психические состояния имеют определенную структуру и зависят от деятельности индивида. Так, в профессионально ориентированной деятельности студентов доминируют такие состояния, как активность – пассивность, бодрость – уныние, тонус. У военнослужащих: активность – пассивность, бодрость – уныние, устойчивость – неустойчивость эмоционального тона и положительный – отрицательный образ самого себя. У учителей – активность, бодрость, спокойствие, устойчивость и тонус.

Выделение этих состояний в качестве главных компонент структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний человека отражает то, что они являются специфичными для конкретной профессионально ориентированной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости. М., 2006.
3. Куликов Л.В. Психические состояния. СПб., 1999.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
5. Либин А. Стиль человека: психологический анализ. М., 1998.
6. Микшик О. Методологические вопросы изучения

- личности и ее саморегуляции // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. М., 1990.
7. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд. СПб., 2007.
8. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991.
9. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань, 1994.
10. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький, 1975.
11. Шоповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2005.

УДК 159.9:355.01

Олейникова А.С.

Московский государственный областной университет

ПРОФИЛАКТИКА ПРОБЛЕМ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

A. Oleinikova

Moscow State Regional University

PREVENTION OF PSYCHO-PHYSICAL DISORDERS WITH CONSCRIPTS

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос актуальности проблемы первичной профилактики психофизического благополучия военнослужащих по призыву. Представлен анализ факторов, негативно влияющих на психофизическое благополучие военнослужащих: психогенный, социогенный, экогенный. В ходе исследования разработана и апробирована модель подхода психологического мониторинга военнослужащих, базовым содержанием которого является диагностика и коррекция показателей психофизического благополучия, в том числе вовлеченности в наркопотребление, методом вегетативного резонансного тестирования.

Ключевые слова: психическое здоровье, профилактика, факторы, военнослужащие по призыву, метод вегетативного резонансного тестирования, отягощения, наркопотребление.

Abstract. The article considers the urgency of the problem of primary prevention of factors negatively influencing psycho-physical well-being of conscripts. The analysis of such factors (psychogenic, social and ecological) is presented. A model of psychological monitoring of conscripts based on diagnostics and correction of indicators of their psycho-physical well-being and their involvement into drug use has been developed and approved by method of vegetative resonant testing.

Key words: mental health, prevention, factors, conscripts, method of vegetative resonant testing, burdening, drug use.

В 2005 г. на Европейской конференции ВОЗ принята Европейская декларация по охране психического здоровья. Важнейшей целью определено обеспечение более высокого уровня благополучия и повседневного функционирования людей, уделение при этом основного внимания их сильным сторонам и имеющимся ресурсам, повышению их устойчивости к

внешним негативным воздействиям и усилению защитных внешних факторов.

Психическое здоровье военнослужащих и его профилактика рассматривается в военно-психологической теории и практике с разными акцентами. Это целостный подход, в современном виде зародившийся в 80-е гг. XX в., базирующийся на заимствованиях современных достижений теории и практики медицины, психологии и смежных отраслей для выполнения военнослужащими задач по предназначению [4].

В Руководстве по психологической работе психофизическое здоровье – синоним психического и физического здоровья, показатель психологического и физического благополучия военнослужащего, а также соответствия его поведения и деятельности требованиям военной службы. Для психологов органов воспитательной работы помощь в области психофизического благополучия является одной из самостоятельных задач и предполагает выявление, уяснение и разрешение проблем, сопровождение военнослужащих и восстановление (защиту) ее участников [2].

Психологический мониторинг здоровьесберегающими аппаратными средствами психофизического благополучия в интересах профилактики – система организационных и методических мероприятий по надежному систематическому добровольному тестированию, психологическому просвещению и консультированию проблем психологического и физического благополучия с целью проведения адресной профилактической работы с нуждающимися, побуждения их к более ответственному отношению к своему благополучию и оптимизации личностного потенциала [3].

Методологическую основу исследования составляют: системный подход в исследовании проблем психического здоровья (Б.С. Братусь, М.Ф. Секач), психодинамическая теория личности (З. Фрейд, М.М. Решетников, В.М. Крук), системно-ситуативный анализ деятельности (С.И. Съедин, Б.Я. Шведин, А.Я. Анцупов, И.Н. Носс), деятельностно-смысловой подход к трансформации

личности (А.Г. Асмолов, М.Ш. Магомет-Эминов), идеи о психологической профилактике психического здоровья военнослужащих (П.А. Корчемный, А.Г. Маклаков, С.Н. Русанов).

Психическое здоровье – очень емкое понятие, активно развиваемое в психиатрии и часто предполагающее выявление и коррекцию расстройств. Но есть и психологические составляющие. Профилактика так называемых проблем психофизического благополучия, которые не являются еще расстройствами, но могут служить их предпосылками. А также они могут служить провоцирующими нарушения. Анализ научных источников и нормативных документов позволяет выделить три группы факторов: психогенные, социогенные и экогенные. Задача войскового психолога – их профилировать. Профилактика в узком смысле включает два блока: диагностический, оценочный и регулятивный. Первый – приоритетный, так как без него второй – безадресный. С целью апробации этой модели проведены войсковые эксперименты, подтвердившие гипотезу о целесообразности и действенности этого подхода. В данной статье изложены результаты констатирующего эксперимента, посвященного первому блоку модели профилактики.

В качестве рабочей гипотезы констатирующего эксперимента был выдвинут ряд предположений.

1. Психофизическое здоровье военнослужащих, проходящих службу по призыву как интегральный показатель благополучия, позволяющий реализовывать свой потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать во время прохождения военной службы и вносить вклад в жизнь своего сообщества, детерминирован внеармейскими обстоятельствами их жизнедеятельности и системно-ситуативными факторами воинской деятельности.

2. Психологическая профилактика психофизического благополучия военнослужащих, проходящих службу по призыву, в современных условиях связана с усилением

Таблица 1

Факторы и методы	Нагрузки	Указатели ВРТ	Баллы	Военнослужащие	%	
Экогенный фактор	Экологические неблагоприятия	Геопатогенные нагрузки	8	74	33,64	
		Радиоактивные нагрузки	8	74	33,64	
		Электромагнитные нагрузки	8	69	31,36	
		Норма	0	115	52,27	
Психогенный фактор	Психовегетативные нагрузки	1 условная единица	1	105	47,73	
		2 условная единица	1	89	40,45	
		3 условная единица	2	54	24,55	
		4 условная единица	2	50	22,73	
		5 условная единица	3	50	22,73	
		Вегетативные отягощения	Слабая степень	1	53	24,09
			Средняя степень	1	2	0,91
			Сильная степень	2	21	9,55
			Очень сильная степень	3	7	3,18
		Депрессивные расстройства	8	52	23,64	
		Эндогенные психозы	8	39	17,73	
		Нарушение между эндогенным, психическим и внешним миром	8	24	10,91	
		Психическое состояние	1 степень	1	99	45,00
	2 степень		1	108	49,09	
	3 степень		2	58	26,36	
	4 степень		2	50	22,73	
	5 степень		3	43	19,55	
	6 степень		3	54	24,55	
	7 степень		7	50	22,73	
	8 степень		8	39	17,73	
	Норма	0	101	45,91		
Социогенный фактор	Употребление наркотических средств и психоактивных веществ до призыва в ВС РФ	1	148	67,27		
	Употребление наркотических средств и психоактивных веществ в период службы в ВС РФ	8	15	6,82		
ВРТ	1 уровень НПУ (Высокий)		7	3,18		
	2 уровень НПУ (Хороший)		127	57,73		
	3 уровень НПУ (Удовлетворительный)		53	24,09		
	4 уровень НПН (Неудовлетворительный)		34	15,45		

Продолжение Табл. 1 на стр. 144

Продолжение Табл. 1

Стандар- тизиро- ванные методики	1 уровень НПУ (Высокий)			9	4,09
	2 уровень НПУ (Хороший)			171	77,73
	3 уровень НПУ (Удовлетворительный)			29	13,18
	4 уровень НПУ (Неудовлетворительный)			12	5,45
Суицид		До призыва в ВС РФ		1	0,45
		В период службы в ВС РФ		6	2,73
Перенесенные заболевания				129	58,64
Черепно-мозговые травмы				26	11,82
Комиссация с ВС по причине психических расстройств				12	5,45
Самовольные оставления части				5	2,27
Неуставные взаимоотношения				4	1,82

барьерной функции пунктов психологической помощи и реабилитации, совместно со специалистами медицинской службы по допуску военнослужащих к выполнению задач воинской деятельности; с сопровождением и просвещением по контролируемым показателям психофизического благополучия; с проведением коррекционных мероприятий по показаниям.

Комплексная модель предлагаемого нами подхода психологического мониторинга апробировалась в 2005–2008 гг. Начальным, базовым содержанием является диагностика показателей психофизического благополучия, в том числе вовлеченности в наркопотребление, методом вегетативного резонансного тестирования. Метод вегетативного резонансного тестирования (далее – ВРТ) основан на энергоинформационных, биорезонансных конструктах. Благодаря своим возможностям, он позволяет получить первичную достоверную информацию по исследуемым показателям. Метод ВРТ реализован в медико-психологическом диагностико-терапевтическом унифицированном аппаратном комплексе типа «ИМЕДИС».

Исследование включало следующие методы: вегетативное резонансное тестирование, опросы (интервью, анкетирование), индивидуальные и групповые беседы, наблюдение, экспертный опрос, анализ документов, ана-

лиз воинской службы, констатирующий эксперимент.

В процессе первичного изучения, в рамках констатирующего квазиэксперимента, выборку составили военнослужащие по призыву 1 Отдельной стрелковой бригады охраны Министерства обороны РФ г. Москвы 3-х стрелковых рот в количестве 220 человек.

Результаты изучения факторов, влияющих на психофизическое благополучие военнослужащих по призыву, представлены в табл. 1.

На основании полученных данных мы выявили три основных фактора, влияющих на ухудшение психофизического благополучия военнослужащих по призыву: **психогенный, социогенный и экогенный.**

I - Психогенный фактор – включает в себя два вида отягощений: 1 – психовегетативные нагрузки и 2 – психическое состояние.

1. Психовегетативные нагрузки определяются методом ВРТ по указателям: от 1 до 5 условных единиц; вегетативными отягощениями слабой, средней, сильной и очень сильной степени; депрессивными расстройствами, эндогенными психозами и нарушениями между эндогенным, психическим и внешним миром.

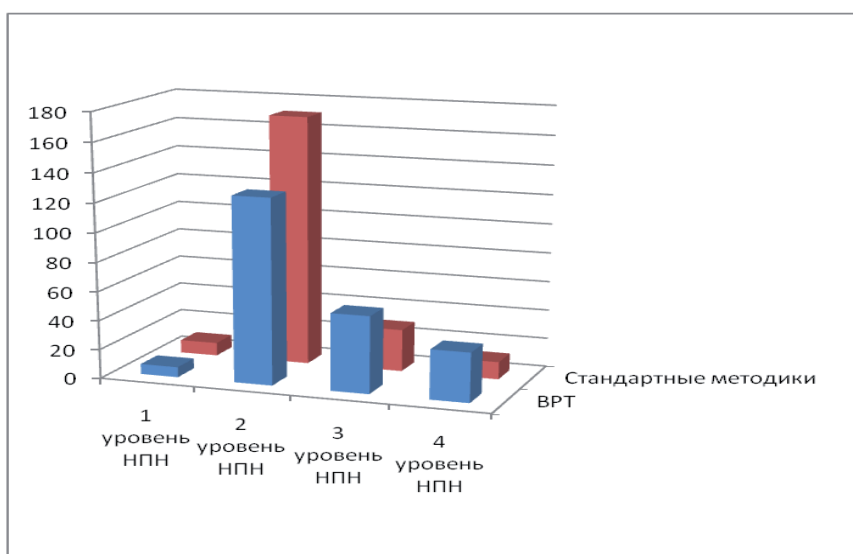
2. Психическое состояние определяется по указателям от 1 степени до 8 степени.

По результатам ВР-тестирования воен-

Гистограмма 1.

Количественное и процентное соотношение выявления уровней НПУ методом ВРТ и тестированием по стандартным методикам.

	1 уровень НПУ	2 уровень НПУ	3 уровень НПУ	4 уровень НПУ
ВРТ	7 (3,18%)	127 (57,73%)	53 (24,09%)	34 (15,45%)
Стандартные методики	9 (1,45%)	171 (77,73%)	29 (13,18%)	12 (5,45%)



нослужащих по призыву ($n = 220$) наличие психовегетативных отягощений выявлено в процентном соотношении: 1 условная единица (далее – у.е.) – 47,73%; 2 у.е. – 40,45%; 3 у.е. – 24,55%; 4 у.е. и 5 у.е. – 22,73%. Вегетативные отягощения: слабой степени – 24,09%; средней степени – 0,91%; сильной степени – 9,55%; очень сильной степени – 3,18%. Депрессивные расстройства – 23,64%. Эндогенные психозы – 17,73%. Нарушение между эндогенным, психическим и внешним миром – 10,91%.

Наличие отягощений психического состояния военнослужащих представлены такими показателями: 1 степень – 45%; 2 степень – 49,09%; 3 степень – 26,36%; 4 и 7 степени – 22,73%; 5 степень – 19,55%; 6 сте-

пень – 24,55%; 8 степень – 17,73%.

Наибольшее количество военнослужащих имеют слабые психовегетативные отягощения: 1 у.е. – 47,73% и – 2 у.е. – 40,45%. Сильные психовегетативные отягощения выявлены: 4 и 5 у.е. – 22,73%, очень сильной степени отягощения – 3,81%. Депрессивные расстройства тестируются у 23,64%. Незначительные ухудшения психического состояния: 1 степени – 45% и – 2 степени – 49,09%. Значительные ухудшения психического состояния выявлены у 17,73%.

Таким образом, высокая степень психовегетативных нагрузок указывает на стрессовое состояние, общую угнетенность психического состояния, склонность к депрессии, недостаточную степень владения

навыками саморегуляции, выраженное ограничение психических ресурсов, проблемами психофизического благополучия, в том числе скрываемые или недооцениваемые обследуемым.

В процессе индивидуального собеседования с военнослужащими, их родителями, изучения анкетных данных, результатов медицинского обследования, анализа обращений за оказанием медицинской помощи в медицинский пункт войсковой части, выявлено 58,64%, перенесших разнообразные психосоматические заболевания, 11,82%, получивших черепно-мозговые травмы, 1 военнослужащий – 0,45%, совершивший суицидальную попытку до призыва в ВС РФ.

Для сравнения полученных результатов тестирования психического состояния военнослужащих по призыву методом ВРТ и определения уровня нервно-психической устойчивости/неустойчивости с помощью стандартизированных методик, применялись опросники: «Прогноз-02», «Многофакторный личностный опросник «Адаптивность»», «Нервно-психическая неустойчивость – акцентуации» и проективные методики.

Соотношение показателей психического благополучия военнослужащих, уровней нервно-психической устойчивости/неустойчивости (НПУ/НПН), выявленных методом ВРТ и стандартными методиками (далее – СМ), представлено в виде гистограмм. 1.

Метод ВРТ позволяет определить в 2 раза больше военнослужащих с пограничными состояниями – 3-ий уровень НПУ (удовлетворительный) – 24,09%, чем изучение по стандартным методикам – 13,18%. Данная категория военнослужащих требует дополнительного психолого-педагогического внимания, определения в группу динамического наблюдения.

Результаты ВР-тестирования представляют более достоверную информацию о психофизическом благополучии военнослужащих по призыву, отнесенных к 4-ому уровню НПН (неудовлетворительному) в 3 раза больше – 15,45%, чем тестирование стандартными методиками – 5,45%. Данная

категория военнослужащих не допускается к несению караульной службы. Военнослужащие направляются на дополнительное психиатрическое освидетельствование на предмет дальнейшего прохождения военной службы.

Данный метод позволяет существенно иначе по сравнению с другими методами диагностики и коррекции психофизических проблем построить работу психолога, в ряде случаев сократить время диагностики, выбрать оптимальные (из имеющихся в арсенале психолога) методы и стратегии коррекции, обеспечить действенный контроль ее эффективности [5].

Анализ нарушений воинской дисциплины и правонарушений, совершенных военнослужащими по призыву подразделений, не включенных в проведение эксперимента, представлен такими показателями:

1. Совершили демонстративно-шантажную попытку суицида в период прохождения военной службы – 2,73%.
2. Направлены на дополнительное психиатрическое освидетельствование на предмет дальнейшего прохождения военной службы и в последующем уволены с ВС РФ по причине психиатрических расстройств – 5,45%.
3. Самовольно оставили часть – 2,27%.
4. Неуставные взаимоотношения совершили – 1,82%.

II – Социогенный фактор – потребление наркотических, психоактивных, токсических веществ.

ВОЗ подчеркивает, что токсикомания наряду с другими факторами, с одной стороны, и такими проблемами со здоровьем, как депрессия и тревога, с другой стороны, встречаются наиболее часто, и с ними труднее всего бороться.

В проводимом нами исследовании мы применяли метод ВРТ, тест «Наркотическая зависимость». Тестируются тест-указатели (например, марихуана чуйская, индийская, чимкентская, джамбульская, гашиш, героин, кокаин, амфетамин, МДМА, кодеин, папаверин, морфин и др.), а также ориентировочные сроки потребления, от суток до 1 года и более после факта потребления.

До проведения тестирования военнослужащим предоставлялась информация о процедуре тестирования, предъявляемым требованиям, создавалась благоприятная, доверительная обстановка. Свое участие в проведении обследования военнослужащие оформляли заверенным письменным соглашением.

По результатам ВР-тестирования мы получили следующие данные:

1. Не выявлено эпизодического потребления наркотических средств и психоактивных веществ – 25,91%.

2. Выявлено эпизодическое и неинформированное употребление наркотических средств, психоактивных веществ до призыва в ВС РФ – 67,27%.

3. Выявлено употребление наркотических средств и психоактивных веществ в период службы в ВС РФ – 6,82%.

Информация о наркопотреблении сознательно скрывается военнослужащими, поэтому процент выявляемости стандартными методами низкий по сравнению с данными, полученными в процессе ВР-тестирования.

Таким образом, диагностика показателей психофизического здоровья современными методами ВРТ позволяет осуществить диагностику наркопотребления как одного из показателей психофизического благополучия.

III – Экогенный фактор – влияние экологических неблагоприятных факторов: геопатогенных, радиоактивных, электромагнитных отягощений.

В связи с имеющимися наработками медиков и психологов по проблемам психосоматического состояния человека, важным является учет глобальных факторов, влияющих на психику человека. Таким фактором являются экологические неблагоприятия [2].

Наличие экологических неблагоприятий определяется методом ВРТ по соответствующим указателям.

1. Геопатогенные нагрузки тестируются по указателям: общая геопатогенная нагрузка (1, 2, 3); 1–4 степени; силовые поля Инь-, Ян-характера; влияние сеток Хартмана и Карри.

2. Радиоактивные нагрузки тестируются по указателям: рентгеновское облучение; радиоактивные осадки; 1–4 степени.

3. Электромагнитные нагрузки тестируются по указателям: 1–4 степени.

Информацией о нахождении в геопатогенной зоне (например, проживание до призыва в экологически неблагоприятной местности) или отягощении радиоактивными, электромагнитными нагрузками военнослужащий по призыву может и не владеть, или сообщить, в процессе собеседования, предположительно. Поэтому достоверные данные мы получаем в процессе тестирования методом ВРТ.

По результатам тестирования мы получили следующие данные:

1. Не выявлены экологические неблагоприятия – 52,27%.

2. Выявлены геопатогенные и радиоактивные отягощения – 33,64%; электромагнитные нагрузки – 31,36%.

Это свидетельствует об ограниченных психических ресурсах, сниженной работоспособности, особенно в стрессовых ситуациях, повышенной утомляемости, снижении психических функций.

Полученные таким образом данные и результаты качественно отличаются от традиционно используемых для этих целей технологий и методов в педагогической и промедицинской моделях профилактики психофизического благополучия [3, 7].

В профессиональной деятельности психолога по оказанию психологической помощи военнослужащим экспериментальной группы применялись методы биорезонансной психотерапии и психокоррекции по направлениям: устранение неблагоприятных воздействий на психику экологических отягощений; оптимизация стрессового и депрессивного состояния адресными программами индукционной коррекции; укрепление ресурсов психологической адаптации программами индукционной коррекции; овладение навыками психомышечной саморегуляции; мониторинг психофизического благополучия.

Военнослужащие экспериментальной группы в установленное время прибывали в пункт психологической помощи и реабилитации. В кабинете биорезонансной диагностики и психотерапии проводились индивидуальные психокоррекционные мероприятия.

О положительной динамике психофизического благополучия свидетельствуют результаты ВР-тестирования по соответствующим указателям, самоотчеты военнослужащих, отзывы командиров подразделений.

Выводы

Таким образом, подтверждается гипотеза об информативности подхода трех блоков. Эта информация позволяет повысить оперативность и адекватность формулируемых предложений, что при учете их приводит к психофизическому благополучию в процессе службы и позитивно сказывается на выполнении задач и уменьшении нарушений.

Деятельность психологов четко ориентирована на практическую помощь нуждающимся по проблемам психофизического благополучия. Организуемый психологический мониторинг являет собой трехуровневую

профессиональную модель, позволяющую получать разноплановую информацию, принимать адресные меры профилактики психофизического благополучия военнослужащих по призыву, оказывать своевременную психологическую помощь по показаниям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006.
2. Здоровьесберегающие технологии психофизической надежности в деятельности специалиста психологической работы / Под ред. проф. Г.И. Семикина. М., 2008.
3. Психологический мониторинг здоровьесберегающими аппаратными средствами наркопотребления молодежи. Монография / Под ред. проф. А.В. Булгакова. М., 2010.
4. Психологическая психотерапия в условиях воинской деятельности. Учебник для слушателей и курсантов ВУЗов / Под общей ред. П.А. Корчемного и А.Н. Харитоновой. М., 2000.
5. Крук В.М., Мартинович А.С. Диагностика проблем психофизического здоровья молодежи здоровьесберегающей биорезонансной технологией. Сб. трудов 9-й научно-технической конференции. НИИ РЛ МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007.

УДК 378: 158.1

Плахотникова И.В., Зотова Л.Э.

Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

I. Plakhotnikova, L. Zotova
Moscow State Regional University

FEATURES OF UNIVERSITY TEACHER'S PERSONALITY

Аннотация. В статье изложены результаты исследования представления преподавателей высшей школы о профессионале, исследователе, гражданине и ученике. Выделены особенности важности отдельных характеристик преподавателя высшей школы, которые оказывают влияние на результат его деятельности. Выявлены отличия представлений преподавателей с различным стажем профессиональной деятельности в ВУЗе об отдельных характеристиках, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность. Исследование показало, что интерес к осуществлению исследовательской деятельности у преподавателей высшей школы достаточно высок. Одним из важных факторов преподаватели высшей школы считают возможность заниматься исследовательской деятельностью в свободное время, которое дополнительно выделяется для данного вида деятельности и может представляться в виде творческого отпуска.

Ключевые слова: компетентность, качества личности, профессионализм, гражданская позиция.

Abstract. The article summarizes the results of reporting university teachers on the issue of their image of an expert, researcher, citizen and student. The most important features of the university teacher influencing his/her professional activity have been marked and differences have been revealed in the views of teachers with various terms of experience concerning the individual characteristics that make teaching practice most efficient. The study has also shown a rather high interest of university teachers in research, though they consider it an important factor to be allocated an additional vacation for being involved in this activity.

Key words: competence, personal qualities, professionalism and citizenship.

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы отличается многогранностью и многоаспектностью. Эффективность практической деятельности преподавателя в современных условиях связана не только с наполнением содержания по читаемым курсам, решением педагогических задач, стоящих перед ним, но и возрастающими требованиями к личности самого преподавателя. Для преподавателя высшей школы проявлением его компетентности является соответствие личности, способной на высоком уровне организовывать обучение будущего специалиста.

По мнению Е.А. Климова [1], среди профессионально значимых качеств личности преподавателя выделяются: гражданские качества – моральный облик человека как члена общества; отношение к труду, профессии, интересы; специальные способности; личные качества, важные для данной работы; навыки, знания, опыт. Другая классификация была представлена И.В. Арендачук [2]: мотивированное стремление к профессиональному развитию; способность к видению педагогической реальности и действию в профессионально-педагогической ситуации; склонность к профессиональной рефлексии; владение системой профессионально-нравственных ценностей.

Качества личности преподавателя высшей школы должны соответствовать направленности профессиональной деятельности, которая предполагает формирование личности будущего специалиста. Таким образом, преподаватель высшей школы должен быть профессионалом, исследователем, гражданином и учеником.

Для изучения особенностей личности преподавателя высшей школы как профессионала было проведено исследование, в котором приняли участие преподаватели – слушатели курсов повышения квалификации МГОУ, со стажем преподавания в высшей школе от 3 до 27 лет и различных направлений обучения – гуманитарного, естественного, технического.

В исследовании нами были использованы анкеты «Преподаватель высшей школы как профессионал и исследователь», «Преподаватель высшей школы как ученик и гражданин», автор: д. пс. н. Шульга Т.И.

Ниже представлен анализ ответов преподавателей высшей школы по проведенному анкетированию.

Преподаватель высшей школы как профессионал и исследователь

Для исследования мнения о преподавателе высшей школы как профессионале и исследователе была предложена анкета с вопросами, касающимися непосредственной профессиональной деятельности.

Должен ли преподаватель высшей школы иметь педагогическое образование?

Ответы респондентов с разным стажем работы в вузе показывают, что преподаватели со стажем до 10 и свыше 15 лет считают необходимым дополнительно иметь педагогическое образование, преподаватели со стажем от 10 до 15 лет считают, что для преподавания наиболее важным является, чтобы человек любил свое дело. Ни один из респондентов не выбрал вариант ответа, который содержит ответ о том, что профессионалом может быть человек, выдающий всего лишь часы в полном объеме.

Большинство преподавателей-мужчин

считают, что для преподавателя главным является профильное образование и это определяет его профессиональный уровень преподавания, и только 30% считают, что педагогическое образование необходимо для преподавателя высшей школы. Женщины считают, что получение педагогического образования важно для преподавателя-профессионала.

Как отметили респонденты, важным для профессионала вуза является не только его уровень образования (как педагогического, так и профильного), но и отношение к своей профессии – не быть равнодушным, относиться с интересом и уважительно к своей профессиональной деятельности.

Можно ли быть профессионалом-преподавателем и профаном-воспитателем?

Слушатели показывают, что это возможно. Преподаватели со стажем более 15 лет считают, что воспитательные задачи реализуются внутри преподавания по предмету. Воспитывать или учить – это достаточно сложный вопрос, но задачи воспитательные лежат в специфике преподавания своего предмета, что позволяет сформировать будущего специалиста-профессионала.

Зависит ли профессионализм от опыта работы в вузе?

Респонденты с опытом работы до 10 лет считают, что уровень профессионализма никак не связан с опытом преподавательской деятельности и, что еще интересно с точки зрения данной группы преподавателей, опыт мешает в осуществлении своей профессиональной деятельности. Это мнение не разделяют респонденты с большим опытом работы в высшей школе (более 15 лет), которые считают, что уровень профессионализма преподавателя высшей школы непосредственно связан с опытом преподавания.

Какие качества, на Ваш взгляд, определяют профессионализм преподавателя высшей школы?

Женщины-преподаватели, в отличие от мужчин, считают, что профессионализм определяют такие качества, как самообразование, ум, любопытство, контактность,

доброжелательность, оптимизм, чувство современности, социализация, управленческие навыки.

Слушатели со стажем до 10 лет считают, что профессионала отличают такие качества, как самообразование, психологические и педагогические приемы, контактность, доброжелательность, чувство современности, социализация. Слушатели со стажем от 10 до 15 лет к таким качествам относят знание предмета, ум, исследовательскую деятельность.

Все респонденты отмечают, что к профессионально важным качествам относится знание предмета, ум, широкий кругозор, психологические и педагогические приемы и самообразование.

Можно ли назвать профессионалом того, кто работает только на свою кафедру, факультет?

С точки зрения преподавателей высшей школы, профессионалы не могут замыкаться только в среде факультета, кафедры, для них свойственно выполнения общего дела в пределах учебного заведения, если созданы условия для такого вхождения в общую образовательную среду.

Испытываете ли Вы гордость за свою профессию?

Как показывают результаты, гордость за свою профессию испытывает большинство преподавателей высшей школы. Лишь преподаватели с опытом профессиональной деятельности до 10 лет испытывают противоположные чувства.

Повысил ли престиж профессии «Преподаватель высшей школы» Год учителя?

Как отмечают респонденты, престиж профессии преподаватель высшей школы падает – это высказывают 33% преподавателей. 30% респондентов отмечают, что Год учителя проходит для них незаметно, а 10% – не видят связи между учителем и преподавателем.

Поменяли ли Вы свою профессию «Преподаватель высшей школы», если бы начали сначала?

Преподаватели отмечают, что в последнее время чувствуют снижение уровня престижа

профессии. Так, 30 % мужчин склонны к мнению, что если представится возможность, то они, скорее всего, поменяют свою профессию преподавателя на другую, это же касается и респондентов со стажем от 4 до 10 лет.

Один респондент ответил, что это не очень серьезный вопрос (стаж свыше 30 лет).

Может ли преподаватель высшей школы быть непрофессионалом?

Как показывают полученные нами результаты, преподаватели высшей школы уверены, что в высшей школе могут работать только профессионалы. Менее 25% респондентов сталкивались с низким уровнем профессионализма.

Преподаватель высшей школы как исследователь

Следующим этапом нашего исследования являлось изучение факторов, способствующих осуществлению исследовательской деятельности в высшей школе.

Как показало проведенное нами исследование, интерес к осуществлению исследовательской деятельности у преподавателей высшей школы достаточно высок.

Одним из важных факторов преподаватели высшей школы считают возможность заниматься исследовательской деятельностью – свободное время, которое дополнительно выделяется для данного вида деятельности и может предоставляться в виде творческого отпуска.

Исследовательская деятельность, по мнению преподавателей, нуждается в наличии исследовательской базы, компетентном руководстве (наличии консультанта), личном интересе и наличии научной школы.

Среди других факторов, которые важны для выполнения исследовательской деятельности, выделяют: заинтересованность не только самих преподавателей, но также интерес со стороны общества, вуза, факультета; должны быть созданы современные условия ее осуществления (современная технологическая база), снижение учебной нагрузки; возможность применения своих исследований в практике; личностные качества, к

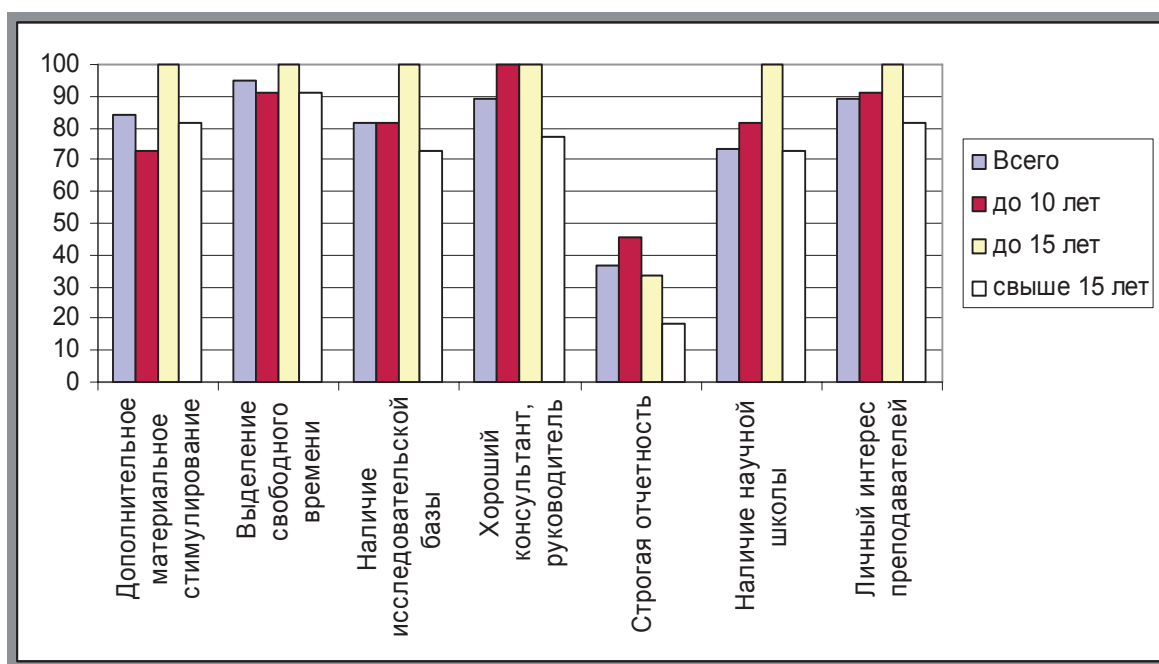


Рис. 1. Исследование факторов, способствующих осуществлению исследовательской деятельности преподавателя в высшей школе (в %).

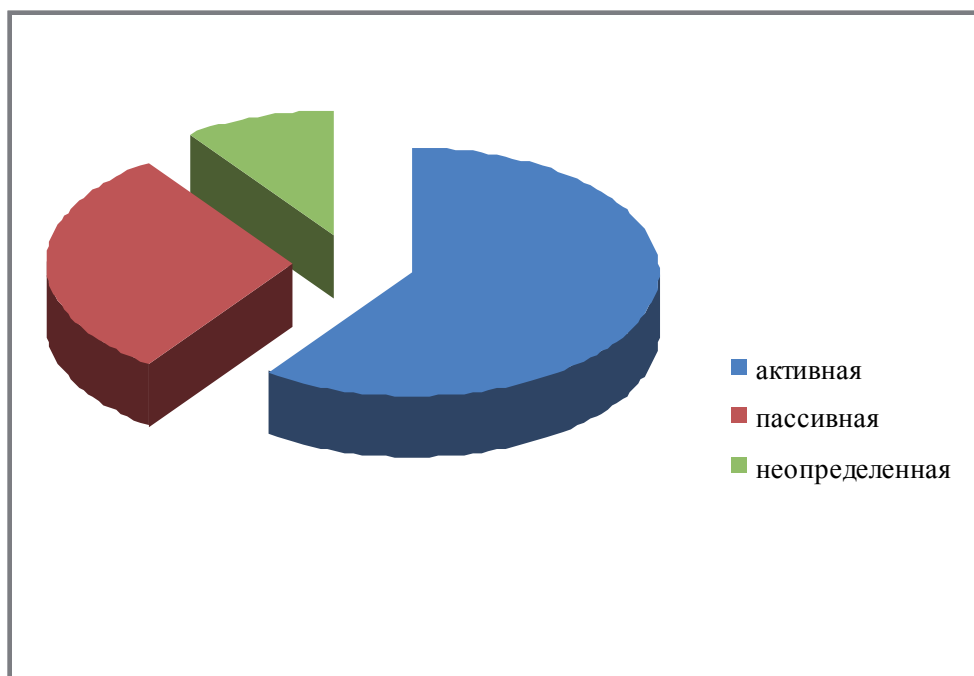


Рис. 2. Выраженность гражданской позиции у преподавателей (в %).

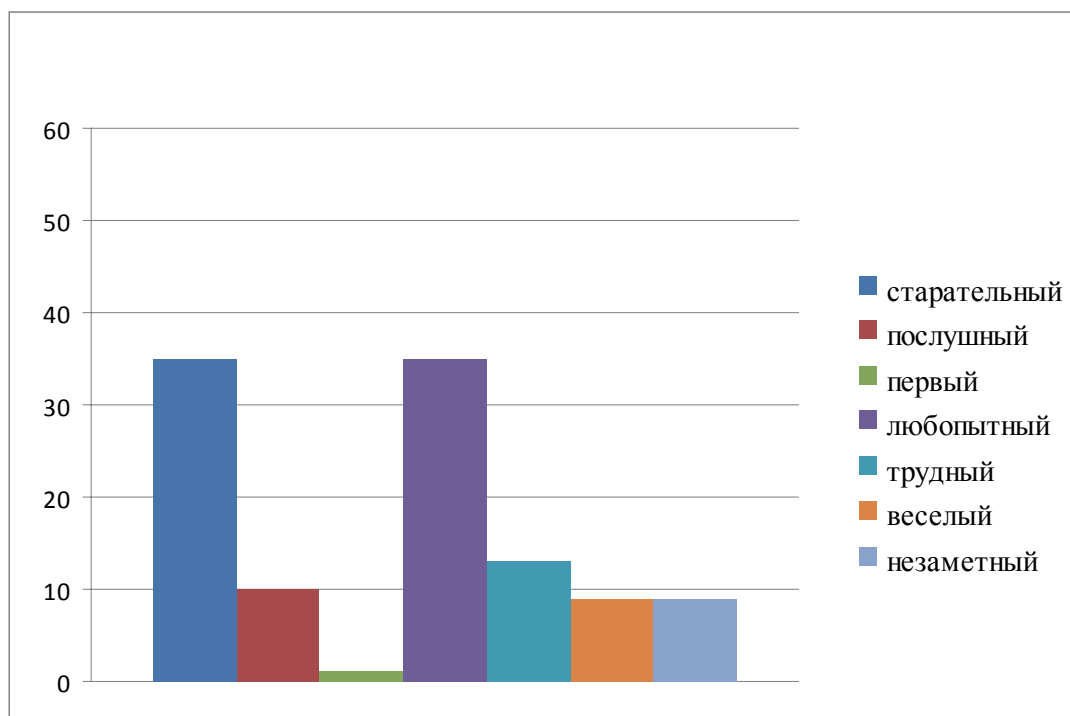


Рис. 3. Характеристика преподавателя-ученика.

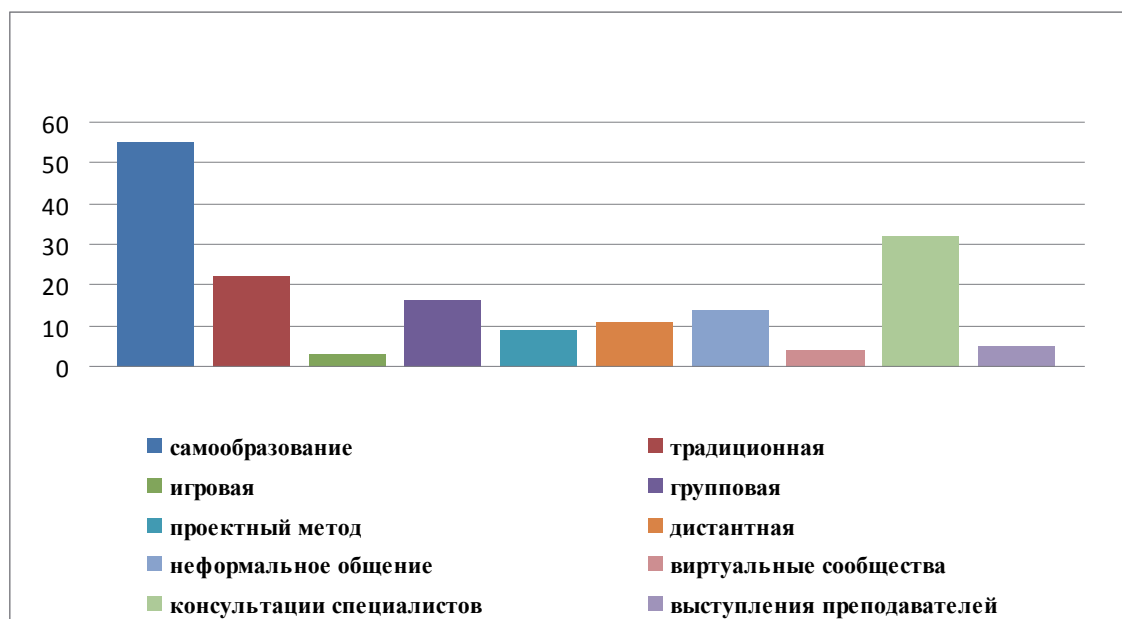


Рис. 4. Предпочитаемые преподавателями формы обучения.

которым можно отнести уверенность (самоуважение), увлеченность, потребность в получении нового знания.

Преподаватель высшей школы как ученик и гражданин

Для исследования психологических характеристик гражданской позиции преподавателей высшей школы была предложена анкета «Преподаватель высшей школы – гражданин», в которой были предложены для обсуждения следующие вопросы: «Должен ли преподаватель четко выражать свою гражданскую позицию?», «Может ли преподаватель выражать свои политические взгляды и гражданскую позицию на занятиях?», «Если действия администрации идут вразрез с Вашей гражданской позицией, будете ли Вы ее отстаивать?» и другие. Данные вопросы позволили выявить уровень сформированности гражданской позиции преподавателей.

Критериями гражданской активности являются:

- четкое выражение своей гражданской позиции;
- трансляция гражданской и политической позиции студентам;
- отстаивание собственной точки зрения.

Выявлено, что 60% преподавателей имеют активную гражданскую позицию, 30% затрудняются определить свою позицию и 10% – отказываются от выражения своей гражданской позиции.

На следующем этапе исследования респондентам была предложена анкета «Преподаватель высшей школы как ученик, студент, слушатель».

На вопрос «Что Вы испытываете, оказавшись в роли обучающегося?» респонденты чаще всего выбирали следующие ответы: возможность познакомиться с другими, чужим опытом – 50 %; жажда знаний – 30%; ностальгию по студенческому возрасту – 19%; любопытство – 17%; радость – 17%.

Остальные ответы, такие, как «страх», «неуверенность», «неудобство», «желание поучиться на ошибках других» представлены незначительно (1%, 10%, 7%, 2% соответс-

твенно).

Таким образом, преподаватели в роли обучающихся испытывают положительные эмоции, открыты для новых знаний, испытывают потребность в передаче и получении профессионального опыта коллег.

Насколько часто преподаватели оказываются в роли учеников?

32% преподавателей ответили, что в роли ученика они давно не были. Это те преподаватели, которые повышают свою квалификацию раз в 5 лет и не ориентированы на постоянный профессиональный рост. 17% преподавателей считают, что они находятся в роли ученика каждый день, обогащая свой жизненный опыт через взаимодействие со студентами. Несколько раз в год в роли ученика оказываются только 16% преподавателей, это – группа респондентов, стремящихся к совершенствованию профессиональных знаний, обогащению своего опыта.

Каким учеником, слушателем Вы себя видите?

Ответы респондентов распределились следующим образом: старательным и любопытным – по 35%; трудным – 13%; послушным – 10%.

Остальные альтернативы ответов респондентов представлены незначительно. Графически полученные результаты представлены на рис. 3.

Тревожащим фактом является то, что достаточно многочисленна группа респондентов, считающих себя «трудными» учениками. По мнению Т.И. Шульги, критериями «трудного ученика-преподавателя» являются:

- педагог забыл, как надо учиться;
- выработал свои способы и навыки учения, является ригидным;
- не хочет прилагать усилия к получению новых знаний;
- часто не может определиться с тем, что ему необходимо в первую очередь узнать, чему научиться;
- чувствует неловкость в задавании вопросов;
- возникает страх ошибиться при выполнении разных видов работ;

- педагоги с большим стажем боятся показаться некомпетентными и неуспешными;
- развит комплекс, что он все знает, он всегда прав, он не может чего-то не знать;
- преподаватель не видит себя в позиции ученика (будут проверять знания, комментировать высказывания, поведение, делать замечания и т. д.).

Следующий вопрос был посвящен предпочитаемой преподавателями форме обучения. Выявлено, что 55% предпочитают самообразование, 32% – консультации специалистов, 22% – традиционную, 16% – групповую.

Такие формы обучения, как игровая, проектный метод, неформальное общение, работа в виртуальных сообществах, выступления преподавателей своего вуза менее востребованы. На рис.4 графически представлены результаты тестирования.

Таким образом, преподаватели не ориентированы на новые, активные формы обучения, предпочитаемыми являются рецептивные формы и самообразование.

Как Вы поведете себя, если возникнет ситуация поменяться местами со студентом?

Половина преподавателей согласны взять на себя роль студента, 29% респондентов затруднились ответить на вопрос и 21% предпочитают остаться в своей преподавательской роли.

Одинаковы ли права преподавателя и студента?

Респонденты ответили следующим образом. Большая часть (68%) преподавателей считает, что права студентов и преподавателей не одинаковы, 12% затруднились с ответом на этот вопрос и 20% считают, что права одинаковы.

Может ли преподаватель критиковать своего коллегу и делать замечания по методике его преподавания, если считает, что может ее улучшить?

Больше половины (61%) считают, что может. 39% считают, что преподаватель не

должен критиковать своего коллегу. Необходимо отметить, что большая часть респондентов, считающих, что критиковать коллегу можно, сделали ремарки: «Только в личном общении», «корректно», «не при студентах» и т. д.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что в современных условиях преподаватель высшей школы должен иметь широкий кругозор, владеть психологическими и педагогическими приемами, иметь специальные профессиональные знания в своей области, обладать высоким уровнем общей культуры и нравственности, быть современным, знать тенденции политического и социального развития общества. Активная гражданская позиция преподавателя связана с некоторыми характеристиками ученической позиции. Вероятно, связано это с базовой активностью личности, активные педагоги являются активными во всех сферах – они активно выражают свою гражданскую позицию, склонны ее выражать и отстаивать, способны вступить в борьбу, если видят, что действия других людей идут вразрез с их гражданскими представлениями. Такие педагоги признают права студентов, они могут взаимодействовать с ними не с позиции «свыше», а на равных; они не боятся роли обучающегося, могут поменяться местами со студентами и сесть на ученическую скамью; также они не отказываются делать замечания коллеге в тактичной форме, если это может помочь в профессиональном росте последнего.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. Учебное пособие. М., 1995.
2. Арендачук И.В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы. Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 4. – С. 63-68

УДК 159.9: 781.1: 78.01

Гарипова Н.М.

*Башкирский государственный педагогический университет им М.Акмиллы
(г. Уфа),*

О МЕХАНИЗМАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКИ

N. Garipova

Bashkir state pedagogical university by M. Akmulla (Ufa)

ON THE MECHANISMS OF THE EMOTIONAL IMPACT OF MUSIC

Аннотация. В статье исследуются четыре механизма эмоционального воздействия музыки на слушателя: психофизиологический, симптоматический, предметно-ситуативный и жизненного контекста. Функционирование психофизиологического и симптоматического механизмов обусловлено особенностями воздействия музыкально-звуковой материи на мозг человека и его способностью присваивать симптомы эмоциональных переживаний. Функционирование предметно-ситуативного механизма связано со способностью музыки отражать эмоционально значимый для слушателя предмет. В механизме же жизненного контекста музыка не управляет эмоциональными переживаниями слушателя (как это происходит в трёх названных выше механизмах), а лишь служит толчком к ним, напоминая об особых жизненных обстоятельствах.

Ключевые слова: эмоциональное воздействие музыки; механизмы эмоционального воздействия музыки; психофизиологическое воздействие музыки; симптомы эмоций; музыкально-звуковая объективация экспрессивных симптомов эмоций; музыкально-звуковая объективация эмоциогенных предметов и ситуаций.

Abstract. The article investigates four mechanisms of emotional effects of music on the listener: psychophysiological, symptomatic, subject-situational and life context. Psychophysiological functioning and symptomatic mechanisms due to the peculiarities influence of music and sound material on the human brain and its ability to assign the symptoms of emotional distress. Functioning of the domain-specific situational mechanism related to the ability of music to reflect emotional significance for the listener object. In the mechanism of the same life context the music does not control the emotional experience the listener (as in the three mechanisms mentioned above), but only serves as a trigger for him, recalling the special circumstances.

Key words: emotional impact of music; mechanisms of emotional impact of music; psychophysiological influence of music; symptoms of emotions; musical-sound objectivization of expressive signs of emotion; musical-sound objectivization of the emotional things and situations.

Вряд ли можно назвать искусство равное музыке по силе эмоционального воздействия. Её способность управлять эмоциями человека, а вместе с этим влиять на развитие его духовной сферы, делает вопрос о механизмах эмоционального воздействия искусства звуков не только интересным, но и актуальным. В данной статье будет показано, каким образом музыкальное произведение вызывает у многих слушателей сходные переживания, чем обусловлено различие в их эмоциях и каковы механизмы эмоционального воздействия музыки.

Исследуя обозначенную выше проблему, мы пришли к выводу, что музыкальное произведение способно вызывать эмоциональный отклик в слушателе посредством различных механизмов, среди которых можно различать психофизиологический, симптоматический, предметно-ситуативный и жизненного контекста. Рассмотрим каждый из них.

Психофизиологический механизм характеризуется тем, что возникающие эмоцио-

нальные переживания обусловлены закономерностями физиологии мозга и слухового анализатора. Огромный массив экспериментального и клинического материала демонстрирует глубокую связь эмоций с деятельностью головного мозга. В пользу этого свидетельствуют факты различных эмоциональных нарушений у людей, страдающих поражением головного мозга. В ходе многочисленных исследований были обнаружены грубые эмоциональные отклонения при поражениях лобных долей (особенно правой лобной доли). Было также установлено, что на эмоциональных процессах отражается мозговая асимметрия. Левое полушарие (у правшей) «отвечает» за положительные эмоции; правое полушарие является более эмоциогенным (имеет отношение к эмоциональному тону, к эмоциональной экспрессии) и «отвечает» за отрицательные эмоции [см. 26].

Психофизиологический механизм эмоционального воздействия музыки проявляется как ответная реакция слушателя на ту или иную сторону звучания. Так, непосредственный эмоциональный отклик может вызывать тембр. Известно, что в психике человека могут иметь место стойкие связи между звуковыми и раздражителями и эмоциональными реакциями. Одни из этих связей передаются по наследству, другие – закрепляются в течение жизни с приобретением музыкального и, шире, акустического опыта. На основе этих связей звучания могут расцениваться как нравящиеся или не нравящиеся.

Значительно чаще при восприятии музыки имеют место эмоциональные реакции психофизиологического характера, возникающие в процессе обработки слуховой корой звуковых раздражителей, обладающих известным спектральным составом [6, 216-229; 12, 270-381]. Примером таких эмоциональных откликов может служить восприятие консонансов и диссонансов. Последние характеризуются особой частотой биений – усилением и ослаблением звука, – вызывающей в коре головного мозга резкие смены возбуждения и торможения, что служит причиной воз-

никновения отрицательных эмоциональных реакций [6, 223]. Однако частое слышание диссонирующих созвучий снимает с них «эффект неблагозвучия», что характерно и для индивидуального, и для общественного музыкального сознания.

Непосредственный эмоциональный отклик может вызвать и динамика. Следует отметить, что смена динамики – это в известной мере и изменение эмоционального состояния. Известно, что интенсивность звучания может достигнуть такого предела, за которым звук начинает вызывать дискомфорт и даже болевые ощущения, а, следовательно, и отрицательные эмоции. Согласно сведениям физиологии при уровне интенсивности звука, превышающем 110 децибел для слышимого диапазона, у человека возникает ощущение неудобства и боли [12, 328; 22, 220]. Но тихая звучность способна вызвать такую же по знаку эмоциональную реакцию, что объясняется напряжённым состоянием слухового анализатора. Заметим также, что длительные динамические нарастания нередко служат эффекту возрастающего напряжения (в том числе и эмоционального). Внезапная же смена громкости, всегда привлекающая внимание слушателей, вызывает состояние возбуждения и нередко служит юмористическим эффектам в музыке. В связи с этим можно упомянуть бетховенский приём «отрицания в кульминации», динамические контрасты в произведениях Гайдна и Моцарта [20].

Эффекты возбуждения и напряжения, обуславливающие непосредственный эмоциональный отклик слушателя, порождаются и многими другими сторонами звуковой материи. Таковыми являются насыщенная фактура, отрывистая артикуляция, очень быстрые или очень медленные темпы, задержания, эллипсис, пунктирные и синкопированные ритмы. Все эти средства «заставляют» мозг человека функционировать в определённом режиме. Весьма существенно и то, что сами смены возбуждения и напряжения порождают положительную эмоциональную реакцию, на что указывал ещё В.Вунд, проводя

свои элементарные опыты с метрономом [11, 50-60, 99-136, 146-167].

Важнейшим инструментом психофизиологического механизма эмоционального воздействия музыки является динамический стереотип – слаженная система связей в коре головного мозга, образующаяся от многократного восприятия нескольких раздражителей в одном порядке [18, 429]. И.П.Павлов считал, что поддержка динамического стереотипа вызывает положительные эмоции, а его нарушение – отрицательные [там же, 431]. Большую роль в формировании динамического стереотипа играет ритмичность нервных процессов, а, следовательно, и стороны музыки, обладающие ритмическими свойствами – ритм, метр, темп, ритм высшего порядка. Однако и сам музыкальный звук представляет собой ритмически организованное явление [9, 47-53]. А потому средства звуковысотной и ладовой организации музыки также вносят свою лепту в психофизиологический эмоциональный эффект.

Проясняя суть динамического стереотипа в восприятии музыки, необходимо отметить следующее. Согласно данным физиологии высшей нервной деятельности воспринимаемый звуковой поток представляет собой огромное множество раздражителей. Систематизация раздражений, обуславливающая нормальную работу мозга, как раз и осуществляется на основе выработки динамических стереотипов [18, 429], то есть на основе освоения различных сторон музыки (музыкальных средств) как неких эталонов [6; 16]. «Каждая музыкальная эпоха создаёт набор таких многочисленных стереотипов... Они помогают лучше понять логику интонационного движения, предвидеть и ощутить изменения... На основе такого предвидения формируются интонационно-логические гипотезы слушателя, вероятностные по своей природе» [27, 30]. Иными словами, возникают психологические установки, а они всегда включают в себя эмоциональный компонент [2, 90].

Достаточно сильным эмоциональным эффектом «установочного» характера обладает лад. Б.М.Теплов называл ладовое чувство

эмоциональным компонентом музыкального слуха и считал, что оно «есть по существу своему эмоциональное переживание...» [24, 198]. Из всех ладов наиболее прочный физиологический фундамент имеет мажор [5, 82]. Восприятие же других ладов всегда осуществляется через ломку мажорного стереотипа. Это отчасти объясняет различные эмоциональные реакции возникающие при восприятии музыки, написанной в различных ладах [5, 91-94]. Возможно, именно «психофизиологический комфорт» мажорного трезвучия и явился основой того, что именно его и связанный с ним лад люди нашли наиболее подходящими для воплощения положительных эмоций.

Слуховой анализатор выделяет сведения как об отдельных параметрах и компонентах звукового сигнала, так и об их сочетаниях [12, 305]. Это значит, что музыкальные средства, выступающие в качестве эталонов, по своей сложности и природе могут быть различными. М.Г.Арановский к стереотипным связям, наряду с названными выше ладовыми, звуковысотными, ритмическими относит и нормы членения музыкальной речи, фактуру, формы и жанры [1, 106].

Важно отметить то, что все «эталонные» средства музыки не только облегчают (в случае их усвоения) процесс перцепции, но и в определённой мере, обладают эмоциогенным эффектом иного характера: в ходе музыкального восприятия осуществляется «специфическая разновидность эмоциональных синтезов... Эмоциональный тон ощущений (или более сложных «единиц» отражения), воспринимаемых одновременно или непосредственно друг за другом, сливается по определённым законам в общее равнодействующее переживание...» [8, 59].

Отрицательные эмоциональные реакции психофизиологического характера возникают в случае затруднения звукового эмоционального синтеза, что может быть обусловлено особой сложностью или новизной музыкального материала (объективный фактор), либо малым объёмом освоенных слушателем эталонов (субъективный фактор).

Таким образом, результат функционирования психофизиологического механизма эмоционального воздействия музыки во многом определяется особенностями и количеством музыкального опыта личности, служащего основой для выработки стереотипных музыкально-слуховых представлений, а также закономерностями работы головного мозга.

Суть **симптоматийного механизма** эмоционального воздействия музыки заключается в том, что при её восприятии у слушателя возникают **симптомы эмоций**, что собственно и заставляет его переживать. Симптомы эмоций – это ощущения, свойственные той или иной эмоции и обусловленные вегетативно-соматическими сдвигами (то есть ощущения, идущие от внутренних органов), а также двигательные акты, интонирование и картина дыхания. Связь эмоций с вегетативно-соматическими сдвигами является непреложным жизненным и клиническим фактом. Ещё С.Л.Рубинштейн указывал на принципиальную необособимость эмоции от чувственных компонентов, отображающих соответствующее ей состояние внутренних органов человека. Это состояние тела, репрезентированное человеку в его интерорецептивных ощущениях, и даёт возможность субъекту переживать и понимать своё собственное эмоциональное состояние [см. 7; 8; 19; 30].

Многочисленными исследованиями, проведёнными ещё в конце XIX начале XX веков, доказано, что музыкально-звуковая материя, её отдельные компоненты и даже звуки субсенсорного диапазона (неслышимые колебания) вызывают в организме человека различные изменения во внутренних органах и системах тела. Это обусловлено тем, что, воздействуя на мозг (на его правое полушарие), музыкальные звучания влияют на лимбическую систему, регулирующую состояние внутренних органов и систем (сердца, сосудов, желудочно-кишечного тракта, различных желез, стенок кровеносных сосудов) [см. 26]. Понятно, что эти изменения, сопровождающие музыкальную перцепцию, не могут

не сказаться на эмоциональном состоянии слушателя.

Кроме того, музыкально-звуковая материя способна моделировать **экспрессивные симптомы эмоциональных реакций**: вербальное интонирование (а шире – и интонирование не связанное со словом), картину дыхания, а также мимику и пантомимику (выразительные движения). Присвоив эти симптомы, введя их в своё тело, слушатель заражается эмоцией. Рассмотрим этот путь возникновения музыкальных переживаний более подробно.

Интонирование как симптом эмоционального состояния – это выражение эмоции посредством голосового и артикуляционного аппаратов. Между интонированием и эмоциональными реакциями человека существует очень тесная связь. Это объясняется рядом причин. Во-первых, как показали исследования, голосовые связки получают “приказы” из коры, а также из среднего и продолговатого мозга, где находятся некоторые центры эмоций и проходят специфические и неспецифические слуховые пути [см. 15, 73; 25, 106; 30, 39-51]. Во-вторых, голосовой аппарат связан с вегетативной нервной системой, которая отвечает за физиологическое проявление эмоций. Связь голосового аппарата с вегетативной нервной системой выражается, например, в особой чувствительности связок к гормонам [15, 75].

Интонирование представляет собой не только звуковой, но и двигательный коррелят эмоций. Данный вывод основывается на том, что голосовые связки – это мышечная ткань, связанная со всем моторным аппаратом человека. Деятельность артикуляционного аппарата, принимающего непосредственное участие в вербальном интонировании, также представляет собой мышечно-моторные акты. Мышечной реакцией, подчинённой закономерностям функционирования всего моторного аппарата человека, является и дыхание как экспрессивный симптом эмоций, теснейшим образом связанный с интонированием

Таким образом, интонирование – это зву-

ко-двигательная картина физиологического проявления эмоций, которое кодируется в звучании как результате интонирования. Исследуя симптоматический механизм эмоционального воздействия музыки, представляется необходимым выявить закономерности отражения эмоционального состояния человека в картине его интонирования. Ценный вклад в разработку этой проблемы внесло языкознание. Как показывают исследования лингвистов, эмоция воплощается в вербальной речи различными средствами. Важнейшими из них являются *мелодика, высота тона, динамика, темп и ритм* [см. 4; 13, 251-253; 28, 36-46, 72-88; 29, 205, 211]. Особая роль мелодики речи для воплощения эмоционального состояния человека осознана и в драматическом искусстве. К.С.Станиславский следующим образом характеризовал эту корреляционную связь: «Всё, что связано с приливами жизненной энергии, с удивлением, с восторгом, с гневом, ужасом и т.д., и т.д., – всё это пойдёт вверх. Всё, что связано с упадком энергии, с апатией, с разочарованием, – всё это по звуковой лестнице пойдёт вниз» [21, 137].

Поскольку музыка имеет много сходства с речью (что обусловлено голосовым происхождением и звуковой природой обеих), все рассмотренные выше эмоционально значимые параметры речевого интонирования музыка способна моделировать. И это является одним из путей объективации эмоционального состояния в музыкальном звучании. Воспринимая звуковую картину интонирования, слушатель непроизвольно соинтонирует, вводит её в своё физическое тело, что обуславливает эмоциональное заражение. Управляет при этом музыка и дыханием слушателя, исполнителя. Воздействуя на мышечную сферу человека, она заставляет человека дышать в определённом режиме. «Мышечно-дыхательные изменения, физиологически захватывая важные центры активности, тонуса, вызывают эмоциональные изменения...» [23, 126-127 см. также 14, 72-76]. Важнейшим фактором воздействия здесь является музыкальный ритм высшего порядка.

Анализируя **движение** как экспрессивный симптом эмоций, следует отметить его временно-пространственную структуру, изучение которой в практике эмпирических исследований осуществляется через выявление его временной и пространственной организации [7, 93-111; 10, 497-589; 14, 66-72]. О временно-пространственной организации движения можно судить по таким его характеристикам как темп, ритм, амплитуда, траектория, чёткость, резкость, мягкость, устремлённость и другим. Многие из этих характеристик непосредственно связаны с эмоциональным состоянием человека. В частности исследования М.В.Осориной, А.И.Березницкаса показали, что пространственные эквиваленты положительных и отрицательных эмоций организованы по-разному [3; 17].

Понятно, что пространственные формы отражения эмоции имеют своим истоком временно-двигательные формы. А временные характеристики движений – темп и ритм лежат на поверхности рассматриваемого экспрессивного симптома. Особая роль этих характеристик для воплощения эмоции в движении давно осознана в искусстве. «Верно взятый темпоритм пьесы или роли – писал К.С.Станиславский – сам собой, интуитивно, подсознательно, подчас механически может захватить чувства артиста и вызвать правильное переживание... Между темпоритмом и чувством и, наоборот, между чувством и темпоритмом – нерасторжимая зависимость, взаимодействие и связь» [21, 151].

Музыка как временной вид искусства с лёгкостью моделирует не только темп и ритм, но все другие названные выше параметры выразительных движений. Важную роль в их моделировании имеет мелодика. Её особенности слушатель связывает с движениями широкими или скованными, плавными, закруглёнными или угловатыми, имеющими восходящую или нисходящую направленность. Значимыми также являются артикуляция, динамика, метроритм и интервалика. Так, например, чёткость двигательных актов может быть воссоздана с помощью чёткой артикуляции, пунктирного ритма. А резкие,

жёсткие, неожиданные движения наряду с перечисленными средствами воссоздаются и перепадами громкости, *sf*, мелодическим ходом на диссонирующий интервал, синкопированными ритмами.

Мышечный тонус (напряжение мышц), сила движения, опорность и степень устойчивости, масса (весомость или лёгкость) также нередко являются коррелятами эмоции. В музыке эти характеристики движения отражаются с помощью самых разных музыкальных средств: динамики (громкости), артикуляции, регистра, темпа, ритмических рисунков, интервалики, фактуры, лада и гармонии.

Таким образом, симптоматический механизм эмоционального воздействия музыки обусловлен тем, что музыкально-звуковая материя способна моделировать существенные характеристики речевого интонирования, движений и картины дыхания человека, а также вызывать изменения во внутренних органах и системах человека, связанных с эмоциями.

Предметно-ситуативный механизм эмоционального воздействия музыки заключается в том, что в музыкальных произведениях могут быть отражены те или иные объекты, явления, ситуации, концепты и т.п. (или даже их отдельные стороны), имеющие для слушателя особое значение и вызывающие эмоциональный отклик в его повседневной жизни. Музыкальное искусство располагает широким спектром возможностей и средств отразить предметно-ситуативный элемент. Прежде всего, здесь следует назвать музыкальную программу, лейттемы (лейтмотивы) и жанр. Музыкальная программа непосредственно обращается к интеллектуальной сфере слушателя, называя тот или иной объект, явление. В самом деле, такие названия как «Кикимора», «Болельщик куклы», «Сады под дождём» неоднозначно указывают на эмоциональный предмет. Аналогично действие лейттем и лейтмотивов, о предметно-ситуативном содержании которых знает не только исполнитель (из нотного текста), но и слушатель. Проявляющую функцию такого плана

нередко способен выполнять и жанр. Траурный марш, полонез, колыбельная песня, плясовая отсылают слушателя к конкретной ситуации эмоционального характера.

Наконец, следует упомянуть и о музыкальной лексике – музыкально-риторических фигурах, «мигрирующих интонациях» (Л.Шаймухаметова). Эти интонационные структуры, будучи осмысленными со стороны слушателя, способны также участвовать в воплощении эмоционального предмета или прямо указывать на него. Кроме того, этот предмет может быть отражён и благодаря изобразительной способности звукового тела музыки (способности звучащей материи воплощать ту или иную сторону модулируемой реалии нередко в подобной форме). В этом случае могут возникать и различные ощущения (неслуховые ощущения), которые порождают представление предмета и связаны с эмоциональной сферой личности.

Таким образом, предметно-ситуативный механизм эмоционального воздействия музыки заключается в том, что искусство звуков способно отразить эмоциональный предмет (его отдельные стороны), осознание и представление которого вызывают переживание слушателя.

Что же касается **механизма жизненного контекста**, то суть его состоит в том, что музыка может вызвать яркий эмоциональный отклик, только лишь потому, что звучала в памятной для человека ситуации. Однако эмоция, возникающая таким путём, обусловлена не самим музыкальным материалом, а лишь воспоминанием о значимой для человека ситуации. И потому этот механизм в рамках поставленной проблемы не представляется интересным.

Раскрытые выше механизмы эмоционального воздействия музыки в акте музыкальной перцепции, как правило, сосуществуют. Хотя один из них может выступить на первый план. Понимание этих механизмов позволит глубже проникать в смысл музыкальных творений, что обусловит убедительную их интерпретацию и исполнение. Если же это оценивать в более широком контексте,

то можно признать, что понимание механизмов эмоционального воздействия музыки в какой-то степени приближает нас к раскрытию закономерностей трансляции личностных смыслов и отражения человеческого духа в материале искусства. Для педагога-музыканта эта информация даёт ориентиры в работе по развитию музыкального слуха и музыкального восприятия подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арановский М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 252-271.
2. Бакурадзе Т.О. О восприятии семантического значения музыки // Известия АН ГрССР. Серия философии и психологии. – Тбилиси, 1984. №2. – С. 86-100.
3. Березницкас А.И. Экспериментальное исследование некоторых характеристик интеллектуальных эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1980. – 23 с.
4. Бичелдей К.Н. Ритмомелодемы простых нераспространённых предложений хакасского языка. – М7: Изд-во РУДН, 2000. – 115 с.
5. Блинова М.П. Физиологические основы ладового чувства // Вопросы теории и эстетики музыки. – М., 1962. – Вып. 1 – С. 52-124.
6. Блинова М.П. Физиологические основы элементарного звукового синтеза // Вопросы теории и эстетики музыки. – М., 1963. – Вып. 2. – С. 216-229.
7. Веккер Л.М. Психологические процессы. – Л., 1981. – Т.3. – Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – 326 с.
8. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
9. Вундт В. Введение в психологию. – М., 1912. – 152 с.
10. Вундт В. Основы физиологической психологии. – М., 1880. – 1038 с.
11. Вундт В. Очерк психологии. – С.-Петербург, Издание Ф.Павленкова, 1896. – 229 с.
12. Гершуни Г.В. др. Физиология сенсорных систем. – Л.: Наука Ленинградское отделение, 1972. – Ч. 2. Раздел 2. Слух. – С. 130-516.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 371 с.
14. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
15. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л., 1967. – 204 с.
16. Мутли А.Ф. Звук и слух. // Вопросы музыкознания. – М., 1960. – Т. 3. – С. 324-347.
17. Осорина М.В. Экспериментальное исследование образных структур на разных уровнях мыслительной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1976. – 20 с.
18. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М., 1951. – 656 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 704 с.
20. Соколов А. Громкостная динамика как предмет анализа // Проблемы музыкальной науки. – М., 1983. – Вып. 5. – С. 107-137.
21. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 3 «Искусство». – М., 1955. – 504 с.
22. Стенли А. Гельфанд. Слух: Введение в психологическую и физиологическую акустику. – М., 1984. – 350 с.
23. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (На материале музыкального восприятия). – М., 1979. – 190 с.
24. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – С.16-360.
25. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – М., 1987. – 288 с.
26. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 268 с.
27. Цеханский В.М. Психология восприятия музыки: проблемы и методы // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. – Новосибирск. 1986. – С. 23-35.
28. Черемисина Н.В. Строение синтагмы в русской художественной речи // Синтаксис и интонация. Учёные записки. Выпуск 36. Серия филологических наук №14 (18). – Уфа, 1969. – С.3-95.
29. Черемисина Н.В. Ритмико-интонационная структура предложения в русской художественной речи // Синтаксис и интонация. Учёные записки. Выпуск 36. Серия филологических наук №14 (18). – Уфа, 1969. – С.96-248.
30. Шингаров Г.С. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. – М.: Наука, 1971. – 223 с.

СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ – 20 ЛЕТ

УДК 316.33

Фирсов М.В.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: НАВСТРЕЧУ ДВАДЦАТИЛЕТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ. КРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

M. Firsov

Moscow State Regional University

SOCIAL EDUCATION IN CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS: TOWARDS THE 20TH ANNIVERSARY OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGICS. CRITICAL APPROACH

Аннотация. В статье представлены основные проблемы социального образования в России. Автор осмысливает в социально-историческом контексте первые итоги двадцатилетней отечественной практики социальной работы, сравнивает их с аналогичным опытом некоторых европейских стран, анализирует в критическом ключе этапы отечественного социального образования, а также рассматривает стратегии и современные тенденции отечественного социального образования, его особенности в дискурсе общих направлений развития Болонского процесса.

Ключевые слова: социальная работа, социальная педагогика, Болонский процесс, социальные институты, социальная политика, социальная история.

Abstract. The article is concerned with the main problems of social education in Russia. The author analyses the first results of Russia's twenty year practice of social work and compares it with the similar experience of some European countries. The stages of Russian social education have been critically examined and the main trends of its contemporary development within the frameworks of Bologna process have been analyzed.

Key words: social work, social pedagogy, Bologna process, social institutions, social politics, social history.

Социальная работа и социальная педагогика существуют в Российской Федерации как новое направление образования в системе высшей школы уже двадцать лет. Оно отражает состояние и перспективы не только отечественной государственности в настоящем и будущем, но как зеркало социальной жизни отражает состояние общества в его нравственном измерении.

Социально-исторический контекст первого десятилетия

Мы с вами еще так будем жить, что наши
дети и внуки нам завидовать будут

В.С. Черномырдин

Первое десятилетие системы становления социального образования с 1991 по 2001 г. характеризовалось тем, что осуществлялись поиски и подходы к реализации программ по подготовке специалистов в области социальной работы и социальных педагогов. Процесс обучения оформлялся в контексте роста факультетов, ведущих подготовку социальных работников и социальных педагогов, а также роста числа учреждений социальной защиты, которые становились потенциальной базой практики на этапе вузовского обучения и потенциальными рабочими местами для выпускников данных специальностей. Так, по данным Министерства социальной защиты, если в 1991 г. к подготовке специалистов по социальной работе приступило только 20 вузов, то в 2001 г. их было уже 118 [7, 25].

Данное десятилетие характеризовалось тем, что в области подготовки социальных работников и социальных педагогов было претворено в жизнь два образовательных стандарта, каждый из которых постепенно давал все больше свободы вузам осуществлять поиск новых технологий в обучении специалистов. Начинались оформляться программы

подготовки на уровне бакалавра и магистра. В Российской Федерации сложилась многоуровневая система подготовки профессионалов по различным направлениям.

Учреждения социальной защиты имели тенденцию к росту по количественным показателям, однако постепенно в них намечались определенные противоречия. Рост численности учреждений и количество предоставляемых услуг были непропорциональны тем экономическим затратам, которые были осуществлены. Так, например, рост числа учреждений для граждан пожилого возраста и инвалидов увеличился в 1,5 раза, а количество проживающих в них только в 1,01 раз, табл. 1 отражает данные показатели [4, 278].

Можно отметить, что негативные тенденции в следующем десятилетии будут только усугубляться. Если рассматривать те же учреждения в соотношении количества к предоставляемым местам нуждающимся, то можно отметить, что в 2008 г. учреждений данного профиля было 1530, а проживало в них 245 тыс. человек. Рост учреждений по сравнению с начальным периодом вырос в 2,1 раза, а потребителей – в 1,1 раза. Такая тенденция складывается на фоне уменьшения учреждений социальной защиты данного профиля (с 2007 г. по 2008 г. с 1542 до 1530 соответственно) и существования очереди нуждающихся в данных учреждениях, которая составила 18,3 тыс. человек на 1 января 2009 г. [4, 278].

Таблица 1

	1990	1995	2000	2001
Число учреждений для граждан пожилого возраста и инвалидов	726	871	1132	1159
Мест в тыс.	225	221	232	234
Проживающих в тыс.	213	202	212	216
Число учреждений для детей инвалидов	160	159	156	155
Мест в тыс.	38	35	33	33
Проживающих в тыс.	36	31	29	29

Тем не менее можно говорить о том, что правящие элиты стремились за первое десятилетие создать имидж Российской Федерации как нового демократического государства. Реформы шли в направлении оформления демократического социального государства и отхода от модели советского государства. Политические и экономические реформы изменили систему социальной сферы и систему социального образования, благодаря которым появились социальная работа, социальная педагогика и социология, которые в прежние времена рассматривались как «служанки мирового империализма».

В этот период был заложен фундамент для развития капитализма в России, который воплотил в себя элементы современного европейского, американского капитализма и капитализма Латинской Америки.

Социально-исторический контекст второго десятилетия

Надо контролировать, кому давать, а кому не давать.
Почему вдруг решили, что каждый может иметь?
В.С. Черномырдин

Российское социальное государство десятилетия с периода 2001 по 2010 гг. активно строится на капиталистических основаниях.

Происходит не только перераспределение недр и собственности, но и социальной ответственности между правящими и региональными элитами.

Система социальной защиты становится не государственным, а региональным инструментом социальной политики. Ответственность за социальные проблемы федеральный центр перекладывает на местные правящие региональные элиты, которые по своему усмотрению «трактуют» социальные гарантии, закрепленные в Конституции Российской Федерации.

Такой подход приводит к деформации социальных отношений в Российском государстве, что не может не находить отражения не только в социальной сфере, но и в социальном образовании.

Так, например, размер ежемесячного пособия на ребенка в 2008 г. в субъектах Российской Федерации имел различные денежные выражения. В Центральном федеральном округе максимальный базовый размер пособия на ребенка был в Московской области и составлял от 1000 до 2000 руб, а минимальный был в Курской области и составлял 70 руб. В Северо-Западном федеральном округе минимальный базовый размер пособия был в Псковской области – 70 р., а максимальный – в г. Санкт-Петербурге от 450 – 3235 руб. Все остальные федеральные округа базовые пособия на ребенка назначали от 70 до 300 руб [6, 204-205].

Правящие региональные элиты в поисках дополнительных ресурсов идут не только на сокращение пособий социально уязвимым группам населения, но и в отсутствие альтернативных негосударственных институтов, предоставляющих социальные услуги, вводят тарифы на предоставление платных услуг социально незащищенным гражданам. Тем самым финансовые проблемы перекладываются на институт семьи, который в условиях экономических трансформаций является проблемной областью социальной защиты.

Так, например, в Москве Межотраслевой совет принял решение в феврале 2011 г. о тарифах на социальное обслуживание. Среди них:

- оказание помощи в написании писем (30 мин. – 97 рублей);
- доставка книг и покупка газет и журналов (20 мин. – 97 рублей);
- оказание психологической помощи (30 мин. – 97 рублей);
- содействие в госпитализации (свыше трех часов – 579 рублей) и т. д. [9].

Правящие региональные элиты при утрате федерального центра ищут финансовые резервы не только за счет сокращения пособий различным категориям нуждающихся и обложения их кабальными финансовыми услугами, но и за счет регионального урезания бюджета представителям социальных профессий, что отражается не только на количественном, но и качественном состоянии данных профессий.

Такая политика приводит к тому, что престижность социальных профессий катастрофически падает. Это отражается на структуре занятости населения Российской Федерации в данных сегментах трудовой деятельности. В соответствии с выборочными исследованиями, в 2008 г. потребность организаций в работниках в сфере здравоохранения и социальных услуг составила 174,7 тыс. человек, в образовании – 80,5 тыс. человек [3].

Эту статистику о престижности профессии дополняют статистические данные Министерства образования и науки. К сожалению, не удалось найти данных по количеству социальных педагогов в учреждениях образования, а только данные по количеству социальных педагогов в учреждениях дополнительного образования. В Российской Федерации зарегистрировано 744 социальных педагога, соответственно на 8 857 учреждений, в которых находится 8 343 177 детей [11]. Для сравнения можно привести следующие данные: в аналогичных учреждениях во Франции работает 177100 специализированных воспитателей [10, 80]. Можно с уверенностью сказать, что высшее образование в данных профессиональных сегментах не только не является «социальным лифтом наверх», но и попадает в зону рискованных профессий, где, несмотря на самый высокий уровень вакантных мест, самый низкий уровень оплаты и престижности в обществе.

Современные российские реалии определяют только три профессии, которые являются «билетом» в высшие и средние страты российского общества: экономисты, юристы, управленцы. Эти тенденции понятны и хорошо осознаются российской молодежью, что отражает число выпускников вузов, которых выпускают высшие государственные, муниципальные и негосударственные учебные заведения.

В 2004 г. государственными и муниципальными образовательными учреждениями было выпущено специалистов в области социальных наук (социологов, социальных работников, специалистов работы с молодежью) 11 тыс. человек, тогда как специалистов в области

экономики и управления – 282,2 тыс. человек. Специалистов в области гуманитарных наук было выпущено 151,7 тыс. человек (большая часть из них – юристы и психологи).

Такая же тенденция наблюдается и в негосударственных вузах, где студенты платят за свое образование, количество выпускников там соотносится:

- экономика и управление – 72,1 тыс. человек;

- гуманитарные науки – 64,5 тыс. человек (основными выпускниками являются юристы и психологи);

- социальные науки – 0,8 тыс. человек.

Тенденция в 2008 г., несмотря на экономический кризис, в социальных профессиях наблюдается незначительный рост: 16,9 тыс. в государственных, и 0,9 тыс. – негосударственных вузах, а вот по направлению экономика и управления в негосударственных учреждениях увеличился вдвое и достиг уровня 131,3 тыс. человек, а в государственных вузах – 376,1 тыс. человек, что практически составляет почти пятьдесят процентов всех выпускников 2008 г. [5, 378-379].

Эта тенденция только отражает нравственное состояние общества, когда стремление к власти, как российской форме исторической собственности, толкает молодое поколение закрепляться в том сегменте образования, откуда вышли современные правящие элиты, которые доказывают, что только данный сегмент образования является социальным лифтом.

Если проанализировать современный состав думских комитетов Пятого созыва правящей партии «Единая Россия», на уровне председателей комитетов и их первых заместителей, то профессиональное соотношение будет выглядеть в следующем виде:

- экономисты и управленцы – 43 человека,

- юристы и представители гуманитарных профессий (политологи, историки, журналисты и т. д.) – 39 человек (юристов – 27),

- инженеры различных профилей – 17 человек (из них большая часть инженеров с профилем образования в области добычи нефти и газа),

- с базовым военным образованием – 8 человек,
- с базовым медицинским образованием – 5 человек [12].

Гражданское общество не может сегодня серьезно влиять на ценностное отношение к таким социальным профессиям, как социальная работа и социальная педагогика, поскольку уровень нравственного состояния гражданского общества по многим показателям отстает как от мировых тенденций, так и от лучших отечественных благотворительных традиций.

Согласно официальной статистике, в Российской империи в 1902 г. было зафиксировано 11040 благотворительных учреждений в различных ведомствах. Наибольшее количество благотворительных учреждений было в Министерстве внутренних дел (6616 учр.), Ведомстве православного вероисповедания (1697 учр.), Ведомстве Императрицы Марии (803 учр.).

В Российской Федерации в 2008 г. было зафиксировано только – **одно благотворительное учреждение**, хотя общественных благотворительных организаций – 1700, благотворительных фондов в общественных организациях – 2720, благотворительных фондов некоммерческих организаций – 4571 [1].

Такое состояние дел не случайно относит Российскую Федерацию в конец мировых рейтингов не только по уровню образования, медицинских и социальных услуг, но и по уровню благотворительности. Согласно исследованию фонда CAF в 2010 г., из 153 мировых стран Российская Федерация занимает 138 место по уровню развития благотворительности по следующим показателям: 6% благотворительных пожертвований, 20% волонтерской работы, 29% помощи нуждающимся. После России с меньшим рейтингом идут такие страны, как Пакистан, Румыния, Руанда, Бангладеш. Для сравнения, у Австралии, лидера рейтинга следующие показатели: благотворительных пожертвований 70%, волонтерская работа 38%, 64% помощь нуждающимся [2].

Исторические уроки двадцатилетия социального образования и Болонский процесс

История учит лишь тому, что она никогда ничему не научила народы.
Гегель

Я прощу хочу сказать, чтобы всем было прощ и понять,
что мы ведь ничего нового не изобретаем.
Мы свою страну формулируем.
В.С. Черномырдин

Все процессы модернизации и реформирования в России направлены на создание нового капиталистического государства, которое согласуется с интересами правящих элит. Все гражданские и общественные, а тем более образовательные институты привязаны к структуре формирующегося рынка. На это направлена не только экономика и социальная структура общества, но и система реформируемого образования.

В утвержденной концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. прямо указывается одна из целей образования: «приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда». Тем самым вузам определена роль институтов, воспроизводящих и обслуживающих административное и экономическое устройство государства капиталистического типа.

С этой целью вузы уже поделены на федеральные, исследовательские и прочие. Стратегическая миссия первой группы университетов направлена на «формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок». С этой же целью создаются «ограниченные по охвату молодежи» бизнес-школы мирового уровня.

Стратегическимиссиямисследовательских университетов также связаны с рынком, они должны не только «генерировать знания», но обеспечивать «эффективный трансферт технологий в экономику». Причем, как и федеральные университеты, они должны быть обеспечены «людскими ресурсами, сбалан-

сированными по численности». Правда, утопия «генерирования знания» в назначенном вузе напоминает утопию «развитого социализма в отдельно взятой квартире».

Стратегическая миссия «прочих университетов» направлена на выполнение социальных и образовательных функций. Применительно к исторической действительности вузы должны сохранять и развивать человеческий капитал и, в отсутствие рабочих мест для молодежи, образовательные функции совмещать с функциями социальных учреждений, осуществлять частичную занятость. Стратегическая миссия данных вузов – формирование послушных и лояльных работников в будущем, если для них будут места низкооплачиваемого клерка на рынке труда.

Все это происходит на фоне современного образовательного разделения труда, которое оплачивается не только из «карманов» правящих элит, но и рядовых налогоплательщиков, детям, которым даже при современной системе ЕГЭ доступ в федеральные и исследовательские университеты будет ограничен и достаточно проблематичен.

Исходя из вышесказанного, перспективы реализации социального образования в ближайшее десятилетие возможно только в вузах последнего типа, статус которых правящие элиты, исходя из экономических соображений, скорее всего, будут понижать.

Миссия Болонского процесса в современной России

Вот посмотрите – всё имеем, а жить не можем.
Ну не можем жить!
Никак! Все нас тянет на эксперименты.
Все нам что-то надо туда,
достать там, где-то, когда-то, устроить кому-то.
Почему не себе?!
Почему не своему поколению?! Почему этот,
как говорится, зародился тот же коммунизм,
бродил по Европе, призрак, вернее.
Бродил-бродил, у них нигде не зацепился!
А у нас – пожалуйста! И вот уже сколько
лет под экспериментом.
В.С. Черномырдин

Вхождение России в «семью капиталистических стран» сегодня осуществляется

через различные «двери», от ВТО до представительства в различных международных политических организациях, одной из таких дверей является «Болонский процесс».

Болонский процесс, построенный на не-неджериалистских основаниях, как нельзя лучше подходит к процессам реконструкции капитализма в России, и это не только идеология.

Болонский процесс – это практический инструмент интеграции в «дружную капиталистическую семью», каждая из которых имеет свои национальные интересы. Тем не менее общность образовательных планов, законов, механизмов воспроизводства капитализма по «единым лекалам» позволяет интегрироваться различным странам с национальными, религиозными культурами и экономиками в единое «капиталистическое европейское пространство». Образование осуществляет мирную экспансию, «вхождение государств друг в друга», без танков и человеческих жертв, при этом ослабляя накопившиеся исторические претензии и снимая комплексы неполноценности у современных европейских и российских правящих национальных элит.

Было бы однобоким трактовать Болонский процесс как механизм конструирования различных форм капитализма, хотя эта сторона особенно привлекательна современным правящим элитам.

Болонский процесс – это процесс демократизации, особая форма договора между правящими элитами и обществом, в лице профессиональных корпораций. Каждая из сторон имеет свои интересы, и если у правящих элит – рынок, то у демократического большинства – общественные институты, позволяющие ограничивать беспредельную власть рынка. На этом диалектическом противопоставлении складывается современная парадигма образовательного процесса.

В этой связи идеи Ю. Хабермаса об «эмансипирующем знании», как нам представляется, становятся особенно актуальными для современной России. Поэтому если в Болонском процессе видеть только технологии

и формы ретрансляции знания, хотя бы и конкурентоспособного, а не модель коллективных действий, не только российских, но и европейских демократических сил по преодолению «угнетивных действий» правящих элит, то это искажает истинную суть движения демократических преобразований через систему образования Болонского процесса.

Болонский процесс – это арена, которая позволяет ненасильственным путем реформировать общественные отношения, выстраивать механизмы социальной справедливости и солидарности. Поэтому социальное образование в России на новом историческом этапе должно осознать свою миссию, не на уровне местечковых территориальных интересов отдельных вузов, а стать ареной консолидации и работы в деле отечественных и европейских социальных преобразований в интересах угнетаемых против различных проявлений расизма, сексизма и культурного этноцентризма.

Стратегии социального образования в контексте модернизации российского образования. Предисловие

Чтобы немного сократить хождение вокруг да около и бессмыслицу, можно было обязать каждого выступающего формулировать в начале своей речи предложение, которое он хочет сделать.

Ж.-Ж. Руссо

Процесс разделения отечественных вузов на различные категории связан с политическими и экономическими решениями правящих элит, он неизбежен. Задачи стоят в том, чтобы на уровне моделирования образовательного процесса четко осознавать миссию своего вуза и своей профессии в деле решения текущих социальных задач в воспроизводстве социального и человеческого капитала. Нам представляется, что социальные профессии, осознавая свою миссию, должны находиться в диалектическом единстве/противопоставлении по отношению к миссии вузов, воспроизводящих рыночные отношения и институты капитала, в том случае, если:

1) «вузы рыночных отношений» стремятся к воспроизводству общества потребления, то вузы социального образования должны стремиться к воспроизводству социального общества;

2) стратегии «вузов рыночных отношений» центрированы на рынке, то вузы социального образования должны быть центрированы на частных проблемах людей и «маргинальных групп»;

3) «вузы рыночных отношений» способствуют дальнейшему расслоению общества, то вузы социального образования должны способствовать регулированию социальных противоречий;

4) «вузы рыночных отношений» воспроизводят капиталистические институты, то вузы социального образования должны воспроизводить институты гражданского общества;

5) «вузы рыночных отношений» воспроизводят условия экономического произвола, вузы социального образования должны противодействовать этому, воспроизводя условия гражданского мира и солидарности;

6) «вузы рыночных отношений» способствуют государственным институтам освоению сегментов мирового рынка, вузы социального образования должны стремиться к международной солидарности и объединению людей, на основе гражданских ценностей, прав человека и идей социальной справедливости.

Время абстрактных социальных ценностей прошло, время преподавателей вуза, созерцающих из «башни из слоновой кости» несправедливости мира, уходит в прошлое. Образование должно выйти на улицы, изменяя мир на основе социальной справедливости. Вспоминая М. Робеспьера, сегодня необходимо сказать: «Родина требует».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Благотворительность в России. Т. 1. СПб., 1902, С. XVIII; Число общественных объединений и организаций, зарегистрированных в российской федерации, на 1 января 2009 г. /http://www.gks.ru/bgd/regl/b09_13/IssWWW.exe/Stg/Html1/02-12.htm

2. Милосердие. Ru. Православный портал о благотворительности и православной деятельности/
<http://www.miloserdie.ru>
3. О численности и потребности организаций в работниках по профессиональным группам на 31 октября 2008 г. (по результатам выборочного обследования организаций) msko.fsgs.ru>webpages/ТРУД.doc
4. Российский статистический ежегодник, 2009. Стат. сб., Росстат. М., 2009.
5. Российский статистический ежегодник, 2009. Стат. Сб., Росстат. М., 2009.
6. Социальное положение и уровень жизни населения России. Стат. сб., Росстат. 2009.
7. Социальную защиту семье и детям. М., 2001.
8. Так говорил Черномырдин: о себе, о жизни, о России. М., 2011.
9. Текущая документация Межотраслевого совета по рассмотрению проектов регулируемых цен (тарифов) при ДЭПиГ города Москвы от 21 февраля 2001 года № 1.
10. Фабле Д., Макарова Л.С. Актуальные проблемы реформирования социальной работы и подготовки социальных работников во Франции // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М., 2009. № 3.
11. <http://mon.gov.ru/work/vosp/stat/>
12. <http://www.er.-duma/structura.ru>

УДК 378.1

Беляев В.И.

Московский государственный областной университет

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

V. Belyaev

Moscow State Regional University

CONCEPTUAL APPROACH TO SOCIAL PEDAGOGY

Аннотация: в статье обосновывается вариант системного подхода в изучении и построении социально-педагогических концепций и систем, который позволяет понять природу и сущность процессов социализации, а также выявить их основные направления. Анализируется взаимосвязь законов, принципов и правил в социальной педагогике и их реализация в ходе педагогической деятельности. Исследуется проблема целеполагания в воспитательном процессе. В статье сформулирована методологическая позиция в рассмотрении социально-педагогической концепции.

Ключевые слова: социальная педагогика, социализация, воспитание, закон, принцип, правило, цель, идея, принцип.

Abstract. The article substantiates the use of system approach in studying and building socio-pedagogical concepts and systems, which allows of understanding the nature of socialization and revealing the main directions of its processes. The interconnection of laws, principals and rules in social pedagogy has been analyzed as well as their realization in pedagogical activity. The article studies the goal-setting problem in educational process and formulates methodological approach to socio-pedagogical concept.

Key words: social pedagogy, socialization, education, law, principle, rule, goal, idea.

Если социальная педагогика хочет стать наукой, то она должна опираться на законы и принципы. Между законом и принципом существует объективная взаимосвязь и взаимодействие. Закон раскрывает объективно существующие и существенные связи и отношения между явлениями, независимо от субъекта. Там же, где закон «становится исходной точкой приложения деятельности человека, там он рассматривается как принцип, т. е. как закон в субъективном смысле». Сознание закона в объективном смысле даёт основу, отправную точку деятельности в виде принципа [8, кн. 1, 75, 77]. Уже в этом определении очевидно: закон – более абстрактная, статусная и потому всеобщая теоретическая категория, а принцип – производное от закона – теоретическое основание деятельности.

Закон действует независимо от воли и желаний человека, и поэтому он как бы дистанцируется от него. Если же человек идёт «против закона», то он ему «мстит» так, что цель и результаты его деятельности могут быть прямо противоположны. Обладая константной формой своего проявления и действия, закон позволяет человеку, при условии его знания, сознательно управлять им, что и составляет главное условие успешности его деятельности. Принципы выражают и отражают основные закономерности процесса социального воспитания, выводятся из них, а потому имеют объективную природу своего существования и действия. Принципы педагогического процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают её направление, а в итоге помогают творчески подойти к его организации и проведению. Принцип предъявляет определённые правила и требования к теоретическим обоснованиям и конструированию концепций, моделей, систем

воспитания личности в процессе социализации. Ими определяются условия эффективности социально-педагогической деятельности, и в этом смысле они выполняют в ней нормативно-законодательную функцию [10, 174].

Принципы – это очень высокая степень обобщения и абстракции, иначе они не могут быть реализованы в неповторимых, уникальных (частных ситуациях), в различных группах детей и т. д. Их общий («законный») характер позволяет руководствоваться принципами всегда и везде, профессионально и компетентно выстраивать стратегию и тактику работы. Количество принципов при их максимально широком обобщении, должно быть небольшое: сознание должно их целостно удерживать как необходимые и обязательные к исполнению требования [9, 383].

Так, на основе закона обязательного присвоения подрастающими поколениями социального опыта старших поколений и обусловленности педагогического процесса потребностями и возможностями общества – уровнем развития производительных сил, характером общественных и производственных отношений, – формулируется принцип связи воспитания с жизнью. Принципы имеют объективную природу своего существования и выражают закономерности между компонентами социально-педагогического процесса: их нельзя выдумать, их можно только выявить и сформулировать; они действуют в природе и общественной жизни независимо от того, знаем мы о них или пока нет. Принципами нельзя пренебрегать, ими запрещено манипулировать по собственному желанию, как нельзя и игнорировать тот или иной отдельный принцип. Принципы «работают» системно. Забвение объективной природы принципа приводит к значительной деформации результатов деятельности [5, 152–153].

С принципами педагогического процесса тесно связаны педагогические правила, которые формулируются на основе принципов, подчиняются им и конкретизируют их. Правило – более частное понятие, чем принцип.

Принцип содержит в себе многие правила, но их совокупность может и не составить самого принципа, «как совокупность явлений ещё не даёт сущности их». Принцип есть «синтез, то общее, что связывает все правила воедино, пронизывает единым пониманием». Правила определяют характер отдельных шагов в деятельности педагога, которые в совокупности ведут к реализации принципа. Правило не обладает силой всеобщности и обязательности принципа, так как применяется в зависимости от складывающейся конкретной педагогической ситуации [8, кн. 1, 77; 10, 175].

Так, например, принцип гуманизации реализуется через совокупность правил: полное признание прав воспитанника и уважение к нему в сочетании с разумной требовательностью; опора на положительные качества воспитанника; создание ситуации успеха; защищённость и эмоциональная комфортность воспитанника в педагогическом взаимодействии и др. Таким образом, принцип имеет более высокий по отношению к правилу статус законодательного уровня. Правило – производное от принципа и подчинённое ему определение.

Между принципом и правилом есть взаимосвязь и взаимодействие, но в этом взаимодействии решающую и определяющую роль играет принцип. Поэтому так важно знать не просто набор и даже совокупность правил, а сам принцип, который определяет эти правила в свете более широких и общих начал – законов, идей, принципов. Если правило имеет исключение, то принцип этого не имеет. Допустить исключение из принципа – значит допустить действие незаконное, т. е. беспринципное – нарушающее и даже разрушающее научные основы социально-педагогической деятельности. Поэтому нарушить правило – «это ещё не значит действовать беспринципно, а, может быть, напротив, действовать именно принципиально при известных условиях» [8, кн. 1, 78; 7, 5-9].

Принципы – это инструментальная форма применения и использования закона. Закон и принцип имеют объективную природу

своего существования. Принцип – родной «сын» закона. Однако, если закон как теоретическая форма научного знания недоступен для изменения человеком, то принцип как нормативная форма теоретического знания непосредственно используется человеком в его практической деятельности. Правило имеет как бы двойственную природу своего существования: с одной стороны, оно как производное от принципа имеет объективную основу, а с другой – как форма эмпирического знания имеет эмпирическую основу своего происхождения и действия. Поэтому правило имеет исключение – то, чего не допускает закон и сам принцип.

Диалектика взаимосвязи и взаимодействия закона, принципа и правила весьма сложная: правило может стать принципом, и наоборот, закон может стать принципом, и наоборот. Всё зависит от их уровня обобщения, всеобщности действия, конкретности ситуации и др. Различая понятия закона, принципа и правила, «следует всегда иметь в виду, что грани, отделяющие одно понятие от другого, крайне подвижны и условны, что каждое из них может переходить в другое» [8, кн. 1, 80]. Например, правило: подумай о том, что будешь делать завтра, превращается в принцип планирования, который лежит в основе закона – целенаправленная и спланированная деятельность всегда более эффективна, чем спонтанная. Частный закон становится принципом в законе более общего характера.

Принцип и закон имеют много общего и различного. Они отражают, по сути дела, один и тот же фрагмент действительности, но в различной форме: закон – в виде теоретического научного знания, а принцип – в виде определённого требования – нормативного знания. Отличие принципа от закона выражается в том, что он может быть сформулирован на основе не одного, а нескольких законов, а также той или иной всеобщей формы бытия. Так, например, принцип историзма сформулирован на основе ряда всеобщих законов диалектики, как и принцип всесторонности [12, 84].

Наблюдения за диалектической взаимосвязью закона, принципа и правила позволили сформулировать методологическую позицию в рассмотрении социально-педагогических концепций. Исходной посылкой в определении их теоретических основ выступает следующее: системообразующим компонентом выступает цель, которая определяет все остальные элементы теорий, концепций и систем. Цель как идеальное представление результатов деятельности порождает определённые идеи во имя её достижения. Идеи, в свою очередь, опираются и реализуются в социально-педагогической деятельности через свой (коренной) принцип или систему принципов. Система «цель-идея-принцип» составляет теоретическую основу концепции.

Цель воспитания нельзя выдумать или определить произвольно, так как она всегда отражает требования конкретного общества к подготовке молодого поколения и потому имеет объективную природу. Цель воспитания всегда объективна, в то же время она должна быть реально выполнимой, так как требования общества к воспитанию и социализации молодых поколений определяются уровнем развития производительных сил и характером производственных отношений.

Под целеполаганием понимается «поиск, детерминизм, определение, формулирование целей воспитания детей и взрослых. Целеполагание понимается как легитимизация целей, закрепление их в официальные выражения педагогической политики государства, придание им законодательного статуса, нормативных установок». С этим связан вопрос о цели и смысле человеческой жизни, на решение которого и должны быть обращены педагогические теории и системы. Передаётся мысль, идея, выведенная из опыта, но не сам опыт. История социальной педагогики свидетельствует о том, что цели воспитания, его компоненты конкретно-историчны и отражают уровни цивилизации общества, его демократических характеристик, экономических возможностей, компетентности правительства, служб прогнозирования и

реальных условий расчёта педагогических систем. Формулирование государственных целей воспитания детерминировано экономическими, политическими, научными, правовыми и организационными условиями [11, т. 1, 14-16; 9, 56-58].

Функция целеполагания присуща только человеку, логически и генетически связана с понятием «целесообразности». Науковедение определяет цель как мысленное представление, предвосхищение конечного результата деятельности. Любая человеческая деятельность определяется и направляется целью, которая выступает как её непосредственный мотив. А.Н. Леонтьев считал, что одним из механизмов сознательной человеческой деятельности выступает «сдвиг мотивов на цель». К.Д. Ушинский утверждал: воспитательная деятельность, несомненно, «принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека» [11, т. 1, 16, 21].

Проблема идеала человека является центральной для философии, психологии и педагогики, общественных наук в целом. В нём сконцентрировано конкретно-историческое представление о совершенстве человеческой личности, её социальном предназначении. На этой основе выявляются и формулируются социально значимые и необходимые требования к личности с учётом общественных потребностей и возможностей. Идеал во многом влияет и способствует определению целей и задач социального воспитания. Понимание идеала человека во многом адекватно целям воспитания: выбор и ориентация на определённый идеал становится основополагающим фактором формулировки его цели и задач. Идеал и цель – понятия не только во многом адекватные, но и достаточно тождественные: если цель воспитания определяется и понимается как заданность поступательного достижения конкретного идеала, тогда приближение к нему будет выступать главным критерием социально-педагогического процесса.

Цель воспитания имеет реальное материальное обоснование. В то же время целью

воспитания является мысленное сознание того, каким должен быть в конечном итоге человек, которого хотят воспитать в соответствии с теми идеалами, которые исповедует общество. Итак, цель имеет два основных компонента: реальный (исходный) и идеальный (желаемый). Идеальное начало, входящее в определение цели и рождающее идею её реализации, является связующим звеном этих основополагающих компонентов методологической концепции. Цель, неся в себе элемент идеального, порождает определённые идеи, а они, в свою очередь, опираются на принципы, отражающие закономерности, через которые реализуется и цели, и идеи. Выражая нормативное требование, принципы сообщают целям реальный (жизненный) вариант, что порождает новые цели и идеи. Таким образом, процесс целеполагания осуществляется в форме своеобразной спирали: реальное – идеальное – новое реальное – новое идеальное и т. д.

В идее достигается не только глубокое и разностороннее знание объекта, но одновременно формулируется и план его изменения. Идея несёт в себе цель как идеальное представление объекта, как модель будущего. Социальная функция идеала заключается в том, что он, будучи формой осознания несовершенства объекта, вдохновляет людей на его изменение, неся в себе возможные идеи и проекты этого преобразования. Идеал содержит в себе механизм стимулирования и сплочения людей в процессе их преобразовательной деятельности. В этом смысле идеал выступает как форма опережающего отражения действительности и являет собой проект, несущий в себе зародыш будущего, не получивший пока должного развития. Идеальное, входя в цель и идею, неразрывно связывает их, объединяет в целое, мобилизует людей на совершенствование мира и самих себя.

Идея как высшая форма познания детерминруется объективной реальностью, т. е. существующим характером взаимосвязи объекта с окружающим миром. Идеи возникают под воздействием критического осмысления

действительности, на основе видения субъектом противоречия между реальностью и желаемым, что и вызывает идею преобразования объекта, мотивирует деятельность субъекта в связи с поставленной целью. О фундаментальном значении идеи для педагогической теории и практики писал К.Д. Ушинский: «Пустая, ни на чём не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея» [11, т. 1, 14].

Идея, неся в себе проект преобразования объекта, связана с принципами познавательной, предметно-преобразующей деятельности: она их детерминирует, т. е. идеальное, неся в себе и реальное, отражает в общем виде закономерности этого реального, что и порождает объективную основу взаимосвязи идеи с принципом. С другой стороны, эта органическая связь «идея-принцип» отражена и в самом определении понятия «принцип» – как *руководящая идея*, основное правило и норма-требование к деятельности. Принцип отражает теоретическое обобщение, закономерные связи и зависимости объекта, устоявшиеся и проверенные практикой его зависимости и взаимодействия с другими объектами и явлениями.

Взаимодействуя с идеей, принцип как бы проверяет её объективность и закономерность возникновения, придаёт ей своим взаимодействием законодательное право на существование и реализацию, отражает её своевременность и уровень социальной потребности. С другой стороны, идея, не подкреплённая принципами, как бы она ни была прекрасна и актуальна, становится утопичной. Неся в себе выражение и отражение определённых закономерностей, принцип укрепляет идею, даёт ей возможность реализоваться, и тем самым идея, воплощённая в реальность, обретает материальность. Имея объективную природу, принцип может запаздывать по отношению к идее или опережать её. Оптимальным является ситуация единства рождения идеи и наличия возмож-

ности её осуществления.

В русле такого подхода можно следующим образом представить концепции отечественных педагогов-новаторов.

Концепция *С.Т. Шацкого*: конечная цель – всестороннее и гармоничное развитие детей. Основные идеи и принципы: идея народности – принцип связи школы с жизнью, обучение на родном языке, опора на народную педагогику; идея трудовой школы – связь обучения и воспитания с общественно полезным производительным трудом, принцип сотрудничества и самоуправления; идея педагогизации окружающей школу среды – принципы шкоцентризма и открытости; антропологический подход – принцип природосообразности, научности, эволюционности, исследовательский принцип (см.: [1]).

Концепция *А.С. Макаренко*: цель – от «косметического ремонта» личности малолетнего правонарушителя к воспитанию основных качеств советского гражданина, к всестороннему и гармоничному развитию личности колониста. Основные идеи и принципы: единство воспитания и жизни – принципы связи воспитания с жизнью и трудом, открытости и перспективы; идея воспитательного коллектива – принципы сотрудничества, самоуправления, единства активности и самостоятельности воспитанников с педагогическим руководством; идея политехнического образования – принцип связи индустриального трудового воспитания с обучением, с профессиональной подготовкой; идея гуманизма – принцип педагогического оптимизма, единство уважения и требовательности, гармонизации личных и общественных интересов; антропологический подход – принцип природосообразности, исследовательский принцип, научности (см.: [2]).

Концепция *В.А. Сухомлинского*: цель – всестороннее и гармоничное развитие школьника. Основные идеи и принципы: идея «жизненности» педагогической работы, которая реализовывалась через принципы народности, соединения обучения и вос-

питания с жизнью, общественно полезным производительным трудом, единства теории и практики; идея взаимодействия семьи, школы и общественности – через принципы сотрудничества и взаимной ответственности; идея педагогизации и эстетизации окружающей жизни – принципы школоцентризма, коллективизма и самоуправления; идея единства воспитания и самовоспитания, реализуемая через исследовательский подход, единство педагогического руководства и самодеятельности детей; идея эволюционности и гармонизации воспитательного процесса – принципы непрерывности, единства материального и духовного, индивидуально-общественного; идея гуманизма – через принципы природосообразности, педагогического оптимизма, равных возможностей, феликсологичности [6, 463-478].

Итак, концептуальный подход в социальной педагогике позволяет нам понять природу и сущность явлений и процессов социализации, выявить их направления и идеи, через них – тенденции и закономерности, а на этой основе предвидеть развитие и перспективы концепций для будущего.

Исследование социально-педагогического опыта прошлого в контексте концептуального подхода позволяет выявлять их основополагающие элементы во взаимосвязи и взаимодействии, что уже определяет концепцию не как хаотичное нагромождение элементов и компонентов её составляющих, а как некое целостное и системное образование – её «теоретическое ядро», определяющее все остальные составляющие – содержание, методы и т. д. Этот подход позволяет системно изучать не только прошлое, но и выстраивать теоретические основы настоящего и будущего (см.: [3]; [4]).

Наконец, этот подход позволяет системно и комплексно осуществлять теоретический анализ социально-педагогических концепций, что позволяет, в свою очередь, изучать и определять развитие педагогической науки и

практики в целом. С помощью концептуального подхода можно уже в первом подходе определить, к какому типу принадлежит данная концепция – авторитарному, гуманистическому и т. д. Наличие или отсутствие в ней принципа природосообразности – учёта возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка, прежде всего, свидетельствует об этом. Этот принцип фокусирует вектор её гуманистической направленности: ребёнок в ней – цель, а не средство. Безусловно, никак нельзя утверждать, что такой подход – единственный и универсальный в социальной педагогике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого: В контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX – первой трети XX в. М., 1999.
2. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренки: традиции и новаторство. М., 2000.
3. Беляев В.И., Галицкая И.А. и др. Концептуальные основы педагогики национальной школы: Монография. Элиста, 2000.
4. Беляев В.И., Мухин М.И. Гуманизация образования: концептуальные основы. М., 2003.
5. Беляев В.И., Салтанов Е.Н. Социальная педагогика: методология, теория, история. М., 2004.
6. Беляев В.И., Карунин Е.А. и др. История социальной педагогики: Учебное пособие для студентов вузов социального профиля / Под ред. В.И. Беляева. М., 2007.
7. Груздев П.Н. Понятия закона, принципа и правила в педагогике (в порядке постановки вопроса) / Сов. педагогика, 1946. №4-5.
8. Груздев П.Н. Понятия закона, принципа и правила в педагогике / Из истории педагогической мысли России (1941–1985 гг.) / Сост. М.Н. Колмакова. В 4-х кн. М., 1993.
9. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1996.
10. Сластёнин В.А. и др. Педагогика. М., 1997.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. А.И. Пискунова. М., 1974.
12. Шептулин А.П. Диалектический метод познания. М., 1983.

УДК 378.1

Рачковская Н.А.

Московский государственный областной университет

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ: ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ

N. Rachkovskaja

Moscow State Regional University

DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL SOCIAL TEACHER'S EMOTIONAL CULTURE: INNOVATIVE MODEL

Аннотация. В статье представлена инновационная прогностическая модель, системно отражающая педагогическую концепцию развития эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза. Показаны основные содержательно-структурные компоненты разработанной концепции, на основе системного подхода проанализированы их функциональные взаимодействия. Выделяются внутренние и внешние факторы развития эмоциональной культуры, а также рассмотрены основные принципы, на которые опирается её формирование.

Ключевые слова: профессиональное образование социального педагога, эмоциональная культура социального педагога, системный подход, педагогическая концепция, инновационная модель.

Abstract. The paper presents an innovative prognostic model reflecting the pedagogical concept of high school social teacher's emotional culture development. The basic content and structural components of the developed concept have been shown and their functional interrelations have been analyzed on the basis of system approach. The inner and outer factors of emotional culture development have been distinguished and the basic principles of its formation have been considered.

Key words: social teacher's vocational training, social teacher's emotional culture, system approach, pedagogical concept, innovative model.

Педагогическая поддержка развития эмоциональной культуры будущего социального педагога является частью и одновременно инвариантом целостного образовательного процесса по подготовке специалистов к профессиональной деятельности в условиях высшей школы. Она имеет собственное содержание, структуру и атрибутивные характеристики (факторы, условия, предпосылки, закономерности, принципы, критерии и показатели). Создание целостной концепции педагогической поддержки развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе потребовало комплексного анализа всех названных компонентов.

С методологической точки зрения концепция – это наиболее сложная форма организации научного знания, представляющая целостную и логически согласованную систему, которая дает всеобъемлющее представление о существенных свойствах и связях определенного явления. Любая концепция стремится к внутренней целостности, максимальной полноте, адекватности описания объекта, непротиворечивости, выводимости своих положений друг из друга, вследствие этого она обладает определенным объяснительно-эвристическим, прогностическим потенциалом. Такое понимание обуславливает использование системного подхода как основополагающего при конструировании педагогической концепции процесса развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе. Кроме того, системный подход, по мнению известных философов, культурологов, является наиболее адекватным при анализе

феномена культуры (В.С. Библер, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.Ж. Келле, Д.С. Лихачев, В.М. Межуев, И.В. Наместникова и др.).

Системное миропонимание, стремление к целостному постижению исследуемого феномена уходит корнями в философию. В педагогической науке, начиная с 60-х гг. XX в., происходит кристаллизация представления о целостном (системном) характере педагогического процесса. С 70-х гг., как констатирует в своем историко-педагогическом исследовании А.Г. Кузнецова [2], наблюдается широкая экспансия системного подхода во все области педагогического знания (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.П. Симонов и др.).

В основе системного познания лежат принципы *целостности, полиструктурности, многомерности, иерархичности и вероятностности* [4], которые определили логику описания сущности, структуры и уровней сформированности эмоциональной культуры, а также процесса ее развития в вузе. В нашем исследовании системный подход органично дополняется положениями культурологического, этико-аксиологического, личностно-деятельностного, герменевтического и синергетического подходов.

Моделирование является одним из основных методов системного исследования, ему отводится роль инструмента теоретического синтеза всех представлений об объекте, полученных содержательными методами. Модель – это «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает или воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [1, 22]. Таким образом, модель – это редуцированный «слепок» с действительности, специальная знаково-символическая форма для отраже-

ния и воспроизведения в более простом виде структуры сложного явления.

В этих целях педагогический феномен сознательно упрощается. Следует отметить, что очень значительные упрощения препятствуют полному овладению объектом, а отказ от упрощений затрудняет познание. Упрощение является специфическим приемом теоретического исследования, а его результат – модель – лишь обобщенное отображение сложного реального педагогического объекта. «Оживление» модели в практике происходит за счет использования содержательных методов исследования.

Изложенные положения позволили нам спроектировать инновационную прогностическую модель развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе (табл. 1), которая в процессе опытно-экспериментальной работы была успешно интегрирована в образовательную практику подготовки специалиста социальной сферы.

Системообразующим компонентом (целью) разработанной педагогической концепции является развитие эмоциональной культуры социального педагога в образовательном процессе вуза.

Методологическая база исследования проблемы развития эмоциональной культуры социального педагога строится на принципе дополнительности, позволяющем органично сочетать наиболее значимые для нашего исследования положения философской антропологии, философии культуры, философии образования и философии познания, которые дополняются идеями системного, культурологического, этико-аксиологического, деятельностного, герменевтического, синергетического подходов, что позволило рассматривать изучаемую проблему многомерно, с различных точек зрения. Выявленные методологические положения позволяют моделировать и реализовывать развитие эмоциональной культуры социального педагога в вузе на продуктивной, гуманистически ориентированной основе.

Таблица 1

**Инновационная модель развития эмоциональной культуры социального педагога
в образовательном процессе вуза**

Цель (системообразующий компонент):		
развитие эмоциональной культуры социального педагога		
Методологические основы:		
философская антропология, философия культуры, философия образования, философия познания; системный, культурологический, этико-аксиологический, деятельностный, герменевтический, синергетический подходы		
Содержательно-структурные компоненты эмоциональной культуры социального педагога:		
эмоционально- ценностная подсистема ЭКСП	познавательно-ориентационная подсистема ЭКСП	деятельностно-практическая подсистема ЭКСП
Педагогические условия:		
организация эмоционально-личностного освое- ния студентом профессионального знания	интеграция в содержание образова- ния компетенций, направленных на развитие эмоциональной культуры социального педагога	педагогическое сопровождение развития у студента способности к рефлексии своего эмоционального опыта во время практики
Предпосылки:		
гуманистическая ориентация преподавателя педагогики, атмосфера доверия на занятиях, глубинное общение субъектов образовательного процесса, положительный эмоциональный фон образовательного процесса в вузе		
Внутренние факторы:		
эмоциональность личности студента, способность к управлению своими эмоциональными состояниями и проявлениями, сущностная потребность человека в саморазвитии и самосовершенствовании		
Внешние факторы:		
высокий уровень развития эмоци- ональной культуры преподавателя педагогических дисциплин, инди- видуализация и персонификация образовательного процесса	научность, новизна, системная организован- ность, практическая значимость, межпредметные связи и разнообра- зие подачи учебного материала	организация практики с учетом эмоциональной составляю- щей проф. взаимодействия, модели- рование студентами эмоционально ориентированного педагогического взаимодействия со школьниками
Уровни развития ЭКСП		
Эмоциональной спонтанности (низкий)	Социализированной эмоциональности (средний)	Профессионально значимой эмоциональной культуры (высокий)
Ожидаемый результат		
Эмоциональная культура социального педагога – сложноорганизованная, многоуровневая, динамичная система эмоционально-ценностных, познавательно-ориентационных и деятельностно-практических компонентов, объ- ективирующая себя в развитой эмоциональной сфере специалиста и его способности конструктивно управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями		

Эмоциональная культура социального педагога (ЭКСП) представляет собой сложноорганизованную, многоуровневую, динамичную систему эмоционально-ценностных, познавательно-ориентационных и деятельностно-практических компонентов, которая объективирует себя в развитой эмоциональной сфере специалиста и его способности конструктивно управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями.

«Ядром» эмоциональной культуры социального педагога и доминирующим звеном в иерархически соподчиненной системе является *эмоционально-ценностная подсистема*. Она характеризует эмоциональную культуру специалиста с точки зрения развитости эмоциональной сферы и через систему ценностей, интериоризованных личностью. Говорить о наличии у будущего специалиста эмоциональной культуры не представляется возможным, если его эмоциональность не развита, эмоциональный репертуар личности скуден и примитивен.

Для диагностики развитости у студента *эмоционально-ценностной подсистемы* был сформирован комплект методик, включающий тест «Способность педагога к эмпатии» И.М. Юсупова, тест «Оценка агрессивности педагога» А. Ассингера, тест-анкету «Эмоциональная направленность личности» Б.И. Додонова и авторские методики «Эмоция как ценность» и «Эмоции и ассоциации».

Основным условием, обеспечивающим развитие данной подсистемы, выступает *организация эмоционально-личностного освоения студентом профессионально значимого знания*. Она предполагает актуализацию эмоционального фонда студента, расширение гаммы переживаемых им эмоций и чувств, их социализацию и профессиональную ориентированность. Эмоционально-личностное освоение будущим социальным педагогом профессионально значимого знания достигается посредством эмоционального обогащения изучения блока педагогических дисциплин.

Этот процесс предполагает включение в содержание занятий фрагментов, несущих

не столько теоретическую, сколько эмоционально значимую информацию. Среди них: использование нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, экскурсов в историю проблемы, материалов собственных научных исследований преподавателя, произведений искусства, информации об этноспецифике воспитания, ярких примеров из жизни, юмористических фрагментов, а также благодаря трансляции педагогом собственного отношения к феноменам педагогической действительности и профессиональному знанию.

Эмоционально обогатить процесс изучения педагогических дисциплин позволяет также создание на занятиях эмоционально насыщенных ситуаций (ситуаций-событий, личностно развивающих ситуаций), прожив и пережив которые, студент при деликатной и незаметной поддержке преподавателя приходит к своему выводу, собственному «живому» знанию.

Вторым компонентом в структуре эмоциональной культуры социального педагога является *познавательно-ориентационная подсистема*. Ее сущность состоит в сформированности у студента концептуального, фактологического и процедурно-технологического знания, между которыми констатируются сущностные взаимосвязи и взаимодействия – «герменевтический круг» (Ю.В. Сенько).

Под концептуальным знанием понимают максимально обобщенное знание, выполняющее методологическую функцию по отношению к фактологическому и процедурно-технологическому знанию. Это знание о сущности гуманизации образования и воспитания, о ценностях межличностного взаимодействия, о роли эмоций в жизни человека, его развитии и процессе социализации.

Фактологическое знание представляет собой онтологическое знание, знание-описание или предметное знание. Если речь идет об эмоциональной культуре социального педагога, то к фактологическому относится знание о природе эмоций, о возрастных особенностях эмоционального развития детей

и подростков, о норме и отклонениях, об этносоциокультурной специфике эмоциональной экспрессии, об эмоциональных аспектах социально-педагогического процесса и деятельности и др.

Под процедурно-технологическим знанием понимают знание нормативное, предписывающего характера, сюда относится знание алгоритмов управления, конкретных способов деятельности, последовательности процедур, диагностического аппарата, то есть это всегда формализованное знание. В данном случае процедурно-технологическое знание предполагает осведомленность специалиста о способах инициирования у клиента положительных эмоций и нейтрализации деструктивных, о возможностях управления собственными эмоциональными состояниями и проявлениями, о способах придания позитивного эмоционального тонуса межличностному взаимодействию и др. Развитие эмоциональной культуры социального педагога предполагает овладение специалистом всеми указанными видами знаний.

Формированию познавательно-ориентационной подсистемы способствует комплексная интеграция в содержание профессионального образования компетенций, направленных на становление эмоциональной культуры социального педагога.

Определение степени сформированности познавательно-ориентационной подсистемы осуществлялось с помощью специально разработанных контрольной работы и терминологического диктанта.

Третья подсистема эмоциональной культуры социального педагога – *деятельностно-практическая* – находится в отношениях детерминации с эмоционально-ценностной и познавательно-ориентационной подсистемами, поскольку если поступающая информация не оценивается с позиций системы ценностей, то она не может стать основой для нового поведения.

Деятельностно-практическая подсистема эмоциональной культуры социального педагога представлена определенным набором профессионально значимых умений и спо-

собностей. Из широкого диапазона педагогических способностей с данной подсистемой напрямую связаны перцептивные способности (умение педагога тактично соприкасаться с внутренним миром школьника, адекватно воспринять и интерпретировать его переживания, способность к эмпатии); суггестивные способности (способность педагога к вдохновению, поддержке школьника, умение оказывать эмоционально-волевое внушающее влияние); экспрессивные способности (умение придавать эмоциональную выразительность речи, владеть интонационной палитрой речи, мимикой, жестами, пластикой); способность педагога к регулированию своих эмоциональных состояний и проявлений.

Комплект методов и методик для диагностики данной подсистемы включает научное наблюдение, метод экспертных оценок, взаимооценку, рефлексопрактику.

Важным условием формирования этой подсистемы является *сопровождение развития у будущего социального педагога способности к рефлексии своего эмоционального опыта во время всех видов учебной и профессиональной практики*.

Чтобы совокупность выделенных педагогических условий могла реализоваться, должны быть созданы необходимые предпосылки, то есть нужно создать и укрепить «контекст» этого процесса. На основе анализа психолого-педагогической литературы были определены дополнительные условия, обеспечивающие эффективную педагогическую поддержку развития эмоциональной культуры студента в вузе, такие, как гуманистическая ориентация преподавателя педагогических дисциплин, глубинное общение субъектов образовательного процесса, атмосфера доверия, положительный эмоциональный фон освоения будущим социальным педагогом профессионально значимого знания.

В процессе развития эмоциональной культуры специалиста с необходимостью должны быть актуализированы внутренние и внешние *факторы*. Внутренние факторы непосредственно соотносятся с личностью,

имея, как правило, психологическую природу. Внешние факторы, собственно педагогические, коррелируют с создаваемыми педагогическими условиями и являются для них как бы «пусковым механизмом».

К наиболее значимым *внутренним факторам* развития эмоциональной культуры социального педагога относятся: эмоциональность личности студента, его способность к управлению своими эмоциональными состояниями и проявлениями, сущностная потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

Внешними факторами, которые должны инициироваться в образовательном процессе вуза, выступают высокий уровень развития эмоциональной культуры преподавателя педагогических дисциплин, индивидуализация и персонификация образовательного процесса, научность учебного материала, его новизна и системная организованность, практическая значимость, межпредметные связи, разнообразие его подачи, а также организация практики с учетом эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия и моделирование студентами эмоционально ориентированного профессионального взаимодействия со школьниками.

Эффективность развития эмоциональной культуры в образовательном процессе вуза определяется опорой на основные принципы, руководящие идеи успешной педагогической поддержки, среди которых: принцип внимательного отношения преподавателя к эмоциональным состояниям и проявлениям студента, принцип взаимной эмоциональной открытости субъектов образовательного процесса, принцип активизации процессов самовыражения и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности, диалогизм обучения, принцип взаимного воспитывающего влияния преподавателя и студента, принцип безусловности и безоценочности принятия личности студента, принцип приоритета духовной поддержки студента, принцип права студента на ошибку и др.

В процессе развития эмоциональной культуры социального педагога мы ориентирова-

лись не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованный отбор содержания, форм, методов и средств обучения студентов, создание благоприятных условий развития эмоциональной культуры социального педагога.

Как динамичный феномен в своем развитии эмоциональная культура проходит три уровня: *уровень эмоциональной спонтанности* (низкий), *уровень социализированной эмоциональности* (средний) и *уровень профессионально значимой эмоциональной культуры* (высокий). Для решения практических задач исследования мы использовали так называемый «критерий-результат», когда об успешности педагогического сопровождения свидетельствовал уровень развития эмоциональной культуры социального педагога.

Подводя итог, отметим, что развитие данного профессионально значимого личностного образования может происходить спонтанно: в результате возрастных изменений эмоциональной сферы человека, по мере накопления им жизненного и профессионального опыта, под влиянием обучения в вузе, в частности изучения гуманитарных дисциплин, и других обстоятельств. Как показывает теоретическое исследование данной проблемы, наиболее интенсивно развитие эмоциональной культуры социального педагога происходит, если этот процесс совпадает с периодом профессиональной подготовки специалиста и ему обеспечено адекватное педагогическое сопровождение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4.
2. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. Хабаровск, 2001.
3. Сенько Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом кругу // Педагогика, 2005. № 6.
4. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы / Ред. А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. М., 1993.

УДК 316.33

Онищенко Е.В.

Московский государственный областной университет

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ

Y. Onichshenko

Moscow State Regional University

PERSPECTIVES OF VOLUNTEER MOVEMENT IN RUSSIA

Аннотация. Волонтерство (добровольчество) в статье представлено как эффективный инструмент государственной политики в молодежной и социальной ее сферах, занятости и реализации прав граждан на полноценное участие в жизни и делах своей страны и, как следствие, социально-экономического развития страны на ближайшую и долгосрочную перспективу. Добровольческая деятельность приносит пользу как людям, получающим помощь, так и самим добровольцам. Предложенный вывод базируется на исследовании мотивов, порождающих добровольческую активность в экономически развитых европейских странах и современной России.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, гражданское общество, гражданская инициатива, социальная политика, социальные проблемы, Всеобщая Декларация добровольчества, волонтерский центр, неправительственные организации (НПО).

Abstract. The article considers volunteering as an effective tool of state policy in youth, social and employment spheres as it helps to realize the citizens' rights to participate actively in the life of their country and thus to promote its long and short term socio-economic development. Volunteerism favors both people receiving assistance and volunteers themselves. The conclusion is based on the study of the motives that generate volunteer activity both in economically developed European countries and present-day Russia.

Key words: volunteer, volunteering, civil society, civic initiative, social policy, social issues, the Universal Declaration on Volunteering, volunteer center, non-governmental organizations (NGOs).

Становление в России гражданского общества и совершенствование системы государственного управления приводит к необходимости повышения роли волонтерства (добровольчества) в российском обществе. Утверждение базируется на анализе современных международных исследований и практического российского опыта, подтверждающих, что волонтерство играет ключевую роль в мобилизации общественной инициативы, служит эффективным инструментом объединения усилий институтов гражданского общества и органов государственной власти в преодолении бедности, решении других социальных проблем.

Именно в силу уникальных свойств и роли волонтерства в развитии человека и общества ООН настоятельно рекомендовала всем государствам-членам учитывать его в качестве компонента при разработке национальных планов и стратегий по уменьшению бедности, предотвращению бедствий, преодолению социального неравенства и дискриминации [5].

К числу основных мер по созданию благоприятной среды для волонтерства, к реализации которых ООН призывает государства, относятся: формирование государственной политики поддержки волонтерства; создание и функционирование систем волонтерских центров; укрепление партнерства между организациями волонтерского сектора и органами государственной власти.

Во Всеобщей Декларации Добровольчества^{*} сформулированы базовые положения, обосновывающие роль волонтерства как необъемлемое право каждого человека; как мощный фактор гражданского участия и самоорганизации общества; как фундамент для построения гражданского общества.

В Глобальной программе действий [3] сформулировано обоснование преимуществ добровольчества, выявленные в ходе многочисленных международных исследований, для каждого из секторов общества:

- для государства: волонтеры, независимо от своего социального и должностного положения, места жительства, политических и религиозных убеждений, участвующие на безвозмездной основе в общественно полезной работе, в делах государства, способствуют более эффективному решению социально значимых задач, стоящих перед государством и обществом;

- для НПО: волонтеры – это мощный источник ресурсов для реализации целей и приоритетов НПО, так как они расширяют возможности и перспективы организаций, повышают эффективность их работы;

- для бизнеса: участие работников компаний в волонтерской деятельности (корпоративное добровольчество) – это новые возможности помощи местным сообществам, получение новых знаний и навыков сотрудниками, развития их организаторских способностей. Путь приобретения большего веса в обществе, реализации политики компаний.

Концептуальная основа добровольчества^{**}

^{*} Всеобщая Декларация Добровольчества впервые провозглашена XI Всемирной Конференции Добровольцев Международной Ассоциации Добровольческих Усилий (Париж, 1990 г.), а затем принята в новой редакции в 2001 г. (Амстердам, XVI Всемирная конференция IAVE). Источник: Материалы XVI Всемирной конференции Добровольцев Международной Ассоциации Добровольческих Усилий (IAVE), Амстердам, 2001. - www.independentsector.org.

^{**} Впервые в России данная концепция была представлена на общероссийской конференции по вопросам адаптации населения России к рыночным условиям в 1991 году Kenn Ed. Allen (США), ведущим международным экспертом в области добровольчества, Президентом Международной Ассоциации Добровольческих Усилий (IAVE) (1994-2000 гг.) и активно продвигается с начала 90-х годов ЦДМДМ – членом IAVE, одним из первых российских добровольческих центров.

базируется на следующих основных положениях. Добровольчество – это глубокая традиция многих цивилизаций и народов, корни которой исходят из социальной природы людей, их естественной потребности объединять усилия для улучшения окружающей и своей жизни, откликаться на нужды других людей.

В любом обществе всегда есть люди, нуждающиеся в какой-либо помощи, равно как есть и люди, готовые откликнуться, прийти на помощь, не ожидая выгоды для себя. Добровольческая деятельность приносит пользу как людям, получающим помощь, так и самим добровольцам (данный вывод базируется на исследовании мотивов, порождающих добровольческую активность, которые будут рассмотрены ниже).

Являясь межсекторным и междисциплинарным феноменом, добровольчество охватывает все общественные слои и группы общества и распространяется на любые аспекты человеческой деятельности. Оно признается одновременно как общественная ценность и уникальная система знаний и технологий в сфере развития человеческих ресурсов, выступает эффективным инструментом мобилизации общественной инициативы и повышения эффективности государственной социальной политики. В условиях рыночных отношений добровольческая деятельность способствует гармонизации социальных отношений, сохранению баланса от издержек коммерциализации и политизации общества.

Переосмысление сущности и фундаментальной роли волонтерства началось примерно 30 лет назад в экономически развитых странах и привело к выводам о том, что чем раньше в истории любой страны государство начинает инвестировать в поддержку волонтерских гражданских инициатив, тем быстрее страна начинает набирать темпы социальных и демократических реформ.

Существует целый спектр суждений и оценок относительно мотивов участия людей в добровольческой деятельности. В процессе специальных международных научных исследований выявлено, что мотивы могут носить не только альтруистический или религиозный

характер. Они могут являться ответом на другие потребности человека.

По данным десятилетнего наблюдения (1981–1991) и исследования, проведенного Дэвидом Дж. Бейкером (Великобритания) в нескольких странах Европы и Северной Америке, среди основных причин участия в волонтерской деятельности примерно половиной населения указывалось: чувство долга или моральной обязанности, желание внести свой вклад в жизнь родного города или местности, возможность приобретения новых навыков или полезного опыта, а также потребность делать что-либо полезное в свободное время. По данным других [1, 37] научных исследований мотивов добровольчества, Шамбр (Chambre, 1987) выделил шесть независимых переменных, влияющих на мотивацию взрослых добровольцев, которые включают: потерю занимаемого ранее положения, состояние здоровья, возрастные и социально-экономические индикаторы, демографию, социальную вовлеченность, проведение свободного времени и получение удовлетворения от жизни. Ислей (Isley, 1990) исследовал различие мотиваций новых и опытных добровольцев, определив девять категорий мотивов: приятное проведение времени и перемена ритма жизни, гуманитарные мотивы, финансовые мотивы, мотивы личностного развития, социальные мотивы и мотивы выхода из негативных состояний.

Для сравнения приведем результаты исследования, проведенного Центром добровольцев Московского Дома милосердия на начальном этапе развития добровольческого движения в России (1994 г.) [2, 46].

Среди мотивов участия в добровольческой деятельности были следующие: быть социально полезными (89 %), способствовать изменениям в обществе (50 %), реализовать собственную инициативу (36 %), найти единомышленников (36 %), почувствовать и оценить себя как личность (35 %), ответить на помощь, оказанную им в прошлом (19 %), интересно провести досуг (15 %), решить собственные проблемы (10 %).

Основываясь на приведенных данных, следует сделать вывод о том, что мотивы добро-

вольческого труда многообразны и сложны для определения. Очевидно, что для их выявления требуются тщательные и точные исследования, учитывающие как различия сфер добровольческой деятельности, так и национально-культурные особенности. Это напрямую касается и России, где феномен добровольчества, кроме единичных исследований [6], практически неизучен и не исследован на системном уровне.

В странах, где добровольчество получает государственную поддержку, данный сектор является заметной составляющей развития национальных экономик. Например, в 1999 г. добровольческий труд 56 % населения США старше 18 лет* был эквивалентен 9 млн. полностью занятых рабочих и в финансовом выражении составил 225 млрд. долларов. В Германии [4], по данным 1999 г., каждый третий гражданин в свое свободное время принимает добровольное участие в общественных инициативах, проектах и союзах, что составляет примерно 22 млн. человек. В Канаде в добровольческой деятельности занято около трети (27 %) канадцев, труд которых в организациях, по экспертным оценкам, сэкономил свыше 17 млрд. долларов валютных средств.

Практика многих стран подтверждает, что деятельность добровольцев приносит общественную прибыль, обеспечивая вклад добровольцев в ВВП стран от 4 до 8 %.

Наиболее эффективно проблема вовлечения населения в общественно полезную социальную активность решается через деятельность специализированных ресурсных организаций, называемых добровольческими центрами (ДЦ). Это профессиональные организации, функционирующие в сфере развития и поддержки добровольчества с целью повышения общественно полезной добровольческой занятости населения и эффективного использования добровольческих ресурсов при решении серьезных социальных проблем общества и для развития местных сообществ. Они действуют на местном, региональном или

* По данным Национальной организации США «Независимый сектор» по итогам национального исследования «Пожертвования и волонтерское движение в США». Ист.: www.Independentsector.org

национальном уровне, имеют общие характеристики, миссию, задачи, функции и направления деятельности.

Добровольческие центры, обладая универсальными технологиями и методами, работают в прямом сотрудничестве с органами государственной власти, государственными, некоммерческими, коммерческими ассоциациями и СМИ. Формируя спрос и предложения на добровольческие услуги на территории, на которой они действуют, ДЦ создают новые нетрадиционные рынки труда, выгодные для государства и общества.

Помогая некоммерческим организациям, предпринимателям, школам, общественным группам более эффективно организовать добровольческую деятельность, вовлекая больше людей в общественно полезную деятельность, повышая тем самым гражданскую социальную активность населения, добровольческие центры выполняют важнейшую социальную функцию содействия государству в решении серьезных социальных проблем.

В России в последние пятнадцать лет добровольчество развивается в основном в третьем секторе.

Волонтерская деятельность становится все более популярной среди молодого поколения, являясь эффективным способом получения новых знаний, общественно полезного досуга. Соответствующим образом организованная добровольческая деятельность на всех уровнях и стадиях обучения создает условия для активного участия студентов в жизни общества, воспитания молодежи страны интеллигентными, честными, высокообразованными и социально ответственными личностями.

Возрастает роль и потенциал данной деятельности в таких сферах общественной жизни, как образование, здравоохранение, спорт, культура, обустройство и развитие территорий, реализация городских целевых программ.

В городах и регионах России (Москва, Санкт-Петербург, Самарская, Тверская, Нижегородская, Ярославская области, Республики Татарстан, Мордовии, Чувашии, в регионах Сибири и др.) разработано, апробировано и внедрено значительное количество методик

и технологий в области управления добровольческой деятельностью и использования программ, наглядно показывающих огромную пользу добровольчества для общества. К настоящему времени накоплена региональная практика и позитивный опыт взаимодействия и партнерства между волонтерскими организациями и органами государственной власти.

В ряде субъектов Российской Федерации или отдельных городах создаются программы по поддержке добровольчества, вовлечению молодежи в добровольческую деятельность. Примером, демонстрирующим не только социальную значимость, но и экономическую эффективность добровольчества, служат общероссийские добровольческие акции «Весенняя неделя добра», «Всемирного дня молодежного служения», в которых ежегодно участвуют сотни тысяч российских добровольцев.

Так, за период 2000–2005 гг. вклад 1,5 млн. российских добровольцев (более 80 % – молодежь) эквивалентен более 4,5 млн. долларов США*. Расчеты показывают, что если хотя бы 10 % населения России будет вовлечено в добровольческую деятельность в среднем по пять часов в неделю, инвестиции граждан в социальную сферу в суммарном финансовом выражении будут эквивалентны не менее 3 млрд долларов США ежегодно**.

В отличие от российского рынка труда, где в последнее десятилетие сформированы мощные государственные и коммерческие структуры, занимающиеся подбором персонала для организаций-работодателей, в области добровольческой занятости ничего подобного не наблюдается. В данной сфере отсутствуют не только специалисты, но и собственно профессионально действующие организации, специализирующиеся на подборе и размещении добровольцев для работы в организациях, нуждающихся в их

* Из расчета оценки одного часа пожертвованного времени в один доллар, что примерно отвечает уровню среднечасовой зарплаты в стране. Для сравнения: в США в 2004 г. один час добровольческого времени эквивалентен 17,559 долл. (расчет аналогичен из среднечасовой оплаты по стране). Источник: www.Independentsector.org.

** Социальное партнерство государственных органов власти и неправительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества. ТАСИС, 2000. Расчеты сделаны ЦДМДМ.

участии (добровольческие центры).

Отсутствие развитой инфраструктуры, поддерживающей добровольческие гражданские инициативы, профессионально подготовленных специалистов и доступа к информационным ресурсам, не позволяет удовлетворять постоянно возрастающий спрос на добровольческие услуги в третьем секторе. Что и становится сдерживающим фактором развития гражданского общества.

Для СМИ работа волонтеров полна интересных случаев взаимопомощи и работы по улучшению условий жизни сообществ. Статьи об их работе – богатый источник информации для продвижения позитивных изменений жизни общества.

Анализ основных задач государственной социальной политики Российской Федерации на ближайшую и долгосрочную перспективу позволяет сделать вывод о том, что добровольчество должно системно развиваться в стране. При этом создание основ государственной политики по поддержке добровольческой деятельности необходимо строить с учетом рекомендаций ООН, международного опыта и наработок, накопленных в России.

В практическом воплощении это подразумевает, что государственная социальная политика будет направлена не только на получателей государственной помощи из числа социально уязвимых категорий населения, но и на значи-

тельную часть граждан, готовых добровольно участвовать в реализации общественно значимых инициатив.

В этом случае, как и во многих экономических развитых странах, добровольчество будет служить эффективным инструментом государственной политики в сферах молодежной, социальной политики, занятости и реализации прав граждан на полноценное участие в жизни и делах страны, и, как следствие, социально-экономического развития страны на ближайшую и долгосрочную перспективу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодренкова Г.П. Добровольчество как фактор повышения эффективности государственной политики: международный и российский опыт. // Общественные институты – реальная социальная сила развития гражданского общества в России. Сб. статей. М., 2006.
2. Бодренкова Г.П. Люди помогают людям. Книга о добровольчестве. Сб. М., 1995.
3. Материалы XVI Всемирной конференции добровольцев Международной Ассоциации Добровольческих усилий (IAVE), Амстердам, 2001.
4. Международный год добровольцев: итоги и будущие перспективы. Доклад Генерального Секретаря ООН на 57 Сессии Генеральной Ассамблеи ООН.
5. Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН A/RES/56/38, 2001 г., A/57/L8, 2002 г.
6. Синецкий С. Вот такая философия // Вестник благотворительности. №1-2 (43-44), 2000.

НАШИ АВТОРЫ

Андросенко Марина Эдуардовна, кандидат психологических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Института повышения квалификации государственных служащих (г. Москва); e-mail: marina79578@rambler.ru

Беляев Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (г. Москва); e-mail: vest_psy_sci@mail.ru

Бикметова Асия Курбановна, соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета (г. Москва); bak-str@yandex.ru

Гарипова Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальных инструментов и теории музыки Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; e-mail: natamigo@rambler.ru

Гасилина А.Н., соискатель кафедры практической психологии Московского института открытого образования; e-mail: likva@bk.ru

Евенко Сергей Леонидович, доктор психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: slevenko@mail.ru

Ефремова Диляра Набиулловна, соискатель кафедры общей психологии Современной гуманитарной академии, медицинский психолог Психиатрической больницы № 3 им. В.А. Гиляровского; e-mail: dileff@mail.ru

Зотова Лариса Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: zolar@yandex.ru

Краснова Ольга Викторовна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты города Москвы; e-mail: Ovkrasnova60@gmail.com

Крук Владимир Михайлович, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: kvm@fsvgroup.ru

Лабутина Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова; e-mail: ElenaLabunina@list.ru

Лебедева Наталья Васильевна, преподаватель кафедры психологии и педагогики Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов социальной защиты г. Москвы; e-mail: Lebedeva1512@yandex.ru

Логинова Ирина Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф.Войно-Ясенецкого; e-mail: loginova70_70@mail.ru

Лопатченко Алена Андреевна; соискатель кафедры социальной психологии Тамбовского государственного университета им.Г.Р.Державина; e-mail: aal_ufa@rambler.ru

Малофеев Иван Вячеславович, кандидат социологических наук, доцент Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты города Москвы; e-mail: libra_001@inbox.ru

Меркуль Ирина Анатольевна, старший преподаватель Московского психолого-социального института (филиал в г. Одинцово); e-mail: merkul07@mail.ru

Мякинин Дмитрий Анатольевич, аспирант Всероссийского центра уровня жизни, начальник Северного окружного управления Департамента семейной и молодежной политики города Москвы, старший преподаватель Международного независимого эколого-политологического университета (Москва); e-mail: sao_kdsm@mail.ru

Носс И.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета; e-mail: innoss@yandex.ru

Олейникова Алла Сильвестровна, старший преподаватель кафедры психологического консультирования факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: 89096297595@mail.ru

Онищенко Елена Валентиновна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: onel2008@mail.ru

Орлова Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры социальной психологии, соискатель кафедры социальной психологии. Московского государственного областного университета; e-mail: ovo-r@mail.ru

Пазухина Светлана Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; e-mail: pazuhina@tspu.tula.ru

Плахотникова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: ivplaxotnikova@mail.ru

Потанина Л.Т., старший научный сотрудник научно-практической лаборатории Московского государственного областного университета; vest_psy_sci@mail.ru

Рачковская Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: nad1606@yandex.ru

Рожинская Наталья Борисовна, соискатель Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; e-mail: rn@prograni.ru

Строков Роберт Рифкатович, адъюнкт Голицынского пограничного института Федеральной службы безопасности Российской Федерации; e-mail: gpinio@bk.ru

Тимохин Д.В., студент 4 курса факультета психологии кафедра социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: vest_psy_sci@mail.ru

Улановская Л.С., соискатель НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия», практический психолог; e-mail: lyuda-bfsgu@yandex.ru

Фирсов Михаил Васильевич, доктор исторических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики; e-mail: vest_psy_sci@mail.ru

Шульга Татьяна Иванова, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatiana@gmail.com