

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
науки**



№ 4 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Колесник Н.Т. Самоидентификация как фактор самоорганизации национальных меньшинств (на примере немцев России)7

Михайлов М.А., Цветков А.В. Смыслообразование в процессе редукции патологического влечения на разных этапах реабилитации больных героиновой наркоманией.....12

Уркина А.А. Исследование проблемы принятия решений в экономическом поведении потребителей.....20

РАЗДЕЛ II.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Резванцева М.О. Социальный компонент в оценке: постановка проблемы.....25

Шульмин М.П. Субъективные миры в социальном и психологическом сопровождении студентов-инвалидов32

Лукьянченко Н.В. Семейная идентичность мужчин и женщин, состоящих в однополых союзах37

Серебрякова А.А. Программа социально-психологической подготовки беременных женщин-студенток вуза в пре- и постнатальный период.....44

РАЗДЕЛ III.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Булгаков А.В., Мартенс О.К. Этнокультурное образование как психологическое условие деятельности общественных организаций немцев России по сохранению этнической идентичности.....48

Новикова Н.Ю. Изучение влияния учебной мотивации на успеваемость по геометрии у девятиклассников.....59

Тигунцева Г.Н. Установление контакта педагога с подростком-правонарушителем: теоретико-методологическое обоснование и технология62

РАЗДЕЛ IV.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Потанина Л.Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности на разных этапах онтогенеза69

Кабаченко Н.А. Восприятие телевизионной рекламы детьми разных возрастных групп76

Пахомова А.М. Динамика развития творческого мышления младших подростков в условиях направленного формирования82

РАЗДЕЛ V.
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Крук В.М. Проблема личностной надежности специалиста
в отечественных философских исследованиях88

Неврюев А. Н. Особенности мотивации будущих психологов на ранних этапах
профессионального становления95

Любимова О.А. Специфика групповой сплоченности
реальных контактных и виртуальных волонтерских сообществ98

Краева М.Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога
в условиях модернизации образовательной системы.....103

РАЗДЕЛ VI.
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ — 20 ЛЕТ

Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г. Отечественные и
зарубежные подходы к разработке системы компетенций
для бакалавриата социальной работы109

Кузьминов Н.Н. Некоторые акценты проблемы оценки компетенций
будущих социальных педагогов116

Студёнова Е.Г. Социально-педагогический дискурс Германии: сюжеты развития.....121

Шиндаулова Р.Б. Предпосылки становления понятия
«ноогуманистическая педагогика»129

CONTENTS

SECTION I.
THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

N.Kolesnic Self-identification as the factor of self-organizing
of national minorities (using the example of russian germans)7

M. Mikhailov, A. Tsvetkov Meaning-making in the process
of pathological attraction reductionat different stages of heroin addicts rehabilitation 12

A. Urklina Research on the problem of decision-making
in the economic behaviour of consumers20

SECTION II.
SOCIAL PSYCHOLOGY

M. Rezvantzeva Social component in estimation: problem statement.....25

M. Shulmin Subgetive worlds in social and psychological support
for the students with disabilities.....32

N. Lukyanchenko Family identity of men and women in same-sex unions37

A. Serebryakova The program of social and psychological preparation
of pregnant high school students during pre- and postnatal periods44

SECTION III.
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

A. Bulgakov, O. Martens Ethno-cultural education as a psychological prerequisite
for the activities of public organizations of russian germans aimed
at ethnic identity preservation48

N. Novikova A study of the influence of educational motivation
on the academic performance in geometry among ninth-form students.....59

G. Tiguntseva The establishment of contact between a teacher and an adolescent offender:
the theoretical and methodological substantiation and technologies62

SECTION IV.
PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

L. Potanina Different stages in the development of the sphere of values and
senses of an individual69

N. Kabachenko Children’s perception of television advertising
in different age groups76

A. Pakhomova The dynamics of directed creative thinking skills in young adolescents82

SECTION V.
PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

V. Kruk The problem of personal reliability of experts
in domestic philosophical studies88

A. Nevryuev The peculiarities of future psychologists’ motivation in the early stages of their professional development.....95

O. Lyubimova The peculiarities of cohesiveness in real-life and virtual volunteer groups.....98

M. Kraeva Professional identity crisis among teachers as a consequence of modernization reforms of the russian education system103

SECTION VI.

20 YEARS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGICS IN RUSSIA

M. Firsov, I. Namestnikova, E. Studenova Domestic and foreign approaches to the development of systems engineering competencies for the bachelor degree in social work.....109

N. Kuzminov Some aspects of the problem of assessment of competencies of future social educators116

E. Studenova Social-pedagogical discourse of germany: ways of development.....121

R. Shindaulova Prerequisites for the genesis of the concept of ‘noohumanist’ pedagogy.....129

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922.4 (470)(=112.2)

Колесник Н.Т.

Московский государственный областной университет

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ФАКТОР САМООРГАНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЦЕВ РОССИИ)

N. Kolesnic

Moscow State Regional University

SELF-IDENTIFICATION AS THE FACTOR OF SELF-ORGANIZING OF NATIONAL MINORITIES (USING THE EXAMPLE OF RUSSIAN GERMANS)

Аннотация. В статье рассматривается проблема самоидентификации национальных меньшинств на примере немцев России. Фактор самоидентификации рассматривается как детерминанта самоорганизации национальных меньшинств. Дается эмпирический анализ проведенного исследования, которое позволило выделить виды самоидентификации немцев России (по «смешению крови», по постоянству проявления, по потребности и по мотивации); определены детерминанты самоидентификации, побуждающие представителя этнического меньшинства к активным действиям по самоорганизации.

Ключевые слова: самоидентификация, национальные меньшинства, самоорганизация, самодвижение, национальная идентичность, предписанная (экспектационная – навязанная окружением) идентичность; внутренняя (восприятие и конструирование собственного «Я») идентичность.

Abstract. The article examines the problem of self-identification of national minorities using the example of the Germans of Russia. The author considers self-identification to be the determining factor of self-organisation of national minorities. The article provides an analysis of the empirical research conducted to investigate the problem. The results of the research allowed to identify various types of self-identification of Russian Germans and to define the determining factors inducing the representatives of ethnic minorities to take part in self-organizing activities.

Key words: self-identification, national minorities, self-organisation, self-movement, national identity, imposed (expected – imposed by the environment) identity; internal identity (perception and forming of 'inner self').

Проблема самоидентификации особенно важна для представителей национальных меньшинств, к которым относятся немцы России, подвергшиеся и подвергающиеся естественной или принудительной ассимиляции. Немцы России («российские немцы») — этнические немцы, на протяжении 250 лет, ряда поколений жившие или живущие на территории России (Российской

империи, Советского Союза и образовавшихся после распада СССР государств) [3; 7; 8].

Современная ситуация с положением немецкого этноса в России потребовала обратиться к проблеме самоорганизации как важнейшему условию сохранения национальной идентичности российских немцев. В настоящее время все большее число политиков, ученых, практических работающих функционеров немецкого движения под самоорганизацией немцев России понимают самодвижение за сохранение национальной идентичности путем возрождение языка, исторической памяти, традиционной культуры [2; 5].

На первый взгляд, обозначенная проблема может показаться узкой и специфично направленной. Однако психологические детерминанты самоидентификации, исследуемые нами на примере немцев России, могут быть использованы для раскрытия психологической сущности, механизмов и принципов самоорганизации и сохранения этнической идентичности других национальных меньшинств, находящихся в условиях дисперсного проживания и имеющих глубокое историческое прошлое и память.

Анализ теоретической литературы позволил выделить общие методологические подходы к проблеме самоидентификации немцев России, трансформации самоидентификации в ходе развития исторического процесса, роль для самоидентификации таких важных компонентов, как язык, традиционная народная культура, национальная литература, историческая память. Следует отметить, что в научной литературе по вышеназванной проблеме преобладают исторические и социологические исследования [4; 6].

Понятие самоидентификации в рассматриваемом нами контексте нельзя рассматривать в отрыве от понятий «идентичность» и «этническая идентичность».

Идентичность — это многозначный житейский и общенаучный термин, выражающий идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самосознания. В науках о человеке понятие идентичность имеет три главные модальности: 1) психофизиологиче-

ская идентичность, 2) социальная идентичность и 3) личная идентичность или самоидентичность, под которой рассматривается единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысловых установок личности, осознающей себя субъектом деятельности. Это не какая-то особая черта или совокупность черт, которыми обладает индивид, а его самость, отрефлексирующая в терминах собственной биографии. Она обнаруживается не столько в поведении субъекта и реакциях на него других людей, сколько в его способности поддерживать и продолжать некий нарратив, историю собственного «Я», сохраняющего свою цельность, несмотря на изменение отдельных ее компонентов [1]. Этническая идентичность — это осознание, восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности [9, 6].

Говоря о структуре самоидентификации российских немцев, выделим два основных ее компонента: предписанная (экспектационная — навязанная окружением) идентичность и внутренняя (восприятие и конструирование собственного «Я») идентичность. Предписанная идентичность конструируется посредством государственной политики, специального социального дискурса и набора бытовых практик. Главными инструментами здесь выступают переписи населения, СМИ, государственная политика миграции. В качестве психологических детерминант экспектационной идентификации, в частности, выступают стереотипы нации.

Внутренняя идентичность опирается на механизм самоопределения. В процессе социализации, включающей самосознание, деятельность и общение, развивающаяся личность усваивает и творчески перерабатывает из микро- и макросоциальной среды те или иные культурные элементы. На основе ряда сделанных последовательных выборов индивид осуществляет процесс самоидентификации/самоопределения. Одной из особенностей представителей этнических меньшинств, длительно проживающих на территории той или иной страны, является смешение наци-

ональностей. Процесс самоидентификации можно считать законченным, если личность выстраивает «иерархию наций» (внутренний компонент), которой придерживается в своем поведении (внешний компонент).

Нами проводилось исследование немцев России (выборка составила 883 человека из пяти региональных организаций российских немцев: Центральный регион, Поволжье, Кавказ и Юг России, Южный Урал. Сибирь и Дальний Восток) по следующим методикам: методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатов, С.В. Рыжова); методика, измеряющая выраженность этнической идентичности (Т.Г. Стефаненко); методика исследования самоидентификации как фактора самоорганизации этнической группы (А.В. Булгаков, Н.Т. Колесник).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Анализ полученных данных (рис. 1) показал, что доминирующим критерием является «этническая индифферентность». Можно предположить, что у 28,5 % выборки присутствует размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. Всего на 0,8 % ниже показатель по критерию «норма», т. е. позитивная этническая идентичность. Это означает, что у 27,7 % респондентов отмечается позитивное отношение к собственному и к другим народам. Наименьший процент по критерию «этнофанатизм» — 8,7 %, что подчеркивает гиперболизацию отдельными представителями этнического меньшинства своей этнической идентичности.

Рассмотрим результаты, полученные по методике, измеряющей выраженность этнической идентичности.

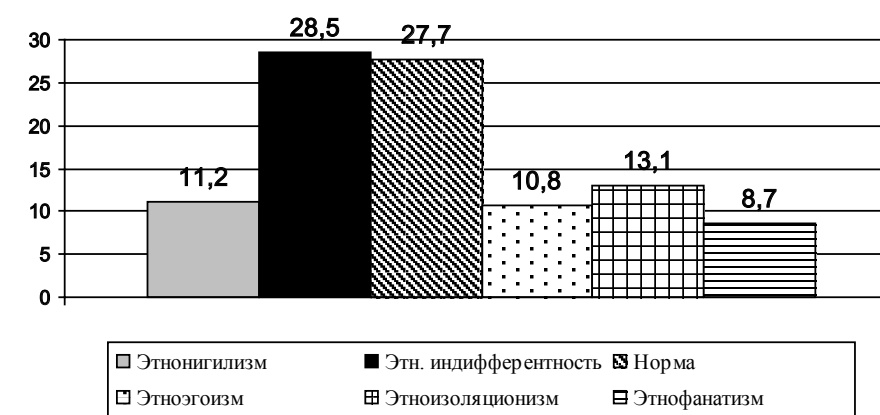


Рис. 1. Процентное распределение критериев этнической идентичности

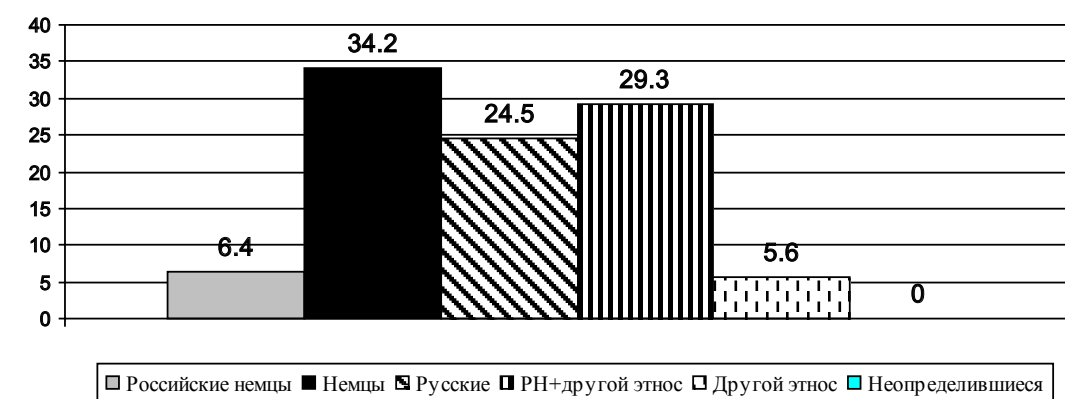


Рис. 2. Представления о своей этнической идентичности (%)

Из результатов, представленных на рис. 2, видно, что большинство испытуемых — 34,2 % идентифицируют себя с этнической группой «немцы». Большая разница в процентном соотношении (21,8 %) между представлениями респондентов по этническим группам «немцы» и «русские немцы». В то же время разница в процентном соотношении между представлениями респондентов по этническим группам «немцы» и «русские» составляет 9,7 %.

Методика исследования самоидентификации как фактора самоорганизации этнической группы (А.В. Булгаков, Н.Т. Колесник) позволила определить некоторые детерми-

нанты самоидентификации, побуждающие представителя этнического меньшинства к активным действиям по самоорганизации. В качестве таких детерминант, в частности, выступают: историческая (генетическая) память; «обида за предков»; реализация потребности в принадлежности к этнической группе; реализация потребности в единой национальной цели и идее, объединяющей людей; «другая сторона жизни»; приобретение смысла жизни; «нахождение корней»; «нахождение своей земли обетованной», своей Родины; общение; взаимодействие; новые возможности и другие.

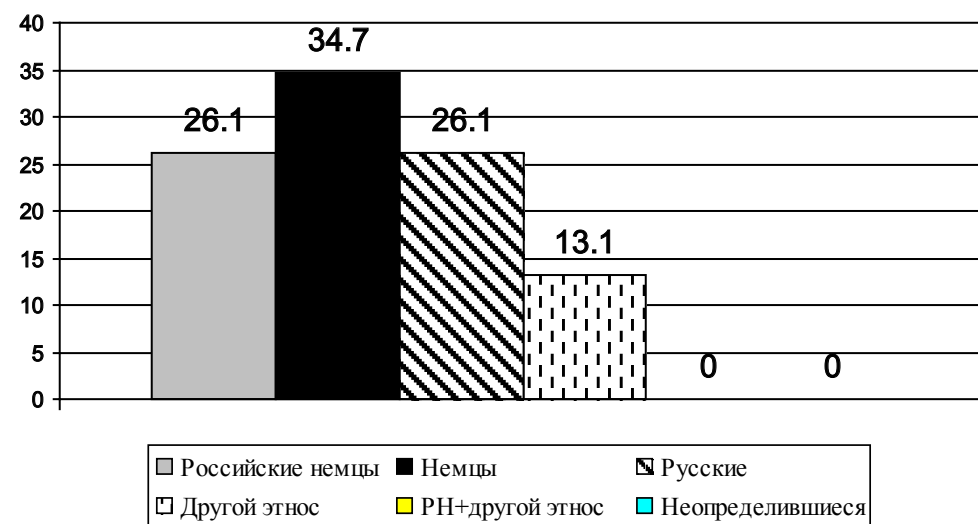


Рис. 3. Представления об этнической идентичности отца (%)

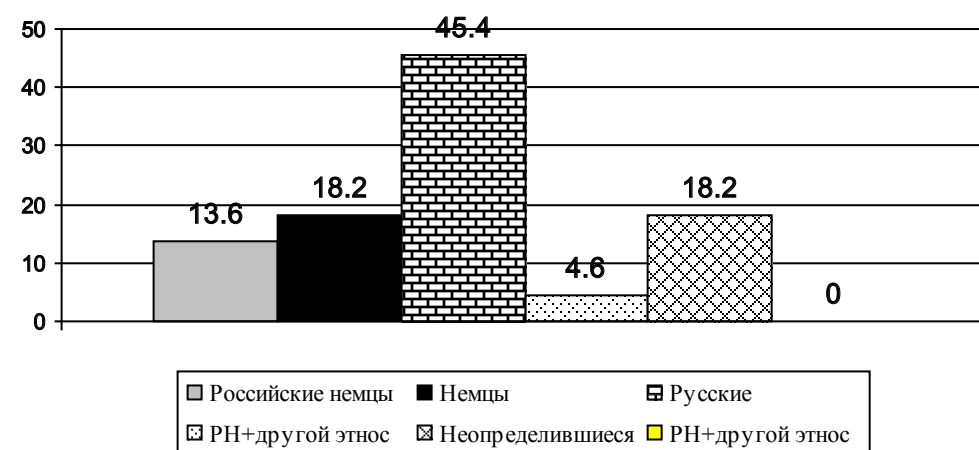


Рис. 4. Представления об этнической идентичности матери (%)

В результате проведенного исследования нами были выделены следующие рабочие варианты видов самоидентификации немцев России:

А. По «смешению крови»:

1. Полисамоидентификация.
2. Моносамоидентификация.
3. Доминирующая самоидентификация.

Б. По постоянству проявления:

1. Аутоэквифинальная самоидентификация.
2. Перманентная самоидентификация.
3. Экстернальная самоидентификация.

В. По потребности:

1. Неустойчиво-ситуативная самоидентификация.
2. Устойчиво-ситуативная самоидентификация.
3. Неустойчиво-лонгитюдная самоидентификация.
4. Устойчиво-лонгитюдная самоидентификация.

Г. По мотивации:

1. Личностная самоидентификация.
2. Генетическая самоидентификация.
3. Когнитивная самоидентификация.
4. Социальная самоидентификация.
5. Выгодная самоидентификация.

Проводимое нами исследование показало, что, как бы ни были разнообразны проявления самоидентификации представителя этнической группы, они детерминированы внутренней и внешней национальной иден-

тичностью, включающей потребностно-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии, 1996. № 1. С. 131-143.
2. Булгаков А.В., Колесник Н.Т. Язык как средство сохранения этнической идентичности российских немцев // Социально-гуманитарный вестник Юга России. Научный журнал, 2010. №7/2. С. 54-62.
3. Герман А.А., Иларионова Т.С., Плева И.Р. История немцев России. В 3 кн.: Кн. 1. Учебное пособие; Кн. 2. Хрестоматия; Кн. 3. Методические материалы. М., 2005.
4. Иларионова Т.С. Этническая группа: генезис и проблемы самоидентификации (теория диаспоры). М., 1994. 300 с.
5. Лейнонен Р. И снова о немцах России // Путь в ничто по шпалам Отечества. Публицистика. Лауша, 1999. 169 с.
6. Москалюк Л.И. Социолингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма. Барнаул, 2000. 166 с.
7. Немцы // Народы России. Энциклопедия / Гл. ред. В. Тишков. Редкол.: В. Александров, С. Брук и др. М., 1994. 247 с.
8. Немцы России: энциклопедия. Т. 1. / Редкол.: В. Карев (пред. редкол.), А. Айсфельд, В. Бем, С. Бобылева и др. М., 1999. 308 с.
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. М., 2008. 208 с.

УДК 159.97

*Михайлов М.А., Цветков А.В.**Московский научно-практический центр наркологии*

СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РЕДУКЦИИ ПАТОЛОГИЧЕСКОГО ВЛЕЧЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РЕАБИЛИТАЦИИ БОЛЬНЫХ ГЕРОИНОВОЙ НАРКОМАНИЕЙ

*M. Mikhailov, A. Tsvetkov**Moscow Science and Practical Centre for Addictions*

MEANING-MAKING IN THE PROCESS OF PATHOLOGICAL ATTRACTION REDUCTION AT DIFFERENT STAGES OF HEROIN ADDICTS REHABILITATION

Аннотация. Исследовано четыре группы людей: больные героиновой наркоманией, находящиеся на первичной (детоксикация и групповая психокоррекция), углубленной (программа «12 шагов») и амбулаторной поддерживающей реабилитации, а также здоровые лица. На основе методов ранжирования жизненных смыслов, измерения рефлексивности и эмоционального интеллекта показано, что в процессе стадийной реабилитации больных в стационаре у них падает ориентация на гедонистические смыслы, растет рефлексивность, динамика общей осмысленности жизни подчинена логике стадий реабилитации — снижаясь в начале, по мере осознания факта болезни, она приближается к нормативным показателям по мере завершения лечебного курса.

Ключевые слова: смыслообразование, программа «12 шагов», больные героиновой наркоманией, патологическое влечение.

Abstract. Four groups were studied: heroin-dependent persons undergoing primary rehabilitation (detoxification and group psycho-correction), in-depth rehabilitation (the «12-step» program) and outpatient supporting rehabilitation, as well as healthy persons. The following methods were used: basic values ranking, reflexivity measurement and emotional intelligence evaluation. The results reveal that in the process of stage-rehabilitation hospital patients' orientation on hedonistic values decreases, reflexivity increases; life evaluation corresponds to the stages of rehabilitation — during the early phase it degrades as the awareness of the disease increases, but on completion of the course of treatment it approaches the norm.

Key words: meaning-making, «12-step» program, patients with heroin dependence, pathological addiction, rehabilitation

Употребление наркотиков является одной из главных не только медицинских, но и социальных проблем России. По данным ООН, Россия входит в пятерку стран с наибольшим количеством наркоманов в процентном отношении. За последние 10 лет (с 2001 по 2010 гг.) число официально состоящих на наркологическом учете выросло с 369 до 550 тыс. человек, при этом, учитывая международные методики, следует применять мультипликатор 1:5, получая цифру в 2-2,5 млн. человек, т. е. около 2 % населения страны [9]. Ежегодно [10] почти 75 тыс. человек впервые пробуют наркотики, а 30 тыс. — погибают вследствие их потребления. При этом почти 90 % наркозависимых потребляют опиаты.

Поэтому актуальность проблемы реабилитации героиновых наркоманов не вызывает сомнений. При этом существует ряд нерешенных вопросов: а) редукция патологического влечения к наркотику и вовлечение больных наркоманией в процесс реабилитации; б) снижение психопатологической симптоматики и удержание больных в рамках реабилитационной программы; в) формирование стойкой ремиссии. По данным Управления госу-

дарственного антинаркотического комитета по Приволжскому ФО, в государственных реабилитационных программах участвуют в среднем 8,4 % больных наркоманией. Доля лиц, успешно закончивших программы, достаточно высока и составляет в среднем по округу 67,3 % амбулаторно, 81,4 % — в условиях стационара. Показатель ремиссии, т. е. воздержания от употребления наркотиков после прохождения курса реабилитации в течение трех лет составляет 26 % [8], процент ремиссий в негосударственных реабилитационных центрах колеблется от 3 до 72. Из приведенных данных видно, что наибольшие проблемы возникают с вовлечением пациентов в реабилитацию и с формированием стойкой ремиссии, т. е. в звене редукции патологического влечения, в то же время в период нахождения в клинике «срывается» относительно малая часть больных.

С нашей точки зрения [4], это связано с разрушением в ходе болезни смысловой сферы личности, бредового паралоогического смыслообразования, направленного исключительно на удовлетворение сверхценной потребности в наркотике, возникновением «смыслового вакуума», заполнить который и призваны реабилитационные программы.

В этой связи была сформулирована **цель** работы: выявить динамику смыслообразования у больных героиновой наркоманией на разных этапах медико-психологической реабилитации.

Гипотеза исследования: в процессе реабилитации смысловая сфера больного наркоманией приближается к параметрам смысловой сферы у здоровых людей того же возраста.

Методологической основой работы были положения отечественной теории деятельности и установки (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, Д.Н. Узнадзе и др.), а также *эмоционально-ценностная теория смыслообразования* [7], согласно которой жизнь и деятельность обретают смысл для личности при условии, если они выступают для неё как источники *позитивных, прежде всего, переживаемых ценностей*.

В отечественной психологии первая попытка раскрыть содержание понятия

«смысл» была предпринята А.Н. Леонтьевым, он понимал его как отношение мотива деятельности к цели [3], т. е. вкладывал только познавательное содержание. Согласно Б.С. Братусю [2], вопрос о смысле — это вопрос, ради чего совершается то или иное действие, деятельность человека. Очевидно, что слово «ради» легко интерпретируется через понятие мотив. Ещё Л.С. Выготский употреблял слова «ради чего» и «мотив» как синонимы [цит. по 1]. Тогда возникает вопрос: имеет ли эвристическое значение введение в научный оборот понятия «смысл», если оно является всего лишь синонимом к слову «мотив»?

В данной работе использовался ценностный подход к смыслу, разработанный Р.Х. Шакуровым [7]. Аналогичного взгляда придерживался и В. Франкл [6]. Исходя из эмоционально-ценностной парадигмы, можно сказать: личностные смыслы — привлекающие конкретные ценности, выступающие как условия повышения и сохранения общей ценности жизни для данного человека, его привязанности к ней [7]. Ценности выполняют взаимосвязанные функции — жизнеутверждающую и мотивирующую. Первая состоит в том, что привлекательные, радующие объекты поддерживают эмоциональный тонус личности и привязывают ее к жизни, вызывают оптимистическое мировосприятие. А вторые, выступая в роли мотивов, побуждают к действию. Эти две функции ценностей не всегда совпадают [7].

Согласно К.Г. Сурнову [5], порожденные патологическим влечением к наркотику и зависимостью установки личности оказывают существенное влияние на процессы смыслообразования не только внутри наркозависимости, но и внутри деятельностей, подчиненных другим мотивам или ценностям. Согласно нашим наблюдениям, наркозависимые личности о причинах потребления чаще всего говорят, либо драматизируя обстоятельства («умер отец...», «жизнь заставила»), либо упрощая проблему до уровня потребности в «снятии стресса» и т. д. Возможно, причина таких ответов кроется в том, что,

находясь в состоянии патологического влечения, эти личности всё меньше и меньше осознают всё то, что с ними происходит. Таким образом, мы снова приходим к необходимости вскрыть природу механизмов смыслообразования у зависимых личностей.

Методы и выборка: исследование проводилось на базе Московского научно-практического центра наркологии с участием 3 групп пациентов, находящихся на первичной (детоксикация и групповая психокоррекция), реабилитационной (работа по программе «Чистота», построенной на идеологии «12 шагов», Миннесотской модели) и амбулаторной «постлечебной» программах реабилитации, общей численностью 32 человека; также в исследовании принимали участие 14 здоровых испытуемых того же возрастного и образовательного уровня. Все испытуемые — мужчины. В работе использовались методы: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, тест на эмоциональный интеллект Н. Холла, опросник жизненных смыслов Ю.В. Котлякова, опросник рефлексивности А.В. Карпова.

Результаты исследования. Тест Ю.В. Котлякова предполагает ранжирование 24 высказываний и нахождение суммы рангов по их группам. Итоговые результаты — это значения сумм рангов по 8-ми жизненным смыслам, на каждый из которых приходится по 3 высказывания. Чем ниже ранг, тем выше значимость смысла для испытуемого.

Если рассматривать все исследуемые группы как факторы, влияющие на изучаемые показатели жизненных смыслов, то мы вынуждены констатировать очень незначительные различия. В частности, экзистенциальные смыслы (свобода, просто жить, любовь) менее всего представлены в выборке больных после реабилитации (18) и на первичном этапе (17,5), выше всего — в контрольной выборке нормы (15,33) ($H = 7,6; p = 0,056$). Смысл коммуникации имеет тенденцию к низким показателям в выборках больных на первичном этапе (17,5) и в процессе реабилитации (17), в контрольной выборке и после реабилитации данный смысл выражен выше (15) ($H = 7,3; p = 0,064$). Когнитивные смыслы, связанные с самопониманием, пониманием жизни либо познанием Бога менее всего выражены на первичном этапе реабилитации (17) и после нее (16,5), наибольшее значение эти смыслы обретают в контрольной выборке здоровых (12,5) ($H = 7,7; p = 0,051$) (См. табл.1).

Полученные различия, с одной стороны, отражают характерные различия аддиктивных и обычных личностей, с другой — дают важную информацию для понимания смыслообразования в процессе редукции патологического влечения и реабилитации. В частности, экзистенциальные смыслы, связанные с личной свободой, жизнью, любовью практически одинаковы в выборках и в процессе

реабилитации. Судя по всему, условия, в которые попадают молодые люди, работая по программе «12 шагов», приводят к размышлениям на эту тему и повышают значимость экзистенциальных смыслов. Однако этот эффект оказывается недолговременным. После реабилитации эти экзистенциальные смыслы опять теряют свою значимость, причем становятся еще менее значимыми, чем на первичном этапе реабилитации.

Смыслы, связанные с общением, потребностью в других и желанием быть нужным, снижают свою значимость на период первичной реабилитации и самого процесса реабилитации по программе «12 шагов». Однако уровень выраженности этих смыслов одинаков у обычных молодых людей и прошедших реабилитацию. Мы не интерпретируем полученную закономерность как негативную. По нашему предположению, процесс редукции патологического влечения и реабилитации делает коммуникативные смыслы менее актуальными, так как эти смыслы активно реализуются в процессе реабилитации, поэтому пациенты меньше обращают на них внимание. При этом программа реабилитации оказывает положительный эффект, так как после нее смыслы, связанные с коммуникацией, оказываются выражены на уровне обычных личностей. Эта закономерность — яркое свидетельство снижения уровня патологического влечения и положительного эффекта реабилитации.

Нелинейность выраженности когнитивных смыслов ярко заметна при анализе процесса реабилитации. В норме у молодых людей когнитивные смыслы выражены на 12 баллов. Отметим, что это вторая по значимости (после альтруизма) сфера жизненных

смыслов. У молодых людей на первичном этапе и после реабилитации эта сфера выражена гораздо меньше (16,5 – 17 баллов), однако в процессе реабилитации смысл познания себя и жизни повышает свою значимость до 14 баллов. Судя по всему, процесс реабилитации оказывает лишь временное активизирующее воздействие на когнитивные смыслы, после процесса реабилитации молодые люди теряют смысл познавать себя и свою жизнь.

Результаты теста измерения уровня рефлексивности Карпова были переведены нами в Т-баллы. Это позволяет нам рассуждать в терминах интервалов норм и сравнивать выборки между собой на основе этих норм (См. табл. 2).

Рефлексивность значимо не различается в зависимости от этапа реабилитации и находится на среднем уровне независимо от выборки (49-52 Т-балла). Колебания значений в диапазоне 3-х Т-баллов не являются значимыми ($H = 3,1; p = 0,374$). Из этого следует, что, во-первых, аддиктивные молодые люди и обычные не различаются по уровню рефлексивности и, во-вторых, процесс реабилитации не оказывает влияния на рефлексивность в том понимании, в каком она отражена в методике А.В. Карпова, т. е., по сути, склонность обдумывать свои действия и обдуманно планировать будущие действия находится у молодых людей на среднем уровне независимо от наличия аддикции и не зависит от процесса реабилитации.

Результаты всех шкал СЖО также были переведены в Т-баллы на основе среднего арифметического и стандартного отклонений, предоставленных авторами теста (См. табл. 3).

Таблица 1

Ранжирование жизненных смыслов по Ю.В. Котлякову

	1. Норма (Me, N=14)	2. Первичный этап (Me, N=12)	3. В процессе реаб. (Me, N=10)	4. После реаб. (Me, N=10)	H	p
Альтруизм	11,65	12,50	10,00	13,00	5,6	0,133
Экзистенц.	15,33	17,50	16,50	18,00	7,6	0,056
Гедонизм	13,00	17,50	15,50	16,50	3,4	0,335
Самореализация	17,00	17,50	15,00	17,00	2,7	0,438
Статус	16,12	15,50	15,50	16,50	0,4	0,931
Коммуникация	15,00	17,50	17,00	15,00	7,3	0,064
Семья	17,52	18,50	16,00	16,50	0,8	0,845
Когнитивные	12,50	17,00	14,00	16,50	7,7	0,051

Таблица 2

Результаты измерения рефлексивности по А.В. Карпову

	1. Норма (Me, N=14)	2. Первичный этап (Me, N=12)	3. В процессе реаб. (Me, N=10)	4. После реаб. (Me, N=10)	H	p
Рефлексивность	49,25	50,50	52,25	49,00	3,1	0,374

Таблица 3

Результат измерения СЖО

	1. Норма (Me, N=14)	2. Первичный этап (Me, N=12)	3. В процессе реаб. (Me, N=10)	4. После реаб. (Me, N=10)	Н	р
СЖО Общий	47,60	37,30	31,30	39,65	11,3	0,01
Цель	45,95	37,50	29,05	42,55	12,6	0,006
Процесс	41,90	37,40	32,90	43,00	3,8	0,289
Результат	45,45	37,30	35,00	43,15	14,7	0,002
Локус контроля «Я»	49,70	38,00	32,80	40,60	7,3	0,064
Локус контроля Жизнь	48,90	36,00	37,70	39,40	11,9	0,008

Смыслоразностные ориентации значительно варьируют в зависимости от этапа реабилитации. В первую очередь, следует отметить, что медианы значений на первичном этапе и в процессе реабилитации находятся ниже нормы. У обычных молодых людей и у молодых людей после реабилитации и редукции патологического влечения к наркотику большинство шкал либо в пределах нормы, либо на нижней границе средних баллов. Также важно отметить, что ни одна шкала не выходит за пределы 50 Т-баллов, что говорит о тенденции к низким значениям по данной методике, так как средним считается диапазон от 40 до 60 Т-баллов.

Общий результат по тесту СЖО наиболее высок в выборке обычных молодых людей и находится на среднем уровне (47,6 Т-балла). В группах реабилитации и постреабилитационной группе общий уровень смысловых ориентаций понижен, ниже всего он в группе, находящейся в процессе реабилитации (31,3 Т-балла) ($H = 11,3$; $p = 0,01$). Полученные различия позволяют, в первую очередь, сделать вывод о значительно более высокой осмысленности жизни у обычных молодых людей по сравнению с аддиктивными, особенно находящимися в состоянии патологического влечения. Другой важной закономерностью является значительное снижение осмысленности жизни непосредственно в процессе реабилитации по программе «12 шагов» и повышение этого показателя после реабилитации. Отметим, что и после реабилитации среднее значение

общего показателя осмысленности жизни не вошло в пределы нормы и осталось на низком уровне. В связи с этим мы приходим к выводу о слабой эффективности программы «12 шагов» в отношении формирования общей осмысленности жизни. Далее мы проанализируем показатели этого теста более детально, чтобы выяснить, какие конкретно характеристики смысловых ориентаций больше всего ухудшаются в процессе реабилитации молодых людей.

Наличие в будущем целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, значительно зависит от выборки и этапа реабилитации. Так, в группе обычных молодых людей и молодых людей после реабилитации этот показатель находится в пределах средних Т-баллов, низкий показатель — у молодых людей на первичном этапе. Наихудшие показатели, значительно ниже средних, у молодых людей в процессе реабилитации ($H = 12,6$; $p = 0,006$). По сравнению с другими показателями наличие жизненных целей сильнее всего падает в процессе реабилитации по программе «12 шагов», однако важно отметить, что после реабилитации этот показатель возрастает и оказывается на нижней границе средних баллов, также он оказывается выше, чем у молодых людей на первичном этапе. Судя по всему, программа «12 шагов» работает с небольшим эффектом запаздывания, сам процесс способствует снижению осознания своих жизненных целей, однако в результате этого процесса мы наблюдаем нормализацию

данного показателя, что является положительным результатом.

Интерес к жизни и эмоциональная насыщенность жизни статистически не различаются в зависимости от выборки, однако вариативность средних баллов показывает, что у обычных молодых людей и у молодых людей после реабилитации этот показатель находится в пределах нормы, а на первичном этапе и в процессе работы — ниже среднего.

Оценка результативности жизни выше всего в выборке обычных молодых людей, ниже нормы — на первичном этапе и в процессе реабилитации, в пределах нормы — после реабилитации ($H = 14,7$; $p = 0,002$). Закономерность изменения данного показателя аналогична осмысленности целей: молодые люди на первичном этапе реабилитации негативно оценивают прожитую жизнь, однако непосредственно в процессе реабилитации их пессимизм в отношении своего прошлого только усиливается. Это, вероятно, является признаком процесса переоценки своей жизни, понимания ее смысла, так как после реабилитации показатель значительно возрастает и оказывается в пределах нормы, практически на том же уровне, на котором находится у обычных молодых людей. Таким образом, программа реабилитации позволяет молодым людям задуматься над своей жизнью, не исключено, что задает новую систему ценностей, через призму которых прожитая жизнь выглядит еще хуже, чем до программы реабилитации. При этом программа дает и возможность положительной переоценки собственной жизни, что выражается в возрастании показателя оценки прожитого.

Убежденность в собственных возможностях построить свою жизнь, свободе собственного выбора находится на среднем уровне у обычных молодых людей (49,7 Т-баллов), у молодых людей на первичном этапе этот показатель значительно ниже (38), в процессе реабилитации локус контроля «Я» снижается до 32 баллов и возвращается в нижний предел нормы после реабилитации (40) ($H = 7,3$; $p = 0,064$). Различия между обычными молодыми людьми и молодыми

людьми после реабилитации достаточно сильны и составляют 9,1 Т-балл, что практически достигает значений 1σ . Судя по всему, программа оказывается малоэффективной в формировании данной характеристики. При этом мы можем наблюдать ранее описанную закономерность: непосредственно в самом процессе реабилитации локус контроля «Я» имеет самую низкую оценку, а затем несколько увеличивается. Судя по всему, воздействие программы «12 шагов» основано на достаточно серьезной переоценке собственных способностей и возможностей в плане контроля своей жизни, что отражается в пессимистических взглядах молодых людей на эту способность. После прохождения программы молодые люди в целом с большим оптимизмом смотрят на свои возможности принимать важные решения в собственной жизни.

Убежденность в управляемости собственной жизни также значительно выше у молодых людей из группы нормы (48,9 Т-баллов), чем у молодых людей после реабилитации (39,4 Т-балла), поэтому мы не можем констатировать значительный успех программы реабилитации в развитии этого показателя. Однако, в отличие от предыдущих показателей, убежденность в управляемости собственной жизни равномерно возрастает от первичного этапа до послереабилитационного этапа ($H = 11,9$; $p = 0,008$). Судя по всему, одной из достигнутых целей программы реабилитации можно считать некоторое снижение фатализма и убежденности в невозможности контролировать свою жизнь.

Рассмотрим результаты по тесту эмоционального интеллекта Н. Холла (См. табл. 4).

Нормы по тесту эмоционального интеллекта были выведены авторами теста на взрослой выборке, поэтому большинство молодых людей попали в диапазон ниже нормы (40-60 Т-баллов). Тем не менее мы можем объяснить, влияет ли фактор выборки и процесс на баллы данного теста. Все без исключения шкалы данного теста значительно различаются в зависимости от выборки. Общий показатель эмоционального интеллекта выше

всего в выборке обычных молодых людей и у молодых людей после реабилитации, на первичном этапе и в процессе реабилитации эмоциональный интеллект снижен ($H = 14,3$; $p = 0,002$). Причем ниже всего общий показатель у молодых людей в процессе реабилитации (35,85 Т-баллов).

Управление эмоциями находится в пределах средних баллов у молодых людей из выборки без наркомании и на первичном этапе. На послереабилитационном этапе управление эмоциями ниже, чем у обычных молодых людей, однако также в пределах нормы. У молодых людей в процессе реабилитации наступает снижение данного показателя до 39,85 Т-баллов ($W = 9,9$; $p = 0,19$). Мы не склонны расценивать эту закономерность как реальное снижение умения управлять своими эмоциями. С нашей точки зрения, происходит снижение оценки, но не реального показателя. Судя по всему, процесс реабилитации дает возможность молодому человеку посмотреть на свою способность к самоконтролю с другой стороны, более объективно, в связи с чем оценка оказывается несколько занижена. При этом после процесса реабилитации способность управлять своими эмоциями оценивается молодым людьми на среднем уровне.

Самотивация в выборке обычных молодых людей находится в пределах нормы, у молодых людей на первичном этапе самотивация также в пределах нормы, однако находится на её нижней границе. У молодых людей, находящихся в процессе реабилитации и после нее, самотивация ниже нор-

мы ($H = 16,8$; $p = 0,001$). Эмпатия находится на среднем уровне у обычных молодых людей, на нижней границе нормы — у молодых людей на первичном этапе и после реабилитации. В процессе реабилитации у молодых людей наблюдается пониженный уровень эмпатии ($H = 10,1$; $p = 0,018$). Оба этих показателя (самотивация и эмпатия) повторяют закономерность, описанную для характеристики управления эмоциями. Они снижаются непосредственно на процессе реабилитации и восстанавливаются до среднего уровня после нее.

Умение распознавать и воздействовать на эмоции других людей у обычных молодых людей находится на среднем уровне (50 Т-баллов), на первичном этапе реабилитации больных этот показатель ниже нормы и составляет 38,86 Т-баллов, в процессе реабилитации данная способность ухудшается до 37,05 Т-баллов и 33,35 баллов — после нее. Снижение этого показателя говорит о возросшей в процессе реабилитации эмоциональной зависимости молодых людей, они больше не отмечают у себя способность видеть настоящие эмоции или влиять на выбор других людей. Возможно, это связано с их преубежденностью в способности понимать и контролировать эмоции при актуализации патологического влечения на стадии аддикции. В процессе реабилитации им открылась другая сторона этой способности, без негатива и вне отношений, связанных с аддикцией, что значительно снизило оценку данной характеристики молодым людям.

Таблица 4

Результат тестирования эмоционального интеллекта по Н. Холлу						
	1. Норма (Me, N=14)	2. Первичный этап (Me, N=12)	3. В процессе реаб. (Me, N=10)	4. После реаб. (Me, N=10)	H	p
Эмоциональный интеллект	38,15	36,15	35,85	38,70	14,3	0,002
Управление эмоциями	55,80	51,70	39,85	47,50	9,9	0,019
Самотивация	53,00	41,70	34,15	36,95	16,8	0,001
Эмпатия	49,05	40,70	34,25	41,65	10,1	0,018
Распознавание эмоций	50,00	38,85	37,05	33,35	8,3	0,04

Выводы:

1. Показано, что этапы исследованной модели реабилитации (первичная реабилитация — программа «Чистота» — постлечебная программа) оказывают различное воздействие на патологическое влечение и смыслообразование пациентов, зависимых от героина, и поэтому могут рассматриваться как система мероприятий, а не как сумма разнонаправленных воздействий.

2. Показано, что гедонистические смыслы выше всего в группе здоровых личностей, а ниже — на начальном этапе реабилитации, когда больной проходит через болезненную абстиненцию, этап «раскаяния» в своей зависимости и катастрофические флуктуации патологического влечения к наркотику. В то же время экзистенциальные смыслы выше всего в группе нормы и в группе, работающей по программе «Чистота» (модель «12 шагов»), что свидетельствует об активизации смыслообразования в процессе углубленной реабилитации.

3. Рефлексивность пациентов нарастает по мере прохождения этапов реабилитации и приходит к нормативным показателям на уровне постлечебной программы, в то же время общая осмысленность жизни (по СЖО Д.А. Леонтьева) падает, что свидетельствует об осознании закономерностей болезни в процессе реабилитации. Также падает (и возвращается к околонормативным показателям на уровне постлечебной программы) уверенность больных в своей способности к распознаванию и управлению эмоциями — эмоциональному интеллекту. Все это свидетельствует об активизации процессов саморегуляции и снижения уровня патоло-

гического влечения в процессе реабилитационных воздействий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский А.А., Субботский В.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии, 1979. № 4. С. 35-36.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. 304 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 304 с.
4. Михайлов М.А. Патологическое влечение к психоактивным веществам и смыслообразование // Вестник славянских культур. М., 2011. №1. С. 95-104.
5. Сурнов К.Г. Динамика установки на трезвость в процессе лечения больных алкоголизмом // Вестник МГУ. Серия 14. «Психология», 1981. № 3. С. 48-53.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник; пер. с англ. и нем., М., 1990. 368 с.
7. Шакуров Р.Х. Теоретические проблемы исследования ценностей // Ценностные ориентации студентов вузов. Наб. Челны, 1998. С. 8-28.
8. Интернет-конференция: Система реабилитации наркозависимых лиц в ПФО. Роль общественных организаций в социальной реабилитации и ресоциализации наркозависимых лиц. [Электронный ресурс] URL: <http://www.pfo.fskn.gov.ru/ru/advanced/363/2874> (дата обращения: 21.09.2011).
9. Статистика распространения наркомании в России в 2000–2010 гг. Справка. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rian.ru/spravka/20100422/225438645.html> (дата обращения: 21.09.2011).
10. Виды и действия наркотиков и статистика смертности от них. Справка [Электронный ресурс] URL: <http://ria.ru/spravka/20100309/213045359.html> (дата обращения: 21.09.2011)

УДК 159.9.072.432

Уркина А.А.

Московский государственный областной университет

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ
В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПОВЕДЕНИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ**

A. Urklina

Moscow State Regional University

**RESEARCH ON THE PROBLEM OF DECISION-MAKING
IN THE ECONOMIC BEHAVIOUR OF CONSUMERS**

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования проблемы принятия решений в экономическом поведении потребителей, которое отличается у людей разного возраста. Проанализированы определения поведения потребителей в отечественной и зарубежной социальной психологии. Определены основные проблемы изучения потребительского поведения, его мотивации, рассмотрены модели потребительского поведения. Разработаны методики, позволяющие выявить основные типы потребительских предпочтений, уровень субъективного контроля и другие показатели, характеризующие современного потребителя.

Ключевые слова: конкуренция, потребительское поведение, экономическое поведение потребителей, принятие решений, маркетинг, факторы принятия решений.

Abstract. The article reveals the results of a research on the problem of decision-making in consumer behaviour, which has certain peculiarities for people of different ages. The author analyses the definitions of consumer behaviour given in domestic and foreign works on social psychology and identifies the basic problems concerning consumer behaviour issues, such as motivation. On the basis of research findings the author presents patterns of consumer behaviour and offers methods of discovering consumers' preferences, their level of subjective control and other indicators of the economic behaviour of present-day consumers.

Key words: competition, consumer behaviour, economic behaviour of consumers, decision-making, marketing, decision-making factors.

Характерной тенденцией современного этапа развития науки является формирование новых направлений, объединяющих различные области научного знания. К одному из таких направлений принадлежат исследования, относящиеся к проблеме принятия решений потребителями разных возрастных и социальных групп.

Рост конкуренции между участниками рыночных отношений приводит к необходимости неуклонной работы с потребителями, которая требует учета особенностей и факторов потребительского поведения, умения гибко реагировать на его изменения. Потребитель становится все более независимым и требовательным. Для того чтобы сохранить своего потребителя, фирмы должны постоянно и всесторонне изучать изменяющиеся потребности различных целевых категорий, определять факторы, влияющие на потребительское поведение. Изучение потребительского поведения позволит разрабатывать и совершенствовать маркетинговые исследования, своевременно предвидеть изменения в предпочтениях потребителей, вовремя внести коррективы в составляющие маркетинга, обеспечив победу в конкурентной борьбе. Маркетинговые исследования становятся важнейшим инструментом для обеспечения победы организации в конкурентной борьбе.

Теоретический анализ исследований ряда авторов показывает, что предметом изучения маркетологов являются различные социально-психологические характеристики потребителей:

- мотивация поведения и определяющие его факторы [8],
- модели потребительского поведения [6],
- структура потребления [4],
- обеспеченность товарами [10],
- предпочтения потребителей, их отношение к определенным товарам и маркам [7].

До появления маркетинга и «поведения потребителей» деятели рынка учились понимать потребителей в процессе повседневного общения с ними. Рост размеров фирм и рынков лишил многих руководителей непосредственных контактов со своими клиентами. Управляющим приходится чаще прибегать к исследованию потребителей. Возникает необходимость тратить больше времени и средств на изучение потребителей. Важно выяснить, кто, где, когда и почему покупает [4].

В исследованиях теорий экономического поведения потребителей В.И. Ильина [4] показано, что для маркетинговых исследований потребительского поведения изначально характерно фокусирование внимания на отдельном индивиде-потребителе. Потребности потребителя рассматривались как врожденные, а не сформированные обществом или рынком, поэтому фирмы стремились заинтересовать потребителя, предлагая товары или услуги, удовлетворяющие все потребности лучше, чем то, что предлагают конкуренты.

Таким образом, традиционные маркетинговые исследования потребительского поведения близки к концепции рационального экономического человека (представления о человеке как о рационально мыслящем субъекте, строящем свои планы и действия, исходя из принципа получения максимальной выгоды) [5, 6].

В идеале потребитель всегда действует строго рационально, то есть выбирает наиболее выгодный с его точки зрения вариант решения. В экономике до сих пор констатируется тот факт, что во многих экономических ситуациях люди, более способные к рациональным вычислениям, имеют пре-

имущество над людьми ненаблюдательными, заторможенными или склонными принимать решение под влиянием импульса [4]. Однако зачастую именно эти «рационально выгодные» решения оказываются для личности, принимающей решение, субъективно менее предпочтительными. Чтобы исключить этот недостаток, разрабатываются модели принятия решений, в которых учитываются некоторые индивидуальные особенности их пользователя, что привело к ещё большему усложнению таких моделей.

Обнаруживается шаткость экономических моделей: в том смысле, в котором звучат принципы теории ожидаемой выгоды, принимающие решение люди во многих случаях доказывают их несостоятельность. Принцип максимизации выгоды в последние десятилетия опровергается и в исследованиях экономистов и психологов. Если раньше нерациональное поведение рассматривалось экономикой как артефакт, исключение, аномалия, то теперь психологи и экономисты знают, что рациональное решение — это только один из вариантов принятия решения [2]. Теоретический анализ показал, что существует два подхода к использованию данной модели принятия решений. Первый подход связан с тем, что теория выгоды очень полезна в качестве нормативной модели принятия решений (модели того, как люди, способные принимать рациональные решения, будут вести себя в предполагаемых обстоятельствах). Второй подход к теории выгоды утверждает, что она совсем не дееспособна в качестве описательной модели (модели того, как люди на деле принимают решения). «Когда попытки использовать теорию ожидаемой выгоды как описательную модель принятия решений потерпели неудачу и принципы теории ожидаемой выгоды были опровергнуты», начали появляться многочисленные разработки альтернативных теорий [8, 25].

Экономическая психология предлагает использование «психологически реальных» предположений вместо подсчетов соотношений между производимыми затратами и получаемой выгодой [9]. Этот альтерна-

тивный подход в экспериментальной экономике имеет целью привлечь некоторые психологические теории для разработки проблем экономической психологии и опирается на теорию «связанной рациональности» (boundedrationality), предложенной Саймоном. Согласно модели, люди применяют различные специфические формы рассуждения при принятии решения, способы рассуждений, использующие разнообразные «боковые ходы» при переработке информации и формировании выводов, и стремятся скорее к обоснованности, чем к рациональности. При этом авторы указывают, что если какой-либо способ в прошлом доказал свою эффективность в подобной ситуации, то люди удовлетворяются тем, чтобы повторить свое решение, и не ищут более оптимальное решение. О.С. Дейнека считает, что «привычка предполагает стереотипные автоматизированные действия, что дает экономию во времени и энергетических затратах. Эмоция в отличие от мыслительных актов дает быструю, хотя и грубую оценку ситуации, т. е. опять происходит экономия во времени и экономия энергии при принятии решения» [3, 32]. При таком подходе исходная посылка экономистов, предполагающих, что экономические решения принимаются рациональным способом, заменяется психологическим представлением о рациональных предположениях.

Следует отметить, что выбор товаров, их поиск, принятие решения о приобретении, а также само приобретение и использование товаров является частью потребительского поведения, оно входит в более широкую категорию — экономическое поведение человека.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство исследователей одинаково определяют понятие «поведение потребителей» как «деятельность, направленную на получение, потребление и распоряжение продуктами и услугами, включая процессы принятия решений, которые предшествуют этим действиям и следуют за ними» [6, 35].

Теоретический анализ показал сходство понимания потребительского поведения различными авторами. В их понимании экономическое поведение характеризуется как процесс принятия решения. При этом ряд авторов рассматривает его как деятельность, другие — как отношение, третьи — как упражнение [9].

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов показал, что наибольшее внимание в полемике экономистов и психологов о рациональности экономической деятельности и поведения было сконцентрировано на проблеме принятия экономического решения.

Разработка теории принятия решения, с одной стороны, создает определенные трудности, так как в каждой науке формируются свои специфические подходы к проблеме, используется различный понятийный аппарат, методы исследования. С другой стороны, объединение в рамках общей теории представителей разных наук создает особенно благоприятные условия для плодотворных научных исследований.

Теоретический анализ, проведенный нами в рамках исследования, показал, что авторы расходятся и в классификациях потребительского поведения и в выделении факторов, влияющих на принятие потребительских решений. Нами сделана попытка разработать модель классификации факторов, детерминирующих принятие решений студентами-потребителями. Данная модель разработана на основе анализа взглядов отечественных и зарубежных исследователей. Она позволяет описать факторы, влияющие на принятие решений в потребительском поведении студентов.

В пилотажном исследовании приняло участие 73 студента факультета психологии МГОУ (1 курс — 38 человек, 5 курс — 35 человек), 16 студентов факультета гуманитарных технологий, специальности «Связи с общественностью» РосНОУ, специалисты-маркетологи, работающие по специальности (5 человек).

С помощью разнообразных методик выявлялись типы потребительских предпочте-

ний (методика «Психологический профиль потребителя») [7], готовность к риску и рациональность (Личностные факторы принятия решений ЛФР-25) [7], уровень субъективного контроля (УСК Дж. Роттера).

Полученные результаты показали, что в выборках студентов оказались представлены 7 типов потребительских предпочтений. Максимальное количество выборов по разным типам потребительского поведения у студентов 1 и 5 курса оказалось разным. У первокурсников максимально представлены два типа — «индивидуалист» и «традиционалист», у пятикурсников — «традиционалист» и «консерватор». Это показывает, что такой тип, как «традиционалист», является типичным для студентов психологического факультета, а тип «равнодушный» не типичен для студентов.

Результаты исследования рациональности показали, что студенты в своем экономическом поведении мыслят и действуют здраво, то есть, если говорить экономическим языком, стремятся максимально повысить собственную экономическую выгоду. Замечна разница в соотношении типичного уровня рациональности на первом и на пятом курсах (89 % и 49 % соответственно). Видимо, этот факт связан с тем, что более рациональная трата денег позволяет первокурсникам покупать модные вещи, показывающие их индивидуальность. Для первокурсников более характерен дефицит материальных средств, а желание покупать то, что хочется, высоко как на первом курсе, так и на пятом. При этом в выборке 1 курса практически отсутствует заниженный уровень рациональности, а на 5 курсе он характерен для 37 % студентов. Это может говорить о том, что пятикурсники либо так и не научились рационально тратить деньги, либо с появлением личных финансов им хочется купить всё: и нужное, и ненужное.

Отмечено, что к пятому курсу возрастает количество студентов, не готовых рисковать в своем потребительском поведении.

Выявление уровня субъективного контроля показало, что у студентов 1 курса преоб-

ладающим является экстернальный уровень субъективного контроля (УСК), в то время как у студентов 5 курса преобладает интринтегральный УСК.

Экстерналам характерно приписывать ответственность за происходящие в их жизни события внешним обстоятельствам. В экономическом поведении, как мы предполагаем, такие студенты не берут на себя ответственность за принятие потребительского решения. Они принимают решения и делают выбор на основе мнения окружающих, друзей и сверстников, по совету продавца. Для интерналов же характерно приписывание результатов важных событий в их жизни собственным действиям. Принимая потребительские решения, интерналы, по нашему мнению, будут намного меньше доверять мнению большинства, меньше опираться на моду, а больше доверять себе.

Таким образом, выявлены следующие факторы, детерминирующие принятие решений в экономическом поведении потребителей:

- тип потребительских предпочтений,
- готовность к риску и рациональность,
- уровень субъективного контроля.

Основываясь на теоретических и практических данных исследования, мы считаем необходимым внедрять в учебно-воспитательный процесс элементы обучения тому, что влияет на наше потребительское поведение и как нужно правильно принимать потребительские решения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алешина И.В. Поведение потребителей: Учебник. М., 2006. 525 с.
2. Блэкуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей. 10-е изд. / Пер. с англ. СПб., 2007. 944 с.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология: Учеб. пособие. СПб., 2000. 160 с.
4. Ильин В.И. Поведение потребителей. СПб, 2000. 232 с.
5. Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: Автореф. дисс. ...докт. психол. наук. М., 1999. 46 с.
6. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. Экспресс-курс. 2-е изд. СПб., 2006. 464 с.

7. Посыпанова О.С. Социально-психологические свойства потребительских предпочтений: Дисс. ...канд. психол. наук. Калуга, 2004. 216 с.
8. Статт Д. Поведение потребителя. М., 2003. 446 с.
9. Темирбулатов Б.И. Оценка поведения потребителей и ее использование при формировании стратегии организации: Дисс. ... канд. эконом. наук. Ставрополь, 2007. 20 с.
10. Чекчурина Е.В. Экономическое поведение потребителя в условиях риска на российском рынке: Дисс. ...канд. социол. наук. М., 2004. 173 с.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.95

*Резванцева М.О.:**Московский государственный областной университет*

СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОЦЕНКЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

*M. Rezvantzeva**Moscow State Regional University*

SOCIAL COMPONENT IN ESTIMATION: PROBLEM STATEMENT

Аннотация. Психологическая оценка рассматривается как действие оценивания. Оценка является частью процесса восприятия и компонентом ориентировочной деятельности человека. Специфика оценки определяется тем, что она осуществляется с целью организации будущего действия субъекта. Распознавание выступает как видовое понятие по отношению к оценке и является частным случаем оценки с объективно заданными показателями. Структура действия оценивания включает в себя операционально-технический и социальный компонент.

Ключевые слова. Психологическая оценка, действие оценивания, специфика оценки, распознавание, категоризация, социальная категоризация, операциональный компонент оценки, социальный компонент оценки.

Abstract. Psychological estimation is viewed as an action of estimation. Appraisal is a part of the process of perception and a component of orientation activity of the person. Specificity of Estimation is determined by the fact that it is carried out for the purpose of the organization of the future action of a subject. Recognition is a specific notion in relation to estimation and is a particular case of estimation with objectively set indices. The structure of the action of estimation includes an operationally-technical and social component.

Keywords. psychological estimation, estimation action, estimation specificity, recognition, categorization, social categorization, operational component of estimation, a social component of estimation.

В психологической литературе оценка объектов помогает человеку упорядочить имеющуюся и поступающую извне информацию и способствует успешной ориентировке в окружающем мире. Схожие с оценкой выделяются процессы распознавания и категоризации как компоненты когнитивных функций или как отдельные действия. Рассмотрим подробнее специфику распознавания и оценивания.

Распознавание объектов, отнесение их к определенному классу является частным видом оценивания. В распознавании человек выделяет признаки объекта, сличает их с эталонным значением, обозначает определенным словом. Можно распознавать окружающие предметы, людей, перечислить их название, но при этом не производить оценки. Оценивание необхо-

димо человеку для организации действия и обязательно включает в себя распознавание. В процессе оценивания уточняется цель и выделяются критерии, необходимые для действия. Тогда оценивание — это процесс соотношения объекта с выделенными оценочными критериями. Оценка может быть более общей или конкретной. Мы оцениваем качества и свойства объектов: их цвет, размер, форму, взаиморасположение, полезность, а также степень их проявления. В зависимости от действия могут оцениваться внешние (красивый — некрасивый) физические (теплый — холодный, тяжелый — легкий) качества, характер взаимоотношений (добрый — злой, нежный — грубый), активность (быстрый — медленный, трудолюбивый — ленивый), морально-нравственные качества (надежный — ненадежный, ответственный — безответственный) и др. В распознавании критерии объективно заданы, достаточно определить, что данный предмет по внешним и вкусовым качествам, запаху относится к плодам яблони и является яблоком, а человек, обучающийся в вузе, является студентом. Оценка же данных объектов зависит от будущего действия субъекта. Для садовода в оценке яблока важны его сортовые характеристики, способность к длительному хранению и др., а для кондитера — его вкус, внешний вид и т. д. Оценка студента младшим братом отличается от его оценки одноклассником или преподавателем. Понятие «оценивание» шире, чем «распознавание», хотя распознавание включает в себя оценивание. Оценка, в свою очередь, является частью восприятия как компонента ориентировочной деятельности субъекта. Процесс восприятия может осуществляться и без действия (например, медитация), и, соответственно, без оценки. Восприятие оказывается родовым понятием по отношению к оценке, а оценка — более общим понятием по отношению к распознаванию. В психологическом словаре под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского категоризация понимается, как «психический процесс отнесения единичного объекта или события, переживания к некоторому классу,

в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы, сенсорные и перцептивные эталоны, социальные стереотипы, стереотипы поведения и т. д.» [9, 159]. Авторами подчеркивается опосредованность категоризации социально выработанными эталонами, она выступает связующим звеном человека с обществом.

Проблема оценки объекта как его категоризации достаточно изучена в зарубежной (Дж. Брунер; У. Найссер; И. Хофман; Г.М. Гринфилд, Л.К. Рейч, Р.Р. Олвер; D. Aronson; J. Anderson; F. Ashby; A.M. Collins, A.M.R. Quillian; R. Nosofsky; P.K. Kuhl; J. Deese; D.R. Entwistle; E. Rosch, C.B. Mervis, W.D. Gray, D.M. Johnson, P. Boyes-Braem) и отечественной (Е.Ю. Артмьева; Б.М. Величковский; Ю.М. Забродин; В.П. Зинченко; А.И. Розов; В.Ф. Петренко; В.К. Шабельников; Л.М. Шехтер; А.Г. Шмелев; В.Е. Ключко; Г.Б. Мазиллов и др.) психологии. Исследуются различные аспекты категоризации: роль в ней внешних и внутренних факторов, влияние категориальных характеристик на эффективность выполнения мыслительных и мнемических задач, взаимосвязь категоризации с уровнем обобщения, видами формирования понятий, особенности различных категориальных срезов и их информативная содержательность [14, 700-725].

По мнению А.И. Розова, основная функция категоризации — это «упорядочение имеющейся у субъекта и поступающей к нему информации, с представленной, в первую очередь, в виде огромной массы всевозможных сигналов любой перцептивной модальности» [10, 91]. В когнитивной психологии субъект выступает приемником-распределителем различного рода существующих внешних воздействий, которые он с помощью категориальной системы сортирует и накладывает на ранее сложившуюся канву сенсорного уровня или понятия. Первична среда, внешние сигналы предстают источниками активности субъекта. С позиций культурно-исторического и деятельностного подходов человек не механически подвергается воздействиям среды, а избирательно реагирует

на окружающее, «вычерпывая» из него необходимую информацию. В свою очередь, избирательность категоризации порождена мотивами и целями деятельности субъекта.

По характеру детерминации можно выделить два основных подхода к исследованию оценивания объектов как категоризации в современной психологии. Первый — описывающий категоризацию как процесс, имеющий внутреннюю детерминацию и локально исследующий отдельные виды категоризаций, и второй — изучающий возникновение и развитие в восприятии и мышлении человека категорий.

К данному подходу, рассматривающему внутреннюю причинность оценивания субъекта, можно отнести идеи о бессознательных умозаклчениях, влияющих на перцептивный опыт и соответствующие оценки объектов (Г. Гельмгольц), описание категоризации перцептивного образа от более размытого к более конкретному (Н.Н. Ланге), влияние умозаклчений на категоризацию (М.П. Никитин, Дж. Брунер), идеи первоначально врожденных категорий (М. Поттер). Различные авторы исследуют зависимость категоризации от врожденной личностной установки, готовности к восприятию (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангшвили) или выделяют особое категориальное переживание, запускающее процесс предметно-категориального восприятия объектов. (Ш.А. Надирашвили), наличие врожденных перцептивных схем и конструкторов индивидуального опыта, функционирующих на основе образования ассоциативной связи (Д.О. Хэбб, Р.М. Грановская и др.), трехмерное мозговое картирование для выявления роли полушарий головного мозга при категоризации, (D.L. Schacter, A.D. Wagner, R.L. Buckner; L. Nyberg). В эту группу теорий можно отнести сетевую модель семантической памяти, предполагающей исследование времени категоризирования с использованием иерархии ассоциативных узлов сети (А.М. Collins, A.M.R. Quillian), а также модель сравнения признаков (Э. Смит, Э. Шобен и Л. Рипс), где понятия объясняются как наборы элементарных признаков

(либо как точки в семантическом пространстве соответствующей размерности), перекрытие которых определяет семантическое сходство понятий; модель распространения активации А. Коллинса и Э. Лофтуса, которая является сетевой конструкцией, но не предполагает иерархичности как основного принципа построения. Структурированность задается прочностью ассоциативных связей между репрезентациями понятий и атрибутов. Дистанция между узлами сети, соответствующая семантической близости, определяется на основе независимых психофизических оценок.

Б.М. Величковский считает, что представленные объяснительные модели заимствованы из семантики языка и не учитывают невербальный ранний опыт субъекта. «Возникшие в ходе этих исследований гипотезы довольно искусственны и больше говорят о различиях экспериментальных ситуаций, чем о представлении знаний» [4, 25].

Л.М. Шехтер также подчеркивает внутреннюю обусловленность оценивания и считает, что «особенности процессов категоризации задаются свойствами нейронных сетей, опосредующими эти процессы», и исследует роль подкорковых и корковых структур в процессе зрительной категоризации названий цветов и геометрических форм, доказывая, что механизм формирования категориальных структур един для перцептивного уровня и уровня семантики языка [13, 58-66].

О.П. Марченко, Б.Н. Безнадежных с позиций системной психофизиологии исследуют категоризацию слов, обозначающих живые и неживые объекты и доказывают, что «в межсистемных отношениях, обеспечивающих восприятие и категоризацию живых организмов, в отличие восприятия и категоризации бытовых предметов, участвует меньший набор функциональных систем» [7, 82].

В данном подходе оценивание зависит от внутренних структур организма. В меньшей степени рассматривается происхождение и развитие категоризации, поэтому ее собственная психологическая характеристика

выступает здесь в понятийно недифференцированном виде.

В процессе одномоментной оценки объекта происходит не только ориентировка в различных качествах объекта, его узнавание и называние, отнесение к определенному классу. Субъект оценивает в определенном социально-культурном пространстве, которое влияет на особенности оценки. Один и тот же объект или качество личности может оцениваться не одинаково в разных обществах. Например, для казаха конина является любимой едой, а для украинца — свинина; или такие черты, как скромность человека, уважение к старшим, являются обязательными на Востоке, в отличие от Запада. Объекты не просто оцениваются как таковые, а оказывается, что выработанные оценочные категории детерминированы обществом или социальной группой. Этого почти не учитывает когнитивная психология, где категоризация традиционно исследуется в рамках мышления и восприятия. Социальная составляющая оценивания объектов при этом не рассматривается. Оценщик-когнитивист абстрагируется от существующего поля субъект-субъектных отношений и действует преимущественно с объектами.

Второй подход в рассмотрении категоризации основан на исследовании процессов ее возникновения и становления у субъекта. Ее развитие в онтогенезе происходит в тесном взаимодействии с окружающей средой. В зарубежной психологии генетический подход к исследованиям категоризации в восприятии и мышлении развивается в работах П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валона, Дж. и Э. Гибсонов и др.

В работах Ж. Пиаже нет еще термина «категоризация», но представлена целостная система развития представлений о формировании психологических механизмов опознания и оценки объектов для адаптации человека к среде. Он рассматривает становление интеллекта ребенка в зависимости от его активного взаимодействия с объектом по типу ассимиляции и аккомодации, т. е. использует общебиологические идеи приспособления. Пиаже вводит понятие интерио-

ризации действия и считает, что интеллект влияет на формирование «перцептивных схем» в восприятии. Качественная оценка параметров физической среды зависит от возраста ребенка и стадии развития интеллектуальных операций — от эгоцентризма к децентрации.

Однако остаются неисследованными вопросы детерминации оценки объектов на сенсомоторной стадии, о роли социума и другого субъекта в интериоризации оценок, а также об универсальности стадий развития в разных культурах и регионах. «В исходных определениях Ж. Пиаже не выходит за рамки индивидуальной психологии и четко выраженной биологической направленности», — отмечают известные философы В.А. Лекторский, В.Н. Садовский и Э.Г. Юдин [6, 29]. Его субъект имеет внутренние предпосылки к познанию и оцениванию объектов, которые самостоятельно вычерпывает из среды. По данным ряда отечественных (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.Ф. Обухова, Л.А. Венгер и др.) и зарубежных психологов (М. Коул и др.), особенности жизнедеятельности субъекта и среда обитания является детерминирующим фактором становления интеллекта и, соответственно, оценивания объектов и их качеств.

Категоризацию в восприятии и мышлении исследует Дж. Брунер. Он считает, что категоризация выступает необходимой общей чертой любого познания. Указав это, Дж. Брунер в дальнейшем признает существование первичных врожденных категорий, на базе которых формируются категории более высокого порядка. Уникальный индивидуальный перцептивный опыт Брунер считает невозможным. Он подчеркивает схожесть категоризации в восприятии с решением задач в мышлении: «...Одна из главных характеристик восприятия является свойством познания вообще» [3, 14]. Дж. Брунер считает, что любой перцептивный опыт представляет собой продукт категоризации. Она является важнейшим условием передачи опыта от одного человека к другому.

В исследованиях Ж. Пиаже, Дж. и Э. Гибсонов, Дж. Брунера категоризация процессуально разворачивается. На фоне различных объяснительных механизмов она рассматривается во взаимодействии субъекта со средой, хотя роль среды не является определяющей. Категоризация объектов усложняется с обогащением опыта, но ответственными за это остаются внутренние структуры, координация у Пиаже, принимающие системы Дж. и Э. Гибсонов или сопоставление внешнего раздражителя с существующими врожденными категориями Дж. Брунера.

В отечественной психологии, в теории деятельности категоризация рассматривается в рамках восприятия как вырабатываемая при жизни опосредованная системой сенсорных и перцептивных эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская), симультантное опознание посредством перцептивных действий (В.П. Зинченко, Н.Ю. Вергилис), как формируемая система перцептивной категоризации у детей (Л.А. Венгер). Она исследуется в мышлении в теории П.Я. Гальперина как поэтапное формирование умственных действий и понятий, как симультантная категоризация, которая завершает процессы оценки ситуации и является продуктом интериоризации действия [12]. Во всех этих исследованиях изучаются специальные условия формирования категоризации, а также прослеживаются этапы ее развития в генетических экспериментах, что раскрывает содержание процесса категоризации и включенность всех психических процессов в ее осуществление.

Резюмируя рассмотрение исследований категоризации в генетическом подходе, можно отметить ее следующие черты:

- рассматривается как важная часть когнитивно-перцептивного процесса (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Дж. и Э. Гибсоны);
- способствует успешной адаптации субъекта к среде (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Дж. и Э. Гибсоны);
- возникает в процессе активного взаимодействия субъекта и объекта и определя-

ется стадией развития интеллекта (Ж. Пиаже, Дж. Брунер);

- является высшей психической функцией и формируется как изначально интрапсихическая и затем — как интрапсихическая понятийная категоризация (Л.С. Выготский);
- имеет знаковую опосредованность (Л.С. Выготский);

— перцептивные действия в составе категоризации подчинены общей цели деятельности субъекта и состоят из различных операций (А.Н. Леонтьев);

— формирование категорий происходит путем усвоения сенсорных и перцептивных эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер);

— категории определяют ориентировочно исследовательскую деятельность субъекта и формируются поэтапно (П.Я. Гальперин);

— условием формирования симультанной категоризации объектов выступает специальная иерархическая организация действия с обязательным «образом цели» конечного действия и созданием условий для перехода мотивов (В.К. Шабельников);

— существенные, функциональные признаки понятий лежат в основе содержательного обобщения как основы категоризации (В.В. Давыдов);

— доказана возможность эффективного сенсорного обучения дошкольников с учетом особой организации внешних ориентировочных действий с объектами (З.М. Богуславская, Л.А. Венгер, Я.З. Нверович, Н.Н. Подьяков);

— существенное повышение эффективности обучения и формирования понятийных категорий с использованием теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Салмина, З.И. Решетова, А.И. Подольский);

— анализ содержания учебного предмета и выделение генетически исходной деятельности как основы развивающего обучения и категоризации (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

— роль рефлексии учебной деятельности в формировании понятий и категорий обучающихся за счет организации действия контроля и оценки (Л.В. Берцифай), организации учебно-

го сотрудничества и решения конфликтов (Г.А. Цуккерман), учета позиций другого субъекта при оценивании (Ю.А. Полуянов).

Итак, категоризация является составной частью оценивания объектов. Это — операциональная часть оценивания, которая разворачивается как действие с присущими ему характеристиками. Кроме того, мы выделяем в оценивании его социальную часть, включающую в себя социокультурные влияния на деятельность субъектов в определенном регионе СНГ, которая исследована в психологии значительно меньше.

Рядом авторов (Дж. Брунером, Ж.Ф. Лейенс, Б. Дарден) в психологии социального познания выделяется социальная категоризация (СК), объектом которой выступает человек, группа, социальная общность. Как отмечает Е.Р. Агадулина, в социальной категоризации «преобладает изучение отдельных индивидов как представителей каких-либо социальных групп, нежели исследования СК групп и других социальных объектов. В результате значительная часть выводов, полученных для процессов СК, является репрезентативной только в отношении отдельных индивидов» [1, 115]. Она подчеркивает специфику социальной категоризации в размытости и неточности используемых для характеристики другого субъекта признаков, ее «вероятностный характер».

Ш. Тейлор, Л. Пипло и Р. Сирс в социальной категоризации используют понятие «стереотип» [11; 16]. Наличие социального стереотипа позволяет резко сократить время реагирования на изменяющуюся реальность и ускорить процесс познания. В исследованиях Д. Каца и К. Брейли у американских студентов существуют этнические стереотипы о суеверности афроамериканцев или способности к наукам немцев и др. В другом исследовании «студенты, представляющие Северное полушарие (Франция, Италия) нередко оценивали своих соотечественников-южан как людей более эмоциональных». Авторы Ш. Тейлор, Л. Пипло и Д. Сирс считают, что стереотипы «содержат в себе чрезмерно грубые обобщения, без разбора “накрывающие” совершенно раз-

ных людей» [11, 16]. Главную роль в структуре стереотипа играет его эмоциональный заряд, личностная оценка человека или группы.

Итак, социальная категоризация с помощью стереотипов позволяет упростить сложный социальный мир, сэкономить когнитивные ресурсы и получить дополнительную информацию об объекте. Это сложившаяся под влиянием общества, группы согласованная, схематичная устойчивая и упрощенная оценка другого или самого себя. Стереотипы помогают человеку быстро ориентироваться в сходных ситуациях, но не всегда точны, так как не учитывают изменения оцениваемого. С другой стороны, социальный стереотип характеризует цели и задачи самого оценщика.

В нашем исследовании, в отличие от категоризации и социальной категоризации, мы вводим термин «оценивание объектов» и рассматриваем его социальный аспект как составную часть целостного действия оценивания. Нас интересует, как влияют сложившиеся социальные отношения в определенном регионе на оценивание объектов.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о социальной детерминации развития высших психических функций, а также на положения культурно-исторической периодизации В.К. Шабельникова о том, что только деятельность не может быть исходной детерминантой психики, так как она сама является зависимой от культуры и социума, мы сочли возможным рассмотреть более широкие взаимосвязи определяемого понятия. Оценивание объектов — это не только понятийная категоризация, включающая перцептивные или когнитивные процессы, но и более целостное образование, куда обязательным компонентом входят и социальные отношения субъекта в определенный исторический период. В.К. Шабельников выделяет в истории развития государства четыре основных периода жизнедеятельности («брахманский», «кшатрийский», «вайшья» и «шудру»), определяющие преимущественные социальные мотивы деятельности людей в определенном регионе [12]. Эти мотивы принимаются субъектами, и от них зависят ин-

дивидуальные мотивы деятельности и, соответственно, мотивы и смыслы оценивания. Соответственно, процесс и результат оценивания объектов предположительно будет различаться в разных обществах. Значение межкультурных исследований в психологии чрезвычайно важно в настоящее время и имеет ряд сторонников (G. Jahoda; H.C. Triandis; A.P. Лурия и др).

В.В. Знаков анализирует оценку категорий истины и морали западными и российскими учеными. Он считает, что западноевропейские мыслители осознали конфликтность этических и познавательных ценностей и считают, что прекрасное может и не быть добрым (М. Вебер, Ф. Ницше и др.). В русской культуре «истина, не связанная с добром (в частности, справедливостью), — это ущербная истина, и даже, может быть, вообще не истина» [5, 57]. Это объясняется исторически сложившимися особенностями русских мыслителей, убежденных в том, что истина — категория не формальной логики, а нравственной философии, и познающий субъект здесь неотделим от объекта.

Различие в оценках качеств внешности вьетнамскими и русскими студентами исследует В.С. Агеев. Им обнаружено, что во вьетнамском фольклоре маленькие глаза и рябое лицо связываются с социально отрицательными занятиями их обладателей, что отсутствует в русской традиции. Поэтому в экспериментах вьетнамцы отрицательно оценивали людей с обозначенными качествами и жестко связывали оценки внешности и внутренних характеристик человека, чего не было в русской выборке [2, 139].

Таким образом, процесс оценивания объектов традиционно исследуется на разных уровнях: на уровне непосредственного действия как категоризация и на уровне социального действия как социальная категоризация. Но этот процесс — един и включает в себя собственно операциональную категоризацию и ее социальную сторону, которая определяется социокультурной ситуацией развития, а также существующими в данном регионе в определенный исторический период пре-

имущественными социальными мотивами деятельности. Соответственно, теоретически мы предполагаем различия в оценивании в различных социокультурных условиях Восточного и Западного регионов СНГ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агадулина Е.Р. Социальная категоризация: представления об объекте и специфике процесса // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психологи», 2008. № 1. С. 114-119.
2. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопросы психологии, 1985. № 3. С. 139-145.
3. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977. 412 с.
4. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х т. [Эл. Ресурс] <http://www.alleng.ru/d/psy/psy041.htm> (дата обращения: 23.10.11).
5. Знаков В.В. Категории правды и лжи в русской духовной традиции и современной психологии понимания // Вопросы психологии, 1994. № 2. С. 57-61.
6. Лекторский В.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Операциональная концепция интеллекта в работах Ж. Пиаже // Избранные психологические труды, М., 1994. С. 29-35.
7. Марченко О.П., Безнадежных Б.Н. Категоризация слов как способ изучения межсистемных отношений // Психологический журнал, 2008. — Т. 29. №3. С. 82-87.
8. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. 449 с.
9. Розов А.И. Проблемы категоризации: теория и практика // Вопросы психологии, 1986. № 3. С. 91-95.
10. Тейлор Ш. и др. Социальная психология. СПб, 2004. 766 с.
11. Шабельников В.К. «Брахманы». «Кшатрии». «Вайшья». «Шудру» — четыре психологических мифа в истории субъектности // Журнал практического психолога, 2006. № 1. С. 56-67.
12. Шехтер Л.М. Зрительные механизмы формирования категориальных структур // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология», 2005. №. С. 58-66.
13. Aronson D., Ferres S. A model for coding lexical categories during reading // J. Exp. Psychol.: Hum. Percept. and Performance, 1983. V. 9. № 5. P. 700-725.
14. Entwisle D.R. World associations for young children. Baltimor, 1966. 597 p.
15. Spears R., Haslam S.A., Jansen R. The effect cognitive load on social categorization in the category confusion paradigm // Europ. J. of Soc. Psychol., 1999. Vol. 29. P. 621-639.

УДК 159.9:316.6

Шульмин М.П.¹

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники

СУБЪЕКТИВНЫЕ МИРЫ В СОЦИАЛЬНОМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ

M. Shulmin

Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics

SUBJECTIVE WORLDS IN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE STUDENTS WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье представлены результаты исследований субъективных миров инвалидов. Раскрыты основные закономерности их развития и определена роль транскоммуникаций в данном процессе. Описана типология и выявлены сходства и различия между субъективными мирами инвалидов и здоровых людей. Показана необходимость изучения субъективных миров инвалидов специалистами-психологами и социальными работниками, а также практического использования полученных знаний в процессе социального и психологического сопровождения профессионального образования студентов с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: субъективный мир инвалидов, социальное и психологическое сопровождение студентов-инвалидов, транскоммуникация, стресс-трансформация, экологический мир.

Abstract. The article presents the results of a research on the subjective worlds of disabled people. It uncovers the basic patterns of subjective world development and identifies the role of transcommunication in this process. It also describes the typology of subjective worlds of disabled and healthy people. The author emphasises the importance of studying the subjective worlds of disabled people by practising psychologists and social workers. This knowledge may be applicable in the course of social and psychological support for vocational education students with limited possibilities.

Key words: subjective world, disabled persons, social and psychological support, students with disability, transcommunication, stress-transformation, ecological world.

В настоящее время наблюдается увеличение количества поступающих абитуриентов-инвалидов в учреждения среднего и высшего профессионального образования России. Практика обучения студентов-инвалидов требует внимания практикующих специалистов в области психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса и исследователей на субъективный мир инвалидов. Это связано с невозможностью либо малой эффективностью решений экзистенциальных проблем и трудностей в процессе самореализации инвалидов; проблем интеграции и ориентации в образовательном пространстве, используя лишь существующие в отечественной психологии частные методологические принципы [6].

После поступления в средние или высшие профессиональные учебные заведения студенты, как инвалиды, так и здоровые, переживают период дезадаптации. Однако здоровые студенты быстрее понимают образовательную ситуацию на уровне узнавания, применяя сопоставление с уже сформированными, у каждого в разной степени, эталонами поведения в различных вариантах образовательных условий. Эти эталоны усваиваются здоровыми студентами через непосредственное общение с теми, кто имел опыт студенческой жизни, с помощью средств массовой информации и художественной литературы. Студенты-инвалиды

оказываются дезориентированными в пространстве профессионального образования, так как у них зачастую отсутствуют четкие представления об образовательной ситуации с совместным участием в ней инвалидов и здоровых людей. Для того чтобы адаптироваться, им необходимо использовать гипотетический, интуитивный и объяснительный уровни ее понимания [3], которые помогут им сориентироваться в имеющихся возможностях и ограничениях. Эта ориентация, как было выявлено в ходе психологических консультаций с данной категорией студентов на базе Центра сопровождения студентов-инвалидов в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники, осуществляется через их субъективные миры.

Субъективный мир человека отличается от образа мира [7, 251-261] и карты мира [1] по направленности процесса ориентации. Он ориентирует человека в экологическом мире [2], в сферах жизнедеятельности, в отличие от образа мира и карты мира, ориентирующих в предметном мире. Сферы жизнедеятельности отдельно взятого человека, с одной стороны, такие же, как и у всех остальных людей, а с другой — отличаются от любого другого человека. Одно из основных свойств экологического мира — это значимость (возможность), которую предоставляет конкретная сфера жизнедеятельности определенному субъекту выбора. Субъективный мир характеризует экзистенциальный уровень сознания человека и непосредственно связан с возможностью его самореализации.

Мы относим субъективный мир к специфическим для человека высшим проявлениям, что требует соответствующей методологии. Поэтому методологической основой исследования явились принципы гуманистической психологии [8].

Важные в понимании процесса становления субъективных миров инвалидов базовые понятия транскоммуникации и стресс-трансформации, употребляемые в методологии, названной В.И. Кабриным транскоммуникативной [4], целесообразно

использовать для решения проблем самореализации и интеграции студентов инвалидов по следующим причинам.

Во-первых, потому, что понятие транскоммуникации вводится для анализа и объяснения специфики сообщаемости разнопорядковых миров или субъектов. В.И. Кабрин предполагает, что именно транскоммуникация выполняет функцию их холодинамической интеграции [5].

Во-вторых, с точки зрения транскоммуникативного подхода, когда общаются два человека — общаются две своеобразно синхронистические иерархии разнопорядковых миров. И с этой же точки зрения мы можем увидеть природу духовно-душевно-телесного соответствия людей. Это разнопорядковое соответствие показывает возможность и необходимость переживания человеком весьма парадоксальных психологических свобод относительно базовых свойств физического мира, которыми он детерминирован в качестве физического тела. В этом случае принцип детерминизма дополнен принципом «синхронистичности» как увеличенной свободой смыслообразования.

В-третьих, как показал В.И. Кабрин, стресс-трансформация является транскоммуникативным фактором, делающим базовые потенциальные свободы реализуемыми, а психологическую жизнь — полноценной.

С целью выявления места и роли транскоммуникаций в становлении субъективных миров инвалидов нами было проведено сравнительное исследование их феноменологии в сопоставлении с субъективными мирами контрольной группы здоровых респондентов. Структура субъективного мира состоит из ценностно-смысловой позиции, эмоциональной настроенности, стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями и системы «Я»-идентификаций. Феноменологический анализ переживаний инвалидами и здоровыми респондентами своих возможностей и ограничений показывает, что их ценностно-смысловое содержание на уровне феноменологии имеет значительное различие, которое основывается на индивидуальном

опыте вхождения инвалидами и здоровыми людьми в контекст культуры. Следующее важное отличие состоит в большей дифференцированности и конкретности отношений инвалидов к своим возможностям и ограничениям. Инвалиды чаще отмечают свое несовершенство, понимая, что основа в жизни — это добиваться целей. Для того чтобы чего-то достигнуть, необходимо еще многому научиться. Переживая свои ограничения, они чаще понимают, что у них мало возможностей, они лишены многого из того, что доступно остальным, и, чтобы стремиться к своей цели, необходимо что-то менять в себе и своей жизни.

Здоровые респонденты, переживая свои возможности и ограничения, чаще представляют их через поляризацию смыслов «несовершенство — самосовершенствование», что концентрирует их сознание на сферу актуальных переживаний, связанных с личностным ростом, представления о содержании которого у них зачастую не имеют четкой определенности.

Эмоциональная настроенность инвалидов к переживанию жизненного опыта имеет свою специфику. Открытость к пониманию переживания своих возможностей у инвалидов выражается не только радостью, удовольствием, но зачастую душевной болью, страхом, тревогой и т. д. Таким образом, состояние открытости и принятие переживаемого опыта более сужено, чем у здоровых респондентов. Это влияет на общий уровень их жизненной активности.

Ведущими стратегиями совладания с жизненными трудностями для реализации своих возможностей и преодоления ограничений у инвалидов являются: достижение успеха, сохранение апломба, самосохранение, активное избегание и подавление эмоций. Стратегия достижения успеха является ведущей и у здоровых респондентов, стратегии подавления эмоций и активного избегания преобладают при переживании ими своих ограничений. При переживании здоровыми респондентами собственных возможностей часто используются стратегии самопрезентации и индивидуализации.

На основании проведенного кластерного анализа (использовалась последовательная кластеризация методом минимальной дисперсии) ответов инвалидов на опросник СМИ [9] и ответов респондентов контрольной группы на опросник возможностей и ограничений здоровых людей, мы разделили респондентов на 5 и 6 кластеров, или подгрупп, соответственно. Затем был проведен сравнительный анализ (использовался метод оценки среднегрупповых различий по t-критерию Стьюдента) данных подгрупп, что способствовало нахождению статистически достоверных различий в субъективных мирах респондентов, принадлежащих к разным кластерам. Это выступило основанием для проведения типологизации субъективных миров инвалидов и субъективных миров здоровых людей. В результате было выделено 5 типов субъективных миров инвалидов: «Жизнеутверждающие» (34 % от общего количества респондентов с инвалидностью), «Внутренне надломленные, а внешне делающие» (16 %), «Недополучившие» (19 %), «Плывущие по течению» (20 %), «Отчаявшиеся» (11 %). Среди субъективных миров здоровых людей было выделено 6 типов: «Чувственно отягощенные» (14 %), «Не создавшие жизненной опоры» (12 %), «Жизнеутверждающие» (18 %), «Амбивалентные» (21 %), «Волевые» (24 %), «Завядшие» (11 %).

Анализ распределения инвалидов по подгруппам показывает, что характер дефекта у респондентов не является статистически достоверным критерием различия в их субъективных мирах.

Далее, в рамках используемой методологии, проводилась интерпретация конструктивных характеристик жизнеутверждающего типа субъективных миров инвалидов, включающая высокую выраженность позитивного содержания ценностно-смысловой позиции, большую открытость к переживанию своих возможностей и ограничений, использование адаптивных стратегий совладания с жизненными трудностями и наличие продуктивной личностной направленности. Перечисленные характеристики отсутствуют либо незначи-

тельно выражены у других четырех типов. Поэтому можно утверждать, что у инвалидов с жизнеутверждающим типом есть основание понимать свою жизнь как пространство потенциальных возможностей. Остальные типы имеют деструктивные характеристики и провоцируют переживание ограниченности собственного существования.

Результаты типологизации субъективных миров здоровых респондентов показывают, что выраженность деструктивных характеристик у их большинства, провоцирующих переживание ограниченных возможностей, имеет примерно равное процентное соотношение с инвалидами. Это означает, что результаты и закономерности коммуникативной самореализации являются общечеловеческими, только проявляются в особых культурно-исторических смыслах. Тождественное название жизнеутверждающего типа субъективного мира инвалидов и здоровых респондентов говорит о единстве результата транскоммуникации для всех людей, а именно, выход осознания на экзистенциальный уровень ценностей и смыслов, которые помогают человеку развивать конструктивные характеристики своего субъективного мира, отказаться от избыточных психологических защит, быть конгруэнтным и эффективным в жизни.

Статистически достоверные различия общего транскоммуникативного потенциала субъективных миров инвалидов и здоровых респондентов, полученные по одновременно высоким показателям¹ вербализации комму-

¹ Проективный, психосемантический характер ММКМ позволяет осуществлять контент-анализ вербальных проявлений коммуникативного стресса, коммуникативного транса, стресс-трансформации и транс-стрессформации, соответственно. В качестве единиц счета коммуникативного транса и коммуникативного стресса используются односложные слова, выражающие любую составляющую данных семантических полей. В качестве единиц счета стресс-трансформации и транс-стрессформации берутся связанные словосочетания, содержащие биполярную пару. Соответственно, приведенные показатели означают следующее: ВСИ — вербализация стресса в интересах; ВТИ — вербализация транса в интересах.

никативного стресса и коммуникативного транса в интересах инвалидов (среднее значение ВСИ у инвалидов = 3,3; при среднем значении ВСИ у здоровых = 0,14; среднее значение ВТИ у инвалидов = 1,99, при среднем значении ВТИ у здоровых = 0,39), свидетельствуют о фрагментарности субъективного мира инвалидов. Существует сложность установления транскоммуникации между позитивным и негативным опытом переживаний инвалидами своих проблем и интересов. Тем самым теряется значительный транскоммуникативный потенциал личностного роста.

Одинаковое преобладание в системе «Я»-идентификаций у инвалидов и у здоровых респондентов социального и духовного уровней над материальным свидетельствует о концентрации их активности на достижении интегративного социального статуса, который связан со способностью влиять на свою социальную жизнь, на стремление найти ответы на основные экзистенциальные вопросы: что такое любовь, в чем смысл жизни и смерти, что такое свобода, одиночество, справедливость и т. д. Удовлетворение таких материальных потребностей, как быть финансово состоятельным, быть здоровым, иметь жилплощадь и др., в меньшей степени актуализирует переживания собственных возможностей и ограничений и имеет сравнительно невысокий удельный вес в определении транскоммуникативной динамики их субъективных миров.

При практической работе специалистов со студентами-инвалидами, имеющими выраженные деструктивные характеристики их субъективных миров, следует учитывать ряд выявленных закономерностей.

Первая закономерность трансформации субъективных миров инвалидов выражается в необходимости прожить 8 фаз кризиса, логика которых прослеживается в последовательном изменении его психосемантической структуры. Изначально включаются существующие психологические защиты, например, отрицание происходящего. Когда защиты перестают функционировать, происходит

изменение в эмоциональной настроенности, человек начинает активно сопротивляться кризису, но зачастую использует неэффективные стратегии, что приводит к истощению жизненных сил и депрессии.

Вторая закономерность указывает на то, что на стадии переживания депрессии важной становится встреча с человеком, который поможет переосмыслить кризис, посмотреть на него как на возможность для самосовершенствования. Если смыслотворческий процесс приводит человека к переживанию экзистенциальной решимости, то находятся новые выходы из трудной жизненной ситуации, и человек начинает прилагать свои усилия для их осуществления.

Третья закономерность приводит к тому, что в результате, на последней фазе переживания кризиса, человек становится способным справляться не только с собственными проблемами, но и участвовать в решении трудностей других людей, нуждающихся во встрече с ним.

Существует и другой путь развития субъективных миров инвалидов в процессе переживания личностного кризиса. Этот путь ориентирован на использование интенсивных интегративных психотехнологий, которые выступают катализатором самостоятельного поиска человеком творческих ресурсов внутри себя. Этот путь связан с обращением человека к собственному духовному центру, пиковым переживаниям, но здесь может таиться опасность потери обыденного существования. Поэтому человек должен быть готовым к осознанию и принятию ответственности за переживаемый опыт.

Таким образом, определение роли транскоммуникаций в становлении субъективных миров инвалидов, влияющих на их феноменологию, позволило:

— выявить важные сходства и различия между субъективными мирами инвалидов и субъективными мирами здоровых людей;

— показать, что их особенность определяется в контексте существующей культуры и при возникновении транскоммуникации во время переживания инвалидами лич-

ностных кризисов, когда прежние защитные механизмы ослаблены и появляется возможность для смыслотворчества;

— создать типологию субъективных миров инвалидов, определить центральным тип «Жизнеутверждающие» с ярко выраженными конструктивными характеристиками, являющийся позитивным ориентиром развития;

— рекомендовать психологам и социальным работникам использовать результаты исследований субъективных миров инвалидов для постановки целей, построения стратегий и тактик своей практической деятельности по решению экзистенциальных проблем и трудностей в самореализации студентов-инвалидов, проблем интеграции и ориентации в образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая теория и конструирование миров. М. — Воронеж, 1996. 322 с.
2. Гипсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ. / Общая редакция и вступительная статья А.Д. Логвиненко. М., 1988. 464 с.
3. Знаков В.В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // Проблема субъекта в психологической науке; Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М., 2000. 409 с.
4. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. М., 2005. 248 с.
5. Кабрин В.И. Транскоммуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-трансформация) // Вестник ТГУ, 2000. № 2. С. 21-29.
6. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. М., 2001. 368 с.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. Т. 1. 392 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999. 252 с.
9. Шульмин М.П. Субъективный мир инвалидов: Научно-методическое пособие. Томск, 2008. 33 с.

УДК: 159.923:316.6

Лукьянченко Н.В.

Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)

СЕМЕЙНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ В ОДНОПОЛЫХ СОЮЗАХ

N. Lukyanchenko

Siberian State Technological University, Krasnoyarsk

FAMILY IDENTITY OF MEN AND WOMEN IN SAME-SEX UNIONS

Аннотация. В статье отражена актуальность и приводятся данные исследования семейной идентичности индивидов, состоящих в однополых союзах. Дается определение семейной идентичности как особой формы личностно-групповой идентичности, включающей три аспекта восприятия семьи и себя — члена семьи: структурный, эмоционально-оценочный и когнитивный. Делается вывод о том, что семейная идентичность участников однополых союзов имеет компенсаторный характер, заключающийся в противопоставлении своей семьи другим семьям и несемейным группам особым качеством отношений и восприятии себя как носителя этого качества и центра семейной интеграции.

Ключевые слова: гомосексуальность, однополые союзы, семейная идентичность, идентифицируемый состав семьи, эмоциональная значимость, конструкты-характеристики.

Abstract. The paper highlights the topicality of the problem of family identity in single-sex unions and provides research findings in this area. It defines family identity as a special form of personal and group identity which includes three aspects of family- and self-perception: structural, emotional-evaluative and cognitive. The author arrives at the conclusion that the notion of family identity in homosexual and lesbian unions has a compensatory character consisting in the opposition of same-sex families to heterosexual families and unmarried unions. Same-sex unions perceive themselves as being privileged and having a higher quality of interpersonal and family relationships.

Key words: homosexuality, same-sex unions, family identity, identified structure of family, emotional intelligence, constructs and characteristics.

Для современного урбанизированного человека одной из наиболее острых является проблема идентичности, поиск самоопределённости, которая позволила бы разрешить диалектические противоречия личного и социального, устойчивого и динамически меняющегося, адаптации и самореализации. Проблема идентичности — это проблема определённости, субъективной понятности, скоординированности оснований существования, которая является условием дееспособности жизнедеятельности [1]. Можно сказать, что это субъективная антиэнтропия. В.А. Ильин отмечает: «Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной уникальности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире» [2, 65]. Л.Б. Шнейдер пишет, что достаточно чёткое чувство идентичности «сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности своей жизни и уверенности во внешнем одобрении» [9, 5].

Любому человеку, даже в обществе с выраженной индивидуалистической идеологией (а может быть, более важно именно в таком обществе), необходимо иметь устойчивые групповые связи. Каждый человек испытывает острую потребность в отождествлении себя с некоторой стабильной социальной группой. Как указывает Ю.В. Филиппова, в России такой группой в первую очередь является семья [8]. По мнению К. Леша, в раздираемом противоречиями обществе «семья стала олицетворять собой единственный источник эмоциональ-

© Лукьянченко Н.В., 2011.

ной опоры для её членов», именно она дает человеку основание для формирования новой идентичности, устойчивых оснований своей социальной жизни [4]. Семья даёт устойчивое чувство принадлежности, принятости. Это поле реализации аффилиативных потребностей человека. Семья занимает особое место в жизни человека, а семейная идентичность может рассматриваться как важнейшая составляющая психологического благополучия индивида и основания его позиционирования в социуме.

Семейные формы совместности претерпевают постоянные изменения, и в них, как в зеркале, отражаются проблемы соотносённости интимно-личностного и широко-социального в бытии человека. В научной литературе даются определения семьи, которые практически сводятся к официально регистрируемому семейно-брачным отношениям. Между тем как невозможно игнорировать реальность существования таких форм союзов, которые формально не относятся к общепринятым брачным отношениям, но на субъективном уровне трактуются их участниками именно как семейные. Не в последнюю очередь это однополые союзы. В течение многих веков, в различное время, к такому явлению, как гомосексуализм, социум относился кардинально противоположным образом — от воспевания как формы самой чистой любви, до пыток и сжигания на кострах. Современное западное общество научилось терпимо относиться к людям с нестандартной ориентацией. Гомосексуализм исключён из перечней медицинских диагнозов. Вместе с тем остаётся актуальной, как в западном обществе, так и особенно в российском, проблема маргинальности, ненормативности однополых союзов и самоидентификации их участников. И если формирование собственно гомосексуальной идентичности заслужило внимание исследователей [3], то особенности их семейной идентичности практически не исследовались. В связи с этим было организовано и проведено исследование особенностей семейной идентичности индивидов, состо-

ящих в однополых партнёрстве. При этом такого рода идентичность рассматривается здесь как особая форма личностно-групповой идентичности, являющаяся способом ассимиляции и интеграции социального опыта в важнейшей сфере жизнедеятельности человека. Это своеобразный субъективный образ принадлежности к семейной группе, отражающий характеристики группы, и своего функционирования в ней в структурном, эмоционально-оценочном и когнитивном аспектах, который обеспечивает механизмы регуляции позиционирования и самопроявления индивидов в качестве членов семьи.

В исследовании принимали участие 26 респондентов женского пола и 22 респондента мужского пола. База исследования — тематический клуб «Императрица» (г. Красноярск).

Материалы и методы

Методическое обеспечение составили следующие методики: проективная рисуночная методика «Семейная социограмма» в описании Э.Г. Эйдемиллера и И.М. Никольской [10] (структурный аспект семейной идентичности); цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткина [6] (эмоционально-оценочный аспект); «Репертуарные решетки» Дж. Келли [7] (когнитивный аспект). Обработка данных включала в себя процентный анализ и кластерный анализ (методом будущего соседа в евклидовом пространстве).

Результаты и обсуждение

Структурный аспект семейной идентичности.

Примечательной особенностью данных методики «Семейная социограмма» является то, что две трети респондентов женского пола включили в состав семьи не только себя и партнёра, но также своих родителей, многочисленных родственников и родителей партнёра, шестая часть — добавили друзей, почти половина — домашних питомцев (кролики, кошки, собаки). Более того, десятая часть респонденток в качестве составляющих семьи включила наряду с близкими людьми семейные ценности, а некоторые добавили неодушевленные предметы (дом, машина). В один семейный круг оказывались включены,

например: сама респондентка, партнёр, кролик, собака, родители респондентки, друзья, «любовь» и автомобиль. Такое расширение идентифицируемого состава семьи по крайней мере оригинально и кардинальным образом отличается от соответствующих данных в нормативных женских выборках. Женщины, состоящие в гетеросексуальных семейных союзах, включают в состав семьи своих супругов, детей, в незначительной доле случаев — родителей, очень редко — сиблингов (своих или партнёра). В иерархии отношений у наших респонденток более высокие места чаще всего занимают родители. Интересно, что большая часть респонденток зафиксировали в своих рисунках значительную дистанцию в отношениях с партнёром.

У мужчин картина семьи по широте состава обратная женской. Три четверти респондентов ограничили её состав парным союзом, остальные добавили либо ближайших родственников, либо домашних питомцев (не больше одной

единицы в каждом случае). Большая часть респондентов определила в иерархии отношений себя выше, чем партнёра. Если учесть, что в исследовании принимали участие пары респондентов, то получается, что в одной паре оказывались участники, каждый из которых считает, что занимает более высокое положение. Какой-либо выраженной тенденции в предпочтении дистанции в субъективных образах семьи у мужчин-респондентов не определилось. Дистанция может варьировать от очень близкой, практически симбиотической, до отдалённой.

Эмоционально-оценочный аспект семейной идентичности

Данные, полученные с помощью методики ЦТО, позволяют определить уровень эмоциональной значимости в одной из четырёх зон: высоко значимое, значимое, индифферентное, отвергаемое. Результаты, полученные по методике ЦТО, представлены на рисунках 1-4.

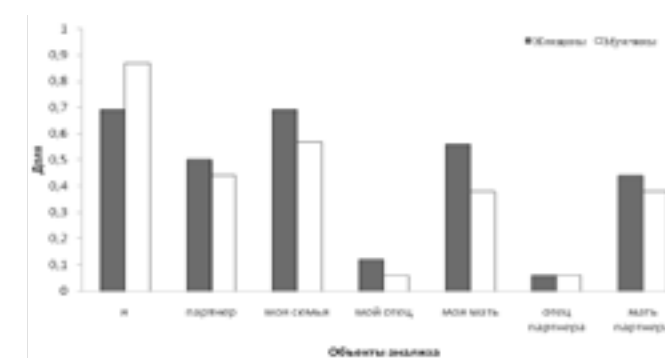


Рис. 1 Доля высокой эмоциональной значимости в оценке объектов по методике ЦТО

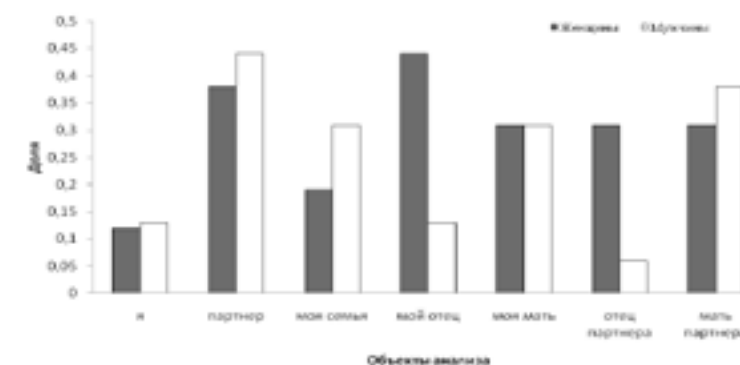


Рис. 2 Доля умеренной эмоциональной значимости в оценке объектов по методике ЦТО

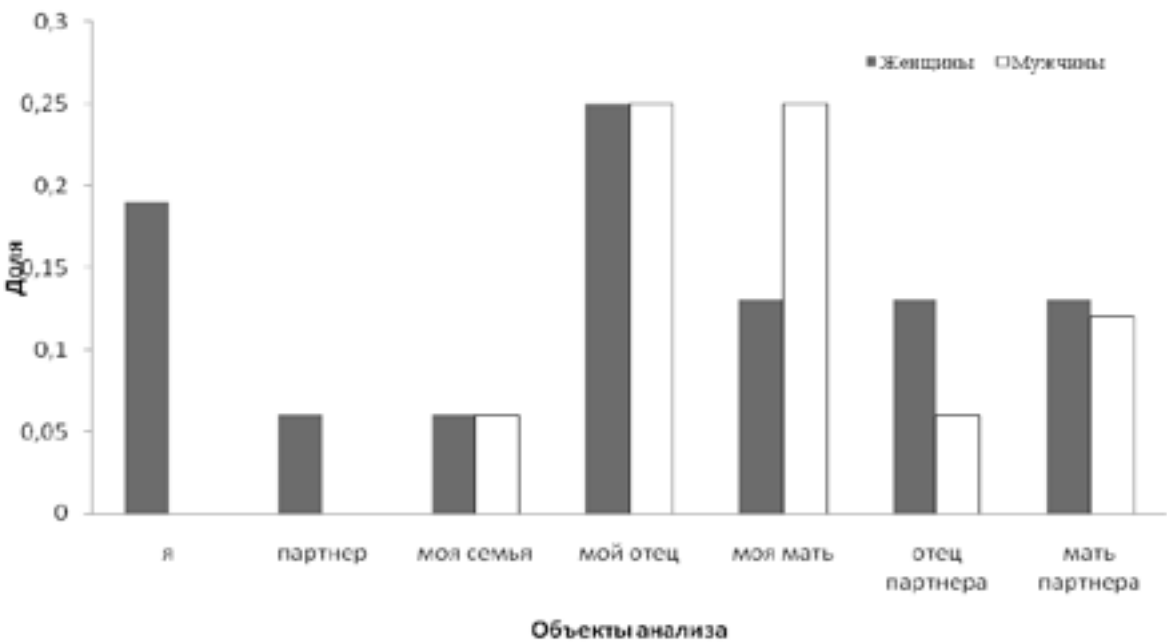


Рис. 3 Доля зоны эмоционально индифферентного в оценке объектов по методике ЦТО

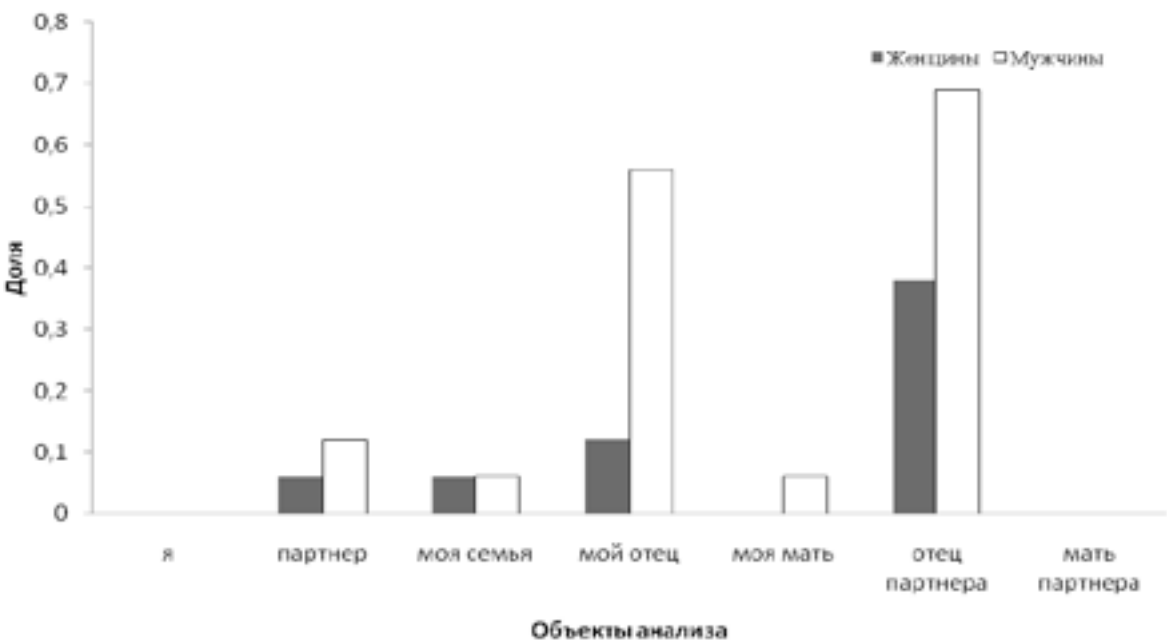


Рис. 4 Доля зоны эмоционально отвергаемого в оценке объектов по методике ЦТО

Как видим, себя респонденты отнесли в большинстве своём к зоне высоко значимого. Меньшую значимость имеет семья, которая в значительной степени отнесена в зону высоко значимого, но многие респон-

денты определили её как умеренно значимую, а некоторые даже отнесли к зонам индифферентности и отвержения. Интересно, что партнёр оценивается как менее эмоционально значимый не только по сравнению

с самим респондентом, но и по сравнению с семьёй в целом. Самые невысокие оценки получили отцы. Особенно это касается отцов партнёров, которые в значительной мере эмоционально отвергаются.

В целом по результатам методики ЦТО складывается впечатление, что для наших респондентов важными являются не столько члены семьи как объекты любви и привязанности, сколько они сами как носители этих чувств.

Когнитивный аспект семейной идентичности.

Методика репертуарных решёток позволяет выявить те признаки (конструкты), которые используют респонденты для оценки

индивидов и групп. Конструкты определяются в процедуре сравнения оцениваемого объекта с другими аналогичными объектами. В нашем исследовании объект «моя семья» сравнивался с такими объектами, как «идеальная семья», «типичная семья», «семья, которая мне нравится», «семья, которая мне не нравится», «семья друзей», «семья моих родителей», «семья родителей партнёра», «группа сослуживцев», «группа друзей», «группа единомышленников». Объект «Я» сравнивался с партнёром, родителями (своими и партнёра), сиблингами (своими и партнёра). Соответствующие данные представлены в обобщённом виде в табл. 1.

Таблица 1

Конструкты, используемые при сравнительной характеристике семьи и себя как члена семьи женщинами и мужчинами, состоящими в однополых союзах

	Моя семья	Я как член семьи
женщины	— формально-структурные характеристики — характеристики отношений со стороны взаимопонимания — характеристики чувственности, эмоциональной наполненности отношений — эмоционально-волевые характеристики, обеспечивающие устойчивость отношений	— личностно-коммуникативные характеристики, обеспечивающие взаимопонимание и взаимодоверие в отношениях — характеристики чувственности, эмоциональной насыщенности отношений — выраженность заботы и самоотдачи в отношениях — инструментальные характеристики (как положительные, так и отрицательные)
мужчины	— формально-структурные характеристики — характеристики отношений со стороны взаимопонимания — характеристики чувственности, эмоциональной наполненности отношений — оценочные характеристики	— личностно-коммуникативные характеристики, обеспечивающие взаимопонимание в отношениях — эмоционально-волевые характеристики, обеспечивающие устойчивость отношений — характеристики чувственности, эмоциональной наполненности отношений — выраженность заботы, самоотдачи в отношениях — инструментальные характеристики (положительные и отрицательные)

Как видим, и мужчины и женщины используют при определении отличительных особенностей семьи формально-структурные характеристики, такие, как состав, полнота, включение однополых и нормативных пар. У мужчин также выделилась группа оценочных характеристик: лучшая, хорошая, классная. Весьма значительную часть конструктов в обеих выборках составляют характеристики отношений. Эти

характеристики можно объединить в три группы: взаимопонимание; чувственность, эмоциональная наполненность отношений; эмоционально-волевые характеристики, обеспечивающие устойчивость отношений (последняя группа определилась в оценках респондентов только женского пола). Группу «взаимопонимание» составляют следующие характеристики (будем называть только положительный полюс конструкта, которым,

собственно, семья и характеризуется): полная поддержка, прекрасные отношения, взаимопонимание, корректность, уважение, желание идти навстречу, искренность, открытость, уважение, заинтересованность в другом человеке, равенство, понимание, «чувствовать друг друга», чувство родства, солидарность, доверие, общее мировоззрение (взгляды), уверенность, ссоры только по мелочам, дружба, тесные (близкие) отношения. Особую группу составляют конструкты, характеризующие чувственность, эмоциональную наполненность отношений: неугасающий интерес друг к другу, сексуальность, вынужденная сдержанность, эмоциональность, любовь, темпераментность, схожие по силе чувства. Следует отметить, что в нормативных выборках эта группа характеристик представлена весьма слабо и в большей мере как простая фиксация наличия любви. В группу эмоционально-волевых характеристик вошли такие, как надёжность, верность, сознательность.

Среди конструктов, используемых для характеристики себя в сравнении с другими членами семьи, большинство составляют такие, которые подчёркивают роль респондента в поддержании положительных, чувственно насыщенных отношений в семье. Это коммуникативные характеристики, характеристики себя как носителя чувственной составляющей отношения (любви) и забота об отношениях. В формулировках зачастую фигурирует выраженная самоотдача, даже жертвенность в отношениях. Небольшую часть конструктов можно отнести к «инструментальным», характеризующим компетентность, умелость респондента. Причём они представлены как в положительном аспекте, так и в отрицательном, как недостаточная компетентность. Положительные: рабочий, хозяйственность, готовка, домовитость, хорошая хозяйка, одарённость в нескольких областях, ум, «не лежит вечером на диване», «не пью», целеустремлённый, «иду на 100 % успех». Дефицитарные характеристики: без особых талантов, тупица, пассивность, мягкость (в противовес пробивным способно-

стям), лоботряс, не спортсмен, «не готовит», «с недостатками», «с отрицательными качествами».

Кластерный анализ оценок, выставленных респондентами по критериям-конструктам, позволил распределить объекты оценивания в трёх уровнях семантической близости: идентификации, принятия и противопоставления. Своя семья идентифицируется респондентами (как женщинами, так и мужчинами) чаще всего с идеальной семьёй или реальной семьёй, которая нравится, а противопоставляется по своим характеристикам родительским семьям (либо своим родителям, либо родителям партнёра). Себя респонденты в половине случаев идентифицируют с идеальным партнёром. Почти все респонденты оценили себя как в корне отличных от родителей (своих и партнёра в разных комбинациях). Но, что ещё более интересно, третья часть респондентов противопоставили своим характеристикам особенности партнёра.

В целом результаты исследования позволяют следующим образом охарактеризовать своеобразие семейной идентичности партнёров однополых союзов. Границы семьи определяются субъективно и представляют собой крайние варианты в диапазоне узости — широты. Семья, как группа противопоставляется другим группам (в том числе и семейным) особым качеством отношений, характеризующихся экзальтированной чувственной насыщенностью и взаимопониманием. Причём в границах семьи каждый из партнёров однополых союза именно себя считает носителем этого особого семейного качества, в отличие от других членов семьи, не столь в этом отношении последовательных. При этом респонденты воспринимают себя в инструментальном отношении зачастую менее компетентными, чем других членов семьи. Их значение в собственном видении заключается в особой роли центра семейной интеграции. Результаты исследования позволяют в определённой мере сделать предварительный вывод о гипертрофированно позитивной семейной идентичности

компенсаторного характера индивидов, состоящих в однополых союзах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения // Психологический журнал, 2005. Т. 26. № 5. С. 38-42.
2. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: Дисс. ... доктора психол. наук. М., 2009. 392 с.
3. Кон И.С. Лики и маски однополых любви. Лунный свет на заре. М., 2006. 574 с.
4. Леш К. Семья — убежище в бессердечном мире // США: Проблемы семьи. М., 1990. С. 93-102.
5. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии, 2000. № 1. С. 135-141.
6. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988. 141 с.
7. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1987. 236 с.
8. Филиппова Ю.В. Семейная идентичность и трансформация семейных ценностей в современной России // Трансформация идентификационных структур в современной России. М., 2001. С. 192-218.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М. — Воронеж, 2004. 424 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пособие для врачей и психологов. СПб., 2003. 336 с.

УДК 159.9

Серебрякова А.А.*Магнитогорский государственный университет***ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН-СТУДЕНТОК ВУЗА
В ПРЕ- И ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД****A. Serebryakova***Magnitogorsk State University***THE PROGRAM OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PREPARATION
OF PREGNANT HIGH SCHOOL STUDENTS
DURING PRE- AND POSTNATAL PERIODS**

Аннотация. В данной статье разработана и апробирована программа психологической работы «Школа готовности к материнству» с беременными женщинами-студентками, которая основывается на концепции внутренней картины беременности, предполагающей степень гармоничности беременности, формирование материнских качеств и взаимодействие с ребенком после рождения. Программа строится с учетом выделенных блоков. На основе этой программы были разработаны, проведены методики и выявлены определённые результаты, свидетельствующие о разнице уровня тревожности женщин во время беременности и в послеродовой период.

Ключевые слова: беременные женщины, пре- и постнатальный период, программа психологической работы, беременные женщины-студентки.

Abstract. The article reveals the results of a newly developed and tested programme aimed at psychological support of pregnant high school students. The 'Get Ready for Motherhood School' programme is based on the concept of 'the internal picture of pregnancy'. This concept embraces such aspects as various degrees of harmony during pregnancy period, the formation of maternal qualities in pregnant women and the interaction between mother and child after childbirth. The programme consists of a series of blocks. On the basis of this programme certain methods and techniques were developed and applied. The obtained results testify to different levels of women's anxiety during pre- and postnatal periods.

Key words: pregnant women, pre- and postnatal periods, the programme of psychological support, pregnant high school students.

Анализ ситуации, сложившейся в современном обществе, в частности в стремлении оздоровления общества и его демографического развития, позволяет констатировать потребность системы высшего образования учитывать социально-психологические особенности беременных женщин-студенток при их обучении в вузе в пре- и постнатальный период, необходимость бережно и аккуратно относиться к здоровью беременной женщины, не только физическому, но и душевному, а также правильно подбирать методы и формы обучения беременных женщин-студенток, тем самым оберегая их от катаклизмов и стрессов.

В качестве наиболее эффективного метода обучения беременных женщин-студенток в пре- и постнатальный период мы разработали программу психологической работы с беременными женщинами «Школа готовности к материнству». Разработанная нами программа основывается на концепции внутренней картины беременности, предполагающей, что степень гармоничности беременности (особенно эмоционального и ценностно-смыслового ком-

понентов) оказывает влияние на развитие плода, формирование материнских качеств и взаимодействие с ребенком после рождения.

Программа психологической работы с беременными женщинами основывается на структуре психологического сопровождения, в которой мы выделили следующие блоки: первый блок — диагностический, — в соответствии с которым проводится психодиагностика психологического состояния, компонентов «внутренней картины беременности»: после обращения беременной в женскую консультацию, перед началом групповых занятий, во время проведения занятий по триместрам. Это необходимо для отслеживания динамики психологического состояния беременной женщины. Второй — информационный, — который представлен знаниями, во время которых беременные знакомятся с информацией о протекании беременности и родов, об изменении психологического статуса женщин во время беременности. На занятиях обсуждаются темы: «Влияние желанности — нежеланности ребенка на протекание беременности и родов», «Развитие плода», «Процесс родов», «Грудное вскармливание», «Первый год жизни ребенка» и др. Третий — развивающий — блок направлен на формирование представлений о будущем ребенке, на приобретение навыков взаимодействия с ним, предоставляет возможность самопознания и самореализации женщины.

Программа «Школа готовности к материнству» охватывает достаточно широкий диапазон умений, которыми необходимо овладеть беременным женщинам в пре- и постнатальный период. Особое внимание уделяется практическим аспектам работы с беременными женщинами в пре- и постнатальный период. При разработке программы мы использовали метод анализа конкретных практических ситуаций, которые помогли нам убедиться в целесообразности и возможности использования полученных знаний на практике. Также разработке программы предшествовало анкетирование беременных женщин-студенток, позволившее выделить наиболее проблемные участки.

При проведении практических занятий мы считаем своей задачей подготовить беременных женщин-студенток в пре- и постнатальный период к практической деятельности, обучить практическим аспектам работы над физическим и психологическим состоянием. С этой целью на занятиях беременные женщины осуществляют анализ ситуаций, учатся подбирать психологические приемы. Для приобретения беременными женщинами опыта применения психологических методов мы предлагаем включение элементов тренинга в содержание практических и семинарских занятий.

Ролевые игры, позволяющие беременным женщинам проигрывать роли «агрессоров» или «жертв», дают беременным женщинам возможность не только понять, но и почувствовать суть происходящего на эмоциональном уровне. Использование тренинговых техник позволяет каждой беременной женщине в пре- и постнатальный период получить информацию о специфике и особенностях собственного психического состояния, поведения.

В качестве основных направлений организации работы нами были определены следующие: организация заседаний, семинаров и круглых столов для студенческой аудитории по проблемам беременных женщин-студенток в пре- и постнатальный период; участие в тренингах и проигрывании ситуаций.

Работа на протяжении всего курса предусмотрена в режиме одного занятия в месяц. Каждая беременная женщина в пре- и постнатальный период, познакомившись с планом работы, вправе выбрать себе одну или несколько интересующих проблем и побыть в роли «ответственного эксперта» при ее подготовке, рассмотрении и обсуждении. Остальные беременные женщины также принимают активное участие в подготовке и обсуждении проблемы. Помимо подготовки к очередному заседанию, сбора и поиска информации, беременные женщины в пре- и постнатальный период работают на семинарских занятиях в рамках прохождения практик, практикумов.

Таблица 1

Программа психологического сопровождения беременных студенток

№	Встреча (консультация, диагностика, беседа, сеанс)	Тема встречи	Домашнее задание
1	Знакомство, сбор анамнеза о беременной женщине	Анкетирование	Сформулировать свой за - прос
2	Формулирование контракта на психологическое сопровождение. Начало диагностики личностной сферы	Исследование личностных особенностей	Подготовить волнующие вопросы
3	Вводная информационная беседа о психологических особенностях на разных сроках беременности	Диагностика телесных бло - ков, выявление психосома - тики	Составление генограммы
4	Работа с рисунками	«Мой будущий ребенок», «Наша новая семья», «Мои страхи и тревоги», Поиск ресурса и т. д.	Совместная работа с су - пругом (совместное рисо - вание по заданным темам)
5	Освоение навыков релаксации	Дыхание, релаксация ко - нечностей (ног и рук) и го - ловы.	Наблюдения за возникаю - щими напряжениями в теле
6	Работа с вызванными символически - ми проекциями, психосинтез	Гора, пещера, дом, болото, до - рога, плодовые деревья и т. д.	Ведение дневника самона - блюдения
7	Объединение символов и релаксации	«Фруктовый/плодовый сад», «Психологический дайвинг»	Выявление скрытых проб - лемприятияребенка;про - писывать свои мысли в дневнике
8	Скульптура семьи, психологический портрет семьи — оригами, арт-терапия, психодрама, расстановки и т. д.	Работа с системой взаимоот - ношений в семье	Расставить членов семьи исходя из их ролей
9	Проработка пиктографического дневника	Осознание «здесь и сейчас», работа с фантазиями. Просве - тительская беседа на заданные темы	Рефлексия себя в текущий момент «Я осознаю, что...»
10	Поиск внутренних ресурсов	«Мой путь», «Дикие живот - ные» и т. д.	Поиск точки опоры в са - мой себе
11	Жизненные сценарии	Выявление установок, ро - лей, ведущих эго-состоя - ний. Беседа о пренатальном ребенке	Проигрывание ролей и осознание ответственно - сти за «другую» жизнь

12	Глубокая релаксация	«Храм тишины», «Посеще - ние знахаря» и т. д. Роль ре - лаксации в процессе родов	Релаксация
13	Раскрытие психологического содер - жания беременных женщин на сроке 25-35 недель	Беседа. Подготовка к родам	Роды — это...; работа с дневником
14	Работа с творческими ресурсами	Активное рисование и др. формы арт-технологий	Подготовка к приему ре - бенка в свой дом
15	Работа по снятию психоэмоциональ - ного напряжения	Готовность к родам и мате - ринству	

Предлагаемая нами структура может ви - доизменяться в зависимости от самой жен - щины, но основной учет поэтапного измене - ния клинической картины общего состояния женщины остается неизменным.

На основе разработанной нами про - граммы были подобраны следующие ме - тодики: методика определения домини - рующего состояния Л.В. Куликова [2, 34]; методика определения (самооценки) пси - хических состояний Г. Айзенка [2, 160]; цветовой тест М. Люшера [3, 4]; шкала для измерения уровня тревожности (адапти - рована Т.А. Немчиным) [2, 176]; экспресс - диагностика уровня личностной фрустра - ции В.В. Бойко [2, 235]; шкала депрессии Э. Бека [2, 347]; тест отношений беременной И.В. Добрякова [1, 223]. Также для выявле - ния связи между психическим состоянием женщины в третьем триместре и состоя - нием ребёнка в ранний постнатальный пе - риод нами был применён архивный метод, т. е. были изучены медицинские карты но - ворождённых детей, в частности такие по - казатели, как количество баллов по шкале Апгар (два измерения: через 1 и 5 минут после рождения). Также нами были изуче - ны показатели нейротизма, экстраверсии — интроверсии; реактивной и личностной тревожности; показатели, отражающие си - стему личностных смыслов или отношений к понятиям «Я-реальная», «Я-идеальная», «Мой ребенок». Изучены показатели, ха - рактеризующие особенности реагигова - ния на стрессовую ситуацию.

Таким образом, на основании получен - ных результатов мы выявили, что в процессе психологического сопровождения беремен - ных женщин-студенток они стали эмоци - онально устойчивыми, более спокойными, уравновешенными, женственными, снизил - ся уровень депрессивности. С увеличением срока беременности уровень личностной и ситуативной тревожности снизился, что способствовало созданию более благопри - ятных условий для сохранения беременно - сти, вынашивания и рождения здорового ребенка. У беременных женщин-студенток формировалась доминанта родов, и для них характерно было адекватное поведение во всех периодах родов, доверительный кон - такт с медперсоналом, использование не - медикаментозных способов обезболивания, они легче переносили схватки, эмоциональ - но были более устойчивы. По шкале Апгар в первые минуты жизни состояние ново - рожденных оценено 7/7 баллов и 7/8 баллов. В послеродовом периоде было отмечено ак - тивное грудное вскармливание, осложнений в послеродовом периоде не наблюдалось.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Добряков И.В., Никольская И.М., Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотера - пия. СПб., 2006. 336 с.
2. Практикум по психологии состояний: Учеб. посо - бие / Под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб., 2004. 480 с.
3. Тимофеев В.И., Филимонов Ю.И. Цветовой тест М. Люшера (Стандартизированный вариант): Методическое руководство. СПб., 2003. 32 с.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.147

Булгаков А.В.*Московский государственный областной университет***Мартенс О.К.***Международный союз немецкой культуры*

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НЕМЦЕВ РОССИИ ПО СОХРАНЕНИЮ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

A. Bulgakov*The Moscow State Regional University***O. Martens***The International Union of German Culture*

ETHNO-CULTURAL EDUCATION AS A PSYCHOLOGICAL PREREQUISITE FOR THE ACTIVITIES OF PUBLIC ORGANIZATIONS OF RUSSIAN GERMANS AIMED AT ETHNIC IDENTITY PRESERVATION

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования психологических условий деятельности Международного союза немецкой культуры по сохранению этнической идентичности немцев России. В статье проводится мысль о необходимости определённой системы в работе по сохранению этнической идентичности российских немцев, при этом главным условием является изучение родного языка. Обосновывается программа этнокультурного образования как важного инструмента в совместной деятельности общественных организаций и вузов по сохранению этнической идентичности национальных меньшинств (на примере немцев России).

Ключевые слова: этническая идентичность, этнокультурное образование, психологические условия деятельности общественных организаций, методы этнокультурного исследования, мотивация обучения, социальная адаптация.

Abstract. The article presents the results of empirical research on the psychological aspects of the activities of the International Union of German Culture intended for the preservation of ethnic identity of Russian Germans. The author underlines the idea that these issues should be approached systematically and that learning the native language is a top priority. The author also substantiates the importance of a program of ethno-cultural education. It can become an important tool for the joint activities of public organizations and high schools aimed at the preservation of ethnic identity of national minorities (including the Germans of Russia).

Key words: ethnic identity, ethno-cultural education, psychological aspects of public organizations' activities, methods of ethno-cultural research, motivation for training, social adaptation.

© Булгаков А.В., Мартенс О.К., 2011.

В России в 2002 г. проживало 597 212 немцев [3], при этом примерно 1,5 миллиона человек являются потомками российских немцев с той или иной степенью родства. Современное сообщество немцев России (российских немцев) организовало более ста различных локальных, всероссийских и международных организаций с целью сохранения культурной идентичности российских немцев, способствовать изучению своей истории, национальному и духовному возрождению немцев России, восстановлению и сохранению немецких национальных традиций, национального языка и его диалектов, истории немецкого народа [4]. Особое место, координирующую роль выполняет Международный союз немецкой культуры (МСНК). Именно по его инициативе было проведено исследование по выявлению психологических условий сохранения этнической идентичности немцев России. На основании результатов исследования было разработано Положение о международном консорциуме образовательных учреждений и общественных организаций, реализующих комплексную программу «этнокультурное образование российских немцев на 2010–2015 годы». В консорциум вошли: Ассоциация общественных объединений «Международный союз немецкой культуры» (Председатель Г.Г. Мартенс), Московский государственный областной университет (ректор МГОУ П.Н. Хроменков), Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (ректор ОГУ В.И. Струнин), Пятигорский государственный лингвистический университет (ректор ПГЛУ А.П. Горбунов).

Под содержанием этнокультурного образования мы понимаем не только традиционные его компоненты: изучение родного языка, культуры, истории своей этнической группы, но и овладение социальнозначимыми профессиями: социальный работник, учитель, психолог и др.

Методология и методика исследования. В основу научно обоснованной модели исследования были положены авторские подходы ученых Московского государственного областного университета, изложенные в сле-

дующих концепциях: «Концепция межгрупповой адаптации» проф. А.В. Булгакова [1; 2], «Концепция становления идентичности» проф. Л.Б. Шнейдер [7; 8], «Концепция педагогического общения в мультикультурной и полиэтнической образовательной среде» проф. Е.А. Орловой [5].

Был разработан и адаптирован к российским условиям стандартизированный диагностический комплекс, включающий: 1) изучение программ преподавания, учебных планов для определения эффективности научно-методического содержания; 2) глубинное интервьюирование руководителей для уточнения их мотивации в проведении исследования, формирования понимания сложности использования в современных условиях немецкого языка как средства сохранения и развития общности российских немцев; 3) групповые опросы и интервью по специально разработанным анкетам-опросникам для руководителей, педагогов и слушателей «Язык как основа сохранения и развития идентичности российских немцев»; 4) адаптированный А.В. Булгаковым, Е.А. Орловой, Н.Т. Колесник для целей проекта психодиагностический тест «Мотивационный профиль» Мартин и Ричи (1999). Тест выявляет систему побуждений, вызывающих активность индивида, определяющих направленность и характер его поведения и деятельности; 5) психографический тест «Пиктограмма» для выявления кросс-культурного контекста исследования.

В ходе исследования было опрошено 810 чел. 5 региональных организаций российских немцев (рис. 1): Центральный регион (8 групп), Поволжье (7 групп), Кавказ и Юг России (2 группы), Южный Урал (8 групп) Сибирь и Дальний Восток (6 групп). Работа проходила в 31 группе разного возрастного, мотивационного, организационного уровня изучения и использования немецкого языка.

Количественная характеристика выборки по возрасту наглядно представлена на рис. 2. Следует подчеркнуть, что такое количество участников является репрезентативным для всей генеральной совокупности российских

немцев. О чем говорит использование методики Панниото для расчета репрезентативности с допущением 5 % ошибки для генеральной совокупности от 5 тысяч и более [6].

При обработке результатов нами использовались количественные и качественные методы. Анализ проводился в пространстве трех основных факторов, связывающих национальный язык и этническую идентификацию: «Национальность»; «Немецкий язык»; «Межэтнические отношения».

Результаты проведенной работы считаем целесообразным представить по двум целевым направлениям.

Во-первых, оценка отношения руководителей обществ разного уровня к проблеме изучения и преподавания немецкого языка как основы сохранения идентичности российских немцев.



Рис.1 Участие региональных организаций российских немцев в мониторинге, июль-октябрь 2009 г.

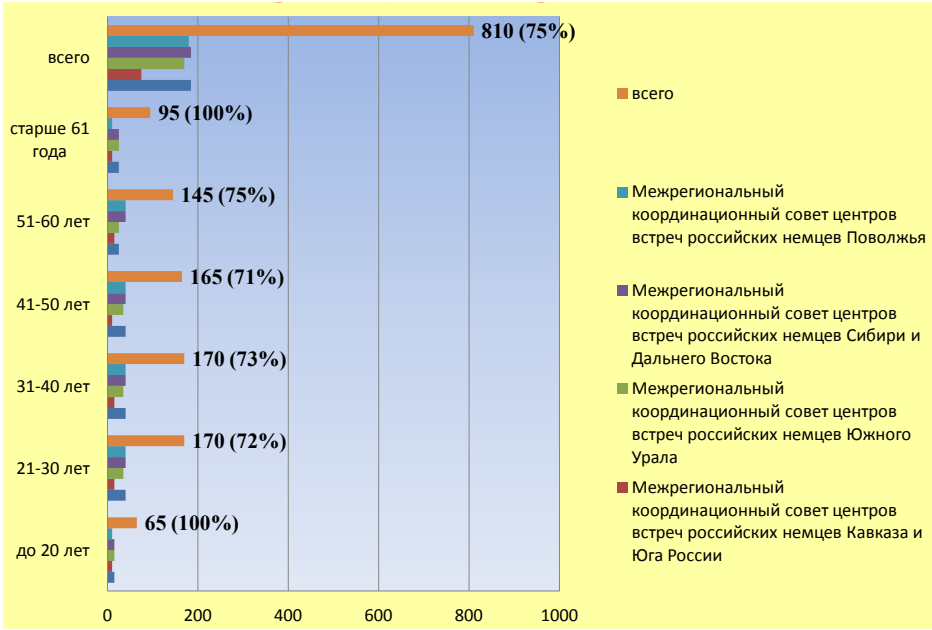


Рис. 2 Характеристика выборки мониторинга по критерию возраста, n=810 чел., из них 615 чел. российских немцев (% — от общего числа опрошенных), июль-октябрь 2009 г.

Во-вторых, оценка работы на сохранение этнической идентичности в следующих наиболее перспективных в плане имеющегося, но не всегда задействованного потенциала группах российских немцев: 1) молодежь, 2) пожилое поколение, 3) семья.

Наиболее общие результаты исследования (рис. 3).

Исследование выявило линейную тенденцию снижения показателей этнической идентичности от группы старшего возраста до группы 21-30 лет, в то же время имеет место и некоторая неустойчивая стабилизация показателей в этой и следующей возрастной группе. Исключение из негативной тенденции составляет показатель «Использование языка в работе», который стабильно повышается. В значительной степени стабильным является показатель «Язык для обучения». Перспективным направлением считаем закрепление тенденции роста использования языка в семье, усиления значения языка как средства повседневного общения.

Сферы использования языка: приобщение к национальной культуре — 1 ранг, обучение — 2 ранг, профессиональная деятельность — 3 ранг, общение в семье в России — 4 ранг.

Мотивы изучения: 1 ранг — возможность изучить родной язык; 2 ранг — возможность общения на немецком языке; 3 ранг — подготовка к отъезду в Германию; 4 ранг — возможность изучить иностранный язык.

В структуре мотивов по возрастным группам мотивы 1 и 2 ранга — возможность изучить родной язык и общаться на нем как базовые мотивы сохранения этнической идентичности в полном объеме присутствуют в полярных возрастных группах: молодежи и старшего поколения. Именно целенаправленная работа с этими группами позволит активизировать процесс, основываясь на осознаваемой базовой ценности — национальной культуры (1 ранг — в системе применения языка).

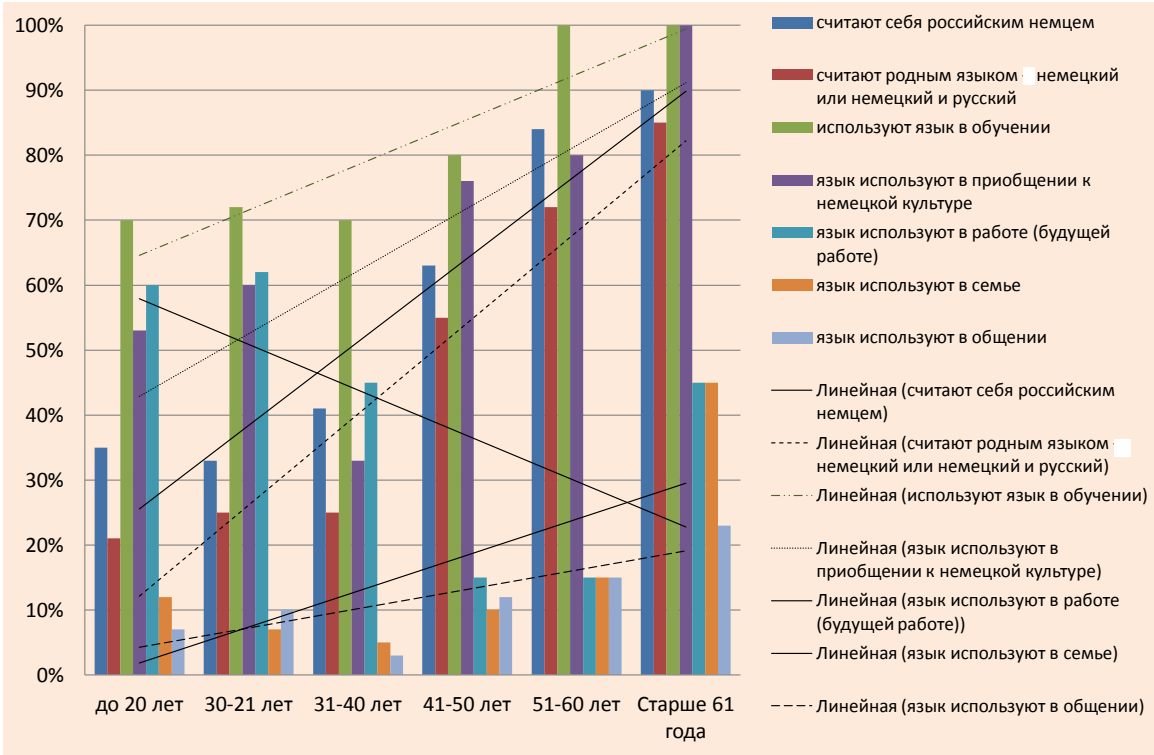


Рис. 3 Общие показатели влияния языка на сохранение этнической идентичности российских немцев (в %), выборка n=615 чел., июль-октябрь 2009 г.

Полученные результаты исследования вполне соответствуют наблюдаемому поведению российских немцев: если немецкий язык не изучать, не формировать потребность в его использовании, то произойдет утрата этнической идентичности. Вот почему имеющую общую тенденцию следует учитывать, но стратегия: *немецкий язык может стать средством сохранения немецкой этнической идентичности* является вполне оправданной. А система в этой работе будет являться единственно возможным орудием реализации данной стратегии.

На целесообразность данной стратегии по активизации процесса сохранения этнической идентичности показывает и анализ результатов опроса по обозначенным выше направлениям и целевым группам.

Оценка отношения руководителей обществ разного уровня к проблеме изучения и преподавания немецкого языка как основы сохранения идентичности российских немцев. Из 62 участников опроса считают себя российским немцем 55 %, родным языком — немецкий или немецкий и русский — 45 %, используют язык в обучении — 70 %, в приобщении к немецкой культуре — 33 %, в работе — 25 %, в семье — 15 %, в общении — 3 %.

Считают, что немецкий язык для российских немцев: родной язык; дыхание для каждого немца, подтверждение своей нации; национальная сокровищница всех немцев; язык их родителей; долг перед предками, стремление к идентификации; осознание и принадлежность; достояние, которое надо сохранить.

Я хочу, чтобы мои дети, будучи российскими немцами: знали немецкий язык, культуру и традиции; были не обижены, как мы были обижены в свое время; остались в России, не забывали семейные традиции, биографии своих предков; хорошо знали язык; любили Россию и Германию; передали язык, обычаи и традиции своим детям.

Опрос проводился в режиме индивидуальных бесед, а также в ходе рабочих встреч, которые носили проблемный характер

(уточнение организационных и финансовых вопросов, рассмотрение вопросов существования центров и т. д.). Несмотря на то, что опросы проходили после решения организационных дел, руководители активно отвечали на вопросы, претензий не высказывали и давали расширенные ответы, делая упор на то, что именно язык способствует идентичности российских немцев. Во время встреч сами руководители немецкой речью не пользовались.

В ходе исследования у части руководителей были определены признаки эмоционального выгорания, проявляющиеся в скрытом и открытом отторжении мониторинга. Они усматривали в нем скорее контролирующую, мешающую устоявшейся жизни функцию. Психологически это отразилось в пиктограммах, которые нередко показывали агрессивные, деструктивные образы Родины, диаспоры, народа. Следует подчеркнуть, что таких пиктограмм практически никто из слушателей всех возрастов не рисовал. В то же время результаты указали на мощный позитивный потенциал крайних возрастных групп руководителей и зафиксировали наличие проблем в наиболее представительной группе руководителей 51-60 лет.

Оценка влияния языковой работы на отдельные группы российских немцев, имеющие высокий потенциал сохранения этнической идентичности.

Молодежь — слушатели в возрасте до 20 лет. Из-за возрастных особенностей они имеют особенно большой потенциал становления и сохранения национальной идентичности. Приведем пример некоторых их представлений.

1. *Родина, Немецкий народ, Российские немцы* — категории понимаются преимущественно конкретно и эмоционально позитивно. У некоторых респондентов — флаги Германии и России, т. е. для них Родина — «синтез» двух стран. Среди опрошенных только 5 % негативно эмоциональных рисунков — люди в «клетке» (возможно, тяжелый исторический путь). Чаще всего изображены идущие люди или взявшиеся за руки. Это

также говорит о некоторой общности, сплоченности народа. В основном эмоционально положительное восприятие (улыбка, солнце, цветок, сердце). Есть признаки выделенности из других народов (люди в круге), а также отмечены три эмоционально негативных образа (грустные люди, нейтральный смайлик, заштрихованный человек в окружении незаштрихованных людей).

2. *Немецкая семья* — она в основном воспринимается как дружная, сплоченная (люди держатся за руки, улыбаются, сидят за одним столом, вместе фотографируются, едут в одном автомобиле) и многочисленная (много людей на фотографии, за столом). Для респондентов семья — это не только родители и дети, но и дальние родственники, а также представители диаспоры.

3. *Изучение немецкого языка* — рисунки в основном конкретны и позитивны (открытая книга, поднятый вверх большой палец, улыбка). Подчеркивается стремление изучать язык, несмотря на то, что это трудно (горы со снежными вершинами провалами), так как это дает человеку знания (растущее дерево), развивает его (из семечка вырастает цветок) и открывает для него новые возможности (окно).

4. Психологические затруднения при изучении немецкого языка испытывают 25,9 %, из них:

— отсутствие интереса к изучаемому предмету — 3,7 %;

— низкая мотивация — 11,1 %;

— отсутствие эмоционального отклика — 11,1 %.

5. Хотели бы использовать для закрепления материала при изучении немецкого языка дополнительные формы 59,2 %, чаще всего называют сценарии, книги, стихи, фильмы, аудиокниги, компьютерные программы, общение с носителями языка, курсы немецкого языка, занятия в РНД, занятия с репетитором, настольные игры, обучение в Германии.

6. Наиболее эффективными пособиями при изучении языка 70,3 % считают учебники, 37 % — мультимедийное сопровождение

теоретического материала, 11,1 % — аудиоматериалы и 3,7 % — видеоматериалы.

Рекомендуем руководству МСНК усилить поддержку активной работой Немецкого молодежного объединения Югенд ринг (Ольга Гартман) по использованию изучения языка для сохранения этнической идентичности. У наших молодых коллег есть хорошие наработки в этом направлении, а главное, огромное желание заниматься проблемой.

Заслуживает внимание пример проведенной работы в Кисловодске в рамках программы «Авангард», где ежедневно в обязательном порядке проводились мероприятия на немецком языке с привлечением специалистов высокого уровня подготовленности и интересных самих по себе людей (доктор филологических наук Елена Зейферт, музыкант Лариса Вайцель и др.).

Группа российских немцев пожилого возраста. В последнее время наметилась тенденция изучения языка российскими немцами старших возрастов (от 50-60 лет и старше). Чаще всего причиной обучения является стремление говорить на немецком языке в Германии, где у них живут дети, внуки, родственники. Пожилые российские немцы, со слов руководителей *центров*, посещают клубы «Синьор» и воскресные церковные службы при лютеранских общинах. Кроме этого, каждую неделю (центр сам определяет день встречи, чаще — пятница, воскресенье) в центрах проходят встречи, которые скорее напоминают «посиделки», где они общаются и говорят на немецком языке. Из-за языковых различий диалектов немецкого языка нередко возникают сложности общения, и тогда звучит русский язык, что совсем не меняет сущности общения и встречи. Пожилых людей объединяют и различные мероприятия, которые проводятся центрами: День памяти, выступление хора, спектакли и т. д.

Наши рекомендации:

1. Ощущается потребность в специалистах-психологах, социальных работниках, социальных педагогах, работающих с данной возрастной группой, учитывающих специфику российских немцев (трудоармейцы,

репрессированные, вынужденные переселенцы и др.).

2. Существует необходимость создания специальных программ и методических разработок по изучению и активному использованию языка данной возрастной группой.

Насколько нам известно, бюро МСНК начало реализовывать эти рекомендации; мы уверены, что и в регионах они найдут свою поддержку.

Семья. *Немецкая семья интервьюерами воспринимается* в основном как дружная, сплоченная (на пиктограммах люди держатся за руки, улыбаются, сидят за одним столом, вместе фотографируются, едут в одном автомобиле) и многочисленная (много людей на фотографии, за столом). Для респондентов семья — это не только родители и дети, но и дальние родственники, а также представители диаспоры.

Выявлена тенденция некоторого роста уровня общения на немецком языке в молодых семьях и семьях, активно стоящих на позиции сохранения национальной идентичности. В семьях, в которых члены семьи находятся в возрасте от 70 до 30 лет, имеет место значительный спад использования немецкого языка как языка межличностного общения от 45 % к 5 %. В семьях 30-20-летних намечается перелом негативной тенденции, отмечен рост от 7 до 12 % использования немецкого языка.

Рекомендуем работу с семьей выделить в отдельное направление деятельности обществ российских немцев. Здесь важны конкретные действенные шаги, мероприятия в рамках общего представления о возможностях семьи как важнейшего социального института по сохранению этнической идентичности. Считаем необходимым профессионально отразить опыт, полученный в ходе проведения мероприятия в Кисловодске, где группа психологов в течение недели реализовывала программу «Семейные встречи». В регионах, на наш взгляд, необходимо проанализировать имеющиеся возможности, сформулировать направления, а далее, подключив ресурсы, действовать, исходя из местных особенностей.

Таким образом, результаты по ресурсным группам подчеркивают возможность и необходимость целостного, системного подхода к решению проблемы сохранения этнической идентичности российских немцев. Такой подход реализован в разработанном положении о международном консорциуме образовательных учреждений и общественных организаций, реализующих комплексную программу «Этнокультурное образование российских немцев на 2010–2015 годы».

1. Обоснование необходимости разработки Программы

Предлагаемая Комплексная программа «Этнокультурное образование российских немцев на 2010–2015 годы» (далее Программа) логически продолжает позитивную тенденцию деятельности Международного союза немецкой культуры (МСНК) по сохранению и дальнейшему становлению этнической идентичности российских немцев.

1.1. **Необходимость разработки.** Основными предпосылками ее реализации являются:

— дефицит в российско-немецком общественном движении профессиональных кадров в областях социально значимых профессий в следующих сферах образования: гуманитарное (культурология, психология, история), социальное (социальная работа, организация работы с молодежью), педагогическое (учитель немецкого языка), культура и искусство (социально-культурная деятельность);

— существующий, но часто не реализованный в организационных формах работы МСНК, интерес студенческой молодежи из числа российских немцев других направлений профессиональной подготовки к культуре, истории, языку своего народа;

— внимание высших учебных заведений как к сотрудничеству с российско-немецкими общественными организациями, так и к подготовке высококвалифицированных специалистов, ориентированных на профессиональную деятельность в этнокультурной сфере;

— накопленный опыт проведения подобных проектов, основанных на взаимодействии с вузами (совместный проект с Негосударственным образовательным учреждением Московский гуманитарный университет в 2000–2007 гг., реализованный по схеме: колледж + вуз);

— необходимость развития сотрудничества МСНК с государственными вузами, имеющими высокий рейтинг в России, осуществляющими инновационное профессиональное образование европейского уровня;

— качественно новый подход к профессиональной ориентации, подготовке и переподготовке специалистов для работы в этнокультурных организациях российских немцев.

1.2. **Основная идея Программы** — сохранение и дальнейшее развитие этнической идентичности российских немцев на основе организации 3-уровневого этнокультурного образования российских немцев, составной части поликультурного образования граждан РФ:

2.1. реализация программ высшего профессионального образования, включающих этнокультурный компонент;

2.2. обучение в аспирантуре и докторантуре, проведение научных исследований по этнокультурной проблематике;

2.3. краткосрочное и долгосрочное повышения квалификации, включая профессиональную переподготовку с присвоением дополнительной квалификации «Специалист по этнокультурному образованию».

Программа осуществляется специально созданным консорциумом вузов на основе действующего законодательства об образовании Российской Федерации, уставов образовательных учреждений, подписавших договоры о сотрудничестве между членами консорциума и МСНК.

Консорциум является открытым сообществом образовательных и общественных организаций.

1.3. **Главный акцент** Программы сделан на:

— систему подготовки и переподготовки кадров для общественных объединений рос-

сийских немцев и развития их самоорганизации, разработку учебно-методической базы;

— расширение сети вузов, целенаправленно использующих этнокультурные компоненты образования, разработку учебников и учебных пособий по немецкому языку, культуре и истории российских немцев.

1.4. **Главная цель программы** — создание оптимальных условий для повышения образовательного уровня российских немцев, лежащего в основе построения их успешной профессиональной карьеры на территории Российской Федерации, что приведет к сохранению этнической идентичности в условиях дисперсного проживания.

1.5. **Главная задача в реализации** Программы состоит в разработке и реализации образовательных программ: немецкий язык, социальная работа, социально-культурная деятельность, межкультурная коммуникация, этнография, этнология, психология и др. в соответствии с потребностями МСНК.

2. Консорциум вузов как главный инструмент реализации Программы

2.1. На уровне государства и региона:

— партнеры консорциума являются проводниками межправительственных соглашений и договоров между Россией и Германией в области образования, науки и культуры;

— вузы-партнеры обязуются разработать и реализовать образовательные программы по согласованию с МСНК в соответствии с целями и задачами настоящего положения;

— вузы-партнеры являются участниками сетевого образовательного сообщества (сетевое образовательное учреждение), которое имеет право делегировать полномочия каждому из партнеров выдавать документы государственного образца на основании свидетельств о подготовке, переподготовке кадров, выданных каждым из вузов-партнеров;

— вузы-партнеры должны соответствовать рейтингу образовательных учреждений в разделе «международное сотрудничество» в соответствии с требованиями Министерства образования и науки РФ;

— вузы-партнеры отрабатывают технологии сетевого взаимодействия, апроби-

руют разработанную комплексную модель этнокультурного образования (организационный, управленческий, содержательный, технологический, психолого-педагогический компоненты) с целью экстраполяции модели на другие этнические группы и регионы с учетом их специфики и потребности.

2.2. На уровне собственно вуза:

— привлечение дополнительного контингента обучающихся как по основным образовательным программам, так и программам дополнительного профессионального образования;

— возможность привлечения дополнительных финансовых средств за счет участия в международных, федеральных, региональных проектах в качестве партнеров;

— возможность обмена учебными программами, планами, учебно-методическими материалами по соответствующим направлениям профессиональной подготовки;

— научный обмен, проведение кросскультурных исследований, издание результатов исследований в научных журналах вузов партнеров, поддержка при защите диссертационных работ и т. п.;

— совместное позиционирование вузов-партнеров по этнокультурной проблематике в различных областях научного знания.

2.3. На уровне личности студента:

— сохранение исторической памяти своего народа, языковой культуры, этнической идентичности российских немцев, формирование профессионально-личностной компетентности специалиста;

— доступность и непрерывность образования на протяжении всей жизни в поликультурной образовательной среде, смоделированной на этнокультурных принципах;

— конкурентоспособность молодых специалистов на современном постоянно меняющемся рынке труда.

2.4. На уровне общественных организаций:

— подготовка кадров для работы в общественных организациях, владеющих современными технологиями работы с различными категориями российских немцев;

— формирование положительного имиджа общественной организации, организующей свою деятельность на основе научно обоснованных инновационных подходов;

— позиционирование среди других общественных организаций этнических сообществ как наиболее самоорганизованная, социально ответственная, надежная при выполнении взятых на себя обязательств общественная организация.

3. Цели и задачи Программы

3.1. Стратегические цели:

— сохранение и укрепление этнической и культурной идентичности немецкого национального меньшинства в России как самобытной народной группы;

— подготовка кадров для дальнейшего развития самоорганизации российских немцев как представителей этнического меньшинства, реализация принципа «Помощь для самопомощи». Целенаправленное участие в решении главных кадровых проблем: 1) острой нехватки лидеров среди российских немцев; 2) опасность ассимиляции;

— активизация работы с молодежью на основе усиления в содействии обучению в сферах образования, культуры, и социальной сфере, что послужит самосохранению немецкого меньшинства и принятию молодежи на себя руководящих и управленческих функций, в результате чего прогнозируется более высокий уровень присутствия российских немцев как этнической группы в многонациональном контексте регионов проживания;

— оптимизация работы центров немецкой культуры, повышение эффективности мероприятий по изучению немецкого языка и межкультурного взаимодействия.

3.2. Задачи Программы:

— реализация Консорциумом как сетевым образовательным сообществом (см. п. 2.1.) 3-уровневого этнокультурного образования в соответствии с лицензионными требованиями Министерства образования РФ, нормами учебной и методической работы Консорциума. Уровни этнокультурного образования: 1) программы высшего обра-

зования; 2) обучения в аспирантуре и докторантуре с учетом этнокультурной специфики российских немцев; 3) специально разработанные программы повышения квалификации преимущественно в сфере гуманитарного, социального, педагогического образования, экономики и управления в соответствии с потребностями МСНК;

— разработка, апробация и внедрение современных образовательных и социальных технологий, имеющих этнокультурную направленность;

— оказание образовательных услуг гражданам других государств ближнего и дальнего Зарубежья из числа этнических немцев;

— патентование разработанной Комплексной программы, франшиза программы для этнических групп и национальных меньшинств России и Евросоюза.

4. Основные принципы и приоритеты Программы

4.1. Программа базируется на *принципах*, определенных Конституцией Российской Федерации; Законами Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «О языках народов РФ»; Концепцией государственной национальной политики Российской Федерации; Концепцией модернизации российского образования на период до 2015 года; Национальной доктрины образования в Российской Федерации (на период до 2025 года), Проектом концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации (2010).

4.2. Программа имеет определенные приоритеты. *Приоритетными признаются:*

— развитие межнационального взаимодействия как фактора стабилизации гражданского общества в поликультурном пространстве России;

— формирование историко-культурной идентичности в полиэтническом российском обществе;

— развитие этнокультурной системы образования как важнейшего института сохранения и развития этнической идентичности российских немцев;

— развитие немецкого языка;

— подготовка молодежи из числа российских немцев по социально значимым направлениям высшего профессионального образования, способствующим оптимальной адаптации к условиям жизнедеятельности в РФ.

5. Механизм реализации и контроля за выполнением Программы

— Создание и обеспечение деятельности Координационного совета консорциума в составе уполномоченных представителей партнеров. Руководство советом возлагается на избираемого открытым голосованием Председателя на 1 год. Председатель осуществляет контроль за своевременностью и качеством проводимых консорциумом мероприятий; представляет интересы консорциума перед государственными, общественными и международными организациями; по мере необходимости созывает внеочередные совещания Совета.

— Ежегодное информирование руководством МСНК Министерства регионального развития РФ и Министерства внутренних дел Германии.

— Информирование региональных общественных организаций российских немцев на конференциях, семинарах, учебно-методических мероприятиях и т. п.

— Освещение реализации Программы в средствах массовой информации, использование возможностей информационного портала Rusdeutsch, **издательства «МСНК-пресс» и других ресурсов партнеров.**

Проведение мониторинга по проблемам этнокультурного образования.

Проведение совещаний уполномоченных представителей вузов-партнеров совместно с руководством МСНК о ходе реализации программы (не реже 2-х раз в год).

6. Ресурсное обеспечение Программы

Реализация Программы предусматривает использование средств бюджета МСНК, грантов Министерства регионального развития РФ, Министерства внутренних дел Германии, грантов, полученных консорциумом вузов от участия в международных, федеральных и региональных конкурсах.

7. Оценка эффективности осуществления Программы

Эффективность выполнения Программы будет измеряться следующими параметрами согласованными с МСНК.

7.1. Количественные:

— рост числа вузов-членов консорциума, осуществляющих Программу;

— рост числа основных программ высшего профессионального образования с этнокультурным компонентом образования и числа обучающихся по ним, увеличение числа студенческой молодежи, представителей общественности, вовлеченных в процесс этнокультурного образования в вузах консорциума;

— рост числа программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации по проблематике этнокультурного образования;

— увеличение числа дипломированных специалистов по немецкому языку, культуре и истории российских немцев, социальных работников, психологов, менеджеров, владеющих этнокультурной компетенцией;

— рост количества студенческих творческих коллективов, развивающих национальную культуру российских немцев;

— рост научных исследований, выполненных на материалах российских немцев;

— выпуск учебной литературы на немецком языке, а также литературы региональной тематики на русском языке, обеспечивающих выполнение учебных планов Программы;

— улучшение материально-технического оснащения институтов и факультетов вузов, реализующих этнокультурное содержание образования.

Качественные:

— улучшение качества преподавания немецкого языка, культуры и истории российских немцев, специфических этнокультурных аспектов в профессиональной деятельности социальных работников, психологов, менеджеров с участием экспертов вузов-партнеров консорциума;

— качество размещения на интернет-ресурсах вузов-партнеров информации о деятельности настоящего консорциума и реакция заинтересованных абитуриентов, студентов, аспирантов и др.

Таким образом, для активизации сохранения этнической идентичности российских немцев необходима система работы. Система, объединенная единым замыслом, реализуемая заинтересованными компетентными людьми, система, воздействующая на выявленные потенциально активные группы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В. Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки», 2007. № 3. С. 71-84.
2. Булгаков А.В. Результаты мониторинга и оценки эффективности проводимой работы по изучению немецкого языка для российских немцев (июль — октябрь 2009 года) // Актуальные вопросы изучения и преподавания немецкого языка: Язык как основа сохранения и развития идентичности российских немцев: Материалы международной научно-практической языковой конференции. Москва, 28 октября — 01 ноября 2009 г. М., 2010. С. 81-91.
3. Национальный состав и владение языками, гражданство // Всероссийская перепись населения 2002 года. Федеральная служба государственной статистики. Т. 4. М., 2004. [электронный ресурс] URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/российские_немцы [дата обращения: 13.10.2011].
4. Немцы России: общественные организации, учреждения и партнеры: Справочник. М., 2008. — 400 с.
5. Орлова Е.А., Булгаков А.В., Колесник Н.Т. Концепция психолого-педагогического сопровождения детей и подростков группы риска в образовательной среде. М., 2008. 48 с.
6. Паниотто В.И., Максименко В.С. Количественные методы в социологических исследованиях. Киев, 1982. 200 с.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования. Монография. М., 2004. 256 с.
8. Шнейдер Л.Б., Вальцев С.В. Социально-психологические особенности национального менталитета. М.; Воронеж, 2009. 208 с.

УДК 159.947.5

Новикова Н.Ю.

Московский государственный областной университет

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ПО ГЕОМЕТРИИ У ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ

N. Novikova

Moscow State Regional University

A STUDY OF THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL MOTIVATION ON THE ACADEMIC PERFORMANCE IN GEOMETRY AMONG NINTH-FORM STUDENTS

Аннотация. Данная статья посвящена описанию исследования в области учебной мотивации, которая является актуальной проблемой в современной школе. Так, при ориентации учащихся на самостоятельный поиск знаний, решение проблемных задач, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию педагог часто не имеет достаточно информации о том, как это сделать. При этом одни авторы говорят о ведущих мотивах возраста, другие связывают мотив с полом. Мы в своей работе попытались рассмотреть влияние мотивации на успеваемость по такому важному предмету, как геометрия. Описан эксперимент, проведенный с учащимися 9-х классов, в основу которого был положен метод поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Ключевые слова: учебная мотивация, успеваемость, социальные мотивы, внешние мотивы, внутренние мотивы, познавательная потребность.

Abstract. The article presents an overview of research in the field of educational motivation and reveals the topicality of motivation in the modern classroom. When teachers try to motivate their students to conduct an independent search for information, or engage them in problem-solving activities, or to stimulate their aspiration for self-development and self-improvement, they often don't know which orienting strategies to apply. Some researchers emphasize the importance of age factor in motivation, others connect motivation with gender. The present article attempts to identify the influence of students' motivation on their progress and academic performance. It describes an experiment conducted on the basis of Pyotr Galperin's theory of stage-by-stage formation of mental actions and concepts.

Key words: educational motivation, performance, social motives, external motives, internal motives, cognitive needs.

В психолого-педагогической литературе нет четкого и единого определения термина «учебная мотивация». Связано это с большим количеством синонимов, существующих для определения данной сферы изучения. Так, термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» часто обозначают одно и то же. И если в одном варианте это может быть, как у А.К. Марковой [5], сумма всех мотивирующих компонентов, вызывающих активность исследуемого, то в другом — это достаточно сложная система мотивов. Сюда можно отнести работы Н.Ф. Талызиной [9].

Необходимо развести два понятия: «мотивация учебной деятельности» и «мотив учебной деятельности». Безусловно, термин «мотивация» более глубокий и широкий, включающий в себя и «мотив», но объем термина «мотив», согласно А.Н. Леонтьеву [4], до сих пор не определен.

Мы в своей работе будем рассматривать мотив в рамках теории деятельности (Л.И. Божович [1], А.К. Маркова [7], А.Н. Леонтьев [4], Т.Д. Матис [6], А.Б. Орлов [6]), где термин «мо-

тив» по своему объему меньше термина «мотивация». Мотив может быть осознаваемым и неосознаваемым, а также при определенных условиях мотив можно сформировать.

Л.М. Фридман [10] предлагает путь формирования мотивации учебной деятельности через фигуру учителя как организатора и мотиватора усвоения учебного предмета.

Но в реальной практике сегодняшнего обучения этих приемов оказывается недостаточно для работы с мотивацией учения. Ученик не всегда понимает, для чего необходимо усвоение того или иного учебного предмета, в какой деятельности в жизни он может понадобиться. Согласно работам М.О. Резванцевой [8], у учащегося не сформированы мотивация и смысловые характеристики учебных понятий, поэтому они или совсем не усваиваются или усваиваются формально, и ограничены возможности использования в жизни школьных знаний. Такие дети отторгают предлагаемый учебный материал, пополняя группу «неуспешных».

Нас интересовала мотивация усвоения старшеклассниками такой абстрактной науки, как геометрия, а именно, как учащиеся понимают изображенную на плоскости объемную фигуру.

Объект исследования: возрастные особенности мотивации у подростков 13-15 лет.

Предмет исследования: возрастные особенности мотивации у подростков 13-15 лет на уроках геометрии.

Цель исследования: выявить характер влияния мотивации на успешность овладения предметом геометрии у подростков 13-15 лет.

Для решения задачи работы — исследовать мотивацию учащихся в процессе обучения геометрии — используется метод поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [3].

Перед формирующим экспериментом нами проводился констатирующий эксперимент, по результатам которого была отобрана группа испытуемых.

Основные задачи отбора заключались в следующем: выявить неуспевающих (имею-

щих трудности в усвоение материала) по геометрии, выяснить особенности восприятия аксонометрических проекций многогранников, выявить степень выраженности и проявления мотивации при усвоении геометрического материала.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы и методики:

— анализ результатов деятельности (работы по геометрии, успеваемость) — изучались контрольные работы и оценки по геометрии;

— методика А.А. Мухановой (в ней представлены 4 куба, часть ребер у которых обозначена пунктирной линией, у каждого куба пунктирные ребра разные; дано 9 недорисованных кубов — надо определить, где какой из 4-х кубов) — предлагалась в виде таблицы;

— тест «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (позволяет выявить проявление мотивов познавательных, коммуникативных, эмоциональных, мотивов саморазвития и достижения, определить «позицию школьника») — предоставлялся как список 21 утверждения, которые надо оценить по четырехбалльной шкале от 0 до 3;

— методика отношения к учебным предметам Г.Н. Казанцевой (методика состоит из трех разделов: первый раздел составлен с целью выявления предпочитаемых учебных предметов, второй — причин предпочтительного отношения к ним, третий — для выяснения того, почему ученик вообще учится, какие мотивы преобладают (мировоззренческие, общественные, практически значимые, личностные и др.), на основе чего делается соответствующий вывод о ведущих мотивах, лежащих в основе положительного или отрицательного отношения к отдельным предметам и к учению в целом) — в виде вопросов с предлагаемыми вариантами ответов;

— методика изучения мотивов учебной деятельности разработана на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А.А. Реана [2], В.А. Якунина) — представлена в виде списка мотивов, из которых надо выбрать 5;

— методика изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной (позволя-

ет выявить ведущие, доминирующие мотивы в мотивационной сфере учащихся) — испытуемым дают карточки, на каждой из которых написано одно из суждений, далее карточки раскладывают в 3 серии.

В нашем эксперименте приняли участие 113 учащихся 9-х классов школ Московской области. По результатам диагностики были сформированы две группы: контрольная (25 человек) и экспериментальная (25 человек), в которые вошли учащиеся с низким уровнем мотивации. Под низким уровнем мотивации мы рассматриваем суммарный показатель по выше перечисленным диагностикам ниже среднеарифметического значения по всей группе. Для того, чтобы суммировать результаты диагностик, мы применили стандартизацию и перевели все значения в Z-универсальную единицу.

В формирующем эксперименте приняло участие 25 школьников. Каждый эксперимент состоял из 6-7 занятий. Продолжительность одного занятия 40 минут. На каждое занятие приглашалось по 2-3 человека.

Так, в начале эксперимента наши испытуемые имели низкие показатели по результатам проведенной диагностики относительно своих сверстников. Поэтому на первом этапе работы нам приходилось особое внимание уделять тому, чтобы замотивировать их на участие в дальнейшем эксперименте. Как отмечает ряд авторов, а именно В.К. Шабельников [11], П.Я. Гальперин [3], Н.Ф. Талызина [9], М.О. Резванцева [8], специальное формирование мотивации является обязательным условием становления и развития структуры действия испытуемых.

Опираясь на концепцию П.Я. Гальперина [3], мы создавали мотивацию на первом этапе формирования действия. В дальнейшем происходило качественное изменение формы мотивации: на первый план выступали новые, познавательные интересы школьников. Это было связано с изменением отношения испытуемых к участию в эксперименте.

Переход «внешней» мотивации в «престижную» и познавательную можно было четко наблюдать в нашем эксперименте. Он наблюдался, когда испытуемые уже достаточно легко могли строить «легкие» объемные фигуры, а построение «сложных» было им доступно при приложении усилий. Обычно это происходило на 5-6 занятии. На этом этапе испытуемые уже не обращали особого внимания на экспериментатора, они совершали действие ради получения верного результата. Возрастала и конкуренция между испытуемыми, участники эксперимента пытались смоделировать всё более сложную фигуру, а если давались одинаковые чертежи, то сделать быстрее всех.

Применение t-критерия Стьюдента позволило достоверно установить связь между показателями мотивации и успеваемостью по предмету «геометрия», скоростью и качеством решения геометрических задач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. 352 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2001. 304 с.
3. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 223 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.2. М., 1983. 320 с.
5. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1998. 64 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.Д., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. 192 с.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. 96 с.
8. Резванцева М.О. Исследование функционально-смысловых характеристик начальных геометрических понятий у детей. М., 2008. 290 с.
9. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М., 1983. 160 с.
10. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. Пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений. М., 1998. 248 с.
11. Шабельников В.К. Функциональная психология. М., 2004. 592 с.

УДК 317.124:347.157

Тигунцева Г.Н.*Иркутский государственный университет***УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА ПЕДАГОГА
С ПОДРОСТКОМ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕМ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ****G. Tiguntseva***Irkutsk State University***THE ESTABLISHMENT OF CONTACT BETWEEN A TEACHER AND
AN ADOLESCENT OFFENDER: THE THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION AND TECHNOLOGIES**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость коммуникативного решения проблемы коррекции девиантного поведения и предупреждения правонарушений в подростковой среде посредством установления контакта. Выдвигается положение: первичные девиации у подростков возникают в коммуникативных нарушениях, требующих восстановления. Для этого педагог должен владеть технологией установления контакта с подростком. Анализируются стадии технологии, а также факторы, закономерности и психологические особенности установления контакта. Процесс установления контакта способствует восстановлению нарушенных коммуникаций и усилению педагогического воздействия. Это является условием преодоления девиантного поведения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: коммуникации, нарушения в коммуникациях, контакт, технология установления контакта, факторы и закономерности установления контакта, девиантное поведение, диада «педагог — подросток-правонарушитель».

Обращение в психологии к вопросу установления контакта педагога с подростком-правонарушителем является своевременным в связи с повышением роли коммуникации как важнейшей сферы жизнедеятельности человечества, а также сохранением высокого уровня ювенальной преступности, лишаящей страну перспектив социального равновесия и благополучия.

В современных условиях реформирования и модернизации учреждений, решающих вопросы реабилитации и ресоциализации подростков-правонарушителей, имеют место следующие наиболее существенные противоречия между: а) востребованностью поиска коммуникативного решения проблемы коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте и слабой теоретико-практической подготовкой специалистов в сфере коммуникаций; б) декларируемым и внешней ориентацией гуманного, а также индивидуального подходов и

Abstract. The article substantiates the necessity of solving the problem of correcting deviant behaviour and preventing juvenile delinquency by means of communication – through establishing contact with adolescents. The author puts forward the idea that primary teenage deviations are caused by breakdowns in communication. To restore broken communication teachers should know certain methods and techniques for establishing contact with teenagers. The article examines different stages of this process, as well as its major factors, rules and psychological peculiarities. The author comes to the conclusion that the establishment of positive contact between teachers and juvenile offenders promotes the restoration of broken communication and reinforces pedagogical influence.

Key words. communication, breakdowns in communication, contact, techniques of establishing contact, deviant behaviour, juvenile delinquency, dyad 'teacher–juvenile-offender'.

необходимостью компетентного владения педагогами инновационными технологиями установления доверительного контакта с подростками-правонарушителями с опорой на их индивидуальные особенности [4].

Анализ литературы определил неослабевающий интерес исследователей к изучению коммуникаций. В результате лонгитюдных и фундаментальных исследований постепенно были выделены в качестве базовых и основополагающих следующие коммуникативные процессы: «общение», «взаимодействие» и «отношения». Например, определен существенный вклад работ (Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, А.И. Донцова, В.В. Знакова, А.Р.Л. Кричевского, А.Н. Леонтьева, В.А. Лабунской, Ю.А. Менджерицкой, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.).

Термин «контакт» также относится к ряду наиболее популярных и употребительных. Однако традиционно контакт служит в основном контекстуальному обсуждению той или иной базовой коммуникации (И.В. Антоненко, М.И. Бобнева, А.А. Бодалев, В.Г. Крысько, В.Н. Куницына, А.Н. Лутошкин, Л.А. Петровская, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Л.Д. Столяренко и др.). Кроме того, выявлены попытки автономных исследований феномена контакта, имеющих прикладной характер. В качестве примера можно привести исследования (Т.И. Батюниной, М.И. Буянова, И.П. Волкова, Е.А. Воробьевой, Л.Х. Гиматдиновой, А.Б. Добровича, С.Е. Жучковой, А.А. Леонтьева, М.С. Мурзаева, М.И. Станкина, Т.В. Точилина, Е.А. Холмогоровой). Существенное место занимают исследования консультативного контакта в теориях психологического консультирования и психотерапии (Ю.Е. Алешина, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Вачков, Р. Кочюнас, О.В. Хухлаева и др.). Основополагающей базой послужили положения школы Л.Б. Филонова, доказавшие возможности контакта как коммуникативного способа конвергентного направления в условиях затрудненного общения. Вместе с тем проблема исследования контакта как коммуникации незаслуженно остается в тени. Если

количество самостоятельных исследований общения, взаимодействия и отношений, включающих анализ контакта, достаточно велико, то фундаментальных и автономных работ, изучающих феномен установления контакта, практически нет.

В рамках анализируемого вопроса предметом обсуждения являются феномены девиантного поведения и правонарушений в подростковом возрасте. В этой связи необходимо сделать ссылки на исследования (Ю.М. Антоняна, М.А. Алемаскина, И.П. Башкатова, И.А. Горьковой, Е.В. Змановской, Н.В. Дворянчикова, М.Г. Дебольского, Е.Г. Дозорцевой, С.Н. Ениколопова, В.В. Ковалева, В.А. Никитина, Д.И. Фельдштейна, Л.Б. Шнейдер и др.). Важнейшее место определено разработке условий преодоления девиантного поведения и предупреждения правонарушений в подростковой среде. Особое значение принадлежит подходам к коррекции взаимоотношений между педагогом и девиантным подростком. Здесь необходимо сделать ссылки на труды И.В. Дубровиной, Г.Н. Жаворонкова, Ю.А. Клейберга, А.И. Кочетова, О.В. Лишина, Э.Ш. Натанзон, Р.В. Овчаровой, А.Г. Петрынина, А.М. Печенюка, А.А. Реана, Г.К. Селевко, В.А. Татенко, Л.Б. Филонова, С.И. Яковенко. Следует сделать акцент на работы, посвященные изучению особенностей коммуникативных процессов в диаде «воспитатель — воспитанник» в условиях пенитенциарных учреждений. Обоснованно обращают внимание изыскания Н.В. Вараевой, Н.А. Гединой, А.А. Кокуева, М.Ю. Кондратьева, Е.В. Костюхиной, Е.О. Кравченко, О.А. Майорова, С.В. Маришина, Л.Б. Морозовой, А.С. Новоселовой, И.В. Савенковой, А.Б. Петровой, Н.А. Полянина. Тем не менее анализ литературы и состояние практики показали, что вопросы коммуникативного решения проблемы девиантного поведения в подростковом возрасте остаются наиболее актуальными и требуют фундаментальных разработок.

Таким образом, актуальность вопроса установления контакта педагога с подростком

ком-правонарушителем обосновывается необходимостью, с одной стороны, глубокого и основательного исследования феномена контакта, с другой стороны, поиском коммуникативного решения проблемы предупреждения правонарушений на основе применения контакта в качестве специфического способа конвергенции коммуникативных процессов с целью восстановления нарушенных коммуникаций между педагогом и подростком-правонарушителем.

Теоретико-методологическое обоснование способствовало вначале разработке авторской концепции коммуникативной природы девиантности в подростковом возрасте. Сущность концепции заключается в том, что первичные девиации у подростков возникают и закрепляются в коммуникациях, в первую очередь, с педагогами. Это снижает или устраняет роль педагогического воздействия и создает условия для: а) углубления сферы нарушенных коммуникаций; б) возникновения более сложных форм девиаций.

Далее, на базе концепции коммуникативной природы девиантности была разработана следующая авторская концепция, посвященная восстановлению нарушенных коммуникаций у девиантных подростков посредством конвергентных тенденций (на основе использования контакта). Ее содержание отражается в следующих положениях. Коммуникативные нарушения — это первичные девиации, на которые необходимо воздействовать с целью их преодоления. Первичные девиации проявляются в коммуникативных процессах. Следовательно, необходимо целенаправленное и специально организованное восстановление нарушенных коммуникаций также посредством использования коммуникации.

В этой связи особо важно то, что генеральной составляющей концепции восстановления нарушенных коммуникаций рассматривается технология установления контакта. Теоретической и методической базой технологии является методика контактного взаимодействия [5]. Ранее методика в основном использовалась в следственной практике

юридической сферы (с ориентацией на специфику взаимодействия следователь — подсудимый). Технология установления контакта отражает инновационный подход к применению методики контактного взаимодействия (Л.Б. Филонов). Впервые контактное взаимодействие предлагается как целостная модель для применения в диаде «педагог — девиантный подросток». Известно, что методика контактного взаимодействия предусматривает работу с личностью в условиях нарушенного общения. Это рассматривается типичной ситуацией для девиантных подростков, коммуникативные процессы которых характеризуются психологическими барьерами и преградами. Как следствие, наблюдается потеря контакта подростка с окружающими, в первую очередь, с педагогами.

Базовой категорией и важнейшим условием реализации технологии является контакт, который осмысливается как соприкосновение, согласованность, сближение сторон (Л.Б. Филонов). В русле анализируемого вопроса необходимо кратко охарактеризовать термины «конвергенция» и «дивергенция». *Конвергенция* (лат.) — это приближение, сближение, схождение; приближаться, сходиться. *Дивергенция* (лат.) — расхождение в разные стороны, размежевание, отклонение, разделение. Конвергентность связана с достижением согласия и отражает общее, объединяющее. Конвергентная функция контакта устраняет напряжение, сокращает дистанцию, способствует сближению, расширению и углублению, взаимных и согласованных связей, констатирует устойчивое взаимное доверие. Это определяет использование контакта как способа конвергенции коммуникативных процессов (общения, взаимодействия, построения отношений). Феномен контакта осмысливается как необходимое явление, возникающее благодаря взаимному сближению и согласию. Контакт создается при целенаправленных усилиях и требует особых взаимных действий педагога и подростка как субъектов коммуникаций. Причем созданный контакт сам одновре-

менно служит конвергентности (сближению, объединению) нарушенных коммуникаций с целью их коррекции и восстановления. Если контакта не происходит, то восстановление нарушений в коммуникациях не может возникнуть и реализоваться.

Далее, в соответствии с теоретической значимостью исследования следует раскрыть следующие понятия: «контакт», «установка на контакт», «процесс установления контакта», «технология установления контакта». В многочисленных справочных и научных источниках контакт осмысливается как: «тесная связь», «тесное сотрудничество», «близкие и тесные взаимоотношения», «эмоционально-теплые отношения», «глубокие личные взаимоотношения». Сущностная характеристика контакта заключается во взаимоприемлемых, доверительных отношениях между субъектами.

Категория «установка на контакт» трактуется как: а) предрасположенность, готовность и способность субъектов к созданию взаимоприемлемых, доверительных отношений; б) целенаправленная ориентация на взаимоотношения, содержащие взаимопонимание и взаимное доверие.

Понятие «процесс установления контакта» определяется как: а) целенаправленный процесс и результат построения взаимоприемлемых и доверительных отношений между субъектами коммуникативных процессов (общения, взаимодействия и построения отношений); б) целенаправленный, специально организованный социально-психологический процесс и результат формирования отношений, содержащих взаимное понимание и взаимное доверие между субъектами.

«Технология установления контакта» — это: а) целенаправленная, последовательная, алгоритмически выстроенная процедура, включающая комплекс специально подобранных коммуникативных способов, направленных на создание взаимоприемлемых и доверительных отношений; б) целенаправленная, динамически выстроенная процедура использования специфических способов, ориентированных на постепенное,

поэтапное и последовательное создание пространства взаимного понимания и взаимного доверия; в) последовательная, алгоритмически выстроенная процедура создания взаимоприемлемых, доверительных отношений; г) динамическая процедура постепенного и поэтапного создания пространства взаимного доверия.

Соответственно, технология установления контакта (на базе контактного взаимодействия) содержит 6 стадий: 1 ст. «Накопление согласий»; 2 ст. «Поиск общих и совпадающих интересов»; 3-я ст. «Принятие качеств, способствующих установлению контакта»; 4-я ст. «Выявление качеств, препятствующих установлению контакта»; 5-я ст. «Адаптация друг к другу и индивидуальное воздействие на личность»; 6-я ст. «Перспективы развития доверительных отношений». В рамках концептуальных положений ведущая роль в управлении процессом восстановления нарушенных коммуникаций у девиантных подростков определена за педагогом. Специалист является инициатором контакта (ИК), подросток — воспринимающим воздействие (ВВ). Поэтому необходимо специально организованное и систематическое обучение педагога технологии установления контакта с подростком-правонарушителем. Обучение направлено на овладение специалистом моделью контактного взаимодействия при опоре на контакт как конвергентный способ. Педагог осваивает, усваивает, присваивает (О-У-ПРИ) в качестве ориентировочной основы информацию о методике контактного взаимодействия, а также техники и способы установления контакта как специфическую индивидуальную программу создания доверительных отношений в диаде с подростком. Особое значение имеет установка педагога, проявляющаяся в сформированной способности и готовности к созданию доверительных контактов с подростком с учетом его индивидуальности.

Для этого организуется процедура обучения, в ходе которого педагоги постепенно и последовательно овладевают коммуникативными компетенциями технологии уста-

новления контакта, достигая доверительных отношений с девиантными подростками [3]. Основными формами обучения педагогов являются тренинговые занятия. В качестве психологического сопровождения тренингов предлагаются игротерапия, арт-терапия (библиотерапия, музыкотерапия), психодрама, ролевые и деловые игры. Педагогами последовательно отрабатываются, с учетом специфики конкретной стадии, умения техники владения контактными взаимодействиями в парах. На тренинговых занятиях каждый выступает поочередно как: а) инициатор контакта (ИК); б) воспринимающий воздействия (ВВ).

Далее анализируются процедура и результаты каждой стадии, демонстрирующие сформированные у педагога компетенции в сфере коммуникаций, которые отражают постепенное овладение знаниями и умениями установления контакта с подростком-правонарушителем. Так, на 1-й стадии — «Накопление согласий», педагог (ИК) создает пространство накопленных согласий («сплошного согласия») с подростком (ВВ). Частота и множество согласий закрепляет позитивный стиль общения, создает длительность и устойчивость переживаний состояния взаимной удовлетворенности действиями друг друга. Результаты стадии: снятие напряжения; устранение конфронтации и преодоление барьеров; включенность ИК и ВВ в общение по линии согласия, ориентированного на создание пространства взаимного доверия.

На 2-й стадии — «Поиск общих и совпадающих интересов», педагог (ИК) использует «опорные пункты», «обменный фонд» как платформу для дальнейшего развития линии доверительного общения с подростком (ВВ). Продолжительное и непрерывное общение по поводу общих и совпадающих ценностей и интересов приводит к совместным и взаимным положительным эмоциям, переживаниям, стремлениям. Результаты стадии: сокращение дистанции; создание ситуации «равенства ролей»; ориентация на сближение и продолжение общения; возникнове-

ние первичной общности между ИК и ВВ как существенной базы создания пространства взаимного доверия.

На 3-й стадии — «Принятие качеств, способствующих установлению контакта», педагог (ИК) организует взаимодействие с подростком (ВВ), в ходе которого происходит взаимный обмен и оповещение об индивидуальных характеристиках друг друга, продуцирующих контакт. Подросток с помощью педагога обучается демонстрировать собственные положительные качества, наиболее подходящие для установления доверительных отношений. Результаты стадии: фиксация наиболее значимых, сильных качеств, способствующих контакту; дальнейшее сближение; начальные проявления у ИК и ВВ взаимопонимания и взаимного доверия.

На 4-й стадии — «Выявление качеств, препятствующих установлению контакта», педагог (ИК) инициирует взаимодействие с подростком (ВВ), направленное на: а) ознакомление и принятие более объемных и полных взаимных характеристик друг друга; б) взаимный обмен и оповещение друг друга (ИК и ВВ) о личностных качествах дивергентной направленности. Результаты стадии: закрепление набора качеств, направленных на установление контакта; выявление «опасных» качеств, входящих в систему личности, противодействующих созданию контакта и требующих коррекции; углубление и расширение пространства взаимного доверия в диаде ИК — ВВ.

5-я стадия — «Адаптация друг к другу и индивидуальное воздействие», направлена на взаимное приспособление ИК и ВВ. Стадия представляет индивидуальную программу педагогического воздействия на подростка с опорой на своеобразие и неповторимость его личности. Индивидуальная помощь подростку направлена на развитие качеств, способствующих контактам, и коррекцию свойств, противоречащих и несовместимых с взаимным согласием и доверием. Результаты стадии: стремление личности к изменению и преобразованию собственных качеств; закрепление пространства взаимно-

го доверия; снятие и исключение «равенства ролей» между ИК и ВВ; усиление роли педагогического воздействия и влияния.

На 6-й стадии — «Перспективы развития доверительных отношений», педагог (ИК) совместно с подростком (ВВ) прогнозирует дальнейшее развитие сложившейся и состоявшейся системы взаимного доверия в коммуникативной диаде. Результатами стадии являются: установление контакта, содержащего прочные и стабильные доверительные отношения в диаде ИК-ВВ. Это сопровождается усилением и повышением роли педагогического воздействия и влияния на личность подростка, а также переносом полученного коммуникативного опыта подростком в другие сферы его общения и жизнедеятельности.

Процесс установления контакта содержит динамику развития доверительных отношений между педагогом и подростком-правонарушителем. Иллюстративно отражены последовательные позитивные изменения в характере взаимоотношений, демонстрирующие следующие существенные моменты. Соответственно прослеживается преодоление психологических барьеров, сокращение дистанции, сближение и «равенство ролей», а также возникновение взаимного доверия. Далее наблюдается расширение и углубление пространства взаимного доверия, снятие «равенства ролей», усиление педагогического влияния. Как следствие, фиксируются: прочные доверительные отношения в диаде «педагог-подросток», определяющие повышение педагогического воздействия на девиантную личность.

Важнейшими характеристиками технологии рассматриваются конвергентные и дивергентные факторы, а также закономерности установления контакта. Конвергентными факторами, ускоряющими процесс установления контактов, определяются следующие: частотность обращений и согласий; активность в поиске совпадения интересов; использование общего «обменного фонда»; ситуации «равенства ролей»; взаимное познание и оповещение личностными характе-

ристиками друг друга; ориентация на преодоление качеств, препятствующих контакту; высокая степень готовности к развитию доверительных отношений. Дивергентные факторы, замедляющие и противодействующие установлению контактов, отражаются в напряжении и конфронтации в коммуникациях; неясностью и «размытостью» позиций; отказом от ситуативного ролевого равенства; опасением ситуаций зависимости, подчиненности, отсутствием установки на самораскрытие и выполнение своей роли в пределах сложившихся референтных отношений.

Закономерности проявляются: 1) в алгоритмически и последовательно выстроенных стадиях технологии установления контакта; 2) в специфических признаках развития каждой стадии как процесса и явления, связанных с возникновением, созреванием, завершением и переходом на другую стадию; 3) в тенденции использования на каждой стадии способов стимулирования взаимных стремлений к установлению контакта, определяющих позитивные изменения в личностных характеристиках; 4) в ориентации на доминирование определенного типа воздействия на каждой конкретной стадии.

Выделенные факторы и закономерности технологии являются базой для определения этапов установления контакта в диаде ИК — ВВ. На начальном этапе — 1-я и 2-я стадии (уровень общения) — достигается нормализация характера взаимоотношений. На основном этапе — 3-я и 4-я стадии (уровень взаимодействия) — наблюдается стабилизация характера взаимоотношений. На завершающем этапе — 5-я и 6-я стадии (уровень построения отношений) — фиксируется оптимизация характера взаимоотношений. Психологические особенности установления контакта заключаются в особом образе организованных коммуникативных процессах (общении, взаимодействии, построении отношений), на основе конвергентной функции контакта.

Как следствие, восстановление нарушенных коммуникаций посредством установ-

ления контакта обуславливает повышение роли педагогического влияния на девиантную личность. Усиление педагогического воздействия является фактором коррекции девиантного поведения и предупреждения правонарушений в подростковом возрасте [1; 2]. Таким образом, установление контакта рассматривается результатом поиска коммуникативного решения проблемы отклоняющегося поведения и профилактики криминализации несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие

для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М., 2004. 288 с.

2. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005. 304 с.
3. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М., 2001. 288 с.
4. Тигунцева Г.Н. Установление межличностных контактов в системе «педагог — подросток-правонарушитель»: монография. М., 2005. 225 с.
5. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия. М., 1982. — 80 с.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.9:37.015.3

Потанина Л.Т.

Московский государственный областной университет

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

L. Potanina

Moscow State Regional University

DIFFERENT STAGES IN THE DEVELOPMENT OF THE SPHERE OF VALUES AND SENSES OF AN INDIVIDUAL

Аннотация. В статье исследуются этапы развития ценностно-смысловой сферы личности в онтогенезе. Развитие ценностно-смысловой сферы личности рассматривается как единство мотивационно-потребностной и операционально-технической сфер личности. На основе анализа взглядов различных исследователей на проблему развития ценностно-смысловой сферы личности выделены этапы формирования ценностно-смысловой сферы личности и особенности ее динамики в онтогенезе, в рамках которых и происходит становление системы личностных смыслов.

Ключевые слова: развитие ценностно-смысловой сферы личности, смыслы индивида, смыслы социально-го субъекта, личностные смыслы.

Abstract. The present paper investigates the development of the sphere of values and senses of a person in ontogenesis. It considers the development of the sphere of values and senses as an integral unity of the sphere of motivation and needs and the sphere of operational-technical abilities. The author explores researchers' views on the problem and identifies several stages in the development of the sphere of values and senses, thus tracing its dynamics in ontogenesis. Each of these stages has certain characteristic features and peculiarities, but each of them contributes to the formation of personal sense systems.

Key words: personality development, sphere of values and senses, sphere of motivation and needs, sphere of operational-technical abilities, personal sense system, sense of personal identity, sense of social identity.

Становление личности как динамической системы связано с приобретением внутренних источников активности, позволяющих самостоятельно определять путь осуществления деятельности (действий, операций, процессов) и возможности ее дальнейшего развития. В этом процессе осуществления деятельности в качестве одного из существенных регуляторов выступает система личностных смыслов, развитие и совершенствование которых зависит от уровня развития самой личности. Соответственно, выделение проблемы формирования системы личностных смыслов является необходимым шагом в понимании развития ценностно-смысловой сферы личности в онтогенезе.

© Потанина Л.Т., 2011.

Статья выполнена в рамках РГНФ (грант №110600614а).

В зарубежной психологии развитие внутренней ценностно-ориентационной позиции можно проследить в рамках теорий, посвященных анализу морального развития в онтогенезе (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Г. Дюпон, Дж. Ловингер).

Описанные Ж. Пиаже и Л. Колбергом стадии морального развития личности зависят от уровня умственного развития, достижение которых является необходимым условием перехода на следующий уровень морального развития. Однако, по признанию самого Л. Колберга, одного этого условия недостаточно, так как многие люди, несмотря на адекватный уровень умственного развития, все же не достигают постконвенциональных стадий. Кроме того, концепция Л. Колберга не дает ответа на вопрос о механизме развития моральных ценностей.

Развивая представления Ж. Пиаже, Г. Дюпон связывает формирование личностных ценностей со стадиями эмоционального развития человека, отражающими динамику его эмоциональной оценки собственных взаимоотношений с другими людьми.

В эклектической теории «эго-развития» Дж. Ловингер, интегрирующей концепцию Л. Колберга и психосоциальную теорию Э. Эриксона, развитие личности понимается как единый многосторонний процесс, наиболее существенными сторонами которого выступают следующие: источник самоконтроля, стиль взаимоотношений, смысловое содержание сознания и стиль мышления. Центральным элементом ее теории является «эго», интерпретируемое в данном случае как понятие, близкое по смыслу к «Я-концепции».

Подход отечественных психологов к морально-нравственному развитию отличается от западного. Согласно методологическим принципам отечественной психологии, психическое развитие представляет собой усвоение родового опыта человечества, в результате чего происходит разделение нормативной регуляции поведения людей в ситуации свободного выбора на обычно-традиционную и морально-нравственную. Эти два вида различаются содержанием основных функцио-

нальных компонентов всякой нормативной регуляции, которыми являются: а) критерии оценки поведения людей в соответствующих ситуациях; б) инстанции, производящие такую оценку; санкции, налагаемые при несоответствии поведения критериям [3]. В рамках обычно-традиционной регуляции критерием являются наличные нормы, соблюдаемые данной общностью; инстанцией — другие члены общности; санкции налагаются другими людьми и носят внешний характер. Морально-нравственная регуляция отличается тем, что функцией критериев выступают обобщенные этические принципы из сферы должного и ценного; человек сам должен участвовать в этической оценке своих поступков, то есть как бы стать инстанцией, дающей этическую квалификацию его действий; санкции налагаются им самим и носят внутренний характер.

Исследование развития ценностно-нравственной сферы личности в отечественной психологии имеет длительные традиции (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, И.М. Сеченов, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, О.Г. Дробницкий, И.С. Кон, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Г.Е. Залесский, Л.И. Рувинский, Н.А. Менчинская, И.И. Ильясев, Н.М. Краснобаев, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, С.Г. Якобсон и др.). Это фундаментальные идеи о роли внутренней позиции в личностном развитии ребенка, психологические разработки феноменов направленности и устойчивости личности, разработка принципов и методов нравственного развития и др. Начиная с работ А.Н. Леонтьева, в отечественной психологии особое значение психического и личностного развития в онтогенезе придается ведущей деятельности, определяющей формирование определенных способностей, которые и являются основными психологическими новообразованиями соответствующих стадий развития. Результаты исследований А.В. Запорожца, Т.О. Гиневской, З.М. Истоминой, З.В. Мануйленко, Я.З. Неверович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, Д.Б. Эльконина позволили А.Н. Леоньеву прийти к заключе-

нию, что «дошкольное детство — это период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных “механизмов” поведения» [18, 113]. В основе известной классификации возрастных периодов Д.Б. Эльконина в процессе смены видов деятельности закономерно чередуются две группы ведущих деятельностей: мотивационно-потребностной сферы личности и операционально-технической. Развитие мотивационно-потребностной сферы личности происходит путем усвоения смысловых образцов (общественных норм, целей, мотивов деятельности и т. д.). Развитие операционально-технической сферы личности осуществляется посредством усвоения общественно выработанных способов действия с предметами. Позже в работе «Психология обучения младшего школьника» автор концепции вполне определенно и со всей четкостью заявляет о недооценивании воспитывающего значения обучения, его функции в формировании личности, и предупреждает об опасности ее превращения в индивидуалистически направленную деятельность. В связи с этим он пишет: «К сожалению, очень часто, говоря об обучении, имеют в виду только его чисто образовательные функции, то есть формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучение и воспитывает, то есть формирует определенные свойства и черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции» [18, 249]. Таким образом, период развития ребенка, когда ведущей для него является учебная деятельность, не должен сводиться к приобретению им знаний, умений и навыков, поэтому учителю необходимо обладать специальными разнообразными средствами в своей профессиональной деятельности. Воспитательное значение учебной деятельности заключается, с одной стороны, в ее содержании, так как она есть усвоение культурного и научного богатства

человечества. С другой стороны, оно заключено в необходимости соблюдения ребенком многочисленных правил, регулирующих отношения как с учителем, так и с классным коллективом, а следовательно, имеющих общественную и коллективистскую направленность. Развитие мотивационно-потребностной сферы формируется через отношение к изучаемому объекту. Главная цель для учащегося при таком подходе состоит не в заучивании наизусть точных дат событий, а в понимании их значения, не в запоминании формул, а в смыслах, которые за ними стоят [7]. К сожалению, следует констатировать, что в современной школе большое значение уделяется развитию исключительно познавательного интереса к изучаемому объекту, воспитательное значение которого, безусловно, велико, но, увы, недостаточно для личностного становления подрастающего поколения.

Итак, развитие личности представляет собой единство когнитивной и ценностно-смысловой сфер. Процесс психического развития личности осуществляется через усвоение социокультурных образцов в форме «системы значений» и в форме представленных смыслов. «Система значений» являет собой когнитивную сферу личности, смыслы — ценностно-смысловую. В широком смысле вся психика имеет смысловую природу, однако, смыслы каждой из сфер качественно различаются. Смысл когнитивной сферы личности, выраженный в форме «системы значений» и воплощенный в предметном мире, предполагает способ воздействия с реальным миром, основанный на объективных свойствах и признаках объекта. Для смысла ценностно-смысловой сферы личности главным является определение значимости того или иного явления действительности для субъекта, что предполагает форму отношения к миру. Развитие ценностно-смысловой сферы личности не имеет самостоятельной истории своего исследования в научных изысканиях. Теоретические модели развития человека в онтогенезе, разработанные в отечественной психологии в рамках концепции

деятельности, описывают процесс развития личности целостно, не выделяя развитие смысловой сферы (а в ее рамках и системы личностных ценностей) как отдельной линии развития. Между тем, несмотря на то, что обе линии развития тесно взаимосвязаны между собой и протекают одновременно, становление личности, по справедливому замечанию А.Н. Леонтьева, заключается не в становлении системы значений, а в становлении системы личностных смыслов. Личностные смыслы часто определяются А.Н. Леонтьевым как «значение для меня», т. е. как субъективно-личностная значимость того или иного явления для субъекта. Сущность процесса формирования смыслов индивида составляет переход, трансформацию на индивидуальных смыслов в личностные. В своем генезисе личностные смыслы представляют смысловое преломление социального опыта индивида через усвоение «аффективно-смысловых образцов» (Д.Б. Эльконин), «идеальных форм» (Л.С. Выготский), «смысловых моделей», «смысловых перспектив мировосприятия личности» (Д.А. Леонтьев) в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми людьми.

Психологическим критерием развития ценностно-смысловой сферы личности является реальный способ отношения к другому человеку, другим людям, человечеству в целом. Мы полагаем, что смысл аналогично значению имеет свои самостоятельные этапы развития, и считаем, что развитие ценностно-смысловой сферы начинается свое развитие уже на самых ранних, довербальных этапах развития человека. Суммируя взгляды различных исследователей на проблему развития ценностно-смысловой сферы личности и опираясь на общепринятую периодизацию возрастного развития, мы выделяем этапы формирования ценностно-смысловой сферы личности и особенности ее динамики в онтогенезе (в рамках которых и происходит становление системы личностных смыслов).

Мы полагаем, что уже на доречевой стадии, относительно независимой от языковых факторов, в процессе усвоения социального

опыта индивидом наряду с развитием субъективной системы значений осуществляется развитие системы смыслов индивида, что и составляет первый этап развития ценностно-смысловой сферы личности. В этот период развития можно говорить о зарождении представлений о хорошем или плохом, посредством так называемой «организмической оценки» позволяющей ребенку на основе физиологических реакций разделять, что ему нравится, а что нет [12, 46].

В развитии личности дошкольника в качестве основной вехи А.Н. Леонтьев выделяет старший дошкольный возраст. Одним из новообразований этого возраста является интеграция, иерархизация и соподчинение мотивов в единую структуру. В этот период происходят первые подчинения непосредственных побуждений социальным мотивам. Теперь ребенок «может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного» [5, 8-9]. Соподчинение мотивов, пришедшее на смену импульсивно сменяющим друг друга, является, по А.Н. Леонтьеву, основой той сложной организации, с наличием которой связано становление личности человека. В дошкольном возрасте, по А.Н. Леонтьеву, формируется более или менее связный и целостный внутренний мир («первое рождение личности»), интегрированные механизмы смысловой регуляции, впервые задающие поведению свою собственную логику. Одним из проявлений этих возрастных изменений является известный феномен «горькой конфеты». Новообразованием здесь являются первые иерархические отношения мотивов, первые подчинения непосредственных мотивов социальным нормам. Таким образом, мы можем говорить о развитии иерархизированной структуры смыслов уже в дошкольном возрасте. Однако важно отметить, что на этом этапе происходит иерархизация смыслов социальных, но не личностных. Выбор привнесенных смыс-

лов осуществляется ребенком неосознанно и лишь на основе оценки значимого взрослого.

В связи с этим Л.И. Божович отмечает, что определенные формы соподчинения мотивов есть и у животных, и у новорожденных младенцев. «У детей же дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, то есть опосредованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях» [1, 97-98].

Усвоение образцов поведения другого человека или других людей проходит путь от конкретных и наглядных ко все более обобщенным и отвлеченным. Этические оценки начинают усваиваться уже в дошкольном возрасте. По мнению В.С. Мухиной, источником эталонов этической оценки является рассудочное и эмоциональное общение со взрослым. В качестве эталонных образцов поведения могут выступать как непосредственно поведение других людей, так и действия сказочных персонажей, наделенных определенными моральными чертами [8]. Младшие дети еще не в состоянии осознать мотивы своего отношения к тому или иному персонажу произведения, их оценка оказывается немотивированной. Старшие аргументируют свои оценки, опираясь на общественное значение поступка. Мотивированная моральная оценка старших дошкольников связана с появлением внутреннего действия в воображаемых условиях, в которых ребенок не принимает непосредственного участия.

Д.Б. Эльконин вполне обоснованно критикует представление Ж. Пиаже о том, что социальная жизнь находится за дошкольным возрастом и что игра для ребенка является эгоцентрической и эгоистической деятельностью: «Детям дошкольного возраста недоступна никакая другая этика, кроме этики

эгоцентризма, в которой отсутствует сотрудничество детей. Понимание дошкольника как существа асоциального, чуждого каких бы то ни было этических норм, которому недоступны моральные чувства и который руководствуется в своей жизни только собственным удовольствием, опровергается имеющимися фактическими материалами» [18, 130]. В дошкольном возрасте еще нет осознанной внутренней позиции ребенка, а поэтому рано констатировать формирование личностных ценностей. Качественно новый уровень смысловая система личности обретает при переходе к подростковому возрасту, когда, по А.Н. Леонтьеву, происходит «второе рождение личности». К подростковому возрасту появляется возможность в построении сознательного отношения к миру. Когда человек растет в обществе, то непременно его желания сталкиваются с внешними нормами. Он испытывает сопротивление и пытается его преодолеть. Появляются успехи и неудачи. Чем отчетливее проявляется сопротивление, тем явственнее для подростка выступает собственное «Я» [17; 11]. То есть подростковый возраст уже является доступным для исследования сознательного отношения к миру. Так как личностные смыслы определены нами как осознанные и принятые личностью наиболее общие смыслы ее жизни, мы можем говорить, что при «втором рождении личности» человек переходит на новый уровень регуляции своей жизнедеятельности через осознанную систему своих личностных ценностей. Данный этап отличается от предыдущего тем, что здесь борьба осуществляется между двумя социальными мотивами, а не между социальным и непосредственным. Исполняя правила, подчиняясь нормам, субъект выстраивает систему действий — «живет, выстраивая поведение». Когда человек реализует социальные нормы как свои мотивы, справедливо говорить не о личности, а, согласно В.В. Петухову и В.В. Столину, о социальном субъекте (или социальном индивиде), что составляет третий этап развития личности — этап сформированных смыслов социального субъекта. При этом выделенные нами выше

такие критерии развития, как иерархизированность, интегративность и структурная сложность относятся как характеристики степени развитости и к системе личностных ценностей. Социальный индивид может так и не стать личностью.

Личность начинается с самостоятельного и ответственного поступка. Это и составляет следующий, третий, этап развития ценностно-смысловой сферы личности — сформированных личностных смыслов. Поступок предполагает повышение ответственности и самостоятельности. Поступком называется полимотивированное действие личности, а не социального индивида [9; 10; 14]. Этому же мнению придерживается Е.Е. Соколова, когда говорит о поступке как не о всяком вообще полимотивированном действии, а о таком, «различные мотивы которого имеют разные аффективные знаки» [13, 83]. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов [4, 60-61] обобщили идеи М.М. Бахтина о поступке, отличительными свойствами которого являются: а) единственность; б) аксиологичность; в) ответственность и г) событийность. Личность подразумевает построение своей собственной системы ценности, иного мышления. При этом главной характеристикой поступка как личностного действия можно считать не конкретный круг ценностей, на которые ориентируется субъект при его совершении («общечеловеческие ценности»), а то, что эти ценности есть, и субъект поступка осознанно руководствуется ими при разрешении мотивационного конфликта [13].

Б.С. Братусь [2, 293] выделяет духовный уровень развития личности, определяя его как «пространство подлинности». Здесь смысл соотносится с конечными вопросами и смыслами жизни, а вершиной является «человек человечества» [6, 168], которым руководят самые общие принципы человеческого бытия. Однако предпосылки для начала реального выполнения системой личностных ценностей всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте. В основе приобретения системой личностных ценностей реаль-

но действующего характера лежит осознание человеком личностного смысла своей жизни. По мнению В. Франкла, именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны [16].

Как показывают полученные в процессе экспериментальной работы данные [14], на всех межвозрастных переходах отправной точкой служит новый уровень социального развития ребенка. Данная закономерность не соответствует положению Ж. Пиаже, утверждающего, что развитие интеллектуальной зрелости является стартом для социальной зрелости. Полученные факты демонстрируют обратное — достижение определенного уровня социальной зрелости на конкретной стадии каждого периода онтогенеза опережает интеллектуальное развитие ребенка, предшествует ему, отражаясь в стремлении занять новую социальную позицию.

Таким образом, невозможным представляется отрицать роль возраста в развитии ценностно-смысловой сферы ребенка, но прямой зависимости здесь нет. Формирование отношения ребенка к действительности зависит от содержания и организации деятельности. Педагог должен обладать широким арсеналом средств, содействующих не просто приобретению конкретных знаний, умений и навыков, а пониманию их смысла, который за ними стоит. Содержание этапов личностного развития зависит от конкретно-исторических условий, в которых оно протекает. При этом не возраст ребенка является определяющим, а возрастные границы этапа зависят от их содержания и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий. Эти условия определяют цель развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995. 352 с.
2. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М., 1999. 429 с.

3. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М., 1974. 386 с.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М., 1994. 304 с.
5. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, М. Л., 1948. С. 4-15.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М., 2009. 423 с.
8. Мухина В.С. Детская психология. М., 1985. 272 с.
9. Петухов В.В. Природа и культура. М., 1996. 134 с.
10. Петухов В.В., В.В. Столин. Психология: Методические указания. М., 1989. 66 с.
11. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии, 1996. № 1. С. 20-33.
12. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. М. - Киев, 1997. 320 с.
13. Соколова Е.Е. Идеи А.Н. Леонтьева и его школы о поступке как единице анализа личности в их значении для исторической психологии // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М., 1999. 429 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
15. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология, М., 2002. 432 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М., 1990. 368 с.
17. Штерн В. Психическая структура подростка // Педология юности. Сборник статей. / Ред. проф. И. Арямова. М.-Л., 1931. С. 77-93.
18. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М. Воронеж, 2001. 416 с.

УДК 159.9.072

Кабаченко Н.А.*Московский городской психолого-педагогический университет***ВОСПРИЯТИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ ДЕТЬМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП****N. Kabachenko***Moscow City Psychological-Pedagogical University***CHILDREN'S PERCEPTION OF TELEVISION ADVERTISING IN DIFFERENT AGE GROUPS**

Аннотация. Статья посвящена анализу восприятия телевизионной рекламы детьми раннего, дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возрастов. Проведенное исследование позволило охарактеризовать особенности изменения данного восприятия с возрастом: это увлеченность, поглощенность происходящим на экране в раннем возрасте; идентификация, сопереживание у дошкольников; в младшем школьном возрасте восприятие становится более опосредованным, появляется обобщенное представление о телевизионной рекламе; у детей среднего школьного возраста восприятие рекламы опосредуется пониманием соотношения сюжета и рекламируемого товара, нарастает критичность; в старшем школьном возрасте ребенок продолжает отстраняться от непосредственного восприятия телерекламы, появляется понимание того, что на него с помощью рекламы оказывают воздействие.

Ключевые слова: восприятие, опосредование, изменение с возрастом, телевизионная реклама, критичность.

Abstract. The article analyses children's perception of television commercials, considering early childhood, preschool, primary, secondary and senior school age. This study allows to characterise age-related changes in perception: at an early age it is passion and preoccupation with what is happening on the screen, with pre-schoolers it is identification and empathy. The perception of primary school children becomes more indirect, and they develop a generalised notion of television commercials. For secondary school children the perception of advertising is mediated by understanding the correlation of the plot of the commercial and the advertised product, so children become more critical. High-school children continue to 'estrangle' themselves from direct perception of TV commercials, beginning to understand that they are being manipulated by it.

Key words: perception, mediation, change with age, television advertising, TV commercials, criticism.

На сегодняшний день можно говорить о значительном изменении информационной, культурной среды, вызванном появлением телевизионной рекламы. При этом особенно важно для нас, как это изменение сказывается на подрастающем поколении, которое почти с рождения оказывается в этом новом мире меняющихся зрительных знаков и символов. Как дети адаптируются к нему? Что они воспринимают? Как относятся к этой информации?

Для того, чтобы хотя бы частично ответить на эти вопросы, мы и предприняли наше исследование. Однако прежде, чем перейти к его описанию, остановимся на некоторых общих вопросах.

Реклама (от лат. *reclamo* — выкрикиваю) — это целенаправленная, оплачиваемая информация о товарах или услугах и об их производителях, распространяемая известным источником, которая служит для неценового стимулирования сбыта продукции и формирования спроса на нее [4, 9].

А.Н. Лебедев-Любимов рассматривает рекламную деятельность «как сложную форму общения, взаимодействия и взаимовлияния людей, в результате которой они приобретают

некие средства для последующей коммуникации с другими людьми, представителями референтных групп», как «коммуникацию для коммуникации». Реклама в этом случае выполняет ту же задачу, что и внешность человека. С помощью внешних атрибутов человек стремится рассказать окружающим о своем внутреннем мире или, наоборот, скрыть свои недостатки [3, 7].

Психологическая структура любой рекламы как средства коммуникации и воздействия может быть описана на основе трех характеристик. Это характеристики содержания рекламы, формы и динамики. Последние два типа характеристик могут быть объединены в формально-динамический блок. Содержание рекламы направлено исключительно на представителей целевой группы. Формально-динамические характеристики — на всех потребителей рекламы, независимо от их мотивации или материальных возможностей [2, 8].

В.Г. Зазыкин говорит о различных видах психологического воздействия, использующихся в рекламе: *убеждение* (метод воздействия на сознание личности с целью принятия ею определенных установок, оценок и суждений, которые, в свою очередь, изменяют её поведение или деятельность); *психологическое заражение* (способ одновременного сопереживания людьми общего эмоционального состояния, которое определяет сходство эмоционального реагирования и поведения у совершенно разных людей); *подражание* (следование какому-либо примеру или образцу, воспроизведение одним субъектом особенностей действий и поведения, присущих другому субъекту); *мода* (представляет собой определенный образец оформления внешности или своеобразие отношений и поведения. Психологические механизмы сходны с механизмами подражания); *внушение* (или суггестия) (психологическое воздействие на сознание человека, при котором оно изменяется без внешнего принуждения, бессознательно, отсюда и его большая сила регуляции поведения); *нейролингвистическое программирование* (НЛП)

(разновидность суггестивного воздействия, использующего специфические приемы и применяемого в основном в процессе межличностного общения) [1, 35-38].

По мнению многих авторов, прямые психологические воздействия могут оказывать стимулирующее влияние на человека при покупке товаров, но это будут однократные покупки, если человек не имеет в них объективной потребности. Методы воздействия наиболее эффективны в условиях выбора потребителем товаров из аналогичных или очень похожих друг на друга, когда потребителю нужна подсказка, некий внешний толчок. Причем такой выбор происходит только при наличии потребности в некоей товарной категории [3, 154].

Проблема психологических воздействий в психологии рекламы крайне актуальна еще и потому, что она связана с целым рядом моментов этического характера. Ведь любое воздействие или влияние предполагает изменение сознания человека, препятствие для свободы выбора.

По мнению А.Н. Лебедева-Любимова, в настоящее время рекламу следует рассматривать как элемент национальной культуры, один из основных механизмов ее формирования. Возникая как феномен массовой культуры, реклама способна в своих наилучших творческих проявлениях формировать духовную культуру в самом высоком смысле. Однако чтобы это произошло, общество должно внимательно относиться к рекламной деятельности, регулировать и совершенствовать ее с помощью эффективных законов, свободно выражаемого общественного мнения, поддерживать социально полезные и ограничивать деструктивные тенденции [3, 7].

Сегодня под влиянием средств массовой информации происходит процесс превращения традиционной «гуманитарной» культуры (в которой существует иерархия «общих понятий» и связанных с ними «второстепенных» понятий) в культуру «мозаичную» (в которой познание окружающего мира происходит по законам случая, в процессе проб и ошибок, бессистемно и складывается из

множества фрагментов без точки отсчета). В «мозаичной» культуре знания формируются в большой степени средствами массовой коммуникации. Современная реклама способна создавать условия, при которых ценность информации о важном научном открытии может оказаться для человека равноценной информации о выпуске новой электронной развлекательной игрушки или информации о разводе в семье популярных актеров [3, 313].

Среди различных видов телевизионная реклама выделяется своими возможностями в оказании психологического воздействия на зрителя, так как для нее характерны: 1) сочетание звукового и зрительного воздействия, 2) огромная аудитория, 3) определенная пассивность зрителя, 4) большая схожесть с межличностным контактом по сравнению с остальными видами рекламы [4, 79].

Следует отметить, что восприятие телевизионной рекламы детьми в настоящее время недостаточно изучено, в отечественной психологии мало работ, посвященных данной проблеме. Поэтому мы предприняли исследование, целями которого стали: выявление особенностей восприятия телевизионной рекламной продукции детьми раннего, дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие 250 человек. Из них: 174 ребенка в возрасте от 5 до 16 лет, 76 родителей.

Работа проводилась на базе ДОУ № 967, ГОУ №1760 и средней общеобразовательной школы № 523, с 2001 по 2006 г.

Проведенное нами исследование состояло из двух этапов.

Первый этап. Целями этой части исследования было выявление отношения детей к телевизионной рекламе; характер и степень восприятия ТВ-рекламы на детей в зависимости от возраста; а также особенности отношения к телевизионной рекламе их родителей, влияние родительского отношения к ТВ-рекламе на отношение детей.

На первом этапе в исследовании приняли участие 120 человек (74 ребенка дошкольно-

го, младшего, среднего и старшего школьного возрастов, 46 родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста). Оно состояло из стандартизованного интервью с детьми и анкетирования их родителей.

Проведенное исследование показало, что дети различных возрастных групп по-разному воспринимают и относятся к телевизионной рекламе. Больше всего ее любят смотреть дошкольники и младшие школьники. По мнению их родителей, большинство детей узнает рекламные ролики по визуальному ряду, звуковому сопровождению, воспроизводит отдельные высказывания, выражения, мелодии. Примерно половина опрошенных дошкольников и треть школьников младших классов доверяют содержанию рекламы, возможно, используют рекламу в качестве культурного эталона потребления.

Однако чем старше дети, тем они более осмысленно и критично относятся к телевизионной рекламе, не доверяют ее содержанию, оценивают воздействие рекламы на психику, сознание человека как целенаправленную манипуляцию. Позитивным, на наш взгляд, является тот факт, что многие подростки негативно оценивают рекламу пива, особенно в сочетании со спортивными сюжетами.

В формировании отношения к рекламе у младших детей важнейшее значение имеет отношение к ней их родителей. Можно констатировать, что полученные факты выявляют опосредующую функцию семьи как среды, преломляющей воздействие на ребенка телевизионной рекламы.

Почти половина опрошенных родителей считает, что реклама негативно влияет на их детей, следует запрещать детям смотреть рекламу либо дозировать ее, а также формировать правильное к ней отношение [5, 61].

Проанализировав полученные данные, мы пришли к пониманию необходимости проведения следующего этапа исследования, включающего в себя непосредственную демонстрацию телевизионных рекламных роликов (что должно было позволить нам более детально исследовать, как дети вос-

принимают телерекламу), а также включение в общую выборку испытуемых родителей детей раннего возраста.

Второй этап. Его целью стало выявление особенностей восприятия телевизионной рекламной продукции детьми раннего, дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возрастов.

Этот этап исследования включал в себя: индивидуальный просмотр рекламных видеороликов различной направленности, стандартизованное интервью-экспертиза (адаптированная модифицированная методика Л.Матвеевой) по материалам только что просмотренных видеороликов; стандартизованное интервью с детьми в целях изучения их отношения к телевизионной рекламе; анкетирование родителей детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста.

В общей сложности было опрошено 130 человек (из них 80 детей разного возраста, 50 взрослых).

Рекламные ролики, предъявляемые детям, подбирались по следующим параметрам: рекламирующие товары для детей или товары, которые употребляют и дети, и взрослые; ориентированные на разные возрастные группы детей (дошкольный, младший, средний, старший школьный возраст), а также универсальные для взрослых и детей; содержащие скрытый или явный морально-нравственный конфликт в структуре сюжета (либо агрессивные ролики), или же транслирующие положительные с морально-нравственной точки зрения модели поведения; содержащие юмористические элементы в структуре сюжета; рекламирующие товары, относящиеся к сфере здоровья.

Это были ролики, рекламирующие: шоколад «Шок»; чипсы «Estrella»; лекарство «Гексорал»; шоколад «Россия»; йогурт «Danette»; чипсы «Lays»; сок «Моя семья»; конфету «Чупа-чупс».

Проанализировав данные, мы получили следующие результаты.

Согласно возрастным особенностям развития, большинство *детей раннего возраста* поглощены телерекламой. В этом возрасте,

когда ведущим является восприятие, дети поглощены рекламой, им нравится, что сюжет повторяется и предсказуем. Они получают удовольствие от того, что смотрят одно и то же снова и снова. Однако и здесь есть избирательность: в целом детям нравится реклама, в которой участвуют дети, животные, которая привлекает своей яркостью, красочностью, музыкальностью, мультипликацией, и не нравятся монотонные ролики, ориентированные на взрослых. Важно отметить, что эти особенности восприятия ребенком рекламы начинают использовать родители как средство отвлечения или переключения внимания ребенка (например, для кормления или для того, чтобы заняться своими делами).

Больше чем у половины детей раннего возраста содержание просмотренных роликов проявляется в их поведении и деятельности. Некоторая часть детей (около 50 %) прерывает деятельность ради просмотра рекламы. При этом некоторые дети раннего возраста проводят за просмотром телевизора, в том числе и рекламы, значительное время (3, 4 и даже 5 часов), что мешает не только психическому, но и физическому развитию.

В *дошкольном возрасте* при ведущем значении игры и сказки восприятие рекламы основывается на понимании сюжета, интересе к персонажам («прикольный», «что-то необычное делает», «необычно ведет себя» и т. п.). Ярко выступает сопереживание, идентификация, касающаяся взаимоотношений персонажей (например: «девочка видела, как он пишет, улыбнулась ему, а мальчик грустный, потому что девочка с ним не играет»). Также дети начинают основывать свое отношение к рекламе на моральных нормах и оценках (например: «ребята неправильно поступают — разбудят всех», «на стене плохо писать, но, может быть, он не знал, что это плохо»). Дети иногда обращают внимание на достоверность предложенной информации, степень узнаваемости содержания.

В *младшем школьном возрасте* мы отметили нарастание интереса к необычным переживаниям. В качестве нового появляется

и обобщенная оценка рекламы: «хорошая», «плохая» или «нормальная», что говорит о том, что у детей уже складывается какое-то собирательное, обобщенное представление о том, какой должна быть реклама. Впервые появляется понимание связи сюжета рекламы и рекламируемого товара. Это также соответствует развитию мышления, формированию понятий, пониманию причинно-следственных связей в мире. Кроме того, при оценке рекламы у младших школьников присутствует опора на идентификацию и сопереживание («я бы хотел быть похожим на Кая, я бы тоже хотел так, волшебство»).

Дети начинают более критично относиться к телерекламе. Дети указывают больше причин негативного отношения к просмотренным роликам, а количество позитивных оценок снижается. Для некоторых детей имеет значение реалистичность и достоверность увиденного, а также соответствие поведения героев моральным нормам. Для детей младшего школьного возраста имеет значение, какой именно продукт рекламируется, насколько он качествен и полезен для здоровья, а также то, насколько хорошо он представлен в рекламном ролике. Кроме того, дети обращают внимание на различные формальные характеристики рекламы: цвет, звуковое оформление, длительность — всё это тоже должно соответствовать некоторому «эталону» детей, быть достаточно красивым, ярким, достаточно длинным, с приятной музыкой. Также для детей важно, с одной стороны, чтобы ролик был достаточно знакомым, а с другой стороны, был относительно новым, не надоевшим.

В *среднем школьном возрасте* дети воспринимают рекламные ролики более критично, чем дети дошкольного и младшего школьного возраста. Младшие подростки, с одной стороны, опираются на морально-нравственные оценки («просто тупо так с папой соревноваться»). С другой — оценивают как привлекательную характеристику рекламы наличие в ней юмора. При этом юмористичность дети связывают с наличием в роликах смешных положений, ситуаций,

где нарушаются правила. Падение человека в рекламе чипсов вызывает не сопереживание, а смех. Одновременно дети уже говорят о качестве рекламы, оценивают больше признаков, то есть продолжает формироваться модель «хорошей» рекламы, она становится когнитивно более сложной и дифференцированной и осознается ребенком. Усиливается понимание связи между рекламой и товаром. Появляется опора на собственный опыт в оценке достоверности рекламы. Знания о рекламируемом товаре, собственный опыт становятся основанием для оценки достоверности рекламы. Число детей, сопереживающих героям роликов, уменьшается, однако такие все же присутствуют (часто в случаях, когда дети сами оказывались в подобных ситуациях). Резко возрастает число обобщенных оценок рекламы.

В *старшем школьном возрасте* эта линия когнитивного усложнения и формирования представления о хорошей рекламе продолжается. Дети оценивают рекламу по большему числу признаков, предъявляют более высокие требования к качеству (цвету, звуку и т. п.) Они демонстрируют также идентификацию, сопереживание (часто в ситуациях, знакомых по собственному опыту: «активные они болельщики, пытаются подержать») и моральные суждения («смелый, что признался», «хорошо поступили, что дедушку послушали...»). Однако подобные проявления встречаются значительно реже по сравнению с дошкольным и младшим школьным возрастом. В старшем школьном возрасте у детей отмечается акцентирование социальных аспектов роликов, что, по нашему мнению, связано с возрастным интересом к сфере человеческих взаимоотношений («папа ребенку много времени уделяет — полезно для него»). Именно на взаимоотношения в сюжетах роликов дети обращали более пристальное внимание.

Они также отмечают такой фактор, как эмоциональное впечатление от ролика (например, «приятная», «не очень навязчивая реклама»). Дети этого возраста максимально отстраненно воспринимают телерекламу, ча-

сто просто игнорируя ее содержание и обращая внимание только на те ролики, которые по тем или иным причинам близки их интересам, отвечают их потребностям.

По результатам анализа полученных данных нами были выделены следующие *сквозные линии* развития восприятия детьми телевизионной рекламы.

Прежде всего, можно отметить, что при восприятии рекламы детьми различных возрастных групп намечается линия от увлеченности, поглощенности происходящим на экране в раннем возрасте — где нет критичности, есть «захваченность» ритмичным, ярким зрелищем, но уже присутствует некоторая избирательность — к идентификации, сопереживанию, пониманию сюжета и действий персонажей у дошкольников. В дошкольном возрасте у детей уже сформирована инстанция, опосредующая восприятие: моральные нормы, мнения взрослых, собственный опыт.

Эта линия опосредования усиливается в младшем школьном возрасте. Здесь более выраженной становится оценка на основе ярких острых впечатлений, с одной стороны. С другой — появляется обобщенное представление о телерекламе, осознанное различение хорошей и плохой рекламы. Меньше, чем у дошкольников, представлена линия сопереживания и идентификации, усиливается линия опоры на моральные нормы.

Опосредование у средних школьников выражено еще более ярко. Восприятие рекламы опосредуется пониманием соотношения сюжета и рекламируемого товара, нарастает критичность, ярче выступает оценка достоверности на основе собственного опыта. Формальные характеристики рекламы оцениваются на основе обобщенных модельных представлений о том, какой должна быть реклама.

В старшем школьном возрасте эти тенденции приобретают еще большую отчетливость. Подростки продолжают отстраняться, дистанцироваться от непосредственного восприятия телерекламы, как бы увеличивая расстояние между телерекламой и собой. Новым фактором в оценке рекламы подростком начинает выступать понимание того, что на него с помощью рекламы оказывают воздействие. Снижается эмоционально положительное отношение к рекламе, уменьшается число позитивных оценок роликов. Еще более сложной и отчетливой становится когнитивная оценка рекламы, включающая такие показатели, как отнесенность к товару, правдивость, морально-нравственные ценности, формальные признаки (цвет, яркость, музыкальность). При этом превалирует оценка на основе индивидуального опыта и более широких представлениях о мире.

Таким образом, можно увидеть, что восприятие телевизионной рекламы качественно изменяется с возрастом, соотносясь с особенностями возрастных психологических изменений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зазыкин В.Г. Психологические основы гуманистической рекламы. М., 2000. 110 с.
2. Лебедев А.Н. Психология рекламной коммуникации в изменяющемся обществе: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2004. 32 с.
3. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. СПб., 2007. 368 с.
4. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. М., 2009. 229 с.
5. Фоминых Н.А. (Кабаченко Н.А.), Авдеева Н.Н. Психологическое воздействие телерекламы на детей // Психологическая наука и образование. М., 2002. № 4. С. 53-62.

УДК 159.9.072.43

*Пахомова А.М.**Московский городской психолого-педагогический университет***ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ НАПРАВЛЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ***A. Pakhomova**Moscow City Psychological-Pedagogical University***THE DYNAMICS OF DIRECTED CREATIVE THINKING SKILLS IN YOUNG ADOLESCENTS**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению подросткового возраста как второго сензитивного периода развития творческого мышления, изучению соотношения его вербального и невербального компонентов в стихийном формировании и в условиях специального обучения. Проведен качественный и количественный анализ полученных в ходе исследования данных, в результате которого выявлены существенные различия динамики спонтанного и направленного развития, наличие взаимосвязи между вербальным и невербальным компонентами творческого мышления.

Ключевые слова. подростковый возраст, возрастная динамика, творческое мышление, вербальный и невербальный компоненты творческого мышления, вербальные показатели: «беглость», «гибкость», «оригинальность», «интегральный показатель», невербальные показатели: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «интегральный показатель».

Abstract. This paper deals with the adolescents as a second sensitive period of development of creative thinking, the study of the relation of his verbal and nonverbal components in the spontaneous formation and in special education.

The study revealed significant differences of the dynamics of spontaneous and directed development and also the existence of the relationship between verbal and nonverbal components of creative thinking.

Key words. young adolescents (teenagers), age-related dynamics, creative thinking, verbal component, nonverbal component, verbal index: «fluency», «flexibility», «singularity», «integral index», nonverbal index: «fluency», «singularity», «elaboration», «integral index».

За последние десятилетия резко вырос интерес к способам максимально полной реализации творческих способностей каждого человека. Многие авторы, занимавшиеся исследованием творческого мышления и воображения (И.С. Аверина, Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, О.А. Беляева, М. Вертгеймер, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, С.Л. Рубинштейн, П. Торренс, Е.Е. Туник, Е.И. Щербанова, Н.Б. Шумакова, Е.Л. Яковлева и другие), отмечают неоднородность становления отдельных компонентов творческого мышления в каждом конкретном возрасте и подчеркивают, что благодаря расширению сферы активности субъекта и смене ведущих типов деятельности его развитие возможно на каждом возрастном этапе. Наиболее изучена возрастная динамика становления творческого мышления в дошкольном и младшем школьном возрастах, существует значительное количество исследований и практических программ развития. Менее изучен подростковый возраст, ограничено количество формирующих программ.

Эта ситуация очень противоречива, поскольку в литературе подчеркивается, что подростковый возраст является второй сензитивной эпохой развития творческого мышления

(Л.С. Выготский, М.Б. Беркинблит, З.И. Калмыкова, А.В. Петровский). В этот период происходят сильнейшие скачки в формировании всех сторон познавательной деятельности и личности, гармонизации индивидуальности, что в совокупности сказывается на творческом мышлении подростка, заставляя его существенно обогащаться (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова).

Однако не все авторы согласны с этой точкой зрения. Ряд исследований показывает, что в подростковом возрасте происходит резкий спад творческой активности подростков (И.В. Динерштейн, Т. Рибо, Е.П. Торренс, Н.Б. Шумакова).

Поскольку в литературных источниках представлены противоречивые факты относительно динамики становления творческого мышления в подростковом возрасте, нами выдвинуто предположение о том, что неодинаковые результаты экспериментальных исследований определяются разнообразием условий обучения детей. Основной гипотезой экспериментального исследования стала идея о том, что реализация программ развития творческого мышления, построенных на различных теоретических основаниях и использующих различный стимульный материал (вербальный и невербальный), оказывает неодинаковое влияние на показатели творческого мышления и соотношение его компонентов.

Исследование опиралось на положение о том, что развитие творческого мышления связано с усвоением особых средств, которые перестраивают саму психическую функцию и могут быть как образными, так и вербальными.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью лонгитюдного, сравнительно-возрастного (срезового) методов, формирующего эксперимента. Использовались три методики — адаптации теста творческого мышления Е.П. Торренса. Это позволило избежать произвольного научения за счёт смены стимульного материала и проводить

анализ по одинаковым показателям [1; 2; 6; 7; 8].

Эмпирическое исследование осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе проводилось лонгитюдное исследование возрастной и индивидуальной динамики развития вербального и невербального компонентов творческого мышления в младшем подростковом возрасте (с 5 по 7 класс) без специального формирования. На протяжении трёх лет в нем приняли участие 23 ученика (9 девочек, 14 мальчиков) ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 523 г. Москвы, работающей по традиционной программе обучения. Исследование выявило значимые отличия возрастных изменений вербальных показателей от невербальных, существование возрастной закономерности, согласно которой значения невербального компонента творческого мышления статистически значимо выше вербального на протяжении всех трёх лет исследования. Преобладание невербального компонента носит и качественный, и количественный характер. Динамика изменений ключевого параметра «оригинальность» отсутствует для обоих компонентов на протяжении всего исследования [5].

Второй этап посвящен анализу динамики развития вербального и невербального компонентов творческого мышления младших подростков в условиях проведения развивающих программ отдельно на вербальном и невербальном материале. Разработаны программы формирования, каждая из которых опирается на собственные теоретические и методологические основания. Стояла задача проследить, на какие показатели творческого мышления окажут воздействие приемы и принципы, положенные в основу каждой программы.

В этом этапе исследования приняли участие учащиеся четырех пятых классов (контрольная и экспериментальная группы), обучающиеся по традиционной программе (ГОУ СОШ № 523 и № 520). Развивающие воздействия проводились в пятом классе, контрольная диагностика — дважды непо-

средственно после окончания программы и через год, в 6 классе, для отслеживания отсроченного влияния программы.

Данная статья ставит своей целью осветить полученные эмпирические данные, провести их качественный и количественный анализ. С описанием самих программ формирования и принципами их построения можно ознакомиться в другой статье [4].

Учащиеся, работавшие по программе, основанной на идеях и положениях Дж. Гилфорда (программа № 1), с использованием только вербального стимульного материала, в *констатирующем эксперименте* показали уровень развития вербального компонента творческого мышления на сниженном уровне. Так, результаты «очень низко» показали 18 %, «ниже нормы» — 18 %, «несколько ниже нормы» — 46 % учащихся. Суммарно 82 % учащихся показали результат ниже возрастной нормы. Только 18 % попали в группу «средних» значений, ни один человек не дал ответа, оцененного выше среднего.

Значения невербальных показателей распределились иначе. Уровень «ниже нормы» показали 4 %, «несколько ниже нормы» — 11 %. Основные значения составили «средний» уровень — 74 % учащихся. Отличительной особенностью является наличие ответов уровней «несколько выше нормы» — 4 % и «выше нормы» — 7 %.

Контрольный эксперимент, проведенный сразу после завершения программы формирования, выявил статистически значимый рост всех вербальных показателей: «беглость», «гибкость», «оригинальность» и «интегральный показатель». Предполагавшегося повышения значений невербальных показателей не произошло.

В *отсроченном тестировании*, проведенном в 6 классе, ситуация не изменилась. Возросшие значения всех вербальных показателей (по сравнению с констатирующим экспериментом) остались на высоком уровне, значения невербальных показателей остались на исходном уровне пятого класса.

Уровневый анализ данных до и после формирования выявил различную динамику из-

менений обоих компонентов. В вербальной сфере произошло снижение числа ответов, лежащих ниже среднего значения (с 82 % до 20 %): отсутствуют ответы уровня «очень низко» (0 % вместо отмечаемых ранее 18 %), значительно снизилось количество ответов уровня «ниже нормы» (9 % вместо 18 %) и уровня «несколько ниже нормы» (11 % вместо 46 %). Учащиеся с этих уровней перешли на уровень средних значений, за счёт чего значительно повысилось количество среднетворческих ответов (с 18 % до 72 %). После проведенного развивающего воздействия появились ответы «несколько выше нормы» (4 %) и «очень высоко» (4 %).

Для невербального уровня после проведенной программы отмечается усреднение ответов за счет исчезновения ответов ниже среднего. Количество среднетворческих ответов возросло с 74 % до 89 %. В отсроченном тестировании отсутствуют наблюдавшиеся ранее ответы уровней «ниже нормы» (4 %) и «несколько ниже нормы» (11 %). Так же, как в вербальной сфере, отмечаются ответы «несколько выше нормы» (4 %) и «очень высоко» (7 %). Наблюдаемая динамика уровней невербальных ответов не нашла подтверждения в количественном анализе.

Проведение программы № 1 оказало формирующий эффект только на компонент, связанный с программным материалом. Перенос воздействий отсутствует как непосредственно после проведения работы, так и в отсроченном тестировании.

Некоторое подтверждение полученных нами результатов можно найти в работах О.М. Дьяченко. В ряде исследований детей дошкольного возраста, выполненных под ее руководством, выявлено статистически значимое повышение количества образно-детализированных ответов при предварительном речевом планировании продукта работы. Исследование, направленное на изучение зависимости «между широтой контекста, в которое может быть включено слово, и возможностью смены контекстов, с одной стороны, и успешностью выполнения заданий «на воображение», с другой» [3, 91], показало,

что дети экспериментальной группы после завершения программы формирования повысили свои результаты в 2 раза по вербальной методике и в 1,7 раза — по невербальной. Однако качественные изменения произошли у меньшего количества детей и оказались менее выраженными, чем в вербальной сфере. Автор делает вывод, что «несмотря на общую тенденцию к повышению среднего уровня выполнения заданий, не у всех детей расширение словесных связей приводит к повышению оригинальности, продуктивности и вариативности выполнения наглядных заданий» [3, 95]. Автор делает предположение, что это связано с проблемой соотношения образного и словесного опосредования и требует дальнейшего изучения [3].

Полученные в ходе нашего экспериментального исследования данные во многом сходны с результатами О.М. Дьяченко. Как в дошкольном, так и в младшем подростковом возрасте преимущественное развитие и расширение словесных связей не приводит к существенному изменению невербальных показателей. Различия заключаются в том, что у дошкольников после проведения вербальной формирующей программы произошел количественный рост средних значений невербальных показателей, а у подростков, даже при дополнительном насыщении программы формирования стимульным материалом и приемами работы, количественный рост значений невербального показателя отсутствует.

Учащиеся, работавшие по вербальной программе, основанной на положениях П.Я. Гальперина (программа № 3), в *констатирующем эксперименте* при выполнении вербальных заданий показали результаты ниже возрастной нормы (так же как и учащиеся, работавшие по программе № 1). Уровень «очень низко» отмечен у 17 %, «ниже нормы» — 8 %, «несколько ниже нормы» — 33 %. В целом 58 % учащихся показали результат ниже возрастной нормы, 42 % — средний уровень. Как и на предыдущем этапе, нет ни одного результата, оцененного выше нормы.

Для невербальных ответов характерны значения «среднего» уровня — 92 %, 8 % учащихся показали результат «ниже нормы».

В *контрольном эксперименте*, проведенном сразу после завершения формирующей программы, отмечен статистически значимый рост значений всех вербальных показателей: «беглость», «гибкость», «оригинальность», «интегральный показатель». Существует перенос развивающих воздействий с вербального на невербальный компонент, что выражается в росте значений невербального показателя «разработанность». В *отсроченном исследовании*, проведенном через год, отмечается сохранение значений всех вербальных показателей, повысившихся после проведенной программы. В невербальной сфере выявлено расширение переноса развивающих воздействий, повышение значений показателей «беглость» и «оригинальность».

Таким образом, в отсроченном тестировании по сравнению с констатирующим экспериментом отмечается статистически значимый рост значений невербальных показателей «беглость», «оригинальность» и «разработанность» и всех вербальных показателей.

Тенденция к росту значений в обеих батареях отмечается и в уровневом анализе ответов. В вербальной сфере после проведения формирующего эксперимента произошло усреднение значений за счет роста количества среднетворческих ответов (100 % в отсроченном и 42 % в констатирующем тестировании). Отмечавшиеся ранее ответы уровней «очень низко», «ниже нормы», «несколько ниже нормы» (17, 8 и 33 % соответственно) отсутствуют. Однако ни один человек не показал результата выше возрастной нормы.

В невербальной сфере в отсроченном тестировании количество среднетворческих ответов осталось на том же уровне. Но если до проведения программы были выявлены только уровни ответов «средний» и «ниже нормы», то в отсроченной констатации нет ни одного ответа ниже возрастной нормы, и 8 % ответов «несколько выше нормы».

Качественный анализ выявил тенденцию, характерную для обеих проведенных программ. Часть учащихся, выполняя вербальные задания субтестов «Вопросы», «Причины» и «Следствия», вместо простого перечисления возможных причин или последствий изображенного на картинке придумывали целостную, логически связанную историю. При этом рассказ был построен таким образом, что содержал несколько ответов, каждый из которых можно было считать адекватным для оценивания и обработки. По сравнению с контрольным классом значительно повысилось количество придумываемых детьми ответов, возросло значение показателя «абстрактность названий» при выполнении невербальных заданий. Математический анализ выявил, что учащиеся экспериментальной группы (независимо от конкретной программы), показали более высокие тестовые результаты, чем учащиеся контрольной группы.

Сравнение данных спонтанного, ненаправленного (лонгитюдное исследование) и направленного (программы формирования № 1 и № 3) развития творческого мышления показывает существенные различия их динамики. Самым важным отличием является рост значений показателя «оригинальность» (в вербальной и невербальной сферах) после поведения развивающих программ. Этот показатель является ключевым для оценки творческого мышления, поскольку «характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных, раз и навсегда установленных» [6].

Сравнение стихийного и направленного формирования по отдельным показателям творческого мышления показывает, что в вербальной сфере рост значений показателей «беглость», «гибкость», «интегральный показатель» отмечается и в спонтанном, и в направленном формировании (для обеих программ). Для показателя «оригинальность» рост значений выявлен только в направленном развитии (для обеих программ).

В невербальной сфере в стихийном формировании отмечается рост значений пока-

зателя «разработанность». В направленном развитии динамика показателей связана с особенностями программ. В программе № 1 статистически значимые изменения отсутствуют, в программе № 3 отмечается рост значений показателя «разработанность» непосредственно после окончания программы и расширения переноса развивающих воздействий через год за счёт роста значений показателей «беглость» и «оригинальность».

Проведенная формирующая работа оказала значительный развивающий эффект на вербальный компонент творческого мышления. Рост средних значений невербального компонента произошел лишь после проведения программы № 3. Это позволяет говорить о том, что в младшем подростковом возрасте вербальный компонент творческого мышления является сензитивным для развивающих воздействий, творческая деятельность на вербальном уровне является тем психическим компонентом, который тесно связан с формирующимся в этом возрасте самостоятельным мышлением и интеллектуальной активностью.

При отсутствии специально направленных воздействий в творческом мышлении младших подростков невербальный компонент преобладает над вербальным, ему принадлежит ведущая роль в решении нестандартных ситуаций. В условиях специального развития происходит усреднение значений за счёт роста вербального компонента. Феномен переноса развивающих воздействий с одной модальности (речевой или образной) на другую позволяет говорить о существовании взаимосвязи, взаимодействия между вербальным и невербальным компонентами творческого мышления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аверина И.С., Щепланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М., 1996. 60 с.
2. Аверина И.С., Щепланова Е.И. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. М., 1995. 48 с.
3. Дьяченко О.М., Пороцкая Е.Л. Роль слова в развитии воображения дошкольника // Слово

- и образ в решении познавательных задач дошкольниками. М., 1996. С. 78-96.
4. Пахомова А.М. Анализ опыта разработки программ отдельно вербального и невербального компонентов творческого мышления младших подростков // Педагогические инициативы XXI века: материалы науч. практич. конф., г. Химки, 28 ноября 2010 г. Химки, 2011. С. 122-128.
5. Пахомова А.М. Некоторые результаты лонгитюдного исследования развития творческого мышления в младшем подростковом возрасте // Научная школа академика В.А. Сластёнина и инновационные аспекты модернизации выс-

- шего профессионального образования: материалы науч. практич. конф. 10-18 марта 2010 г. Химки, 2010. С. 266-272.
6. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: Методическое руководство. СПб, 1998. 170 с.
7. Фигурная форма В-теста творческого мышления П. Торренса / Под. ред. Е.И. Щеплановой. М., 1993. 48 с.
8. Щепланова Е.И., Аверина И.С. Современные лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии, 1994. № 6. С. 134-140.

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.072

Крук В.М.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФИЛОСОФСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

V. Kruk

Moscow State Regional University

THE PROBLEM OF PERSONAL RELIABILITY OF EXPERTS IN DOMESTIC PHILOSOPHICAL STUDIES

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы личностной надежности специалиста в отечественных философских исследованиях. В ней на основе анализа большого фактического материала обосновывается авторская позиция, заключающаяся в том, что в проблематике надежности продолжается поиск общего и особенного в технических и живых системах. Это приводит к тому, что надежность специалиста описывается различными терминами и понятиями, противоречиво истолковываемыми с разных теоретических позиций. Вместе с тем в проблематике надежности человека устойчиво выделяется личностный аспект, вид, роль и значение которого резко возрастает по мере усложнения ситуаций деятельности и поведения человека.

Ключевые слова: надежность, техническая надежность, надежность человека, личностная надежность, морально-психологическая надежность, социальная надежность, моральная надежность, свойство, способность, качество, состояние.

Отечественное философское осмысление надежности специалиста началось в 60-е гг. XX в. в связи с разработкой надежности в технических науках и в кибернетике, а также с распространением развиваемых подходов на поведение и деятельность человека. За полвека по этой тематике выполнено около десяти исследований. Уже в первых из них наметились три тенденции, прослеживаемые в большинстве последующих работ.

© Крук В.М., 2011.

1. Поиск общего и особенного в надежности человека (специалиста) и технических систем [12; 1; 2; 3].

2. Выделение личностных, моральных, нравственных и т. д. аспектов надежности человека [8].

3. Соотнесение понятия «надежность» с другими понятиями и категориями, используемыми для ее описания и характеристики.

В работах 60-х гг. констатировалось, что в теории надежности человека и машины может быть много общего. Поэтому, с одной стороны, обращение к надежности человека и живых систем диктовалось потребностями поиска путей решения различных технических проблем, что привело к появлению бионики [12, 120]. С другой стороны, развитие общей теории надежности способствовало разработке собственно проблемы надежности человека. Так, А.К. Астафьев отмечал, что, хотя рассмотрение надежности в инженерной психологии по аналогии с надежностью электронной техники не позволяет полностью раскрыть проблему, однако существенных различий между ними нет. Первоначально надежность живой системы характеризовалась им как способность поддерживать и сохранять устойчивость нормального функционирования и развития в течение определенного или неопределенного времени. По аналогии с подходами в технических науках он разделял ее на производственную, операционную (эксплуатационную) и проектную. В ее обеспечении выделены специфические (барьерные, биологической резистентности, иммунитета и др.) и универсальные (страхующая избыточность и усложнение систем) механизмы. На этом основании надежность технических и живых систем определялась как «способность системы (элемента или иерархии систем) поддерживать и сохранять устойчивость нормального функционирования и развития в течение определенного или неопределенного времени в данных условиях деятельности» [1, 130].

В начале 70-х гг. А.К. Астафьев развил свой подход, обосновал особенное в надежности

живых систем и уточнил определение их надежности. Он отметил, что этимологически надежность связывается с прочностью, уверенностью, несомненностью, крепкостью, неколебимостью. Однако такие ее оценки в технике интуитивны и выхолащивают смысл. Аналогично перенос технического количественного подхода к надежности на другие сферы механистичен.

Для обоснования основанной на развиваемой в технике модели надежности, применимой в других сферах, А.К. Астафьев соотнес понятие «надежность» с категориями «качество» и «устойчивость». Качество выражает целостную характеристику, структурную неразделимость и коренное отличие (специфику) объекта. Оно характеризует устойчивость (сохраняемость) состояний. Устойчивость связывается с установлением порядка. В устойчивости неорганической природы нет целесообразности, поэтому она может быть только предпосылкой надежности. В кибернетических системах и в организмах есть информационный обмен, позволяющий сохранять свою качественную определенность и целесообразность, к ним применимо понятие «надежность». Оно связано с поддержанием устойчивости, при котором изменчивость свойств сбалансирована избыточностью, помехоустойчивостью, обратными связями и другими механизмами. Их цель — выживание системы в неблагоприятных условиях. Следовательно, надежность является способностью системы выживать при вызывающих повреждения воздействиях. Из этого делается вывод о том, что она присуща только сложным системам, обладающим поведением целенаправленного типа (сложнотелеономическим системам). Таким образом, надежность характеризует особое качество сохранности технических и живых систем с поведением целенаправленного типа. Оно связано с понятием целостности как взаимосогласованности элементов, которая не может обеспечиваться без надежности.

Общим способом повышения надежности является избыточность. Она может быть

консервативной и активной. Сохраняемость качественной определенности обеспечивается страхующими структурами и самовосстановлением. Специфическим механизмом является сложность системы, т. е. высокая степень дифференциации ее компонентов. Ее недостаточность ведет к распаду, а превышение минимального уровня способствует развитию. Структурная упорядоченность означает организованность. Устойчивая структура всегда сочетается с неустойчивой. Последняя превращается в устойчивую, обеспечивая ее надежность. Из этого следует, что надежность является способностью сложнотелеономических систем сохранять качественную определенность, целостность, устойчивость нормального функционирования и развития в течение определенного или неопределенного времени при возмущающих воздействиях среды. Существенным в развитии сложнотелеономических систем является противоречие между усложнением и надежностью [3, 306].

Примечательно, что вопреки продолжительное время распространенным в отечественной психологии взглядам на надежность специалиста как на проблему в ее преимущественно профессиональной и функциональной составляющих, уже в начале 70-х гг. В.Г. Пушкин поставил вопрос о философском осмыслении морально-психологической надежности личности. Он подчеркивал, что современное время потребовало переосмысления ряда категорий, в том числе надежности, приобретающей общепсихологическое значение. Применительно к человеку, — это индивидуально варьирующееся качество, определяющее стабильность и постоянство его результатов. Надежность поведения в сложных ситуациях является характерологическим свойством. В ее основе лежит главным образом интеллектуальная деятельность. Оптимальные условия гарантируют надежность его работы. Научно-техническая революция актуализировала ценность моральных и личностных качеств людей, в первую очередь морально-психологической надежности личности. Это важ-

нейший критерий ее ценности, объективной общественной значимости.

В.Г. Пушкин отмечает, что категория морально-психологической надежности личности возникает на стыке наук. С одной стороны, она соотносится с этическими категориями ответственности, ценности, добра. Нельзя понять надежность человека без моральной и психологической надежности личности. Она решающим образом влияет на надежность работы человека в самых тяжелых и необычных положениях. С другой стороны, она оказывает обратное воздействие на темпы технического прогресса. Надежность человека предполагает оптимальное сочетание его индивидуальных психофизиологических свойств с моральными качествами, духовным миром личности, которые определяют социальными факторами. Это свойство человека, предвидящего результаты деятельности, максимально и по возможности безошибочно использующего свои личностные качества, резервы и способности в процессе общественного функционирования. Надежность личности тесно связана с его моральной ответственностью и во многом зависит от надежности общества.

Особую значимость проблема морально-психологической надежности личности, по мнению В.Г. Пушкина, приобретает в связи с созданием новых видов вооружений. «В условиях, когда возможны такие ситуации, что один человек в результате ошибочности действий (или даже сознательно) способен подвергнуть опасности жизнь многих людей и достижения цивилизации, морально-психологическая надежность личности выступает на уровне проблемы жизни и смерти. Поэтому ...забота о надежности ...является делом каждой конкретной личности» [8, 175]. Есть деятельность, растлевающие моральную устойчивость человека, делающие личность ненадежной. Надежность отражает свойства человека и в обыденной жизни, характеризует его способность противостоять мешающим настроениям и моральному уродству в повседневности.

Таким образом, если в 60-е гг. XX в. в философских исследованиях проблема надежности человека и техники практически отождествлялась и сводилась к устойчивости функционирования в определенное время, то в начале 70-х гг. XX в. она существенно конкретизировалась. Принципиально важными, на наш взгляд, стали положения о связи надежности специалиста с факторами (условиями) трудности его поведения и деятельности, механизмами ее обеспечения, выделение морально-психологической надежности и описание ее в понятиях качества характера, способность.

В 70-е — 90-е гг. XX в. проблема надежности специалиста интенсивно разрабатывалась в военно-философских исследованиях. Это обусловлено особенностями конкретного исторического периода развития страны и потребностями исследования проблемы надежности человека в условиях Вооруженных сил.

В 1977 г. С.Н. Сухов исследовал методологические вопросы надежности систем «человек — военная техника» (далее — СЧВТ). Он определил надежность как общенаучное понятие для обозначения существенного свойства материальных объектов, проявляющегося в способности сохранения ими своей качественной и количественной определенности, целостности, устойчивости нормального функционирования в определенных условиях места и времени [10, 5]. В зависимости от специфики объектов и сфер действительности оно трансформируется, приобретая различные оттенки и модификации. Надежность СЧВТ — это свойство системы, проявляющееся в сохранении ею своей качественной и количественной определенности, целостности, устойчивости нормального функционирования, обеспечивающее достижение поставленных целей при активном противодействии противника и возмущающих воздействий среды [10, 6]. Человеческая компонента СЧВТ является определяющей. В ней представлено его поведение и деятельность, особым образом связанные с его физиологическими, психологическими свой-

ствами и моральными качествами. В боевых условиях решающую роль играют личностные, социально-обусловленные качества. В надежности человека необходимо выделять три аспекта: психофизиологический, социально-психологический, морально-политический.

Исходная надежность компонентов СЧВТ необходима, но недостаточна для ее надежного функционирования. Фокус высокой надежности находится в системообразующих связях и отношениях.

Спустя 15 лет исследована проблема формирования социальной надежности военных специалистов в условиях НТР [11]. В первоначальном смысле она рассматривается как надежность деятельности и поведения человека в различных сферах общественной жизни. Социальная надежность личности охарактеризована как комплексная качественная характеристика человека, имеющая ценность и значимость во всех сферах общественной жизни современного общества и оцениваемая с точки зрения способности к целедостижению в деятельности и поведении [11, 8]. Она отличается от категорий «устойчивость», «ответственность», «живучесть», формируется в целедостигающей деятельности. Это степень овладения индивидуумом своей общественной сущностью, позволяющая добиваться результативности в различных видах положительно направленной деятельности. Природные качества создают предпосылки для формирования личности и ее социальной надежности. Общественная среда во многом обуславливает специфику личностных качеств человека и играет решающую роль при испытании человека на надежность. Надежность человека и среды диалектически взаимосвязаны.

Надежность как общественное явление представляет систему отношений между людьми и имеет определенную специфику. Посредством нее регулируется их поведение и деятельность. Чертами социальной надежности личности являются многоплановость, вероятностный характер, противоречивая зависимость от современного этапа НТР,

интегративность, общественная ценность и значимость.

Социальная надежность специалиста — это системная, философско-социологическая категория, отражающая взаимосвязь личности и общества и характеризующаяся таким уровнем развития личностных качеств специалиста, при котором он способен сознательно, с высокой результативностью выполнять возложенные обществом функции и роли в различных сферах общественной жизни и в различных условиях. Структура надежности в гносеологическом плане охватывает преимущественно личностные качества: осознание своей общественной роли и необходимости безотказно выполнить ее в любых условиях; постоянную готовность к действиям в различных ситуациях; высокий уровень социальной зрелости, ответственности, активности; развитые волевые качества.

При оценке надежности В.С. Уакиев выделяет в ней предметную, моральную и психическую стороны. Предметная сторона означает направленность на объект деятельности, моральная проявляется во взаимоотношениях и во взаимодействии людей, психическая проявляется в самоотверженности, выдержке, устойчивости психических процессов, волевых усилий. Предложено различать актуальную и потенциальную надежность.

Направлениями формирования надежности являются создание для этого благоприятных основ; повышение эффективности профессионального отбора; воспитание социально-психологических качеств; разрешение противоречий между требованиями общества и специалиста; разумное материальное и моральное стимулирование.

В 1992 г. И.В. Бормотов исследовал моральную надежность личности воина. Интерес к этой стороне проблемы надежности обозначился в 70-е — 80-е гг. XX в. [5; 9]. Однако в военно-философском плане рассматривались лишь ее отдельные стороны. Моральная надежность рассматривается им как социальное явление и качество личности, ядром которого являются нравствен-

ные убеждения и принципы, позволяющие обеспечивать единство мотивов и поступков, сознания и поведения, нравственную целостность и устойчивость к неблагоприятным воздействиям социальной среды [4, 9]. Она выступает в трех взаимосвязанных позициях. В общефилософском плане — это атрибут морального сознания, детерминирующий устойчивость человека, его сопротивляемость неблагоприятным обстоятельствам. В социальном плане — это общественно-нравственный регулятор поведения личности, выполняющий функцию адаптации, «равновесия» в социальных коллизиях и обстоятельствах. В этическом плане — это оценочно-императивное отношение к миру, нравственным явлениям.

Центральным элементом моральной надежности выступают нравственные убеждения, а сущностными признаками — способность человека к познанию, пониманию и усвоению нравственных знаний; овладению нравственными умениями и навыками, обеспечивающими устойчивость позиции, поступков, поведения, саморазвитие, самоконтроль, саморегуляцию; к утверждению жизненной позиции и т. д. Условием ее формирования и развития является взаимодействие составляющих воинской деятельности. Ее критерии целесообразно рассматривать по основаниям морального сознания (устойчивость нравственных убеждений; развитие и характер направленности моральных мотивов; способность к самоанализу, самооценке и самоконтролю) и нравственной деятельности (сформированность нравственных привычек, поступков, позиции личности, линии поведения, способности к общению в коллективе, участие в нравственных конфликтах). Однако сами по себе они не дают целостной картины феномена. Необходим интегральный критерий, оценивающий соответствие нравственной позиции воина общечеловеческим моральным ценностям и нормам военно-профессиональной морали.

В 1995 г. В.В. Юдин исследовал социальную надежность военных специалистов как фактор военной безопасности страны. Социаль-

ная надежность специалистов определяется им как понятие, отражающее соответствие их личностных качеств требованиям воинской деятельности, обеспечивающее реализацию интересов конкретной социальной среды и страны в целом. Ее формирует конкретика страны, культуры, видов деятельности. Она особенно важна в критических ситуациях. Это обобщенное выражение всех форм надежности в обществе. В широком смысле слова — это общественный механизм, фактор регуляции и стимуляции воинской деятельности. В узком смысле слова — это обобщенная системная характеристика процесса социализации человека, ведущая к осмыслению его ответственности перед обществом, социальной средой, самим собой и выступающая целью и критерием жизнедеятельности [14, 11]. Ее базисным элементом является профессиональная надежность. При оценке ее развития предложено различать предметную и духовную (морально-психологическую, мировоззренческую и т. д.) стороны, а также актуальный и потенциальный уровень.

Направлениями ее формирования выступают познавательно-мировоззренческое, психолого-физиологическое и собственно социальное (развитие социальной ответственности, чувства справедливости, веры, социальной зрелости).

Таким образом, в военно-философских исследованиях надежности специалиста обосновывается ее значимость в системах человек — военная техника, повышение роли в экстремальных ситуациях воинской деятельности, приоритетность разработки проблем ее социальной, моральной, нравственной (по сути личностной) составляющей.

В 1995 г. А.А. Пископел провёл историко-методологическое исследование надежности социотехнических систем и обосновал философскую концепцию надежности в профессионально-практической психологии [6]. Он отмечает продолжающийся поиск общего и особенного в проблематике надежности в технике и в профессионально-практической психологии (преимущественно инженерной, психологии труда, военной, космической

и т. д.), проявляющийся разнородностью и противоречивостью подходов [7, 341]. Это в полной мере относится и к понятийно-категориальному аппарату, используемому для характеристики надежности специалиста. На большом фактическом материале он показывает, что даже исходное понятие «надежность человека» характеризуется как свойство, способность, состояние, качество и т. д. Это же относится и к ряду других понятий и категорий. Более того, одни и те же понятия нередко наполняются различными значениями и смыслами, серьезно различающимися в психологических подходах. Все это свидетельства наличия двух подходов в разработке надежности проблематики (технического и традиционного для общей и прикладной психологии), каждый из которых тяготеет к своему видению объекта изучения и воздействия, модельных и понятийных средств, языка, ценностей и целей исследовательской практики [7, 383].

Вместе с тем нельзя не отметить тот факт, что в философской концепции надежности А.А. Пископеля личностная, моральная, нравственная, социальная и т. д. сторона надежности специалиста не рассматривается. Это весьма нехарактерная тенденция современного времени. Сегодня даже технические специалисты подчеркивают важность проблемы личной ответственности человека, определяющей его надежность с учетом индивидуальных особенностей и обстоятельств личной жизни [13].

Таким образом, анализ философских исследований проблемы надежности специалиста свидетельствует о перманентности поиска общего и особенного в сравнении с надежностью технических систем. Вследствие этого при ее описании и характеристике используется ряд понятий и категорий, противоречиво истолковываемый с позиций различных психологических подходов. В большинстве исследований надежности специалиста обращается внимание на важность ее личностной составляющей, описываемой как бы различными, но вместе с тем близкими по существу понятиями (морально-психологическая, моральная, социальная и др.).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Астафьев А.К. Надежность живых систем // Вопросы философии, 1967. № 6. С. 121-130.
2. Астафьев А.К. Философские аспекты проблемы надежности живых систем. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л., 1969. 17 с.
3. Астафьев А.К. Понятие надежности в свете категорий «устойчивость», «качество», «целостность» и «структура» // Современные проблемы материалистической диалектики. М., 1971. С. 289-307.
4. Бормотов И.В. Моральная надежность личности воина: сущность, содержание, пути формирования (Социально-философский анализ). Автореф. дис. ...канд. филос. наук. М., 1992. 22 с.
5. Книгин А.А. Методологический анализ понятия «надежность» и его функционирование в современной науке. Автореф. дис: ...канд. филос. наук. Томск, 1987. — 18 с.
6. Пископпель А.А. Историко-методологический анализ концепции надежности социотехнических систем. Автореф. дис. ...д-ра филос. наук. М., 1995. — 32 с.
7. Пископпель А.А. Концепция надежности в профессионально-практической психологии // Научная концепция: структура, генезис (историко-методологические очерки развития научного знания). М., 1999. — С. 340-394.
8. Пушкин В.Г. О морально-психологической надежности личности // Социальная психология и философия. Вып. 1. Л., 1971. — С. 164-176.
9. Собинов В.М. Методологические основы исследования социальной надежности (на примере произв. коллектива). Автореф. дис. ...канд. филос. наук. Саратов, 1986. — 19 с.
10. Сухов С.Н. Методологические вопросы исследования надежности систем «человек — военная техника». Автореф. дис. ...канд. филос. наук. М., 1977. — 20 с.
11. Уакиев В.С. Проблемы формирования социальной надежности советских военных специалистов в условиях НТР. Автореф. дис. ...канд. филос. наук. М., 1991. — 20 с.
12. Ушаков И.А. Основные принципы и методы теории надежности // Вопросы философии. 1967, № 6. С. 109 -120.
13. Щурин К.В. Проблема надежности в философском аспекте // Credo new, 2002. — № 4. — С. 106-112.
14. Юдин В.В. Социальная надежность кадров Вооруженных сил как фактор военной безопасности страны. Автореф. дис. ...канд. филос. наук. М., 1995. — 24 с.

УДК 371.12:159-051

*Неврюев А.Н.**Московский городской психолого-педагогический университет*ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ
НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ*A. Nevryuev**Moscow City Psychological-Pedagogical University*THE PECUARIITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' MOTIVATION
IN THE EARLY STAGES OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. Были изучены особенности мотивации будущих психологов на ранних этапах профессионального становления. Участниками исследования выступили студенты второго и пятого курсов, обучающиеся на факультете психологии. Установлено, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач имеют различные количественные показатели на втором и пятом курсах. В результате исследования удалось выяснить, что характеристика мотивации у студентов также имеет тенденцию к изменению с увеличением курса обучения. Выявлено, что преобладающий тип мотивации — положительная и содержательная. Изменение параметров мотивации достижения и избегания неудач и изменение модальности мотивации свидетельствует об успешном профессиональном становлении студентов психологического факультета на протяжении получения высшего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное становление, студенты-психологи, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, характеристика мотивации.

Abstract. The article explores the peculiarities of psychology students' motivation in the early stages of their professional development. The research participants were second- and five-year students of the Department of Psychology. Research findings show that the motivation to succeed and the motivation to avoid failure have different quantitative characteristics in the second and in the fifth year. Increased training brings about a significant shift in the students' motivation revealing their more positive and meaningful attitudes. This shift in emphasis from failure avoidance motivation to achievement motivation, as well as changes in motivational modality, testifies to successful professional development of the students the Department of Psychology throughout the whole period of higher professional education.

Key words: professional development, psychology students, motivation, failure avoidance motivation, achievement motivation, motivational modality, characteristics of motivation.

Профессиональное становление студентов — важная и актуальная проблема изучения для множества психологических исследований. На уровне обыденного сознания становится ясно: каждая профессия, которую человек получает, участь в высшем учебном заведении, имеет свою уникальную и неповторимую специфику. Многие отечественные психологи [2; 5] давно и весьма успешно разрабатывали данное направление исследований в области психологии труда, предметом которой как раз и является изучение психологических аспектов и закономерностей трудовой деятельности человека. Естественно, труд психолога имеет и свою серьезную специфику. Возникает вопрос — в чем же она заключается? Однако прежде чем переходить к ответу на данный вопрос, необходимо понять, чем определяется «специфичность» любой профессии, о которой мы говорили выше. «Специфичность» включает в себя такие компоненты, как абсолютные профессионально важные качества (далее ПВК), относительные ПВК, мотивационная готовность к деятельности и анти-ПВК [6]. Часть компонентов (те, которые связаны с ПВК)

были давно и очень успешно изучены многими отечественными и зарубежными психологами. Однако до сих пор остается актуальным изучение профессионального становления специалиста в области выбранной им профессии. Особенно актуальна данная проблема в контексте становления профессионала в области психологии. Чтобы лучше понять суть термина «профессиональное становление», необходимо дать ему определение. А.К. Маркова [4] определила становление профессионала в психологическом смысле как обогащение и приращение психики человека. Соответственно, чтобы понять специфику профессионального становления студентов психологического факультета, необходимо выявить специфику профессии «психолог». Г.М. Белокрылова [1] утверждает, что существуют четыре специфических особенности данной профессии. Одной из наиболее важных особенностей профессии психолога является то, что требования к личности психолога значительно выше, чем к личностям других людей, получающих другие профессии. Профессиональная ответственность психолога значительно выше, чем у специалистов других профессий. Как особо подчеркивает Г.М. Белокрылова [1], для психолога собственная личность — важный инструмент работы с другими людьми.

Становление профессионала — это сложный и во многом специфический психологический феномен. В исследовании М.В. Кондратьевой [3] доказывается, что в него может быть включен и такой компонент, как мотивация достижения. В диссертационной работе, которая была выполнена с участием студентов, будущих специалистов по социальной работе, исследователь показала, что развитие мотивации достижения успеха определяется следующими психологическими детерминантами: интернальность, поддержка, самоуважение, ценностные ориентации, самоуверенность, самооценка, креативность, контактность. А в своей работе Г.И. Тихомирова [7], которая изучала и мотивацию достижения успеха, и мотивацию избегания неудач, продемонстрировала, что

мотивация достижения успеха проявляется в основном у тех студентов, которые отличаются сформированностью сознания и интересом к получаемой профессии.

В своем исследовании мы затронули такие компоненты процесса профессионального становления, как мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач и модальностная характеристика мотивации.

Актуальность нашего исследования, помимо вышеперечисленных факторов, определяется еще и тем, что во многих исследованиях, которые были посвящены изучению специфических особенностей студентов, будущих психологов, были изучены параметры индивидуально-типологической сферы личности. Мы считаем, что не менее важным будет направление исследований, которое изучало бы мотивационно-потребностную сферу личности будущего специалиста-психолога.

Гипотеза нашего исследования: мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач, а также модальностные характеристики мотивации будут достоверно различаться у студентов психологического факультета второго и пятого курсов.

Для исследования особенностей развития профессионального становления студентов-психологов мы использовали следующие методики: опросник мотивации достижений «Тест мотивации достижений» А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова) и методика модальностной характеристики мотивационных установок (Е.С. Улитова и В.Г. Асеев).

В исследовании приняли участие 50 студентов второго курса и 50 студентов пятого курса одного из психологических университетов. Гендерный состав выборки: из 50 студентов второго курса — 35 девушек и 15 юношей, а на пятом курсе — 40 девушек и 10 юношей. Таким образом, общий объем нашей выборки составил 100 респондентов, из них 75 девушек и 25 юношей.

С целью обнаружения достоверных различий по уровням выраженности мотивации и модальностей мотивации вся выборка была разбита на две группы. В первую груп-

пу вошли студенты второго курса, а во вторую — студенты пятого курса.

В первой группе испытуемых средний балл (далее М) мотивации достижения (далее МД) у девушек равен 15,93 баллам, а стандартное отклонение (далее SD) — 8,07, у юношей М — 0,67 баллам, а SD — 5,03. Мотивация избегания неудач (далее МН) у девушек М — 14,67 баллам, SD — 7,95, у юношей М — 11,22 баллам, SD — 6,65. Во второй группе испытуемых значение МД М — 19,57, SD — 10,67 и МН М — 14,65, SD — 7,86 у девушек, у юношей МД М — 16,43, SD — 9,54 и МН М — 12,43, SD — 7,65. Вторая методика была направлена на изучение модальности мотивационных установок студентов. Полученные результаты показывают, что положительной содержательной модальностью по выборке обладают 54,45 % студентов первой группы и 65,75 % студентов второй группы. Показатель отрицательной содержательной модальности был выявлен у 23,05 % студентов первой группы и 10,10 % студентов второй группы. Значение параметра «динамическая положительная модальность» в первой группе составляло 15,75 %, а во второй группе — 65,75 %. Параметр «динамическая отрицательная модальность» составил в первой группе — 6,70 %, а во второй — 3,95 % студентов.

Мотивация достижения успеха, значение которой увеличивается к пятому курсу, может свидетельствовать, что студенты оценивают к концу своего обучения себя как профессионалов более четко по сравнению со студентами второго курса. Безусловно, тенденция к росту данного параметра характеризует их как психологов, которые могут относиться к своему труду объективно и выбирать в зависимости от ситуации релевантные модели поведения. Снижение мотивации избегания неудач показывает, что у студентов к пятому курсу заканчивается формироваться процесс адекватного отношения к собственным профессиональным возможностям. Таким образом, их дальнейшая профессиональная деятельность будет строиться в соответствии с профессиональными возможностями. Также факт снижения данного параметра может свидетельствовать о том, что

у них сформировалась адекватная самооценка себя как профессионала.

Преобладание содержательной позитивной модальностной характеристики можно интерпретировать как успешное и положительное представление о себе как профессиональном психологе, который на протяжении профессиональной карьеры постоянно совершенствуется.

Результаты проведенного исследования показали, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач имеют достоверно различный уровень на втором и на пятом курсах. Мотивация достижения успеха имеет тенденцию к увеличению, что, безусловно, связано с мотивацией профессионального становления студентов психологических факультетов. Незначительное снижение уровня мотивации избегания неудач можно интерпретировать как определенный фактор, способствующий становлению адекватного образа себя в профессии психолога, что является важной составляющей мотивации профессионального становления. Преобладающей модальностной характеристикой является положительная и содержательная, что говорит о готовности студентов постоянно развиваться и совершенствоваться в выбранной профессии. Показатель, характеризующий студентов как способных к постоянному внутреннему развитию, также является немаловажным для характеристики мотивации профессионального становления. Проведенное эмпирическое исследование подтверждает, что в ходе обучения на психологическом факультете значения показателей, которые характеризуют студента как профессионала в области психологии, меняются. Мы считаем направление этих исследований перспективным и собираемся продолжить их, дополнив различного рода исследованиями, которые будут изучать другие, не менее важные характеристики, влияющие на процесс профессионального становления.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии, 1999. № 2. С. 42-50.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М., 2003. 378 с.
3. Кондратьева М.В. Психолого-педагогические условия развития мотивации достижения у студентов — будущих специалистов социальной работы: Дис. ...канд. псих. наук. Ставрополь, 2004. 232 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. 246 с.
6. Психология труда: учебник / Ред. А.В. Карпов. М., 2005. 350 с.
7. Тихомирова Г.И. Влияние «мотивации избегания неудачи» и «мотивации ожидания успехов» на продуктивность вербальной памяти: Дис. ...канд. псих. наук. Новосибирск, 2004. 217 с.

УДК 316.454.54

*Любимова О.А.**Московский городской психолого-педагогический университет*

СПЕЦИФИКА ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ РЕАЛЬНЫХ КОНТАКТНЫХ И ВИРТУАЛЬНЫХ ВОЛОНТЕРСКИХ СООБЩЕСТВ

*O. Lyubimova**Moscow City Psychological-Pedagogical University*

THE PECULIARITIES OF COHESIVENESS IN REAL-LIFE AND VIRTUAL VOLONTEER GROUPS

Аннотация. В статье излагаются результаты сравнительно-сопоставительного социально-психологического эмпирического исследования особенностей ценностно-ориентационного единства в реальных контактных и в разной степени виртуальных группах волонтеров. Продемонстрирован и проинтерпретирован эмпирически зафиксированный факт того, что от позиции группы волонтеров в континууме «реальные контактные группы — виртуальные группы» зависит характер соотношенности уровней внутригрупповой сплоченности членов сообщества в сферах межличностных отношений и целевой активности.

Ключевые слова: ценностно-ориентационное единство, реально функционирующие контактные группы, виртуальные группы, сфера межличностных отношений, сфера целевой активности.

Сегодня, когда все более расширяются и содержательно углубляются возможности и формы человеческого взаимодействия, особую значимость приобретают именно психологические исследования, в том и числе и социально-психологического характера, которые позволяют максимально использовать именно современные, наиболее эффективные средства совместной деятельности, общения, особенно тогда, когда речь идет о реальной про-

Abstract. The article presents the results of a comparative social-psychological empirical research on the peculiarities of value orientation, cohesiveness and entitativity (perceived unity) in real-life and virtual (to different extents) groups of volunteers. It demonstrates that cohesiveness in volunteer groups (as well intergroup relations and attitudes to target activities) varies depending on the position of each of these groups in the continuum of 'real-life groups – virtual groups'.

Key words: group cohesiveness, cohesion, perceived unity, value orientation, volunteering, real-life vs virtual volunteer groups, intergroup relations, interpersonal relations, target activities.

социальной активности. Безусловно, в этом плане первоочередной интерес вызывает такое средство межличностного контакта, как Интернет. Одним из примеров подобного, в том числе и психологического, прогресса является достаточно бурно развивающийся процесс создания принципиально нового вида и формы группообразования в рамках современного социума — создание различного рода интернет-сообществ [3 и др.].

В рамках данного исследования нас в первую очередь интересует тот тип сообществ, специфика которых не просто не исчерпывается их виртуальным характером, но и при этом в сущностном плане определяется реальной просоциальной направленностью совместной деятельности их членов во вполне реальном, а никак не виртуальном социуме. В качестве обследуемых групп были выбраны сообщества трех типов — реально функционирующие контактные группы студентов-волонтеров; группы членов Благотворительного фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (в относительной степени виртуальные группы); в максимальной степени виртуальные группы волонтеров (уровень «внеинтернетного» контакта членов этих сообществ качественно ниже, чем в группах Благотворительного фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам»). Всего было задействовано 13 реально функционирующих контактных групп студентов-волонтеров из ряда московских вузов (всего — 104 человека); 10 в относительной степени виртуальных групп волонтеров (всего — 58 человек); 8 в максимальной степени виртуальных групп волонтеров (всего — 44 человека).

Согласно выдвинутой гипотезе, мы предположили, что в реально функционирующих контактных группах волонтеров уровень сплоченности членов в сфере межличностных внутригрупповых отношений, как правило, сопоставим или даже превышает уровень их ценностно-ориентационного единства по поводу деятельности-целевых ориентиров групповой активности, в то время как в той или иной степени виртуальных сообществах волонтеров уровень сплочен-

ности членов сообщества по поводу целей, задач и содержания групповой деятельности принципиально превышает уровень их ценностно-ориентационного единства в сфере их межличностных отношений.

Для проверки справедливости гипотезы исследования, помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью исследуемых групп волонтеров, анализа документального материала и консультаций с компетентными лицами, была использована методика определения уровня ценностно-ориентационного единства в группе.

Методика определения ценностно-ориентационного единства в группе (ЦОЕ) была разработана в рамках теории деятельности-опосредствования межличностных отношений в группах (А.В. Петровский) и направлена на то, чтобы иметь возможность оценить уровень сплоченности обследуемой общности [1; 2; 4; 5 и др.].

С этих позиций групповая сплоченность определяется через уровень согласованности мнений членов контактной группы по поводу принципиально важных, жизненно определяющих вопросов существования сообщества. Здесь следует специально оговорить, что высокая степень совпадения мнений членов реально функционирующей группы, если речь идет о ценностно-ориентационном единстве, ничего общего не имеет с нивелировкой вкусов и интересов, так как показатели групповой сплоченности касаются только жизненно важных для группы в целом и лично значимых для ее членов обстоятельств.

По замыслу настоящего исследования нам было необходимо использовать методику ЦОЕ для того, чтобы сравнить, насколько члены обследуемых групп сплочены по поводу норм, правил и ценностей в групповой, собственно деятельности-сфере и по поводу норм, правил и ценностей в сфере внутригрупповых межличностных отношений.

Если не считать того, что в каждой обследуемой группе процедура проведения методики ЦОЕ осуществлялась два раза, а окончательный «шаг» обработки эмпирических

данных представлял собой дополнительное сравнительное действие, то можно сказать, что методика ЦОЕ использовалась практически в традиционно-классическом варианте: первый этап — фронтальный опрос испытуемых с целью получить список интересующих нас критериев; второй этап — составление на основе частотности употребления критериев в индивидуальных списках общегруппового списка; третий этап — фронтальный опрос испытуемых с той целью, чтобы каждый из них, ознакомившись с обобщенным списком, указал пять наиболее значимых позиций; обработка эмпирических данных, полученных на третьем этапе, осуществлялась по формуле «ЦОЕ % = $n - m/N \cdot 100$ %», где n — сумма выборов, которые получили пять критериев-позиций из обобщенного списка, чаще всего указываемых на третьем этапе; m — сумма выборов, которые получили пять критериев-позиций из обобщенного списка, реже всего указываемых на третьем этапе, N — общее число сделанных испытуемыми выборов.

Проверка выдвинутой гипотезы предполагала необходимость использования методики ЦОЕ дважды по каждой из экспериментальных групп. При этом на предварительном этапе испытуемые должны были составить два списка критериев, на основании которых в основной серии обследования и осуществлялось измерение коэффициента групповой сплоченности по признаку ценностно-ориентационного единства. В первом случае каждый из испытуемых составлял необходимый, по его мнению, список норм межличностных отношений, которые обеспечивали бы психологический комфорт и благополучие в системе межличностного взаимодействия в группе. Во втором случае — список тех целевых ориентиров, которые бы обуславливали целесообразность существования его группы членства, просоциальность ее функционирования и оправданность ее целевой активности. Понятно, что индивидуальные списки были объединены в общегрупповые, а затем путем учета частотности использования заявленных критериев

были созданы два общегрупповых для экспериментальных групп списка подобных критериев-признаков — список норм, ценностей и правил межгруппового общения и взаимодействия (15 позиций) и список приоритетных деятельностно-целевых ориентиров, обеспечивающих существование и функционирование группы (15 позиций): 1) сфера межличностных отношений — дружелюбие; коммуникабельность; умение избегать конфликтов; умение прощать; готовность к душевной поддержке; стремление к лидерству; стремление знать друг о друге как можно больше; совместное проведение досуга; взаимное доверие; члены своей группы всегда лучше «чужих»; худой мир лучше хорошей войны; главное — дружба, дело приложится; групповое важнее личного; пусть мир рушится, но группа остается; быть вместе — главная цель; 2) деятельностная сфера — готовность жертвовать во имя дела; альтруизм во имя дела; цель оправдывает средства; единство целей; готовность взять ответственность за неудачу; деловой успех важнее личного вклада; делу — время, потехе — час; дело важнее отношений; группа — средство достижения высоких целей; групповой статус — награда за деловой успех; личность без высокой цели — индивид; группа без цели — толпа; мертвый лев лучше живой собаки; относиться к члену группы в соответствии с его вкладом в достижение цели; нет делового успеха — группа фиктивна.

Далее в собственно процедурном плане в рамках основной серии использования методики ЦОЕ опрос проводился именно по тем инструкциям, которые являются традиционными для данной процедуры. Понятно, что и обработка полученного эмпирического материала осуществлялась классическим образом. Другое дело, что основные интерпретационные выводы основывались на результатах дополнительного по отношению к классическому обсчета эмпирических данных, полученных с помощью ЦОЕ, а именно, сравнение коэффициента ЦОЕ по каждому из двух упомянутых выше списков критериев-признаков.

Результаты проведенного обследования демонстрируют следующую закономерность. В реально функционирующих контактных группах студентов-волонтеров степень ценностно-ориентационного единства по поводу ценностей, норм и правил межличностных отношений оказалась заметно выше, чем аналогичный показатель, но характеризующий степень совпадения мнений членов этих групп в сфере функционально-деятельностной активности (49,2 % и 21,7 %). Практически прямо противоположная картина зафиксирована нами при сравнении степени сплоченности членов групп Благотворительного фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (в относительной степени виртуальные группы): в данном случае участники этих групп демонстрируют достаточно высокий уровень ценностно-ориентационной сплоченности, когда речь идет именно о деятельностно-целевом назначении существования и функционирования их общности (37,4 %) и существенно менее единодушны по поводу того, каковы должны быть принципы сосуществования и тактика взаимодействия членов их группы для достижения вполне комфортного и благополучного в социально-психологическом плане климата в их группе членства (17,6 %). Еще более ярко выраженной оказывается соотношенность этих показателей в максимальной степени виртуальных групп волонтеров. Другими словами, в этих группах уровень сплоченности по поводу деятельностно-целевых ориентаций функционирования общности принципиально превышает уровень групповой сплоченности в сфере ценностей, норм и правил собственно межличностных отношений (62,3 % и 16,1 %).

Совершенно очевидно, что при интерпретации выявленных закономерностей необходимо опираться, прежде всего, на специфику группового развития обследованных типов общностей и на особенности мотивированности испытуемых как на цели и содержание групповой и индивидуальной деятельности, так и на активность в сфере внутригрупповых межличностных отношений.

Сначала о реально функционирующих контактных группах студентов-волонтеров. Прежде всего, следует отметить, что эти сообщества созданы на базе официальных учебных групп студентов 2-4 курсов. В свою очередь, учебные студенческие группы являются официально созданными (особенно в последние годы в связи с ЕГЭ) на основании конкурса документов, хозяева которых качественно по-разному мотивированы и на успешную профессионализацию, и на построение благополучной статусной внутригрупповой карьеры. Подобные «вторичность», «производность» контактных групп студентов-волонтеров от официальных учебных студенческих групп во многом обуславливают достаточно высокую значимость для членов этих сообществ сферы межличностных отношений уже хотя бы потому, что членами базовых учебных студенческих групп являются юноши и девушки, активно ориентированные на установление межличностных взаимосвязей, особенно если учитывать тот факт, что до начала реальной учебы они не были знакомы друг с другом, а в процессе этой учебы контактируют практически ежедневно. Если принять во внимание то, что реально функционирующие контактные группы студентов-волонтеров не являются сообществами откровенно высокого уровня социально-психологического развития, а скорее по этому показателю являются средними, можно с большой долей уверенности предполагать высокую значимость для их членов межличностных отношений в группе.

Говоря о группах волонтеров Благотворительного фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (в относительной степени виртуальные группы), необходимо заметить следующее: 1) каждый из членов подобных групп проявил личную инициативу для того, чтобы стать членом данного сообщества; группы носят неформальный характер, и высокая мотивированность практически каждого из ее членов на достижение тех целей, во имя которых он и стал членом группы, не вызывает сомнений; 2) реальный, а не виртуальный контакт членов этих групп между

собой достаточно ограничен и обусловлен, в первую очередь, задачами актуального решения деятельностно-целевых задач как группы в целом, так и индивидуально каждого из ее членов.

Если с этой точки зрения оценивать ситуацию в максимальной степени виртуальных группах волонтеров, то картина выглядит как своеобразно утрированный вариант положения дел, складывающихся в группах «Волонтеры в помощь детям-сиротам».

Итак, не вызывает сомнений тот факт, что в условиях реально функционирующих контактных групп студентов-волонтеров сфера межличностных отношений (не столько в групповом плане деятельностно «заряженных», сколько эмоционально насыщенных и каждодневно контактно подогреваемых) оказывается первостепенной и во многом максимально личностно значимой по сравнению с областью профессионально-групповых ориентаций, в определенном смысле заданных как бы извне, формально, прежде всего, со стороны широкого социума. Напротив, в той или иной мере виртуальные неформальные общности волонтеров, каждый из членов которых откровенно мотивирован на достижение групповой деятельностной цели (хоть порой и в рамках своей подчеркнута индивидуальной целевой ориентации), характеризуются высокой степенью своей сплоченности именно в деятельностно-целевом плане и достаточно независимы в плане межличностных контактов, что объясняется и высокой мотивированностью на цель, и определенной ограниченностью (осо-

бенно в условиях в максимальной степени виртуальных групп) своих межличностных связей в рамках подобной общности.

В континууме «реально функционирующая контактная группа волонтеров — в максимальной степени виртуальная группа волонтеров», помимо полярных позиций, существует качественно самоценная с социально-психологической точки зрения позиция «в относительной степени виртуальная группа волонтеров».

Степень виртуальности групп волонтеров выступает в качестве переменной, определяющей реальность следующего в социально-психологическом плане значимого «перевертыша»: чем выше степень виртуальности подобных сообществ, тем выше степень сплоченности членов группы по поводу ценностей, норм и целей групповой деятельности по сравнению с уровнем ценностно-ориентационного единства в сфере интрагрупповых межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979. 209 с.
2. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М., 2007. 487 с.
3. Орлова Т.Е. Динамика взаимодействия в виртуальных командах: Дис. ...канд. психол. наук. СПб., 2006. 182с.
4. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979. 218с.
5. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение малых групп // Вопросы психологии, 1972. № 5. С. 14-19.

УДК 37.013.42

Краева М.Ю.

Московский государственный областной университет

КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

М. Краева

Moscow State Regional University

PROFESSIONAL IDENTITY CRISIS AMONG TEACHERS AS A CONSEQUENCE OF MODERNIZATION REFORMS OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Аннотация. В статье обсуждается проблема кризиса профессиональной идентичности педагогов, возникшего в результате модернизации современного образования. Кризис профессиональной идентичности необходимо рассматривать через профессиональную ситуацию, которая ставит перед педагогами новые задачи. На самоидентичность отечественного педагога влияет несколько факторов: социокультурный, возрастной и инновационный. Рассматриваются особенности профессиональной идентичности педагогов, достигших разного уровня мастерства и наставничества, предпринята попытка обоснования места и роли психологического обеспечения инновационных процессов в образовании.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, кризис профессиональной идентичности, негативная идентичность, профессиональная дезадаптация, психологическое обеспечение инноваций.

Abstract. The article explores the implications of educational reforms, highlighting the problem of professional identity crisis among Russian teachers. The author suggests that the problem should be examined through the lens of 'teacher professionalism' as teachers are faced with new professional challenges. The author identifies several factors which may influence a teacher, including socio-cultural factors, age and the challenges of innovation. The article considers the peculiarities of professional identity of teachers with different levels of experience, ability and skill and grounds the necessity of psychological support.

Key words: professional identity, professional identity crisis, negative identity, professional disadaptation, innovation, psychological support.

Мы, человечество, находясь в разгаре эволюционного кризиса, вооружены новым фактором эволюции — осознанием этого кризиса

М. Мид «Духовная атмосфера и наука об эволюции»

Острая полемика по поводу новых стандартов образования в школе не только не утихает до сих пор, а наоборот, наращивает свой негативный потенциал.

Заслуженный учитель РФ, член-корреспондент РАО, директор Образовательного центра г. Москвы Е. Ямбург так характеризует сложившуюся ситуацию: «Это не реформа образования, а реформа экономики образования. Экономисты попали на территорию школы, и повели себя как “слон в посудной лавке”» <...> Учительство оказалось в тяжелейшем положении» [13]. Не останавливаясь на различных точках зрения, остановимся на мнении, в котором сходятся как противники, так и сторонники реформы. Это мнение о том, что главная фигура реформы современного образования — это учитель, «который чувствует себя сегодня загнанным в угол».

© Краева М.Ю., 2011.

«Экономический подход» к проблемам образования приводит не только к тому, что в школе исчезают психологическая служба, педагоги дополнительного образования, но и сам учитель, его профессионализм и мастерство будет подвергаться жесткой, формализованной оценке.

Изменения в любой системе всегда нарушают равновесие и превращают ее в «неустойчивый мир, в котором малые причины порождают большие следствия» [12], особенно если речь идет о «живой системе» — школе. Поэтому преподавательский корпус нуждается в бережном и конструктивном подходе, тем более что средний возраст школьного учителя в нашей стране — 53 года и только 5 % выпускников по окончании обучения в вузах идут работать в школы. В данной статье мы основное внимание уделим именно учителю, переживающему кризис профессиональной идентичности в условиях реформирования образования.

Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное слияние человека и профессии. Профессиональная идентичность — это строительство трудового и в целом жизненного пути. Если первое без второго бессмысленно, то второе без первого нереально.

Было бы слишком упрощенно рассматривать проблему современного кризиса профессиональной идентичности педагога только в контексте производимых преобразований. На наш взгляд, есть все основания рассматривать его как многомерный кризис.

Социокультурный аспект кризиса. В течение последних десятилетий снижение общественного престижа педагога и его социального статуса проявляется в его социально-психологическом облике, в его взглядах и настроениях, в отношении к общественному строю. Перспектива будущего, ощущаемая сегодня через различные реформы, не внушает ему доверия, сеет пессимизм и страх перед будущим. Кроме того, обще-

ственная оценочная среда с жесткой ориентацией на то, каким должен быть хороший педагог (чего не наблюдается по отношению к другим профессиям), не может не приводить к утрате веры в свои силы и возможности, в перспективы улучшения своего материального и общественного положения. Анализ существующей практики показывает, что в ситуации разрядно-квалификационного административного подхода требования к труду и личности учителя со стороны общества постоянно нарастают. Противоречие между сверхнормативными социальными ожиданиями к учителю как профессионалу и недостаточным стимулированием его труда со стороны государства приводит к отвержению теоретических установок, негативизму, скептицизму и апатии, т. е. формированию *негативной идентификации*. Н.Г. Осухова [7], которая исследовала отчужденность педагогов от своей деятельности, считает, что такому педагогу свойственно тотальное отчуждение от требований общества к педагогической деятельности, а заодно и от ребенка. Такой учитель концентрируется либо на себе, либо на содержании предмета. Его не интересует, как ученики воспринимают учебный материал, как он сам действует на их личностное развитие. Таким образом, социокультурная ситуация является важным фактором самоощущения учителя и вынуждает личность запускать в действие адаптационные механизмы.

Возрастной аспект кризиса. Когда учитель достигает возраста 40-60 лет (а таких педагогов в образовательных учреждениях более половины), актуализируется противоречие между закономерно возрастающей возрастной инволюцией субъекта, с одной стороны, и динамичным характером, ритмом труда, различными инновациями — с другой. Это второй аспект проблемы кризиса профессиональной идентичности. Молодое поколение педагогов не несет груза недавних представлений, поэтому не имеет «когнитивного диссонанса», противоречий сознания и реальности, осваивает мир интеллектуально-теоретически, воспринимая действитель-

ность как само собой разумеющуюся. Преподавательский «бизнес-класс» (30-40 лет) обладает сложным когнитивным стилем, оперативностью мышления, способностью быстро принимать решения, четкими ценностными ориентациями.

Успешное внедрение любой инновации и ее реализация зависят от четкого понимания «целевой аудитории», определения специальных средств и методов для каждой из них, так как учитель в своем профессиональном развитии проходит разные фазы мастерства, авторитета и наставничества.

Так можно ли выделить эти «целевые группы» по основанию их профессиональной идентичности?

Изучая личностную идентичность современного педагога, Н.В. Антонова [1] выделяет следующие типы его профессиональной идентичности в зависимости от возраста и стажа работы. Первый тип — начинающие педагоги (до 35 лет), для которых характерна *нестабильная идентичность*. Они открыты к восприятию нового, готовы к самоизменениям. Они еще не вполне определились в профессиональном плане, проблемы, связанные с работой, еще не занимают центрального места. В общении с учениками чаще используют авторитарный или отстраненно-репрессивный тип общения. Используя подобное защитное поведение, педагог стремится охранить собственную адаптивность. Можно предположить, что эта возрастная группа педагогов быстрее и легче освоит различные инновационные технологии.

Второй тип — сформировавшиеся педагоги (35-45 лет). Их характеризует *стабильная идентичность*. Они более склонны к сохранению существующего «Я», а не к самоизменениям. Повышается значимость профессиональной деятельности. Реже, чем молодые педагоги, используют требования в императивной форме, угрозы и наказания. Выработали собственную модель педагогического общения, с учениками чувствуют себя уверенно, поэтому могут свободно самовыражаться, признавать свои ошибки. На этом этапе идентичности педагог ощущает пси-

хосоциальное благополучие, собственную целостность и ценность. Однако некоторая закрытость и ригидность «Я» превращает некогда эффективные приемы взаимодействия в шаблонные и стереотипные, что значительно снижает их эффективность.

В этой группе внедрение инновационных процессов должно происходить наряду с рефлексией психических регуляторов труда, осознанием личностного содержания которых является важным условием его реадaptации.

Третий тип — педагоги старшего возраста. В этой возрастной группе встречается два варианта идентичности [1]. Для первого характерна *закрытая нестабильная идентичность*. При нарастании общей неудовлетворенности своей жизнью они ощущают собственную неадекватность современной ситуации. Повышается ригидность, во взаимодействии с учениками чаще используется отстраненно-избегающий тип поведения. Особенность их общения отражает уязвимость и ранимость состояния их идентичности и носит охранительный характер. Второй вариант обнаруживает большую склонность к личностной самокатегоризации, ощущает направленность и осмысленность своей жизни. Такие учителя открыты, воспринимают собственную противоречивость, отдают себе отчет в слабых и ресурсных сторонах личности.

В данной группе внедрение инноваций должно представлять собой систему психологических средств для выполнения профессионально-педагогической деятельности, в которую включаются специфические для личности смыслоценностные и мотивационные образования.

Если принять точку зрения В.И. Слободчикова [10], который считает возраст «формой развития», интересно сопоставить данные возрастные этапы формирования профессиональной идентичности педагога с уровнем развития их личностных смыслов. В русле гуманитарной психологии Б.С. Братусем [2] была разработана шкала личностных смыслов для педагогов, содержащая 5 уровней: неличностный, эгоцентрический,

группоцентрический, гуманистический, эсхатологический (духовный).

На неличностном уровне у человека нет личного отношения к выполняемым действиям, он отождествляет себя с другими, не «имея своего лица». Учитель выполняет роль «психологической матери» для ученика, транслируя ему все свои конструктивные и деструктивные установки. Для него характерна авторитарность, роль «вершителя судеб».

Эгоцентрический уровень предполагает получение учителем выгоды и успеха для себя. Отношение к себе как самоценности, а к ученику — как средству достижения целей. Такой учитель декларирует успех для ученика, но на самом деле движет им собственное тщеславие.

На группоцентрическом уровне учитель отождествляет себя с профессиональной группой, скреплен социальными связями и групповой моралью. Такой учитель устремлен на воспитательную работу с детским коллективом. На первый взгляд, в этом случае мы имеем дело с профессионально идентичным педагогом. Но, как правило, интересы коллектива становятся для него выше интересов отдельного ребенка, а успеваемость — выше интересов развития ребенка.

Для учителя на гуманистическом уровне каждый ребенок неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни, поэтому такой учитель не осуществляет педагогическое воздействие, а сотрудничает с ребенком. Наверное, научиться этому невозможно, можно только «дорастить».

Функционируя на духовном уровне, учитель видит в ученике образ Божий, а свою задачу — помогать ему в его уникальном пути к Богу.

По мнению Б.С. Братуся [2], важным является не только максимально присвоенное число уровней, но и вопрос их доминирования. Человек, у которого присутствуют все уровни и доминирующим является духовный, будет жить во имя сохранения жизни во вселенском, вечном смысле слова.

Таким образом, личность высокого уровня развития, или зрелая личность, исходя из

основного своего содержания — совокупности смыслов — может рассматриваться как **инструмент адаптации** в кризисных условиях.

Это педагоги, составляющие группу «активного самосовершенствования», для которой происходит повышение значимости профессии до уровня смысла жизни. Эти профессионалы могут не только адаптироваться, но и активно искать средства, методы и инструменты для освоения нововведений. Однако наряду с этой группой Т.М. Максимова [6] выделила также группы «профессиональной и личностной дезадаптации» и «пассивной адаптации». Представители первой рано или поздно оставляют работу, происходит отчуждение от профессиональной среды. Для педагогов второй группы характерно неустойчивое равновесие между требованиями профессии и уровнем их реализации. В этом случае происходит отчуждение от собственной сущности, от самих себя.

Инновационный аспект кризиса. Третья причина кризиса профессиональной идентичности состоит в том, что кризис неизбежно возникает в случаях, когда происходит преобразование, модернизация системы (среды). Когда ситуация для человека является знакомой, привычной, идентификационные процессы преобладают и могут вообще стагнироваться: человек избегает перемен, незнакомых людей, неизвестных, неопределенных ситуаций. Ему ясно, кто он, кто мы, и внешние оценки не противоречат этому. Новый образовательный стандарт ставит перед учительским корпусом новые задачи, которые определяются и новыми функциями. Учитывая тот факт, что в проекте ФГОС указаны только цели (воспитать патриота), но не прописаны механизмы реализации и средства достижения целей, перед педагогом встает вопрос: кто он, учитель Новой школы? Навигатор по интернет-сети, тьюттер или исследователь, руководящий проектами и преподающий интегративный уровень предметов?

Определение этих функций в настоящее время представляет «зону неопределенно-

сти» в педагогической деятельности и всей образовательной системе в целом. Но этот педагогический корпус «не есть функционирование некоего абстрактного “социума”, — как писал Б.Ф. Ломов, — он наполняется живыми, конкретными людьми. Психологию интересует, прежде всего, деятельность индивидов, деятельность, рассматриваемая на уровне индивидуального бытия» [5, 368].

Следует признать, что в этой ситуации весьма актуальной представляется разработка инструментов, позволяющих оптимизировать инновационные проблемы в образовании. Особое место здесь принадлежит психологическим аспектам проблемы, поскольку педагогические инновации всегда осуществляются людьми и внедряются в социальные группы (школы). Однако во многом попытки непосредственно применять для решения практических задач (особенно в образовании) знания и методы, взятые из фундаментальной психологии, оказываются несостоятельными. И дело не только в отсутствии у теоретиков соответствующих навыков по адаптации своих разработок к реальности, хотя это тоже играет свою роль. Проблема состоит в том, что многим практикам (учителям) нужна не столько информация (теория, метод), сколько такие «практические рекомендации», как четкие указания **что, как и когда** делать.

В этой ситуации задача состоит в том, чтобы «собрать по крупицам живое психологическое знание и в удобной (живой) форме донести его до педагога и вместе с ним умножить его» [3]. Следовательно, необходима разработка средств, позволяющих осуществлять в достаточно формализованном виде сбор и передачу знаний, т. е. необходима технология. Совокупность специально созданных средств, позволяющих осуществить внедрение конкретного новшества, будем называть *психологическим обеспечением инноваций*.

«Обеспечить», то есть сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым. Однако сама по себе разработка этого психологического обеспечения еще не

является гарантией успеха. Хаотичное использование психологических средств не дает положительного результата, эти средства должны соответствовать конкретной «целевой аудитории», уровню ее личностного и профессионального развития.

Л.С. Выготский [4, 106] подчеркивал одну весьма важную особенность психологических орудий: «Психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект».

В этом случае орудие как средство воздействия на «себя» или «другого» проявляется в ситуации общения. И тогда участники инновационного процесса вступают в диалог с помощью орудий-знаков и по поводу орудий-знаков. Отсюда вытекает главная функция психологических орудий-средств: реструктурирование поведения и диалога всех специалистов оптимальным образом. Только таким образом процесс формирования и существования идентичности охватит средства, с помощью которых учитель сможет оценить и отобрать ценности, цели и убеждения, которые впоследствии станут элементами его идентичности, а также наполнит содержанием эти ценности, цели и убеждения.

Другими словами, теоретики реформ и практики (школьные учителя) должны «выйти» из области теории и эмпирики и начать диалог на едином, понятном обоим языке. О преимуществах именно такого подхода, «вводящего психологическую практику внутрь психологической науки, а науку — внутрь практики», говорит Ф.Е. Василюк [3].

Осмысление новых задач потребует определенного времени, прежде чем произойдут приспособления сознания личности педагога к социальным изменениям. Векторы, отражающие изменение процессов идентификации, были выделены Г.У. Солдатовой [11].

1. Переход от стабильной идентичности к неустойчивости, диффузности, неопределенности. На этом этапе типич-

ным является поиск новых источников информации.

2. Движение от унифицированности самоидентичности к разнообразию.
3. Изменение в сторону перехода от глобальности к детализации самоидентичности.
4. Переход от потребностей в самоуважении к потребности в смысле.

Хорошо отработанная система диагностики и мониторинга, наличие четкого плана работы, отлаженная система коммуникаций, соответствующее обучение позволят освоить все многообразие новых требований. Особое внимание необходимо уделить оценке эффективности модернизации, при этом анализируя как текущие, так и итоговые результаты. Все это предполагает вдумчивую, кропотливую, даже неспешную работу всех специалистов образовательной системы. Каждому педагогу предстоит решать, насколько он адекватен в данном, а не в другом месте, насколько его способности, знания, наконец, личность соответствуют тем социальным требованиям, условиям, структурам, в которых он теперь находится. Иными словами, педагог должен соотнести себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего, профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов и определить свою траекторию движения в них.

Направленность изменений от глобальности, унифицированности, однородности стремления к однозначности в оценках в сторону большего разнообразия, поиска смысла, принятия амбивалентности — это признак оздоровительных, «оживляющих» процессов.

Задача любой реформы связана с возможностью успешного, желательно, творческого самопроявления каждого участника образовательного процесса. Это значит, что ученику должно быть интересно и нужно учиться; учителю должно быть интересно и

перспективно работать, и он должен быть материально обеспечен; родители должны быть уверены, что школа заинтересована в развитии их детей и в создании комфортной атмосферы для них. И, наконец, государство должно быть убеждено, что школа выполняет социальный заказ на должном уровне, что видно по уровню развития общества, экономики, культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии, 2008. № 2. С. 11-16.
2. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. «Психология», 1980. № 2. С. 3-12.
3. Васильев Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003. 240 с.
4. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр соч.: в 6 т. М., 1992. Т. 1. С. 291-436.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
6. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии, 2001. № 2. С. 114-119.
7. Осухова Н.Г. Самосознание как условие становления творческой индивидуальности учителя // Становление творческой индивидуальности педагога. Тюмень, 1991. 92 с.
8. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М., 2003. 863 с.
9. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.-Воронеж, 1996. 246 с.
10. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, 1991. № 2. С. 37-49.
11. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. 386 с.
12. Хван А.А. Психологическое обеспечение инноваций в образовании: опыт разработки и реализации // Психолого-педагогические проблемы образования: Межвузовский сборник научных статей. Кемерово, 2008. С. 98-108.
13. Ямбург Е.А. Дайте школе отдохнуть! // Телеканал «Культура». 15.10.2011.

РАЗДЕЛ VI СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ — 20 ЛЕТ

УДК 37.013.42

Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г.

Московский государственный областной университет

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

M. Firsov, I. Namestnikova, E. Studenova

Moscow State Regional University

DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SYSTEMS ENGINEERING COMPETENCIES FOR THE BACHELOR DEGREE IN SOCIAL WORK

Аннотация. Статья посвящена анализу совместной работы отечественных и зарубежных вузов в рамках международных проектов по разработке общекультурных и предметно-специфических компетенций по направлению «Социальная работа», способствующих повышению качества образования и вхождению в европейское пространство высшего образования. Раскрывается понятие компетентностной модели обучения, роли компетенций в определении результатов обучения, осмысливаются первые итоги опроса по общекультурным и предметным компетенциям среди целевых групп респондентов.

Ключевые слова: образовательная программа, общекультурные компетенции, профессиональные (предметно-специфические) компетенции, компетентностная модель обучения, результаты обучения, методология настройки, профессиональные виды деятельности, уровень значимости компетенций, уровень развития компетенций.

Abstract. The present article is devoted to the analysis of collaborative work of domestic and foreign institutions of higher education within the framework of international projects aimed at the development of general and subject-specific competencies for social workers. It expands the concept of 'competence-based learning', examines the role of competencies in defining learning outcomes, and evaluates the first results of the survey on general and subject-specific competencies among target groups of respondents.

Key words: curriculum, general competences, subject-specific competencies, competence-based learning, learning outcomes, tuning methodology, professional activities, level of importance of competency, level of achievement of competency.

Участие России в Болонском процессе изменяет всю парадигму высшего образования, в том числе методы обучения, процедуры и критерии оценки, способы обеспечения его качества. Для нынешнего этапа развития отечественного образования характерен переход от

© Фирсов М.Е., Наместникова И.В., Студёнова Е.Г., 2011.

традиционной предметно-центрированной парадигмы к образованию, ориентированному на развитие компетенций. Для высших учебных заведений это означает пересмотр организации учебного процесса, содержания образования в контексте увеличения академических свобод, внедрение новых подходов к формированию и оценке общих и профессиональных компетенций обучающихся и организации всех видов практики.

Компетентностная модель обучения в области социальной работы отражает интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса. При таком подходе студент становится участником организации и реализации процесса обучения. В этом случае появляется возможность вырабатывать умение самостоятельно анализировать и творчески подходить к соединению теоретических и практических заданий, развивать познавательную и социальную активность студентов, приблизить обучение к потребностям практики со стороны рынка труда. Более того, единство принципов формирования системы компетенций позволит осуществить интеграцию российских университетов в международное образовательное пространство, которое начало осуществлять переход к компетентностным моделям обучения несколько десятилетий назад.

На европейском уровне в рамках проекта «Настройка» (Tuning) в последние годы ведется активная разработка содержания квалификаций в терминах компетенций и результатов обучения, решается задача выработки общеевропейского консенсуса в определении того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения в высшей школе. Участие кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ в международных проектах по программе Темпус «Bachelor Curriculum for Social Work» и «Tuning Russia» позволило активно включиться в этот процесс и реализовывать философию самой программы на практике: развивать инициативу снизу, осуществлять

передачу знаний и технологий в двустороннем направлении, развивать межпрофессиональный обмен и диалог [1, 21]. Одним из главных преимуществ компетентностного подхода с организационной точки зрения является то, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании образовательной программы. Компетентностная модель обучения ориентируется на сферу профессиональной деятельности и менее привязана к конкретному объекту и предмету труда, что, в свою очередь, обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Разработка компетенций образовательной программы «Бакалавр социальной работы» осуществлялась с учетом накопленного опыта зарубежных вузов-партнеров, методологии настройки, предложенной Академией тюнинга университета Деусто (Испания) и рекомендаций ФГОС ВПО последнего поколения по направлению «Социальная работа». Компетенции рассматривались в качестве контрольных параметров образовательной программы бакалавриата, которые измеряют результаты обучения, определяют обучающие стратегии, расчет учебной нагрузки и оценку. Как инструмент измерения результатов обучения компетенции представляют собой способность целостного использования в трудовой деятельности освоенных знаний, умений, приобретенного опыта, а также ценностных установок [2, 8]. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек приводит в действие определенную способность или умение и выполняет задачу таким образом, что позволяет оценить уровень ее выполнения. Задача сферы образования — создать такие условия, чтобы эти результаты были достигнуты в процессе освоения образовательной программы. Для этого следует обоснованно отобрать необходимое содержание, создать условия для освоения компетенций в процессе активной деятельности обучающегося и оценить сформированные компетенции.

Потребности развития социальной сферы, усложнение требований к профессиональ-

ной деятельности со стороны рынка труда предопределили и участие работодателей в процессе обсуждения профессиональных компетенций бакалавра социальной работы, формирования требований к выпускникам. Это позволяет проектировать содержание образовательной программы с учетом этих требований и формировать обучающую среду. При этом качество образовательной программы уже понимается как соответствие требованиям и ожиданиям потребителей, — то есть работодатели и сами выпускники, которые, закончив обучение, получают более высокие шансы на трудоустройство и эффективную занятость. Социальная работа в России предстает как вид профессиональной деятельности, который направлен на решение проблем:

- в различных социальных группах населения,
- в общественных и трудовых сферах,
- в организациях и учреждениях,
- в сфере социально ориентированного бизнеса.

Следует подчеркнуть, что уровень подготовки будущих профессионалов значительно шире того места и роли, которое отводит им действующее законодательство, ограничивая сферу их деятельности предоставлением различного рода социальных услуг (социально-бытовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-экономических, социально-правовых). Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения по направлению «Социальная работа» определяет следующие виды деятельности бакалавра социальной работы в качестве основных:

- *социально-технологическая деятельность*, которая включает в себя разработку социальных технологий, а также различные направления деятельности, определяющие ее социальную направленность: социальная профилактика, консультирование, посредничество, педагогическая деятельность и другие виды социально-технологической деятельности;
- *организационно-управленческая деятельность*, включающая координацию

деятельности социальных служб, организационно-административную работу, планирование, контроллинг и другие виды управленческой деятельности;

— *исследовательская деятельность*, которая охватывает диагностику, проектирование, моделирование социальных процессов в сфере социальной защиты населения, осуществление мониторинга, распространение и внедрение инновационного опыта в практику социальной работы и другие виды исследовательской деятельности;

— *социально-проектная деятельность*, включающая разработку социальных проектов, финансовых проектов, а также экспериментальных проектов, направленных на поиски оптимальных моделей помощи в рамках социальной работы.

Исходя из данных подходов, определяется компетентностный профиль или профессиональные компетенции. Таким образом, можно составить своеобразную матрицу разработки компетенций (рис. 1), которая включает в себя все вышеупомянутые факторы [3, 317].

- Общая схема технологий на основе компетентностного подхода может иметь следующую логику.
- Определение квалификационных рамок профессии на ближайшую перспективу. Здесь стратегию определяют либо профессиональные сообщества, либо действующее законодательство в той или иной стране.
- Понимание фундаментальных ценностей, области познания и существующих моделей помощи в технологических аспектах.
- Определение профессиональным сообществом компетенций, которые необходимы и достаточны для профессиональной деятельности в условиях свободного рынка.

Такая логика может быть отражена в своеобразной когнитивной модели, которую можно положить в основу образовательной программы бакалавриата (табл. 1).

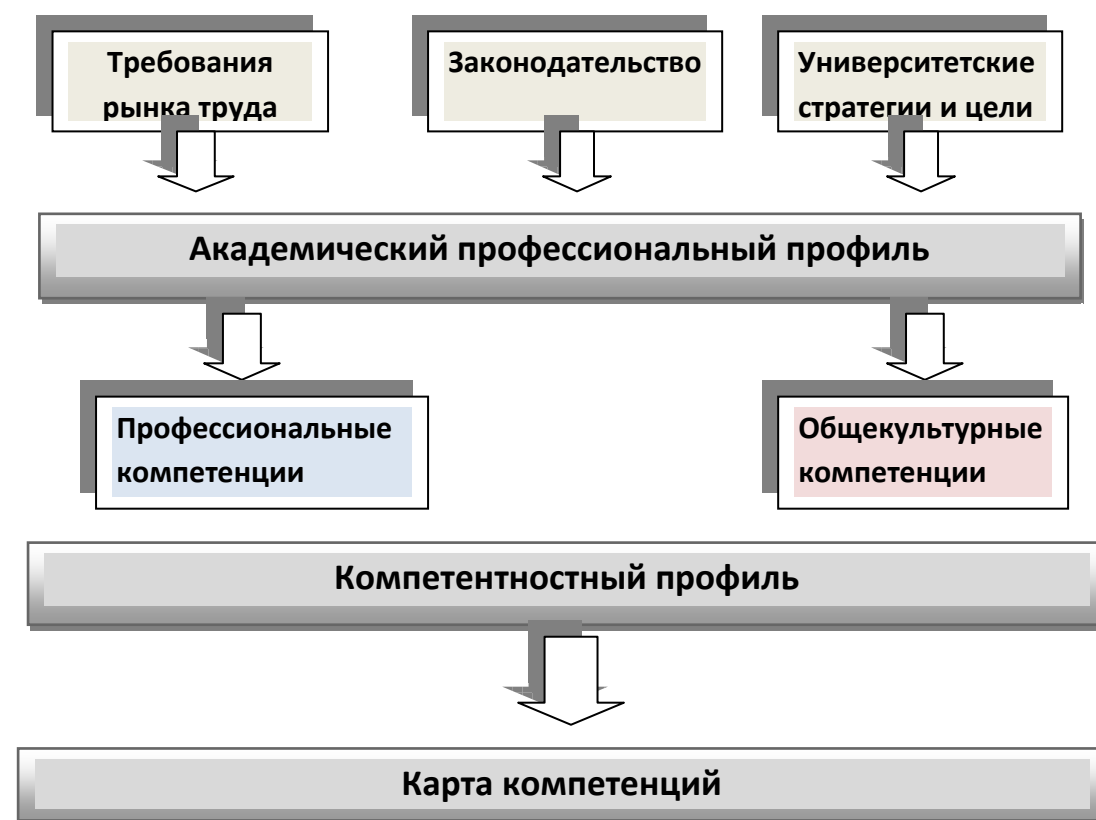


Рис. 1. Матрица разработки компетенций



Рис. 2 Когнитивная модель технологии социальной работы. Компетентностный подход

Компетенции формируются последовательно и постепенно. Это означает, что формирование конкретной компетенции может быть предусмотрено в нескольких модулях на различных стадиях обучения. На этапе разработки образовательной программы бакалавриата было принято решение о том, какие модули, дисциплины будут направлены на формирование тех или иных конкретных компетенций. Опыт зарубежных коллег показывает, что в описании результатов обучения для одной единицы учебного курса целесообразно включать более 6-8 компетенций. Это связано с тем, что некоторыми компетенциями студенты овладевают в «скрытом» режиме в процессе всего периода обучения, однако в описаниях результатов обучения должны быть указаны только те компетенции, достижение которых будет подлежать оценке. Карта компетенций, которая с учетом этих требований, была составлена участниками проекта, позволила получить полную картину распределения компетенций по учебным модулям и скорректировать их дисбаланс.

Компетенции также можно развивать и оценивать. Это означает, что о наличии и отсутствии компетенции нельзя говорить в абсолютных терминах: следует помнить, что люди владеют компетенциями в разной степени, поэтому компетенции можно расположить вдоль соответствующей шкалы и развивать их с помощью теоретического и практического обучения. В рамках проекта «Tuning Russia» основное внимание уделяется двум различным видам компетенций: общекультурным и профессиональным (предметно-специфическим). Общие компетенции имеют определенные характеристики, которые свойственны всем профессиям, так как они способствуют личностному росту и являются условием для эффективной работы. Предметно-специфические компетенции определяет рамка профессиональной квалификации, которую задают профессиональные и академические сообщества.

Здесь могут быть различные подходы к компетенциям. Так, например, французские исследователи предметно-специфические компетенции выстраивают исходя из видов деятельности, которые определены законом. В этой связи к основным видам деятельности отно-

сят оказание помощи, наличие специфического поведения, профессиональные коммуникации, работа с партнерами и социальным окружением, проведение социальной экспертизы. Исходя из данных посылов, выстраивается система профессиональных компетенций на уровне их спецификации. В других подходах подчеркивается значимость критической рефлексии и последовательного обучения для формирования профессионализма социального работника. По мнению Л. Доминелли [4, 32] и Н. Партона [5, 237], в ходе профессионального развития самой социальной работы особую значимость приобретают профессиональные компетенции, соотнесенные с критическим анализом информации и критическим отношением к профессионализму вообще. Это связано с тем, что ныне и в будущем профессионализм социальной работы будет выстраиваться с учетом гибкости в умениях, методике и способности к активному изменению. Отправной точкой в подходе немецких ученых и практиков является постановка задач, решение которых должно осуществляться представителями профессии с осознанием профессиональной ответственности и ответственности перед обществом. В основе немецкой квалификационной структуры заложено решение в пользу изучения базовых основ, далее процесс обучения сосредоточен на расширении и углублении знаний, умений, навыков, компетенций и установок с возможностью специализации в рабочих и исследовательских областях системы социальной работы.

В ходе проекта «Tuning Russia» был проведен опрос, направленный на выявление значимости и уровня развития общекультурных и профессиональных компетенций. В каждой предметной области опрашивались студенты, академическое сообщество, работодатели и выпускники¹. В анкете требовалось дать ответы двух типов:

¹ Опрос по общим и предметно-специфическим компетенциям в области социальной работы проводился в мае-июне 2011 г. экспертами университета Деусто совместно с предметной группой по социальной работе в составе: проф. М.В. Фирсова, проф. И.В. Наместниковой, доц. Е.Г. Студеновой, ст. преп. И.В. Танвель, проф. И.Д. Лельчицкого, проф. В.А. Фокина, проф. В.К. Шаповалова, доц. О.Н. Солодянкиной, доц. А.Н. Аверина.

1. Указать значимость компетенции для профессиональной работы в соответствующей области и уровень развития компетенции, который достигнут в результате обучения по образовательной программе.
2. Ранжировать пять компетенций, которые признаются наиболее важными (расположить их в порядке приоритетности).

Для ответов была предложена шкала от 1 («нулевая») до 4 (высокая). В опросе, который был проведен предметной группой по социальной работе, приняли участие 865 респондентов, в частности: 267 преподавателей, 177 работодателей, 236 студентов, 185 выпускников. Все они представляли разные университеты, в числе которых: Московский государственный областной университет, Тверской государственный университет, Удмуртский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Северокавказский государственный технический университет, Академия социального образования (г. Казань), Пермский государственный университет, Мурманский государственный технический университет.

Итоги опроса предстоит еще достаточно серьезно осмыслить и адекватно интерпретировать в соответствующем контексте. Но первые результаты уже можно проанализировать, сравнив рейтинг значимости компетенций между различными группами респондентов. Так, по мнению преподавателей, наиболее значимыми оказались следующие общекультурные компетенции в порядке их приоритетности:

- 1) способность применять знания на практике;
- 2) способность определять, формулировать и решать проблемы;
- 3) знание и понимание предметной области и профессии;
- 4) способность действовать в соответствии с этическими нормами;
- 5) умение работать в команде.

Уровень развития данных компетенций оценивается академическим сообществом,

соответственно, в следующих баллах: 1 — 2,80; 2 — 2,79; 3 — 3,06; 4 — 3,09; 5 — 2,85. К наименее значимым преподаватели относят следующие общекультурные компетенции: ответственное отношение к вопросам безопасности, способность к критике и самокритике, способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области, преданность идее охраны окружающей среды, способность мыслить критически.

Результаты данного опроса среди студентов выявили следующую картину. В числе приоритетных студенты выделяют следующие общекультурные компетенции:

- 1) способность определять, формулировать и решать проблемы;
- 2) способность применять знания на практике;
- 3) умение работать в команде;
- 4) способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу;
- 5) навыки межличностного общения.

Уровень развития этих компетенций был оценен по 4-балльной шкале следующим образом: 1 — 3,22; 2 — 3,00; 3 — 3,13; 4 — 3,00; 5 — 3,31. На противоположном конце шкалы значимости (наименее значимые компетенции) у студентов находятся: преданность идее охраны окружающей среды, ответственное отношение к вопросам безопасности, способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области, способность к критике и самокритике, способность проводить научное исследование на должном уровне. Как видим, степень корреляции между мнениями студентов и преподавателей в области меньших значений достаточно высокая. Это вызывает ряд вопросов, которые нуждаются в дальнейшем анализе.

Ответы, полученные от работодателей, показывают, что в числе приоритетных общекультурных компетенций первые пять мест распределились следующим образом:

- 1) умение работать в команде;
- 2) способность определять, формулировать и решать проблемы;

3) способность применять знания на практике;

4) нацеленность на достижение результата;

5) способность применять обдуманные решения.

Уровень развития данных компетенций оценивается ими по 4-балльной шкале следующим образом: 1 — 3,13; 2 — 2,95; 3 — 3,03; 4 — 3,17; 5 — 3,00.

В область меньших значений работодатели отнесли следующие общекультурные компетенции: способность проводить научное исследование на должном уровне, преданность идее охраны окружающей среды, способность общаться на иностранном языке, способность к общению в устной и письменной форме на родном языке, способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области.

Результаты опроса по общекультурным компетенциям поднимают ряд вопросов, которые на сегодня пока еще остаются открытыми: Кто должен отвечать за общекультурные компетенции? Каковы наиболее адекватные методы формирования общих компетенций в ходе реализации образовательной программы? Ряд вопросов нуждается в дальнейшем изучении и осмыслении. Это вопросы, связанные с возможностью трудоустройства выпускников, разрыв между значимостью и уровнем развития компетенций, существующие и будущие потребности общества в специалистах данной профессии, изменение характера обучения, обусловленное необходимостью его осуществления в разнообразных образовательных контекстах.

Разработка компетенций для образовательной программы бакалавриата по направлению «Социальная работа» в рамках международного проекта стала началом большой совместной работы отечественных и европейских университетов в новой парадигме высшего образования, повышения качества образования и возможностей трудоустройства, а также вхождения в европейское пространство высшего образования. Работа в области компетенций способствует разработке сравнимости и сопоставимости академических степеней, обеспечивая тем самым прозрачность системы высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Двадцать лет программе TEMPUS. Ретроспективный обзор, 1990–2010. Люксембург: отдел официальных публикаций Европейских Сообществ, 2011 г. URL: <http://www.TEMPUS@20.ru> (дата обращения 01.10.2011).
2. Олейникова О.Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: Учеб. пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.Н. Коновалова, Е.В. Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2010. 256 с.
3. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Ed. A.V. Sanchez, M.P. Ruiz. University of Deusto, 2008.
4. Dominelli L. Social Work. Theory and Practice for a Changing Profession. London, 2004. 254 p.
5. Parton N. Postmodern and Constructionist Approaches to Social Work. In: Tekse R. Adams, L. Dominelli and M. Payne (ed.). Social Work. Themes, Issues and Critical Debates. Second edition. London, 2004. P. 237-246.

УДК 37.013.42

Кузьминов Н.Н.*Московский государственный областной университет***НЕКОТОРЫЕ АКЦЕНТЫ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ****N. Kuzminov***Moscow State Regional University***SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF ASSESSMENT OF COMPETENCIES
OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS**

Аннотация. В данной статье рассматривается идиолектическая сложность, связанная с пониманием и использованием слова «компетенция» и приводящая к путанице в употреблении со словом «компетентность». В статье отмечено, что понятие «компетенция» неоднозначно понимается многими исследователями, и в связи с этим наблюдается сложность в подборе инструмента оценивания и диагностирования компетенций, в частности приводятся примеры компетенций, которые могут быть развиты при подготовке будущего социального педагога.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, оценка, социальный педагог.

Abstract. The author of this article considers the thesaurus differences underlying the problems of understanding and usage of the word 'competency', which is often confused with the word 'competence'. The article notes the ambiguity of the notion of 'competence' mentioned by researchers, which brings about problems in selecting diagnostic and assessment tools for competencies. It gives particular examples of competencies that may be developed in the course of training a future social educator.

Key words: competence, competency, evaluation, assessment, social educator.

В рамках Болонской конвенции и нового закона «Об образовании» РФ предлагается использовать компетентностный подход к построению содержания образовательных программ, к системе контроля и к оценке текущих изменений в личностном и профессиональном плане студента вуза.

В отечественных исследованиях проблема компетенций наиболее активно стала развиваться в последние 5-8 лет в рамках исследований становления специалиста-выпускника. Хотя проблема профессионального становления специалиста не нова.

Особо отметим, что при изучении компетентностного подхода было бы не менее важным вспомнить исследования 70-х г. В 70-е годы эту проблему разрабатывали Гоноболин, Кузьмина, Крутецкий, Леонтьев и ряд других исследователей.

Интересны для современной науки исследования с позиции способностей развития профессиональных умений. В качестве основы способностей С.Л. Рубинштейн выделял задатки. Задатки и способности являются исходным положением для характеристики компетенций.

Необходимо вспомнить, что задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения.

Исследователи 70-80-х г. отмечали, что задатки развиваются, приобретают новые качества, поэтому анатомо-физиологической основой способностей человека являются не просто за-

датки, а развитие устойчивых рефлексов, то есть не просто природные особенности организма (безусловные рефлексы), но и то, что приобретено им в процессе жизни — системы условных рефлексов. Особо это отражено в ведущей работе Л.С. Выготского [7].

«Когда говорят о способностях человека, — пишет А.К. Маркова, ссылаясь на идею Б.М. Теплова, — то имеют в виду его возможности в той или иной деятельности. Соответствие возможностей личности той профессии, которой занимается субъект труда, приводит как к значительным успехам в овладении деятельностью, так и к высоким показателям труда. При прочих равных условиях (уровень подготовленности, знания, навыки, умения, затраченное время, умственные и физические способности) способный человек получает максимальные результаты по сравнению с менее способными людьми. Высокие достижения способного человека являются результатом соответствия комплекса его нервно-психических свойств требованиям деятельности» [7].

В работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.М. Гуревича, А.Г. Ковалёва, В.Н. Мясищева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, К.К. Платонова и других показано, что реальности не отвечают как теории, которая провозглашает врожденность способностей и сводит их к задаткам (теория наследственных способностей), так и тем теориям, которые полностью игнорируют природные предпосылки способностей и считают их обусловленными лишь средой и воспитанием (теория приобретённых способностей).

Таким образом, способность можно определить как синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней.

Компетенциями же являются умения и навыки, которые заложены с рождения и развиваются по мере их активного использования в деятельности конкретного человека.

Вопрос, который беспокоит исследователей уже долгое время, — почему так трудно дать определение понятиям «компетенция»

и «компетентность». Ответ на него может лежать в области психолингвистики, в частности в семантике. Такие понятия являются символическими образами, они не несут в себе отнесенности к реально существующим объектам, стоящим за ними.

Тем не менее у них есть различия, несмотря на то, что некоторые энциклопедические словари не различают эти понятия (Советский энциклопедический словарь). Толковый словарь под редакцией Д.И. Ушакова толкует два понятия: компетентность и компетенция. Компетентность — авторитетность. Компетенция — круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью (компетентность состоит из компетенций).

Понятие «компетентность» появилось в 60-70 гг. в западной, а в конце 1980-х гг. — в отечественной литературе. Компетентность — это способность делать что-то хорошо или эффективно, это способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии, это интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счет усвоенных эффективных стратегий [8].

Понимание подоплеку и источника появления такого понятия, как компетенция, — это первый шаг к пониманию всего многообразия его определений и походов к его использованию. В этом множестве принято различать два основных движения: компетентностный подход в менеджменте и использование компетенций в образовании. Хотя эти два направления связаны между собой, истоки понимания компетенций в них совершенно различны.

Компетенция — это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие, как аналитическое мышление или лидерский потенциал. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности [1].

Это определение на первый взгляд кажется скорее обобщением различных существующих определений, чем прямым и окончательным определением. Оно ясно показывает

различные аспекты понятия. На самом деле это определение направлено на характеристики личности и является внутренне ориентированным. Знания, навыки, способности, характеристики, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности. Во-вторых, упоминается высокий уровень выполнения профессиональной деятельности. Это согласуется с интуитивно угадываемым различием между компетентностью и действием, состоящим в том, что компетентность — это как минимум эффективное действие. Это определение имеет общую природу. Оно не относится ни к конкретной организации, ни к определенной профессиональной области, а описывает компетентность в общем смысле, хотя и исключает все, что не относится к успешному выполнению деятельности.

Другое определение гласит: компетенция — это группа знаний в определенной области, навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности, связанные с выполнением деятельности, которые могут быть измерены вопреки принятым стандартам и которые могут быть развиты через обучение [2].

Определение Perry похоже с приведенным выше определением Mirabile. Однако при более внимательном рассмотрении видны и некоторые различия. Второе определение говорит о группе знаний. Знания, навыки и отношения сами по себе еще не делают человека компетентным. Только интеграция этих элементов в единое целое может составить компетентность. Во-вторых, компетенция связана с действием в целом, а не только с высоким уровнем его выполнения, однако есть ограничения. Утверждая, что компетенция может быть измерена вопреки принятым стандартам, он исключает из рассмотрения те качества, для которых либо не разработаны стандарты, либо те, которые вообще не могут быть измерены. Прагматизм также проявляется в последней части его определения, в которой он ограничивает круг компетенций только теми, которые могут быть приобретены или развиты в

процессе обучения. Это определение, за исключением вышесказанного, очень удобно для использования на практике. Но в то же время это становится и его слабостью: слишком многое пришлось исключить из области компетенций [6].

Существует ещё одно мнение. Компетенция — это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. «Базовая характеристика» подразумевает, что компетенция — это глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге ситуаций, как жизненных, так и профессиональных. Причинная связь означает, что компетенция обуславливает поведение или действие. Связь с критериями действия означает, что по компетенции можно определить, кто делает что-то хорошо или плохо, что может быть измерено по определенным критериям или стандартам [3].

Определяя компетенцию, они идут по прагматическому пути, делая акцент на ее измерении. Но их определение отличается от предыдущего тем, что оно фиксирует возможность предсказания поведения или действия. Возможно, это связано с тем, что авторы определения работают в области рекрутмента и профотбора. Данное определение имеет более широкие границы, чем предыдущие, так как описывает не только профессиональные, но и любые другие жизненные ситуации. Они не наполняют определение компетенции другими терминами, такими, как знания и навыки. Они рассматривают компетенцию как глубокую и устойчивую часть личности и тем самым, возможно, указывают на то, что компетенция не может (или с большим трудом может) быть получена или развита в обучении. Интересно то, что другие авторы рассматривают личностные черты как часть компетенции, тогда как Spence & Spence называют компетенцию чертой.

Другое определение, где компетенция — это способность управлять ситуацией

(даже непредвиденной). Компетенция — это структура, слагаемая из различных частей, как пальцы на руке (то есть навыки, знания, опыт, контакты, ценности — это пальцы, координация всех этих элементов — это ладонь, и, наконец, контроль над всей системой, символизируемый нервной системой, управляющей рукой в целом) [4].

Конструктивистское понимание компетенции состоит в том, что определений может быть много в зависимости от вовлеченных людей, преследуемых ими целей и контекста, в котором компетенция будет использоваться. Построенные определения ценны, несмотря на уровень их жизнеспособности, в гораздо большей степени, чем предполагаемые абсолютные значения компетенции. Это делает любое определение не лучше и не хуже других. В определении должен быть объяснен смысл каждого составляющего его понятия таким, каким видят его авторы. Это очень важно, потому что представления об исходных понятиях и допущениях, могущих лежать в основе определения, сильно различаются. Помимо этого, должна быть четко изложена цель составления определения. И, наконец, должно быть ясно, кем и для чего это определение будет использоваться. Полученное определение может быть изменено, если изменится хотя бы одна из названных составляющих: позиция авторов, цели, контекст [7].

Проблема изучения компетенций активно экстраполируется на бизнес-среду, хотя работы, посвященные исследованию коммуникативных, лидерских компетенций, сегодня знакомят нас с интересными результатами и в сфере образования.

Исходя из этимологической проблемы понятия «компетентность», мы находимся в крайне затруднительном положении в определении критериев и подбора валидного инструмента диагностики развитости компетенций, в частности будущих социальных педагогов. Поэтому мы остро ставим вопрос об уточнении дефиниций исследования и, на этой основе, вопрос о выработке критериев оценки компетенций.

Одним наиболее реальным в системе отбора существует подход как специальное интервьюирование по методике (STAR). Компетентность можно выявить при помощи интервью, задавая определенные вопросы.

Для примера можно разобрать компетенции социального педагога. Они включают:

- способность действовать с учетом ограничений и предписаний;
- знания, умения, навыки, способы и приемы работы социального педагога;
- эффективное применение знаний и умений в практике социального педагога;
- ценностные ориентации, мотивы, отношения социального педагога;
- осведомленность в социально-педагогических проблемах;
- уровень профессионализма, креативность социального педагога;
- качества, обеспечивающие решения профессиональных задач [5].

Следует разделить компетенции на ключевые, предметные и специальные, в совокупности они обеспечивают профессионализм.

Ключевые компетенции универсальны и обеспечивают успешную деятельность в целом. Они включают:

- успешное применение общих дидактических методов (демонстрация, объяснение, тренировка, исследование, оценивание);
- успешное владение информационными технологиями (компьютер, мультимедийные средства, Интернет);
- успешную коммуникативную деятельность (контакт, информация, отношения).

Предметные компетенции специфичны и обеспечивают успешную деятельность в конкретной сфере. Специальные компетенции узконаправленны и обеспечивают решение сопутствующих задач.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, представляющие собой несомненный шаг вперед, не в меньшей мере означали шаг назад — утрату ряда стратегических методологических открытий советской высшей школы.

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. В своем основании содержат следующие *принципы и идеи*:

— связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;

— достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;

— большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;

— предметно-центрированная направленность содержания.

Новая компетентностная методология разработки следующего поколения ГОС ВПО потребует пересмотра ряда из этих принципов и будет означать известный возврат к продуктивным идеям советской высшей школы и диалог с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса [5].

Большой вклад в разработку проблем компетентности внесли отечественные исследователи Н.В. Кузьмина, А.А. Дергач, В.А. Сластёнин, А.В. Булгаков, М.В. Фирсов, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина и др.

Выделению составляющих компетенции специалиста служат сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Дергач); г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей:

— компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

— компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

— компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая группировка идей позволила структурировать существующие подходы к понятию «компетенция», определению ключевых компетенций и представить их совокупность в мнениях исследователей по данной проблематике.

Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования, и нам следует более глубоко разобраться в смысловой и значимой нагрузке используемого понятия.

Таким образом, можно согласиться с глубокой психофизиологической основой компетенций, с тем, что способности и задатки являются составляющими компетентного подхода при разработке базовых компетенций будущих социальных педагогов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Суркова Л.М. Профессиональные компетенции психолога-перинатолога: Монография. М., 2004. 112 с.
2. Дергач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М., 2004. 752 с.
3. Дергач А.А., Маркова А.К. Профессиограмма государственного служащего. М., 1999. 365 с.
4. Дергач А.А. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000. 536 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 34-42.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 324 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 34-35.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 396 с.

УДК. 004. 83: 316.77

Студёнова Е.Г.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ГЕРМАНИИ: СЮЖЕТЫ РАЗВИТИЯ

E. Studenova

Moscow State Regional University

SSOCIAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE OF GERMANY: WAYS OF DEVELOPMENT

Аннотация. Социальная педагогика подвержена воздействию различных внешних и внутренних факторов, оказывающих противоречивое влияние на ее развитие. Эти противоречия и обуславливают идею формирования различных дискурсивных практик, наиболее сильной из которых является практика философского дискурса, включающая в себя антропологическую и этическую составляющие. Дискурсивный подход позволяет отражать социальную педагогику в ее внутренней структуре и тем самым по-новому рефлексировать ее легитимность. В статье рассмотрены вопросы формирования социально-педагогического дискурса (на примере Германии) и намечены перспективы его развития.

Ключевые слова: философский дискурс, социально-педагогический дискурс, антропологический дискурс, этический дискурс, практический дискурс, дискурсивные практики, противоречия, девиантное поведение, равенство, пограничные группы общества, смысл действия, интерсубъективность, общественная критика, трансверсальный.

Abstract. Social pedagogy is under the influence of internal and external factors, which may have a contradictory impact on its development. These contradictions necessitate the development and application of various discursive practices, especially the practice of philosophical discourse which encompasses anthropological and ethical discourses as well. A discursive approach will enable to reflect and elucidate the intrinsic structure of social pedagogy, thus helping to reconsider its legitimacy in a new comprehensive way.

Key words: philosophical discourse, social-pedagogical discourse, anthropological discourse, ethical discourse, practical discourse, discursive practices, contradictions, deviant behaviour, equality, marginal social groups, sense of action, intersubjectivity, public criticism, transversal.

Общественная и теоретическая детерминированность формирования социально-педагогического дискурса

Социальная педагогика в Германии часто понимается как своеобразная «педагогическая пожарная команда», которая помогает индивидуумам в трудной жизненной ситуации или должна предотвращать вытеснение их на периферию жизни. В то же время, по мнению многих аналитиков, в связи со снижением финансирования сокращается спектр социально-педагогических услуг, падает их эффективность, а на академическом уровне социальная педагогика не представляет собой единой, унифицированной, парадигмы [8]. Одна группа исследователей считает, что социальная педагогика интегрируется в общую теорию педагогики и обосновывается ею [1; 6]. Другая часть ученых рассматривает социальную педагогику в совокупности с социальной работой, а ее теоретическое обоснование они видят, исходя из междисципли-

© Студёнова Е.Г., 2011.

нарного комплекса смежных теорий, формируемого на основе трансверсального подхода [3; 12].

Эти противоречия и обуславливают идею развития различных дискурсивных практик, наиболее сильной из которых является практика философского дискурса, прирастающая антропологическим и этическим дискурсами.

1. Социальная педагогика как источник идеи дискурса

Социальная педагогика, как любая научная дисциплина, в рефлексии должна опираться на свои собственные основы, обуславливая идею философского дискурса и, соответственно, этического дискурса.

1) Отклоняющееся от нормы поведение, ситуация. При этом возникает вопрос, может ли действенность понятия социальной педагогики быть такой же общей относительно всех индивидуумов во всех социальных науках, в частности, когда речь идет о таком поведении, как девиантное. Эта постановка проблемы охарактеризована, в частности, вопросами: Что такое отклоняющееся поведение? С какого момента поведение становится отклоняющимся? Когда мое действие (не)морально? При этом при развитии оценочных критериев для ответа на эти вопросы речь не идет о детерминированных или случайно заданных величинах, скорее, они подлежат модуляции (процессу изменения параметров) посредством общества или для общества.

В связи с этим особенный интерес представляет тот факт, что социальная педагогика в течение XX столетия развивалась в специальную дисциплину, которая имела дело с пограничными группами и с проблемой их возвращения в общество. С развитием этого процесса все больше усиливалась тенденция идентифицировать определенные поведенческие формы как девиантное поведение, которое требовало социально-педагогического обслуживания. Эта тенденция формировалась в условиях плюрализации ценностей и мнений в нашем обществе. В момент, когда перестают действовать система цен-

ностей и нормы, любое поведение может быть расценено как нормальное или девиантное и тем самым попасть в сферу внимания социальной педагогики, понимаемой как специальная педагогика для пограничных групп. Отсутствуют общие критерии для классификации поведения. Таким образом, становится понятным, почему социальная педагогика интегрируется в общую теорию педагогики и обосновывается ею. Как специальная дисциплина для аномального поведения она была бы иначе вовсе не идентифицируема. Другими словами, общая педагогика предоставляет критерии для выделения ее специальности. Важно выработать взаимосвязанные ориентиры, исходя из которых можно рассматривать, оценивать и отрабатывать отдельные случаи, этому и служит нормативная педагогика. Подобные исследования проводились первыми теоретиками социальной педагогики. Так, Пауль Наторп считал необходимым разработать систему, на основе которой был бы возможным процесс оценивания. У Наторпа это было связано с идеей общности, которая подразумевала идеальное представление об обществе (перспектива социогенеза для описания девиантного поведения как специфического подхода в противопоставление этиологическим объяснительным моделям, уже давно известным и заимствованным из социологии).

2) Равенство как критерий отклонения. Необходимо заметить, что в настоящее время возобновляется дискуссия относительно взаимоотношений общности и общества, особенно активна коммунитаристская тематика: сопоставление либеральных и коммунитаристских позиций. В то время, как первые предполагают развитие индивидуума, ценности и цели социального поведения которого могут определяться свободно и рационально, вторые исходят из зависимости индивида от общности.

Если для либералов важным становится абстрактный принцип справедливости, для коммунитаристов в центре внимания находится общественное благо.

Вопрос состоит в том, как следование постулату о равенстве всех индивидов в обществе может привести к возникновению отдельных социальных случаев (проблем); или если нет представлений о равенстве, то невозможно будет и распознать отклонения?

Понятие равенства часто связывают с равными возможностями в удовлетворении потребностей. Содержание потребностей уже определено в предполагаемой перспективе развития общества: работа, деньги, семья, удовольствия и т. д., однако неясным видится обоснование необходимости реализации и предельных величин этих потребностей (чтобы выжить? Чтобы соответствовать определенному уровню жизни общества или индивидуальным ценностным императивам? Исходит ли интерес достижения этой цели (реализации этих потребностей) извне или от самого индивида? и т. д.).

3) Истоки возникновения пограничных групп общества: как формируется клиентела социальной педагогики?

Наркозависимые и беспризорные становятся клиентами социально-педагогического попечения, так как они не смогут принимать участие в «нормальной» трудовой жизни; без школьного и профессионального образования они будут иметь плохие шансы на рынке труда, а от этого напрямую зависит их статус в обществе.

М. Фуко связывал различного рода отклонения с развитием индустриального общества, когда современные методы производства вынуждают индивидуума приспособляться к методам производства. Он рассматривал истоки крайней степени психического отклонения — безумия, как своеобразный протест человеческого организма.

Как отмечал М. Фуко, если до XVII в. средой, наиболее благоприятствующей распространению безумия, считалось богатство и прогресс, то в XIX в. эту роль берет на себя нищета. Безумие осмысляется в рамках социальной морали: оно превращается в стигмат класса, отказавшегося принять формы буржуазной этики. М. Фуко связывает проблему

безумия не с природными изъянами функций мозга, а с психическим расстройством, вызванным трудностями приспособления человека к внешним обстоятельствам [4].

Реконструируемы ли эти процессы, как они описывались для крайних случаев психических заболеваний, также в пределах «более мягких» социально-пограничных случаев? Отклонения классифицируются, фиксируются и характеризуются.

Интерес общества к социально уязвимым слоям населения, к так называемым пограничным группам связан с проблемой приспособления индивида к новым методам и ритмам производства или к рыночным отношениям, с социализацией индивида в этом обществе, а оценивание «нормальности» во многом зависит от времени и контекста, в которых она реализуется.

4) Осмысленность действия.

Необходимо иметь возможность реконструировать смысл действия. И наоборот, как действие может обозначаться только то, чему может быть приписан смысл. В связи с таким подходом особое внимание уделяется герменевтике — дисциплине, которая имеет дело с раскрытием смысла. Дискутируется проблема, как критерии познания смысла отражают общественные нормы, как они усваиваются нашей структурой познания и развиваются с течением эволюции. Трансцендентально-прагматический вариант философского дискурса в социальной педагогике позволяет определить в качестве идеальной формы общности *идеальную коммуникативную общность*, когда диалогически представленные структуры выступают как принципиальная возможность понимания. Индивид живет в мире, который не только сформировался под влиянием истории, но и дает возможность идентифицировать стандарты мышления: идеи справедливости, солидарности, солидарной ответственности и принцип человеческого достоинства.

Социальная педагогика в этом случае выступает методом выравнивания инструментальных дефицитов, чтобы реализовать возможность предположительного участия

индивида в коммуникативной общности. Более того, в настоящее время в социальной педагогике такие нормы, как справедливость и солидарность, выполняются только аффирмативно, т. е. этика привносится в социальную педагогику извне, с внешними нормативами. Однако в дискурсивно-философском контексте вышеназванные нормы могут выступить как подлинно социально-педагогическое моральное действие. Одновременно социальная педагогика является дисциплиной, которая должна конкретизировать вышеназванные нормы.

Сегодня, как и во времена формирования социальной педагогики, общество в отношении социальной справедливости, распределения шансов организовано неправильно. Но отличие все-таки есть, оно заключается в более совершенной социальной защищенности, в возросшей ответственности за эту защищенность со стороны индивида при экономическом примате социального порядка. При все возрастающей критике социального государства тем не менее обнаруживается стремление к сохранению утопии солидарного общества как идеала, а задачей социальной педагогики видится содержательное наполнение понятия «солидарность» и его конкретизация: идея заботы о другом, распространение этой заботы на любого другого как на определяющий элемент общества.

5) Внутренняя интерсубъективность социального педагога.

Выделяя принципиальный уровень возможности самопонимания дискуссионно-антропологически, который определяет любой контекст конкретного понимания в социально-педагогическом пространстве, можно выделить перспективу антропологического дискурса с выделением человека с точки зрения внутренней интерсубъективности как условие возможности социальной педагогики вообще. Как иначе можно представить осмысленную деятельность социального педагога, если не как интерсубъекта?

6) Ориентированно-ориентирующая социальная педагогика.

Этический дискурс, антропологический дискурс, педагогический дискурс — все эти дискурсивные практики внесли свой вклад в архитектуру нормативной протопедагогики и необходимы для ориентированно-ориентирующей социальной педагогики. При этом основной вопрос должен будет сместиться на общностный и общественный аспект, а задача социальной педагогики сосредоточивается на общественной критике.

В качестве примера можно привести одно из определений социальной педагогики в немецкой литературе (Ханс-Йозеф Бухкремер): «Социальная педагогика — это область воспитания и педагогики, которая определенным образом ориентирована на социальное поведение. С одной стороны, просоциальность и солидарность — это цели социальной педагогики. Она стремится разрабатывать их воспитательными средствами относительно индивидуумов, общностей и обществ. С другой стороны, просоциальность и солидарность — это обусловленные социальной педагогией и необходимые направления развития общества и политики» [5, 33].

Это определение позволяет сделать вывод о том, что социальная педагогика рассматривается в качестве части большого целого, а именно педагогики. Вместе с тем она кажется специальной дисциплиной, которая занимается более или менее часто появляющимися проблемами, которые относятся к области «обычного» для нашего общества; но что понимается под «обычным»?

Очевидно определяющее влияние общества, которое классифицирует поведение как приемлемое или девиантное, при этом ставятся под вопрос традиционные критерии оценки с указанием на просоциальный и солидарный элементы в социальной педагогике, которые должны быть, с одной стороны, ориентиром, с другой стороны, целью их достижения.

В тесной взаимосвязи с описанными дискурсивными практиками актуальной видится идея дискурса относительно обоснования социальной педагогики. Ее развитие — это своеобразная программа. В процессе анализа исторического развития социальной пе-

дагогики все более отчетливо проявляются усилия, которые предпринимались к ее обоснованию. Кроме того, из истории возникновения можно лучше понять задачи и вызовы социальной педагогики. Вместе с тем вновь постулируются нормы, которые необходимо критически отражать в дискурсе.

2. Исторический ретроспективный взгляд

Формирование социальной педагогики, главным образом, происходило в процессе продуцирования социальных проблем в начале века индустриализации (бегство из деревни, урбанизация, распад большой семьи и т. д.), происходил поиск педагогического и организационного решения этих проблем.

Кроме того, эти процессы сопровождались проблемами национально-государственного уровня. Например, в Германии развитие молодого государства во второй половине XIX в. обуславливало еще минимум 4 линии развития социальной педагогики [9]:

— появление немецкой нации. Соответственно, особенно важным становилось национальное воспитание, которое может рассматриваться в исторической перспективе как особый случай социального воспитания и вместе с тем как часть социальной педагогики;

— одновременно представители нового порядка в Германии искали механизмы самосохранения, особенно важным было воспитание гражданина. Причем понятие «гражданин» идентифицируется с общими целями;

— гражданин стремился получить образование. Государственная педагогика возникла как предшественница социальной педагогики, с целью социализации воспитываемых в условиях определенного государственного порядка;

— наконец, в рамках самой педагогики развивались тенденции, которые требовали особого внимания. Под влиянием Французской революции активизировалось стремление к достижению равенства всех индивидуумов и тем самым содействовать общественному единству. Однако это вызвало противоположный эффект, а имен-

но, всё возрастающую индивидуализацию и вместе с тем развитие центробежной динамики в обществе. С этого момента в начале XIX в. акцентируется воспитание в интересах общества, а следовательно, растет и заинтересованность в социальной педагогике. Этот факт указывает снова на взаимосвязь общества и определения власти.

Взгляд на сущность социальной педагогики тех немецких ученых, педагогов и общественных деятелей, которые внесли существенный вклад в формирование социальной педагогики, поясняет и подтверждает еще раз эволюционную связь времен.

Не употребляя понятия «социальная педагогика», Песталоцци и Вихерн в общих чертах способствовали формированию идеологических основ ее исторического развития. Непосредственно понятие «социальная педагогика» появилось уже позже, сначала найдя выражение в школьной педагогике Магера и Дистервега во второй половине XIX в.

К. Магер впервые употребил термин «социальная педагогика» в рецензии на статью доктора Гуртмана «Школа и жизнь — примечания к конкурсной статье доктора Гуртмана», которая была датирована 18-25 февраля 1844 г. Подход К. Магера — проблематика свободы буржуазного общества, социальная педагогика как воспитание всех людей как активных *граждан (общества — Gesellschaftsbürger)*.

А. Дистервег впервые использовал понятие «социальная педагогика» в 1849–1850 гг. в своем произведении «Руководство к образованию немецких учителей» (*Wegweiser für deutsche Lehrer*). Подход Дистервега — социальный вопрос как исходный пункт обновления социального воспитания, воспитание сориентированных на благо общества *граждан (государства — Staatsbürger)*. Однако в мае 1845 г. А. Дистервег вводит в оборот понятие «социальное воспитание» [7].

Позднее, в конце XIX в., понятие «социальная педагогика» постепенно распространялось и дискутировалось такими ее сторонниками, как О. Вильманн, Й. Тевс, Ф. Наторп [2]. На этом раннем этапе развития понятие

«социальная педагогика» еще оставалось в рамках педагогического дискурса, находясь семантически между представлениями о социальной педагогике как воспитании человека в понимании «социального», с одной стороны, и как ответа на социальный вопрос и фокусирования внимания на общественной интеграции, с другой.

Понятие «социальная педагогика», которое развил Пауль Наторп в своей работе «Социальная педагогика», он использовал для обозначения одним словом истинной задачи всей педагогики.

Когда П. Наторп в 90-х гг. XIX в. в ходе научных дискуссий разворачивал понятие «социальная педагогика», он не мог предвидеть ее будущего развития. Для него социальная педагогика все также оставалась связанной с областью социальной философии. Его понимание социальной педагогики как «воспитания в обществе через общество и для общества» подрывало господствующий до сих пор традиционный взгляд на воспитание как процесс, в сущности, ограничивающийся интеракцией между двумя людьми.

Алисе Саломон (Alice Salomon) [9] и Гертруд Боймер (Gertrud Bäumer), обе как сторонницы буржуазного женского движения, активно работавшие в рамках практических полей социальной работы, рассматривали понятие социальной педагогики совершенно с различных позиций. Обе начали использовать это понятие все чаще и чаще с середины 20-х гг. XX в. Чтобы обозначить поле социальной работы, А. Саломон по праву применяет понятие «общественное попечение» (Wohlfahrtspflege). Используя социальную педагогику как вспомогательное понятие, она изложила «теорию помощи» в своей книге «Социальный диагноз». А. Саломон понимала под социальной педагогикой, прежде всего, услуги по адаптации людей к окружающему миру и их неудачи как основные проблемы общественного призрения. Под этим подразумевалось посредством изменения личности (обучающих процессов) или посредством социальной политики устранить недостатки.

Г. Боймер, напротив, рассматривала со-

циальную педагогику как самостоятельную область воспитания и формулировала свою мысль следующим образом: социальная педагогика охватывает всё, что есть воспитание, кроме семьи и школы. Эта область, по ее мнению, уже не помощь в особых жизненных ситуациях, но речь идет о вполне нормальном для педагогики перечне услуг с целью устранения общественных рисков, которые исходят не от семьи и школы.

В свете исторического подхода и способа реконструкции условий формирования социальной педагогики становится ясно, что в момент ее появления она не была педагогикой исключительно пограничных групп. Поэтому, собственно, удивительно, что в противоположность ее историческим истокам и точке зрения нескольких ее главных представителей из поколения ее основателей (Песталоцци, Фрёбель, Вихерн, Коплинг и т. д.) социальная педагогика сегодня больше не занимается общественным воспитанием. Эта область разрабатывается в настоящее время, скорее, общей педагогикой. Сегодня социальная педагогика встречается в большинстве случаев как педагогика пограничных групп; она — только лишь «педагогическая пожарная команда», которая появляется в тот момент, когда отказывает общая педагогика. Деятельность социального педагога парадоксальным образом считается успешной, если в конце интервенции он прекращает общение с клиентом (принцип субсидиарности), а его отношения с обществом и индивидумом являются своеобразным средством (лекарством) от болезни.

Взгляд на практику

Практический дискурс восходит к нормативным основам. Сама идея такого дискурса при обсуждении прикладных вопросов ни в коей мере не должна перекрывать идею жизненного мира. У этого обсуждения только тогда есть смысл, если оно влияет на конкретный предмет этого обсуждения. Кроме того, в дискурс о практике включена реакция на теоретическое обсуждение.

В свете идеи дискурса и его нормативных импликатов особое значение приобретает

способ принятия решения, например, при предоставлении средств для реализации задач социальной педагогики часто проявляется противоречие не только правилам, которые привносит с собой идея дискурса о практике, но и результаты этого решения иногда совершенно безответственны.

Не всегда следует идти путем иерархической разработки решения. Очевидно, например, утилитаристски обусловленный критерий самой дешевой возможности проведения мероприятия не только не обоснован, но и непригоден, так как смысл мероприятия зачастую приобретает абсурдный характер. Более приемлемо применение критериев принятия решений с использованием дискуссионно-этического подхода.

То, что мышление, развивающееся в категориях эффективности и выполнимости, но не в критериях ответственности, эффективно во многих сферах, является следствием экономического и общественного порядка, ориентированного на рынок, но не на ответственность.

Именно обсуждение ответственного действия с дискурсивно-этической точки зре-

ния является фундаментальным. Так, обоснованная этическим дискурсом моральная норма солидарной ответственности попадает в фокус размышлений и должна послужить ориентиром социально-педагогического действия на практике.

**Перспективы развития социально-педагогического дискурса.
Трансверсальный подход**

В течение последних десятилетий в Германии активно развивался дискурс, посвященный взаимоотношениям социальной педагогики и социальной работы. В результате дискуссий в научной литературе были выделены 7 возможностей определения отношений и местоположения социальной работы и социальной педагогики в профессиональной и общественной практике [10].

Итогом дискуссии стало формирование нового дискурсивного направления: немецкий ученый В. Вельш (Welsch) [11] очень точно обозначил процесс теоретического развития социальной работы/социальной педагогики как *трансверсальный* процесс. Такой процесс означает перманентное пересечение дисципли-

Таблица

Теоремы соотношения социальной работы и социальной педагогики

1. Теорема дивергенции	Социальная педагогика и социальная работа однозначно разделены: Социальная педагогика // Социальная работа
2. Теорема субординации	Социальная работа и социальная педагогика находятся в отношениях соподчинения: Социальная педагогика ↓ Социальная работа ↑
3. Теорема субституции	Социальная педагогика и социальная работа взаимозаменяемы: Социальная педагогика ↔ Социальная работа
4. Теорема идентичности	Социальная педагогика и социальная работа полностью совпадают: Социальная педагогика = Социальная работа
5. Теорема альтернативы	Социальная педагогика и социальная работа заменяются новыми понятиями: Социальная педагогика → Социальное воспитание Социальная работа → Социальная терапия
6. Теорема конвергенции	Социальная педагогика и социальная работа сближаются: Социальная педагогика → ← Социальная работа
7. Теорема субсумции	Социальная педагогика и социальная работа, несмотря на профессионально специфические различия, настолько схожи, что образуют общую систему деятельности: Социальная педагогика + Социальная работа = Социальная работа

нарных границ между различными областями знания с целью синтезировать необходимое знание относительно определенной постановки вопросов и проблем. Чтобы пояснить данное мнение, можно сравнить этот процесс с переключением телевизионных каналов (*zapping*). Мы переключаемся с одной программы или теории на другую и обратно с тем, чтобы интегрировать полученную информацию в перспективу теории социальной работы/социальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Изд. Центр «Академия», 2007. С.224.
2. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / Пер. А.А. Громбаха с 3-го доп. нем. изд.-я. СПб., 1911. XXVI, 360 с.
3. Фирсов М.В. Трансверсальный подход в отечественной социальной педагогике и социальной работе // Педагогическое образование и наука, 2011. № 1. С. 15-21.
4. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М, 2010. 698 с.
5. Buchkremer H.-J. Handbuch Sozialpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1952. 469 S.
6. Galuske, M., Thole, W., Gängler, H. Die Leiden des jungen Werther im Zeitalter der Dampfmaschine // Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.) Klassikerinnen der Sozialen Arbeit: Luchterhand, 1998. S. 349-354.
7. Müller C. Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie — ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. — 309 S.
8. Rödel Bodo, Überlegungen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und der Idee des Diskurses // In: Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen. Eusl (2000), S. 195-210.
9. Salomon A. Soziale Diagnose. (= Die Wohlfahrtspflege in Einzeldarstellungen, hrsg. v. E. Behrend, O. Karstedt, S. Wronsky, Bd. 3), Berlin 1926, 67 S.
10. Schilling J. Soziale Arbeit. Geschichte — Theorie — Profession. Ernst Reinhardt, Gmbh & Co KG, Verlag, München, 2005. S. 149.
11. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. 3 durchges. Aufl. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1991. 344 S.
12. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1996. 983 S.

УДК 37.013.46

Шиндаулова Р.Б.

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

**ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ
«НООГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА»**

R. Shindaulova

Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

**PREREQUISITES FOR THE GENESIS OF THE CONCEPT
OF 'NOOHUMANIST' PEDAGOGY**

Аннотация. В статье анализируются истоки ноогуманистической педагогики: космическая педагогика К. Вентцеля, М. Монтессори; концепция ноосферного образования Н.В. Масловой и др. Определены сущностные признаки ноогуманистической педагогики: цивилизационные, культурологические, мировоззренческие, дидактические, аксиологические, воспитательные (самовоспитательные), познавательнo-когнитивные, психологические. Ноогуманистическая педагогика представляет собой новую философско-педагогическую концепцию, связанную с бытием человека на качественно обновлённом уровне.
Ключевые слова: ноогуманистическая педагогика, сущностные признаки ноогуманистической педагогики.

Abstract. The article analyses the sources of 'noohumanist' pedagogy: K.Venttselja and M. Montessori's 'cosmic' education theory; N.V. Maslova's concept of noospheric education, etc. The author defines the intrinsic features of noohumanist pedagogy and describes its civilisational, cultural, philosophical, didactical, axiological, educational (self-educational), informative, cognitive and psychological characteristics. 'Noohumanist' pedagogy is a new philosophical and educational concept which synthesises noospheric and humanistic approaches to education and focuses on the renewed notions of human existence and human values.
Key words: noohumanist pedagogy, noospheric education, essential features of noohumanist pedagogy.

Понятие «ноогуманистическая педагогика» состоит из двух компонентов: ноосферного и гуманистического, где ноосферное заимствовано из педагогических систем К. Вентцеля, М. Монтессори и др. Суммируя основные положения моделей космической педагогики, можно сказать, что они обогатили научными идеями теоретический базис находящейся в процессе становления ноогуманистической педагогики. Космическая педагогика (КП), по К. Вентцелю, означает гармоничное воспитание личности сообразно Космосу, природе, Мирозданию в едином, согласованном социопроцессе. Ей присущи *холизм* (идея глобальной взаимозависимости, целостности всего существующего во Вселенной); стремление к воспитанию личности, обладающей *планетарным сознанием*; понимание ее как неотъемлемой части Космоса; осознание обязательного обладания *космическим сознанием* и безупречностью в нравственном отношении человеку, имеющего право на миропреобразующую деятельность [1, 93-95].

Монтессори-педагогика, представляющая собой теорию свободного космического воспитания и сенсорную методику обучения, включает в себя тезис об изначальной одаренности ребенка, понимание космического характера существования человека, который наделен особой миссией в соответствии с космическим планом; саморазвитие личности ребенка в специально подготовленной развивающей среде в соответствии со своими наклонностями (принцип *природосообразности*); идею самоактуализации; ...воспитание космической нрав-

ственности, готовность к творческой преобразовательной деятельности для того, чтобы интегрироваться в космический план творения; «космическое мировоззрение», позволяющее осознать собственную космическую задачу, выработать жизненную позицию, нравственные ценности и мировоззренческую зрелость [2].

В России до настоящего времени существуют «школы-Монтессори», в которых продолжает совершенствоваться методика обучения К.Е. Сумнительного и др. Выяснено, что эвристическая ноосферная школа (А.В. Хуторский, А.М. Буровский) близки современной базовой школе М. Монтессори. В целом указанная система внесла существенный вклад в российскую космическую педагогику, поскольку итальянский педагог нашла подходы к разработке системы космического воспитания в психолого-педагогическом и дидактико-методическом плане [3, 249].

Концепция ноосферного образования (КНО), разработанная Российской академией естественных наук (РАЕН) в 1996–1999 гг. (рук. Н.В. Маслова), возникла как социальная рефлексия на общецивилизационный кризис, с одной стороны, и кризис в современной системе образования, с другой. «Кризис системы образования состоит в ее невозможности функционировать так, чтобы обеспечить раскрытие человеческого потенциала, и нежелании человеческой личности ...действовать в условиях, нарушающих первородную целесообразность и возможность самореализации» [4, 19]. Причины главного противоречия в системе образования России, по мнению Н.В. Масловой, состоят «в неумении: 1) осознать стратегическую функцию образования в современном и будущем обществе; 2) структурировать функции системы образования; 3) осознать образовательную технологию и методику с позиций современной науки; 4) увидеть подлинные глубинные, т. е. природосообразные или биоадекватные задачи образования; 5) неинформированность педагогической общественности о современных достижениях

науки [4, 18-19]. По мнению Н.В. Масловой, общецивилизационный кризис связан с кризисом мышления, с так называемой «неэкологичностью» мышления современного индустриального общества, заключающейся в возобладании левополушарного, т. е. дискурсивно-логического типа мышления [4, 20]. Дисфункция правого полушария мозга, отвечающего за эмоционально-образное, интуитивно-чувственное начало, и доминирование левополушарного, дискурсивно-логического типа мышления привели к прагматизации и «энергетическому критерию прогресса», ...в результате чего «человечество приняло принцип нецелесообразности социально-этического императива вместо ранее бытовавшего принципа экологического императива» [4, 20]. «В связи с преимущественным развитием неэкологичного (левополушарного, патологичного, неестественного, нездорового, антропосферного) мышления в современном индустриальном обществе все системы социума (образования, здравоохранения, политики) ориентированы на неэкологичное мышление человека» [там же]. В этой связи человечество должно быть ориентировано на развитие экологичного мышления, гармонизирующего логическое и эмоционально-чувственное начала. «Переход к целостному экологичному мышлению является поворотным этапом в истории человечества на его пути в ноосферу» [4, 22]. Нам представляется, что идея экологичного мышления с его сбалансированным соотношением указанных логического и эмоционально-чувственного начал органично корреспондирует с общей логикой модели ноогуманистической педагогики и позволяет рассматривать ее в качестве одной из предпосылок для *психолого-педагогического вектора* развития данного типа ноосферного образования. Ноогуманистическая педагогика, являясь частью образования и воспитания, составляет «единый процесс воспитания мышления человека» [4, 17] и подразумевает исследование его когнитивных процессов. Ноогуманистическая педагогика, формирующая ноогуманистическое

мировоззрение, включает в себя широкий спектр когнитивных процессов, охватывающих как интеллектуальные, так и образно-эмоциональные аспекты развития личности.

КНО представляет систему научно-теоретических, гносеологических, методологических и практических взглядов на природу образования и возможности его эффективного достижения в обществе на этапе ноосферного перехода [4, 14]. Она, объединяя современные естественнонаучные, гуманитарные концепции и психолого-педагогические практики, представляет собой систему методологических, научно-теоретических, практических взглядов на образование и его успешное функционирование в обществе. Смысловыми единицами в концепции являются следующие понятия: *знания, природосообразность, экологический императив, ноосфера, ноосферное развитие*. КНО подразумевает формирование ноосферного сознания, мировоззрения, которые позволили бы развить обучающихся в духе ценностно ориентированного соразвития человека, общества, природы на основе концепции устойчивого развития (КУРО), где удовлетворение жизненных потребностей населения осуществлялось бы без ущерба для интересов будущих поколений и Вселенной. При этом ноосферное образование осуществляется на основе адекватной (научно-информационной) картины мира (КМ), краеугольным камнем которой является понятие «ноосфера», обозначающая энергоинформационную среду единения индивидуального и коллективного интеллекта и духовности. По мнению Н.В. Масловой, методология ноосферного образования отличается от традиционной педагогической методологии по трем позициям: обогащением понятийно-категориального аппарата педагогической науки понятийными категориями современного научного языка начала XXI в.; синергетическим подходом в понимании человека как открытой энергоинформационной самоорганизующейся системы; пониманием наукоемкости биотехнологий. Именно эти особенности ноосферной парадигмы обогатят, по

мнению ученого, методологию педагогики [5, 141-172, 315, 338]. Благодаря разработкам ученых (А.Д. Урсул, Л.Г. Никифоров, Г.П. Сикорская, Г.В. Позизейко и др.), в работе отделения «Ноосферное образование» РАЕН РФ были определены концептуальные моменты ноосферного типа образования: 1) сближение естественнонаучных и гуманитарных наук; 2) соблюдение принципа природосообразности, а также межпредметных связей; 3) выявление интегративных возможностей экологического знания; 4) нахождение оптимальных форм соотношения фундаментальной и прикладной экологии; 5) создание мировоззренческого потенциала; 6) соразмерность возможностей современной школы с социальной значимостью ноосферного образования; 7) анализ взаимосвязи лицейского и университетского ноосферного образования [6].

Автор понятия «ноогуманистический» Г.П. Сикорская, определяя его как «систему ценностей, учитывающую как единство человечества, так и его неразрывную связь с природой» [7, 5], рассматривает ноогуманизм в качестве мировоззренческого базиса эколого-педагогического образования.

Вместе с тем НП, наряду с ноосферной компонентой, содержит и *гуманистическую*, которая опирается на основные положения *гуманистической педагогики и психологии* (К. Роджерс, Э. Торндайк, Э. Толмен, Б. Скиннер, А. Маслоу, Б.М. Бим-Бад, Н.Ф. Талызина и др.), а также базовые моменты *критического гуманизма и гуманистического универсализма* (ГУ) [8]. Гуманистическая компонента, производное от понятия «гуманизм», в свете ноосферного начала означает, по словам Г.П. Сикорской, «форму связи между человеком и природой» [6, 5]. Быть гуманистом, т. е. человеческим, человеколюбивым, значит быть по-настоящему добрым, нравственным и любить все живое — людей, природу и пр. Говоря о «ноосфере», т. е. разумном воздействии на природу, нельзя оставлять без внимания нравственный, **гуманистический** аспект, так как только человек, искренне ценящий и любящий живое, трепетно относя-

щийся к понятию «жизнь», никогда не позволит нанести вред природе и человеку.

Критический гуманизм и ГУ оплодотворили аксиологический ряд НП критически-мировоззренческим горизонтом опыта человеческой жизни, формируя критически-гуманистическое мироотношение в отличие от классического гуманизма, провозглашающего человека высшей ценностью и мерилом всех вещей. В этой связи «портрет» формируемой ноогуманистически ориентированной личности синтезировал от классического гуманизма такие черты, как стремление индивида к личному счастью, с одной стороны, и к реализации общественного блага — с другой. Что касается указанных гуманистических мировоззренческих моделей критической направленности, то внесенные ими штрихи к тому «образу», в соответствии с которым будет осуществляться планируемое «ноогуманистическое» педагогическое воздействие, сопряжены с такими качествами, как самокритичность и ответственность перед Универсумом за свои решения и действия [8, 21], с формированием интегральной метафизической картины мира, признающей «материальное и идеальное непрерывными сторонами единой реальности» [8, 6].

В то же время гуманистический аспект концепции ноогуманизма с его направленностью на человека подразумевает в ноогуманистической педагогике осуществление личностно ориентированного обучения, признающего воспитанника субъектом педагогического процесса и отстаивающего приоритет субъект-субъектных отношений, «диалогический» характер обучения. Педагог не довлеет над учеником, а становится проводником-помощником в мире знаний, чутко реагируя на их рост, помогая в становлении убеждений ноогуманистической направленности. Значит, эти две компоненты: «ноо-» и «гуманизм», составляющие интегральное понятие «ноогуманизм», взаимообуславливают друг друга, представляя собой единое органическое целое.

Проделанный анализ педагогических систем и теоретических разработок, соглас-

но проблемному контексту исследования в философии образования, позволил абрисно обозначить теоретические основания ноогуманистической педагогики как педагогической системы и определить ее сущностные признаки:

— *цивилизационные*, позволяющие ноогуманистической педагогике формировать человека с вектором направленности на преодоление глобального экономико-экологического, духовного кризиса и консолидации человечества на основе становления планетарного сознания, ноогуманистических, ставших общечеловеческими, нравственных ценностей;

— *культурологические*, связанные с исследованием явлений «ноогуманизм», «ноогуманистически ориентированная личность» как социально-культурных феноменов, обусловленных заказом общества;

— *мировоззренческие*, обогащающие мировоззренческие горизонты человеческого опыта новыми значениями, обусловленными рефлексией общественного сознания на вызовы времени;

— *дидактические*, выявляющие теоретические и практические основы обучения на основе ноогуманизма;

— *аксиологические*, репрезентирующие новые ноогуманистические ценности;

— *воспитательные (самовоспитательные)*, позволяющие индивиду на основе осознанно сформированных представлений и убеждений самореализовываться в социуме;

— *познавательные-когнитивные*, объясняемые приростом новых знаний ноогуманистической направленности, переоценкой прежних представлений;

— *психологические*, связанные с динамическими изменениями механизмов мышления, восприятия, сознания, осознания, рефлексии, поведения на основе ноогуманизма.

Таким образом, *ноогуманистическая педагогика понимается нами как новая философско-педагогическая концепция, связанная с личностным способом бытия человека на качественно обновленном уровне ноосферного, научно-метафизического осмысления мира и*

взаимодействия человека с социоприродными системами на принципах коэволюции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Пушкина И.М. Философско-антропологический аспект становления Человека в космической педагогике К.Н. Вентцеля // Материалы III междунар. научно-практ. конф. «Феномен развития в науках о человеке». Пенза, 2006. С. 93-95.
2. «Монтессори-педагогика» [Электронный ресурс] // Поисковая система. Поиск: [http://go.mail.ru/]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения 10.10.2011).
3. Шиндаулова Р.Б. Философия и космология 2010: Научно-теоретический сборник [Текст] / гл. ред. О.А. Базалук // Международное фило-

софско-космологическое общество. Полтава, 2010. С. 243-252.

4. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Монография М., 1999. 308 с.
5. Маслова Н.В. Ноосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология. М. 2002. 338 с.
6. [Электронный ресурс] [2010]. URL: info@lib.ua-ru.net
7. Сикорская Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: Дисс... док. пед. наук., 1999 446 с.
8. Гарпушкин В.Е. Гуманистический универсализм как парадигма мировоззрения: автореф. дисс. ...д. философ. наук., 2009. 43 с.

НАШИ АВТОРЫ

Булгаков Александр Владимирович — доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Кабаченко Наталья Александровна — психолог Университетского детского центра при Московском городском психолого-педагогическом университете; e-mail: nafana-kab@mtu-net.ru

Колесник Наталья Тарасовна — кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: nat-kolesnic@yandex.ru

Краева Марина Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: marinakraeva@rambler.ru

Крук Владимир Михайлович — кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-psikon@mgou.ru

Кузьминов Николай Николаевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: delo1966@yandex.ru

Лукьянченко Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета; e-mail: Luk.nv@mail.ru

Любимова Ольга Александровна — педагог-психолог Управления методического обеспечения службы практической психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета; e-mail: bugi@mail.ru

Мартенс Ольга Константиновна — заместитель председателя Международного союза немецкой культуры, главный редактор «Московской немецкой газеты»; e-mail: olga@martens.ru

Михайлов Михаил Альбертович — заместитель директора по науке Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения города Москвы; e-mail: ats1981@gmail.com

Наместникова Ирина Викторовна — доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: namira2004@mail.ru

Неврюев Андрей Николаевич — студент кафедры теоретических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, стипендиат именной стипендии им. А.В.Петровского, стипендиат именной стипендии правительства г. Москвы; e-mail: mindliny@mail.ru

Новикова Надежда Юрьевна — соискатель кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, педагог-психолог лицея №4 (г. Люберцы МО); e-mail: nunovikova@mail.ru

Пахомова Анастасия Максимовна — аспирантка кафедры возрастной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, педагог-психолог Школы здоровья №523; e-mail: Nastia127@mail.ru

Потанина Лейла Тахировна — старший научный сотрудник научно-практической лаборатории проблем социализации факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: leila652006@yandex.ru

Резванцева Марина Олеговна — кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: m-re@mail.ru

Серебрякова Анна Анатольевна — старший преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин Магнитогорского государственного университета; e-mail: Smille84@mail.ru

Студенова Елена Геннадьевна — кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: elenst14@mail.ru

Тигунцева Галина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицинской психологии факультета психологии Иркутского государственного университета; e-mail: tigunceva@gmail.com

Уркина Анна Александровна — аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: nutik-999@mail.ru

Фирсов Михаил Васильевич — доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета; e-mail: mihaile_firsov@mail.ru

Цветков Андрей Владимирович — ведущий научный сотрудник Московского научно-практического центра наркологии Департамента здравоохранения города Москвы; e-mail: ats1981@gmail.com

Шульмин Максим Петрович — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории и социальной работы Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники; e-mail: scoobi@inbox.ru

Шиндаулова Раушан Байсеитовна — кандидат педагогических наук, доцент Казахской национальной консерватории им. Курмангазы, докторант Российского университета дружбы народов (Москва); e-mail: sharabana1@mail.ru